



Maria Cecília Freitas Esteves Brás dos Santos

**A Minoria Cigana na Comunidade Barreirense: O Caso da
Escolaridade das Crianças da Quinta da Mina. Análise dos
Processos de Inclusão / Exclusão**



Mestrado: Relações Interculturais

Orientadora
Prof.^a Doutora Glória Bastos

Universidade Aberta, Lisboa, 2006

Aos meus filhos
André Filipe e Sara Filipa

Agradecimentos

O presente trabalho não seria possível sem o apoio de inúmeras pessoas que, directa ou indirectamente, contribuíram para a sua elaboração, quer com dados e opiniões quer com simples palavras de apoio e de incentivo, nomeadamente, para continuar os trabalhos nos momentos mais difíceis.

Agradeço especialmente à Sra. Professora Doutora Glória Bastos, pela orientação, críticas e sugestões, bem como pela disponibilidade demonstrada ao longo de todo este percurso. Igualmente, quero deixar aqui o meu apreço e reconhecimento a todo o corpo docente da parte curricular do Mestrado, pelos seus ensinamentos, os quais foram muito importantes para a elaboração desta dissertação.

Uma palavra muito carinhosa e especial, de grande agradecimento e reconhecimento, merecem os meninos e meninas ciganas que trabalharam comigo neste projecto. Sem eles, o trabalho não era exequível. Devo igualmente uma palavra de gratidão às Professoras Maria e Alice pela oportunidade de trabalhar com elas e pela inteira disponibilidade demonstrada ao longo das diversas sessões de trabalho e entrevistas.

Aos habitantes da Quinta da Mina, aos mediadores e restantes pessoas que colaboram nas conversas informais, que me apresentaram aos seus conhecidos e vizinhos, que me forneceram informações complementares, devo igualmente o meu agradecimento.

Por último, mas não menos importante, devo uma referência de gratidão ao meu esposo e aos meus filhos. Sem o seu apoio e incentivo, sem a sua paciência pelo tempo roubado ao seu convívio, não teria sido possível concluir este trabalho.

Índice

Índice de quadros.....	vii
Capítulo 1 – Introdução	9
1.1 Estrutura e organização do estudo	10
1.2 Definição e delimitação do problema.....	11
1.3 Relevância da investigação.....	13
1.4 Objectivos da investigação.....	14
PARTE I – Enquadramento Teórico.....	15
Capítulo 2 – Interculturalidade / Multiculturalidade.....	16
2.1 Introdução à problemática – breve apontamento histórico.....	16
2.2 Organismos, projectos, acções e medidas.....	22
2.3 O papel das organizações não governamentais.....	25
Capítulo 3 – Educação e jovens ciganos	29
3.1 Panorama actual.....	29
3.1.1 Contexto europeu	29
3.1.2 Contexto espanhol.....	30
3.1.3 Contexto português.....	36
3.2 Investigação e formação em matéria educativa.....	42
3.3 Factores que influenciam a educação dos alunos ciganos.....	50
3.4 Condições para o sucesso e continuidade educativa	60
A dimensão sócio-económica	64
A dimensão educativa.....	67
A dimensão afectiva-relacional.....	70
PARTE II – Estudo de Caso.....	75
Capítulo 4 – A Comunidade da Quinta da Mina	77
4.1 Contexto Histórico.....	77
4.2 Caracterização social e acompanhamento	80
4.3 Culturas, conflituosidade e exclusão social	84
4.4 A família, os rendimentos e o acompanhamento social	85
4.5 A Escola	87
Capítulo 5 – Metodologia e procedimentos.....	90
5.1 – Enquadramento metodológico	91
5.2 – Instrumentos de recolha de dados	92
5.3 – Procedimentos de recolha.....	96
Capítulo 6 – Resultados.....	100
6.1 Caracterização individual dos alunos ciganos.....	101
6.1.1 - Rosa.....	104
6.1.2 - Margarida	109
6.1.3 – Aristarco	111
6.1.4 – Sérgio.....	113
6.1.5 - Vanessa.....	116
6.1.6 - Soraia.....	118
6.2 O órgão de gestão da escola, os professores e os meios	119
6.3 Os alunos ciganos na sala de aula.....	127
6.4 Os pais, encarregados de educação e o processo educativo	130
6.5 Análise das entrevistas às docentes.....	132
Capítulo 7 – Conclusões	141
Bibliografia	155
ANEXOS	163

Anexo I – Instrumentos Jurídicos.....	165
Anexo II – Articulado da Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais	169
Anexo III – Presença na Internet.....	172
Anexo IV – Ficha de Apresentação do Projecto de Investigação	173
Anexo V – Objectivos do Guião de Entrevista.....	175
Anexo VI – Guião de Entrevista às Docentes.....	176
Anexo VII – Transcrição da entrevista gravada com Professora Maria .	179
Anexo VIII – Transcrição da entrevista gravada com Professora Alice..	189
Anexo IX – Inquérito ao Conselho Executivo da Escola.....	197
Anexo X – Exemplos de trabalhos dos alunos ciganos.....	200

Índice de quadros

Quadro 1 – Visão Ocidental do Outro (síntese)	17
Quadro 2 – População cigana em Espanha	30
Quadro 3 – Distribuição por sexo	30
Quadro 4 – Distribuição por grupos etários	31
Quadro 5 – Distribuição por nível de estudos	31
Quadro 6 – Alunos matriculados no início do Ano Lectivo	38
Quadro 7 – Alunos matriculados no final do Ano Lectivo	39
Quadro 8 – Variação percentual das matrículas no início e final do ano lectivo	40
Quadro 9 – Alunos inscritos e aprovados no 4.º ano de escolaridade	41
Quadro 10 – Alunos inscritos nos 5.º e 6.º ano de escolaridade e aprovados no final do 2.º ciclo	41
Quadro 11 – Síntese do número de alunos ciganos inscritos	42
Quadro 12 – Alunos ciganos que concluíram ciclos de estudo	42
Quadro 13 - Panorama da escolaridade (2003)	81
Quadro 14 – Instrumentos de recolha de dados	93
Quadro 15 – Declarações Unesco	165
Quadro 16 – Convenções e Acordos Unesco	166
Quadro 17 – Recomendações Unesco	167
Quadro 18 – Instrumentos jurídicos no contexto português	168

Capítulo 1 – Introdução

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, outras declarações e recomendações de carácter Internacional e Europeu, as minorias étnicas (religiosas, linguísticas) têm direitos fundamentais, sendo o primeiro de entre eles o direito de não ser objecto de discriminação.

No que concerne à comunidade cigana (ACIME, 2005), a discriminação ocorre quando esta comunidade recebe tratamento distinto ao que é concedido aos não ciganos pelo simples facto de constituírem um grupo étnico distinto e minoritário no seio da comunidade portuguesa. Refere o ACIME diversas formas de discriminação, entre elas e no nosso entender, uma que costuma passar despercebida por se confundir com um (falso) conceito de tratamento de igualdade, ou seja, a *«imposição de um tratamento de igualdade, sem respeitar as diferenças»*.

Ocorre tal facto na educação, por exemplo quando não se respeitam as crenças, os valores e os padrões de comportamento da comunidade cigana, impondo-se a assimilação cultural através da transmissão de conteúdos e valores sociais do grupo maioritário, menosprezando ou mesmo ignorando a transmissão de conteúdos e valores sociais da comunidade cigana, marginalizando o grupo e a sua própria identidade cultural.

A discriminação e marginalização da comunidade cigana (Ortega, 1986), tal qual costuma ocorrer em quase todos os casos de segregação étnica, é fruto de um longo processo histórico. Um processo histórico documentado e reflectido na própria literatura escrita por grandes vultos como Cervantes (1613), numa das suas Novelas exemplares:

«Parece que los gitanos y gitanas solamente nacieron en el mundo para ser ladrones: nacen de padres ladrones, críanse

con ladrones, *estudian para ladrones*, y, finalmente, salen con ser ladrones corrientes y molientes a todo ruedo, y la gana de hurtar son en ellos como accidentes inseparables, que no se quitan, sino con la muerte.» (*sublinhado nossos*)

Todavia, como qualquer outra minoria étnica, religiosa ou linguística, os ciganos têm direitos fundamentais. Co-vivem connosco, sociedade maioritária, na Península Ibérica, faz quase 600 anos. Na estrada ou já fora dela, de forma mais sedentária, estão aí, entre nós, não merecendo ser ignorados e estigmatizados, antes merecedores do nosso respeito, conhecimento da riqueza da sua cultura, bem como da nossa atenção para os problemas que enfrentam no seu reconhecimento e integração numa sociedade e numa escola que se pretende de cidadania intercultural e multicultural.

1.1 Estrutura e organização do estudo

O presente estudo encontra-se estruturado em duas partes, correspondentes respectivamente à revisão da literatura (parte teórica) e ao estudo de caso (parte empírica). Integra ainda dois capítulos referentes à introdução e às conclusões, além da documentação de suporte à investigação (anexos). As referidas partes, teórica e empírica, estão organizadas por capítulos cujo conteúdo e descrição corresponde ao seguinte:

Capítulo 1 – Introdução, correspondente à introdução do tema, estrutura e organização do estudo, relevância da investigação e respectivos objectivos;

Parte I – Enquadramento teórico

- Capítulo 2 – “Interculturalidade / Multiculturalidade”, onde é abordada a problemática que enquadra o tema, o Direito e Actos Legislativos nas componentes Internacional, Comunitário e Nacional, bem como os projectos, acções e medidas levadas a

cabo pelas organizações governamentais (em particular União Europeia e Governos Nacionais) e pelas organizações não governamentais (ONG's);

- Capítulo 3 – “Educação e os Jovens Ciganos”, aborda o panorama actual no contexto Europeu, com especial ênfase nos contextos Espanhol e Português, como ponto de partida para a determinação do quadro teórico subjacente às potenciais fontes de impacto no sucesso/insucesso escolar das crianças de etnia cigana;

Parte II – Estudo de caso

- Capítulo 4 – “A Comunidade da Quinta da Mina”, efectua a caracterização desta comunidade, da Escola Básica do 1.º Ciclo N.º 2 de Santo António da Charneca – Cidade Sol, terminando com a caracterização dos jovens ciganos;
- Capítulo 5 – “Metodologia e Procedimentos”, apresenta a fundamentação da metodologia, dos instrumentos de recolha de dados e da informação, bem como as limitações de ordem prática que foram enfrentadas no trabalho de campo;
- Capítulo 6 – “Resultados”, integra a análise dos dados obtidos e sua interpretação;

Capítulo 7 – “Conclusões”, apresenta as conclusões do estudo, recomendações de natureza científica e de ordem prática, terminando com um conjunto de sugestões para futuras investigações.

1.2 Definição e delimitação do problema

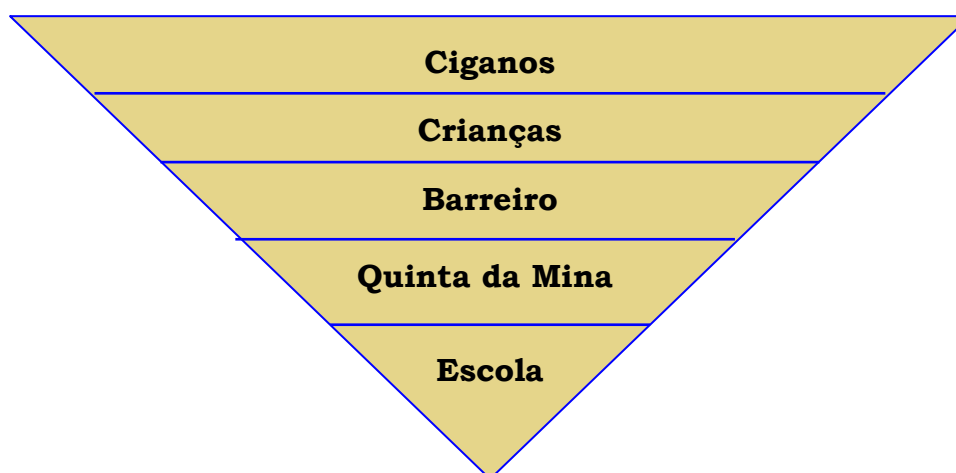
Através de uma primeira análise, transversal e sumária, à informação disponibilizada por diversos organismos nacionais e internacionais, foi possível constatar a existência de elevados índices de insucesso escolar e de abandono precoce do processo educativo entre os jovens da etnia

cigana. Sendo o insucesso escolar e o abandono precoce do processo educativo um problema que afecta a etnia cigana no nosso país, cumpre saber as razões, as causas e o que é feito no sentido de combater este fenómeno social de exclusão.

Por outro lado, a este facto tem sido dada muito pouca atenção, existindo a crença de tal derivar da própria cultura da etnia cigana, o que poderá ser uma falsa ideia. Convirá, assim, averiguar quais as estratégias da escola para apoiar o sucesso escolar destas crianças, a sua inclusão e motivação para a prossecução dos estudos. Tal deu origem à formulação da nossa pergunta de partida para a presente investigação:

- **Quais são as estratégias da escola para apoiar o sucesso escolar das crianças ciganas?**

Tendo em consideração o tempo disponível para elaboração e conclusão do projecto de investigação, foi o mesmo delimitado de acordo com a figura seguinte, a qual representa as sucessivas restrições impostas ao tema em estudo:



Com base nestas restrições delimitou-se geograficamente o estudo ao concelho do Barreiro, tendo sido escolhida a comunidade da Quinta da

Mina e a Escola do 1.º Ciclo como foco de análise dos Processos de Inclusão e Exclusão subjacentes à nossa pergunta de partida.

1.3 Relevância da investigação

Em termos académicos e científicos consideramos que a investigação é relevante por três ordens de razão: 1) O tema é actual e constitui um problema para o qual se procura soluções; 2) A produção académica e científica sobre o tema é ainda relativamente escassa e incipiente, podendo o estudo constituir mais um contributo no sentido de obtenção das necessárias respostas ao problema em causa; 3) O método de estudo de caso permite obter dados qualitativos de carácter exploratório, os quais são necessários e podem constituir a base de partida para estudos mais amplos.

De um ponto de vista prático, consideramos igualmente que o estudo pode ser relevante pelas implicações práticas das suas conclusões, uma vez que vai ao encontro das preocupações e interesses da comunidade local, entre as quais podemos identificar:

- Dificuldades na integração da comunidade cigana;
- Problemas específicos de vivência com a sociedade envolvente;
- Interesse da Câmara Municipal do Barreiro na resolução dos problemas suscitados pelo programa de realojamento;
- Preocupação da Câmara Municipal do Barreiro com o futuro das crianças e jovens desta comunidade.

Por último mas não menos importante, vem a relevância do ponto de vista pessoal de quem abraçou esta tarefa de investigação, a qual assenta nos aspectos seguintes:

- Formação académica em Antropologia e grande interesse nos temas da interculturalidade;
- Experiência profissional na docência, superior a 18 anos e em constante contacto com discentes provenientes de minorias étnicas no distrito de Setúbal;
- Percepção profissional da necessidade de investigar a eventual relação entre o sucesso/insucesso escolar dos discentes oriundos de minorias étnicas e os processos de inclusão/exclusão dos mesmos na comunidade escolar.

1.4 Objectivos da investigação

Tomámos por objectivo central da nossa investigação, e tendo presente o contexto específico que analisámos, a identificação de estratégias da escola face às crianças ciganas, com vista à sua integração e sucesso escolar. Subsidiariamente a este objectivo central surgem os objectivos seguintes:

- Identificação dos factores que influenciam a educação dos alunos ciganos;
- Identificação das dimensões e condições que contribuem para o sucesso e continuidade do processo educativo;
- Verificação e análise da ausência ou existência dos factores, dimensões e condições referidos nos dois pontos anteriores, no caso concreto do nosso estudo de caso;
- Percepcionar o impacto das estratégias da escola no desempenho escolar dos alunos, em particular na sua motivação e interesse na aprendizagem.

PARTE I – Enquadramento Teórico

Capítulo 2 – Interculturalidade / Multiculturalidade

2.1 Introdução à problemática – breve apontamento histórico

A importância de preservar a diversidade cultural, tal qual a importância de preservar a biodiversidade, é uma preocupação social muito recente. Fruto de um processo histórico iniciado nas cruzadas e impulsionado com a época dos descobrimentos portugueses e espanhóis, o Mundo foi paulatinamente dominado por uma concepção ocidental da cultura, baseada no etnocentrismo europeu, no seu sistema de valores “universais” e nos seus modelos político e económico.

Conforme refere Ferreira (2003:34), o etnocentrismo é universal, podendo todavia assumir formas extremas de intolerância ou formas atenuadas de alguma tolerância em relação às diferenças entre culturas. Tais formas de extrema intolerância, bem como as formas mais atenuadas de etnocentrismo, que aceitam e toleram as diferenças em posição de inferioridade, são visíveis na História do Ocidente, no processo histórico que nos foi legado pelas gerações passadas.

A intolerância religiosa está na base das Cruzadas e posteriormente na base dos actos da Santa Inquisição. Com o período das Descobertas e início do Colonialismo assiste-se ao período de evangelização em que o baptismo permite converter o indígena, considerado como pagão, em indígena evangelizado.

No final do século XVIII, período marcado por diversos acontecimentos históricos intimamente ligados ao Iluminismo iniciado no século XVII, os indígenas, antes considerados pagãos, “passam” à condição de indígenas selvagens que é necessário escolarizar ou alfabetizar, transformando-os em indígenas “civilizados” por assimilação da cultura do grupo europeu dominante.

Com a paulatina independência das antigas colónias europeias, segundo o modelo Estado – Nação e as fronteiras traçadas nos mapas coloniais, a intolerância tende a esbater-se sendo o discurso sócio-político e socio-económico povoado por expressões como «populações tradicionais subdesenvolvidas».

Todavia, como é possível verificar na síntese que apresentamos no quadro 1, da extrema intolerância religiosa do tempo das cruzadas e dos descobrimentos até à tolerância (mais ou menos matizada pelas circunstâncias) dos discursos de aceitação da diferença na segunda metade do século XX, tem perdurado nos tempos a posição de inferioridade do indígena e o fenómeno de aculturação é maioritariamente a favor do grupo dominante, ainda que hoje – no domínio do discurso do politicamente correcto – se rejeitem fenómenos como a aculturação forçada ou a assimilação.

Quadro 1 – Visão Ocidental do Outro (síntese)

TRAÇOS GERAIS SOBRE A VISÃO DO OUTRO			
Fase	O outro	Instrumentos	Objectivo
Cruzadas (Séc. XI – Séc. XIII)	Indígena “Infiel” ou “Pagão”	<ul style="list-style-type: none"> • Conquista de Território • Conversão ao catolicismo 	Indígena convertido ou expulso
Colonialista (Séc. XV – Séc. XVII)	Indígena “Pagão”	<ul style="list-style-type: none"> • Evangelização, Baptismo 	Indígena “evangelizado”
Pós – Colonialista <i>(emergência dos novos Estados – Nação)</i> (Séc. XVIII – Séc. XX)	Indígena Selvagem (biologicamente e culturalmente inferior)	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização na língua e cultura dominante 	Indígena “civilizado”
Moderna (Séc. XX)	Populações “tradicionais” subdesenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> • Modernização das escolas e meios de comunicação • Mito do progresso e do desenvolvimento • Imposição da Imagem e da Oralidade (Padrões Anglo-saxónicos, “Hollywood”) 	Civilizações Modernas (desenvolvidas)

TRAÇOS GERAIS SOBRE A VISÃO DO OUTRO			
Fase	O outro	Instrumentos	Objectivo
Contemporânea (1986 Actualidade)	<ul style="list-style-type: none">• Novos mercados, mão-de-obra barata• Pobres em busca do “<i>el dorado</i>” Europeu / Norte-americano	<ul style="list-style-type: none">• Deslocalização de meios produtivos• Leis de controlo da emigração	<ul style="list-style-type: none">• Globalização Económica e Cultural• Auxílios económicos

Fonte: Adaptado de Marín (2003)

Face a esta evolução histórica, só muito recentemente surgiu o conceito de património da humanidade e a consciencialização de estarmos a delapidar esse património nas mais diversas vertentes, incluindo as vertentes da diversidade cultural e da diversidade linguística.

Conforme pode ser observado por análise dos instrumentos jurídicos da UNESCO no domínio da cultura (vd. quadros 15, 16 e 17 constantes no Anexo I), o processo de consciencialização sócio-político inicia-se no período pós II Guerra Mundial e desenvolve-se com a entrada na vida activa da geração *baby-boom*. Até ao ano de 1959 registam-se duas convenções, quatro acordos e uma recomendação, sendo de destacar pela sua importância, a convenção destinada a proteger bens culturais em caso de conflito armado (1954).

A consciencialização sobre a necessidade de proteger o património mundial cultural e natural ocorre principalmente na década de 70, dando origem à convenção de 1972 sobre essa matéria. Todavia, numa primeira análise sumária aos instrumentos jurídicos, essa consciência sobre a existência de um património mundial que importa proteger, aparenta apenas dizer respeito a bens físicos criados pela mão do ser humano ou pela própria mãe natureza.

Aspectos intangíveis existentes nas línguas, nas tradições, no folclore, nos saberes, nas festas e manifestações, principalmente aqueles que

são transmitidos oral ou gestualmente, modificados ou recriados no decurso do tempo, os quais igualmente constituem um património cultural mundial, não desprezível pelo facto da sua natureza ser imaterial, só muito mais tarde são objecto de tratamento nos instrumentos jurídicos (cf. “Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular”, 1989; “Convenção para a salvaguarda do património cultural imaterial”, 2003).

Por outro lado, o próprio ser humano não surge explicitamente como Património Mundial a preservar. Com a Declaração Universal dos Direitos do Homem estabelece-se, em 1948, um compromisso moral ou político que, pelo princípio da boa fé, compromete os Estados signatários a reconhecerem e respeitarem um conjunto de direitos destinados a reconhecer a *dignidade inerente a todos os membros da família humana*, conforme consta no primeiro parágrafo do preâmbulo da Declaração. Em 1960, com base na Declaração Universal dos Direitos do Homem, é elaborada a «Convenção relativa à Luta contra as Discriminações na Esfera do Ensino», a qual dá origem ao Protocolo de 1962, destinado a instituir a Comissão de Conciliação que resolverá eventuais controvérsias nesta matéria.

Ambos documentos surgem na mesma época em que o debate acerca dos direitos civis é o principal assunto político nos EUA e na sequência histórica de acontecimentos de luta pela igualdade de direitos, pela integração e fim da exclusão, como é o caso da decisão de 17 de Maio de 1954 do “United States Supreme Court”, que declara o fim da segregação nas escolas públicas (Brown Foundation for Educational Equity; 2005).

Segundo a literatura consultada, o primeiro instrumento jurídico que faz referência ao Ser Humano como Património Mundial é a «Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais» (1978). Essa referência é

explicitamente patente através da leitura dos diversos pontos do articulado da Declaração constantes no nosso Anexo II.

Ao reconhecer a universalidade do ser humano, o direito à diferença, o direito à identidade cultural, a diversidade de culturas, a declaração estipula um conjunto de “*princípios morais étnicos da humanidade*” que afirmam o primado do ser humano, independentemente da identidade da sua origem: todos têm a mesma origem biológica, nascendo iguais e formando parte integrante da humanidade, constituindo-se assim em património genético de uma mesma origem.

Partindo dos postulados que afirmam o ser humano como património genético com uma única origem, a declaração vai mais longe em seis pontos fundamentais: 1) afirma que as diferenças entre os seres humanos explicam-se por *factores geográficos, históricos, políticos, económicos, sociais e culturais*, ou seja, por factores exógenos à genética da humanidade; 2) assume a *cultura como obra de todos os seres humanos e património comum da humanidade*; 3) invoca a *educação* como fonte de direitos e de deveres, nomeadamente o dever de respeitar *o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e o desenvolvimento de sua própria vida cultural, bem como a decisão livre de manter, adaptar ou enriquecer os valores que considere essenciais à sua identidade*; 4) atribui ao Estado, às autoridades competentes e ao corpo docente, responsabilidades particulares na educação, as quais não se limitam ao objectivo de combater o racismo e o preconceito racial; 5) estabelece o dever de tomar *medidas especiais* para os *grupos étnicos social e economicamente desfavorecidos*, bem como os *trabalhadores migrantes e suas famílias*; 6) estabelece o dever de *ensino da língua materna* aos filhos dos trabalhadores migrantes.

Estes aspectos tornam a «Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais» na primeira grande referência jurídica internacional que tenta – através do princípio da boa fé – responder ao delapidar do património

comum da humanidade, quer na vertente biológica quer na vertente cultural, marcando o início de uma época em que as crescentes preocupações sobre o futuro do património comum da humanidade vão ter paulatinamente eco nos diversos instrumentos jurídicos que se lhe seguiram.

Apesar destas preocupações com a preservação do património da humanidade, das diversidades culturais, bem como com o respeito pelos direitos das minorias étnicas serem muito recentes, os termos interculturalidade e multiculturalidade vulgarizaram-se rapidamente nos últimos dez anos, tendo entrado *no* discurso “politicamente correcto”.

Segundo Lluch e Salinas (1996) a interculturalidade é um novo termo que entrou na linguagem “politicamente correcta”, assistindo-se hoje a um uso e abuso da referência à interculturalidade (e à multiculturalidade) na forma de discurso superficial, desligado do contexto social e ideológico da própria diversidade cultural. Conforme assinalam, a popularização do termo e a sua consolidação na retórica política trouxeram o perigo de retirar utilidade ao uso do conceito por estarem a esgotar as possibilidades de um debate de maior profundidade.

A introdução do termo no contexto político é constatável na legislação comunitária e nacional, bem como num conjunto de projectos, acções e medidas promovidas pela União Europeia, pelo Governo Português e pelas organizações não governamentais (ONG’s).

No plano jurídico, Portugal não se limitou a adoptar e transpor para o ordenamento jurídico português as convenções internacionais e as directivas Europeias, tendo igualmente produzido legislação própria. No quadro 18 (vd. Anexo I) apresentamos a legislação mais significativa para o caso da etnia cigana, aplicável em território português.

De acordo com a pesquisa efectuada, é possível afirmar que não faltam instrumentos jurídicos (internacionais, europeus e nacionais) que confirmam à etnia cigana o direito de acesso à educação em igualdade de circunstâncias às dos demais cidadãos.

2.2 Organismos, projectos, acções e medidas

Paralelamente aos actos de natureza legislativa ou jurídica, tem existido nos anos mais recentes uma preocupação social com o tema da interculturalidade e multiculturalidade, evidenciada na criação de alguns organismos institucionais, bem como na implementação de projectos, acções e medidas, protagonizadas quer por instituições internacionais e governamentais quer por organizações sociais de carácter não governamental.

Nos planos internacional e europeu foram criadas algumas instituições de missão específica e são inúmeros os projectos, acções e medidas, sendo de destacar, no âmbito do nosso trabalho (vd. Anexo III – Presença na Internet):

- A Divisão «des Roms et des Gens du voyage», do Conselho da Europa, criada em Setembro de 1995, tem por missão acompanhar a situação dos Ciganos na Europa, aconselhar o Comité de Ministros e elaborar recomendações sobre assuntos que afectam esta etnia.
- O «European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia» (EUMC), o qual tem por função principal providenciar aos Estados Membros da União Europeia informação objectiva, fiável e comparável sobre racismo e xenofobia ao nível europeu, tendo por desiderato o estabelecimento de medidas e acções de

combate contra o racismo e xenofobia. Sem prejuízo das outras actividades, assume principal preponderância neste contexto a rede RAXEN (European Racism and Xenophobia Network), a qual é responsável pela monitorização da situação nos países da União Europeia, bem como pela elaboração de diversos relatórios de carácter temático e/ou anual.

- «The Decade of Roma Inclusion 2005-2015» é um compromisso político regional que envolve governos do centro e sudeste da Europa no sentido de combater a pobreza, a discriminação e exclusão da população cigana.
- Programa de acção comunitário de luta contra a discriminação (2001-2006) (2000/750/CE: Decisão do Conselho, de 27 de Novembro de 2000, que estabelece um programa de acção comunitário de luta contra a discriminação (2001-2006) Jornal Oficial nº L 303 de 02/12/2000 p. 0023 – 0028).
- Financiamento, através do Fundo Social Europeu, de actividades de promoção e melhoria da formação de adultos, educação e aconselhamento no âmbito de uma política de aprendizagem ao longo da vida e de acesso ao emprego. Neste âmbito, destacam-se os seguintes projectos:
 - O programa ACCEDER (FSGG, 2006) destinado a melhorar formação profissional e a empregabilidade da população cigana em Espanha;
 - A implementação do programa EQUAL (2006), medida comunitária destinada a combater todas as formas de discriminação e desigualdade no mercado de trabalho.

- Os programas Sócrates, Leonardo da Vinci e Grundtvig acompanhados em Portugal pela Agência Nacional para os Programas Comunitários Sócrates e Leonardo da Vinci (2006).
- O Programa Juventude (2006), tendo por prioridade a promoção da diversidade cultural entre os jovens através de diversas iniciativas.
- A Campanha «Dosta!» (Basta!), projecto patrocinado pelo Conselho da Europa, o qual pretende aproximar as comunidades maioritárias das comunidades ciganas espalhadas pela Europa.

No plano nacional destacam-se, em particular, a criação do Secretariado Entreculturas, em 1991, pelo então Ministro da Educação Eng. Roberto Carneiro, e a criação do ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME, 2005), os quais podem ser considerados como os dois grandes marcos de referência da acção governativa no âmbito da diversidade cultural e da preocupação com as novas realidades do país.

O Secretariado Entreculturas, tutelado pelo ministro da Presidência e Ministra da Educação, está hoje operacionalmente localizado no ACIME e tem por missão o conhecimento e diagnóstico da realidade multicultural nas escolas (ACIME, 2005). As suas actividades contemplam a gestão da Base de Dados Entreculturas, publicação de materiais de apoio à formação, acções de intervenção e investigação nas escolas, bem como a divulgação e promoção de boas práticas.

O ACIME e o Secretariado Entreculturas constituem um ponto de referência obrigatório na pesquisa, disponibilizando bastante informação actualizada sobre a realidade portuguesa e diversa documentação electrónica, aos mais diversos níveis: simples divulgação

e sensibilização das pessoas, documentação formativa, relatórios e documentação de carácter científico.

2.3 O papel das organizações não governamentais

Paralelamente à acção legislativa e às políticas promovidas pelas instituições políticas (internacionais, europeias e nacionais), assumem papel preponderante no domínio da interculturalidade e da multiculturalidade as organizações não governamentais, as quais actuam quer no plano de sensibilização das instituições políticas e da sociedade quer no plano da acção concreta no terreno, junto das populações.

Sem prejuízo do mérito de outras estruturas, encontrámos ao longo da nossa pesquisa um conjunto de organizações e de projectos que merecem ser referenciados pela sua ligação ao tema em estudo:

a) NILE – Network on Intercultural Learning in Europe

É uma rede formada por um conjunto de organizações relacionadas com a Educação de Adultos que tem por objectivos compreender como:

- a aprendizagem intercultural funciona em ambientes e níveis diferentes;
- as políticas gerais e as atitudes nacionais em relação aos estrangeiros influenciam o ambiente de aprendizagem;
- as diferentes experiências, as definições, as ideologias, e as práticas educacionais podem ser usadas para melhorar a qualidade da aprendizagem intercultural e de ensino na Europa;
- a aprendizagem intercultural pode transformar-se num critério de qualidade no ciclo da aprendizagem para toda a vida;
- a compreensão da aprendizagem intercultural, enquanto tema transversal no campo da educação de adultos, pode ser promovida a um nível transnacional.

b) Dom Research Center

O “Dom Research Center”, estabelecido em 1998, é uma fonte de dados localizada na Internet, que tem por principal objectivo a promoção da cultura cigana no médio-oriente e no Norte de África, proporcionando acesso quer a documentação própria quer informação sobre outras localizações onde encontrar documentação sobre a etnia cigana.

c) Roma & Travellers in Europe

Ciganos e viajantes na Europa é um projecto fundado com base no financiamento do Programa Sócrates/Grundtvig que tem por participantes instituições do Reino Unido, Polónia, Grécia, Bulgária e Áustria, contendo diversa informação e documentação sobre os ciganos nos países participantes neste projecto.

d) European Roma Rights Centre (ERRC)

O Centro Europeu dos Direitos dos Ciganos (ERRC) é uma organização pública internacional, constituída em 1996, envolvida num conjunto de actividades que visam o combate ao racismo anti-cigano bem como o combate aos abusos que violam os direitos humanos desta etnia. A actividade do ERRC envolve, em particular, o litígio estratégico, a advocacia internacional, a investigação e política de desenvolvimento, a formação no domínio dos direitos humanos de activistas ciganos.

O ERRC intenta munir a etnia cigana com as ferramentas necessárias para combater a discriminação, ganhar a igualdade de acesso ao governo, à educação, ao emprego, aos cuidados de saúde, à habitação e aos serviços públicos. Trabalha igualmente no sentido de combater o preconceito e a discriminação contra os Ciganos, no sentido de promover o respeito e a igualdade de tratamento genuína.

e) European Roma Information Office (ERIO)

A ERIO foi fundada em 2003, com sede em Bruxelas, e contribui para a discussão política e pública da situação da etnia Cigana, providenciando informação detalhada e factual sobre a violação de direitos. A sua actividade actual centra-se nos domínios do acesso à educação, direitos de cidadania e de habitação.

f) Unión Romani (*Espanha*)

A “Unión Romani” é uma organização não governamental, de carácter não lucrativo, dedicada à defesa da comunidade cigana, dirigida pelos próprios ciganos, a qual se apresenta estruturada como federação de todas as associações ciganas de Espanha. A sua página na Internet é uma excelente fonte de recursos quer sobre as comunidades ciganas no Mundo quer sobre temas que afectam o Povo Cigano.

g) Fundación Secretariado Gitano (*Espanha*)

A “Fundación Secretariado Gitano” é uma entidade social sem fins lucrativos que presta serviços destinados ao desenvolvimento da comunidade cigana em Espanha e na Europa. Conta actualmente com 574 trabalhadores permanentes, dos quais 37% são da etnia cigana. É uma das entidades com maior protagonismo tanto na defesa dos direitos do Povo Cigano em Espanha como na prestação de serviços direccionados ao desenvolvimento da qualidade de vida da comunidade cigana espanhola.

h) Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos (*Portugal*)

A “Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos” é um movimento religioso católico que procura «*contribuir para o desenvolvimento espiritual e humano, cultural e social da população de etnia cigana em Portugal,*

através da sua integração livre e consciente na sociedade». Desenvolve diversas actividades, entre as quais, a edição do Jornal A Caravana, tendo presença na Internet.

Outras organizações portuguesas referenciadas pelo ACIME (2006) são:

- APODEC/Oficinas Romani
- Associação Cigana do Barro
- Associação de Mulheres Ciganas Portuguesas
- Associação Portuguesa de Jovens ROMANI-AJOROM
- Associações Raízes de Calé
- Associação Social e Recreativa e Cultural "Os Viquingues"
- Associação Social e Recreativa e Cultural Cigana de Águeda
- Associação Social e Recreativa e Cultural Cigana de Matosinhos
- Associação Social Recreativa e Cultural Cigana de Coimbra
- Associação Social Recreativa e Cultural Cigana de Espinho
- Associação União Romani Portuguesa
- Igreja Evangélica Filadélfia Cigana de Portugal

Capítulo 3 – Educação e jovens ciganos

3.1 Panorama actual

Pese o facto da existência jurídica de direitos, da existência de políticas direccionadas para a melhoria das condições da etnia cigana, bem como da existência dos mais diversos tipos de organismos e instituições que actuam no terreno, com projectos, acções e medidas concretas, a revisão da literatura revela que os resultados práticos obtidos no capítulo da educação são globalmente pobres e estão muito aquém do expectável quando comparados com os resultados obtidos pelos estudantes oriundos da população maioritária.

Os casos de sucesso surgem em pouco número, quase como oásis em pleno deserto, sendo tomados como exemplos a seguir.

3.1.1 Contexto europeu

No contexto europeu, as realidades variam de país para país conforme consta dos relatórios EUMC – European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, publicados desde 1998. No relatório anual de 2003/2004 (EUMC, 2004) conclui-se que o sistema educativo existente nos estados da União Europeia continua a falhar no combate ao racismo contra as comunidades ciganas, existindo evidências de discriminação directa e indirecta que afectam a actividade educativa destas comunidades.

A discriminação directa assenta em práticas reguladoras e administrativas que dificultam o acesso dos alunos ao ensino. A discriminação indirecta é evidenciada pela representação desproporcionada dos grupos minoritários nos estabelecimentos de ensino, pelo abandono escolar precoce, as elevadas taxas de insucesso escolar e o baixo nível de qualificação atingida durante o período normal de escolaridade, face aos alunos provenientes do grupo maioritário.

Ainda segundo este relatório, de um modo geral, os alunos migrantes e das minorias étnicas tendem a não alcançar um nível desempenho educacional satisfatório, existindo uma evidência clara de continuidade na discriminação contra os alunos ciganos nos vinte e cinco estados membros da União Europeia.

Neste contexto, quer pela vizinhança geográfica de proximidade quer pela maior semelhança de identidade cultural, merece destaque o caso de Espanha.

3.1.2 Contexto espanhol

A população cigana em Espanha (Fundación Secretariado Gitano, 2005) é constituída por cerca de 680.000 a 710.000 pessoas, concentrando-se mais de metade da população nas quatro Comunidades Autónomas constantes no quadro seguinte:

Quadro 2 – População cigana em Espanha

Comunidade	Residentes
Andaluzia	270.000
Catalunha	80.000
Madrid	60.000
Comunidade Valenciana	50.000

Fonte: Fundación Secretariado Gitano (2005)

Representando cerca de 1,7% da população de Espanha com base no Censo de 2001 (INE, 2006), a sua estrutura demográfica, por sexo e faixas etárias difere da estrutura do conjunto da população espanhola, sendo particularmente acentuada a diferença por grupos etários: 51,4% dos ciganos têm menos de 25 anos de idade, enquanto na população espanhola apenas 28,4% da população se situa abaixo dos 25 anos de idade.

Quadro 3 – Distribuição por sexo

População	Homens	Mulheres
Cigana	50,5%	49,5%
Espanhola	48,9%	51,1%

Fonte: Fundación Secretariado Gitano (2005)

Quadro 4 – Distribuição por grupos etários

Grupos etários	Ciganos (%)	Espanhóis (%)
De 0 a 9 anos	17,1	9,4
De 10 a 19 anos	23,1	11,2
De 20 a 24 anos	11,3	7,8
De 25 a 29 anos	8,8	8,6
De 30 a 44 anos	20,4	23,7
De 45 a 54 anos	10,1	12,3
De 55 a 64 anos	5,0	9,9
De 65 a 74 anos	3,2	9,6
75 y mas anos	1,1	7,4
Total	100,0	100,0

Fonte: Fundación Secretariado Gitano (2005).

De acordo com os dados oficiais do Instituto Nacional de Estatística Espanhol e os dados fornecidos pela “Fundación Secretariado Gitano” podemos concluir que o impacto da juvenildade da comunidade cigana na população espanhola é muito pequeno, uma vez que correspondem apenas a cerca de 3,1% da população de Espanha com menos de 25 anos de idade, ou seja, em cada 100 jovens espanhóis com idade inferior a 25 anos apenas 3 são ciganos.

Quadro 5 – Distribuição por nível de estudos

Nível de estudos	Ciganos		Total Espanhóis		
	%	Nc	%	Ne	Nc/Ne
Analfabetos	7,80	34.827	0,46	151.362	23,01%
Sabem ler e escrever	18,80	83.942	s/d	s/d	-
Primários incompletos (<i>1º e 2º ciclos portugueses</i>)	39,90	178.154	2,73	898.300	19,83%
Primários completos (<i>1º e 2º ciclos portugueses</i>)	18,10	80.817	15,72	5.172.626	1,56%
Secundários incompletos (<i>3.º ciclo e Secundário portugueses</i>)	8,10	36.167	29,25	9.624.639	0,38%
Secundários completos (<i>3.º ciclo e Secundário portugueses</i>)	6,20	27.683	20,66	6.798.121	0,41%
Diplomatura (<i>Bacharelato português</i>)	0,90	4.019	11,44	3.764.303	0,11%
Licenciatura e/ou Doutoramento	0,20	893	19,74	6.495.397	0,01%
Totais	100,00	446.500	100,00	32.904.748	1,4%

Fonte: Fundación Secretariado Gitano (2005) e Instituto Nacional Estadística (2006), adaptações menores.

Um dos aspectos em que é mais marcada a diferença entre a população cigana e o conjunto da população espanhola é o nível de estudos alcançado. Segundo dados da “Fundación Secretariado Gitano” (2005), sete em cada dez ciganos com mais de dezasseis anos de idade são

analfabetos absolutos ou funcionais, estimando-se que o nível máximo de estudos alcançados tenha a distribuição apresentada no quadro 5.

Tomando como referência a população activa espanhola referente ao Censo de 2001 e os dados da população activa cigana (Fundación Secretariado Gitano, 2005) constata-se que em 1.049.661 de pessoas analfabetas ou com estudos primários incompletos quase 297.000 (28,3%) pertencem à população cigana, ou seja, uma comunidade que representa 1,4% da população activa espanhola enfrenta o mercado de trabalho em situação de extrema precariedade escolar: 1) 66,5% da população activa cigana é analfabeta absoluta ou funcional quando o analfabetismo absoluto ou funcional da totalidade dos espanhóis se situa nos 3,19%; 2) Na população activa não cigana, 32.458.248 pessoas, temos em iguais circunstâncias 752.739 pessoas, o que corresponde a 2,32% da população activa não cigana; 3) Significam os dados anteriores que em cada dez ciganos em idade activa encontraremos cerca de sete ciganos absolutos ou funcionais contra cerca de dois analfabetos absolutos ou funcionais em cada dez espanhóis da população não cigana em idade activa.

A simples leitura dos dados apresentados no quadro 5 evidencia a distância e a desigualdade existente entre os níveis de estudos da população activa cigana e da população activa espanhola, considerada na sua totalidade.

São diversos os factores que concorrem para esta situação de desigualdade. Todavia, a discriminação assume um papel preponderante, conforme assinala a “Fundación Secretariado Gitano” através da análise de casos reais nos domínios do emprego, habitação, educação, serviços de saúde e sanitários, acesso aos bens e serviços em geral, justiça e relacionamento com as forças de ordem pública, bem como no domínio dos meios de comunicação.

Sem menosprezar os restantes domínios e a sua influência quer directa quer indirecta no capítulo da Educação, importa sublinhar no âmbito deste trabalho, os principais aspectos e consequências da discriminação educativa do aluno cigano. Assim, para a “Fundación Secretariado Gitano” (2006) é de assinalar, logo em primeiro lugar, a falta de garantias de acesso igualitário dos alunos ciganos aos centros educativos privados e concertados.

Sendo aparentemente um tema que não se revela importante quando equacionado segundo as premissas do quadro educativo português, convirá referir que em Espanha assume preponderância de primeiro relevo em virtude de os pais poderem escolher a escola que será frequentada pelos filhos de entre os 26.405 «Centros Docentes No Universitários» (MEC, 2006), optando entre a escola pública, a privada concertada ou a privada não concertada com o Estado Espanhol.

Ainda que os centros privados de educação não universitária representem apenas cerca de 30% da rede escolar e que os centros onde existe acordo de concertação de serviço público representem somente cerca de 14% de toda a rede escolar, os centros privados concertados assumem particular importância junto das famílias espanholas pela reputação e imagem de excelência e de prestígio que gozam, inclusive no meio da comunicação social.

Conforme se constata no *ranking* «100 Colegios» (El Mundo, 2005), em que é afirmado « *mientras que en el suplemento de 2003 los concertados tenían una presencia, entre los 100 primeros, del 51%, en esta ocasión representan el 57%*». Segundo os critérios utilizados por o jornal *El Mundo*, os centros privados concertados dominam maioritariamente o *ranking* e predominam como sendo melhores na opinião pública veiculada pelos meios de comunicação social.

Tal facto justifica que a “Fundación Secretariado Gitano” (2006) afirme que *«la segregación y concentración de dichos alumnos en determinados centros públicos o clases especiales es una práctica discriminatoria que determina una educación de menor calidad y con menos recursos, incrementando el riesgo de marginalización y la creación de guetos en relación con las minorías étnicas»* (sublinhado nosso).

A par deste tipo de discriminação, esta fundação sublinha igualmente a existência de normas educativas aparentemente neutras na sua origem, mas que podem levar a uma discriminação indirecta e implícita, especialmente quando a sua produção e aplicação tem apenas em conta as características sociais do grupo maioritário. Um exemplo típico deste tipo de normas educativas, aparentemente neutras, são os programas educativos de compensação para os quais são remetidos os alunos ciganos, tendo por justificação a incapacidade de aprendizagem.

A ausência da realidade e cultura ciganas nos materiais pedagógicos, currículos educativos e manuais escolares é igualmente apontada como uma forma de discriminação por omissão, a qual é por vezes complementada pela transmissão de uma imagem negativa da comunidade cigana, por via da oralidade, do comentário e da linguagem corporal.

Segundo a “Fundación Secretariado Gitano”, constata-se a falta de atenção à diversidade cultural em muitos centros educativos, independentemente do nível educativo leccionado. Existe uma tendência geral para a unificação e padronização no que diz respeito à transmissão da informação e do conhecimento, ao modelo de relações familiares, aos serviços complementares como a cantina, o transporte, etc.

Outro dos grandes problemas de discriminação apontados pela fundação é a existência de preconceitos e estereótipos entre numerosos

profissionais da educação, os quais se manifestam num tratamento desigual em relação aos alunos ciganos.

No mesmo tipo de registo discursivo surge o Ministério da Educação e Cultura espanhol (MEC, 2003) ao afirmar que a escolarização dos alunos ciganos, conjuntamente com o tema do insucesso escolar, converteram-se nas duas preocupações mais importantes da educação actual, uma vez que foram superadas as actuações educativas de períodos anteriores, como o foi a actuação da «escola normalizada e integradora» potenciada durante a década de 80 do séc. XX.

Para o Ministério da Educação e Cultura espanhol foram dados importantes avanços quantitativos e qualitativos na escolarização dos «meninos da etnia cigana» bem como na consciencialização dos pais no que concerne à importância do processo educativo dos seus filhos. Todavia, o próprio Ministério reconhece que o processo iniciado é lento, difícil e que durará anos, principalmente tendo em consideração a própria realidade da comunidade cigana nos mais distintos aspectos, como a cultura e as condições sócio-económicas.

Na década de 80 do séc. XX somente 30 a 40% dos alunos ciganos frequentavam com alguma regularidade a escola, cerca de 50% não chegavam a iniciar o percurso escolar, sendo muito poucos os que alcançavam e superavam o ensino secundário.

Conforme se depreende da informação prestada pelo Ministério da Educação espanhol, na actualidade a escolarização abrange quase 100% dos jovens ciganos, ou seja, a totalidade da população cigana em idade escolar. Infere-se, desta forma, que de um ponto de vista nominal há igual oportunidade de acesso ao sistema escolar para toda a população espanhola, sem distinção da origem étnica. Mas como o próprio ministério afirma, «ainda se encontram claras diferenças tanto na recepção das escolas quanto na resposta das famílias ciganas, o que

se traduz num elevado nível de insucesso escolar», sugerindo a ideia que a realidade no terreno está aquém da abrangência mencionada.

Salinas Catalã (2002) refere os dados seguintes, utilizados pelo próprio Ministério da Educação Espanhol:

- 50% dos «meninos ciganos» assiste com regularidade às aulas, mas apenas 30% de estes obtêm um rendimento escolar considerado regular;
- 35% assiste às aulas com absentismo esporádico, situando-se o seu insucesso escolar entre os 60 e os 70%;
- 10% apresenta um absentismo extremo, abandonando prematuramente a escolaridade (30% deste grupo abandona a escola antes do 2º ciclo da ESO, ou seja, *não chega a frequentar o nosso 9.º Ano de escolaridade*);
- Os últimos 5% são «meninos ciganos» que vivem nos bairros mais marginais das grandes cidades e não chegam sequer a iniciar o processo educativo da escolaridade obrigatória.

Os dados do pré-escolar apontam para uma situação idêntica no seio da comunidade cigana. Ainda que a escolaridade esteja assegurada a partir dos 3 anos de idade (Fundación Secretariado Gitano, 2002), só 76% dos meninos com idade inferior a seis anos estão matriculados numa escola (centro educativo).

3.1.3 Contexto português

Quando analisamos o contexto português deparamos, desde logo, com a dificuldade em identificar numericamente a população cigana e, muito em particular, a parte desta população em idade escolar: para a Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos (2005) o número de ciganos residentes em Portugal situa-se na ordem dos 40.000, segundo o ACIME (2005) o seu número estará compreendido entre os 40.000 e

60.000, enquanto para Mendes (1998), o número real poderá oscilar entre os 30.000 e os 92.000 ciganos.

Para a Obra Nacional da Pastoral Cigana (2005) a população cigana residente em Portugal é sedentária quase na sua totalidade, estimando-se que 18% da população cigana viva em barracas ou tendas. No que concerne à educação, segundo esta entidade, predominam o analfabetismo e os estudos do 1.º ciclo. São poucos os que atingem o 2.º e 3.º ciclos e muito poucos os que atingem os estudos universitários. Quanto à actividade profissional no seio da comunidade cigana, predomina a venda ambulante, nomeadamente em feiras e mercados.

Na verdade, não há um censo oficial sobre a etnia cigana em Portugal, apenas meras estimativas. No caso concreto da população escolar os dados são ainda mais escassos e de natureza vaga, não existindo nem uma “fotografia” nem uma “radiografia” sobre a realidade nacional. Contrariamente ao caso de Espanha – onde assim os investigadores consideram que a informação exploratória e a investigação estão aquém do desejável – Portugal não conta, infelizmente, com um volume de informação e de investigação equivalente e proporcional à dimensão do que até hoje foi produzido e investigado no país vizinho.

Tal facto não significa a ausência de preocupação com o tema nem tão pouco a ausência de fontes de trabalho para o investigador. Pelo contrário, dada a natureza da documentação existente, muito baseada na metodologia «estudo de caso», significa sobretudo que ainda não foi realizado um estudo sistemático localizado à escala nacional, o qual permita efectuar, com alguma nitidez, a dita “radiografia” mais precisa sobre a nossa realidade nacional.

Em termos do contexto português, podemos considerar que estamos perante um “puzzle” complexo, do qual conhecemos apenas algumas peças, faltando-nos identificar e caracterizar muitas peças ainda

desconhecidas, sem as quais não será possível estabelecer uma visão global da problemática e dos eventuais caminhos que nos possam levar às soluções possíveis.

Os dados estatísticos disponíveis, ainda que não sendo recentes, permitem retirar algumas conclusões. Nos quadros 6 e 7 é possível constatar que os alunos ciganos matriculados no Ensino Básico e Secundário correspondem a menos de 1% da totalidade dos alunos matriculados, atingindo um valor de aproximadamente 0,5% no Ano Lectivo 1997/98. A maioria dos alunos concentra-se no 1.º Ciclo, atingindo 1,2% do total de alunos matriculados no referido ano lectivo.

Quadro 6 – Alunos matriculados no início do Ano Lectivo

Nível Escolar		1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Secundário	Soma
93/94	Total Alunos	508.178	256.028	383.981	279.894	1.148.187
	Ciganos	4.294	167	27	-	4.488
94/95	Total Alunos	482.446	243.910	391.806	284.913	1.118.162
	Ciganos	4.671	210	66	4	4.947
95/96	Total Alunos	458.576	236.013	347.199	291.401	1.041.788
	Ciganos	4.753	256	68	11	5.077
96/97	Total Alunos	448.691	224.355	346.100	299.269	1.019.146
	Ciganos	5.026	323	79	25	5.428
97/98	Total Alunos	446.058	216.447	344.001	282.111	1.006.506
	Ciganos	5.420	374	102	16	5.896

Fonte: Base de Dados Entreculturas (Centre de recherches tsiganes, 2001).

Significam estas percentagens que são necessários duzentos alunos matriculados para, entre eles, encontrar um aluno cigano, o qual provavelmente estará matriculado no 1.º Ciclo do Ensino Básico. É igualmente possível constatar, considerando os dados da coluna “geral” do quadro 8, correspondentes à agregação de dados referentes ao Ensino Básico e Secundário, que o número de inscritos no final do ano lectivo não é muito distinto do número de inscritos no início do mesmo.

Quadro 7 – Alunos matriculados no final do Ano Lectivo

Nível Escolar		1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Secundário	Soma
93/94	Total Alunos	500.542	251.471	381.138	279.894	1.413.045
	Ciganos	4.267	162	37	-	4.466
94/95	Total Alunos	479.196	241.634	384.352	275.641	1.380.823
	Ciganos	4.529	198	63	6	4.796
95/96	Total Alunos	456.773	235.514	339.278	261.056	1.292.621
	Ciganos	4.607	212	61	17	4.897
96/97	Total Alunos	446.550	227.110	340.128	263.452	1.277.240
	Ciganos	4.818	271	82	28	5.199
97/98	Total Alunos	443.212	215.747	337.252	252.322	1.248.533
	Ciganos	5.364	269	78	20	5.731

Fonte: Base de Dados Entreculturas (Centre de recherches tsiganes, 2001)

A análise cronológica dos dados constantes nos quadros 6 e 7 permite observar que o movimento de decréscimo do número total de população escolarizada, decorrente da diminuição da taxa de natalidade, é acompanhado por um movimento em sentido inverso no número de alunos ciganos. Ainda que o número de crianças matriculadas seja reduzido, é de registar e assinalar que esse número tem aumentado progressivamente ao longo dos anos. Tomando os dados referentes ao final do ano lectivo (vd. quadro 7), constata-se que no espaço temporal de cinco anos lectivos houve um aumento de cerca de 1.100 alunos matriculados no 1.º ciclo; 107 alunos no 2.º ciclo; e 41 no 3.º ciclo, ou seja mais do dobro dos alunos matriculados no ano lectivo 93/94 neste ciclo. No ensino secundário, verifica-se que o número de alunos matriculados em 97/98 é superior ao triplo dos alunos matriculados em 94/95, tendo atingido o máximo de 28 alunos no ano lectivo 96/97.

Estes dados poderão revelar uma maior atenção dos pais em relação à importância da escolarização, mas podem igualmente reflectir outras realidades como a necessidade de matricular as crianças para efeitos de atribuição de prestações sociais de apoio às famílias carenciadas. Todavia e independentemente de os dados revelarem uma maior

atenção dos pais em relação à escolarização ou reflectirem outras realidades, como veremos adiante, mantém-se um problema importante que é o da taxa de sucesso desses alunos ser percentualmente muito mais baixa do que a taxa de sucesso dos alunos lusos.

Quadro 8 – Variação percentual das matrículas no início e final do ano lectivo

		1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Secundário	Geral
93/94	Total Alunos	-1,5%	-1,8%	-0,7%	0,0%	-1,1%
	Ciganos	-0,6%	-3,0%	37,0%	-	-0,5%
94/95	Total Alunos	-0,7%	-0,9%	-1,9%	-3,3%	-1,6%
	Ciganos	-3,0%	-5,7%	-4,5%	50,0%	-3,1%
95/96	Total Alunos	-0,4%	-0,2%	-2,3%	-10,4%	-3,0%
	Ciganos	-3,1%	-17,2%	-10,3%	54,5%	-3,8%
96/97	Total Alunos	-0,5%	1,2%	-1,7%	-12,0%	-3,1%
	Ciganos	-4,1%	-16,1%	3,8%	12,0%	-4,7%
97/98	Total Alunos	-0,6%	-0,3%	-2,0%	-10,6%	-3,1%
	Ciganos	-1,0%	-28,1%	-23,5%	25,0%	-3,1%

Conforme se verifica no quadro 9, existe no 1.º Ciclo da Escolaridade Obrigatória um hiato percentual profundo entre o sucesso dos alunos ciganos e o sucesso dos alunos lusos. Enquanto a taxa percentual de aprovações dos alunos ciganos no 4.º ano de escolaridade varia entre um mínimo de 48% e um máximo de 59%, a taxa percentual dos alunos lusos não apresenta uma amplitude superior a 2%, situando-se sempre em valores percentuais acima dos 85%. Quer isto dizer que para além do insucesso escolar ser inferior a 15% entre os lusos, é o mesmo relativamente uniforme de ano para ano, não sucedendo o mesmo com os alunos ciganos, onde se verifica uma taxa de insucesso escolar que pode atingir os 52%, correspondendo a uma taxa média – considerando a soma dos dados referentes aos anos lectivos referenciados no quadro – de 47% de insucesso escolar, mais do triplo registado para os alunos lusos.

No caso do 2.º Ciclo, os números revelam uma realidade melhor. Os alunos ciganos apresentam taxas de sucesso escolar, no final deste ciclo, superiores a 75%, colocando-os mais próximos dos seus colegas

lusos, cujas percentagens são da ordem de grandeza dos 90%, com excepção do ano lectivo de 97/98, cuja taxa se situou nos 57% e é o único ano em que os alunos ciganos superam os alunos lusos, com uma taxa de sucesso de 75%. Uma explicação para o maior sucesso educativo dos alunos ciganos no 2.º Ciclo do que no 1.º Ciclo pode ser encontrada no facto de se matricularem neste ciclo um número muito menor de alunos ciganos, entre os quais, eventualmente, os melhores preparados, com melhor motivação e determinação para prosseguirem os estudos, bem como melhor ambiente familiar, que propicie as condições mínimas para a obtenção de tal sucesso.

Quadro 9 – Alunos inscritos e aprovados no 4.º ano de escolaridade

Ano Lectivo	Lusos			Ciganos		
	Inscritos	Aprovados	Sucesso	Inscritos	Aprovados	Sucesso
93/94	134.000	117.920	88%	614	362	59%
94/95	131.559	113.140	86%	860	439	51%
95/96	117.074	100.683	86%	859	455	53%
96/97	111.409	95.812	86%	831	399	48%
97/98	108.522	95.499	88%	764	420	55%
Total	602.564	523.054	87%	3.928	2.075	53%

Fonte: Base de Dados Entreculturas (Casa-Nova, 2006), adaptado.

Quadro 10 – Alunos inscritos nos 5.º e 6.º ano de escolaridade e aprovados no final do 2.º ciclo

Ano Lectivo	Lusos			Ciganos		
	5.º Ano	6.º Ano	Aprovados	5.º Ano	6.º Ano	Aprovados
93/94	115.527	124.932	121.184	112	55	51
94/95	113.304	113.222	103.032	138	72	54
95/96	111.190	107.206	96.485	195	61	40
96/97	103.877	104.856	97.516	240	83	59
97/98	200.140	178.125	101.255	289	85	64
Total	644.038	628.341	519.473	974	356	268

Fonte: Base de Dados Entreculturas (Casa-Nova, 2006), adaptado.

Resumindo os dados, os quais estão representados no quadro 11, ao longo dos cinco anos lectivos, a maioria dos alunos ciganos esteve inscrita no 1.º Ciclo, evidenciando os dados - referentes aos 2.º e 3.º ciclos - que os alunos ciganos não prosseguem normalmente estudos

para além do 1.º Ciclo e que são pontuais os casos de alunos ciganos que chegam a inscrever-se no ensino secundário.

Quadro 11 – Síntese do número de alunos ciganos inscritos

Ano Lectivo	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Secundário
93/94	4.294	167	27	-
94/95	4.671	210	66	4
95/96	4.753	256	68	11
96/97	5.026	323	79	25
97/98	5.420	374	102	16
Total	24.164	1.330	342	56

Fonte: Base de Dados Entreculturas (Casa-Nova, 2006), adaptado.

Complementarmente, conforme se coloca em evidência no quadro 12, o sucesso dos alunos ciganos é, em números absolutos, muito baixo. Por exemplo, no ano lectivo 1995/96, concluíram o 2.º Ciclo somente 40 alunos, para uma base de partida de 362 alunos que concluíram o 1.º Ciclo no ano lectivo 1993/94, o que é um valor extremamente baixo.

Quadro 12 – Alunos ciganos que concluíram ciclos de estudo

Número de Alunos Ciganos que concluíram o:				
Ano Lectivo	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Secundário
93/94	362	51	3	-
94/95	439	54	11	0
95/96	455	40	7	1
96/97	399	59	9	7
97/98	420	64	7	4
Total	2.075	268	37	12

Fonte: Base de Dados Entreculturas (Casa-Nova, 2006), adaptado.

3.2 Investigação e formação em matéria educativa

Durante o processo de pesquisa bibliográfica constatou-se a existência de diversos projectos de investigação e de formação em matéria educativa dirigidos à comunidade cigana. Todavia, conforme refere o estudo editado por Abajo e Carrasco (2004: 23), ainda que referindo-se apenas ao caso espanhol, a investigação educativa é escassa e é ainda relativamente mais escassa quando se trata da investigação científica

sobre situações educativas delicadas e de grande susceptibilidade, como ocorre nalgumas práticas escolares, em que a cultura e os preconceitos do grupo dominante se sobrepõem à cultura e valores dos grupos minoritários.

Segundo Correia e Stoer (1995), «a investigação que incide sobre o 1º Ciclo do Ensino Básico, privilegia o estudo do Ensino das Línguas, das Ciências Naturais, a problemática da avaliação e a política educativa», notando-se igualmente no caso português que a investigação é relativamente escassa no âmbito das situações educativas que envolvem a comunidade cigana.

Tendo por base a pesquisa efectuada na Internet e nas bases de dados bibliográficas JSTOR, Proquest, Taylor and Francis, Wiley Interscience, utilizando diversos descritores como “Gypsy”, “Roma”, “Education”, constatou-se a relativa escassez de resultados publicados quer no âmbito da investigação quer no âmbito da formação em matéria educativa destinada à comunidade cigana. Utilizando a ferramenta de pesquisa «MetaBUS» (Universidade de Sevilha, 2006) com descritores latinos como “gitano”, “gitane”, “cigano”, “educação”, “educación” verificou-se que os resultados devolvidos não eram distintos, ocorrendo o mesmo ao utilizar a base de dados SciELO (2006).

Conforme já foi referido anteriormente, no caso português, a criação do Secretariado Entreculturas e a criação do ACIME constituíram dois grandes marcos de referência na acção governativa, os quais tiveram igualmente impacto na educação ministrada no ensino superior e na investigação realizada nas duas últimas décadas. Nomeadamente, foram editadas algumas publicações como «Uma Escola – Uma Sala de Aula Interculturais», «Aprender com a Diversidade - Um Guia para o Desenvolvimento da Escola», «Cooperação e Aprendizagem - Educação Intercultural», as quais vão desde a simples brochura informativa até ao material de formação. Têm sido igualmente promovidos e ministrados

cursos de formação e o sítio do ACIME na Internet dispõe de diversos recursos *online* e em formato electrónico, dos quais destacamos os exemplos de «boas práticas» (cf. www.acime.pt, módulo *entreculturas*).

No meio académico, surge a preocupação de dar resposta formativa à procura crescente de formação especializada (pós-graduações e mestrados) no domínio da diversidade cultural, procurando-se uma melhor qualificação conceptual e teórica que promova o desenvolvimento de estudos neste domínio, bem como munir os discentes dos métodos, meios e práticas adequadas necessárias quer à prevenção quer à solução das disfunções sociais de natureza multicultural e intercultural.

É neste contexto que surgem muitos dos trabalhos de investigação desenvolvidos nas duas últimas décadas, principalmente associados a dissertações de mestrado no âmbito das relações interculturais.

Pela sua importância para a condução deste trabalho de investigação, cumpre fazer aqui uma breve resenha das principais conclusões das dissertações, efectuadas no âmbito do Mestrado de Relações Interculturais da Universidade Aberta, sobre a mesma temática e que antecederam o presente estudo.

Segundo Virgílio (2000), as atitudes dos parceiros educativos podem constituir um elemento facilitador na integração das populações dos grupos étnicos minoritários nas escolas portuguesas. Conforme refere este autor, as atitudes positivas de auto-aceitação da multiculturalidade, de respeito pelas diferenças e pelas minorias, permitem uma realidade escolar baseada na interculturalidade, em que não haverá grupos dominantes nem grupos dominados.

Para efeitos do nosso trabalho, o autor apresenta cinco importantes conclusões: 1) As atitudes dos parceiros educativos dos diversos grupos

étnicos (nas escolas da amostra) não são influenciadas pelo estatuto sócio-cultural e profissional dos progenitores das crianças; 2) O factor conhecimento, nomeadamente a informação, apresenta-se como uma variável moderadora que pode atenuar a configuração das atitudes de carácter menos positivo no grupo de pessoal auxiliar de acção educativa e nos restantes parceiros do sexo masculino com idades superiores a 50 anos; 3) A atitude mais positiva perante a presença de alunos dos grupos étnicos minoritários encontra-se entre os parceiros educativos do sexo feminino, com curso médio, idade entre os 21 e 30 anos, com funções de gestão ou docência; 4) No caso dos encarregados de educação, estes manifestam atitudes distintas quando estão em causa comportamentos e o sucesso escolar, sendo permeáveis ao nível sócio-económico dos alunos dos grupos étnicos conforme demonstra a sua atitude mais positiva face aos alunos de maior nível sócio-económico; 5) O estudo sugere que poderá ser obtida uma melhoria na qualidade das interacções, condições pedagógicas e organizacionais das escolas, mediante a atenuação de divergências de atitude nos parceiros educativos.

Ora a atitude como facilitador das interacções, implica a forma como olhamos o outro, como somos tolerantes em relação ao outro e construimos a atitude de tolerância. A investigação de Fernanda Torrinha (1996) sugere que os alunos constroem a atitude de tolerância partindo do seu “eu” como referencial, de acordo com as suas próprias vivências, o local onde vive, a família a que pertence e respectiva classe social, ou seja, provavelmente interiorizando igualmente os estereótipos que lhe são ofertados pelas vivências e meio envolvente.

De acordo com estudos desenvolvidos no âmbito da psicologia social, a tolerância revela-se desde tenra idade, em pequenas questões como os estereótipos de género, uma vez que os estereótipos condicionam a liberdade do indivíduo e o seu direito à diferença. Por exemplo, num estudo realizado por Neto, Williams e Widner, os dados recolhidos pelos

investigadores revelem «um aumento significativo no conhecimento dos estereótipos de género nas crianças portuguesas da idade dos cinco aos oito anos e um aumento mais pequeno e não significativo dos oito aos onze anos» (Neto, 2002: 136) sendo, segundo o autor, os dados obtidos congruentes com os de outros países onde foi estudada a mesma faixa etária. Por outro lado e não menos importante, sublinha o mesmo autor que o conhecimento dos estereótipos de género tem correlação com o nível sociocultural da família em que a criança é educada, apresentando-se o nível de maior conhecimento dos estereótipos de género nas crianças de nível sociocultural mais elevado e o nível de menor conhecimento, nas crianças de nível sociocultural mais baixo, ou seja, a correlação é inversa.

Quando entre crianças entre os 8 e os 12 anos de idade, independentemente da etnia, existe a percepção de profissões consideradas masculinas, femininas ou neutras, estamos perante um condicionamento que afectará o futuro da própria criança e dos outros com quem se socializa (Silva, 2003). Um condicionamento que poderá ser de maior gravidade no caso da criança cigana que, desde cedo, conhece os estereótipos de género, com maior ênfase nos estereótipos femininos, e os consolida com a progressão da idade (Moreno, 2001).

Dado que tal processo de conhecimento dos estereótipos ocorre em idade pré-escolar e escolar, afigura-se-nos que os mesmos tenham eventual impacto no sucesso escolar e abandono precoce da escolaridade das crianças ciganas, principalmente nas do sexo feminino, estigmatizadas duplamente, quer pela etnia quer pelo género.

Um dos muitos estereótipos sobre os ciganos está em considerar que os ciganos não gostam de aprender, que as crianças de etnia cigana não demonstram interesse pela Escola, mas como bem sublinha Pessoa (1997), enquanto grupo minoritário que tenta preservar a sua cultura, os ciganos são de alguma forma forçados a frequentar a escola, como

tentativa da sua inclusão na sociedade dominante, mediante a aquisição de saberes e desenvolvimento de competências que lhes permita intervir na sociedade na qualidade de cidadãos de pleno direito.

Este não gostar da Escola, esta demonstração de desinteresse por parte das crianças ciganas, pode bem resultar da presença dos estereótipos (Pessoa, 1997) que existem de parte a parte, dificultando a comunicação em contexto escolar. Na realidade, há dados em sentido contrário (Gomez, 2004; Fundación Secretariado Gitano, 2003), os quais apontam no sentido de esta etnia não ser alheia à importância da Escola no processo educativo dos seus filhos. Mas quando pensamos na realidade dos ciganos em Portugal, é um facto que se nota um reduzido envolvimento social, aspecto que se reflectirá naturalmente no próprio envolvimento com a educação. Educação que, sublinhamos, deve ser aqui entendida como a educação formal e etnocentrista, estabelecida pelo grupo maioritário e dominante, o qual tende ainda hoje para uma atitude de práticas escolares de assimilação ou de exclusão.

Conforme salienta Abajo Alcade (2002) muitos pais de crianças ciganas gostariam que os seus filhos continuassem estudando, mas parece-lhes improvável por diversas razões interrelacionadas, das quais sublinhamos particularmente as seguintes:

- Falta de tradição familiar;
- Falta de modelos de referência;
- Cepticismo de que a um cigano – por muitos títulos académicos que possua – se abram as “portas” da sociedade;
- Receio de que as suas filhas (jovens adolescentes) sejam criticadas na sua própria comunidade.

Assim, o que tomamos por desinteresse das crianças ciganas, o que julgamos como alheamento dos pais em relação ao processo educativo dos seus filhos, pode bem ser uma falácia com origem nos nossos preconceitos e estereótipos sobre a etnia cigana. Hall (1986, 1994) coloca em evidência que a estruturação do tempo e a estruturação do espaço (bem como o seu uso) estão directamente ligados, existindo dois modos de apreensão do tempo, a monocronia e a policronia. Ora de acordo com estes dois modos, a nossa cultura lusa é essencialmente uma cultura de monocronia, que contrasta com a cultura de policronia do povo cigano.

À criança cigana (Alcade Abajo, 2002) são dadas mensagens contraditórias. Por um lado, temos as mensagens da família e da comunidade cigana, repletas do cepticismo e desconfiança que focámos nas razões pelas quais consideram improvável a continuidade dos estudos. Por outro, temos as mensagens da própria Escola, orientada para responder às necessidades do grupo maioritário e onde faltam meios e formação para lidar com as crianças ciganas (Pessoa, 1997). Onde as crianças ciganas são consideradas um “estorvo” para o desempenho escolar do colectivo da turma ou da própria escola, sofrendo de modo directo ou indirecto a estigmatização, a discriminação e a exclusão.

Perante estas mensagens contraditórias, a comunidade cigana, conforme evidenciado por Olga Magano (1999: 166), apresenta relativamente às relações mantidas com as estruturas educativas «dois tipos de atitudes, num movimento entre a rejeição total e a assimilação», os quais respondem à necessidade de o indivíduo reduzir o conflito entre os dois sistemas estruturalmente diferenciados a que fica sujeito: a cultura cigana e a cultura da sociedade maioritária.

Um conflito que opõe por vezes gerações, constatável através do conhecimento empírico sobre questões tão simples como a evolução

indumentária, em que os jovens ciganos se afastam das tradições e adoptam o vestuário da sociedade maioritária, o qual não está isento de problemas de identificação étnica. De acordo com o conhecimento produzido por outros investigadores, Vau (1997) e Pessoa (1997) no que concerne à realidade portuguesa, existe concordância no facto de os alunos ciganos procurarem uma aproximação ao grupo maioritário pelas vantagens que daí advêm ou percebem. No estudo sociométrico elaborado por Vau (1997:103), a percepção do grau de poder do grupo maioritário surge como o motivo de querer pertencer mais ao grupo maioritário do que ao grupo minoritário.

Neste contexto de mensagens contraditórias, de conflito entre dois sistemas culturais e de problemas de identificação étnica, como pode a criança cigana interessar-se por uma Escola, onde é muitas vezes olhada com desconfiança porque (Nunes, 1981: 142) nas suas relações com estranhos ela é vista como mentirosa e/ou coloca toda a sua inteligência no roubar?

A variável etnia assume um papel fundamental no investimento da criança na escola (Guimarães, 2004), uma vez que a criança é portadora dos factores culturais do seu próprio grupo de origem e está sujeita às tradições e valores da sua etnia. Tais factores culturais, em particular, as tradições, costumes e valores, vão actuar quer na sua percepção do significado e valor da “escola” quer nas suas atitudes face à escola e ao processo educativo, ou seja, vão determinar o grau de investimento que colocará no processo educativo.

No caso de quem é vítima de exclusão e discriminação, tem uma cultura própria como a cultura cigana, onde o seu processo de socialização (Casa-Nova, 2002) faz-se de acordo com os papéis sociais tradicionalmente atribuídos aos diferentes elementos da comunidade cigana, tal variável mais do que um papel fundamental, pode assumir um papel determinante. A imagem que tem da Escola, as suas

esperanças e ilusões, dependem não apenas do seu contexto de origem, mas igualmente do acolhimento que lhe é dado.

Convirá precisar que este acolhimento não se refere apenas e unicamente ao tratamento afectuoso e/ou hospitalidade face à criança cigana, mas igualmente à existência de práticas pedagógicas que relevem o crescimento da sua auto-estima no ambiente escolar. Esta nossa concepção de acolhimento inclui a existência de actividades escolares baseadas nos conhecimentos e valores da etnia cigana, onde o aluno cigano possa colocar em acção os conhecimentos que possui e que são valorizados pela sua comunidade, contribuindo desta forma para que a criança cigana não se torne vulnerável «num meio que, não lhe sendo hostil, é desconhecido e ameaçador na medida em que não funciona segundo as regras que conhece» (Casa-Nova, 2006).

Estes aspectos são relevantes e veremos no nosso estudo de caso como se processa em relação aos alunos concretos esta atitude em relação à escola.

3.3 Factores que influenciam a educação dos alunos ciganos

A discriminação e a exclusão social são normalmente apontadas como as principais causas que influenciam a educação dos alunos ciganos. Tal percepção é fruto da abordagem efectuada por diversas organizações que combatem os fenómenos de racismo e xenofobia e pelo tratamento que é dado à matéria pela comunicação social. Sem grande aprofundamento, dando eventualmente maior destaque ao sensacionalismo, agregam-se ou escondem-se sob a capa destes dois rótulos todo um conjunto de factores que não são abordados e/ou são mesmo negligenciados por não constituírem matéria para a notícia.

Dita o simples bom senso que o acesso à educação e o desempenho escolar dos alunos ciganos é directamente influenciado pelas situações de discriminação e exclusão social que os atinjam no âmbito da educação. Porém, a discriminação e exclusão não são os únicos factores que influenciam a educação dos alunos ciganos, devendo antes ser encarados como os dois factores de maior visibilidade no seio dos diversos factores que afectam o percurso escolar (ou a ausência de tal percurso) do aluno cigano.

As condições de vida a que o aluno cigano está sujeito assumem um papel preponderante e influenciam a sua possibilidade de participar e beneficiar do processo educativo. Regra geral, independentemente do país, a comunidade cigana está envolvida num ciclo de pobreza caracterizado por desemprego elevado, acesso precário aos serviços de saúde, habitações sem grandes condições sanitárias e de salubridade, situadas em zonas degradadas e/ou de subúrbio, taxas de alfabetização e de escolarização muito baixas em termos absolutos e relativos, bem como baixa qualificação profissional, como é possível constatar pela simples observação directa junto das comunidades ciganas, pela visualização de documentários, reportagens e notícias televisivas que abordam o assunto ou pela própria bibliografia sobre as comunidades ciganas (Abajo & Carrasco, ed., 2004; Bastos & Bastos, 1999; Bruto, 1998; Cortesão et al., 2005; Dias, 2004; Dias et al., 2006; Duarte et al. 2005; Gonçalves, Garcia e Barreto, 2006; Magano & Silva, 2000; EUMC, 2004; Fundación Secretariado Gitano, 2005; Salinas Catalã, 2002; Silva & Silva, 2000; Silva, 2005).

Contrariamente a outras comunidades ciganas disseminadas pela Europa, a comunidade cigana portuguesa e uma boa parte da comunidade cigana espanhola são hoje sedentárias e/ou apresentam características de sedentarismo, abandonando paulatinamente a sua característica de povo nómada. Todavia, não podemos esquecer que os ciganos surgiram na Europa como um grupo nómada que foi obrigado a

entrar em conflito com os povos sedentários. Nesse sentido, sublinha Ortega (1986) que de algum modo o conflito em causa é da mesma natureza da velha dicotomia pastor versus agricultor, em que o pastor (nómada) representa o grupo que necessita deslocar-se para sobreviver, e o agricultor representa o grupo que adequou o meio envolvente às suas próprias necessidades, controlando-o a seu favor inclusivamente na delimitação das fronteiras territoriais do espaço que considera seu e defende a todo o custo.

Tal dicotomia, conforme refere Ortega (1986:16), opõe dois modelos de economia distintos, condenados ao confronto, uma vez que o povo sedentário, essencialmente produtivo, receia a visita do povo nómada, essencialmente recolector. Desta forma, pelo confronto existente entre os dois modelos, a comunidade cigana teve desde sempre muitas dificuldades em ser aceite, bem como compreendida, não apenas pelas suas características étnicas mas igualmente pelos conflitos quotidianos de ordem económica e laboral.

Num estudo recente coloca-se em evidência, de forma análoga, estes dois modelos, apresentando os ciganos como um grupo claramente estigmatizado, que valoriza as características que o distinguem da maioria, mas simultaneamente valoriza igualmente as características próprias dessa maioria (Fonseca et al., 2005). O cigano está, desta forma, internamente sujeito às contradições entre a valorização de elementos da sua própria cultura, como a independência e a liberdade ao nível laboral, a coesão psicossocial, e os elementos da cultura maioritária, como o trabalho estável e o acesso a certas práticas sociais, frequentemente num meio ambiente em que as práticas sociais do grupo maioritário o excluem de forma negativa e/ou o impedem de aceder aos elementos que valoriza na cultura minoritária. Sem solução, encontra resposta na adopção de características anti-sociais e auto-destrutivas como forma de defesa ou de sobre ele chamar a atenção.

De acordo com a bibliografia consultada, são diversos os factores que influem na educação dos alunos ciganos, os quais podem ser agregados nos quatro grandes grupos seguintes:

- Alunos, família e comunidade

As diferenças culturais, nomeadamente as baseadas nos valores, nas experiências com a educação formal e a religião, constituem um primeiro conjunto de factores que afectam a educação dos alunos ciganos. No caso português, a compreensão do idioma não constituirá um factor muito significativo como ocorre noutros países, todavia não é de menosprezar uma vez que os primeiros rudimentos básicos da língua são aprendidos no seio da própria comunidade cigana, influenciando tal aprendizagem no vocabulário dominado e utilizado pela criança cigana. Um vocabulário normalmente rudimentar, de carácter prático, marcado pela fonética utilizada pelos seus ascendentes.

Regra geral, quando essa possibilidade é facultada, as crianças ciganas não participam nem beneficiam dos programas pré-escolares. Em parte, esse facto está relacionado com os valores tradicionais da família cigana, a qual teme que uma socialização precoce da criança cigana fora da própria comunidade possa alienar a criança das suas tradições culturais. Nas comunidades ciganas, a socialização e aprendizagem são mais baseadas na liberdade de explorar e aprender do que no seguimento de regras dentro de um espaço confinado, como o é a Escola ou a própria sala de aula.

Por outro lado, as necessidades da comunidade são consideradas mais importantes do que as necessidades individuais. As decisões são normalmente alcançadas por consenso, não havendo propriamente um conceito de obediência a uma hierarquia formal estabelecida. Assim, a criança cigana adquire padrões de aprendizagem baseados na liberdade de explorar e aprender, no

respeito pelas necessidades da comunidade e das decisões tomadas por consenso.

Padrões de aprendizagem que valorizam mais as competências verbais do que as competências de leitura e de escrita, que dão mais importância e preponderância ao conhecimento aplicado do que ao conhecimento abstracto (Smith, 1997). Esta perspectiva é transportada para o contexto da escola, onde o aluno cigano é confrontado com uma aprendizagem abstracta que colide com a aprendizagem prática a que está habituado. Como refere Enguita, (1993: 4), «as profissões tradicionais a que a minoria cigana ficou ligada exigem habilidades específicas importantes, mas escassas capacidades e conhecimentos abstractos», enquanto a escola proporciona o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades abstractas dirigidas à futura integração dos “payos” no mundo do trabalho, em profissões que requerem destrezas específicas e onde a «resposta adaptativa a novas necessidades concretas só é possível tendo por base algumas capacidades abstractas consolidadas».

Para os ciganos, excluídos das profissões especializadas ligadas ao sector quaternário e que permaneceram, salvo raras excepções, à margem do desenvolvimento industrial iniciado no século XVIII, a aprendizagem do conhecimento abstracto não constitui uma prioridade nem uma necessidade premente. Por outro lado, esta aprendizagem do conhecimento abstracto faz uso de conhecimentos que não são valorizados pelo seu grupo de pertença e/ou de reduzido significado para a mesma. Assim, de acordo com a literatura analisada, o aluno cigano inibe-se no desempenho das tarefas de conhecimento abstracto, um domínio onde não se sente à vontade, demonstrando apetências pelas tarefas onde pode fazer uso dos seus conhecimentos aplicados. No capítulo da matemática, por exemplo, o cálculo matemático é referido como um tema em que os alunos ciganos não apresentam normalmente dificuldades de aprendizagem

e revelam um bom desempenho (Amiguinho, 1999; Giardinetto, 2000; Ferreira, 2004; Pereira & Moreira; 2005), apresentando – por vezes e segundo Ferreira – estruturas mentais próprias nos seus cálculos, as quais diferem das estruturas dos algoritmos escolares ensinados.

As próprias crenças da família e da comunidade da criança cigana podem constituir, nalguns casos, um factor que afecta o futuro educativo das crianças e jovens ciganos, principalmente quando a família e comunidade próxima acreditam e temem que a participação da criança no sistema educativo da população maioritária, bem como a possibilidade de a criança ser bem sucedida, afastem a mesma da sua cultura tradicional, por assimilação dos valores da cultura do grupo maioritário. Assim, tais crenças que ainda hoje surgem – como atitudes de defesa contra a discriminação e perseguição de que os Ciganos foram alvo durante séculos – no seio de algumas famílias e comunidades ciganas constituem um obstáculo à participação e desenvolvimento educativo da criança desde tenra idade, quando poderia eventualmente beneficiar das vantagens de participação num programa de educação pré-escolar: 1) preparação para integrar-se e viver no futuro ambiente escolar, nomeadamente socialização com os colegas do grupo maioritário e/ou de outras minorias; 2) aprendizagem e consolidação das competências linguísticas; 3) desenvolvimento das capacidades ligadas ao conhecimento abstracto.

As aspirações e o nível educacional dos pais são outro factor que afecta o desenvolvimento das crianças e jovens ciganos. Por um lado, o nível educacional dos pais afecta a sua capacidade para apoiar o aluno nas suas actividades escolares, nomeadamente no que diz respeito à elaboração dos trabalhos de casa e à resposta a perguntas e/ou dúvidas que surjam durante o período de estudo em casa. Por outro, as aspirações socio-económicas, em termos de posição social

na sociedade dominante, influem no sentido de uma aprendizagem para o imediato, ou seja, de conhecimento aplicado útil às actividades profissionais desenvolvidas pelos pais da criança.

Convirá referir que a ausência de grandes aspirações socio-económicas e de um melhor nível educacional (segundo os padrões da sociedade dominante) não significa que no seio da comunidade cigana não haja uma necessidade de sucesso social e económico por parte dos membros da comunidade. Essa necessidade existe, mas não está ligada ao sucesso escolar ou aos padrões de sucesso da sociedade dominante, razão de muitos pais atribuírem pouca importância ou valor ao sucesso escolar dos seus filhos.

O estilo de vida nómada faz parte do sistema de valores da cultura cigana, ainda que se assista a uma tendência de sedentarização das comunidades ciganas em certos países e regiões, como ocorre na Península Ibérica. Tal sedentarização, muitas vezes motivada pelas condições económicas, pelas condições de acesso a uma habitação e de marginalização em bairros sociais, não implica a perda do espírito nómada, nem tão pouco os movimentos migrantes.

Em Portugal, por exemplo, os movimentos migrantes de famílias ciganas de feira em feira, levam a que as crianças e os jovens acompanhem os pais na sua actividade profissional de feirantes, pese o facto de terem uma residência estável e fixa num qualquer ponto do país. Muitos desses movimentos são hoje movimentos pendulares, de carácter diário ou por curtos períodos de tempo, entre os locais de realização das feiras e a residência fixa, trazendo uma nova realidade: a de um povo sedentário que é igualmente profissionalmente móvel e que não perdeu a sua identidade nómada.

Esta nova realidade de vida nómada pendular é igualmente um factor que influi na educação dos alunos ciganos, constituindo um

problema não resolúvel pela solução das escolas móveis, adoptadas em França, às quais se atribui a desvantagem de segregação das crianças não sedentárias e de reforço do isolamento social.

- Professores e colegas de escola

Neste grupo, o primeiro factor em evidência é a formação dos docentes. Um docente que não esteja adequadamente preparado nem treinado para perceber e compreender as diferenças normativas e de comportamento das minorias étnicas existentes na sua sala de aula, poderá não ser capaz de identificar as causas que estão na base do comportamento ou do desempenho do aluno de modo a tratá-lo apropriadamente. Para este facto alerta Tavares (1998: 103) ao afirmar: «para que a escola, num país multicultural e multirracial como Portugal, possa cumprir a sua missão de educar, tem de conhecer os parâmetros culturais dos seus utentes e qual o grau de etnicidade que lhes advém do processo de enculturação que os enformou.»

Tal influirá no apoio docente proporcionado ao aluno, uma vez que ao lidar com comportamentos que cuja razão não percebe e não entende aumentarão o seu nível de stress e degradarão as suas capacidades de apoio ao aluno, principalmente por não encontrar forma de atingir os seus objectivos pedagógicos e didácticos de acordo com a formação que lhe foi ministrada para leccionar a alunos do grupo dominante.

Por desânimo e desmoralização no que concerne ao alcance dos seus objectivos, as expectativas do docente em relação ao aluno cigano tenderão, com o tempo e as experiências passadas, a ser mais baixas no que concerne ao desempenho escolar e à sua comparência às aulas, assumindo o baixo nível de desempenho e a elevada taxa de absentismo como algo normal e natural nos alunos ciganos.

A consciência deste problema no seio da comunidade científica tem dado lugar à insistência na necessidade premente de formação docente em matéria de inter/multiculturalidade, sendo diversos os estudos que abordam o assunto (cf. entre outros, Bizarro & Braga, 2004; Cardoso, 1997, 2001; Cortesão & Stoer, 1992) desde os anos 90 à actualidade. Stoer (1993: 54) caracteriza os professores nas categorias “professor monocultural” e “professor inter/cultural”, mas a evolução do estágio de “professor monocultural” ao estágio de “professor inter/multicultural”, apesar de imperiosa e urgente, está ainda muito longe do desejável conforme o conhecimento empírico acumulado por diversos investigadores e como será visível no nosso estudo de caso.

A possibilidade de hostilização por docentes e colegas através de práticas de assédio moral (*bullying*), comentários de carácter xenófobo ou racistas, menosprezo pelas capacidades do aluno e/ou sua posição sócio-económica, ainda que de forma indirecta ou velada, são um fenómeno que penaliza o aluno cigano e contribui para o seu isolamento e exclusão social no seio da própria escola.

Por último, a ausência de professores ou mediadores culturais constitui igualmente um factor que influi negativamente no desenvolvimento da educação do aluno cigano.

- Discriminação institucional

A discriminação institucional pode assumir múltiplas formas que não assumem um carácter formal e explícito. A inscrição numa determinada escola e comparência às aulas pode ser dificultada por regulamentação que exija meios de prova de residência na localidade ou outra documentação não disponível, pode ser dificultada com base em *numerus clausus* onde o argumento de existência de maior número de candidatos a frequentar a escola do que as vagas existentes poderá facilmente servir de meio de discriminação.

Todavia, a falta de monitorização sistemática da comparência às aulas constitui provavelmente a forma de discriminação institucional mais corrente no dia-a-dia escolar, minando a importância da escolarização aos olhos dos alunos ciganos e das suas respectivas famílias.

A segregação em escolas e/ou turmas diferentes é prática corrente em diversos países europeus por pressão dos membros do grupo maioritário, assumindo muitas vezes contornos difusos e quase imperceptíveis, com resultados directos na exclusão social e nas suas consequências futuras.

Entre as práticas de contornos difusos e quase imperceptíveis assume principal preponderância a segregação – *ainda que temporária e com a bondade de melhorar o desempenho educacional* – no seio da própria sala de aula, quando os alunos ciganos são tratados como um grupo à parte, com necessidades educativas especiais, que necessita de mais tempo para atingirem o mesmo nível de desempenho dos restantes alunos, ou que necessita de um programa de estudo alternativo e mais complacente na avaliação do desempenho individual.

Ainda dentro deste grupo, é de sublinhar a falta de recursos e currículos interculturais, ou a sua completa ausência, que contemple a identidade, cultura e tradições do povo cigano bem como as experiências de vida dos alunos ciganos, de modo a combater os estereótipos negativos que facilmente se estabelecem sobre a vida da comunidade cigana e dos seus membros.

- Outros factores

Entre outros factores que afectam e influem na educação dos alunos ciganos não é de menosprezar a segregação residencial, as oportunidades de emprego, o acesso à saúde (higiene, salubridade,

medicina preventiva, etc.) e a falta de monitorização dos principais indicadores relacionados com as condições de vida da comunidade cigana, com ênfase particular para os resultados obtidos pelos diversos programas de acção no capítulo da educação: por exemplo, desempenho educativo individual e colectivo, evolução da taxa de absentismo escolar, etc.

3.4 Condições para o sucesso e continuidade educativa

Ao longo do nosso percurso de análise bibliográfica encontrámos diversos autores que apontam possíveis soluções para o *que fazer*, mas raramente apontando o *como fazer* para que haja sucesso e continuidade educativa junto da comunidade cigana.

Para alguns, será suficiente a introdução de elementos da história cigana – com carácter folclórico decorativo – nos manuais escolares e a frequência de acções de formação, por parte de quem educa os jovens, em matéria de diversidade escolar. Para outros, a solução não é assim tão simples e não se deve incorrer no erro de pensar que a situação se resolve simplesmente através de: 1) introdução de conteúdos sobre a cultura cigana – *História, normas, estruturas sociais, idioma, ...* – desenvolvidos e pormenorizados, ao longo de todo o sistema educativo, em cada curso, ciclo, área e matéria; 2) apoio de especialistas para desenvolver a cultura cigana em todo o sistema educativo; 3) introdução de metodologias e didácticas diferenciadas para trabalhar com as crianças ciganas; 4) existência de escolas específicas que atendam às razões culturais ciganas e que tenham em conta os processos cognitivos que a cultura cigana desenvolve nas crianças ciganas (Salinas Catalá, 2002).

No que diz respeito à nossa realidade nacional, segundo um relatório recente sobre a Educação para a Cidadania (Eurydice, 2005: 111), «os

docentes têm acesso a obras de investigação, aprofundamento, divulgação, na área da cidadania, editado pelo Ministério da Educação conforme lista anexa. Dispõem, igualmente, de pareceres e recomendações emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, nomeadamente os Pareceres nº s 3/91, 2/92, 4/94, 1/98, 3/99, 3/2000 e as Recomendações nº s 1/97, 1/2001», mas na realidade, conforme veremos no nosso estudo de caso, existe um hiato entre o acesso e a disseminação real destas obras.

Entre diversas obras de referência (vd. Alonso, 1994; Barroso, 1999; Braga et al., 2004; Leite, 2002, 2005; Miranda, 2005; Roldão, 2003 a, 2003 b; Zabalza, 1998, 2000), as quais manifestam a preocupação de encontrar soluções concretizáveis no terreno, nomeadamente em pontos concretos como a planificação de aulas e actividades, merecem-nos especial destaque a obra de Cortesão (1998) e o trabalho coordenado por Cardoso (1998) por contributos específicos que foram tomados em consideração durante o nosso trabalho de observação participante: 1) a organização das turmas e a gestão da heterogeneidade; 2) a flexibilização do currículo, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo dos alunos para a cidadania e interculturalidade.

De acordo com o nosso conhecimento empírico, o insucesso escolar dos alunos provenientes dos grupos minoritários está mais ligado às condições sócio-económicas, a que estão sujeitos, do que às especificidades da cultura do grupo a que pertencem. Todavia, a cultura exerce a sua influência, principalmente quando estamos perante culturas ágrafas, de transmissão oral, que valorizam o pensamento concreto e o conhecimento ligado ao desempenho de actividades quotidianas, como ocorre com a etnia cigana. Tal contrasta com a cultura gráfica (a cultura ensinada na escola), letrada, de conhecimento abstracto, o que constitui um choque cultural para a criança cigana que entra na Escola. No entanto, uma criança do grupo maioritário que seja proveniente de uma família com baixo estatuto sócio-económico,

onde predomine o analfabetismo ou o analfabetismo funcional, sofre um choque cultural idêntico ao da criança cigana.

Parece-nos assim que Salinas Catalá sublinha com pertinência que o problema não se resolve da forma simples que foi apontada, «mas pelo conhecimento da etnicidade cigana, dos processos de socialização e educação familiares, das suas formas, expectativas e perspectivas de vida, onde as relações familiares e redes de sociabilidade intra-étnica, a relação com o mercado de trabalho e a forma como se processa a inserção dos/as jovens ciganos/as na vida activa, desempenham um papel fundamental» (Casa-Nova, 2006: 160-161). A Escola no seu relacionamento com o aluno cigano não pode nem deve basear-se num “conhecimento” estereotipado da sua cultura e modo de vida, ou estaremos perante uma incapacidade da Escola de trabalhar com a diferença.

Num estudo recente efectuado em Espanha (CIDE & Instituto de la Mujer; 2003) foram analisados 50 casos de sucesso educativo em cinco comunidades autónomas de Espanha (Madrid, Catalunha, Castela-Leão, Aragão e Navarra) tendo por base uma perspectiva diferente do problema. Geralmente, a questão do abandono e insucesso escolar das crianças e jovens da etnia cigana centra-se em causas e razões externas à Escola, ao sistema educativo, que contribuem para os elevados níveis de absentismo destas crianças e jovens, dedicando-se muito dos esforços em encontrar soluções que levem fisicamente os alunos à escola.

Neste estudo, muda-se o paradigma de análise, pondo relevo na questão de saber como é possível que os alunos ciganos, que passaram nove anos da sua vida no ensino obrigatório, não estejam em condições de prosseguir os seus estudos secundários, ou nem sequer tenham aprendido a ler e escrever correctamente, não cumprindo portanto com alguns dos direitos educativos básicos. Numa sociedade desenvolvida,

em pleno século XXI, em que se começa a exigir como mínimo de competências básicas igualmente o conhecimento e domínio elementar de um idioma estrangeiro e/ou da informática na óptica do utilizador, é lícita a pergunta – Como é isto possível?

Partindo desta perspectiva de análise e dos dados empíricos recolhidos no terreno, o referido estudo apresenta um conjunto de condições para o sucesso e continuidade educativa agrupadas nas três dimensões seguintes: 1) dimensão sócio-económica; 2) dimensão educativa; 3) dimensão afectivo-relacional.

Segundo os membros da equipa de investigação, existe uma proporção importante de casos onde se detecta um grupo de factores centrais que tornam mais provável o sucesso e continuidade escolar dos alunos de etnia cigana. Factores que devem ser tomados na óptica da probabilidade, uma vez que os dados de terreno recolhidos demonstram que a ausência de algum ou de alguns desses factores não impediu que as pessoas participantes no estudo superassem a influência negativa dessa ausência nas suas experiências e trajectórias.

Quer isto dizer, que não podemos tomar tais factores como uma soma simples, uma justaposição ou conglomerado, cuja existência ou não, favorece ou desfavorece o sucesso e a continuidade escolar. Por outro lado, em nossa opinião, tão pouco podem os mesmos ser tomados como factores de um modelo multiplicativo, uma vez que a ausência de um simples factor, cuja variável assumiria o valor zero, daria um resultado de igual valor, ou seja, contrariando os dados apresentados pela equipa de investigação.

Bem pelo contrário, conforme é assinalado no estudo (CIDE & Instituto de la Mujer; 2003: 107), trata-se de um conjunto de factores condicionantes que se entrelaçam de modo sistémico, permitindo ou negando uma maior probabilidade de alcance do sucesso e da

continuidade escolar em lugar de uma situação de carácter dicotómico cujos únicos resultados seriam o «sucesso» ou o «insucesso». Ainda neste sentido, convirá sublinhar que há factores de carácter transversal que intervêm nas três dimensões consideradas, de maneira distinta: as influências do contexto familiar, o sexo da criança e os estereótipos de género.

No nosso entender, uma das grandes vantagens de abordar a problemática do sucesso e continuidade escolar à luz destas três dimensões reside no facto dos factores não serem exclusivos de uma etnia, mas antes igualmente aplicáveis à população maioritária, evidenciando as condições iniciais que favorecem tanto o sucesso das crianças de etnia cigana quanto o sucesso das crianças de outras etnias ou oriundas da população considerada maioritária. Desta forma, os factores encontrados pela equipa de investigação espanhola, os quais abordamos seguidamente em detalhe, afiguram-se-nos como sendo de carácter universal e de possível aplicação noutros contextos distintos do da realidade da comunidade cigana.

A dimensão sócio-económica

- Contexto urbanístico

Viver num bairro ou localidade não segregada, com boas relações de vizinhança, bem como viver num contexto rural ou urbano determinam uma maior ou menor probabilidade de integração da criança cigana na comunidade escolar.

No caso do meio rural, o sentido de comunidade é mais próximo e esbatem-se as diferenças étnicas, mediante o aprofundamento da dinâmica de relações afectivas e de vizinhança. Neste contexto, a criança cigana beneficia claramente das relações comunitárias e

de vizinhança na sua experiência infantil através da prática real da interculturalidade entre os membros da comunidade.

Em contexto urbano, o facto de se residir num bairro ou localidade onde exista segregação étnica, onde haja ou não um bom relacionamento com os vizinhos, pode ser determinante para a continuidade académica das crianças e jovens ciganos. Conforme sublinha o próprio estudo, o simples facto de mudar de um bairro segregado para um bairro não segregado, não apenas condicionou positivamente alguns dos entrevistados nos seus processos educativos mas igualmente foi determinante para a continuidade na vida académica.

- Contexto sócio-económico e laboral da família

A situação sócio-económica do agregado familiar pode manifestar a sua importância em três aspectos: 1) influência de ter um pai ou uma mãe com estabilidade laboral, por exemplo, nas expectativas projectadas; 2) influência das condições económicas no nível e qualidade de habitação onde se vive, o que implicará melhores ou piores condições para as actividades de estudo a desenvolver em casa; 3) influência do nível económico nas possibilidades de continuidade do processo educativo.

A estabilidade laboral de um ou dos dois ascendentes, para além de determinarem as condições sócio-económicas vividas pelo agregado familiar, podem permitir o acesso a uma rede de relações laborais onde sejam encontrados estímulos e/ou modelos que levem à continuidade do processo escolar das crianças. Mesmo em trabalhos pouco qualificados e/ou com alguma precariedade é possível conseguir o acesso a uma rede deste tipo e retirar dela benefícios para o processo educativo da criança.

No âmbito do estudo efectuado em Espanha detectaram-se três perfis com impacto distinto no sucesso e continuidade escolar: 1) famílias ciganas que ocupam ou ocupavam uma posição sócio-económica desafogada, constatando-se em todos os testemunhos que o pai trabalha (muitas vezes igualmente a mãe), normalmente em ambiente intercultural, sem que haja por parte da família qualquer necessidade dos filhos trabalharem para ajudarem à economia doméstica; 2) famílias que ocupam ou ocupavam uma posição sócio-económica intermédia, vivendo em bairros operários e com remunerações que permitem a subsistência básica do agregado familiar ainda que com algumas dificuldades. São famílias que sabem como solicitar e solicitam recursos não segregados, como bolsas de estudo, livros e alimentação, destinados a permitir a continuidade dos estudos dos seus filhos; 3) por último, famílias que ocupam ou ocupavam uma posição sócio-económica precária, com redes familiares e comunitárias mais débeis economicamente, muitas vezes sem trabalho, vivendo da mendicidade ou, nalguns casos, da economia paralela. Algumas de famílias carecendo de emprego recorrem aos recursos de assistência social da sua localidade, participando em programas de inserção social.

- Contexto relacional

O contexto relacional constitui um factor decisivo para o alcance do sucesso escolar e a continuidade escolar. No estudo efectuado em Espanha regista-se que os alunos ciganos com experiências de êxito na vida escolar tinham um vínculo positivo com os seus colegas de turma, pelo menos ao nível académico e nas expectativas de continuidade. Segundo os investigadores responsáveis pelo estudo, a grande maioria das ciganas e ciganos entrevistados recordavam e relatam boas relações e amizades com os seus colegas não ciganos, sublinhando este facto como determinante para a sua perfeita adaptação à escola. Por outro

lado, destacaram, de modo espontâneo, que o facto de terem sucesso escolar, possuírem habilidades comunicativas e de partilharem actividades não académicas (desporto, música, etc.) com os colegas não ciganos, foram aspectos chave para o estabelecimento das relações inter-étnicas no ambiente escolar.

O bom relacionamento que permite a criação do grupo intercultural baseado no bom relacionamento ou mesmo na amizade, associado à valorização da vida académica que é feita pelo grupo e partilhada por todos, permite um impacto positivo ao aluno cigano na prossecução do sucesso e continuidade escolar. O efeito do grupo é igualmente referido como um impacto negativo para pessoa que pretenda continuar os seus estudos e não é acompanhada pelos restantes membros do seu grupo, os quais vão paulatinamente abandonando o processo educativo, produzindo-se em muitos casos uma sensação de solidão palpável e de incompreensão por parte dos companheiros ciganos membros do grupo.

- **Associativismo**

Curialmente reporta o estudo como factor emergente nos últimos anos, nalgumas zonas, o papel das associações ciganas, em particular, o papel das associações de mulheres ciganas, as quais assumiram uma posição reivindicativa *feminista* com impacto na escolarização dos jovens ciganos. Para as jovens ciganas, esta tem sido uma plataforma que permite a continuidade dos estudos.

A dimensão educativa

- **Contexto escolar**

Nas trajectórias de sucesso dos ciganos entrevistados, assim refere o estudo, o factor que mais se repete é o ter estudado numa escola integrada e não segregada ou onde existam guetos. A totalidade dos ciganos considerados casos de êxito no processo

educativo, provinham não apenas de escolas não segregadas, ou de escolas com elevada concentração de alunos ciganos, mas igualmente de turmas em que não existia segregação nas aulas.

Um contexto escolar de integração quer na escola quer na sala de aula, com ausência de segregação e etiquetagem (ritmo lento, nível baixo) dos alunos ciganos parece promover o sucesso escolar e a continuidade do processo educativo do aluno cigano.

- **Clima escolar**

A criação de um clima escolar integrador e favorável ao aluno cigano depende de dois aspectos fundamentais: 1) a posição dos professores na aula e o modo de trato com os seus alunos; 2) a função de acompanhamento que pode ser realizada pela Escola em situações chave como a transição de ciclo de escolaridade.

O facto de um professor ou professora demonstrar afecto, confiança e expectativas elevadas em relação aos seus alunos, favorece o seu processo de aprendizagem, o qual é em parte relacional, afectando a pessoa tanto do ponto de vista intelectual como do ponto de vista afectivo e social.

- **Posição e implicação familiar na educação formal**

A posição e implicação familiar quanto à educação formal, constitui o factor que melhor permite prognosticar a continuidade escolar e sucesso, ou seja, quanto mais favorável for a posição da família em relação à escola e quanto maior for o seu envolvimento na educação formal, maiores serão as probabilidades de o aluno cigano continuar o seu processo educativo e ter sucesso no mesmo. Por outro lado, o tempo de presença dos pais processo educativo tende a influenciar o tempo de permanência dos filhos no sistema educativo. Esta influência é sobretudo válida para os

casos dos alunos ciganos cujos pais chegaram a frequentar o ensino superior.

A existência de familiares próximos que tenham estudado com êxito constitui igualmente um factor favorável para as crianças ciganas, uma vez que contam com figuras e referências que as podem motivar e servir de exemplo, facilitando de alguma forma o terreno para as crianças ciganas e normalizando ou tornando como normal, no conjunto das suas referências próximas, a continuidade dos estudos.

Algumas das pessoas entrevistadas no estudo espanhol representam a segunda geração de pessoas ciganas com estudos, as quais evidenciam a importância do apontado nos dois parágrafos precedentes.

Por outro lado, práticas culturais valorizadas pela escola como o prazer pela leitura, quando exercidas pelos pais das crianças, acabam por ter um impacto positivo no sucesso e continuidade escolar dos filhos. Tem igualmente impacto o facto de os pais guardarem e transmitirem aos filhos boas recordações dos seus tempos escolares. Aspectos que consideramos relevantes, de acordo com o nosso conhecimento empírico acumulado ao longo do tempo de serviço docente, os quais são igualmente referenciados e sublinhados por Leite (2002).

Por último, a participação activa dos pais das crianças no processo educativo, nas reuniões escolares, influi positivamente no comportamento e atitudes dos filhos em relação à escola.

A dimensão afectiva-relacional

- Experiência intercultural

Uma experiência positiva no seio da escola, em que se sinta a aceitação dos colegas de turma não ciganos é constatada como sendo importante quer na infância quer na adolescência. Tal é ainda mais reconfortante para a criança cigana quando cumulada com experiências interculturais positivas fora da escola (por exemplo, vivência e convivência em bairros não segregados).

- Socialização e padrões de género diferenciados

De acordo com o estudo, a socialização e os padrões de género diferenciados têm especial impacto durante a adolescência, quando os jovens e as jovens do grupo maioritário – colegas escolares – começam a frequentar espaços de ócio (principalmente nocturnos) e a relacionarem-se de forma afectiva com os seus pares com maior intensidade.

No caso das crianças, o estudo não contém qualquer referência. Contudo, de acordo com a literatura consultada, muito em particular a referente aos estereótipos de género, o aspecto da socialização e dos padrões de género não podem ser negligenciados como factor de impacto durante a infância.

- Sucesso escolar, competências sociais e projecto de vida pessoal

As competências sociais, nomeadamente a capacidade ou habilidade de relacionamento com pessoas e colegas não ciganos, a existência de um projecto de vida, bem como um sucesso escolar precoce, desde tenra idade, contribuem para que a criança e o jovem cigano encontrem um factor de motivação para o sucesso e continuidade escolar, mesmo em condições adversas como as de natureza sócio-económica.

Neste aspecto é de sublinhar a importância da existência de uma ou mais experiências sócio-afectivas que valorizem positivamente o esforço e dedicação da criança ou do jovem nas actividades escolares. Tais experiências podem servir para superar a pressão social no sentido do abandono do processo escolar efectuada pelos familiares, pelo grupo de amigos da mesma etnia, ou pela própria comunidade cigana em que o estudante está inserido.

Apesar do estudo não o referir explicitamente, ainda que no caso das crianças não se possa falar com verdadeira propriedade na existência de um «projecto de vida», de alguma forma ele está omnipresente, nem que seja na forma implícita. Existem expectativas do que é esperado da criança por parte dos pais, dos professores, da própria comunidade, não sendo a criança propriamente indiferente a essas expectativas. Por outro lado, seja a criança cigana ou não cigana, não deixa a mesma de sonhar um futuro profissional para si própria ao imaginar o que quer ser quando for grande.

Das expectativas que sobre ela recaem por parte dos adultos, dos seus sonhos quanto ao seu futuro na vida adulta e do retorno que lhe é dado, conforma-se embrionariamente o seu projecto de vida.

Conforme refere o estudo, a determinação e o empenho foram factores de grande impacto no sucesso e continuidade escolar dos entrevistados. Ora tal determinação e empenho intrínseco pode (ou não) ser estimulado e desenvolvido de acordo com o retorno que a criança e o jovem recebem na escola, em casa e na comunidade envolvente.

Por último, no que diz respeito às condições de sucesso e continuidade educativa, consideramos ser de referir um factor igualmente

importante, não mencionado no estudo espanhol, mas que é focado na literatura científica que investiga os fenómenos de aculturação. O processo educativo não é hoje propriedade exclusiva do sistema educativo, estando as crianças e jovens expostos a meios de comunicação e transmissão de valores, padrões culturais e conhecimentos, como é o caso da Televisão, dos Videojogos e da Internet. Tais meios são factores que não podem ser esquecidos quando equacionamos a problemática do sucesso e da continuidade escolar, uma vez que competem com os professores e o próprio sistema de ensino.

No caso das crianças e jovens ciganos os programas de televisão são de fácil acesso, sucedendo o mesmo com filmes em suporte DVD. Quanto aos videojogos e a Internet, ainda que a facilidade de acesso seja menor, começam a ter alguma preponderância. O impacto deste acesso por parte das crianças e jovens no seu processo educativo é – no nosso entender – um factor a ter em consideração, na medida em que podem ocorrer dois tipos de influências: as negativas e as positivas.

Tomando o caso da televisão, uma das principais influências negativas são os anúncios comerciais, os quais costumam veicular mensagens em que se identificam estereótipos de género (Furnham & Mak, 1999; Morgan, 1982; Neto & Pinto, 1998), assimiláveis quer por adultos quer por crianças e adolescentes, não fugindo as crianças ciganas à influência dessas mensagens. Em contrapartida, a televisão tem como principal influência positiva a transmissão de programas educativos, muito em particular, os programas educativos que podem auxiliar e educar a criança na fase pré-escolar. A «Rua Sésamo», ao longo de 30 anos cumpriu com sucesso esse papel (cf. *Educational TV: 30 Years of Sesame Street Research*, disponível em <http://elp.georgetown.edu>).

Sobre os aspectos positivos e negativos dos meios multimédia hoje disponíveis, publicou o *ABC News* um artigo da autoria de Lauran

Neergaard «Multimedia Babies: Good News, Bad News» (cf. <http://abcnews.go.com/Health/wireStory?id=1965640&page=1>) que merece alguma reflexão sobre o que na verdade sabemos sobre o assunto.

PARTE II – Estudo de Caso

Capítulo 4 – A Comunidade da Quinta da Mina

4.1 Contexto Histórico

A urbanização da Quinta da Mina corresponde ao complexo habitacional identificado no mapa abaixo pelo rectângulo a tracejado. Vulgarmente, esta urbanização é designada e conhecida no concelho do Barreiro por Bairro da Quinta da Mina ainda que, na verdadeira acepção do termo «bairro», não constitua uma divisão formal e oficial da povoação. Na realidade é um complexo habitacional inserido numa zona mais ampla conhecida por Cidade Sol.



Fonte: Mapa Interactivo do Barreiro, Câmara Municipal do Barreiro

A urbanização da Quinta da Mina, constituída por 12 edifícios, correspondentes a 119 fogos de habitação, data de 1997. Corresponde a um dos conjuntos de edifícios de construção mais recente no contexto da Cidade Sol, cuja edificação inicial remonta ao final da década de 80 do século passado. Este conjunto de edifícios foi adquirido pela Câmara Municipal do Barreiro tendo por objectivo dar resposta às necessidades decorrentes do PER – Programa Especial de Realojamento, após um recenseamento efectuado em 1993, onde ficaram registadas cerca de 420 habitações precárias (barracas) e habitações muito degradadas, que alojavam cerca de 460 agregados familiares.

Fruto da concretização do PER, o complexo urbanístico da Quinta da Mina implantou-se no seio da Cidade Sol como “bairro” social imposto à comunidade pré-existente na Cidade Sol, a qual maioritariamente adquiriu andares para uso como habitação própria. Desde o início do realojamento, as relações entre os habitantes da Quinta da Mina e os restantes habitantes da Cidade Sol foram quase sempre de tensão social, motivando diversas queixas dos moradores da Cidade Sol em relação às famílias realojadas, na ordem dos 100 agregados familiares, as quais não constituem a totalidade dos agregados familiares residentes no bairro.

Algumas das habitações foram indevidamente ocupadas por agregados familiares que residem ilegalmente no bairro, à margem de qualquer concessão da habitação por parte da Câmara Municipal, o que tem constituído um problema não resolvido e com diversas consequências, nomeadamente por não pagamento de rendas, de água e de energia eléctrica. Entre as principais consequências é de destacar as tensões sociais com os restantes moradores do bairro que cumprem com os seus deveres, bem como as situações de conflito com as famílias inscritas no PER, que se consideram ultrapassadas nos seus direitos pelos ocupantes ilegais.

Inicialmente as características da Quinta da Mina eram as de um “bairro” social relativamente bem apetrechado de infra-estruturas, contando com prédios de quatro e seis pisos em estado novo, de características arquitectónicas homogéneas, tendo diversos equipamentos sociais e comerciais nas suas proximidades, ruas largas, passeios espaçosos e zonas verdes. Mas rapidamente se transformou num bairro degradado, quer por problemas de construção nas habitações quer por actos de depredação do património da Câmara Municipal do Barreiro. Os actos de estrago foram cometidos tanto no interior das habitações como nas zonas comuns dos prédios e respectivas áreas circundantes. A devastação não se confinou à Quinta

da Mina, tendo alastrado aos equipamentos comerciais e sociais da Cidade Sol, com especial relevância para o Centro Comercial existente, o qual entrou rapidamente em declínio.

Actualmente, a Quinta da Mina é um bairro social degradado e sujo, com inúmeros problemas de natureza social, mas que não podemos caracterizar como sendo um gueto no seio da Cidade Sol. Por um lado, o espaço geográfico é aberto, sem barreiras de natureza física que impeçam ou dificultem o acesso ao mesmo. Por outro, os agregados familiares nele residentes podem usufruir de diversos equipamentos e serviços, tendo inclusive acompanhamento social por parte da Câmara Municipal do Barreiro em instalações situadas num dos edifícios do bairro. Na realidade, os agregados familiares residentes na Quinta da Mina têm acesso a um conjunto de equipamentos colectivos e serviços de apoio, dos quais destacamos os seguintes:

- Escola de Ensino Básico do 1.º Ciclo;
- Escola que ministra o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário;
- Pavilhão Gimnodesportivo Luís de Carvalho;
- Jardim-de-infância e ATL na Cidade Sol;
- Jardim-de-infância na Quinta da Mina;
- Gabinete de Apoio PER no próprio bairro;
- Grupo desportivo;
- Associação de moradores;
- Posto da Guarda Nacional Republicana;
- Farmácia;
- Supermercados e Cafés;
- Centro Comercial;
- Carreiras Urbanas dos Transportes Colectivos do Barreiro;
- Praça de Táxis.

4.2 Caracterização social e acompanhamento

Na Quinta da Mina habita a maior parte da população realojada do Barreiro, existindo na opinião pública barreirense a convicção de que este bairro é constituído quase exclusivamente por famílias ciganas, o que na realidade não corresponde à verdade factual. A própria autora, antes de iniciar o seu projecto de investigação, baseada na informação veiculada pela imprensa local, tinha uma noção de existência de um maior número de famílias ciganas realojadas neste bairro do que as efectivamente existentes.

Em 2003, segundo dados fornecidos pelo Sector de Assuntos Sociais e Educação da Câmara Municipal do Barreiro, a população residente na Quinta da Mina situava-se na ordem das 400 pessoas, distribuída por 105 agregados familiares. As famílias são oriundas de diversos locais, quer de outros lugares do Barreiro quer de outras localidades exteriores ao concelho. Das 105 famílias, 40 não pertencem a uma etnia específica, 34 são “tendeiros” – pessoas com traços de vida idênticos aos dos ciganos, em primeira análise confundíveis com estes, mas que apresentam rasgos de aculturação ao grupo maioritário da sociedade portuguesa –, 30 são de etnia cigana e, por último, está identificada uma família de origem angolana.

O realojamento destas pessoas permitiu melhorar um dos seus múltiplos problemas, isto é, as condições de habitação, nomeadamente nos aspectos da salubridade e segurança sanitária, tendo em consideração as condições em que viviam anteriormente. Contudo, ainda que dado o primeiro passo no sentido da melhoria das suas condições de vida, há problemas que não se prendem directamente com as questões da habitação, que se perpetuam no tempo mesmo após uma operação de realojamento como a realizada através do PER e têm sido motivo de preocupação no campo da intervenção social

desenvolvida e a desenvolver pela Câmara Municipal do Barreiro junto desta comunidade.

Para além de um sentimento, uma percepção de exclusão social que persiste entre os moradores da Quinta da Mina, entre os mais graves problemas desta comunidade que afectam esta comunidade, no curto e médio prazo, encontram-se os níveis de escolaridade e de formação que permitam o acesso ao emprego e à melhoria das condições sócio-económicas. De acordo com os dados fornecidos pela Câmara Municipal do Barreiro, com base num levantamento efectuado pelo Gabinete PER junto de 158 pessoas, temos o panorama seguinte:

Quadro 13 - Panorama da escolaridade (2003)

Não sabe ler nem escrever	44,3%
Lê pouco ou mal	4,3%
Sabe ler e escrever	3,6%
1.º Ciclo incompleto	12,1%
1.º Ciclo completo	27,9%
2.º Ciclo incompleto	0,7%
2.º Ciclo completo	3,6%
3.º Ciclo incompleto	2,9%
3.º Ciclo completo	0,7%

Fonte: Câmara Municipal do Barreiro

Analisando os dados, verifica-se que cerca de 92% da população não ultrapassa o nível do 1º Ciclo de estudos do Ensino Básico e que quase metade, 48,6%, é analfabeta ou analfabeta funcional (consegue ler e escrever textos muito simples). São minoritários os que ultrapassam a barreira do 1.º ciclo da actual escolaridade obrigatória, registando-se como caso esporádico a conclusão dos três ciclos da escolaridade obrigatória.

No entanto, de acordo com os elementos cedidos pelos serviços da Câmara Municipal e as opiniões dos funcionários com quem trocámos impressões, o actual panorama é fruto de estarmos em presença de uma população relativamente jovem, onde há muitas crianças que ainda não frequentam a escola e/ou se encontram a frequentar o 1.º

ciclo de escolaridade, prevendo-se que os níveis de analfabetismo irão diminuir significativamente nos próximos anos. Todavia, conforme frisado pelos funcionários da Câmara Municipal e por nós constatado ao longo do trabalho de campo desenvolvido, para que tal ocorra é necessário prevenir o abandono escolar junto dos mais jovens e fomentar as condições de aumento dos níveis de escolaridade, principalmente junto da população em idade escolar que abandonou o seu processo de escolarização e/ou que indicia sinais de abandono prematuro dos estudos. Devendo tais acções de prevenção e de fomento junto dos mais jovens ser complementada com acções direccionadas para as pessoas enquadráveis no conceito de população activa.

Não existe um levantamento quantitativo e oficial das pessoas que frequentaram acções de formação, nomeadamente de formação profissional, mas por cruzamento de informações verbais obtidas junto de diversas fontes (funcionários da Câmara Municipal do Barreiro, Santa Casa da Misericórdia, Professores do 1.º Ciclo, Mediadora Cultural e residentes familiares dos alunos da Escola N.º 2 de Santo António da Charneca – Cidade Sol) foi possível constatar a frequência de acções de formação em costura, cozinha, ambiente e apoio domiciliário, ao abrigo de programas especiais realizados na Casa dos Rapazes do Barreiro, na Associação NÓS e Santa Casa da Misericórdia do Barreiro. Da informação verbal recolhida foi possível constatar que a formação em costura e em cozinha foi frequentada pelas mulheres de etnia cigana. No entanto, segundo se depreende dos diversos depoimentos informais, somente uma minoria das pessoas que receberam essa formação trabalha efectivamente em funções relacionadas com a formação ministrada.

Esta falta de continuidade da formação no que concerne um futuro emprego onde seja possível aplicar as competências e conhecimentos adquiridos acaba por contribuir para um clima de descrédito em relação à educação e à formação, bem como para o desconforto e revolta dos

que alimentaram expectativas em relação à melhoria da sua situação sócio-económica mediante a participação nas acções de formação.

Conforme nos foi dado a aperceber por alguns habitantes da Quinta da Mina, com quem conversámos, e pelos funcionários da Câmara Municipal, neste bairro vive-se ainda uma percepção de exclusão social e de abandono por parte da comunidade, bem patente em comentários como *«(...) deram-nos uma casa e abandonaram-nos!»* , *«(...) foi à formação do ambiente, mas eles (os políticos) não lhe dão emprego, é só promessas e mais promessas. Ninguém trata dos nossos problemas!»*, onde se denotam traços de revolta, de alguma apatia e de baixas ou nenhuma expectativas quanto ao futuro.

Os adultos com quem conversámos têm um discurso pessimista em relação ao futuro e as suas motivações prendem-se maioritariamente com questões básicas como a habitação e a alimentação, ou seja, a subsistência. Gostariam que os filhos tivessem uma vida melhor – *«(...) gostava que o meu filho tivesse mais sorte na vida, mas... Isto está tão mau, minha senhora! Não acredito... isto está bom pós ricos!»* - conforme registámos em diferentes comentários de natureza idêntica ao comentário por nós transcrito.

O mesmo parece não ocorrer com igual intensidade entre os adolescentes, onde ainda há lugar a uma réstia de esperança e a uma centelha de sonho quanto ao futuro. Segundo os funcionários da Câmara Municipal, uma parte não desprezível dos adolescentes deseja ter uma vida diferente da vida dos seus pais, mas falta-lhes orientação sobre os percursos que têm de trilhar, ao mesmo tempo que não têm noção da disciplina necessária para poderem alcançar o seu objectivo de uma vida distinta e melhor do que a vida de seus pais.

4.3 Culturas, conflituosidade e exclusão social

O processo de realojamento das famílias no bairro colocou em confronto três culturas distintas no espaço geográfico em que o mesmo se insere. Entre os habitantes da Cidade Sol, nas próprias imediações da Quinta da Mina, habitava já uma comunidade de origem Africana, constituída por naturais e/ou descendentes dos PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Com o processo de realojamento, foram primeiramente realojadas as famílias de “tendeiros”, as quais ocuparam maioritariamente a “parte de cima” do bairro e seguidamente – com a construção dos restantes prédios – foram realojadas as famílias ciganas, as quais ocuparam a “parte de baixo” do bairro, gerando-se três “espaços territoriais” demarcados por padrões de cultura diferentes: “Tendeiros”, Ciganos e Africanos.

O processo de adaptação da população realojada levantou diversos problemas que aumentaram quer a conflituosidade interna ao próprio bairro quer nas suas imediações próximas. Entre os principais problemas detectados contam-se os seguintes:

- rivalidade entre “tendeiros” e ciganos, cujas razões e origem ninguém foi capaz de explicar;
- falta de respeito pelos vizinhos, notória tanto em actos de vandalismo como em coisas simples de que é exemplo o despejar de lixo das janelas para a rua;
- episódios de conflito entre famílias residentes no mesmo prédio por questões de higiene, ruído, etc;
- episódios de conflito entre famílias ciganas, tendo alguns raros episódios degenerado em situações de tiroteio no próprio bairro;
- assaltos e desacatos na Cidade Sol;
- rixas e actos de violência entre crianças ou adolescentes;
- desconfiança em relação ao outro por ser de uma cultura diferente, muitas vezes acompanhada de preconceitos étnicos.

Estes problemas, alguns deles minorados no tempo e com a instalação de um Posto da GNR na Cidade Sol, levaram a uma situação de não aceitação da comunidade realojada por parte da população já residente na Cidade Sol à época do realojamento, dando origem a um extremar de posições contra os realojados. Estas posições, este fechar de mentalidades em relação ao outro que é distinto de nós, pode ser por vezes sentido nas próprias ruas por um transeunte mais atento a pequenas questões como: Onde brincam as crianças? Com quem brincam? Como brincam?

Por outro lado, o historial de episódios de conflito e a sedimentação de uma percepção de insegurança na opinião pública contribuíram no sentido da exclusão social, que é percepcionada pelos habitantes da Quinta da Mina. Um simples exemplo, mas nem por isso menos significativo, permite perceber a existência implícita de um ambiente de exclusão social. Conforme já foi referido anteriormente, o espaço geográfico é aberto, sem barreiras de natureza física que impeçam ou dificultem o acesso ao mesmo. No entanto, para além dos moradores e das pessoas que necessitam de trabalhar no bairro – os quais são maioritariamente funcionários da câmara municipal – são raras as pessoas que atravessam o bairro, seja a pé ou em viatura, mesmo após a construção do Pavilhão Gimnodesportivo Luís de Carvalho, onde tem início a rua que atravessa o bairro.

4.4 A família, os rendimentos e o acompanhamento social

De acordo com as informações recolhidas junto dos serviços da Câmara Municipal do Barreiro, existem muitas famílias não estruturadas, caracterizadas por baixos níveis de competências pessoais e sociais. A violência física e verbal é um meio comum na resolução de problemas entre familiares, estando identificados alguns casos de alcoolismo bem como de dependência de estupefacientes.

Através de observação directa no terreno, não foi difícil detectar problemas de saúde mental, nomeadamente comportamentos depressivos e apáticos, corroborando-se as informações recolhidas nas conversas informais com pessoas conhecedoras da realidade social do bairro, as quais nos referiram a existência de casos que terminaram em tentativas de suicídio.

Para este panorama familiar problemático muito contribui o facto de existir um grande número de agregados familiares sem trabalho ou com trabalho precário, com baixo nível de rendimentos. Os rendimentos dos agregados familiares mais frequentes enquadram-se nas situações seguintes:

- Rendimento mínimo garantido (actual rendimento social de reinserção);
- Pensões;
- “Biscates” relacionados com trabalhos de costura, de passar a ferro e limpezas;
- Trabalho artesanal no domínio das flores e cestos;
- Venda ambulante por conta própria;
- Trabalhos de construção civil.

São raros os rendimentos provenientes de contratos de trabalho estável e duradouro, uma vez que – segundo as informações recolhidas – a situação mais normal é um contrato laboral de carácter temporário correspondente ao pagamento de valores iguais ao salário mínimo nacional ou ligeiramente superiores, em actividades profissionais pouco valorizadas (trabalhadores indiferenciados ou semi-qualificados).

No sentido de melhorar estas condições sócio-económicas familiares, de combater a exclusão social e de promover o desenvolvimento desta comunidade, tem sido efectuado um acompanhamento no terreno por

parte da Câmara Municipal do Barreiro – Divisão Assuntos Sociais e Educação – e realizadas diversas acções, algumas delas conjuntas ou em parceria com outras entidades. Os eixos principais de acção têm sido focados na acção social e apoio administrativo relacionado com o rendimento mínimo garantido, formação, apoio psicológico, ocupação de tempos livres de jovens e crianças, identificação e apoio das situações de carência alimentar, ocupação dos tempos livres dos adultos. Paralelamente tem sido efectuado o levantamento e identificação de necessidades, existindo uma intervenção territorial de maior amplitude desde de Dezembro de 2002, no âmbito da iniciativa «Fórum para a Diversidade e as Intervenções Territoriais» (Câmara Municipal do Barreiro, 2004), a qual envolve diversas entidades.

4.5 A Escola

A escola EB1 N.º 2 de Santo António da Charneca é uma escola de construção relativamente recente. O início da História desta escola remonta ao início da década de 80 do século XX. Numa primeira fase funcionou como anexo à Escola de Santo António da Charneca (actual EB1 N.º 1 de Santo António da Charneca), a qual era insuficiente para dar resposta às necessidades educativas decorrentes do aumento de população na urbanização Cidade Sol.

As suas instalações situavam-se em três apartamentos térreos do Lote 36, os quais foram cedidos para o efeito pela empresa construtora, onde tinham lugar as aulas de seis turmas, distribuídas pelos períodos da manhã e tarde.

Oficialmente, por publicação em Diário da República, a escola só foi criada em 1983, ano que a que corresponde igualmente o início da construção das actuais instalações. No ano lectivo 1985/86, a escola ocupava metade das instalações, contando com 16 turmas e 347 alunos. A outra metade era ocupada por turmas e alunos do 2.º ciclo.

No ano lectivo seguinte as instalações foram entregues ao 1.º Ciclo, com excepção de duas salas de aula emprestadas à Associação de Solidariedade Social Creche e Jardim de Infância “Os Reguilas”, as quais estiveram emprestadas até ao ano lectivo de 1997/98.

Actualmente a Escola conta com dezasseis espaços de sala de aula, distribuídos por seis núcleos, trinta e nove casas de banho (seis em cada núcleo), quatro gabinetes, um salão polivalente que engloba o refeitório e o ginásio, uma sala de apoio e uma sala dos professores. Dos dezasseis espaços de sala de aula, dois estão destinados ao funcionamento do Jardim de Infância de Santo António da Charneca, um dos espaços foi convertido em Biblioteca / Centro de Recursos Educativos em 2001 – ao abrigo de protocolo entre o Ministério da Educação e a Câmara Municipal do Barreiro, iniciado em 1998 – disponibilizando livros, cassetes vídeo, CD-rom’s, 1 computador e equipamento diverso para actividades com as crianças. Existe ainda outro espaço que não está a funcionar como espaço normal de sala de aula, mas como sala multiusos.

Das doze salas de aula efectivamente disponíveis, sete delas costumam ter um horário de ocupação normal e as restantes um horário duplo, correspondente a dois períodos de aulas. A escola dispõe de um refeitório desde 1990, onde diariamente costumam ser confeccionadas e servidas uma média diária de 200 refeições. Complementarmente, dispõe esta escola de um serviço de reprografia (onde igualmente é guardado o material didáctico), gabinete de atendimento aos encarregados de educação e um gabinete vocacionado para a preparação e programação das aulas leccionadas pelos docentes.

Em 2003/2004 a Escola contava com um total de 267 alunos, distribuídos por 14 turmas, mantendo-se o número de alunos e turmas estável em 2004/2005. Os alunos contam com o apoio do Projecto “Escolas Barreiro”, o qual visa a ocupação dos tempos livres das

15h30m às 17h00m. De acordo com dados fornecidos pelo Sector do Desporto da Câmara Municipal do Barreiro, beneficiaram deste apoio 82 alunos no ano lectivo 2003/2004 e 40 alunos no ano lectivo 2004/2005.

Na nossa opinião, tendo por base o nosso conhecimento de outras escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Barreiro, ainda que esta não seja a pior escola em termos de instalações e equipamentos, não deixa de ser uma escola com fracos recursos – nomeadamente recursos didácticos e equipamentos disponíveis para utilização dos alunos – assemelhando-se em muito às condições de escolaridade em que a investigadora frequentou este nível de ensino.

Capítulo 5 – Metodologia e procedimentos

Após aprovação do projecto de dissertação proposto, o presente estudo foi desenvolvido em cinco fases, respeitando as sete etapas de procedimento propostas por Quivy (1998: 26), conforme o esquematizado na tabela seguinte:

Desenvolvimento do estudo		
Fase		Actividades Principais
1	Revisão da literatura e estudo exploratório	<ul style="list-style-type: none">• Pesquisa, selecção e leitura da literatura científica anteriormente publicada;• Identificação de fontes de informação sobre a comunidade e recolha de dados exploratórios sobre intervenções sociais existentes no terreno.
2	Preparação do trabalho de campo	<ul style="list-style-type: none">• Desenho do guião de entrevista aos docentes;• Desenho do inquérito ao Conselho Executivo da Escola;• Preparação dos esquemas de abordagem informal aos pais das crianças e outros membros da comunidade da Quinta da Mina;• Preparação das actividades de observação participante em contexto de sala de aula.
3	Observação da comunidade da Quinta da Mina e recolha de dados	<ul style="list-style-type: none">• Observação não participante do dia-a-dia da Comunidade da Quinta da Mina;• Apresentação e primeiros contactos com os interlocutores chave para a introdução da investigadora na Comunidade da Quinta da Mina;• Recolha dos dados de contexto da Comunidade.
4	Observação participante na Escola N.º 2 de Santo António	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação da investigação e respectivos objectivos aos docentes da escola;• Visita às instalações e recolha de informação sobre os meios didácticos disponíveis;• Observação participante em contexto de sala de aula;• Conversas informais com os pais e/ou encarregados de educação, auxiliares de acção educativa, alunos;• Entrevistas aos docentes.
5	Análise dos dados recolhidos	<ul style="list-style-type: none">• Análise dos dados, conclusões e produção da dissertação.

As fases mencionadas não têm carácter sequencial, uma vez que algumas das actividades foram desenvolvidas em paralelo ao longo tempo e, por vezes, de forma interactiva. Tal decorreu do facto de, ao longo do trabalho de campo, surgirem situações não contempladas no plano da investigação – por exemplo, indisponibilidades temporais dos interlocutores – ou que mereciam a necessidade de procurar literatura científica que abordasse a questão concreta. Neste último caso, é de referir que os alunos ciganos surpreenderam a investigadora com algumas das suas capacidades de manuseamento dos conhecimentos, obrigando a uma investigação não contemplada sobre o assunto, a qual é apresentada no capítulo referente aos resultados da investigação.

5.1 – Enquadramento metodológico

Este trabalho, que assume a forma de estudo de caso na Escola do Ensino Básico N.º 2 de Santo António da Charneca – Cidade Sol, concelho do Barreiro, é de natureza qualitativa e descritiva.

A escolha do método estudo de caso tem por base o objectivo da própria investigação e pergunta base que se pretende responder, no domínio da investigação nas Ciências Sociais, onde é largamente usado (Carmo e Ferreira, 1998: 216) por ser uma abordagem empírica adequada – conforme a definição de Yin citada pelos autores – à investigação de um fenómeno actual no seu contexto real. No caso da nossa investigação, verifica-se que os limites do fenómeno e do seu contexto não são claramente evidentes, sendo necessário recorrer a diversas fontes de dados: Comunidade, Família, Alunos, Docentes, etc.

Por outro lado, justifica-se o uso do estudo de caso uma vez que a investigadora não exerce controlo experimental sobre o fenómeno, antes procura compreender “como” a Escola responde às necessidades de apoio necessárias ao sucesso escolar das crianças ciganas – Quais as estratégias utilizadas? – e o “porquê” do sucesso ou insucesso escolar dessas crianças, focalizando o seu estudo do fenómeno no seu próprio

contexto real, tendo em consideração as variáveis de contexto em que o fenómeno ocorre. Ora segundo Yin (1998) citado por Carmo e Ferreira (1998: 216) o estudo de caso é a estratégia preferível quando se pretende responder a este tipo de às questões.

Esta escolha do método de estudo de caso, de natureza qualitativa, justifica-se igualmente pela formação académica anterior da investigadora no domínio da Antropologia, com especialização na Antropologia da Educação, e pela sua actividade profissional de docente dos 2.º e 3.º Ensino Básico, o que determinou a definição de um problema de investigação resultante da sua própria experiência anterior.

5.2 – Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados seleccionados para a obtenção de dados foram as entrevistas, a observação participante, o inquérito e as conversas informais. Tendo em consideração os diferentes interlocutores e os dados pretendidos seleccionaram-se os instrumentos de acordo com a estrutura constante no quadro 13.

Optou-se pelas conversas informais no caso dos funcionários municipais e dos mediadores que nos apresentaram e introduziram na comunidade como forma simples, rápida e eficaz de obtenção de dados de enquadramento sobre a comunidade da Quinta da Mina, evitando o formalismo e burocracias na obtenção de dados, uma vez que alguns dos interlocutores eram do nosso conhecimento pessoal. Desta forma, utilizou-se o método «bola de neve» (*snowball*) como forma eficiente de rapidamente chegar quer aos dados pretendidos quer à interacção com a própria comunidade da Quinta da Mina. Tal facto permitiu-nos o acesso quase imediato a dados oficiais, na posse dos interlocutores, de seus conhecidos ou de colega de trabalho.

Quadro 14 – Instrumentos de recolha de dados

Tipo de interlocutor	Tipo de dados	Instrumento(s)
Funcionários Municipais e mediadores	Dados exploratórios e de enquadramento sobre a Quinta da Mina	<ul style="list-style-type: none">• Conversas informais
Órgão de gestão da escola	Dados de enquadramento da escola	<ul style="list-style-type: none">• Inquérito
Habitantes da Quinta da Mina	Dados sócio-económicos e modo de vida	<ul style="list-style-type: none">• Observação (não participante)• Conversas informais
Docentes	<ul style="list-style-type: none">• Percepções sobre os alunos e encarregados de educação• Interação com os alunos	<ul style="list-style-type: none">• Entrevista• Observação participante
Alunos	<ul style="list-style-type: none">• Actividade na sala de aula• Actividade no recreio• Percepção sobre a escola e o processo educativo	<ul style="list-style-type: none">• Observação participante• Observação (não participante)• Conversas informais
Pais ou Encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none">• Percepção sobre a escola e o processo educativo	<ul style="list-style-type: none">• Conversas informais

O inquérito ao Órgão de gestão da escola foi equacionado por necessidade de facilitar a recolha de informação que não estaria disponível de imediato, facilitando a possibilidade de consulta e recolha dos dados a este órgão, bem como não tomando o seu precioso tempo na procura de dados através de outro instrumento como, por exemplo, a entrevista.

No caso dos habitantes da Quinta da Mina, numa primeira fase, foi escolhido como instrumento a observação directa *in loco*, sem qualquer

tipo de interacção, para registro dos dados de enquadramento da vivência da comunidade, nomeadamente a vida do dia-a-dia, na rua que atravessa o Bairro, tendo por objectivo perceber a dinâmica de exclusão apontada por funcionários da câmara municipal e por mediadores. Numa segunda fase, após apresentação a alguns dos habitantes, tendo sido ganha a sua confiança, optou-se pelas conversas informais, normalmente em pequenos grupos de três ou quatro pessoas, sendo uma delas, um mediador da confiança da comunidade. A opção pelas conversas informais justificou-se por conselho dos mediadores, os quais nos informaram que as pessoas em causa se sentem mais à vontade para falar numa conversa informal do que à frente de um gravador ou de inquéritos onde se registam os dados.

Quanto aos docentes pretendia-se dois objectivos distintos. Para o primeiro objectivo, as suas percepções sobre os alunos ciganos, pais ou encarregados de educação e o processo educativo, justificava-se um guião de entrevista direccionado à recolha das suas percepções (vd. anexo V). Sendo as percepções muitas vezes caracterizadas por elementos não escritos, como as expressões, a linguagem corporal e as emoções transmitidas na linguagem oral, optou-se por este instrumento tendo em vista não perder a riqueza da informação que se perde na resposta a um inquérito, permitindo igualmente à investigadora a interacção com os entrevistados e o eventual esclarecimento de determinadas percepções.

O segundo objectivo, registro da interacção com os alunos, podia ser efectuado mediante observação participante ou simples observação em que o investigador não participa na acção (Carmo & Ferreira, 1998: 106 – 107; Cooper et al, 2004; Fino, 2003; Laurier, 2003; Quivy, 1998:196; Vinten, 1994). Equacionado o problema de o investigador ser um elemento estranho no contexto de uma sala de aula normal, dada a adesão de duas docentes ao nosso projecto consentindo não unicamente a nossa assistência a algumas das suas aulas, mas

igualmente a participação nas mesmas, optou-se pela observação participante como forma de conseguir um registro de dados o mais próximo possível da realidade de um dia-a-dia normal de aulas. Por inerência da própria situação, este é igualmente o instrumento que foi utilizado para os alunos em contexto de sala de aula.

Complementarmente, uma vez que se considerou necessário observar os alunos fora do contexto de sala de aula e de recolher dados individuais sobre as suas pessoas, foram escolhidos os instrumentos observação (não participante) no espaço do recreio, bem como a conversa informal individualizada. Este último instrumento surge do facto de o relacionamento com as crianças manifestar perturbações na resposta quando confrontada com uma folha onde se escreve dados sobre a mesma. Face às interrogações desconfiadas, do tipo, «O que é que estás a escrever?», «O que é que escreves sobre mim? (...) Porquê?», optou-se por utilizar as conversas informais sem registro imediato dos conteúdos, facilitando a informação prestada e a sinceridade no diálogo estabelecido.

Para os pais e encarregados de educação, considerando o alerta dos funcionários da Câmara Municipal e dos mediadores operantes no terreno, optou-se igualmente por utilizar o instrumento conversa informal.

A conversa informal, enquanto instrumento de recolha de dados, apresenta como principal desvantagem a impossibilidade da anotação imediata dos dados recolhidos, os quais são registados posteriormente, sempre sujeitos a esquecimentos de memória por parte do investigador e um processo de trabalho mental dos dados que poderão enviesar os dados recolhidos. Todavia, quando o investigador é confrontado com interlocutores que manifestam reservas na resposta a um inquérito, à gravação das suas afirmações e opiniões, ou a responder com um tipo de discurso do que consideram “politicamente correcto”, ao investigador

não resta outra opção diferente da de abrir mão de maior rigor dos dados, ganhando eventualmente mais veracidade e honestidade nas respostas coligidas desta forma.

5.3 – Procedimentos de recolha

A todos os interlocutores que colaboraram directamente no desenvolvimento deste projecto de investigação foi garantido o sigilo e confidencialidade dos seus dados pessoais, opiniões e/ou dados relevantes que permitam a sua identificação. Aos alunos, pais ou encarregados de educação, bem como aos habitantes da Quinta da Mina que participaram no estudo, mesmo que de forma informal e sem consciência plena de nele estarem a participar, ainda que não tenha sido expressamente garantida a confidencialidade e sigilo, ficou a investigadora eticamente obrigada a garantir esse sigilo. Desta forma, foram expurgados do texto e dos anexos quaisquer dados que permitam identificar pessoalmente os diversos intervenientes nesta investigação. Apenas se identificam ao longo do mesmo a comunidade e a escola objecto do nosso estudo, bem como as fontes oficiais de dados agregados.

O trabalho de campo desenvolveu-se ao longo do ano escolar 2004/2005, durante os três períodos lectivos. Durante o primeiro período foram primeiramente contactados os funcionários municipais e os mediadores, recorrendo-se aos conhecimentos pessoais da investigadora. Regra geral, o primeiro contacto foi efectuado telefonicamente, informando-se o interlocutor do projecto de investigação em curso, solicitando-se a colaboração e a possibilidade de uma reunião pessoal para obtenção de dados, bem como os dados pretendidos. A maioria das reuniões decorreu em ambiente informal, num café ou outro espaço público, fora do horário normal de trabalho do interlocutor, de forma descontraída e propícia à obtenção de percepções e opiniões pessoais sobre a realidade da Quinta da Mina.

Foram igualmente efectuados os primeiros contactos com a Escola, tendo-se recorrido a uma pessoa do nosso conhecimento que conhecia alguns dos docentes que trabalhavam na mesma. Após estes contactos iniciais foi feita uma visita exploratória à escola, tendo sido apresentado o projecto mediante a ficha de apresentação constante no Anexo IV.

Ainda durante o primeiro período escolar, procedeu-se aos primeiros contactos com a comunidade da Quinta da Mina, utilizando-se para o efeito o ATL «Minilândia» e as pessoas que nos foram sendo apresentadas, ganhando-se a confiança de alguns membros da comunidade, o que deu origem às primeiras conversas informais nas instalações do ATL ou na sua envolvente.

Nestas conversas informais foram abordados temas de forma espontânea, como os serviços do ATL, a sua importância para a comunidade e para o próprio, as vivências dos interlocutores, as suas opiniões e percepções sobre a vida na Quinta da Mina. Uma das pessoas do ATL, presente nas conversas como facilitadora da informação recolhida, ajudou na elaboração dos registos efectuados após as conversas informais, evitando a eventual perda de informação e confirmando algumas das percepções da investigadora.

Durante o segundo e terceiro períodos mantiveram-se os contactos com a comunidade da Quinta da Mina, nomeadamente com os pais e encarregados de educação que aguardavam a saída dos alunos junto ao portão da escola. Descontraidamente, aproveitou-se a oportunidade para recolher informação complementar sobre os alunos, a vida familiar e a preocupação da família com o processo educativo dos mesmos. Os registos de informação e anotações foram efectuados após as conversas, tendo-se obtido uma caracterização do meio envolvente a que estão submetidos os alunos ciganos com quem trabalhamos.

A observação participante, em sala de aula, foi efectuada através da participação nas actividades escolares desenvolvidas pelas professoras Maria e Alice (nomes fictícios) e respectivos alunos, repartidas em catorze sessões de trabalho junto da turma da professora Maria e nove sessões de trabalho junto da turma da professora Alice, ao longo de catorze semanas lectivas.

Na primeira sessão, a investigadora foi apresentada de um modo simples e compreensível às crianças. A apresentação esteve a cargo das professoras, as quais nos apresentaram como uma «professora de outra escola, para onde as meninas e os meninos irão estudar quando terminarem os seus estudos nesta escola, que está a visitar a escola para nos conhecer melhor e falar connosco»*, tendo dado lugar a um breve diálogo com as crianças, em que as mesmas se apresentaram à investigadora e se satisfizeram a sua natural curiosidade sobre a nossa pessoa e o facto de estarmos ali com elas. Após a apresentação e o diálogo com as crianças, a acção foi direccionada para as suas actividades normais.

Durante os intervalos e o no final das aulas efectuiu-se observação directa das actividades das crianças, nomeadamente das suas brincadeiras e dos respectivos grupos de brincadeira. Tendo sido ganha a confiança das crianças, conversou-se igualmente com as mesmas durante alguns dos intervalos, sempre que as mesmas tomaram a iniciativa espontânea de vir conversar connosco.

Como complemento da observação participante e da observação directa, no final das sessões de trabalho mencionadas anteriormente, procedeu-se à entrevista das duas professoras que acederam colaborar e participar no nosso projecto de investigação. As referidas entrevistas, transcritas nos anexos V e VI, foram efectuadas na escola, após a

* De facto, na altura leccionávamos escola EB 2/3 que costuma acolher os alunos vindos do 1.º ciclo.

última sessão de trabalho, tendo sido gravadas com a autorização das entrevistadas, as quais solicitaram o anonimato e escolheram o nome que as identifica na respectiva gravação, bem como no presente trabalho. Os nomes verdadeiros das crianças, pais e encarregados de educação referenciados ao longo das entrevistas foram substituídos por nomes fictícios, cuja tabela de correspondência com os nomes reais é apenas do conhecimento da investigadora.

As condições de entrevista foram as condições normais do dia-a-dia de uma professora na escola, as entrevistadas não conheciam previamente o teor do guião da entrevista e foi-lhes solicitado que as suas respostas fossem espontâneas e sinceras, uma vez que para a investigadora não existiam respostas correctas ou erradas nem tão pouco estavam em causa juízos de valor sobre as referidas respostas. Para garantir que as respostas dadas pelas entrevistadas estariam o mais próximo possível das suas respostas espontâneas e sinceras, o momento temporal da entrevista foi propositadamente marcado para o final do nosso trabalho de campo, tendo em consideração que: 1) As sessões de trabalho permitiam “quebrar o gelo” e ganhar a confiança das entrevistadas; 2) O diálogo estabelecido e a identificação das professoras com o conteúdo do nosso projecto, ao longo das sessões de observação participante, garantiam às mesmas que o propósito da investigadora não era a avaliação do seu desempenho e das suas competências profissionais, afastando desta forma quaisquer reservas existentes sobre eventuais objectivos ocultos no nosso trabalho.

Capítulo 6 – Resultados

Os resultados que obtivemos não podem ser dissociados do contexto em que foram obtidos e das próprias características dos participantes, importando assim apresentar em primeiro lugar o contexto específico de obtenção dos resultados e uma caracterização sumária dos participantes.

A parte nuclear dos resultados, referente ao processo educativo das crianças ciganas, teve por base a observação participante e a observação directa de duas turmas do 2.º ano de escolaridade, identificadas por «turma X» e «turma Y», nas suas actividades escolares e brincadeiras de recreio. A turma X é constituída por 21 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, sendo predominante o número de alunos do sexo feminino. O grupo maioritário é constituído por alunos de origem lusa, existindo 4 alunos de origem cigana e 4 alunos de origem africana. A turma é receptiva e comunicativa, demonstrando uma boa relação afectiva com a sua professora, identificada neste estudo por professora Maria.

Os níveis sócio-económicos e de habilitações dos familiares das crianças é heterogéneo, registando-se que os níveis sócio-económicos e de habilitações mais baixos correspondem aos grupos minoritários das crianças de origem cigana e africana. Entre os alunos de origem lusa, registam-se igualmente alguns casos de baixo nível sócio-económico e de habilitações dos seus progenitores. Todavia, entre os alunos de origem lusa predominam as habilitações iguais ou superiores ao 3.º ciclo do ensino básico, a grande maioria tem habilitações ao nível do 12.º ano ou equivalente, podendo afirmar-se que o estatuto sócio-económico das famílias destes alunos, com excepção de quatro casos cujas condições estão próximas das dos agregados familiares dos alunos ciganos e africanos, corresponde à classe média-baixa e classe

média, não tendo sido detectados casos de estatuto sócio-económico mais elevado.

A turma Y, também constituída por 21 alunos, não apresenta características muito distintas da turma X. Nesta turma é de salientar a existência de 4 alunos de origem cigana, um aluno de origem africana e uma aluna de origem romena. O nível de receptividade e comunicação são igualmente elevados, denotando-se uma boa relação afectiva com a professora Alice. Nas duas turmas com quem trabalhámos, graças à colaboração das professoras Maria e Alice, cujo ascendente afectivo-emocional sobre os alunos é bastante elevado, foi possível uma boa receptividade à nossa presença e criar rapidamente um clima de integração nas actividades escolares. Após a primeira sessão de trabalho, satisfeita a curiosidade natural dos alunos, os mesmos quase esqueceram de imediato a nossa presença como um elemento estranho à sua actividade escolar normal.

Tal facto permitiu um bom nível de comunicação com os alunos, tendo as actividades decorrido de forma idêntica às de um dia normal de aulas, conforme nos foi confirmado pelas professoras Maria e Alice. Segundo as mesmas, com excepção das duas primeiras sessões de trabalho efectuadas em cada turma, as restantes sessões decorreram de «forma normal, sem alterações significativas» (professora Maria) e «a única diferença que sinto é alguns deles perguntarem-me agora, quando é que cá vem outra vez (...)» (professora Alice), o que podemos tomar como um bom indicador de a nossa observação participante não ter estado muito longe do dia-a-dia real das aulas destes alunos.

6.1 Caracterização individual dos alunos ciganos

Dos oito alunos ciganos existentes nas duas turmas, apenas foi possível trabalhar com seis deles, uma vez que dois alunos matriculados na

Turma Y da responsabilidade da professora Alice são 100% absentistas, nunca compareceram às aulas durante as nossas sessões de trabalho nem tão pouco a qualquer aula, conforme refere a professora Alice na sua entrevista – “Dois vêm à escola, os outros dois eu nem sequer conheço.”

Dos seis restantes, não foi possível trabalhar em todas as sessões com dois alunos, os quais revelam elevados índices de absentismo escolar. Razão de existirem apenas quatro alunos ciganos com quem trabalhámos de forma regular e continuada ao longo das nossas sessões de trabalho. Os seis alunos são identificados neste estudo pelos nomes fictícios Rosa, Margarida, Aristarco, Sérgio, Vanessa e Soraia.

Uma característica comum aos alunos ciganos com quem trabalhámos nesta escola, é o seu forte instinto, dir-se-ia que inato, para a negociação. Não foi possível trabalhar com eles sem o início de um processo negocial que muito nos surpreendeu. Passada a sua curiosidade sobre a nossa presença, onde nos sondaram, avaliaram e testaram, assim que lhes foi perceptível o nosso interesse sobre as suas pessoas e o que faziam na sala de aula, não foi possível continuar as actividades com os mesmos sem um acordo prévio do que lhes era dado em troca da informação prestada.

De alguma forma e sem nos apercebermos, devido à subtileza das suas intenções, o processo negocial surgiu naturalmente. Efectuando uma análise retrospectiva dos acontecimentos, estamos hoje conscientes que o processo negocial iniciou-se no momento em que nos testaram com comentários como «olha! A mulher usa gravata!» a propósito de uma *écharpe* que trazíamos, ou «Tens peruca?» ao analisar o formato e volume do nosso penteado, devido a uma permanente. Comentários esses que nos obrigavam a uma explicação sobre os adereços de vestuário utilizados por uma senhora e a diferença entre uma peruca e uma ondulação artificial dos cabelos que dura algum tempo. Sem

dúvida, as nossas reacções foram observadas e testadas, nomeadamente a permeabilidade ao tratamento na segunda pessoa do singular e a intrusão em coisas do foro íntimo. Hoje, após o período de convívio com estes alunos, estamos conscientes que houve intencionalidade em algumas das perguntas que considerámos naturais e de uma curiosidade inocente, como no caso do interesse manifesto em saber se tínhamos filhos e de que idade, ou em pequenos diálogos de avaliação da nossa capacidade económica, os quais inicialmente tomámos por meras manifestações de curiosidade individual.

Desta forma, a informação muitas vezes prestada por estes alunos só foi possível através de um processo negocial complicado, em que era claro o fito de obtenção de algo pela informação prestada, mas não era inicialmente claro aquilo que pretendiam. Diversas vezes sentimos que tentavam saber, como quem nada pretende, o que poderiam obter de nós, sondando-nos, determinando quais as suas possibilidades de sucesso nas negociações, avaliando a importância que a informação tinha para nós. A informação necessária à sua caracterização individual, nomeadamente sobre o seu ambiente familiar e as actividades desenvolvidas fora do seu horário escolar, foi aquela que mais custou negociar, dando-nos a percepção de estes alunos terem consciência implícita do valor deste tipo de informação, bem como a noção de as nossas perguntas invadirem o domínio da sua vida privada e familiar.

Convirá sublinhar que estas negociações com os alunos ciganos não devem ser confundidas com actos de compra e venda de informação como parecem aparentar. O processo é mais sensível. Ainda que envolvendo por vezes aspectos materialistas, os alunos ciganos procuraram trocas, ou seja, situações em que eles ganham algo quando dão algo à investigadora. Encontramos exemplos paradigmáticos de estarmos perante uma situação de troca e não de compra e venda de informação, em diversas das suas solicitações sem carácter materialista

como pedir que desenhemos algo para eles ou que lhes contemos uma história.

6.1.1 - Rosa

A Rosa, de sete anos de idade, é uma criança viva e alegre, de olhos castanhos-escuros, brilhantes e sorridentes. Meiga e muito afectiva, cativa as pessoas pelo seu sorriso. É uma menina muito feminina, que adora pulseiras e outros adereços. Em troca da informação que nos prestava solicitou-nos principalmente alguns adereços femininos, como ganchos e elásticos para o cabelo. Todavia, o seu maior interesse era mexer e experimentar os colares, as pregadeiras e outros adereços utilizados pela investigadora. Deixá-la brincar com os nossos adereços e demonstrar a nossa admiração sobre os seus adereços, em particular, elogiar as suas pulseiras, constituíram as principais trocas para captar a sua atenção e obter a informação pretendida, a qual foi cruzada e complementada com informação prestada pela professora Maria.

Por norma, a Rosa, uma criança que diz gostar da escola e da professora, não é assídua e esteve presente apenas a seis das catorze aulas que assistimos e em que participámos. Os seus conhecimentos da língua portuguesa são muito fracos, ainda não domina o abecedário todo e tem muita dificuldade em reconhecer a maioria das letras. Em particular, identifica com segurança todas as vogais e algumas consoantes (b, c, d, f, j, m, r e s). Nas restantes consoantes, tenta adivinhar à sorte ou diz que não sabe qual é. As suas dificuldades no domínio da língua portuguesa são agravadas pela manifesta falta de interesse em trabalhar os exercícios propostos, os quais efectua com ajuda e grande dificuldade.

No que diz respeito à matemática revela igualmente dificuldades de aprendizagem. Escreve com alguma dificuldade os números, ainda que

os reconheça com facilidade. As suas fichas de trabalho demonstram que não é capaz de efectuar uma soma simples como “5+2” em termos de raciocínio abstracto. Tal facto contrasta com as fichas onde os números são substituídos por figuras geométricas, por desenhos de frutos ou de animais. Perante uma ficha deste tipo, a Rosa é capaz de calcular sem dificuldades e sem erros o respectivo resultado. Notámos igualmente a sua facilidade de cálculo mental, na adição ou subtracção, quando aplicado a situações concretas como esta que aqui transcrevemos:

Investigadora – Rosa, tens cinco pulseiras no braço direito. Se eu te oferecer mais duas, com quantas ficas?

Rosa – Com sete. (Olhos brilhantes e vivos). Tens aí duas pulseiras pra mim?!

Investigadora – Não. Como já...

Rosa – Porquê? Não gosta de mim? (ar amuado e distanciamento da segunda para a terceira pessoa do singular)

Investigadora – Gosto, gosto muito de ti, mas hoje não te trouxe pulseiras. Olha! Até me esqueci das minhas. Tu é que podias emprestar duas das tuas pulseiras e ficavas no teu braço com...

Rosa – Três, mas só te empresto se me emprestares o teu colar. Diz-me lá o que é que trouxeste para mim... rabeçados? Vá! Diz lá! (...)

O reconhecimento do dinheiro também não constitui problema para a Rosa: sabe identificar as diferentes moedas, o seu valor, o mesmo sucedendo com as notas de 5, 10 e 20 euros. Efectuámos diversos jogos envolvendo notas e moedas, em qualquer deles a Rosa nunca errou

uma única vez. Curiosamente, identifica o valor das notas com a riqueza das pessoas:

Rosa – Tu és rica!

Investigadora – Sou rica? Porquê?

Rosa – Vestes boa roupa. Tens sempre o cabelo arranjado e tens muito dinheiro na carteira.

Investigadora – Tenho?! Quantos euros é que eu tenho na carteira?

Rosa – Muito! Tens notas de 20 euros e notas de 10 euros, que eu vi quando tiraste as moedas.

Investigadora – E o que é para ti muito dinheiro?

Rosa – É ter muitas notas grandes, como tu tens.

Investigadora – Queres contar as notas?

Rosa – Para quê? Vais dar-me alguma?

Investigadora – Não, não vou dar-te nenhuma, mas... ganhas um prémio se me disseres quantos euros eu tenho em notas. És capaz de contar o valor das notas todas?

Rosa – (Sorrisos) Prémio? Que prémio? Uma pulseira nova...

Investigadora – É um prémio surpresa...

Rosa – Surpresa?! Porquê?

Investigadora – Porque eu gosto de dar prémios surpresa.

Rosa – (desconfiada) E se eu não gosto do teu prémio surpresa... dá-me outro?

Investigadora – Se acertares, dou! Mas eu acho que tu vais gostar do prémio surpresa.

Rosa – hum... Tá bem! Põe lá as notas na mesa.

Investigadora – Vou pôr na mesa por ordem... duas notas de vinte euros, duas notas de 10 euros e três notas de 5 euros.

Rosa – Quarenta e vinte e quinze. Vês! És rica! Tens sessenta... setenta e cinco euros. Vá! Agora quero o prémio surpresa (dito com um sorriso matreiro). (...)

Da análise dos trabalhos efectuados pela Rosa retirámos a conclusão que o seu raciocínio é de natureza prática, ocorrendo o mesmo com a memorização. Se por um lado tem enorme dificuldade nos exercícios matemáticos com algarismos, com figuras geométricas, onde em particular demonstra dificuldades em completar o desenho de uma simetria, ou na memorização das letras do alfabeto; por outro, não apresenta qualquer dificuldade de raciocínio em situações práticas como contagem de dinheiro, adições e subtracções simples associadas a uma situação concreta (pulseiras, rebuçados, coelhos, etc.) ou na memorização do que trabalhámos com ela em sessões anteriores, ou das promessas que lhe fizemos e que prontamente nos recorda.

No domínio do Meio Físico, a Rosa apresenta conhecimentos regulares para a sua idade e fala à vontade sobre o tema, demonstrando grande interesse por tudo o que tenha relação com a natureza, o campo e os animais. Em termos de oralidade, expressa-se muito bem e sem

deturpações maiores na pronúncia dos vocábulos, revelando uma boa imagem acústica na maioria das palavras. Na construção das frases não apresenta igualmente grandes dificuldades, sendo capaz de expressar oralmente os seus pensamentos de acordo com o seu vocabulário, o qual não nos pareceu diferir muito do vocabulário utilizado pelos seus colegas não ciganos.

Nota-se que a Rosa gosta da escola e da sua professora, conforme nos disse e nos foi confirmado pela professora Maria, o que contrasta com as suas ausências. De acordo com a nossa observação, o gosto da Rosa pela escola não está directamente relacionado com o processo educativo em si, mas sim com o processo de socialização. Para ela a escola é um espaço de brincadeira e de convívio, os trabalhos escolares têm interesse enquanto não são uma obrigação mas sim um simples jogo que ocupa o tempo e diverte. Na nossa análise, a Rosa encara a escola como uma continuidade do Jardim de Infância.

Sempre que pode e quer, a Rosa vai à escola, mais como uma fuga ao seu dia-a-dia familiar do que pelo desejo de saber mais. O facto de a mãe ser analfabeta, de não existir uma preocupação real com o seu processo educativo no ambiente familiar, uma vez que perdura o conceito de a educação não ser importante para o seu futuro no seio da comunidade cigana, onde já tem reservado o papel de mulher casada, não leva a que a Rosa encare a escola de modo diferente. Para ela, a escola é um lugar onde pode passar o seu tempo de modo agradável, fugindo às obrigações de ajudar a mãe nas lides da casa e nas actividades familiares relacionadas com a venda ambulante de feira em feira. Claramente, para ela, a escola é um grande espaço de recreio onde ocupa o tempo enquanto espera pelo seu destino, o casamento.

Conforme constatámos, o casamento é o ponto central dos interesses da Rosa. Tudo gira em torno do seu casamento futuro, mesmo nas brincadeiras de recreio. Para casar não é preciso saber ler nem escrever,

é preciso estar bonita. Daí a sua preocupação com adereços, com roupas, com saber dançar e saber encantar os rapazes. Gosta da escola porque tem ali muitas amigas e amigos. Gosta da escola porque a professora é meiga e muito carinhosa com as crianças, sentindo-se acarinhada e mimada na escola. Para a Rosa a escola representa afectividade e convívio, o processo educativo, a aprendizagem, é como uma espécie de preço a pagar por poder estar ali. Assim, conforme nos foi dado a observar, quando se farta ou perde o interesse, torna-se ausente, faltando à escola ou desviando-se para outras actividades – por exemplo, desenhar – quando está na sala de aula.

Não existindo incentivos por parte da família, não vendo a mesma grande utilidade no seu processo educativo, à Rosa não são feitas exigências quanto ao seu desempenho escolar nem tão pouco sobre ela recaem grandes expectativas. A Rosa é livre, livre de ir à escola ou não ir, livre de fazer ou não fazer, de acordo com o que lhe apetece, sem qualquer disciplina ou rigor nas suas actividades, o que a leva a não sentir qualquer responsabilidade de dever aprender. Concomitantemente, não tem noção da utilidade futura da aprendizagem – só vê utilidade na aprendizagem com aplicação imediata e concreta – que verificámos no caso de alunos não ciganos da sua turma, com a mesma idade mas com um ambiente familiar onde o processo educativo é valorizado.

6.1.2 - Margarida

A Margarida, nos seus oitos anos de idade, é uma menina com uma personalidade bem distinta da Rosa, onde o casamento não é um tema central das suas preocupações presentes ou futuras. Criança viva e alegre, muito competitiva, que adora aprender e conviver com os seus colegas, principalmente com os rapazes. Não apresenta as características femininas da Rosa, tendo um comportamento de «Maria

rapaz», conforme afirmado pela professora Maria. No recreio integra-se normalmente nas brincadeiras favoritas dos rapazes, jogando futebol com eles ou qualquer outro jogo que esteja a decorrer e onde pode competir com eles. A sua aceitação por parte dos colegas masculinos é muito boa, uma vez que joga com a mesma desenvoltura que eles e consegue impor-se e ser reconhecida como mais um elemento do grupo. Segundo observámos, os colegas esquecem-se que ela é uma menina, tratando-a como igual a eles, não tendo contemplações na rudeza e agressividade com que jogam.

Tal qual a Rosa, apresenta o mesmo tipo de dificuldades na língua portuguesa, ainda que esteja mais avançada que a sua colega devido a uma presença mais regular às aulas. No domínio da matemática apresenta as mesmas características que a Rosa, bom raciocínio aplicado a situações concretas e grandes dificuldades no raciocínio em abstracto.

O estudo do meio é o que mais lhe agrada, tomando maior atenção às aulas quando esta matéria é leccionada. Uma das grandes dificuldades de trabalho com esta aluna é a sua inquietude. Não se consegue que fique muito tempo sentada no seu lugar e concentrada no que está a fazer. A única excepção ocorre quando a actividade proposta envolve a liberdade criativa, por exemplo no desenho ou pintura. As actividades ao ar livre e os jogos são as suas preferidas, principalmente se pode competir e fazer-se notar pelas suas aptidões físicas.

O seu ambiente familiar é mais propício a uma maior responsabilização no seu processo educativo. É a mais nova de sete irmãos, muito mais velhos do que ela, e apesar de viver sozinha com a mãe, percebe-se a influência dos irmãos na sua vida e futuro. Existe pressão para que estude, principalmente por parte da mãe, a qual não sabe ler nem escrever, mas tem consciência da importância dos estudos para a vida futura da sua filha.

O seu gosto pela aprendizagem não tem os melhores resultados em virtude de ser uma criança brincalhona, irrequieta, cujo contexto familiar também não favorece. Nota-se o efeito das carências económicas no próprio material escolar e vestuário, bem como o efeito de não ter em casa quem possa ajudá-la nos trabalhos de casa (TPC).

Por outro lado, o facto de não conseguir superar algumas das suas dificuldades escolares, faz com que desista de esforçar-se nessas áreas e demonstre interesse por aquelas em que consegue mostrar bons resultados. Nos diálogos que mantivemos com ela, tentou sempre manipular o rumo para as actividades e áreas em que pode brilhar. Por exemplo, evitou sempre mostrar-nos as suas fichas de português, mas mostrava-nos de espontânea vontade e com orgulho, as suas fichas de matemática e os seus desenhos. Dizia-nos, orgulhosa, afirmações como «sabes que sou a mais rápida a correr?» ou «hoje marquei mais golos que o Francisco e o João», demonstrando uma necessidade de ser reconhecida como melhor do que os seus colegas nalgumas das actividades para as quais tem melhores aptidões, nomeadamente as actividades de destreza motora.

6.1.3 – Aristarco

O Aristarco, de oito anos de idade, é um menino reservado e um pouco introvertido, algo cauteloso e desconfiado. Ganhar a sua confiança foi um processo lento e de alguma paciência. Parecia adorar perguntar-nos todos os porquês possíveis e imaginários, tentando perceber quais eram as nossas expectativas em relação à sua pessoa. A grande maioria das suas respostas às nossas perguntas nunca foi imediata. Eram normalmente precedidas de uma pausa, destinada a reflexão, de um «porquê?» ou pela repetição da nossa pergunta, ganhando tempo para pensar e nos responder. Mesmo quando tinha a certeza da resposta, o Aristarco raramente respondia de imediato, parecendo assegurar-se de

estar a dar a resposta certa. Com o tempo, baixou as suas barreiras e tornou-se mais espontâneo connosco, tendo um comportamento idêntico ao que tinha com a professora Maria.

De todos os alunos ciganos com quem trabalhámos, o Aristarco é sem dúvida aquele que mais se destaca no processo educativo. Acompanha o resto da turma nas suas actividades sem grandes dificuldades, é empenhado, trabalhador e tenta sempre vencer as suas dificuldades. Gosta de estudar, tem um domínio razoável da língua portuguesa, estando muito próximo dos níveis alcançados pelos alunos não ciganos. É o único aluno cigano que trabalha com um computador.

Na matemática tende para o raciocínio aplicado, mas consegue efectuar adições e subtracções com relativa facilidade, usando unicamente os algarismos, o que o distingue das restantes crianças ciganas. O meio ambiente é a matéria que mais lhe agrada, tendo demonstrado uma grande paixão por cavalos ao longo das conversas que tivemos com ele.

Conforme constatámos ao longo das sessões de trabalho e confirmámos junto das professoras, o Aristarco é o aluno cigano mais assíduo. O interesse dos pais pelas suas actividades escolares, a existência de expectativas e de exigências quanto ao seu trabalho, têm efeitos positivos no processo educativo deste aluno, o qual é muito mimado no seu ambiente familiar, principalmente pelo pai. Os resultados são evidentes quer na assiduidade quer no facto de ser o único aluno que acompanha com relativa facilidade a matéria leccionada à turma. De um ponto de vista sócio-económico a sua família não é distinta das famílias dos restantes alunos ciganos, sendo claras as carências económicas. Todavia, este factor parece não influir no seu desempenho escolar com a mesma intensidade que influi nos outros alunos, parecendo-nos que a influência das dificuldades sócio-económicas são compensadas pelo empenho da família no processo educativo do aluno.

6.1.4 – Sérgio

O Sérgio é o aluno mais velho de todos. Com onze anos frequenta o segundo ano de escolaridade mas apresenta conhecimentos ao nível do primeiro ano de escolaridade. Tem um elevado nível de absentismo e ao longo das catorze sessões de trabalho, apenas esteve presente em três sessões. A matéria que melhor domina é a matemática, principalmente a que tem utilidade prática na sua vida de feirante.

Segundo nos informou, falta muito às aulas porque precisa de ajudar a família nas feiras. Uma boa razão que acaba por camuflar outra muito mais importante. Se é verdade que o Sérgio falta às aulas para ajudar a família, não é menos verdade que ele não se sente muito integrado com o resto da sua turma por ser mais velho que os restantes alunos. No recreio integra-se nas brincadeiras dos alunos do quarto ano de escolaridade cujas idades são mais próximas das suas. Nas aulas refugia-se junto dos colegas ciganos, evitando o contacto com os alunos não ciganos, tentando passar despercebido.

Nas três sessões registámos que é pouco participativo, evita comunicar com os outros, concentrando-se em actividades paralelas às que decorrem na sala, por exemplo, desenhando ou pintando folhas com marcadores. A professora necessita frequentemente chamar a sua atenção para os trabalhos que deve fazer e só com grandes doses de incentivo para que participe e não tenha medo de dizer algo que esteja errado, lá consegue que vá participando oralmente nas actividades.

O seu comportamento em sala de aula contrasta com o seu comportamento fora da mesma. Cá fora, no recreio, sem se sentir observado pelos colegas e em grupo mais restrito, o Sérgio é uma pessoa comunicativa que perde o medo de falar. Muito do que sabemos sobre a sua pessoa, o seu ambiente familiar e o modo como encara a

escola apenas foi possível obter fora do contexto de sala de aula, em pequenas conversas espontâneas em que veio ter connosco.

Para o Sérgio, a escola pouco ou nada tem de útil que o ajude na sua vida de feirante. Sabe fazer contas com o dinheiro, sabe escrever o que é necessário para anunciar o preço dos produtos, não necessitando de muito mais. Os seus objectivos são de carácter imediato, razão de não ver muito interesse na escola e nos estudos. Confrontado com a necessidade de saber ler e escrever para poder mais tarde tirar a carta de condução, necessária à sua vida de feirante, respondeu-nos que havia muito tempo, que ainda era muito novo para pensar nisso. Contudo, as suas expressões faciais demonstraram-nos que a resposta não foi propriamente a mais genuína. O assunto parece tê-lo preocupado, ainda que não o tivesse demonstrado claramente. A sua grande preocupação era convencer-nos a ir à feira do próximo domingo e comprarmos a roupa que ele e os familiares tinham para vender.

Uma das suas principais características é a de um excelente negociante. Pouca foi a informação que nos deu sobre a sua família. Pois, segundo o Sérgio, melhor do que ser ele a falar sobre a família era conhecermos a mesma já no próximo domingo – «A senhora vai lá, aproveita para comprar umas camisas pró seu marido e conhece a minha família. Eles estão lá todos e fala com eles». Não tendo resultado esta tentativa de oportunidade de negócio, o Sérgio não se fez rogado. Na sessão seguinte, vem ter connosco na hora do recreio com um saco, sugerindo que podíamos ir falando sobre a família dele enquanto eu via umas camisolas de senhora que ele tinha trazido de propósito, «só prá senhora veri a qualidadi do produto!», dando-nos de engodo alguns dados, como a família dele ser muito pobre e de o negócio ir muito mal, que as pessoas estão a comprar pouco, apesar de venderem produtos de qualidade e muito baratos.

Conforme nos apercebemos, a sua família é uma família carenciada que não se preocupa com a educação do Sérgio, estando mais interessada no seu futuro imediato como membro activo que trabalha para o sustento da família. Para eles é importante que o Sérgio vá à escola, que vá aprendendo a ler e a escrever, mas não é uma prioridade absoluta, sobrepondo-se na hierarquia de prioridades as actividades de trabalho às actividades educativas. Assim, o Sérgio apenas frequenta a escola quando não há trabalho que lhe esteja atribuído pela família e interioriza como valor a pouca importância da aprendizagem na sua vida futura, uma vez que já tem por destino e objectivo de vida, a venda ambulante de feira em feira.

Todas as actividades do Sérgio giram em torno deste objectivo de vida e conforme nos afirmou, «nas feiras aprende-se muito, às vezes muito mais do que na escola», razão de não encontrar muito interesse nas actividades escolares. Obviamente, este conceito não é fruto do raciocínio do Sérgio mas um legado que lhe é transmitido pela família e comunidade em que está inserido. Ao longo dos diálogos com o Sérgio apercebemo-nos que na verdade ele gosta de estudar, que estuda e aprende, mas não no âmbito do nosso conceito de aprendizagem. O seu estudo é eminentemente prático e direccionado para a actividade profissional que já exerce: Saber observar, comunicar, persuadir, negociar e vender são os saberes que mais necessita, tudo o resto é acessório e só faz sentido se enquadrável na actividade profissional exercida por ele e pela família.

Uma das perguntas mais surpreendentes que o Sérgio nos fez relaciona-se com a necessidade de uma pessoa ter de saber ler e escrever para tirar a carta. Para ele esta exigência não tem sentido. Segundo a sua linha de raciocínio, não é necessário saber ler nem escrever para conduzir uma carrinha ou um automóvel. Despertada a nossa curiosidade, aprofundámos o tema e ficámos a saber porque razão assim pensa.

Fez-nos o Sérgio a observação que uma viatura automóvel tem muitos números, ponteiros e figuras, mas poucas palavras. Tem os números do conta-quilómetros, do velocímetro e das mudanças. Tem algumas palavras, como o “airbag” ou a marca da viatura, mas não são importantes para conduzir. O importante, na sua opinião, é conhecer os números e o “R” da marcha-atrás, o sitio dos pedais e para que servem, o significado das figuras nos botões e o significado de cada ponteiro. Os outros instrumentos do automóvel costumam ter figuras, logo não é preciso saber ler para conduzir. Na sua opinião, escrever ainda faz menos falta porque nunca viu ninguém conduzir um carro a escrever.

Confrontado com a necessidade de uma pessoa necessitar de saber ler os sinais de trânsito, respondeu-nos que também não fazia muita falta porque a maioria dos sinais não têm palavras, têm desenhos ou números. Os que têm palavras são muito poucos e fáceis de perceber. Na sua grande maioria indicam localidades ou o caminho para elas. Os restantes têm informações sobre horas de estacionar ou outras informações que são fáceis de identificar. Ainda argumentámos com a necessidade de saber ler, para estudar e saber o código da estrada, as regras de condução, mas não o convencemos. Respondeu-nos que ninguém lê o código da estrada quando conduz, que as pessoas sabem as regras de memória e que ele já sabe algumas, as quais aprendeu com os familiares mais velhos.

6.1.5 - Vanessa

A Vanessa, de oito anos, frequenta o segundo ano de escolaridade mas o seu nível de conhecimentos situa-se na matéria leccionada no primeiro ano. Tal qual os outros meninos e meninas ciganas, tem menos dificuldades no domínio da matemática e domina razoavelmente as matérias do estudo do meio relacionadas com a natureza, o campo e os animais. Na língua portuguesa apresenta dificuldades de leitura,

mas é de todas as crianças ciganas a que tem a melhor caligrafia, desenhando muito bem as letras.

É uma criança afável, muito meiga e pouco materialista. Não tentou negociar connosco a troca de informações, preferindo conquistar a nossa afectividade. É de entre todos os alunos ciganos, a criança que mais procura o contacto físico. Quando fala ou pretende chamar a nossa atenção, pega-nos na mão, encosta-se a nós. Deu-nos a sensação de o contacto físico lhe servir para perceber a genuinidade das nossas palavras, uma vez que reparámos que se expressa muito não apenas pelo que diz mas igualmente pela sua linguagem corporal. Ao princípio pensávamos que se tratava de uma manifestação de carência afectiva, mas acabámos por constatar que ela é assim mesmo no contacto com os outros, seja com os seus colegas ou com os adultos, ou seja, expressa-se muito através da linguagem corporal e o contacto físico é parte integrante da sua comunicação com os outros.

A Vanessa adora brincar e para ela o melhor da escola é o recreio. Nas aulas, normalmente, está atenta ao que é dito no início das actividades, mas não consegue ser autónoma na execução dos trabalhos. Precisa constantemente de ajuda e torna-se impaciente com o decorrer do tempo, perdendo a concentração no que está a fazer. Quando está farta, apoia o cotovelo na secretária segurando a cabeça e abana as pernas, mostrando estar enfadada de estar ali sentada. Pergunta diversas vezes à professora quando é que é hora do recreio. Tal qual verificámos nas restantes crianças ciganas, a Vanessa não consegue ficar muito tempo quieta e sentada na sua mesa, tendo necessidade de espaço e de se mover no espaço. Essa é talvez uma das razões de se sentir muito bem num espaço aberto e mais amplo, como é o caso do recreio.

O ambiente familiar da Vanessa não é diferente dos casos já referidos. São visíveis, no seu vestuário e no material escolar, as carências sócio-económicas familiares. Os são pais analfabetos, apoiados pelo

rendimento social de inserção, trabalham esporadicamente devido a problemas de saúde não especificados. Na mesma habitação vivem os avós maternos da Vanessa e dois primos. Tem três irmãos, muito mais velhos, que trabalham como feirantes e prestam algum apoio económico à família.

Sabemos que a Vanessa é muito acarinhada pela família e tivemos a oportunidade de conversar com um familiar que vai buscá-la ao portão da escola. Segundo este familiar, avó da Vanessa, a família quer muito que ela estude, que «aprenda a assinar o nome, a ler e escrever, a fazer algumas contas» porque «a vida, hoje é muito diferente». Todavia, este tipo de afirmações não é confirmado pela prática de acompanhamento da actividade escolar da Vanessa pelo seu encarregado de educação ou algum familiar.

6.1.6 - Soraia

A Soraia, companheira de turma da Vanessa, tem igualmente oito anos de idade. É uma criança muito brincalhona e um pouco agressiva com os seus colegas de escola, principalmente durante os períodos de recreio. Falta mais às aulas do que a Vanessa e apresenta maiores dificuldades de aprendizagem. Na sala de aula é muito irrequieta e não consegue passar muito tempo sentada no mesmo sítio, o que perturba o seu nível de concentração. Tem muita dificuldade em desenhar as letras do alfabeto, na leitura das palavras e na compreensão do que lê. Na matemática está mais à vontade, sendo o seu nível de conhecimentos e compreensão mais próximo do nível verificado nas outras crianças ciganas. O estudo do meio cativa a sua atenção mas, mesmo assim, tem dificuldades em permanecer sossegada e concentrada no seu lugar.

Não tivemos muitas oportunidades de contacto com a Soraia, o que não nos permite ter uma noção precisa do seu contexto familiar. Através da

professora Alice e de algumas pessoas da comunidade da Quinta da Mina, foi possível perceber que o contexto familiar a que está sujeita é idêntico ao da maioria das crianças ciganas que vivem neste bairro, que os seus pais são feirantes e que a Soraiá falta muitas vezes às aulas para ajudar a mãe nas actividades domésticas.

6.2 O órgão de gestão da escola, os professores e os meios

O órgão de gestão desta escola não foi muito receptivo ao nosso projecto, limitando-se a permitir o nosso contacto com os professores eventualmente interessados em participar e colaborar no nosso projecto de investigação. Todos os contactos no sentido de adesão ao nosso projecto e de resposta a um inquérito simplificado (vd. Anexo IX) foram infrutíferos. Diversas e diferentes foram as desculpas ao longo de aproximadamente um ano, desde o não ser possível atender o telefone, ao estar em reunião, etc.

Esta indisponibilidade teve por consequência a dificuldade de obtenção de alguns dados pertinentes e importantes para a nossa investigação, obrigando-nos a recorrer a outras fontes e a perceber os motivos subjacentes à mesma. Ainda antes do primeiro contacto com a Escola, alertaram-nos que as relações institucionais entre o órgão de gestão e outros organismos nem sempre eram as melhores, principalmente quando estavam em causa dados sobre a própria escola, o processo educativo e o desempenho escolar. Tal facto motivou o nosso cuidado na abordagem ao órgão de gestão da escola, quer na apresentação do projecto quer nos elementos solicitados. Com antecedência e por intermédio de uma pessoa nossa conhecida, a qual trabalha regularmente com esta escola, foi marcada uma reunião de apresentação do nosso projecto, das actividades que pretendíamos desenvolver e dos dados que pretendíamos recolher.

Essa reunião foi a única que conseguimos, ainda que não possa ser considerada uma reunião no seu sentido mais formal. Fizeram-nos esperar quase uma hora, apesar de termos chegado antes da hora agendada. A “reunião” decorreu em pé, demonstrando o nosso interlocutor muita impaciência e falta de tempo, pedindo-nos para sermos muito breves. Conseguimos autorização para contactar os professores, apresentar-lhes o nosso projecto e iniciar as nossas actividades com quem estivesse interessado.

Conforme nos apercebemos, o nosso projecto foi visto com receio pelo órgão de gestão e igualmente por alguns professores. De acordo com as informações obtidas de diferentes fontes, havia a desconfiança de se estar a avaliar o trabalho da escola, do seu órgão de gestão e dos próprios professores. Desta forma, o órgão de gestão preferiu ignorar o projecto e manter uma postura passiva, colaborante apenas no essencial e no mínimo indispensável. Podemos inclusive afirmar a existência de uma certa hostilidade no trato.

Confidenciou-nos uma fonte, que identificamos apenas por X a seu pedido e nos solicitou o máximo cuidado no tratamento do assunto, a existência de uma grande clivagem entre os professores «da velha guarda» e a geração de novos professores. Uma clivagem que não é apenas fruto da idade, dos anos de profissão e das diferenças de habilitações académicas, porque o é igualmente fruto do modo como se vê a Escola, o papel do professor e o processo educativo.

Segundo X, os professores «da velha guarda» consideram-se «senhores feudais, donos absolutos do que se passa na sua sala de aula, têm muita dificuldade em aceitar a intervenção de terceiros nas suas actividades. Não se admire de a olharem de soslaio, com alguma desconfiança. Mais a mais é professora do 2.º Ciclo, tem mais habilitações do que eles e ainda que não o demonstrem têm receio de si. Quer dizer... Não propriamente da sua pessoa, mais do facto de os

poder apanhar a fazer alguma coisa que não seja considerada correcta em termos educativos. Não se admire que a tenham ignorado e que a continuem a evitar. No meu entender é uma reacção normal, principalmente de (...), de (...) e de (...). Eles não discutem abertamente os seus problemas com os colegas (pausa). Então no caso de serem colegas mais novos, muito menos. Tenho assistido a situações em que evitam a todo o custo a abordagem de alguns temas pedagógicos. Parece-me que não se sentem propriamente à vontade para discutir em profundidade esses temas. (...)»

No decorrer das nossas acções de sensibilização dos professores para a adesão ao nosso projecto, nas conversas individuais com os professores que acederam conversar um pouco mais connosco, tivemos oportunidade de constatar que a opinião de X não difere muito da realidade. Uma das principais desculpas para o não envolvimento no projecto foi «eu não posso ajudá-la, não tenho alunos ciganos na minha turma». Mesmo quando incentivávamos à participação com base na sua experiência passada, onde certamente já teria dado aulas a algum aluno cigano, as respostas eram evasivas. Do tipo «pois! É verdade. Já tive um outro aluno cigano, mas só lhe posso dizer que faltavam muito às minhas aulas... parece que é lá da cultura deles. Não gostam de estudar, de aprender, o que é que quer que eu lhe faça? Não creio que possa ser útil ao seu estudo (...)», ou «Não pode passar por cá amanhã? Hoje já estou muito atrasada e tenho uma consulta (...).», ou ainda, «Agora não posso conversar consigo, mas vou ver lá em casa o que é que tenho sobre os meus antigos alunos e depois dou-lhe», havendo sempre uma desculpa para não ter visto, ter-se esquecido e fazer mais uma promessa, na esperança de esquecer-mos o assunto ou de percebermos que nunca dariam informação ou qualquer outro tipo de colaboração.

Contrariamente à posição de distanciamento do órgão de gestão e dos professores que não tinham alunos ciganos, as professoras com alunos ciganos aderiram prontamente e com muito entusiasmo ao projecto,

mostrando toda a disponibilidade, solicitando-nos apenas que a colaboração interferisse o mínimo possível com as suas actividades diárias e o processo educativo em sala de aula. São duas professoras jovens, mas já com alguns anos de experiência, que dominam diversos aspectos teóricos da educação intercultural, os quais foram ministrados no decorrer dos seus cursos académicos.

A professora Maria é uma pessoa afectuosa e muito comunicativa, estando estas suas características bem evidenciadas na transcrição da sua entrevista (vd. Anexo VII). Os alunos são “os seus alunos” e o uso de expressões como a «minha Margarida», quando fala de um aluno ou aluna é muito comum no seu discurso, revelando o entusiasmo e a afectividade que coloca na sua relação com eles. Em sala de aula esse entusiasmo e afectividade é uma nota predominante na forma como ensina. Vibra com os alunos, com o seu desempenho, assumindo uma posição de grande teatralidade perante as respostas dos alunos, sejam elas correctas ou erradas. Transmite-lhes o seu entusiasmo, anima-os a fazer melhor, parecendo muitas vezes incansável na procura de métodos e maneiras que lhes permitam superar as dificuldades.

Os laços afectivos que a ligam aos seus alunos são deveras notórios logo à primeira vista. Fala deles com um “brilho nos olhos”. Por seu lado, os alunos correspondem muito bem a este comportamento afectuoso da sua professora. Nota-se que gostam muito dela. O facto de não fazer distinções entre alunos, não impede que construa laços afectivos muito especiais com alguns deles, conforme constatámos nas sessões de trabalho e na entrevista. O seu relacionamento com os alunos ciganos é excepcional, mesmo quando o seu desempenho não é o melhor ou até faltam às aulas. Nota-se a sua preocupação com estes alunos e os pais reconhecem que ela é uma professora preocupada com a educação dos seus filhos, com o que eles aprendem.

Nas aulas evita a segregação dos alunos em grupos, ainda que por vezes seja obrigada a criar grupos distintos de acordo com as actividades e grau de conhecimentos. No ensino da língua portuguesa costuma juntar no mesmo grupo a Margarida, a Rute e o Sérgio, para os acompanhar mais de perto e efectuar com eles alguns trabalhos específicos. Todavia, não utiliza este recurso de forma sistemática, preferindo sempre que possível os grupos diversificados, em que os colegas ajudam os seus colegas com maiores dificuldades. Para o efeito socorre-se dos laços sócio-afectivos existentes entre eles, estimulando a inter-ajuda e a coesão de grupo, o que constitui uma boa forma de integração dos alunos ciganos na sala de aula. O facto de os alunos se conhecerem, na sua grande maioria, desde os tempos do Jardim de Infância, permite-lhe obter bons resultados na constituição destes grupos. Neste aspecto, a situação mais problemática é a do Sérgio, pelos motivos que explanámos anteriormente, na caracterização deste aluno.

A professora Alice tem uma personalidade distinta da sua colega Maria, não sendo tão expansiva nem tão efusiva nas suas relações com os outros. A transcrição da sua entrevista (vd. Anexo VIII) reflecte muito as características da sua personalidade, ou seja, mais distante e reservada, sem grandes rasgos emocionais e sem um grande envolvimento afectivo com os seus alunos. Não quer isto dizer que não construa laços afectivos com os seus alunos, que não goste deles ou que os alunos, por seu turno, não gostem da professora Alice. Bem pelo contrário, ela constrói esses laços afectivos e adora os seus alunos. Sucede que não tem uma personalidade tão expansiva e essencialmente expressiva das emoções que sente, parecendo ter uma atitude de carácter profissional idêntica à de um médico, que não se envolve emocionalmente com o doente nem se deixa afectar emocionalmente com o que ocorre ao doente. Manifesta, assim, uma atitude – para nós aparente – de frieza e distanciamento em relação aos alunos e ao seu processo educativo. Quando a entrevistámos e nas diversas audições que efectuámos da gravação, as suas respostas deram-nos a percepção

de estarmos perante um profissional da saúde, que de tanto ter visto casos graves, já não se impressiona nem emociona com os seres humanos que trata.

O seu trabalho, tal qual a entrevista, é metódico, cirúrgico e incisivo, pautando-se pela síntese. Não há margem à subjectividade e muito menos ao transparecer das emoções. Surpreendentemente, quando já tínhamos formado uma imagem pautada pelo rigor, pela objectividade e pela síntese, descobrimos uma nova professora Alice nas conversas fora do contexto da sala de aula, nos intervalos e em ambiente mais descontraído, sem a presença do gravador, ou de um simples bloco de apontamentos e uma caneta.

Descobrimos uma professora Alice que afinal tem enormes preocupações com o processo educativo dos seus alunos, a quem custa que os alunos – sejam eles ciganos ou de qualquer outra etnia – apresentem dificuldades de aprendizagem que não estão directamente relacionadas com as suas capacidades, mas sim com o seu meio envolvente e a «falta de bases que vem do passado, dos anos anteriores».

Percebemos então que a imagem expressa na entrevista e transmitida ao longo das sessões é uma “máscara” que permite à professora Alice o necessário distanciamento das situações dramáticas, para as quais sente não ter meios nem os recursos que lhe permitam encontrar uma solução. De acordo com as suas palavras, não pode substituir-se aos pais na educação dos seus filhos, não tem tempo nem meios para recuperar a falta de bases de alguns alunos, principalmente dos alunos ciganos. Pouco ou nada pode fazer contra o absentismo dos alunos ciganos, quando os pais não manifestam qualquer interesse em aparecer na escola em resposta aos avisos enviados para casa. Tem consciência de não poder resolver por si só muitos dos problemas existentes no caso de alunos carenciados, os quais frisa, não são

unicamente os ciganos, existindo outros casos, muitas vezes de pobreza e grandes carências encobertas.

Tão próximo quanto conseguimos registar de memória, após a conversa, é evidente a preocupação e consciência de uma professora não poder resolver todos os problemas, sendo apenas uma parte que pode contribuir para a solução – «Claro! Os problemas dos meus alunos, por muito que não queira, afectam-me. (pausa) Não sou insensível... mas não posso deixar-me envolver pelos problemas. Tenho de trabalhar o melhor possível, com os meios que tenho à disposição. Mas... para estar bem comigo mesma, tenho de distanciar-me, pensar que preocupar-me apenas por preocupar-me, não vai adiantar de muito na resolução dos problemas deles.»

Ao longo das sessões de trabalho foi possível observar que ambas as professoras adoptam os métodos que consideram mais adequados à aprendizagem dos alunos ciganos. Por exemplo, a Professora Alice, perante a falta de base dos seus alunos no domínio da língua portuguesa, utiliza o método das 28 palavras. Tentam-se encontrar sempre alternativas que permitam superar as dificuldades destes alunos, mas os materiais utilizados – principalmente os livros e as fichas de trabalho – são os normais, não revelando o seu conteúdo uma preocupação com a diversidade cultural dos alunos. Nesta escola os manuais escolares adoptados e utilizados são:

ÁREA	LIVRO	AUTOR	EDITORIA
ESTUDO DO MEIO	Eu e o Bambi 2 - Estudo do Meio	Ana Pinto M. ^a Aurélia Carneiro	Porto Editora
LÍNGUA PORTUGUESA	Pirilampo	Noémia Torres	Edições Nova Gaia
LÍNGUA PORTUGUESA*	Palavra a Palavra 1	Arminda Cruzeiro Adriana Figueiredo Maria Teresa Dias	Porto Editora
MATEMÁTICA	Eu e o Bambi 2 – Matemática	Ana Pinto M. ^a Aurélia Carneiro	Porto Editora

** livro de apoio ao método das 28 palavras, utilizado pela professora Alice*

Na sua actividade diária com os alunos ciganos existe uma grande preocupação das duas professoras em tratar todos os alunos de forma igual, não tendo em consideração a etnia, mas sim as dificuldades manifestadas pelos mesmos. Essa preocupação surge na própria entrevista de cada professora e nas interacções com os seus alunos. No entanto, conforme observámos, existem pequenas subtilezas que revelam um tratamento distinto. Não são tão exigentes com os alunos ciganos nem têm tantas expectativas sobre o seu desempenho. De acordo com a nossa percepção, efectuam um grande investimento na aprendizagem destes alunos, mas não mantêm um nível de expectativas e de exigência correspondente ao esforço por elas efectuado. É a própria professora Maria quem explicitamente revela o menor nível de expectativas e de exigência, ainda que não o admita claramente. Recordemos algumas das suas palavras durante a entrevista:

«(...) Agora tenho a minha Margarida, que eu por exemplo não passo trabalhos de casa porque ela em casa não os faz (...) Eu até desisti de passar os trabalhos de casa. (...) A Rosa (...) também não costumo passar assim grande coisa, porque ela não os faz. (...)»

Os meios disponíveis na escola são escassos e não existem evidências de se procurar outros meios, por exemplo através de pesquisa na Internet. Na biblioteca escolar existe um único livro que trata o tema da interculturalidade e da multiculturalidade. Não existe um plano de formação que vise a aquisição de competências pedagógicas e didácticas no domínio da multiculturalidade e da interculturalidade.

Ambas as professoras afirmam, em entrevista, dispor de acesso fácil a materiais pedagógicos interculturais, nomeadamente recorrendo à Internet, mas desconhecem outras experiências educativas e não pesquisam na Internet o material disponível, por exemplo no sítio do ACIME. As respostas dadas à pergunta «Conhece os documentos e

projectos do Ministério da Educação no âmbito da educação intercultural? (Por exemplo, o programa entreculturas e documentos de apoio)» revelam que o facto de a informação estar disponível na Internet e ser de fácil acesso, não é aproveitado tanto como não constitui uma prioridade para a preparação das suas aulas.

6.3 Os alunos ciganos na sala de aula

Da nossa observação participante foi possível registar que os alunos ciganos têm, no seu conjunto e em ambas as turmas, um bom nível de integração, apresentando igualmente características de assimilação dos conceitos e valores veiculados pela escola nas suas regras seguintes:

As Nossas Regras
<ul style="list-style-type: none">❖ Respeitar os outros. Falar com a professora ou com uma auxiliar sempre que haja algum problema.❖ Comportar-me correctamente.❖ Colocar o dedo no ar para falar.❖ Estar atento e não distrair os outros.❖ Utilizar o meu material e não mexer naquilo que não é meu.❖ Manter a sala e a Escola limpas.❖ Brincar, no recreio, com os colegas sem lhes bater.

A dificuldade em respeitar estas regras prende-se mais com a idade e a vivacidade ou personalidade de cada criança, não existindo diferenças notórias entre o comportamento dos alunos ciganos e o comportamento do grupo maioritário. Naturalmente, por hábitos culturais, os alunos ciganos têm mais dificuldade em estarem sentados no mesmo sítio durante muito tempo, sendo mais activos e expressivos que os seus colegas não ciganos.

De todas as regras, a que nos pareceu ser mais difícil de compreender e cumprir por parte dos alunos ciganos é a regra de um comportamento correcto. A sua noção de comportamento correcto permite atitudes que não são permitidas na sala de aula: Chamar a atenção do outro em voz alta ou gritando, brincar, conversar, comer, sair do lugar sem autorização, etc.

No que concerne às actividades escolares, são participativos e prestam atenção à transmissão do conhecimento oral, principalmente nas áreas ou matérias que gostam ou lhes despertam o interesse. Com excepção do Aristarco, têm dificuldade em acompanhar a transmissão do conhecimento através da escrita. Exceptuando a Vanessa, os restantes alunos ciganos apresentam distintos níveis de dificuldade no uso de um lápis, de uma caneta esferográfica ou de um marcador. As suas dificuldades motoras no uso destes instrumentos de escrita, com maior ou menor intensidade, consoante o caso, são visíveis na caligrafia existente nos seus cadernos e fichas. Nos desenhos geométricos e nos desenhos livres as dificuldades são perceptíveis na regularidade do traço das linhas rectas ou na ultrapassagem dos contornos dos desenhos que pintam.

Tivemos a oportunidade de observar como pegavam no lápis ou numa caneta para escrever, como faziam uso dos lápis de cor, dos marcadores, para pintar figuras geométricas ou fazer os seus desenhos e verificámos que apesar de a sua destreza diferir da destreza de um aluno não cigano, esta não é a única razão para as diferenças na caligrafia e na regularidade dos traços. O modo como pegam no instrumento influi na qualidade da caligrafia e do traço, uma vez que tendem a utilizar o instrumento de escrita da mesma forma que utilizam um ramo de uma árvore ou um pau para desenhar na areia, colocando os dedos – quando utilizam os dedos e não agarram o lápis ou o marcador na mão, fechando o punho e torcendo o pulso para escrever ou desenhar – na parte mais superior, a meio do lápis ou um

pouco mais abaixo, mas sempre acima da posição normalmente utilizada para garantir a destreza e a qualidade do traço ou da caligrafia.

Quando são corrigidos, sentem dificuldades e facilmente voltam à posição que encontraram para escrever ou desenhar, o que dificulta o progresso na destreza, fluidez e qualidade do traço ou da escrita. A forma como utilizam os instrumentos de escrita e desenho revela que não estavam muito habituados à sua utilização antes de iniciarem o seu processo educativo. Notámos igualmente alguma dificuldade com a utilização do espaço no papel e que não têm a noção da melhor posição do mesmo na mesa de trabalho. É normal a utilização do caderno diário em posições diagonais ao corpo, o que provoca uma escrita inclinada em lugar de perpendicular à altura da folha de papel.

O relacionamento com os seus colegas, regra geral, é muito bom, não se notando problemas de segregação ou de marginalização. Conseguem trabalhar bem em grupo e são participativos. Nas actividades de grupo são mais barulhentos, principalmente quando se entusiasmam e acabam por esquecer que estão na sala de aula e não no recreio. A sua voz aumenta mais rapidamente de volume do que a dos seus colegas não ciganos, obrigando à intervenção das suas professoras.

As actividades de natureza repetitiva como as fichas de caligrafia não são bem toleradas por eles. Não gostam muito de as fazer e com alguma facilidade começam a brincar, não as terminando. Tal facto obriga a uma constante vigilância da professora para o que de facto estão a fazer. Numa turma com vinte e um alunos, controlar e apoiar as actividades destes alunos não é propriamente uma tarefa fácil, dada a necessidade de gerir o tempo por todos os alunos. Assim, os alunos ciganos são muitas vezes deixados em relativa liberdade por períodos mais longos, não sendo exercido o controlo necessário às suas

actividades, em tempo oportuno, para garantir que efectuem de facto os seus trabalhos.

6.4 Os pais, encarregados de educação e o processo educativo

Salvo raras excepções, os pais e encarregados de educação não participam activamente no processo educativo dos seus filhos ou educandos. O que não difere em muito da realidade participativa dos pais nas nossas escolas, independentemente da origem étnica.

A sua participação limita-se normalmente ao mínimo indispensável, respondendo ocasionalmente às solicitações da escola. Isto não significa que estejam totalmente ausentes e que deixem os filhos à responsabilidade da instituição sem qualquer controlo. Na verdade, surpreendeu-nos o controlo social exercido directa ou indirectamente pelos pais em relação aos seus filhos.

A nossa primeira constatação do seu controlo surgiu a propósito das visitas de estudo. Os pais das crianças ciganas permitem a participação dos seus filhos nas visitas de estudo efectuadas dentro do concelho, porque conseguem saber facilmente onde estão e ir ter com eles em caso de necessidade. Para fora do concelho, já não permitem que estes alunos participem nas referidas visitas de estudo, pela dificuldade em os localizar e pela noção que têm de já estarem muito afastados da família. Por outro lado, uma visita de estudo que não seja no concelho demora mais tempo, o que não os deixa tranquilos e descansados, ainda que tenham muita confiança nos professores.

A segunda constatação ocorreu durante o processo de observação directa e as conversas informais que mantivemos junto à escola ou nas suas imediações. Há normalmente um familiar que vem buscar o aluno ao portão da escola. Nos raros casos em que tal não ocorre e por qualquer motivo o aluno ou aluna vai sozinho para casa, surge sempre alguém da comunidade que sabe que o aluno não está acompanhado

por um familiar e se encarrega de lhe dar ordens para ir para casa, caso este se tenha distraído a brincar pelo caminho.

Os pais, os membros da comunidade, numa comunidade onde existem famílias que não se falam, exercem um controlo social efectivo das entradas e saídas dos alunos da escola, bem como dos períodos de recreio. Não raras vezes, observámos a passagem de uma pessoa da comunidade da Quinta da Mina, à hora do recreio, controlando se os alunos ciganos lá estavam.

Através das nossas conversas informais com os membros da comunidade da Quinta da Mina, percebemos que há mais preocupação com a localização das crianças ciganas do que com o seu processo educativo, uma vez que os factos referentes ao acompanhamento do processo educativo destas crianças não são coincidentes com as preocupações e opiniões que nos foram manifestadas, ou seja, nos factos não estão reflectidas as linhas de discurso que sublinham a importância e preocupação de esta nova geração aprender e tirar proveito da escola, porque «os ciganos são portugueses e também têm direitos», porque a época é diferente e «já não há futuro» nas profissões tradicionais dos ciganos.

Se por um lado nos parece que os pais e a comunidade têm consciência da importância de saber ler e escrever, por outro lado, percebemos uma certa descrença sobre a continuidade do processo educativo no médio e longo prazo, bem como uma constante alteração de prioridades. É importante ler e escrever, mas não é prioritário. É algo que se vai aprendendo ao longo da vida, de acordo com as oportunidades e circunstâncias. Pode-se faltar à escola, mas não a um casamento de um familiar. Como nos dizia uma mãe de um cigano, que frequentava o ATL Minilândia, «na escola só se aprende a ler, escrever e fazer contas», dando a entender que há mais vida e aprendizagem para além da escola.

6.5 Análise das entrevistas às docentes

As entrevistas realizadas às duas docentes permitem-nos extrair um conjunto de dados relevantes e significativos sobre as percepções destas docentes nas três dimensões que considerámos na elaboração do guião das entrevistas. Para o efeito realizámos uma análise comparativa do conteúdo das duas entrevistas (apresentadas no anexo VI), estabelecendo de modo descritivo os pontos de convergência e divergência das percepções e opiniões das docentes, sem prejuízo de integrar no texto alguns comentários nossos, em que referenciamos aspectos ou factos identificados durante as nossas sessões de trabalho.

❖ Dimensão Professor

As professoras têm experiências distintas na escola. A professora Maria assinala dois momentos distintos na sua experiência com os alunos ciganos, o momento actual e o momento correspondente à integração das crianças realojadas no bairro. Esta professora conheceu o período inicial de integração da população cigana, facto que não ocorre com a sua colega, a professora Alice. Apesar das experiências distintas, ambas assinalam o facto de se verificar uma evolução positiva na integração dos alunos ciganos. Entre os factores que são apontados para esta integração, a professora Alice refere o empenhamento pessoal dos alunos, factor que identificámos na caracterização e perfil elaborado para os alunos (vd. 6.1 e 6.3). Faz igualmente notar no capítulo da integração, o factor aprendizagem, afirmando que é maior a evolução na matemática do que na língua portuguesa.

Para a professora Maria, o facto de ter crianças ciganas como seus alunos não se reflecte na preparação e no modo de dar as suas aulas. A preparação e o modo de dar aulas está ligado à capacidade individual dos alunos em acompanhar o ritmo da turma, independentemente da sua etnia. Nos casos em que o aluno não acompanha a turma, prepara

outro tipo de trabalho, muitas vezes de carácter individual, conforme tivemos oportunidade de constatar através de observação participante. Em sentido contrário pronunciou-se a Professora Alice, admitindo taxativamente que ter alunos ciganos tem reflexos na preparação e modo de dar as suas aulas, uma vez que os alunos ciganos nunca estão ao mesmo nível dos seus colegas. A título de exemplo, refere que os alunos ciganos que integram a sua turma do 2.º ano de escolaridade estão ao nível do 1º ano de escolaridade.

Ambas as professoras utilizam os mesmos manuais escolares, adoptando manuais específicos com os alunos que não acompanham o ritmo de aprendizagem da turma. A professora Alice não utiliza documentos complementares tendo em atenção os alunos ciganos, mas utiliza materiais didácticos diferentes e adopta o método das 28 palavras no ensino da língua portuguesa. A sua colega, pelo contrário, utiliza diversos documentos complementares, bem como fichas e outro tipo de trabalhos, ainda que não propriamente tendo em atenção os alunos ciganos. A sua preocupação, de acordo com os documentos a que tivemos acesso e o que observámos em sala de aula, é proporcionar aos alunos actividades e material didáctico que permitam superar as suas dificuldades de aprendizagem, não existindo distinção entre alunos ciganos e não ciganos.

Quando questionadas sobre a facilidade de acesso a materiais pedagógicos interculturais, as duas professoras referem ter acesso fácil através da Internet. Complementarmente, a professora Alice refere a existência de algum material na biblioteca da escola. Ambas as professoras afirmam não terem dificuldade de acesso aos referidos materiais, sublinhando a professora Alice que não há muito material vocacionado para a etnia cigana. Apesar da ausência de dificuldades de acesso aos materiais pedagógicos interculturais e de considerarem dispor de um acesso facilitado via Internet, estas duas professoras manifestam um desconhecimento quase absoluto sobre os documentos

e projectos do Ministério da Educação no âmbito da educação intercultural. A professora Maria é a que está mais informada, recordando-se vagamente do programa Entreculturas, o qual foi abordado durante os seus estudos na Escola Superior de Educação. Lembra-se de ter tido acesso a esses documentos e de ter efectuado muitos trabalhos sobre multiculturalidade.

Perante uma situação complicada do quotidiano de um professor, como a pergunta de um aluno sobre os hábitos de uma criança de origem diferente, ambas as professoras optam por uma estratégia de procura da informação e de troca de ideias, ainda que possam variar nos métodos. Enquanto a professora Maria – que exemplificou com uma situação ocorrida no passado – prefere o trabalho em grupo e a pesquisa de fontes de informação documentais, a professora Alice, opta por situações em que o aluno de origem étnica diferente partilhe com os restantes alunos os seus hábitos e valores culturais.

No que concerne à formação, nomeadamente à necessidade de frequência de acções de formação na área da Educação Intercultural, a professora Maria não sente necessidade de frequentar este tipo de acções, uma vez que o tema foi muito debatido durante o seu curso na Escola Superior de Educação de Lisboa e considera ter um bom conhecimento empírico das diferentes culturas ao longo da sua carreira profissional, o que a leva a não sentir necessidade de aprofundar os seus conhecimentos. A professora Alice, não frequentou nenhuma acção de formação neste domínio, mas admite que a grande diversidade cultural de algumas turmas que leccionou levam a que por vezes sinta essa necessidade.

❖ Dimensão Aluno

Ambas as professoras têm percepções distintas sobre os conhecimentos iniciais dos seus alunos ciganos, o que é em parte fruto das suas vivências profissionais. Enquanto a professora Alice foca as suas

percepções nas competências linguísticas dos alunos, como o domínio dos mecanismos de leitura, a professora Maria foca as suas percepções na vivência dos próprios alunos, na falta de acesso a meios que contribuem para o desenvolvimento cultural e intelectual do aluno ainda na fase do pré-escolar: jogos didácticos, livros, acesso a Internet, marcadores, lápis, livros de colorir, etc.

No que diz respeito às actividades em que os alunos ciganos demonstram maior aptidão e interesse, ambas as professoras são concordantes em considerar a matemática, complementando a professora Maria que os alunos ciganos gostam igualmente muito do estudo do meio. A língua portuguesa, em particular o domínio dos mecanismos de leitura e escrita, é a área onde os alunos ciganos revelam maiores dificuldades. Enquanto a professora Alice considera que as dificuldades são fruto do absentismo dos alunos, o qual tem implicações na aprendizagem, a professora Maria aponta a eventual ausência de significado da matéria leccionada para os alunos ciganos, referindo o pouco interesse dos seus alunos pela gramática.

A professora Alice, na sua experiência profissional, não detectou nem sentiu diferenças nos níveis de conhecimentos e aptidão dos alunos ciganos com base no sexo da criança cigana. Todavia, salienta que os rapazes têm um percurso escolar mais longo do que as raparigas. O mesmo não ocorre com a professora Maria, a qual aponta diferenças na forma de pensar dos seus alunos, referindo que as alunas começam muito cedo a pensar em namoro, casamento e constituição de uma família, o que as desvia mais cedo da actividade escolar.

Segundo referem estas duas docentes, não há recusa dos alunos ciganos em trabalharem algum tema ou efectuarem algum trabalho com base nas normas e valores diferentes da comunidade cigana. A professora Maria salienta o caso de uma aluna que se recusava a efectuar trabalhos de inglês por não gostar da matéria, não por uma

questão de normas e valores culturais diferentes. A professora Alice salienta que os seus alunos ciganos não se recusam a trabalhar, apenas manifestam menor interesse e têm uma perspectiva diferente da escola, não a sentindo como uma necessidade para a sua vida futura.

Ambas as professoras consideram que os seus alunos ciganos são participativos, não existindo distinções de participação em função de se tratar de uma aluna ou de um aluno. Segundo a professora Maria, os seus alunos ciganos gostam de participar nas aulas e participam em tudo. No caso da professora Alice, devido a um trabalho específico, a sua participação efectua-se dentro do próprio grupo e em interacção com a professora, existindo pouca participação no que diz respeito à actividade da turma. De notar que, conforme constatámos na nossa observação participante, há algumas interacções com a restante turma, as quais não são maiores devido às diferenças de aptidões e nível de conhecimentos entre os alunos ciganos e os restantes alunos da turma. Todavia, sempre que possível, a professora procura integrar estes alunos em actividades em que todos podem participar.

O nível de preocupação da escola com a identidade cultural dos alunos ciganos é baixa, não existindo actividades programadas para esse efeito, de acordo com o constatado ao longo da nossa investigação. Facto que é confirmado nas duas entrevistas. As duas professoras referem que a escola nunca celebrou um acontecimento relacionado com a cultura cigana. Todavia, salientam a festa de final de ano, onde as diferentes etnias têm a oportunidade de demonstrar elementos folclóricos da sua identidade cultural.

No que concerne à integração dos alunos ciganos, a professora Maria considera que os alunos estão integrados e que nunca notou indícios de auto-marginalização. Contudo, faz a distinção de integração em dois planos: 1) o plano social, em que considera que os alunos estão integrados; 2) o plano da aprendizagem, em que refere as dificuldades

dos alunos ciganos em acompanharem as actividades escolares, nomeadamente, os trabalhos de casa, os quais na maioria dos casos não são feitos por falta de capacidade de auxílio da família na sua execução.

Por outro lado, a professora Alice afirma que a integração depende de aluno para aluno. Admitindo implicitamente que não estão totalmente integrados, salienta que a etnia da criança não é o factor mais preponderante para a maior ou menor integração do aluno. Como refere, devido à cultura cigana, seria normal uma auto-marginalização dos seus alunos ciganos, o que acaba por não sentir na sua actividade diária com estes alunos.

Este bom nível de integração social é atestado por ambas as professoras no que diz respeito ao trabalho em grupo e ao relacionamento dos alunos ciganos com os restantes alunos na sala de aula. Segundo as duas professoras os alunos ciganos trabalham bem em grupo, mesmo com as restantes crianças, facto igualmente por nós observado durante as sessões de trabalho na sala de aula. Conforme refere a professora Maria, o facto de os seus alunos se conhecerem desde a pré-primária contribui para esse bom relacionamento e cooperação. A conflituosidade existente e os modos de resolução dos conflitos são os típicos desta faixa etária, ainda que a professora Alice refira que os alunos ciganos são um pouco mais conflituosos e agressivos que os restantes alunos, tentando resolver de imediato os problemas através da violência.

Cumpramos aqui notar que no nosso trabalho de campo constatámos esse comportamento agressivo, referido pela professora Alice, o qual surge espontaneamente, quase como uma forma de auto-defesa: a criança cigana, tal qual um animal acossado e sem ponto de fuga, acaba por atacar por instinto de defesa, seguindo inconscientemente o princípio “de a melhor defesa é o ataque”.

❖ Dimensão Família

A professora Maria tem tido um bom relacionamento com os encarregados de educação dos alunos ciganos, considerando esse relacionamento ao nível do relacionamento com os encarregados de educação dos restantes alunos. O mesmo não ocorre com a professora Alice, a qual refere ser raro os pais dos alunos irem à escola, mesmo quando instados ou convocados para o efeito. Todavia, tal qual a professora Maria, refere que tem notado alguma evolução positiva.

Para ambas as professoras é importante o envolvimento dos pais na educação dos filhos, uma vez que – como refere a professora Alice – «nota-se que quanto mais se envolvem os pais mais os filhos se sentem envolvidos no processo educativo». As duas professoras salientam o facto de alguns dos pais virem às reuniões de final de período, ainda que o horário de atendimento não seja utilizado para falar com as docentes, ou seja apenas utilizado em caso de necessidade. Neste último caso, a situação não é diferente da dos restantes pais como afirma a professora Maria.

CONCLUSÕES

Capítulo 7 – Conclusões

Neste capítulo final apresentamos as nossas conclusões e reflexões, tendo em consideração o objectivo deste estudo e a pergunta de partida do mesmo. Convirá sublinhar que às mesmas não são alheias factos e conhecimentos adquiridos ao longo da nossa experiência profissional na actividade docente, nomeadamente e em particular, uma recente experiência de trabalho no ensino recorrente, em que leccionámos aulas a adultos ciganos e africanos, a qual consolidou os nossos conhecimentos sobre a etnia cigana e permitiu uma reflexão mais ampla sobre os dados obtidos no nosso estudo.

O nosso estudo incidiu sobre as estratégias da escola no sentido de apoiar o sucesso escolar das crianças ciganas e acaba intimamente ligado ao domínio da língua portuguesa, nas componentes leitura, expressão escrita e conhecimento explícito. O facto de a cultura cigana ser ágrafa, de aos alunos ciganos parecer «interessar muito mais desenvolver habilidades específicas do que obter conhecimentos abstractos» (Amiguinho, 1999: 49), facto que detectámos igualmente no nosso estudo e na nossa vida profissional, leva a que o processo educativo das crianças ciganas esteja condicionado logo à entrada destas crianças na escolaridade obrigatória.

A aprendizagem da língua portuguesa, nas componentes leitura, expressão escrita e conhecimento explícito, são os factores críticos de sucesso que permitem, ao aluno cigano, a continuidade dos seus estudos, uma vez que as competências linguísticas obtidas no português, são transversais e necessárias na aprendizagem das restantes disciplinas. No nosso estudo, os alunos ciganos não revelaram grandes dificuldades no domínio da Matemática nem do Estudo do Meio. Tal deve-se aos seus conhecimentos anteriores, de carácter prático, bem como à possibilidade de manusear o conhecimento através da memória e da oralidade. Um mesmo problema matemático, colocado

ao aluno cigano oralmente ou por escrito, tem resultados distintos. No primeiro caso, o aluno é capaz de o resolver, sendo maior a sua capacidade de resolução se este envolver algo concreto, como uma compra ou uma venda empregando valores monetários. No segundo caso, há uma rejeição do aluno cigano em resolver o mesmo problema, só o conseguindo resolver mediante ajuda na leitura do problema escrito.

Conforme constatámos ao longo do trabalho de campo e durante a análise dos dados, a escola não apresenta estratégias explícitas e concretas para apoiar o sucesso escolar das suas crianças ciganas. Nomeadamente, pareceu-nos incipiente o material pedagógico e didáctico utilizado, quando há material produzido pelo Departamento de Educação Básica (por exemplo, «Histórias do Povo Cigano», 2001) com sugestões de actividades para o Ensino Básico, baseadas em pequenos textos que focam aspectos da vida cigana.

Cruzando os resultados empíricos obtidos com os grupos de factores que influenciam a educação dos alunos ciganos, abordados no enquadramento teórico (vd. 3.3, pp. 53-59), podemos extrair um primeiro conjunto de conclusões que sistematizamos nos pontos seguintes:

❖ Alunos, família e comunidade

O conjunto de alunos que participaram no nosso estudo, na sua generalidade, denotam a influência deste grupo de factores apresentado no enquadramento teórico. O seu vocabulário é rudimentar, de carácter muito prático e fortemente marcado pela fonética utilizada pelos seus ascendentes, conforme registado na transcrição de excertos dos diálogos mantidos com os alunos (vd. 6.1 Caracterização individual dos alunos ciganos, pp. 101 -119). Os seus padrões de aprendizagem revelam a influência dos valores e

experiências da sua comunidade em relação a educação formal, sendo particularmente notória a valorização das competências verbais e do conhecimento aplicado. Esta característica é transversal a todos os alunos ciganos do nosso estudo de caso, mas não homogénea. Nalguns alunos, como o Sérgio (vd. 6.1.4, pp. 113 – 116), manifesta-se mais profundamente que no caso de outros alunos, de acordo com a sua própria história de vida.

Os alunos da turma X (professora Maria), os quais tiveram acesso à educação pré-escolar, apresentam algumas diferenças positivas em relação aos alunos da turma Y (professora Alice), nomeadamente no que diz respeito à socialização com os colegas do grupo maioritário. Todavia, não registámos diferenças significativas em relação aos alunos da turma Y no que concerne à aprendizagem e consolidação das competências linguísticas. O desenvolvimento das capacidades ligadas ao conhecimento abstracto pareceu-nos idêntico em ambas as turmas. Tal permite-nos concluir que, se por um lado estes alunos não beneficiaram na totalidade de todas as vantagens de terem participado num processo educativo pré-escolar; por outro lado, o facto de terem participado no referido processo educativo teve um impacto positivo na sua socialização, o que não ocorre com os alunos ciganos da turma Y, onde a socialização com os restantes colegas foi mais difícil, conforme por nós observado e as próprias afirmações da professora Alice sobre o assunto. Como refere esta professora na sua entrevista, «(...) são um pouco mais conflituosos e mais agressivos, e partem logo prá violência. Tentam logo (pausa) portanto, resolver os problemas de um modo agressivo, quando eles surgem, é logo de um modo agressivo.»

As aspirações e no nível educacional dos pais são outro factor presente no nosso estudo de caso. O baixo nível educacional dos pais, aliado ao baixo nível de aspirações sócio-económicas e de um melhor nível educacional, tem impacto na actividade destes alunos ciganos. Desde logo nos trabalhos de casa, como é patente na entrevista da professora Maria, a qual refere explicitamente a incapacidade dos pais em ajudarem os seus filhos na elaboração dos trabalhos de casa e nas perguntas ou dúvidas que surjam durante os períodos de estudo em casa. Contudo, na nossa opinião, esse impacto tem maior expressão e consequências no absentismo que se verifica nos alunos ciganos e no comprometimento dos pais com o processo educativo das crianças. Salvo um caso de excepção, os pais do Aristarco, o envolvimento dos pais no processo educativo dos seus filhos é diminuto e insuficiente para assegurar o sucesso educativo das crianças. Assim, os progressos registados e referidos pelas duas professoras, considerados como uma melhoria relativa em relação ao passado, estão ainda muito aquém do necessário para alcançar o desiderato de sucesso escolar dos alunos ciganos.

❖ Professores e colegas de escola

A formação dos professores, conforme referido no enquadramento teórico, é um factor com impacto em diversas vertentes. Delas, destacamos em particular duas vertentes que reputamos de cruciais: 1) o apoio docente prestado ao aluno; 2) as expectativas em relação ao aluno.

Quer nas entrevistas às duas professoras quer nas sessões de trabalho, no contexto de sala de aula, verificou-se que as duas docentes esforçam-se por prestar o melhor apoio que podem dar aos seus alunos ciganos, procurando não fazer distinções entre alunos ciganos e alunos não ciganos, ou seja, tratando

por igual o que não é igual, com uma grande preocupação em não discriminar, em ter uma postura do denominado “politicamente correcto”. A sua postura tende mais para uma posição de assimilação dos alunos ciganos do que para uma postura de integração dos mesmos. Na nossa opinião, face ao cruzamento dos dados observados com os dados constantes nas duas entrevistas realizadas, este tipo de postura é resultante da formação académica das docentes, da percepção que têm sobre a necessidade de formação especializada na área de educação intercultural, bem como da importância e prioridade que atribuem à sua participação em acções de formação neste domínio.

Se, por um lado, registámos que as duas docentes conseguem perceber e compreender as diferenças normativas e de comportamento dos seus alunos ciganos, isto é, identificar as causas que estão na base do desempenho dos seus alunos ciganos; por outro, registámos que ambas as docentes não sabem encontrar a forma de atingir os seus objectivos pedagógicos e didácticos, ensaiando possíveis soluções de acordo com os ensinamentos obtidos ao longo da sua formação académica e experiência profissional. Soluções que passam pelo método das 28 palavras na língua portuguesa, fichas de trabalho e outras actividades complementares, destinadas aos alunos que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem.

Desta forma, as docentes acabam por tratar os alunos ciganos de forma idêntica a um aluno luso com dificuldades de aprendizagem, não lhes prestando o apoio docente mais adequado. Igualmente, acabam por ter menores expectativas em relação ao aluno cigano conforme evidenciado nas respectivas entrevistas.

A possibilidade de hostilização através de diversas práticas, entre as quais, o assédio moral, os comentários xenófobos, o menosprezo das capacidades do aluno, são referidas como um fenómeno que penaliza o aluno cigano e contribui para o seu isolamento e exclusão social no seio da própria escola. Dita-nos a nossa experiência profissional que tais práticas surgem muitas vezes de forma indirecta e velada, razão de termos tomado atenção redobrada em relação fenómenos indirectos e velados de hostilização das crianças ciganas. Não podemos afirmar a sua inexistência, mas – com base na nossa observação e nos dados recolhidos – podemos concluir que é um fenómeno com relevância diminuta no nosso estudo de caso, tendo em consideração as relações interpessoais observadas.

❖ Discriminação institucional

No nosso estudo de caso surgem alguns indícios de discriminação institucional. É um facto que não existem dificuldades de inscrição na escola e que os alunos ciganos não são segregados em escolas e/ou turmas, como é prática corrente em diversos países europeus. Todavia, não podemos alhear-nos dos três principais indícios de discriminação institucional que detectámos:

- Ausência sistemática de monitorização da comparencia às aulas, nomeadamente, de mecanismos preventivos que assegurem a continuidade do processo educativo;
- Alguma complacência na avaliação do desempenho individual;
- Ausência de recursos e actividades que estimulem a auto-estima das crianças ciganas.

❖ Outros factores

Conforme referido no enquadramento teórico do nosso estudo de caso, existem outros factores que influem e afectam a educação dos alunos ciganos. Para além das condições sociais e económicas abordadas na caracterização social e acompanhamento (vd. pp. 80 - 83), registámos que não existe uma monitorização sistemática dos principais indicadores relacionados com as condições de vida da comunidade cigana da Quinta da Mina. Em particular, faltam indicadores importantes como a evolução da taxa de absentismo escolar, o desempenho educativo individual e o desempenho colectivo.

A ausência deste tipo de elementos, na prática, leva a uma situação de laxismo na resolução dos problemas desta comunidade e em particular da população em idade escolar, uma vez que não se estabelecem nem objectivos nem metas e muito menos se controla a evolução do processo educativo. Recorde-se, recorrendo à entrevista da professora Alice, que existem alunos ciganos no 2.º ano de escolaridade que estão ao nível dos conhecimentos do 1.º ano de escolaridade.

Considerando as dimensões sócio-económica, educativa, afectiva-relacional (vd. pp. 64 - 71) são diversos os factores que influenciam o processo educativo das crianças ciganas da Quinta da Mina:

❖ Dimensão sócio-económica

O contexto urbanístico degradado e excluído do bairro da Quinta da Mina, o contexto sócio-económico e laboral das famílias, caracterizado por baixos rendimentos dos agregados familiares e falta de estabilidade laboral não potenciam nem influem positivamente para o sucesso educativo destas crianças. Por outro lado, o contexto relacional destas crianças com os seus colegas, algumas delas partilham experiências

desde o jardim-de-infância, permitiu o estabelecimento das relações inter-étnicas quer na sala de aula quer no espaço de recreio, denotando-se que as crianças estão relativamente bem integradas nas suas turmas, formando-se grupos interculturais baseados na amizade. Este é um dos aspectos promovidos pelas Professoras Maria e Alice, entre outras iniciativas avulsas e intuitivas que tomam no sentido de educar os alunos ciganos, as quais parecem mais próximas de iniciativas de assimilação do que de iniciativas de integração.

❖ Dimensão educativa

O contexto escolar e o clima escolar são parcialmente favoráveis ao desenvolvimento do processo educativo destas crianças ciganas. A posição das professoras na aula e o modo como tratam os seus alunos, tem um impacto muito positivo nos mesmos, por via da afectividade. Mas tal impacto esfuma-se perante o facto destas professoras não demonstrarem expectativas elevadas em relação aos seus alunos ciganos e não serem tão exigentes na qualidade e quantidade dos trabalhos, ou seja, tratando estes alunos de forma diferente em relação aos seus colegas não ciganos.

No que concerne aos pais e encarregados de educação, salvo uma excepção clara, a sua implicação na educação formal é mínima ou nula, estando muito mais preocupados em vigiar e controlar as crianças quanto ao lugar onde estão. A sua posição em relação à educação, tal qual abordado no estudo de Cortesão et al. (2005), passa por um discurso “politicamente correcto” que não tem tradução na prática, contrastando com a nossa experiência empírica no 2.º ciclo ensino recorrente, a qual é muito idêntica à experiência relatada por Isabel Leão (2001: 243 – 245), em que o discurso tem correspondência com as acções.

❖ Dimensão afectiva-relacional

A experiência intercultural destes alunos ciganos – dos que comparecem com regularidade na escola – tem efeitos positivos importantes na sua auto-estima conforme verificámos e as suas competências sociais são favoráveis ao processo educativo com sucesso, o qual é conseguido com algumas dificuldades por um aluno, o Aristarco, não ocorrendo o mesmo com os outros alunos.

Cortesão et al. (2005) evidenciam que os professores não assumem que podem fazer parte do problema e da solução no sucesso educativo dos alunos ciganos, o que foi igualmente constatado no nosso estudo, uma vez que as professoras assumem um modelo de professor monocultural (Stoer & Cortesão, 1999: 47) em lugar de um modelo inter/multicultural. De facto as professoras “conhecem” a cultura cigana, mas não a tentam perceber nem tão pouco investigar ou saber mais sobre possíveis caminhos que conduzam ao sucesso escolar dos seus alunos. A própria escola tem pouco envolvimento com a comunidade cigana – as manifestações da cultura cigana não existem e têm carácter folclórico (cf. transcrições das entrevistas das professoras nos Anexos VII e VIII) – quando poderia optar por uma situação de maior envolvimento junto dos encarregados de educação, dirigindo-se a eles no terreno, quando poderia evidenciar os casos de sucesso de membros da etnia cigana como, por exemplo, o Presidente da Câmara de Torres Vedras (Diário de Notícias, 2005), os quais dão a todos os alunos uma perspectiva diferente sobre a etnia cigana.

Da nossa experiência empírica, em conjugação com o enquadramento teórico e os dados obtidos no nosso estudo, contribuem muito mais para o insucesso destes alunos as suas condições de vida actuais e as suas experiências passadas, do que os padrões de cultura e os valores da etnia cigana. Na verdade, na Quinta da Mina resolveu-se o problema

da habitação, mas ficaram por resolver os problemas de socialização e de integração intercultural, continuando a persistir os problemas de ordem económica. O caso da Quinta da Mina tem alguma semelhança com o caso do Bairro Social « Berliner Viertel» no município de Monheim am Rhein, situado entre Colónia e Düsseldorf (Alemanha), o qual é caracterizado pela existência de crianças pertencentes a comunidades distintas (Turca, Russa, etc.) cuja ocupação de tempos livres e integração no processo educativo alemão constituía um problema: O problema do domínio da língua e das condições sócio-económicas de pobreza, que estigmatiza estas crianças através do vocábulo «Kinderarmhut» (crianças na pobreza) e lhes impede o acesso às oportunidades a que têm direito.

O Presidente da Câmara de Monheim (Bürgermeister Thomas Dünchheim) tomou a iniciativa política, em 2003, de promover o projecto sócio-educativo “Mo.Ki”, o qual integra diversas componentes com sucesso e mereceu em Junho de 2004 a visita de uma equipa da OCDE devido às suas práticas sócio-pedagógicas (Monheim, 2006). Algumas das boas práticas do projecto “Mo.Ki”, cujo sucesso está confirmado, poderiam face a semelhança dos contextos, surtir resultados no sucesso educativo das crianças ciganas, uma vez que no projecto não são envolvidas unicamente as crianças, mas igualmente a família:

- ❖ As crianças (principalmente turcas e russas) são envolvidas no jardim-de-infância ainda na fase bebé, com idades inferiores aos dois anos, sendo-lhes proporcionadas diversas actividades que estimulam a aprendizagem e domínio da língua alemã, necessária à entrada na escolaridade obrigatória;
- ❖ Paralelamente às actividades dos filhos, as mães são convidadas a participar em actividades que lhes permitem a aquisição de competências sociais de relacionamento intercultural com os

Alemães, bem como de competências que lhes permitirão auxiliar os seus filhos no processo educativo;

- ❖ As famílias são igualmente encorajadas a partilhar com a comunidade aspectos da sua própria cultura, como por exemplo o livro de receitas culinárias referente a sete países;
- ❖ As crianças com idades superiores aos três anos, são incentivadas a participar em projectos de criação intercultural colectiva, de que é exemplo o livro de desenhos (efectuado no computador) elaborado por crianças Turcas, Polacas, Marroquinas, Italianas e Alemãs, do jardim-de-infância «Oranienburger»;
- ❖ Promove-se o convívio das famílias com os seus vizinhos através de actividades lúdicas, nos espaços colectivos existentes;
- ❖ Ao longo do ano, são programadas diversas actividades que permitem o envolvimento das famílias e as incentivam a participar activamente no processo de educação dos filhos, ainda que os mesmos sejam bebés, como o programa que ensina a efectuar massagens aos bebés, destinado aos pais.

O projecto “Mo.Ki” é um projecto envolvente e estruturado, coordenado por uma Directora que gere as actividades das diversas entidades envolvidas, entre as quais destacamos os jardins-de-infância, as escolas dos distintos níveis de ensino, organismos da administração pública (local, regional, estatal e federal), entidades privadas de solidariedade social (laicas ou religiosas) e associações.

O envolvimento da comunidade, na forma que foi referida anteriormente, permite que o “Mo.Ki” seja um exemplo de referência, levando-nos a sugerir que a aplicação de um modelo desta natureza na

Quinta da Mina será a estratégia adequada ao sucesso escolar das crianças ciganas deste Bairro, a qual não pode estar centrada unicamente na Escola e na figura do Professor. Esta nossa sugestão parece-nos ter adesão por parte da comunidade cigana, quer pelos dados recolhidos ao longo do nosso estudo, quer pela nossa experiência empírica do desvelo com que o Povo Cigano trata as suas crianças e a sua tendência para realizar actividades em comunidade. Neste particular, lembramos a dificuldade que foi trabalhar, no início, uma turma do Ensino Recorrente (2005/06) composta pelos alunos*, familiares próximos, filhos, por vezes os netos (e alguns animais domésticos), a que foi necessário dar resposta para evitar o abandono e absentismo dos alunos. De referir que os mesmos surpreenderam a nossa expectativa pelo seu interesse nos estudos, o seu desempenho e respectiva taxa de sucesso, o que demonstra que os alunos ciganos não são propriamente avessos aos processos educativos, podendo ter sucesso, se tratados com respeito e exigência quanto às suas capacidades de aprendizagem.

«Embora os ciganos se afirmem fechando-se sobre si próprios e mantendo a recusa do “outro”» (Tavares, 1998: 107), cumpre à Escola e ao grupo maioritário, nomeadamente à comunidade envolvente e às instituições públicas, estabelecer as pontes que permitem que o aluno cigano não tenha de afirmar-se por esta via. Como bem refere Tavares (op. cit.: 103) a Escola «tem de conhecer os parâmetros culturais dos seus utentes e qual o grau de etnicidade que lhes advém do processo de enculturação que os enformou», caso pretenda solucionar os problemas e as dificuldades sentidas pelos alunos ciganos ao longo do seu processo educativo. O nosso estudo, ainda que limitado a um caso específico, evidencia que há um longo e espinhoso caminho ainda por percorrer. Um caminho que é possível percorrer, com bons resultados,

* Seis alunos ciganos com idades compreendidas entre os 18 e os 45 anos. Apesar da diversidade de conhecimentos iniciais, superaram com sucesso as suas dificuldades e obtiveram um bom aproveitamento escolar. Um deles prosseguiu os seus estudos e frequenta actualmente o 3.º ciclo de escolaridade com bom desempenho.

tal qual vem ocorrendo com o sucesso do projecto educativo “Mo.Ki”. Para o efeito, não bastará somente a boa vontade dos docentes e o voluntarismo de pessoas e/ou organizações não governamentais preocupadas com o sucesso educativo das crianças ciganas. É necessária uma iniciativa política que comece por estabelecer objectivos e metas, dando continuidade ao trabalho através da coordenação transversal das diferentes dimensões que afectam o processo educativo dos alunos ciganos, tendo em consideração os factores referenciados ao longo do nosso trabalho, de forma a facilitar a implementação de um conjunto de práticas sócio-pedagógicas e a respectiva monitorização.

Face ao enquadramento teórico, aos dados obtidos no terreno e respectivos resultados, a inclusão dos alunos ciganos e o respectivo sucesso escolar depende da existência de um projecto e programa de inclusão específico, o qual deve contemplar a sensibilização e mobilização dos docentes – por exemplo, para a frequência de acções de formação, pesquisa e adopção de material didáctico já existente –, dos técnicos das entidades administrativas (Câmara Municipal, Junta de Freguesia, Centro de Saúde, etc.), dos pais de todas as crianças que frequentam a escola, bem como da população residente na Quinta da Mina e Cidade Sol. Esperemos que não tarde o dia em que tal seja possível e o projecto seja posto em prática. Num país multicultural como é Portugal, que deve proteger a sua diversidade cultural, mais do que um direito constitucional do cidadão, neste caso cigano, é um dever da sociedade em relação a esta minoria estigmatizada ao longo da História.

Bibliografia

Abajo Alcalde, J. E. & Carrasco, S. EDITORES (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Instituto de la Mujer, Madrid.

Abajo Alcalde, J. E. (2002). *La evolución de la escolaridad de los niños gitanos: Esperanza de un pueblo y piedra de toque de nuestro sistema social y escolar*. Escuela Hoy. N.º 54, pp. 18-20.

ACIME (2005). <http://www.acime.gov.pt/index.php> (14-12-2005)

Agência Nacional para os Programas Comunitários Sócrates e Leonardo da Vinci (2006). <http://www.socleo.pt/old/menu/home.htm>

Alonso, Luísa et al (1994). *A Construção do Currículo na Escola – uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º ciclo*. Porto: Porto Editora.

Amiguinho, Abílio (1999). *Educação/Formação dos Ciganos: Um desafio à Mudança da Escola*. In Ciganos e Educação. Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas.

Barroso, João (1999) *Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo*. In Escola Diversidade e currículo, Lisboa: Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação, pp.79-92.

Bastos, José G., Bastos, Susana P. (1999). *Portugal Multicultural*. Lisboa: Fim de Século Edições.

Bizarro, R. & Braga, F. (2004). *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*. Homenagem ao Prof. Doutor António Ferreira de Brito. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pág. 57 - 69.

Braga, Fátima et al. (2004). *Planificações novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições Asa.

Brown Foundation for Educational Equity (2005). <http://brownvboard.org/index.htm> (3-09-2005)

Bruto da Costa, Alfredo (1998). *Exclusões Sociais*. Gradiva. Cadernos Democráticos 2.

Câmara Municipal do Barreiro, (2004). *Diagnóstico Social do Concelho do Barreiro*. <http://www.cm-barreiro.pt> (4-06-2005)

Cardoso, C. (coord.) (1998). *Gestão Intercultural do Currículo: 1º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.

Cardoso, Carlos (1997). *Educação multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

Cardoso, Carlos (2001). *Formação de professores para a diversidade*. In *Que Sorte, Ciganos na Nossa Escola!* Lisboa: ME/Secretariado Entreculturas.

Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.

Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, Género e Escolaridade*. Instituto de Inovação Educacional.

Casa-Nova, M. J. (2006). *A Relação dos Ciganos com a Escola Pública: Contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional*. *Interações*. N.º 2, pp. 155-182. (Disponível em www.eses.pt/interaccoes)

Centre de recherches tsiganes (2001). *Que sorte, Ciganos na nossa escola!* Lisboa, Secretariado Entreculturas.

Cervantes Saavedra, Miguel (1613). *Novelas Ejemplares*.

CIDE & Instituto de la Mujer (2003). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Colección Mujeres en la Educación, N.º 4. Madrid.

Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural (1972): <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf> (6-02-2006)

Cooper, J., Lewis, R. and Urquhart, C. (2004) *Using participant or non-participant observation to explain information behaviour*. *Information Research*, 9(4) paper 184 [Disponível em <http://InformationR.net/ir/9-4/paper184.html>]

Correia, José A. & Stoer, Stephen R. (1995). *Investigação em Educação em Portugal*, in Bártolo Paiva Campos (org.), *A Investigação Educacional em Portugal*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 53-75.

Cortesão et al. (2005). *Pontes para Outras Viagens – Escola e*

comunidade cigana: Representações recíprocas. Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

Cortesão, Luísa & Stoer R. Stephen (1992). *Investigação-Acção e Formação de Professores para uma Educação Intercultural*. In Santos, M. R. e Carvalho, A., Correspondência Escolar, as Classes de Descoberta - Oficina da Formação e Interação Cultural, Fundação Calouste Gulbenkian.

Cortesão, Luísa (1998). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge08/caderno8.pdf>

Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural (2001): <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf> (6-02-2006)

Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação (2001). *Histórias do Povo Cigano – Sugestões de Actividades para o Ensino Básico*. Lisboa.

Diário de Notícias (2005). *Carlos Miguel, Orgulho e Preconceito*. Grande Reportagem, n.º. 256, Ano XVI, 3ª Série. Lisboa.

Dias, Eduardo C. et al. (2006). *Comunidades ciganas: representações e dinâmicas de exclusão-integração*. Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

Dias, Isabel (coord.) (2004). *Realojamento da Comunidade Cigana do Vale do Forno: a Partilha de Uma Experiência*. Actas do II Congresso Português de Demografia. Disponível em <http://www.apdemografia.pt>

Duarte, Isabel et al. (2005). *Coexistência Inter-Étnica, Espaços e Representações Sociais – Os Ciganos Vistos pelos Outros*. Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

El Mundo (2005). *100 Colegios*. <http://aula.elmundo.es/aula/especiales/2004/100colegios/index.html> (4-06-2005)

Enguita, Mariano (1993). *Escuela y Etnicidad: El caso de los Gitanos*. II Congreso Internacional de Didáctica, La Coruña, España.

EQUAL (2006). Página portuguesa do Programa EQUAL. <http://www.equal.pt> (10-02-2006)

EUMC – European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (2004). Annual Report 2003/2004. <http://eumc.eu.int> (28-06-2005).

- Eurydice (2005). *Educação para a Cidadania em Portugal*. In A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa. Disponível em <http://www.oei.es/valores2/cidpt1.pdf> (7-01-2006)
- Ferreira, Manuela Malheiro (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Ferreira, Mónica. (2004). *Alunos ciganos e a sua relação com a escola e a matemática escolar*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Matemática Pura da Faculdade de Ciências – Universidade do Porto.
- Fino, Carlos (2003). *FAQs, Etnografia e Observação Participante*. In SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3. pp 95-105.
- Fonseca, Ernesto P. et al. (2005). *Representações Sociais das Comunidades Cigana e Não-Cigana – Implicações para a integração social*. Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- FSGG - Fundación Secretariado General Gitano (2006). *Programa ACCEDER*. In <http://www.gitanos.org/upload/24/26/FOLLETO%20ACCEDER.pdf> (10-02-2006)
- Fundación Secretariado Gitano (2002). *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria*. <http://www.gitanos.org> (23-01-2006)
- Fundación Secretariado Gitano (2003). *Aprender a lo largo de la vida (Editorial)*. Gitanos. N.º 21, septiembre.
- Fundación Secretariado Gitano (2005). *Población Gitana y empleo: Un estudio comparado*. <http://www.gitanos.org/publicaciones/estudioempleo/index.htm> (23-01-2006)
- Fundación Secretariado Gitano (2006). <http://www.gitanos.org> (23-01-2006)
- Furnham, Adrian & Mak, Twiggy (1999). *Sex-Role Stereotyping in Television Commercials: A Review and Comparison of Fourteen Studies Done on Five Continents Over 25 Years*. *Sex Roles*. 41(5-6):413-437.
- Giardinetto, José R. B. (2000). *Reflexões sobre o papel da escola e do ensino de matemática em tempos de globalização: multiculturalismo e/ou monoculturalismo?* <http://wwwp.fc.unesp.br/~jrbgiar/teseposdrjrbgiar.pdf> (18-12-2005)
- Gomez, I. (2004). *La familia gitana valora la escuela pero no siente su*

cultura reflejada. La Voz de Almería. Lunes, 13 de septiembre, p. 4.

Gonçalves, Alda; Garcia, Orlando e Barreto, Pedro (2006). *Tradição e Prospectiva nos Meandros da Economia Cigana – Circuitos peri-económicos na Grande Lisboa*. Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

Guimarães, Maria. F. S. S. M. (2004). *Atitudes das crianças lusas e ciganas na escola*. Dissertação Mestrado, Universidade Aberta.

Hall, Edward T. (1986). *A Dimensão Oculta*. Lisboa, Relógio d' Água.

Hall, Edward T. (1994). *A Linguagem Silenciosa*. Lisboa, Relógio d' Água.

INE – Instituto Nacional de Estadística (2006). *Series de población desde 1996*. <http://www.ine.es> (23-01-2006)

Instrumentos Jurídicos Unesco (2005):
http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=11471&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-471&URL_PAGINATION=40.html (6-02-2006)

Laurier, E. (2003) *Participant Observation, in Research Methods in Human and Physical Geography*, ed. Nick Clifford & Gill Valentine, London, Sage. Disponível em <http://www.geos.ed.ac.uk/homes/elaurier/publications.htm>

Leite, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, Carlinda (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.

Lluch, X. e Salinas, J. (1996). *Uso (y abuso) de la interculturalidad*. Cuadernos de Pedagogía. N. ° 252, p. 80.

Magano, Olga e Silva, Luísa F. (2000). *A integração/ exclusão social de uma comunidade cigana residente no Porto*. In Actas do IV Congresso de Sociologia. Disponível em <http://www.aps.pt/ivcongactas/Acta060.PDF>

Magano, Olga M. S. (1999). *Entre Ciganos «Portugueses»: estudo sobre a integração social de uma comunidade cigana residente na cidade do Porto*. Dissertação Mestrado, Universidade Aberta.

Marín, José (2003). *Globalización, Educación y Diversidad Cultural*. In <http://www.paulofreire.org/Biblioteca/frontera.htm> (11-12-2005)

MEC – Ministerio de Educación y Ciencia (2003). *La escolarización de los alumnos gitanos en cifras*.
http://w3.cnice.mec.es/recursos2/atencion_diversidad/03_04_8a.htm
(4-06-2005)

MEC – Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Sistema Educativo*.
<http://www.mec.es/educa/sistema-educativo/logse/siseduc.html> (4-06-2005)

MEC – Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Registro Estatal de Centros Docentes No Universitarios*.
<http://centros.mec.es/centros/buscar.do> (5-03-2006)

Mendes, M. M. (1998). *Etnicidade Cigana, exclusão social e racismos*. In *Sociologia*, n.º 8, pp. 207-246.

Miranda, Filipa B. (2005). *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Monheim (2006). *Mo.Ki – Monheim für Kinder*. Disponível em
<http://www.monheim.de/moki/index.html>.

Moreno, M. F. P. M. (2001). *Estereótipos de género em crianças de etnia cigana*. Dissertação Mestrado, Universidade Aberta.

Morgan, Michael (1982). *Television and adolescents' sex role stereotypes: A longitudinal study*. *Journal of Personality & Social Psychology*. 43(5):947-955.

Neto, F. (2002). *Psicologia Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

Neto, Félix & Pinto, Isabel (1998). *Gender Stereotypes in Portuguese Television Advertisements*. *Sex Roles*. 39(1-2):153-164.

Nunes, Olímpio (1981). *O Povo Cigano*. Porto, Livraria do Apostolado da Imprensa.

Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos (2005)
<http://www.ecclesia.pt/pnciganos> (30-07-2005)

Ortega, M. L. S. (1986). *Evolución y contexto histórico de los gitanos españoles*. In *Entre la marginación y el racismo: reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Teresa San Román (Coord.). Alianza Editorial. Madrid. 13-60.

Pereira, G., Moreira, D. (2005) *Alunos ciganos: Um olhar diferente face à matemática escolar*. Em, Actas do V CIBEM. Congresso Ibero-americano de educação matemática.

Pessoa, Maria R. B. C. P. O. (1997). *Porque os ciganos não gostam da escola: estudo realizado na escola do 1º Ciclo de Nelas*. Dissertação Mestrado, Universidade Aberta.

Programa JUVENTUDE.

<http://juventude.gov.pt/Portal/Programas/ProgramaJUVENTUDE> (11-02-2006)

Quivy, Raymond (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.

Rodrigues, Maria Isabel. C. (2001). *Diversidade étnica, atitudes dos professores e formação contínua: um estudo de caso*. Dissertação Mestrado, Universidade Aberta.

Roldão, M. C. (2003 a). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As Questões dos Professores*. Lisboa: Presença.

Roldão, M. C. (2003 b). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.

Salinas Catalá, J. (2002). *Educación intercultural y cultura gitana*. http://stepv.intersindical.org/enxarxats/nee/CE_culgitana.pdf

SciELO (2006). <http://www.scielo.org/index.php?lang=pt>

Silva, Luísa F. (2005). *Saúde/Doença é Questão de Cultura – Atitudes e comportamentos de saúde materna nas mulheres ciganas em Portugal*. Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

Silva, Luísa F.; Sousa, Fátima; Oliveira, Luísa; Magano, Olga. (2000). *Comunidade Cigana e o Etnocentrismo da Instituição Médica de Saúde Comunitária*. In Actas do IV Congresso de Sociologia. <http://www.aps.pt/ivcong-actas/Acta054.PDF>

Silva, M. M. M. C. (2003). *Perspectiva intercultural dos estereótipos de género nas profissões*. Dissertação Mestrado, Universidade Aberta.

Silva, Manuel C. & Silva, Susana (2000). *Práticas e representações sociais face aos ciganos: O caso de Oleiros, Vila Verde*. In Actas do IV Congresso de Sociologia. Disponível em <http://www.aps.pt/ivcong-actas/Acta044.PDF>

Smith, T. (1997). *Recognising Difference: The Romani “Gypsy” Child Socialisation and Education Process*. Journal of Sociology of Education. Vol. 18, Issue 2, p. 243.

Stoer, Stephen R. & Cortesão, Luísa (1999). *Levantando a Pedra: a pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de*

transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, Stephen R. (1993). "*O Projecto de 'Educação e Diversidade Cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação' (PEDIC) e A Formação de Professores para a Educação Multicultural*", in Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Tavares, Manuel Viegas (1998). *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal*. Lisboa: Piaget.

Torrinha, M. Fernanda (1996). *(Multi)cultura e (in)tolerância: problemáticas de educação*. Dissertação Mestrado, Universidade Aberta.

Universidade de Sevilha (2006). MetaBus. <http://bib.us.es/index.asp>

Vau, Maria Helena R. G. (1997). *Escola e tolerância: um estudo sobre um modelo de intervenção para favorecer a adaptação escolar em contextos interétnicos*. Dissertação Mestrado, Universidade Aberta.

Vinten, G. (1994). *Participant Observation: A Model for Organizational Investigation?* Journal of Managerial Psychology; Volume, 9, Issue 2, pp 30-38.

Virgílio, Abel S. (2000). *As atitudes dos parceiros educativos face aos grupos étnicos minoritários*. Dissertação Mestrado, Universidade Aberta.

Zabalza, Miguel A. (1998). *Diversidade e Currículo Escolar*. In Escola Diversidade e currículo, Lisboa: Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação, pp.93-119

Zabalza, Miguel A. (2000). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

ANEXOS

Anexo I – Instrumentos Jurídicos

Acção normativa da Unesco

Para uma melhor compreensão dos quadros apresentados, cumpre sublinhar que a acção normativa da Unesco faz-se por meio dos instrumentos jurídicos Recomendação, Convenção e Declaração cujo significado passamos a transcrever:

- **Recomendação:** Trata-se de um texto da Organização dirigido a um ou vários Estados, convidando-os a adoptar um comportamento determinado ou actuar de certa maneira num âmbito cultural específico. Em principio a recomendação carece de qualquer poder vinculativo para os Estados Membros.
- **Convenção:** Este termo, sinónimo de tratado, designa todo o acordo concluído entre dois ou mais Estados. Supõe uma vontade comum das partes, para as quais a convenção gera compromissos jurídicos obrigatórios.
- **Declaração:** A declaração é um compromisso puramente moral ou político, que compromete os Estados em virtude do princípio da boa fé.

Quadro 15 – Declarações Unesco

Ano	Declarações aprovadas pela Conferência Geral da Unesco
1966	Declaração dos Princípios da Cooperação Cultural Internacional
1972	Declaração sobre os Princípios Orientadores do Emprego das Transmissões por Satélite para a Livre Circulação da Informação, a Difusão da Educação e da Intensificação dos Intercâmbios Culturais
1978	Carta Internacional da Educação Física e do Desporto
1978	Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais
1978	Declaração sobre os Princípios Fundamentais relativos à Contribuição dos Meios de Comunicação de Massas ao Fortalecimento da Paz e da Compreensão Internacional, Promoção dos Direitos Humanos e da Luta contra o Racismo, o Apartheid e a Incitação à Guerra
1995	Declaração de Princípios sobre a Tolerância
1997	Declaração Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos
1997	Declaração sobre as Responsabilidades das Gerações Actuais em relação às Gerações Futuras
2001	Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural
2003	Declaração da UNESCO relativa à destruição intencional do património cultural
2003	Declaração Internacional sobre os Dados Genéticos Humanos
2003	Carta sobre a preservação do património digital
2005	Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos

Fonte: UNESCO

Quadro 16 – Convenções e Acordos Unesco

Ano	Convenções e Acordos Unesco	Local
1948	Acordo destinado a facilitar a Circulação Internacional de Materiais Audiovisuais de Carácter Educativo, Científico e Cultural, com Protocolo de assinatura e modelo de certificado estabelecido no Artigo IV do Acordo 1948	Beirute
1950	Acordo para a Importação de Objectos de Carácter Educativo, Científico e Cultural	Florença
1952	Convenção Universal sobre Direitos de Autor	Genebra
1954	Convenção para a Protecção dos Bens Culturais em caso de Conflito Armado e Regulamento para a aplicação da Convenção	Haia
1958	Convenção sobre o Intercâmbio de Publicações Oficiais e Documentos Governamentais entre Estados	Paris
1958	Convenção sobre o Intercâmbio Internacional de Publicações	Paris
1960	Convenção relativa à Luta contra as Discriminações na Esfera do Ensino	Paris
1961	Convenção Internacional sobre a Protecção dos Artistas Intérpretes ou Executantes, Produtores de Fonogramas e Organismos de Radiodifusão	Roma
1962	Protocolo que institui uma Comissão de Conciliação para resolver eventuais controvérsias entre Estados Partes da Convenção relativa à Luta contra as Discriminações na Esfera do Ensino	Paris
1970	Convenção sobre Medidas a Adoptar para Proibir e Impedir a Importação, a Exportação e a Transferência de Propriedade Ilícita de Bens Culturais	Paris
1971	Convénio para a Protecção dos Produtores de Fonogramas contra a Reprodução não Autorizada dos seus Fonogramas	Genebra
1971	Convenção Universal sobre Direitos de Autor, revista em Paris	Paris
1971	Convenção sobre Zonas Húmidas de Importância Internacional, especialmente como Habitat de Aves Aquáticas	Ramsar
1972	Convenção sobre a Protecção do Património Mundial Cultural e Natural	Paris
1974	Convénio sobre a Distribuição de Sinais Portadores de Programas Transmítidos por Satélite	Bruxelas
1974	Convénio Regional de Reconhecimento de Estudos, Títulos e Diplomas de Educação Superior na América Latina e Caraíbas	México, D.F.
1976	Protocolo com base no Acordo para a Importação de Objectos de Carácter Educativo, Científico e Cultural	Nairobi
1976	Convénio Internacional de Reconhecimento de Estudos, Títulos e Diplomas de Educação Superior nos Estados Árabes e nos Estados Europeus da Zona Ribeirinha do Mediterrâneo	Nice
1978	Convénio de Reconhecimento de Estudos, Títulos e Diplomas de Educação Superior nos Estados Árabes	Paris
1979	Convenção Multilateral tendente a evitar a Dupla Imposição das Regalias por Direitos de Autor	Madrid
1979	Convénio de Reconhecimento de Estudos e Títulos ou Diplomas relativos a Educação Superior nos Estados da Região Europeia	Paris
1981	Convénio Regional de Reconhecimento de Estudos, Certificados, Diplomas, Graus e outros Títulos de Educação Superior nos Estados de África	Arusha
1983	Convénio Regional de Reconhecimento de Estudos, Títulos e Diplomas de Educação Superior na Ásia e Pacífico	Bangucoque
1989	Convenção sobre o Ensino Técnico e Profissional	Paris
1997	Convénio sobre o Reconhecimento de Qualificações relativas à Educação Superior na Região Europeia	Lisboa
2001	Convenção sobre a Protecção do Património Cultural Subaquático	Paris
2003	Convenção para a salvaguarda do património cultural imaterial	Paris
2005	Convenção internacional contra o doping no desporto.	Paris
2005	Convenção sobre a protecção e a promoção da diversidade das expressões culturais	Paris

Fonte: UNESCO

Quadro 17 – Recomendações Unesco

Ano	Recomendações Unesco
1956	Recomendação que define os Princípios Internacionais que deveriam aplicar-se às Escavações Arqueológicas
1960	Recomendação sobre os Meios mais Eficazes para tornar os Museus Acessíveis a Todos
1962	Recomendação relativa à Protecção da Beleza e o Carácter dos Lugares e Paisagens
1964	Recomendação sobre a Normalização Internacional das Estatísticas relativas à a Edição de Livros e Publicações Periódicas
1964	Recomendação sobre as Medidas Tendentes a Proibir e Impedir a Exportação, Importação e Transferência de Propriedade Ilícita de Bens Culturais
1966	Recomendação relativa à Condição do Pessoal Docente
1968	Recomendação sobre a Conservação dos Bens Culturais que a Execução de Obras Públicas ou Privadas possa colocar em Perigo.
1970	Recomendação sobre a Normalização Internacional das Estatísticas
1972	Recomendação sobre a Protecção, no Âmbito Nacional, do Património Cultural e Natural
1974	Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais
1974	Recomendação relativa à Situação dos Investigadores Científicos
1976	Recomendação sobre a Normalização Internacional das Estatísticas relativas à Rádio e Televisão
1976	Recomendação sobre a Protecção Jurídica dos Tradutores e das Traduções e sobre os Meios Práticos de Melhorar a Situação dos Tradutores
1976	Recomendação relativa à Participação e Contribuição das Massas Populares na Vida Cultural
1976	Recomendação relativa ao Desenvolvimento da Educação de Adultos
1976	Recomendação sobre o Intercambio Internacional de Bens Culturais
1976	Recomendação relativa à Salvaguarda dos Conjuntos Históricos ou Tradicionais e a sua Função na Vida Contemporânea
1978	Recomendação Revista sobre os Concursos Internacionais de Arquitectura e Urbanismo
1978	Recomendação sobre a Normalização Internacional das Estatísticas relativas a à Ciência e Tecnologia
1978	Recomendação Revista sobre a Normalização Internacional das Estatísticas relativas à Educação
1978	Recomendação sobre a Protecção dos Bens Culturais Móveis
1980	Recomendação relativa à Condição do Artista
1980	Recomendação sobre a Salvaguarda e Conservação das Imagens em Movimento
1980	Recomendação sobre a Normalização Internacional das Estatísticas relativas ao Financiamento Público das Actividades Culturais
1985	Recomendação Revista sobre a Normalização Internacional das Estatísticas relativas à Produção e Distribuição de Livros, Jornais e outras Publicações Periódicas
1989	Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular
1993	Recomendação sobre o Reconhecimento de Estudos, Títulos e Diplomas do Ensino Superior
1997	Recomendação relativa à Condição do Pessoal Docente do Ensino Superior
2001	Recomendação Revista relativa ao Ensino Técnico e Profissional
2003	Recomendação sobre a promoção e uso do plurilinguismo e do acesso universal ao ciberespaço

Fonte: UNESCO

Quadro 18 – Instrumentos jurídicos no contexto português

Documento	Descrição
Convenção contra a Discriminação no campo do Ensino	Convenção Relativa a Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino
Lei n.º 7/82, de 29 de Abril	Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial.
Declaração sobre a intolerância religiosa	Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções
Declaração Sobre os Direitos das Minorias	Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas (1992)
Directiva 2000/43/CE	Princípio da igualdade de tratamento entre as pessoas, sem distinção de origem racial ou étnica.
Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia	Direitos, liberdades e princípios reconhecidos pela União Europeia para os seus cidadãos. Esta carta decorre da procura do estabelecimento de uma união cada vez mais estreita entre os povos da Europa, e da partilha de um futuro de paz, assente em valores comuns.
Programa de acção comunitário de luta contra a pobreza	Decisão do Conselho de 27 de Novembro de 2000 Jornal Oficial das Comunidades Europeias L303/16 Pt - 2000-12-02
Lei n.º 105/2001	Estabelece o estatuto legal do mediador sócio-cultural.
Despacho n.º 1165/2000	Instituiu um grupo de trabalho para a mediação.
Resolução do Conselho de Ministros n.º 46/97	Aprova o relatório do Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos.
Resolução do Conselho de Ministros n.º 175/96	Cria o Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos.
Resolução do Conselho de Ministros n.º 18/2000	Torna público o relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos, criado nos termos da Resolução do Conselho de Ministros n.º 46/97, de 21 de Março, e mantém em funcionamento, com algumas alterações, o Grupo de Trabalho, de modo a possibilitar o acompanhamento das novas realidades e os novos desafios que se colocam aos ciganos portugueses.
Constituição da República Portuguesa	Artigos que constituem a base para o combate ao racismo e à discriminação.
Código Penal - Crimes Racistas Previstos no Código Penal	Penas por crimes de discriminação racial, ultraje, genocídio, etc..
Decreto-Lei n.º 111/2000 de 4 de Julho	Regulamenta a lei que proíbe as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica.
Lei n.º 134/99 de 28 de Agosto	Proíbe as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica.
Lei n.º 18/2004 de 11 de Maio	Transpõe para a ordem jurídica nacional a Directiva n.º 2000/43/CE, do Conselho, de 29 de Junho, que aplica o princípio da igualdade de tratamento entre as pessoas, sem distinção de origem racial ou étnica, e tem por objectivo estabelecer um quadro jurídico para o combate à discriminação baseada em motivos de origem racial ou étnica.

Anexo II – Articulado da Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais

Os aspectos que consideramos relevantes no âmbito da nossa investigação estão identificados mediante sublinhados e negritos da nossa responsabilidade.

Artigo Primeiro

1. **Todos os seres humanos pertencem à mesma espécie e têm a mesma origem.** *Nascem iguais em dignidade e direitos e **todos formam parte integrante da humanidade.***

2. **Todos os indivíduos e os grupos têm o direito de serem diferentes,** *a se considerar e serem considerados como tais. (...)*

3. **A identidade de origem não afecta** *de modo algum **a faculdade que possuem os seres humanos de viver diferentemente,** nem as diferenças fundadas na **diversidade das culturas,** do meio ambiente e da história, **nem o direito de conservar a identidade cultural.***

(...)

5. **As diferenças** *entre as realizações dos diferentes povos **são explicadas** totalmente **pelos factores geográficos, históricos, políticos, económicos, sociais e culturais.** Essas diferenças não podem em nenhum caso servir de pretexto a qualquer **classificação hierárquica das nações e dos povos.***

Artigo segundo

1. *Toda teoria que invoque uma **superioridade ou uma inferioridade intrínseca de grupos raciais ou étnicos** que dê a uns o direito de dominar ou de eliminar aos demais, presumidamente inferiores, ou **que faça juízos de valor baseados na diferença racial,** carece de fundamento científico e **é contrária aos princípios morais étnicos da humanidade.***

(...)

3. **O preconceito racial** *historicamente vinculado às desigualdades de poder, que tende a se fortalecer por causa das diferenças económicas e sociais entre os indivíduos e os grupos humanos e a justificar, ainda hoje essas desigualdades, **está solenemente desprovido de fundamento.***

Artigo terceiro

É incompatível com as exigências de uma ordem internacional justa *e que garanta o respeito aos direitos humanos, **toda distinção,***

exclusão, restrição ou preferência baseada na raça, a cor, a origem étnica ou nacional, ou a tolerância religiosa motivada por considerações racistas, que destrói ou compromete a igualdade soberana dos Estados e o direito dos povos à livre determinação ou que limita de um modo arbitrário ou discriminatório o direito ao desenvolvimento integral de todos os seres e grupos humanos; este direito implica um acesso em plena igualdade dos meios de progresso e de realização colectiva e individual em um clima de respeito aos valores da civilização e das culturas nacionais e universais.

Artigo quarto

1. Todo **entrave à livre realização** dos seres humanos e à livre comunicação entre eles, **fundada em considerações raciais ou étnicas** é contrária ao princípio de igualdade em dignidade e direitos, e **é inadmissível.**

(...)

Artigo quinto

1. A **cultura, obra de todos os seres humanos e património comum da humanidade, a educação** no sentido mais amplo da palavra, proporcionam aos homens e às mulheres meios cada vez mais eficientes de adaptação, que não somente lhes permitem afirmar que nascem iguais em dignidade e direitos, como também **devem respeitar o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e o desenvolvimento da sua própria vida cultural no marco nacional e internacional, na inteligência que corresponde a cada grupo tomar a decisão livre se seu desejo de manter e se for o caso, adaptar ou enriquecer os valores considerados essenciais para sua identidade.**

2. **O Estado, conforme seus princípios e procedimentos constitucionais, assim como todas as autoridades competentes e todo o corpo docente, têm a responsabilidade de fazer com que os recursos educacionais de todos os países sejam utilizados para combater o racismo, em particular fazendo com que os programas e os livros incluam noções científicas e éticas sobre a unidade e a diversidade humana estejam isentos de distinções odiosas sobre qualquer povo; assegurando assim, a formação pessoal docente afim; colocando a disposição os recursos do sistema escolar a disposição de todos os grupos de povos sem restrição ou discriminação alguma de carácter racial e tomando as medidas adequadas para remediar as restrições impostas a determinados grupos raciais ou étnicos no que diz respeito ao nível educacional e ao nível de vida e com o fim de evitar em particular que sejam transmitidas às crianças.**

(...)

Artigo sexto

(...)

3. (...) corresponderá também ao estado (...) lutar contra os preconceitos raciais e contra a discriminação racial, (...) de acordo com programas de medidas positivas de ordem política, social, educativa e cultural adequadas para promover um verdadeiro respeito mútuo entre os grupos humanos. **Quando as circunstâncias o justificarem, deverão ser aplicados programas especiais para promover a melhoria da situação dos grupos menos favorecidos e, quando se trate de nacionais, promover sua participação eficiente nos processos decisivos da comunidade.**

(...)

Artigo Nono

1. **O princípio da igualdade e direitos de todos os seres humanos e de todos os povos, qualquer que seja a sua raça, sua cor e sua origem, é um princípio geralmente aceite e reconhecido pelo direito internacional.** Em consequência disso, **toda forma de discriminação racial praticada pelo Estado constitui uma violação do direito internacional** que engloba sua responsabilidade internacional.

2. Devem ser tomadas **medidas especiais** a fim de garantir a igualdade em dignidade e direitos dos indivíduos e dos grupos humanos (...). A esse respeito, deverá ser dada uma **atenção particular aos grupos raciais ou étnicos social e economicamente desfavorecidos**, a fim de garantir-lhes, um plano de total igualdade e sem discriminações ou restrições, a protecção das leis e dos regulamentos, assim como os benefícios das medidas sociais em vigor, em particular no que diz respeito ao alojamento, ao emprego e à saúde, de **respeitar a autenticidade de sua cultura e de seus valores**, de facilitar, especialmente através da educação, sua promoção social e profissional.

3. Os **grupos de povos de origem estrangeira**, em particular, os **trabalhadores migrantes e suas famílias** que contribuem ao desenvolvimento do país que os acolhe, **deverão beneficiar com medidas adequadas** destinadas a garantir-lhes a segurança e o respeito de sua dignidade e de seus valores culturais, e a lhes facilitar a adaptação ao meio ambiente que lhes acolha e a promoção profissional, com o objectivo de sua reintegração ulterior ao seu país de origem e a que contribuam ao seu desenvolvimento; também **deve ser favorecida a possibilidade de que sua língua seja ensinada aos seus filhos.**

Anexo III – Presença na Internet

Organismo, Organização, Projecto	Sítio de presença na Internet
Divisão « des Roms et des Gens du voyage » do Conselho da Europa	http://www.coe.int/T/DG3/RomaTravellers/documentation/Education/default_fr.asp
Dom Research Center	http://www.domresearchcenter.com
European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia	http://www.eumc.eu.int/eumc/index.php
European Roma Information Office (ERIO)	http://www.erionet.org
European Roma Rights Centre (ERRC)	http://www.errc.org
NILE – Network on Intercultural Learning in Europe	http://www.intercultural-learning.net
Roma & Travellers in Europe	http://www.nelekav.gr/romes/romes_uk/home.htm
The Decade of Roma Inclusion 2005-2015	http://www.romadecade.org
Campanha «Dosta!»	http://www.dosta.org/
Unión Romani	http://www.unionromani.org
Fundación Secretariado Gitano	http://www.gitanos.org
Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos	http://www.ecclesia.pt/pnciganos/

Anexo IV – Ficha de Apresentação do Projecto de Investigação

Apresentação do Projecto de Investigação

Dados Pessoais

Cecília Brás dos Santos

Mestranda em Relações Interculturais pela Universidade Aberta

Licenciada em Antropologia pela Universidade Nova de Lisboa

Docente dos 2º, 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário desde 1987/88

Contactos: 96 295 XX XX / bras.santos@netvisao.pt

Objectivo do Projecto

Analisar a forma como se processa a escolaridade das crianças ciganas no 1.º Ciclo.

Método utilizado

Estudo de caso baseado em observação participante, nomeadamente através de:

- Diálogo com as crianças;
- Diálogo com os professores.

Outros elementos de recolha de dados:

- Questionários
- Entrevistas
- Eventual assistência a algumas das aulas
- Eventual assistência a alguns eventos dinamizados pela escola

Tratamento dos dados recolhidos

O tratamento de todos os dados recolhidos será efectuado sob confidencialidade e sigilo, sem possibilidade de qualquer identificação no texto produzido após o trabalho de campo.

Nota Importante: *O presente trabalho tem por objectivo a recolha de dados científicos que permitam perceber como se processa a escolarização. Não tem quaisquer objectivos de avaliação, tão pouco de juízo de valores ou julgamento sobre a forma como são leccionadas as aulas. O interesse está no próprio processo em si, por exemplo, na revelação das dificuldades encontradas pelos senhores professores.*

Destinatários dos resultados deste projecto

São destinatários dos resultados obtidos, entre outros, os seguintes:

- Professores da própria Escola
- Câmara Municipal do Barreiro
- Ministério da Educação

- Investigadores

Informação base pretendida

- Pontos fortes e pontos fracos na integração escolar das crianças ciganas;
- Taxa de sucesso escolar;
- Materiais utilizados pelos Senhores Professores;
- Relacionamento com a comunidade envolvente, nomeadamente as famílias dos alunos;
- Outros dados considerados importantes e/ou interessantes de abordar por parte dos Senhores Professores.

Sem a sua colaboração não será possível concluir com bons resultados a presente investigação. Sabemos que estamos a tomar-lhe algum do seu precioso tempo, razão porque muito agradecemos, desde já, a sua disponibilidade em participar neste projecto, sem prejuízo de menção da mesma no próprio texto da dissertação.

No caso de ter interesse em participar neste projecto e receber os resultados da investigação, agradecemos o preenchimento e entrega desta ficha:

<p>Ficha de Contacto</p> <p>Sr.(a) Professor(a) _____</p> <p>Telefone _____ Horas ideais de contacto: Das _____ às _____</p> <p>Disponibilidade horária para dialogar com a investigadora: _____</p> <p>Disponibilidade para preencher inquérito: Sim / Não</p> <p>Disponibilidade para pequena entrevista: Sim / Não</p> <p>Disponibilidade para a Investigadora assistir a algumas das suas aulas em data a combinar: Sim / Não</p> <p>Melhor hora para entrevistar os alunos: Dia da Semana _____ das _____ às _____</p>
--

Anexo V – Objectivos do Guião de Entrevista

Os resultados que obtemos de uma entrevista dependem de diversos factores, nomeadamente factores relacionados com o entrevistado, o entrevistador e a situação em que decorre a entrevista, os quais devem ser acautelados na fase de preparação e desenho da mesma. Por outro lado, os resultados dependem igualmente da clareza dos objectivos pretendidos com a realização da entrevista. Na elaboração do guião de entrevista (vd. Anexo VI) foram consideradas as dimensões e objectivos constantes no quadro seguinte:

Dimensão	Objectivos	Itens
Professor	Caracterizar a experiência com alunos ciganos	Item 1
	Identificar a adequação do ensino aos alunos ciganos	Item 2 Item 3
	Identificar o acesso e conhecimento dos materiais pedagógicos interculturais	Item 4 Item 5
	Caracterizar a aplicação dos conhecimentos interculturais a uma situação prática	Item 6
	Caracterizar as necessidades de formação em matéria de educação intercultural	Item 7
Aluno	Caracterizar os conhecimentos prévios dos alunos ciganos	Item 8
	Identificar níveis de conhecimento e aptidão dos alunos ciganos	Item 9 Item 10
	Identificar diferenças de conhecimento e aptidão em razão do género do aluno cigano	Item 11
	Identificar a recusa do processo educativo em função de conflitos culturais	Item 12
	Identificar níveis de participação dos alunos ciganos	Item 13
	Identificar o nível de preocupação da escola com a identidade cultural dos alunos ciganos	Item 14
	Identificar níveis de integração dos alunos ciganos	Item 15
Família	Identificar o nível de relacionamento dos encarregados de educação ciganos com os docentes	Item 16
	Identificar e caracterizar o nível de envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo educativo	Item 17
Outros	Identificar outros aspectos não abordados	Item 18

Anexo VI – Guião de Entrevista às Docentes

1. Há quantos anos lecciona nesta escola e como tem sido a sua experiência com os seus alunos ciganos? (Se tem sentido alguma evolução no nível de integração dos alunos ciganos nesta escola).
2. Ter crianças ciganas como seus alunos tem-se reflectido na preparação e no modo de dar as suas aulas? Utiliza, por exemplo, documentos complementares tendo em atenção os alunos ciganos? Que tipo de documentos?
3. No corrente ano lectivo, qual é o manual escolar utilizado? Considera que o manual tem documentos adequados para os alunos ciganos? (O que motivou a escolha?)
4. Dispõe de acesso fácil a materiais pedagógicos interculturais? Quais as principais dificuldades de acesso que encontra?
5. Conhece os documentos e projectos do Ministério da Educação no âmbito da educação intercultural? (Por exemplo, o programa entreculturas e documentos de apoio).
6. Ao nível do quotidiano surgem-lhe ou surgiram-lhe certas situações complicadas... Que fez ou faria, caso um aluno a interrogue sobre os hábitos de uma criança de origem diferente?
7. Tem sentido necessidade de frequentar acções de formação na área da Educação Intercultural? (O que a leva a sentir a necessidade ou ausência de necessidade?)

Falemos um pouco sobre possíveis características dos alunos ciganos...

8. Como caracteriza os conhecimentos iniciais dos seus alunos ciganos?
9. Em que temas ou actividades demonstram os alunos ciganos maior aptidão e/ou interesse?
10. Em que áreas revelam mais dificuldades?
11. Sente ou detectou diferenças baseadas no facto de se tratar de um rapaz ou de uma rapariga de origem cigana?
12. Durante a actividade escolar sentiu alguma vez a recusa destes alunos em trabalharem algum tema ou efectuarem algum trabalho com base nas normas e valores diferentes dos valores da sua comunidade?
13. Os alunos ciganos costumam ser participativos? Como os caracteriza em termos de participação? Sente ou detectou diferenças baseadas no facto de se tratar de um rapaz ou de uma rapariga?
14. A Escola já celebrou algum acontecimento relacionado com a cultura cigana? Por exemplo, o dia do Cigano?
15. Como classifica a integração dos alunos ciganos na turma e nas actividades escolares? (Por exemplo, notou alguma vez indícios de auto-marginalização? Como trabalham eles em grupo? Como é o relacionamento entre os alunos ciganos e os restantes alunos na sala de aula?
16. Como tem sido o seu relacionamento com os encarregados de educação dos alunos ciganos? Tem notado alguma evolução ao longo do tempo?

17. O que pensa sobre o envolvimento dos pais na educação dos filhos. Quais os aspectos mais relevantes? Por exemplo, vêm às reuniões? E ao horário de atendimento, vêm?

18. Há aspectos ou situações não abordadas que considere importantes dar-nos conhecimento no âmbito deste projecto de investigação?

Anexo VII – Transcrição da entrevista gravada com Professora Maria

Nota: Os nomes transcritos da entrevista são fictícios e protegem a identificação das pessoas reais.

Entrevistadora – Professora Maria, há quantos anos lecciona nesta escola e como tem sido a sua experiência com os seus alunos ciganos?

Professora Maria – Eu entrei nesta escola há quatro anos mas já cá tinha estado há sete... quando esses alunos ciganos vieram para cá. No primeiro ano em que cá estive... há sete anos.... Foi quando foi feita a integração das crianças, aqui, do PER... A experiência não foi lá muito boa. Já eram bastante crescidos... e não foi assim lá muito boa... Primeiro que tudo, foi o primeiro ano de integração deles e havia assim uns conflitos, mesmo dentro da sala e tudo... Pronto... Há quatro anos, quando vim para cá, a experiência foi sempre boa e... e... Pronto... e gosto! Têm sido iguais aos outros, às vezes até são melhores.

Entrevistadora – Era isso que eu lhe queria perguntar. Tem sentido alguma evolução no nível de integração dos alunos ciganos nesta escola?

Professora Maria – Sim! Sim! Eu acho que sim! Há integração e tem havido evolução.

Entrevistadora – Ter crianças ciganas como seus alunos tem-se reflectido na preparação e no modo de dar as suas aulas?

Professora Maria – Não, nem por isso... Não e sim. Quando os alunos estão ao nível da turma, não. Não preparo de maneira diferente. Quando os alunos não conseguem acompanhar a turma, claro! Mas isso é a mesma coisa que com os outros. Quando não conseguem

acompanhar temos que preparar outro tipo de trabalho, mas não é por serem ciganos! Não é por serem ciganos... é por não acompanharem a turma. (...) Tenho aqui duas alunas que não acompanham, então tenho de preparar outro tipo de trabalho.

Entrevistadora – Quais são as alunas...

Professora Maria – A Rosa e a Margarida, não acompanham. O Aristarco acompanha, ora não é preciso preparar outro tipo de trabalho.

Entrevistadora – Utiliza, por exemplo, documentos complementares tendo em atenção os alunos ciganos?

Professora Maria – É assim... Utilizo... Não é por serem ciganos, volto eu a dizer! Utilizo... quando não conseguem acompanhar, aí é que utilizo outro tipo de trabalho, outro tipo de fichas... mas não é por serem ciganos.

Entrevistadora – Não?!

Professora Maria – Pois não!

Entrevistadora – No corrente ano lectivo, qual é o manual escolar utilizado?

Professora Maria – Ora o manual escolar é (...) O Pirlampo em Língua Portuguesa, o Bambi em Matemática e em Estudo do Meio também é o Bambi. Com as duas alunas que não acompanham... é o «Vai de Roda» para a Língua Portuguesa, na Matemática é o «Nova Matemática 1» e no Estudo do Meio vão vendo e acompanhando o segundo ano.

Entrevistadora – Dispõe de acesso fácil a materiais pedagógicos interculturais?

Professora Maria – É assim. Pela Internet sim.

Entrevistadora – Quais as principais dificuldades de acesso que encontra?

Professora Maria – Não encontro assim dificuldades de acesso... não... não! Se for à Internet há bastantes coisas.

Entrevistadora – Conhece os documentos e projectos do Ministério da Educação no âmbito da educação intercultural? Por exemplo, o programa entreculturas e documentos de apoio...

Professora Maria – O entreculturas... Eu quando estava na ESE... Eu já ouvi falar disso, agora não me lembro sequer o que é que é. Na Escola N.º2 da Damaia havia isso. Mas não lembro como é que é já. (...) Eu até fiz uns trabalhos sobre isso, mas já não lembro sequer de o que é que constava.

Entrevistadora – Mas teve acesso a esses documentos...

Professora Maria – Sim... Sim... Nós na ESE tínhamos falado muito da multiculturalidade... (...) fizemos bastantes trabalhos.

Entrevistadora – Ao nível do quotidiano surgem-lhe ou surgiram-lhe certas situações complicadas... Que fez ou faria, caso um aluno a interrogue sobre os hábitos de uma criança de origem diferente?

Professora Maria - ... Isso surgiu-me, mais ou menos, aqui há dois anos. Andávamos a pesquisar na Internet, depois até andámos a pesquisar sobre a etnia Cigana, um aluno cigano até foi ver coisas sobre a sua própria cultura... que até quis saber e tudo... a origem do povo

cigano. Pronto, fomos pesquisar à Internet, ou então faço uns trabalhinhos de grupo, procura-se saber e trocar aqui ideias.

Entrevistadora – Tem sentido necessidade de frequentar acções de formação na área da Educação Intercultural?

Professora Maria – Não... Não.

Entrevistadora – O que a leva a sentir essa ausência de necessidade...

Professora Maria – A ausência de necessidade é como lhe digo, quando fiz o curso na ESE de Lisboa, há nove, dez anos atrás... há mais! ... Mais um ou dois... Falou-se muito, muito do assunto e então... É assim. Eu sempre estive em escolas com diferentes culturas... e então, é assim. Eu já conheço muito dessas culturas (...) e então não sinto necessidade de conhecer mais. Não... não sinto assim necessidade de conhecer mais.

Entrevistadora – Falemos um pouco sobre possíveis características dos alunos ciganos... Como caracteriza os conhecimentos iniciais dos seus alunos ciganos?

Professora Maria – Bom... Iniciais... Trazem, têm muita falta de... daqueles conhecimentos que os outros alunos têm... das vivências. Pronto. Eles vivem um bocadinho mais fechados nas suas vivências. Falta de conhecimento para o exterior, é o que eu noto muito. Os joguinhos... eles não fazem joguinhos como os outros meninos, aqueles joguinhos que os pais compram, já com as palavrinhas, com os frutos, com as cores, com isto, com aquilo! Eles já não fazem nada disso. Os outros meninos, se calhar, pesquisam na Internet logo com seis anos... ou têm esses interesses e eles não têm nada disso, desses interesses. Isso até se reflecte um pouco aqui na escolaridade deles. Os livrinhos... os pais se calhar começam logo a dar marcadores e lápis aos outros meninos, o povo cigano não faz isso logo aos três anos ou aos quatro...

os legos, os joguinhos, essas coisas assim didácticas que as outras pessoas compram para os filhos... ou querem que comecem logo a aprender as letras! Eles... Não, não há isso.

Entrevistadora – Em que temas ou actividades demonstram os alunos ciganos maior aptidão e/ou interesse?

Professora Maria – ... A matemática, eu acho que é a matemática... lá por causa das compras e vendas... mas também gostam do estudo do meio. Gostam também do estudo do meio...

Entrevistadora – E a língua portuguesa...

Professora Maria – ... Não é que não gostem, mas têm mais dificuldade. (...) Têm mais dificuldade na escrita... na aquisição da leitura, alguns...

Entrevistadora – Era isso que eu ia perguntar. Em que áreas revelam mais dificuldades?

Professora Maria – Na língua portuguesa, é na leitura e escrita... têm mais dificuldades. Nos conhecimentos a nível da gramática, também... Não se interessam assim muito. Pronto, aquilo se calhar não lhes diz assim grande coisa.

Entrevistadora – Sente ou detectou diferenças baseadas no facto de se tratar de um rapaz ou de uma rapariga de origem cigana?

Professora Maria – Sim... os rapazes são diferentes das raparigas. Se bem que é assim. Eu tenho aqui a minha Margarida, que a minha Margarida é uma rapariga muito arrapazada... Ela é a mais nova de uns seis ou sete irmãos e... ela é mesmo... Pronto. Gosta é mesmo de coisas de rapazes e... e por aí eu não consigo ver muito bem. Tenho a Rosa que já é muito feminina, usa muitas pulseiras, tanto que ela agora tá aí. Ela

hoje até veio, que ela não tem vindo. Já está a faltar há que tempos! (...) As raparigas fazem-se entre aspas mais cedo, mulherzinhas, não é?! Pensam logo nos rapazes... Enquanto os rapazes, com dez e onze anos, se calhar ainda não vão por aí e as raparigas já andam a pensar. Tanto que elas aos catorze, quinze anos são capazes de se juntar e... começar logo a pensar em ter filhos e isso tudo. Os rapazes, como já são assim mais... Pronto. Elas pensam mais depressa em formar família e arranjar namorado, em desistirem... A maneira depois de dançar, tudo isso...

Entrevistadora – Durante a actividade escolar sentiu alguma vez a recusa destes alunos em trabalharem algum tema ou efectuarem algum trabalho com base nas normas e valores diferentes dos valores da sua comunidade?

Professora Maria – Não, quando... Aqui nesta turma isso não acontece, mas na outra turma que eu tinha, tinha uma miúda já de onze anos que por vezes... Inglês! Eu comecei aqui a dar inglês no quarto ano e ela detestava inglês. Recusava-se a fazer, tanto que ela hoje está lá em baixo na sua escola e continua a ter negativa a Inglês porque ela não gosta mesmo daquilo. Não gosta mesmo de inglês. É porque não gosta, acho que é por isso... não é por serem valores diferentes.

Entrevistadora – Os alunos ciganos costumam ser participativos?...

Professora Maria – Sim!

Entrevistadora - Como os caracteriza em termos de participação?

Professora Maria – Igual aos outros. Eu estou a falar aqui pela minha turma e pelo que eu tive. Pronto. Agora não posso falar pelo geral, mas aqui é igual aos outros. Gostam muito de participar, participam em tudo... é igual aos outros.

Entrevistadora – Sente ou detectou diferenças baseadas no facto de se tratar de um rapaz ou de uma rapariga?

Professora Maria – (...) Não, não, é a mesma coisa. Participam de maneira igual. Aqui, aqui.

Entrevistadora – A Escola já celebrou algum acontecimento relacionado com a cultura cigana? Por exemplo, o dia do Cigano?

Professora Maria – Não. Que eu tenha conhecimento, enquanto eu cá tenho estado não. No final do ano costumam é fazer a festinha onde são as etnias que realçam mais. A música cigana, a música africana. São as etnias que gostam mais de participar e de mostrar.

Entrevistadora – Como classifica a integração dos alunos ciganos na turma e nas actividades escolares?...

Professora Maria – É assim. A integração... Eles estão integrados. Isso eu não tenho nada a dizer, eles estão perfeitamente integrados. Agora, nas actividades, eu tenho aqui um aluno cigano em que os pais o ajudam nos trabalhos de casa... é como os outros nessa participação nos trabalhos de casa. Agora tenho a minha Margarida, que eu por exemplo não passo trabalhos de casa porque ela em casa não os faz. Ela não faz porque não tem ajuda. A mãe não sabe ler e é sozinha. Tem os irmãos, alguns já casados. Os irmãos andam lá na vida deles e não têm tempo de estar ali com ela... também, se calhar, não sabem muito, não é? E então, como ela não os faz porque não tem ajuda assim de ninguém. Eu até desisti de passar os trabalhos de casa. Pronto, ela não os fazia... A Rosa, a mãe também não sabe ler, também não tem assim grande ajuda... também não costumo passar assim grande coisa, porque ela também nunca faz. Aliás, ela falta muito, falta imenso. Tomara eu que ela os faça aqui, devagarinho. Que ela os vá fazendo devagarinho!

Entrevistadora – Por exemplo, notou alguma vez indícios de auto-marginalização?

Professora Maria – Não.

Entrevistadora – Como trabalham eles em grupo?

Professora Maria – Trabalham bem... como os outros. Trabalham! Ainda ontem foi o dia da criança e eu pedi para eles trazerem jogos... o monopólio... os jogos que tivessem em casa. Tiveram a jogar por grupos e iam mudando... eles é que geriram à vontade deles, jogaram ao monopólio, jogaram outro tipo de jogos, iam mudando... Pronto. Tal e qual como os outros.

Entrevistadora – Como é o relacionamento entre os alunos ciganos e os restantes alunos na sala de aula?

Professora Maria – É bom! É! O relacionamento é bom. (...) Eles já vêm desde a pré juntos e então... por vezes há qualquer coisa, também há qualquer coisa entre os outros, os que não são ciganos. Pode-se dizer de às vezes um bater no outro ou isso assim, isso tanto faz serem ciganos como não serem, mas aqui dentro eles gostam uns dos outros, são amigos uns dos outros. Se algum precisa de algum material eles emprestam... tantos outros aos ciganos como os ciganos aos outros. Emprestam, ajudam. Pronto. É bom. O relacionamento é bom. Eles até são amigos... aqui até são amigos. Tenho aqui uma miúda de origem cabo-verdiana, que é assim menos boazita, mas tem fases em que é capaz de ajudar os outros e ser muito amiga (...) depois, tão depressa anda a bater neles todos, mas isso é já da miúda. Ela já foi para avaliação psicológica (...)

Entrevistadora – Como tem sido o seu relacionamento com os encarregados de educação dos alunos ciganos?

Professora Maria – Tem sido bom, tem sido bom. Igual aos outros.

Entrevistadora – Tem notado alguma evolução ao longo do tempo?

Professora Maria – Sim; Sim. Eles cada vez sente-se mais integrados; e eu até noto uma coisa. Agora estou a fazer aqui um bocadinho um aparte. Eu se calhar já devia ter falado aqui nesta turma alguma coisa sobre a cultura cigana. Eu não... Eu não sinto necessidade de falar. Porque eu até vou falando. Há certas coisas que nós vamos falando. Que surgem e vamos falando; mas se calhar até devia dizer como é que apareceram... isto e aquilo, ir explicando; mas eu não vou fazendo isso. Às vezes, qualquer coisa, vamos falando. A Margarida por vezes fala ali de coisas do bairro (ou o Aristarco) que aconteceram, ou que vão aos casamentos. Aí nós falamos. Os casamentos são três ou quatro dias, os outros já sabem disso. Os outros até sabem já, mais ou menos, porque nós vamos falando de vez em quando, quando calha, falamos. Não é falado propositadamente, vai-se falando.

Entrevistadora – O que pensa sobre o envolvimento dos pais na educação dos filhos. Quais os aspectos mais relevantes?

Professora Maria – Tenho aqui os pais do Aristarco que têm um grande envolvimento. Muito, muito grande. Isto é, eles vêm ver a ficha, perguntam sempre como é que o filho está. Costumam até vir ali ao portão à hora do almoço e tudo. Chamam-lhe bebé (sorrisos) eu ainda hoje brinquei com ele, a dizer ao pé do pai – Não tens vergonha?! Então o teu pai ainda te chama bebé? Pois chama! Eu não queria, mas ele chama. – Pronto, trata-o assim de uma maneira muito infantil porque ele também é o mais novo de vários irmãos... e o pai está com esta mulher, teve este filho, porque ele tinha outra mulher, então já tem filhos bastante... já casados e tudo! Já bastante, crescidos.

Da Margarida, a mãe vem cá só quando é por causa do rendimento mínimo, para se tratar da papelada, mas pronto. Também vem aqui à sala, é simpática, até costume vê-la lá na praça a vender. A da Rosa também vem cá de vez em quando (...) Pronto. É bom. O relacionamento é bom. E eles até se envolvem um... Pronto! A da Rosa, não tanto, porque ela até falta muito, isso é porque a mãe até não deve preocupar-se muito, muito. Da Margarida, a mãe quer que ela aprenda e até já falou comigo, interessa-lhe vê-la a aprender e não deixá-la andar aí... feita Maria rapaz (sorrisos). Pausa.

Entrevistadora – Por exemplo, vêm às reuniões?

Professora Maria – Os pais do Aristarco vêm. A mãe da Margarida nunca vem porque... porque... é assim! Ela não sabe ler. É uma senhora viúva, não sabe ler. Embora goste de saber que ela está a aprender, está a evoluir, para ela, vir ou não vir, isso não lhe diz nada.

Entrevistadora – E ao horário de atendimento, vêm?

Professora Maria – Tamém não. Não vêm. Isso tamém mesmo os outros pais não vêm.

Entrevistadora – Há aspectos ou situações não abordadas que considere importantes dar-nos conhecimento no âmbito deste projecto de investigação?

Professora Maria – Não, aqui na minha sala não.

Entrevistadora – Então muito obrigado, professora Maria.

Professora Maria – De nada, disponha.

Anexo VIII – Transcrição da entrevista gravada com Professora Alice

Nota: Os nomes transcritos da entrevista são fictícios e protegem a identificação das pessoas reais.

Entrevistadora – Boa tarde Professora Alice...

Professora Alice – Boa tarde!...

Entrevistadora – ... Há quantos anos lecciona nesta escola e como tem sido a sua experiência com os seus alunos ciganos?

Professora Alice – Nesta escola é o meu quinto ano, eu dou aulas à sete anos, este é o meu quinto ano de trabalho, mas não foram todos seguidos aqui nesta escola. (Pausa)

Entrevistadora – (Pausa) Tem sentido alguma evolução no nível de integração dos alunos ciganos nesta escola?

Professora Alice – Sim, tenho sentido essa integração, mas há alunos que são mais esforçados do que outros e noto mais evolução nos alunos que são mais esforçados e mais aplicados. Nota-se também mais evolução ao nível da matemática do que da língua portuguesa.

Entrevistadora – Ter crianças ciganas como seus alunos tem-se reflectido na preparação e no modo de dar as suas aulas?

Professora Alice – Sim. De uma maneira geral, na minha experiência de trabalho, os alunos ciganos nunca estão ao mesmo nível dos outros meninos da sala. Nunca, não. Tenho um segundo ano de trabalho, os ciganos que tenho, os alunos ciganos que tenho, estão sempre... (pausa)

Portanto eu tenho um segundo ano, eles estão ao nível de um primeiro ano.

Entrevistadora – Utiliza, por exemplo, documentos complementares tendo em atenção os alunos ciganos?

Professora Alice – Documentos complementares não. Mas utilizo material didáctico diferente, que não utilizo com o restante grupo, porque já está mais avançado, e com estes alunos ciganos tenho de utilizar este tipo de material (pausa) didáctico diferente. Por exemplo, em relação ao método de leitura, com as crianças da etnia cigana utilizo o método das 28 palavras. Com as outras não foi utilizado esse método.

Entrevistadora – No corrente ano lectivo, qual é o manual escolar utilizado?

Professora Alice – Os mesmos que são utilizados pela professora Maria.

Entrevistadora – E para aqueles meninos que estão num estágio mais atrasado?

Professora Alice – É o livro do método das 28 palavras.

Entrevistadora – Dispõe de acesso fácil a materiais pedagógicos interculturais?

Professora Alice – Na Internet. Aqui na escola há alguma coisa na biblioteca, mas mais a nível da Internet do que propriamente de livros...

Entrevistadora - Quais as principais dificuldades de acesso que encontra?

Professora Alice – Não me estou a lembrar de nenhuma dificuldade. (pausa) Não há muito material vocacionado para a etnia cigana, mas há coisas que nós vemos(...)

Entrevistadora – Conhece os documentos e projectos do Ministério da Educação no âmbito da educação intercultural? Por exemplo, o programa entreculturas e documentos de apoio...

Professora Alice – Não. Pouco, muito pouco.

Entrevistadora – Ao nível do quotidiano surgem-lhe ou surgiram-lhe certas situações complicadas... Que fez ou faria, caso um aluno a interrogue sobre os hábitos de uma criança de origem diferente?

Professora Alice – Tento perguntar a esse aluno de origem diferente que exponha os seus hábitos culturais e que nos mostre a sua maneira de viver e de actuar na sociedade.

Entrevistadora – Tem sentido necessidade de frequentar acções de formação na área da Educação Intercultural?

Professora Alice – Até agora não frequentei nenhuma. Não tenho conhecimento se há muitas, se não. Até agora não frequentei nenhuma.

Entrevistadora – O que a leva a sentir a necessidade ou ausência de necessidade...

Professora Alice – Até agora, como lhe digo, ainda não frequentei nenhuma, mas por vezes uma pessoa sente essa necessidade porque são muitas... Neste caso, este ano, só tenho mais uma criança, da Guiné-Bissau, não tenho mais nenhuma cultura. Mas já tive anos em que tive uma grande diversidade na sala, uma grande diversidade cultural.

Entrevistadora – Este ano tem...

Professora Alice – Uma romena, uma da Guiné e mais nenhuma. O resto é tudo lusa e ciganos.

Entrevistadora – Falemos um pouco sobre possíveis características dos alunos ciganos... Como caracteriza os conhecimentos iniciais dos seus alunos ciganos?

Professora Alice – Eu só tou com a turma este ano. Eles tiveram outra pessoa no ano anterior e eu notei que os alunos ciganos a nível, por exemplo, da língua portuguesa ainda não dominavam, de maneira nenhuma, o mecanismo da leitura. Conheciam e identificavam apenas algumas letras do abecedário e não as conseguiam juntar. Não conseguiam ainda ler e de uma maneira geral é o que reflecte nas outras turmas, daquilo que eu tenho falado com as colegas da escola. Temos meninos do 4º ano que ainda se encontram a nível de um 1.º ano, que ainda não sabem ler nem escrever.

Entrevistadora – Em que temas ou actividades demonstram os alunos ciganos maior aptidão e/ou interesse?

Professora Alice – A nível da matemática. (pausa) De um modo geral, a nível da matemática.

Entrevistadora – Em que áreas revelam mais dificuldades?

Professora Alice – Na língua portuguesa, sem dúvida. (pausa) Também, muitos deles faltam muito, muito, e isso também é relevante para a aprendizagem.

Entrevistadora – Sente ou detectou diferenças baseadas no facto de se tratar de um rapaz ou de uma rapariga de origem cigana?

Professora Alice – Não. Eu, pessoalmente, não notei qualquer diferença. Mas sei, por exemplo, que os rapazes têm um percurso escolar mais longo, que as raparigas interrompem mais cedo o seu percurso escolar.

Entrevistadora – Durante a actividade escolar sentiu alguma vez a recusa destes alunos em trabalharem algum tema ou efectuarem algum trabalho com base nas normas e valores diferentes dos valores da sua comunidade?

Professora Alice – Não, na minha experiência eles não se recusam a trabalhar. O interesse talvez seja menor do que o dos outros alunos, são um pouco mais preguiçosos e não sentem a escola como uma necessidade para a sua vida futura, enquanto os outros já se apercebem um pouco disso. De resto não noto nenhuma dificuldade.

Entrevistadora – Os alunos ciganos costumam ser participativos?...

Professora Alice – Sim! Sim. São participativos, mas como lhe digo é um grupo diferente do grande grupo. Eles não trabalham sempre as mesmas coisas e acabam por trabalhar mais estes quatro alunos sozinhos e comigo do que com o grande grupo. Acabam por fazer um trabalho diferente. Mas são participativos.

Entrevistadora - Como os caracteriza em termos de participação?

Professora Alice – Participativos.

Entrevistadora – Sente ou detectou diferenças baseadas no facto de se tratar de um rapaz ou de uma rapariga?

Professora Alice – Não. Não.

Entrevistadora – A Escola já celebrou algum acontecimento relacionado com a cultura cigana? Por exemplo, o dia do Cigano?

Professora Alice – O dia do Cigano nunca foi celebrado, mas sempre que há alguma festa na escola, alguma actividade, esses alunos ciganos demonstram sempre qualquer coisa, fazem sempre qualqu... ou uma dança, ou (pausa) um conto, qualquer coisa relacionada com a sua cultura, normalmente é dança. Que eles gostam muito de dançar e os colegas gostam de os ver dançar e normalmente é sempre isso que eles fazem.

Entrevistadora – Como classifica a integração dos alunos ciganos na turma e nas actividades escolares? (pausa) Por exemplo, notou alguma vez indícios de auto-marginalização?

Professora Alice – Depende dos meninos, não é normal, não são todos iguais e não defino por ciganos ou por não serem ciganos. Em relação à cultura deles, é normal que haja uma auto-marginalização, por serem ciganos. Não, não sinto isso.

Entrevistadora – Como trabalham eles em grupo?

Professora Alice – (pausa) Trabalham bem! Pelo menos daqui, da experiência que eu tenho, também depende muito dos meninos, como lhe digo, mas de um modo geral trabalham bem.

Entrevistadora – Como é o relacionamento entre os alunos ciganos e os restantes alunos na sala de aula?

Professora Alice – De um modo geral é bom, mas denoto também que os alunos ciganos são um pouco mais conflituosos e mais agressivos, e

partem logo prá violência. Tentam logo (pausa) portanto, resolver os problemas de um modo agressivo, quando eles surgem, é logo de um modo agressivo.

Entrevistadora – Como tem sido o seu relacionamento com os encarregados de educação dos alunos ciganos?

Professora Alice – De uma maneira geral, os encarregados de educação desses alunos é raro virem à escola, raro por mais vezes que sejam chamados, que as crianças levem recados para casa... para os pais virem à escola, falar sobre o processo de aprendizagem dos alunos. É muito raro eles virem. Há um ou outro que vem, portanto, eu neste caso tenho quatro alunos. Ou melhor três alunos. Depois há o Anselmo. Dois vêm à escola, os outros dois eu nem sequer conheço.

Entrevistadora – Tem notado alguma evolução ao longo do tempo?

Professora Alice – Sim, sim. Pelo menos destes casos que eu tenho este ano. Eles não sabiam ler nem escrever, neste momento já conseguem ler, mesmo com casos de leitura já lêem algumas palavras.

Entrevistadora – E no relacionamento com os encarregados de educação...

Professora Alice – Ah! Desculpe. Não, não. (...) Depende dos alunos, por exemplo, estes dois que vêm, eles são participativos e vêm quando eu chamo, quando há reuniões de avaliação eles vêm, ou quando são chamados por qualquer outro motivo. Os outros dois, por mais informação que eu mande para casa, até que preciso realmente de falar com eles, eles não vêm.

Entrevistadora – O que pensa sobre o envolvimento dos pais na educação dos filhos. Quais os aspectos mais relevantes?

Professora Alice – Eu penso que é bastante importante e em relação aos outros colegas, nota-se que quanto mais se envolvem os pais mais os filhos se sentem envolvidos também no processo educativo.

Entrevistadora – Por exemplo, vêm às reuniões?

Professora Alice – Destes vêm dois às reuniões.

Entrevistadora – E ao horário de atendimento, vêm?

Professora Alice – Não. É muito raro. Só os que têm realmente alguma necessidade de falar. Horário de atendimento é muito raro virem, vêm às reuniões de final de período, mais! Para virem buscar a avaliação deles.

Entrevistadora – Há aspectos ou situações não abordadas que considere importantes dar-nos conhecimento no âmbito deste projecto de investigação?

Professora Alice – Não, de momento não me estou a recordar de nada.

Entrevistadora – Então muito obrigado, professora Alice.

Professora Alice – Obrigado eu também.

Anexo IX – Inquérito ao Conselho Executivo da Escola

Questionário ao Conselho Executivo da Escola Básica do 1º Ciclo N.º 2 de Santo António da Charneca

O presente questionário tem por objectivo a recolha de informação geral sobre a escola. Agradecemos o tempo tomado na resposta aos 10 pontos seguintes.

1. Quadro de Pessoal

Número de professores _____

Número de funcionários (Auxiliares de acção educativa, etc.) _____

2. População escolar

Inscrita no Ano 2004/05

Nível de Escolaridade	N.º de Turmas	Origem étnico/cultural									
		"Lusos"		Cigana		Africana		Outras origens		Total	
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1.º Ano											
2.º Ano											
3.º Ano											
4.º Ano											

Inscrita no Ano 2003/04

Nível de Escolaridade	N.º de Turmas	Origem étnico/cultural									
		"Lusos"		Cigana		Africana		Outras origens		Total	
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1.º Ano											
2.º Ano											
3.º Ano											
4.º Ano											

3. Transição de Ano

Retenções no ano lectivo 2003/04

Nível de Escolaridade	Total de alunos 2003/04	Origem étnico/cultural									
		"Lusos"		Cigana		Africana		Outras origens		Total	
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1.º Ano											
2.º Ano											
3.º Ano											
4.º Ano											

Alunos que transitaram para o 5.º Ano de escolaridade no ano lectivo 2003/04

Total de alunos		Origem étnico/cultural							
		"Lusos"		Cigana		Africana		Outras origens	
M	F	M	F	M	F	M	F	M	F

4. A escola segue algum critério na distribuição dos alunos ciganos pelas diferentes turmas de um mesmo ano de escolaridade?

4.1 Sim 4.2 Não

Se respondeu «Sim», indique o(s) critério(s) seguido(s):

5. A escola segue algum critério de atribuição das turmas com alunos ciganos aos diferentes professores?

5.1 Sim 5.2 Não

Se respondeu «Sim», indique o(s) critério(s) seguido(s):

6. A escola procura promover a participação dos professores em encontros e/ou acções de formação sobre temas relacionados com a educação intercultural?

6.1 Sim 6.2 Não

Se respondeu «Sim», alguns exemplos: _____

7. A escola procura documentar-se sobre a problemática da educação intercultural?

7.1 Sim 7.2 Não

Se respondeu «Sim», alguns exemplos: _____

8. Indique, por favor, o nome dos manuais escolares seleccionados na escola

Nível de Escolaridade	Manual
1.º Ano	
2.º Ano	
3.º Ano	
4.º Ano	

9. A escola tem biblioteca?

9.1 Não 9.2 Sim com coordenador? 9.2.1 Sim 9.2.2 Não

10. A Escola tem Associação de Pais?

10.1 Sim 10.2 Não

Se sim, existem pais de etnia cigana na Associação de Pais?

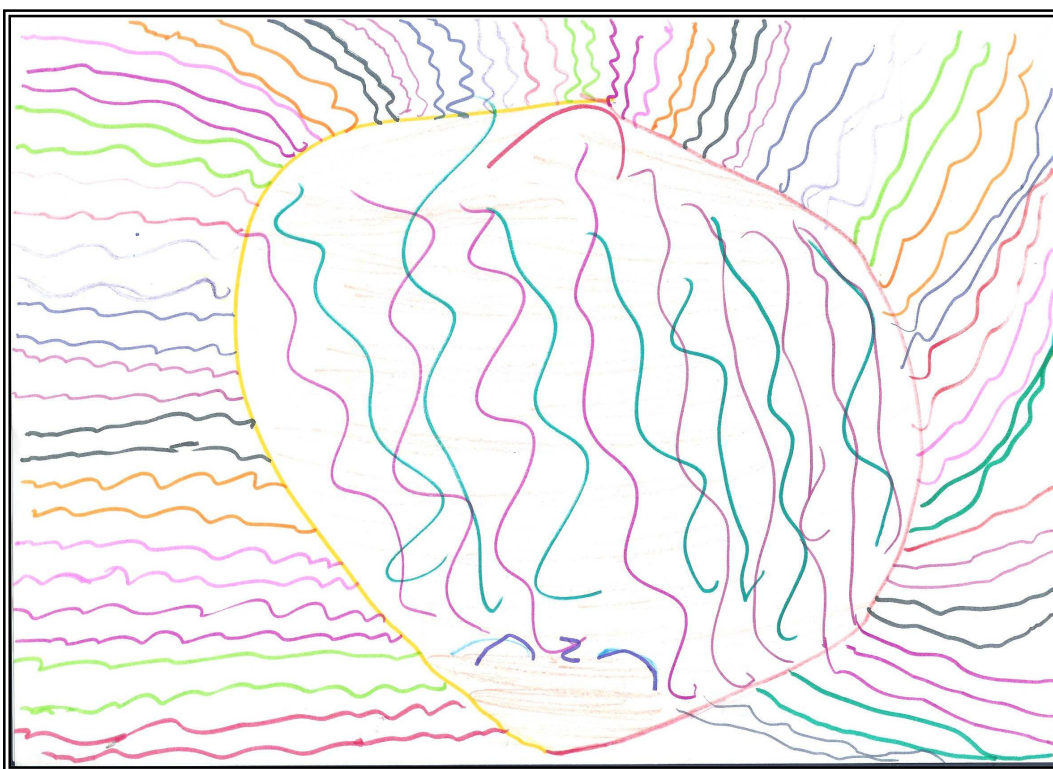
Sim Não

Anexo X – Exemplos de trabalhos dos alunos ciganos

Desenhos



Anselmo, 11 anos



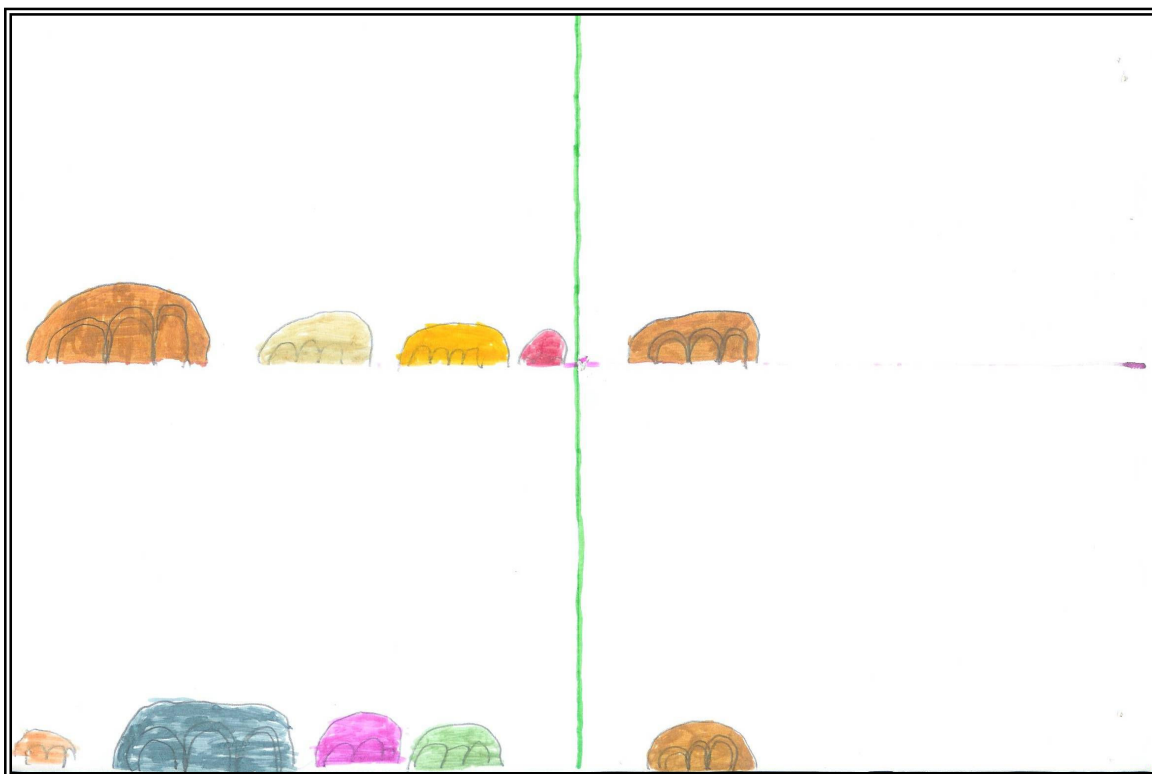
Vanessa, 8 anos



Rosa, 8 anos – A Reciclagem



Aristarco, 8 anos – A Reciclagem

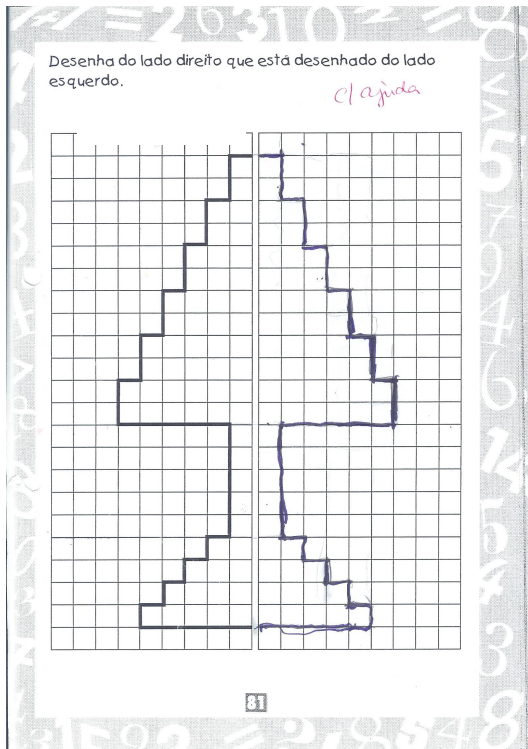


Margarida, 8 anos – A Reciclagem

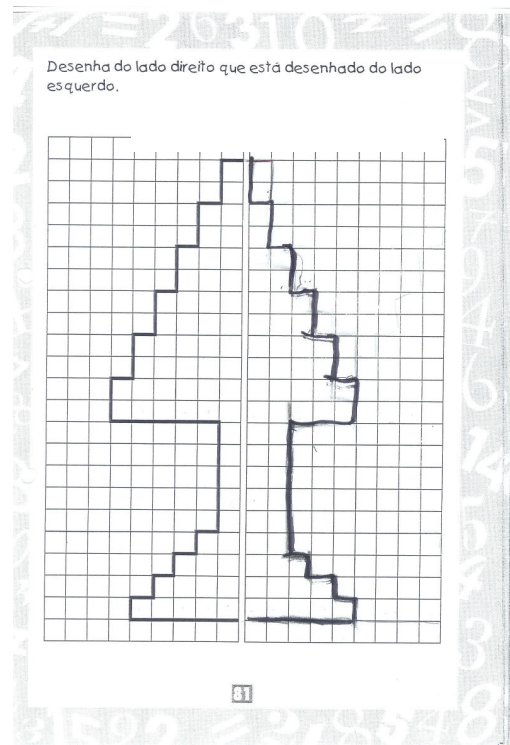


Aristarco, 8 anos

Simetrias

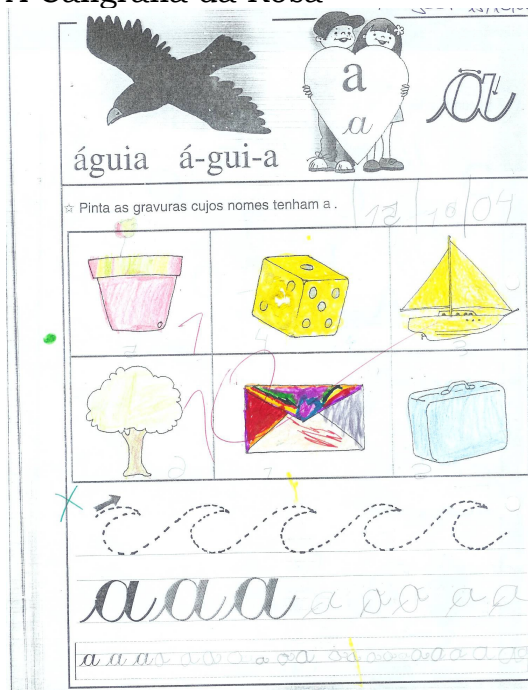


Rosa, 8 anos



Aristarco, 8 anos

A Caligrafia da Rosa



A matemática aplicada e a dificuldade com os algoritmos

<p>Hand-drawn mathematical exercises showing counting and addition using various objects like circles, triangles, and squares. Each exercise includes a visual representation and a corresponding number in a box.</p>	<p>Hand-drawn mathematical exercises showing addition using circles and ovals. Includes a handwritten note "c/ajuda 5 6".</p>
<p>Forma grupos com tantos elementos quantos os indicados pelas bolinhas.</p> <p>Forma grupos com tantos elementos quantos os indicados pelas bolinhas.</p>	<p>Objetivo: Teste de avaliação e diagnóstico. Actividade: Conta com atenção o número de elementos de cada conjunto. Liga-os ao algoritmo correspondente.</p> <p>Matching exercise where groups of objects (stars, mushrooms, birds) are connected to numbers 7, 8, and 9.</p>

