## Tese de Mestrado em Relações Interculturais

# O MULTICULTURALISMO NA ESCOLA
## O Caso dos Alunos de Etnia Cigana

*Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação*
*da Professora Doutora Maria Luísa Lebres Aires*

Fernando Manuel Silva Gabriel
Novembro de 2007

**ÍNDICE**

INTRODUÇÃO .....1

CAPÍTULO I
A CULTURA NO CORAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA INTERCULTURALIDADE

1. Cultura .....8
1.1. Clarificação do Conceito.....8
2. Cultura organizacional.....15
2.1. *Cultura e comportamento*.....15
2.2. *Cultura como valores partilhados* .....16
2.3. *Cultura como factor de diferenciação externa*.....17
2.4. *Cultura como expressão de relações e interacções*.....18
2.5. *Tipologia da cultura organizacional baseada na aceitação de valores*.....19
2.6. *Características e funções da cultura organizacional* .....20
3. Cultura (s) de Escola .....22
3.1. *A Escola como Espaço de Cultura* .....27
3.2. *A Escola e a Diversidade Cultural* .....29

CAPÍTULO II
PARA UMA CONCEPTUALIZAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

4. Representações de Escola.....38
4.1. *O papel das representações sociais* .....38
4.2. *Os processos de formação das representações sociais* .....40
4.3. *As representações sociais em contexto educativo* .....41
5. O Outro na Pedagogia Tradicional – a Escola Transmissiva.....42
6. O Outro nas Pedagogias da Escola Nova .....45
7. O Outro nas Pedagogias da Alteridade.....48
8. Para uma conceptualização da Educação Intercultural.....53
8.1. *A Educação Intercultural* .....56
8.2 *O Conflito na Educação Intercultural* .....60
8.3. *Da Educação Monocultural à Educação Multicultural e Intercultural* .....63
9. Cultura Docente.....67
9.1. *A cultura de colaboração e o individualismo*.....71
9.1.1. *Cultura de colaboração* *72*

CAPÍTULO III
A ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS CIGANAS

1. Cultura (s) Cigana (s) .....81
1.1. *O Universo Cultural – Um Mosaico de Culturas* .....83
1.2. *A Família base da Organização Social do Povo Cigano*.....86
1.3. *Escolarização das crianças ciganas* .....90
1.3.1. *O problema do insucesso e abandono escolar*.....98

CAPÍTULO IV
ENTRELAÇAR CULTURAS

1. Comunicação Intercultural ..... 108
1.1. *Teorias da Comunicação Intercultural Interpessoal* ..... 113
1.1.1 *Teoria da Gestão da Ansiedade e da Incerteza* ..... 113
1.1.2. *Teoria da Adaptação Transcultural* ..... 117
1.1.3. *Teoria da Construção da Terceira Cultura* ..... 119
1.2. *Comunicação como Sistema de Relações e Interacções* ..... 120
2. A Comunicação Escola – Família ..... 123
2.1. *A Comunicação entre pais e professores* ..... 124
2.2. *A Criança Agente de comunicação* ..... 126
3. Potenciar a Diversidade – Entrelaçar Culturas ..... 128
3.1. *Para uma prática pedagógica do intercultural* ..... 130
3.2. *Formação dos Professores: o elemento chave para o interculturalismo* ..... 135

CAPÍTULO V
ESTUDO EMPÍRICO

1. Percurso do trabalho ..... 141
2. Amostra ..... 143
2.1. *Tipo de amostra* ..... 143
2.2. *Critérios subjacentes à identificação da amostra* ..... 145
3. Contexto Sociocultural dos casos estudados ..... 146
3.1. *Caracterização do Concelho da Maia* ..... 147
3.1.1. *Caracterização da Escola Verde* ..... 153
3.1.2. *Caracterização da Escola Vermelha* ..... 156
3.1.3. *Habitação* ..... 160
3.2. *Caracterização do Concelho de Matosinhos* ..... 163
3.2.1. *Caracterização da Escola Azul* ..... 167
3.2.2. *Habitação* ..... 172
4. Método Qualitativo ..... 173
4.1.*Técnica de Recolha de Informação – Entrevistas* ..... 176
5. Análise de Dados ..... 184
5.1. *Corpus de análise* ..... 184
5.2. *Etapas da análise de dados* ..... 186
6. As Vozes dos Alunos ..... 187
6.1. Percepção que as Crianças Ciganas têm da Escola ..... 187
6.1.1. *Atitudes face à Escola* ..... 187
6.1.2. *Cultura Cigana na Sala de Aula* ..... 189
6.1.3. *Função da Escola na Aprendizagem* ..... 190
6.1.4. *Aprendizagens Escolares* ..... 192
6.1.5. *Pais e as Narrativas das Experiências Escolares* ..... 192
6.2. Interacção Escola/Família ..... 194
6.2.1.*Comunicação Pais/Escola* ..... 194
6.2.2. *Interesse dos Pais pela Escola* ..... 196
6.3. Relação Entre-pares ..... 200
6.3.1. *Experiências Lúdicas na Escola* ..... 200
6.3.2. *Parcerias na Sala de Aula* ..... 201
6.3.3. *Relações de Amizade* ..... 202

6.3.4.*Colaboração na Sala de Aula*……. 203
6.3.5. *Diversidade Cultural na Escola*.....204
7. As Vozes dos Professores .....206
7.1.Integração .....206
7.1.1.*Integração Positiva*……. 206
7.1.2. *Integração Negativa*……...209
7.2. Vivências com os Alunos .....212
7.2.1. *Participação*…….. 212
7.2.2. *Atitudes perante a Escola*…….. 214
7.2.3. *Atitudes perante o Professor*……..219
7.3. Experiências de Comunicação.....224
7.3.1. *Interacção Positiva*…… 224
7.3.2. *Interacção Negativa*……...225
7.4 Ritmos e Estilos de Aprendizagem .....227
7.4.1.*Diversidade*……. 227
7.4.2. *Produção de Linguagem*…… 228
7.4.3. *Recepção de Linguagem*…… 229
7.4.4. *Motivação*…….. 230
7.4.5. *Família*…….. 230
7.4.6. *Cultura*……... 231
7.5. Insucesso Escolar.....233
7.5.1. *Dimensão Individual*…….. 233
7.5.2.*Dimensão* Social……..235
7.5.3. *Dimensão Escolar*…….. 237
7.6. Etnias – Aproveitamento Escolar.....241
7.6.1. *Com Aproveitamento Escolar*…… 241
7.7. A Cultura Cigana na Sala de Aula .....242
7.7.1. *Uniformidade de Currículo*……242
7.7.2. *Diversidade de Currículo*……...244
7.8. Participação em Actividades Diferenciadas .....247
7.8.1. *Trabalho Individual*……247
7.8.2.*Trabalho de Grupo*……..248
7.8.3. *Visitas de Estudo*……249
7.9. Participação dos Pais.....250
7.9.1. *Parceiros*……250
7.9.2. *Acessíveis*……... 251
7.9.3. *Colaboradores*……251
7.9.4. *Passivos*……..252
7.10. Relações Interpessoais.....257
7.10.1. *Relações Professor/Aluno*…… 257
7.10.2. *Relações Aluno/Aluno*…….. 259
7.11. Diferenças Culturais.....263
7.11.1.*Hábitos do Quotidiano*……..263
7.11.2. *Formas de Comportamento*……..265
7.11.3. *Hábitos Culturais e Sociais*……..267
7.12. A Educação Intercultural e o Sucesso Escolar.....273
7.12.1.*Relação de Interacção*……...273
7.12.2. *Respeito pela Diferença*……... 275

7.12.3. *Conformismo*……277
7.13. A Organização das Escolas para a Diferença .....277
7.13.1. *Formação em Educação Intercultural*……277
7.13.2. *Distribuição dos Professores pelas Turmas*…… 279
7.13.3. *Projectos*…….. 282
7.13.4. *Distribuição dos Horários*……... 285
7.14. A Escola e a Escolarização dos Alunos Ciganos .....287
7.14.1.*Interacção Escola/Família*……287
7.14.2. *Currículos*……288
7.14.3. *Igualdade de Oportunidades*……292
7.14.4. *Promoção da Integração e da Socialização*…… 293
7.15. Interculturalidade na Gestão Pedagógica .....294
7.15.1. *Reuniões de Órgãos Pedagógicos*……294
7.16. Concepção sobre Educação Intercultural .....298
7.16.1. *Diferença de Culturas*……..298
7.16.2. *Partilha de Culturas*…… 300
7.17. Conflitos .....303
7.17.1. *Resolução de Conflitos*.....303
7.18. Pedagogia Diferenciada.....305
7.18.1. *Práticas de Pedagogia Diferenciada*.....305

CAPÍTULO VI
CONCLUSÕES

CONCLUSÕES .....309
BIBLIOGRAFIA.....325
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....337

**AGRADECIMENTOS**

No final deste trabalho não posso deixar de expressar o meu sincero agradecimento às pessoas que, directa ou indirectamente, contribuíram para a concretização desta investigação. Assim, as minhas palavras de apreço e gratidão vão para:

- A minha orientadora, Professora Doutora Maria Luísa Lebres Aires pela compreensão, apoio e orientação em todas as fases desta investigação. O meu agradecimento pelos conselhos e orientações metodológicas e pelas críticas e sugestões relevantes feitas durante a orientação.

- A minha família pelo incentivo, apoio e amizade demonstrados ao longo destes anos.

- Os conselhos executivos e pedagógicos dos agrupamentos de escolas, os professores, os alunos de etnia cigana e seus encarregados de educação, pela imprescindível colaboração na realização desta investigação.

Obrigado a todos.

**RESUMO**

A presente investigação pretende lançar um olhar sobre as concepções pedagógicas dos professores do 1.º Ciclo, da Área Metropolitana do Porto, face à escolarização das crianças de etnia cigana, assim como as expectativas que estas crianças têm sobre a escola.

Tendo em conta a problemática em estudo, o universo em análise e a especificidade do tecido sociocultural, recorremos à entrevista como técnica dominante, utilizando, também, fontes de análise documental, dado tratar-se de um procedimento essencial em todos os momentos da pesquisa. A nossa análise será, naturalmente, suportada por quadros teóricos produzidos no âmbito da investigação nas áreas da educação e comunicação intercultural.

Considerando que as comunidades dos alunos estudadas se enquadram nas chamadas "classes desfavorecidas", as diferenças socioeconómicas que existem entre si e as redes sociais em que se movimentam influenciam de forma diferenciada a sua integração na escola, a sua capacidade de interacção e comunicação e as suas expectativas face à mesma.

Os professores revelam nos seus discursos alguma preocupação com os alunos de etnia cigana, mas essa preocupação não se traduz, na grande maioria, no desenvolvimento de forma integrada da cultura de etnia cigana, em contexto de sala de aula, e na implementação de práticas pedagógicas diferenciadas e interculturais.

O discurso dominante da generalidade dos professores para explicar o insucesso escolar dos alunos de etnia cigana enfatiza muito as tradições culturais e sociais do povo cigano. Os professores colocam a responsabilidade do insucesso escolar sempre do lado das famílias e não do lado da escola.

O ensino ministrado nas escolas insere-se maioritariamente num modelo monocultural. Os professores, ao agirem em conformidade com os interesses da cultura dominante, estão a privilegiar a transmissão de conhecimentos e valores sem considerar as realidades sociais e familiares dos alunos, um pressuposto da escola tradicional, de carácter monocultural.

Na sequência desta investigação, considera-se indispensável uma mudança nas concepções e nas práticas pedagógicas dos professores sobretudo para que seja vivida uma aprendizagem intercultural em meio escolar.

**Palavras-chave:** Cultura (s) de escola. Cultura (s) cigana (s). Identidade. Alteridade. Multiculturalismo. Monoculturalismo. Relativismo Cultural. Educação Intercultural.

**ABSTRACT**

The present inquiry intends to launch a look on the pedagogical concepts that the teachers of the 1st cycle of the metropolitan region of Oporto have on the schooling of the children of ethnos gipsy group as on expectations which these children have with respect to the school.

Taking into account the problems in the study, the environment in the analysis and the specificity of sociocultural network, we will have resort to the interview like dominant technique and by also using sources of documentary analysis being an essential procedure lasting all research. Our analysis will be naturally supported by a theoretical framework emanating from the research tasks in the sectors of education and the intercultural communication.

By considering that the communities of the studied pupils are in the classes known as “underprivileged” the socio-economic differences which exist between them and social networks where they move influence in a different way their integration at the school, their capacity of interaction and communication and their opportunities.

The teachers inform us of some concerns with the Gipsies pupils but this concern is not correlated, in its great majority, to the development of the integrated form of the gipsy culture in the context of the classroom and the implementation of differentiated and intercultural teaching practices.

The large majority of the teachers propose the cultural and social traditions of the Gipsy people to explain the school failure of the Gipsies pupils.

The teaching managed in the schools fits mainly in a monoculturel model. While acting as conformity with the interests of the dominant culture, the teachers privilege the transmission of knowledge and values without taking account of social realities and family pupils, one presupposed of the 'traditional single cultural school.

In this study, one considers essential a change in the concepts and teaching practices of the teachers, especially so that there exists an intercultural learning in school.

**Key-words:** Culture (s) of school. Gypsies cultures. Identity. Otherness. Multiculturalism. Monoculturalism. Cultural Relativism. Intercultural Education

**RÉSUMÉ**

Cette étude souhaite porter un regard sur les concepts pédagogiques que les enseignants du 1er cycle de la région métropolitaine de Porto ont sur la scolarité des enfants d'ethnie gitane ainsi que sur les attentes que ces enfants ont vis-à-vis de l'école.

Prenant en compte la problématique dans l'étude, l'environnement dans l'analyse et la spécificité du tissu socioculturel nous aurons recours à l'entrevue comme technique dominante et en utilisant aussi des sources d'analyse documentaire s'agissant d'une procédure essentielle durant toute la recherche. Notre analyse sera naturellement soutenue par un cadre théorique émanant des travaux de la recherche dans les secteurs de l'éducation et la communication interculturelle.

En considérant que les communautés des élèves étudiés se trouvent dans les classes dites «défavorisées» les différences socioéconomiques qui existent entre eux et les réseaux sociaux où ils évoluent influencent de façon différente leur intégration à l'école, leur capacité d'interaction et communication et leurs opportunités.

Les enseignants nous font part de quelques préoccupations avec les élèves Gitans mais cette préoccupation ne se traduit pas , dans sa grande majorité, dans le développement de la forme intégrée de la culture gitane dans le contexte de la salle de classe et dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées et interculturelles.

La grande majorité des enseignants mettent en avant les traditions culturelles et sociales du peuple Gitan pour expliquer l'échec scolaire des élèves Gitans. Les instituteurs reportent la responsabilité de l'échec scolaire sur les familles et jamais sur l'école.

L'enseignement administré dans les écoles s'inscrit majoritairement dans un modèle monoculturel. En agissant en conformité avec les intérêts de la culture dominante, les instituteurs privilégient la transmission de connaissances et valeurs sans tenir compte des réalités sociales et familiales des élèves, un présupposé de l''école traditionnelle à caractère monoculturel.

Dans cette étude, on considère indispensable un changement dans les concepts et pratiques pédagogiques des instituteurs, surtout afin qu'il existe un apprentissage interculturel en milieu scolaire.

**Mots-Clé** - Culture (s) d'école. Culture (s) gitane (s). Identité. Altérité. Multiculturalisme. Monoculturalisme. Relativisme Culturel. Éducation Interculturelle.

## INTRODUÇÃO

A cada ano que passa as salas de aula são o encontro de crianças das mais variadas origens e das mais variadas culturas. Sentimos isso nas escolas do 1.º ciclo, a realidade que nos é mais próxima, onde encontramos crianças de bairros sociais, crianças de etnia cigana e crianças de outros continentes, falando outras línguas, com comportamentos, normas e atitudes que causando estranheza a uns podem contribuir para a valorização de todos.

Este é um dos desafios que, no dia a dia, a sociedade multicultural de hoje coloca às nossas escolas. Num meio intercultural a transmissão do saber não pode ser suficiente, a criança deve descobrir na sua relação com o outro ao mesmo tempo a alteridade e a semelhança (Perotti, 1997).

A escola deverá ser um lugar de encontro, de respeito mútuo, de autonomia e de solidariedade voluntária. Será por excelência o lugar de aprendizagem, da diversidade e da compreensão dos outros. A percepção do outro como ser diferente corresponde à descoberta da própria alteridade.

Há um caminho a percorrer para que a educação atinja este nível tão desejado de proficiência. É fundamental mudar mentalidades. É necessário que as escolas tenham a capacidade para gerir a mudança e as novas aprendizagens, no sentido de serem capazes de se reorganizarem, para compreenderem e poderem agir sobre os novos contextos socioculturais.

Nesse caminho juntam-se um conjunto de actores que interagem diariamente nas escolas, entre as quais se encontram os professores que podem desempenhar um papel fundamental na criação de um ambiente de acolhimento e convivência, onde todos acreditem que têm um contributo a dar. O trabalho colaborativo tem por isso de ser incentivado e a escola, como elemento de mudança, deve ser o local de construção, desenvolvimento e avaliação de projectos de inovação, orientados para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, são determinantes as respostas que as escolas dão à crescente diversidade étnico-cultural existente entre os alunos que as frequentam, favorecendo a igualdade de oportunidades no acesso ao saber e ao sucesso educativo, proporcionando-lhes respostas específicas e adequadas às suas condições sociais e às suas necessidades educativas específicas. A procura dessa igualdade de oportunidades através da

diversificação das respostas escolares é, em nossa opinião, o maior desafio que se coloca, nas nossas sociedades, ao sistema educativo. Neste sentido, os professores como elementos chave deste processo devem reflectir sobre as suas práticas e projectar as suas decisões no reconhecimento dessa diversidade.

Da constatação de que os alunos pertencentes a minorias são desfavorecidos do ponto de vista educativo e escolar e que esta desvantagem se traduz frequentemente em insucesso, absentismo e abandono escolar decidimos estudar: "A*s concepções dos professores do 1.º Ciclo*, *da Área Metropolitana do Porto*, *face à escolarização das crianças de etnia cigana, assim como as expectativas que as crianças desta etnia têm sobre a escola*".

Este estudo resulta de uma motivação pessoal face à realidade vivida profissionalmente com os alunos de etnia cigana num agrupamento de escolas. Ao longo do nosso mandato no conselho executivo, iniciado no ano 2001, sempre nos mostramos empenhados em conhecer e compreender melhor o fenómeno da escolarização das crianças ciganas.

O convívio com crianças de etnia cigana provocou-nos um forte desejo de compreender melhor a sua realidade para podermos agir no sentido de os ajudar a ultrapassar uma situação que consideramos condicionadora do ponto de vista dos seus direitos e do exercício da sua cidadania. Em causa estão diferentes oportunidades de acesso e de sucesso nas diferentes esferas da vida social em consequência do insucesso e o abandono escolar dos alunos de etnia cigana que frequentam as nossas escolas.

Os alunos de etnia cigana que frequentavam uma das escolas eram assíduos e pontuais, estavam perfeitamente integrados na escola e tinham aproveitamento escolar. Pelo contrário, nos alunos que frequentavam a escola sede do agrupamento existia uma prática de grande absentismo escolar. Os alunos apareciam na escola no início do ano e depois frequentavam-na num ritmo nem regular nem assíduo e alguns abandonavam a escola nesse ano lectivo. Os professores atribuíam a diferença de atitudes dos alunos ao nível sócio económico mais elevado dos pais e encarregados de educação das crianças que não frequentavam a escola sede.

A realidade existente nas duas escolas levava-nos a pensar o porquê de existirem comportamentos tão distintos nos alunos de etnia cigana que frequentam uma e outra escola.

Os encarregados de educação vinham matricular as crianças de etnia cigana, para frequentar o 1.º ano pela primeira vez, pouco tempo antes das aulas começarem e pediam sempre que estas crianças integrassem as turmas dos horários da tarde, alegando que não se encontravam em casa porque vão trabalhar muito cedo para as feiras e, por este motivo, não podiam mandar os meninos para a escola.

As crianças que frequentavam a escola no horário da tarde tinham sempre mais presenças que os restantes alunos de etnia cigana integrados em turmas no horário da manhã ou em regime normal, mas acabavam por abandonar a escola pouco depois do segundo período começar.

Com as aulas a decorrer víamos os alunos de etnia cigana, que faltavam nesse dia, a brincar à tarde no ringue da escola. Dirigíamo-nos a esses alunos e pedíamos-lhes para virem à escola. Frequentemente obtínhamos respostas do género: "Ó senhor director sabe, eu não venho à escola porque a professora não me liga." Outros alunos justificavam a ausência às aulas com a ida para o Alentejo, com a morte de um familiar ou com o facto de terem ido visitar um familiar à prisão.

O desinteresse dos pais, a falta de pressão social para que os filhos se alfabetizem está, para muitos autores, na origem do alheamento das crianças relativamente à escola.

Tentando convencer a mãe de um aluno de etnia cigana, que era dos mais assíduos, para mandar o filho para a escola, ficamos surpreendidos quando esta nos disse que ele faltava porque a professora o punha a fazer desenhos e, para isso, era melhor ficar em casa.

A comunicação da escola com os encarregados de educação dos alunos de etnia cigana não era fácil, mas a direcção da escola sentia igualmente dificuldades em comunicar com pais e encarregados de educação de alunos não ciganos pertencentes a baixos estratos socio-económicos. As várias iniciativas encetadas junto dos familiares da comunidade cigana, bem como junto dos professores e autarquias, para contrariar a tendência do abandono escolar precoce revelaram-se pouco profícuas. Ficámos convencidos que a estratégia para vencer este desafio tinha que ser encontrada em conjunto por todos quantos estão implicados no processo educativo das crianças de etnia cigana: órgão de gestão, professores, comunidade cigana e outros parceiros educativos.

Este é um desafio difícil que nos leva a questionar, por um lado, o papel da escola face à diversidade cultural, dos seus professores pela maneira como gerem as diferentes culturas no currículo e da gestão como elemento regulador e co-responsável pela política global da escola e, por outro, o desinteresse dos país e dos alunos de etnia cigana pela escola. Considerar o abandono escolar dos alunos de etnia cigana uma fatalidade é uma ideia que pode e deve ser vencida.

Este insucesso por parte do órgão de gestão junto das famílias ciganas fez-nos pensar que as medidas implementadas estariam muito aquém do necessário para mudar o rumo aos acontecimentos, pelo que decidimos enriquecer os nossos conhecimentos estudando o fenómeno da escolarização das crianças de etnia cigana não só para o conhecer e explicar, mas sobretudo, para encontrando novos caminhos poder agir.

Os objectivos da presente investigação passam por:

1. Conhecer qual a percepção dos professores face à integração escolar e social dos alunos de etnia cigana.

2. Conhecer os processos de pensamento dos professores sobre a educação intercultural.

3. Perceber se a maneira como os professores gerem as diferentes culturas no currículo é importante para que os alunos de etnia cigana gostem da escola.

4. Conhecer de que modo é que os professores participam na valorização e na compreensão das diferenças relativamente à "cultura cigana."

5. Identificar práticas de valorização intercultural promovidas pela escola como organização e perceber qual a sua influência na cultura docente;

6. Conhecer a percepção que as crianças ciganas têm da escola;

7. Perceber a interacção das crianças ciganas com os seus pares e a interacção escola/família.

Foi à volta destes objectivos que se pensou e estruturou este estudo. Os capítulos que a presente dissertação integra combinam uma reflexão teórica com os resultados da investigação qualitativa. Desenvolvemos o nosso trabalho em seis capítulos, constituindo os quatro primeiros, o fio condutor da nossa pesquisa, ou seja, a parte conceptual do nosso estudo e o quinto a nossa experiência e interpretação do trabalho de campo, por último apresentaremos no sexto capítulo as conclusões.

No primeiro capítulo abordaremos o conceito de cultura pela interdependência existente com o conceito de educação intercultural e os conceitos de cultura organizacional e de escola. Centramos a nossa atenção no conceito de cultura de escola porque, ao reflectir-se no dia-a-dia da organização, pode constituir um condicionalismo à relação pedagógica, social e educativa que os professores, alunos e demais parceiros educativos estabelecem entre si durante o processo de ensino/aprendizagem. Promoveremos uma discussão em torno das dimensões educativas da escola, evidenciando as suas possibilidades como espaço de cultura. Em seguida, abordaremos a questão da diversidade cultural, questionando o modelo homogeneizante da instituição escolar e reflectimos a importância em pensar o aluno como um ser cultural.

No segundo capítulo trataremos das representações sociais pela importância que assumem nos processos de comunicação que se estabelecem na escola entre professores e alunos e por darem sentido ao seu comportamento no seio da organização escolar.

Como as concepções pedagógicas dos professores influenciam a sua prática pedagógica, a partir da figura do outro procuraremos identificar algumas concepções sobre o saber. Assim, em primeiro lugar, falaremos do "outro" na pedagogia tradicional, de seguida abordaremos o "outro" nas pedagogias da escola nova e finalmente "o outro" nas pedagogias da alteridade.

Abordaremos a actualidade do discurso sobre a problemática da educação intercultural e a sua importância na promoção da igualdade de oportunidades educativas e no combate à discriminação e à exclusão social. Percorreremos a educação monocultural que valoriza uma cultura única, passando depois pela educação multicultural que reconhece a diferença sem tentar estabelecer interacções entre as culturas e, finalmente, a educação intercultural, que respeitando a diversidade intercultural, promove e valoriza as relações que se estabelecem entre os elementos das diferentes culturas.

Focalizaremos a nossa atenção nos conflitos interculturais que eram vistos pelas pedagogias tradicionais como algo indesejável e desestabilizador, visão essa contrariada pelas pedagogias baseadas na educação intercultural, para quem os conflitos são uma oportunidade educativa a ser encarados e trabalhados como um elemento natural das relações interpessoais. Por último, ressaltaremos a importância da cultura

docente no contexto escolar. É a cultura docente que dá sentido à acção educativa dos professores e que permite perceber se há ou não mudanças na prática docente.

O terceiro capítulo é dedicado à escolarização das crianças ciganas. Falaremos das comunidades ciganas como grupos heterogéneos, como "um mosaico de culturas" (Liégeois, 2001:51). Aludiremos à forma de organização do povo cigano, aos costumes, valores e tradições que os distingue dos outros grupos étnicos e sociais. Finalmente, salientaremos o problema do insucesso e abandono escolar entre as crianças de etnia cigana procurando perceber os motivos que estão na sua origem.

Com o quarto capítulo, denominado "Potenciar a Diversidade – Entrelaçar Culturas" pretende-se percorrer a via da interculturalidade, promovendo o conhecimento mútuo e valorizando as capacidades dos alunos ciganos e não ciganos. Trata-se de favorecer a diversidade cultural através de práticas pedagógicas que exigem a criação de aprendizagens significativas assentes no contexto sócio-cultural do aprendizado. É a via para uma comunicação intercultural eficaz, onde o professor agente de formação perspectiva a educação no sentido da igualdade de oportunidades de sucesso para todos os alunos.

No quinto capítulo descrevemos os contextos do trabalho de campo e a metodologia utilizada no processo de investigação. Descreve-se o método utilizado, caracteriza-se a amostra, depois procede-se à análise dos dados recolhidos e tratados durante a investigação e finalmente, no sexto capítulo, extraem-se conclusões e abrem-se vias de investigação para o futuro.

# CAPÍTULO I

# A CULTURA NO CORAÇÃO DA PROBLEMÁTICA INTERCULTURAL

## 1. Cultura

Nos últimos anos, o conceito de cultura tem vindo a suscitar um interesse crescente no seio da comunidade científica e particularmente entre os teóricos da organização. A dimensão cultural passou a ser considerada "um elemento altamente relevante na compreensão da vida das organizações" (Teixeira, 1995:73), ou como refere Lemaitre, "o princípio explicativo do sucesso das mesmas" (Lemaitre, 1987:419).

As escolas, organizações de um tipo muito particular, integram na sua estrutura social pessoas que através das suas interacções vão construindo a organização (Alves-Pinto, 1995). Será através das interacções e interpretações que os actores, constróem as suas "crenças, sentimentos, valores, modos de entender as coisas, que os mantêm unidos como grupo ou organização e constituem a sua fonte de identidade" (Gonzalez, 1993:310), ou seja, constróem a cultura da organização a que pertencem.

Neste capítulo vamos centrar o nosso estudo sobre a cultura de escola. Assumindo que a cultura se encontra no coração da problemática intercultural (Abdallah-Pretceille 1996), vamos apresentar algumas definições de cultura organizacional baseadas em diferentes perspectivas que pensamos serem importantes para o estudo da escola como organização.

Falaremos da escola enquanto espaço de cultura e lugar de encontro da diversidade cultural, que penetrou nas nossas escolas como um autêntico fenómeno inesperado, o que obriga os professores a repensar as suas práticas pedagógicas e as suas atitudes em contexto de sala de aula.

### 1.1. Clarificação do Conceito

O conceito de cultura é um dos mais fluidos, mais usados e indispensáveis às Ciências Sociais. O conceito de cultura não é unívoco, antes pelo contrário, tem uma grande diversidade de acepções e "usa-se para descrever o que não é nem universal nem idiossincrático" (Sousa, 2004a:34).

Na opinião de Róman há muitos significados do conceito e a eleição do mais adequado deve ir em função dos problemas que queremos compreender (Róman, 2003). Neste sentido, para o nosso estudo a compreensão do conceito de cultura é importante porque determina e justifica o comportamento dos indivíduos nas relações e interacções

que estabelecem entre si. A reflexão em torno da noção de cultura é essencial para se encontrar a resposta mais satisfatória à questão das diferenças entre os indivíduos.

A preocupação pelo conhecimento e organização social e política dos povos existe desde o início da nossa civilização. O outro e a sua cultura nem sempre estiveram presentes no olhar lançado pela cultura dominante e, se estiveram, eram vistos de forma superior, eram olhados com desdém. Na opinião de Barrio, "o conhece-te a ti mesmo" socrático é um exemplo dessa negatividade ao esquecer o outro (Barrio, 1992:52). A dificuldade de conceber "a unidade da humanidade na diversidade cultural" é referida por Lévi-Strauss como uma "dificuldade dos homens em encarar a diversidade das culturas como um fenómeno natural, resultado das relações directas e indirectas entre as sociedades" (cit. in Cuche, 1999:44).

Se reflectirmos sobre as nossas vidas, verificamos que a questão da cultura está presente em todas as decisões que tomamos. Como diria Cuche, "o homem é essencialmente um ser de cultura" (Cuche, 1999:21). O que distingue as "populações" humanas são as suas escolhas culturais que estão na origem das soluções originais apresentadas para a resolução dos problemas que se lhes deparam

Tudo é explicado pela cultura, nada no homem é puramente natural. As necessidades do homem, são informadas pela cultura e as respostas a essas necessidades variam de acordo com ela (Cuche, 1999). A noção de cultura aplica-se ao que é "humano e oferece a possibilidade de concebermos a unidade do homem na diversidade dos seus modos de vida e de crenças" (Cuche, 1999:23).

A primeira definição de cultura surge com Taylor, para quem cultura é "aquele todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, leis, moral, costumes e qualquer outra capacidade e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade"(cit. in Pérez Gomez, 2004:13).

Desde esta primeira formulação, no campo da antropologia clássica, que prevalece a interpretação da cultura como uma "complexa herança social, não biológica, de saberes, práticas, artefactos, instituições e crenças que determinam a controvertida textura da vida dos indivíduos e grupos humanos" (idem). A cultura aparece como o contexto simbólico que rodeia de maneira permanente e de forma mais ou menos perceptível, o crescimento e desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos humanos.

Esta concepção é retomada por Franz Boas que considera cada cultura única, específica. Cada cultura é dotada de um "estilo" particular que se exprime, através da língua, das crenças, dos costumes, e também da arte... Este espírito próprio de cada cultura, influi sobre o comportamento dos indivíduos (Cuche, 1999), e determina a forma como cada indivíduo exprime os seus sentimentos e como relaciona as suas observações (Hofstede, 2003).

Para Boas a evolução da humanidade centra-se nas diferenças culturais. A diferença entre os grupos humanos é de ordem cultural e não racial. "Não há diferença de natureza entre primitivos e civilizados, mas apenas diferenças de cultura adquiridas, por conseguinte, e não inatas" (Boas, cit. in Cuche, 1999:41). O que caracteriza os grupos humanos no plano físico é a sua "plasticidade, a sua instabilidade, a sua mestiçagem." (ibid. p.42).

Ao contrário dos evolucionistas, que reconhecem "o fenómeno da diversidade cultural como simples expressão das diferentes etapas de um processo de civilização único" (Cuche, 1999:45), onde cada cultura se encontra hierarquizada e cuja perspectiva conduz ao desaparecimento da diferença cultural, Boas reforça essa diversidade ao afirmar a dignidade de cada cultura, ao advogar o respeito e a tolerância perante culturas diferentes.

A tendência a considerar a cultura de seu próprio povo como medida de todas as outras é uma tentação a ser evitada. Na opinião de Rowland, o etnocentrismo é, hoje, uma atitude reconhecida como um preconceito que deu lugar ao respeito pela diversidade das culturas, "cada uma das quais considerada como sendo, nos seus próprios termos, tão válida como qualquer outra" (Rowland, 1997:7-8).

É através da interiorização dos modos de pensar, de sentir e de agir, ou seja, dos modelos culturais próprios de uma dada sociedade ou grupo de indivíduos que se torna possível a continuidade das culturas ou subculturas dos diferentes grupos sociais (Cuche, 1999). Ao admitir a presença de diferentes culturas entre diferentes pessoas e grupos sociais e a existência de subculturas no seio de um mesmo grupo, Cuche recusa a existência de uma cultura homogénea, admitindo a existência de várias culturas que coexistem lado a lado.

No mesmo sentido vai a opinião de Edgar Morin que fala de cultura no plural para dizer que a cultura só existe através das culturas. Para o autor podemos definir uma

cultura como o "conjunto de hábitos, costumes, práticas, conhecimentos, ensinamentos, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, ritos, que se perpetuam de geração em geração, se reproduzem em cada indivíduo, geram e regeneram complexidade social, o que significa que todas as culturas têm os mesmos alicerces" (2001:57-58). Para este pensador francês não existe sociedade humana, antiga ou moderna, sem cultura, mas cada cultura é singular. A interligação entre a unidade e a diversidade de culturas é crucial. A cultura constitui a hereditariedade social do ser humano, as culturas enriquecem as identidades individuais e sociais no que elas têm de específico e é, por isso, que as culturas podem mostrar-se incompreensíveis aos olhos de outras culturas, e incompreensíveis de umas para outras (idem).

Hofstede apresenta-nos uma concepção de cultura como um fenómeno colectivo parcialmente compartilhado por pessoas que vivem ou viveram no mesmo ambiente social onde é adquirida. Este ambiente fornece regras não escritas (programação), que são aprendidas (processo cognitivo da mente) e se associam à personalidade individual. A natureza humana fornecia aspectos comuns a todos os seres humanos (capacidade de sentir medo, amor, alegria, tristeza etc.), servindo como base sobre a qual se desenvolve a cultura e, consequentemente, a personalidade. Portanto, a natureza humana seria universal e herdada, a cultura seria específica, aprendida num grupo ou categoria a partir do seu ambiente (Hofstede, 2003:19). Neste sentido poderemos dizer que a cultura não pode ser compreendida e analisada fora dos contextos onde é produzida.

A cultura é adquirida não herdada, distinguindo-se da natureza humana e da personalidade. A personalidade é específica do indivíduo e resulta de traços em parte herdados com o código genético único e, em parte, adquiridos através da cultura assim como através de experiências pessoais. Para Hofsted na base das diferenças culturais entre os diferentes grupos humanos estão as aprendizagens realizadas de geração em geração e a consequente transmissão às gerações futuras (2003:20).

Vincando a importância do carácter inter-geracional da cultura, Kymlicka (1996) destaca "a tradição construída e cultivada por uma comunidade ao longo de várias gerações, compartilhando uma língua, uma história, valores, crenças e práticas e que mantendo certas expectativas comuns se propõem desenvolver um projecto comum" (cit. in Román, 2003:15).

As concepções de cultura apresentadas por Taylor e Kymlicka possuem, na opinião de Román, alguns significados fundamentais para a construção da teoria e da prática da educação intercultural. Este autor destaca duas ideias que considera fundamentais e que ele denomina como "uma nova matriz do significado de cultura" uma concepção mais aberta e dinâmica:

a) A cultura como um conjunto de significados adquiridos e construídos;

b) A aquisição e construção destes significados pelo homem como membro de uma ou mais comunidades, e não exclusivamente como membro da comunidade (Róman, 2003:15).

A dimensão evolutiva da cultura está presente ao longo da história, ela é fruto não só das tensões endógenas, uma constante nas diferentes civilizações mas também ao intercâmbio intercultural. O autor considera a cultura como um conjunto de significados construídos pelo ser humano. Significados comuns que configuram as culturas e que são fundamentais para a construção da autonomia e liberdade do indivíduo (Róman, 2003).

A cultura é o resultado da construção social. Pérez Gomez define-a "como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos partilhados por um determinado grupo social que facilitam e ordenam, limitam e potenciam os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e colectivas dentro de um marco espacial e temporal determinado " (2004:16).

Visão mais restrita do conceito de cultura é o atribuído à Unesco por Finkielkraut. Ao definir a cultura como "o conjunto de conhecimentos e de valores que não é objecto de nenhum ensino específico e que todos os membros de uma comunidade conhecem" (Finkielkraut, 1990:98) a Unesco omite a possibilidade de um indivíduo poder enriquecer culturalmente em contacto com outras formas de cultura. Na visão de cultura apresentada cada indivíduo no seio da sua comunidade recebe uma herança cultural e social transmitida desde os primeiros momentos de vida que configura a sua maneira de pensar e de sentir e determina o seu comportamento em sociedade.

A cultura é constituída pelos significados partilhados pelos sujeitos e pelos grupos a que pertencem. A razão de existir de uma cultura como algo vivo é ela ser partilhada pelos indivíduos. Na opinião de Sacristán "uma língua converte-se num objecto e numa prática mais globalizada à medida que a tornam sua um maior número de habitantes. Neste sentido, para a sua existência e sobrevivência toda a cultura

pressupõe uma certa dinâmica de expansão ou de captação de indivíduos" (Sacristán, 2002:80). Nesta perspectiva, a globalização cultural torna-se uma condição inerente à perdurabilidade das culturas (idem).

O problema da universalização provocado pela globalização constitui um novo marco de referência para o indivíduo que participa numa forma de cultura mais globalizada e num mundo social mais amplo, que vê alteradas as referências da sua identidade e o entendimento do seu papel na comunidade política como cidadão. A este propósito Pérez Gomez refere que "o contexto cultural potencia tanto como restringe as possibilidades de desenvolvimento do indivíduo humano, mudou substancialmente e de forma acelerada nas últimas décadas para mostrar a sua natureza flexível, complexa, incerta, plural e diversificada" (2004:13). As influências locais, ainda importantes, na opinião do autor, encontram-se actualmente "substancialmente mediadas por interesses, expectativas, símbolos e modelos de vida que se transmitem através dos meios telemáticos" (idem).

Todos os indivíduos, sem se tornarem reféns, têm o direito a pertencer e participar na construção da cultura como seu referente se assim o entenderem. Não é obrigatório que o indivíduo tenha que manter uma relação de exclusividade com a dita cultura, condenando-o ao que Finkielkraut (1987) denomina "direito à servidão" (cit. in Róman, 2003:17). Todo o sujeito deve ter o direito e a possibilidade de construir a sua identidade, a partir dos "significados das distintas culturas, ou de significados partilhados por distintas culturas, ou por significados da cultura eclética que a globalização pode estar a criar" (idem).

Para Román a cultura cosmopolita não deve implicar a negação de outras culturas, pois desta maneira negar-se-ia aos indivíduos a possibilidade de acolher diversos referentes para a construção da sua identidade. A cultura cosmopolita é mais uma opção a que todos os indivíduos devem ter direito de escolher para construir e compreender a sua identidade e os significados em torno da realidade, mas não é a única possibilidade para os indivíduos construir a sua identidade (Róman, 2003:18).

Uma cultura é susceptível de adaptação e evolução, a cultura inscreve-se num movimento diacrónico (Abdallah-Pretceille, 1996), ou seja, as culturas cruzam-se e mudam-se, eliminam certos elementos e adquirem outros ao longo da história.

De acordo com Pérez Gomez a interpretação da teia de significados, expectativas e comportamentos, discordantes ou convergentes, que partilha um grupo humano, requer, ao mesmo tempo, tomar consciência do carácter flexível e plástico do conteúdo do conceito de cultura. Neste sentido, a cultura é sempre um texto ambíguo, inacabado, metafórico que requer constante interpretação. Os fenómenos culturais não sendo entidades isoladas só podem ser compreendidos dentro do conflito das relações sociais onde adquirem significação. Os processos sociais encontram-se conectados com as relações sociais. A cultura implica poder e ajuda a produzir assimetrias nas habilidades dos indivíduos e grupos sociais para definir as suas necessidades (...) a cultura é um espaço de diferenças e lutas sociais (Pérez Goméz, 2004:14-15).

Ao formarem uma rede de significados partilhados pelos indivíduos, as culturas funcionam como padrões de intercâmbio que estão sempre presentes durante os processos de comunicação. A decisão sobre a permanência ou modificação dos tecidos de significados que compõem a cultura está dependente, na opinião de Pérez Gomez, do desenvolvimento nos indivíduos de uma consciência reflexiva capaz de agir sobre os seus próprios processos de socialização. Este propósito pode ser favorecido pelos processos de educação intencional (2004:15).

O autor entende o conceito de educação como um complexo processo de enculturação que se volta sobre si mesmo, reflexivamente, para entender as suas origens, sentido e afectos no desenvolvimento individual e colectivo. Por isso, é imprescindível entender os mecanismos explícitos e tácitos de intercâmbio cultural de significados para compreender e estimular os processos de reflexão educativa (Pérez Gomez, 2004:16).

Concordamos com Pérez Gomez quando afirma que as características do conceito de cultura são de enorme transcendência para a compreensão dos fenómenos de socialização e educação que têm lugar o cenário da escola (idem). Esses fenómenos terão desenvolvimentos diferentes na escola quando estamos na presença de uma cultura comum (monoculturalismo) ou de uma cultura diversificada (multiculturalismo).

## 2. Cultura organizacional

### *2.1. Cultura e comportamento*

As definições de cultura organizacional são numerosas, fazem referência à influência sobre o comportamento dos actores, aos valores presentes numa organização, às relações e interacções que estabelecem no seu interior... e ajudam-nos a compreender o porquê de existirem organizações tão diferenciadas.

A cultura organizacional aparece nas definições de alguns autores ligada ao comportamento dos actores, designadamente Guerra (1994), Horton e Hunt (1981), Gonzalez (1993).

Guerra fala de cultura referindo-se "a padrões de comportamento, a regras estabelecidas, a rituais elaborados, a formas de pensamento singulares, a valores partilhados que um grupo de indivíduos mantém de forma peculiar de se relacionarem e de se organizarem" (1994:208).

Horton e Hunt falam-nos da cultura como um "comportamento socialmente aprendido de normas e valores partilhados" (1981:54). A perspectiva dos autores vai no sentido de que cada membro se socializa através das interacções que acontecem no seio da organização construindo a cultura da organização a que pertencem. Para estes autores, a cultura organizacional é um "sistema integrado de comportamentos". Mas a cultura não é unicamente o resultado do que é socialmente aprendido, é também o espaço de socialização. Para Sainsaulieu a cultura socializa os membros da organização "fornecendo-lhes quadros de referência, regras, imagens e valores para que o seu comportamento se torne social" (1987:439).

Na perspectiva de Gonzalez a cultura organizacional aparece como facilitadora do trabalho e como modeladora das atitudes e comportamentos das pessoas no interior da organização. Para o autor a cultura "abarca o conjunto de crenças, valores, normas escritas, sentimentos... acerca das pessoas, a educação, o modo adequado de fazer as coisas, de resolver os problemas na organização, de trabalhar e de se relacionar dentro dela" (1993:311).

A cultura organizacional tem expressão em manifestações mais ou menos perceptíveis: são os chamados elementos da cultura organizacional. Uma dessas manifestações que constitui a parte visível da cultura é o comportamento dos actores, a

parte invisível é formada pelos "valores, as crenças e as ideologias dos membros das organizações" (Nóvoa, 1995:30). Todos estes elementos servem de quadro de referência para o comportamento dos indivíduos e dos grupos, para a sua mobilização e orientação.

### *2.2. Cultura como valores partilhados*

Para outros autores a cultura é apresentada como um sistema de valores partilhados que lhes conferem um sentido de "missão. É a cultura que permite às pessoas agir conjuntamente. Estudos efectuados mostraram que as organizações com sucesso concentravam os seus esforços na partilha de valores entre os seus membros.

É nesta perspectiva que Lemaitre define cultura como um "sistema de representações e de valores partilhados por todos os membros da organização", (1987:419) em que "cada membro ao aderir a uma visão comum, (...) sabe o que esperar da organização se cumprir correctamente a sua missão" (1987:420). De forma semelhante Bertrand e Guillemet definem cultura como um "conjunto de valores partilhados pelas pessoas que trabalham numa organização e que se podia assim resumir o sentido da missão colectiva" (1988:117). É a cultura que permite às pessoas compreender os significados partilhados e lhes possibilita agirem conjuntamente no seio da organização.

Este pensamento é reforçado por Sainsaulieu (1987) e Bertrand (1991) ao afirmarem que a força da organização se constrói através dos valores partilhados pelos membros da organização, ou seja, pelo desenvolvimento de uma cultura comum. Esta força colectiva "repousa sempre sobre a ideia da solidariedade" (Sainsaulieu, 1987:437).

A propósito do desenvolvimento de um sentido de "missão" por parte das organizações, Hargreaves admite que embora "desenvolvam lealdade entre os crentes e confiança entre os empenhados, também criam heresia entre aqueles que questionam, discordam e duvidam" (1998:183). Chorão, atribui grande importância aos princípios e valores que a organização adopta e defende e considera que a coerência dos comportamentos e atitudes dos actores está intimamente ligada ao conhecimento e identificação que possuem em relação aos mesmos. Para a autora são os "valores comuns que definem o carácter essencial da organização e lhe dão um sentido de identidade" (1992:51).

Na opinião de Bertrand (1991) são os valores que guiam as comunicações, os comportamentos, os juízos e as percepções das pessoas dentro de uma organização e, segundo Hofstede (2003), as pessoas, mesmo nas posições mais baixas, sabem o que devem fazer, na maioria das situações, porque os valores que as guiam são claros.

O autor refere, também, que chegadas à vida adulta as pessoas tem a maior parte dos valores firmemente enraizados, logo dependem essencialmente de outros critérios que não os de pertença à organização, por outro lado, as práticas organizacionais são aprendidas através da socialização no local de trabalho. Hofstede fundamenta esta sua opinião com o facto dos valores serem adquiridos numa fase muito precoce da vida das pessoas, principalmente na família e vizinhança e mais tarde na escola. Para o autor "quando uma criança atinge os dez anos de idade, a maior parte dos seus valores básicos foram já programados na sua mente. As outras práticas organizacionais, por outro lado, são aprendidas através da socialização no lugar de trabalho, onde a maioria das pessoas entra na idade adulta, com a maior parte dos valores firmemente enraizados" (2003:213).

### *2.3. Cultura como factor de diferenciação externa*

A cultura também pode ser encarada como uma factor de diferenciação externa, através da qual, as organizações se identificam e ganham uma imagem que lhes é peculiar, como referem designadamente Antunez (1993), Sedano (1992), Gomes (1990), Hofsted (2003).

Para Antunez, a cultura organizacional é um "conjunto de significados, princípios, valores e crenças partilhados pelos membros da organização que lhe dão uma identidade própria e determinam o comportamento peculiar dos indivíduos que a formam e a própria instituição" (1993:488).

A este propósito Sedano refere que não se pode falar de uma cultura própria da organização quando este conjunto de elementos que fazem parte da cultura está "escassamente partilhado, compreendido, aceite e vivido pelos membros" (1992:158).

De acordo com Gomes a cultura organizacional é um "sistema de representações estratégicas que dá sentido à organização e lhe confere uma identidade" (1990: 20). O autor distingue em relação à cultura organizacional uma cultura interna — "conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros da

organização," e uma cultura externa — composta por "variáveis culturais existentes no contexto da organização que interferem na definição da sua própria identidade" (1990:13).

Hofstede define cultura organizacional como uma "programação colectiva da mente que distingue os membros de uma organização dos da outra." (2003:210). Para o autor ao nível organizacional, as diferenças residem mais nas práticas e menos nos valores (2003).

### *2.4. Cultura como expressão de relações e interacções*

A cultura organizacional surge para alguns autores como a expressão das relações e interacções que se estabelecem no seio das organizações designadamente para Chiavenato (1993), Lemaitre (1987), Sarmento (1994), Teixeira (1995).

Para Chiavenato a cultura organizacional "repousa sobre um sistema de crenças e valores, tradições e hábitos, uma forma aceite e estável de interacções e de relacionamentos sociais típicos de cada organização" (1993:609). O autor reporta-se à cultura organizacional como o resultado das relações e interacções que se vivem no interior das organizações e defende que "só é possível mudar uma organização mudando a sua cultura, ou seja, os sistemas entre as quais as pessoas vivem e trabalham" (ibid.p.610). No mesmo sentido para Sarmento a cultura organizacional decorre e exprime relações de interacção que existem no interior de uma organização concreta (1994:71-72).

Já para Lemaitre a cultura aparece associada às "negociações dos actores sociais", fala da cultura como um fenómeno que emerge de um "conjunto de interacções individuais," mas refere também que nenhuma dessas interacções é "determinante" para a formação dessa cultura (1987:420).

Na perspectiva de Teixeira é no conjunto de interacções sociais que se forma e desenvolve a cultura organizacional. É através desse conjunto de acções e interacções existentes dentro da organização que se "constrói e reconstrói" (Teixeira, 1995:78-80) a cultura, que se exprimem não só nos saberes, mas também em normas, comportamentos, valores, crenças e tradições.

### *2.5. Tipologia da cultura organizacional baseada na aceitação de valores*

Há uma outra visão da cultura organizacional apresentada por Sedano (1992). Com base em Municio, Sedano apresenta quatro tipos de cultura baseados na aceitação dos valores por parte dos membros da organização: cultura forte, débil, estável e instável.

1. Numa cultura forte existe da parte dos membros da organização uma alta aceitação dos valores básicos que intervêm activamente para os atingirem. O trabalho em equipa funciona, diminuindo o conflito e o absentismo. Os indivíduos participam activamente na vida da organização.

2. Numa cultura débil predominam os interesses individuais aos do grupo. Caracteriza-se por uma falta de aceitação de valores comuns e por uma fraca participação na dinâmica da organização. Neste tipo de organização impera o mal-estar e a frustração entre os seus membros.

3. Uma cultura estável identifica-se pela aceitação comum de valores únicos, mas o desempenho individual para os alcançar é reduzido. Os membros da organização são pouco autónomos. As normas estabelecidas pela organização, as recompensas, a divisão de funções e papéis conseguem dar coesão ao trabalho e alcançar resultados.

4. A cultura instável caracteriza-se por ter objectivos vagos e imprecisos, tecnologia indefinida e participação fluida. Não existem valores básicos aceites pela maioria dos membros, contudo é alta a dinâmica de intervenção na organização. Todos participam nas deliberações e decisões, mas não as põem em prática, confundem-se os valores individuais com os do grupo. Existem frequentemente conflitos, ansiedade individual e ineficácia (Sedano *et al*, 1992:164).

As organizações podem desenvolver a sua estratégia cultural, sem a "tornar um instrumento manipulador de vontades" (idem), que sirva os seus objectivos e que proporcione a satisfação no trabalho aos profissionais que a representam. Para Sedano, "uma cultura forte e estável favorece simultaneamente a produção e a implicação do factor humano" (1992:167). Todavia Antunez salienta que a "existência de uma cultura forte não é garantia de actuações compactas e uniformes" (1993:493) por parte dos membros da organização. Para o autor uma cultura não se deve impor aos membros da organização ela deve ser livremente partilhada (idem).

### *2.6. Características e funções da cultura organizacional*

Nas definições anteriormente apresentadas é possível encontrar algum consenso quanto ao que parece essencial na cultura organizacional. Em quase todas as definições encontramos elementos comuns como: "valores partilhados", "crenças", "hábitos", "identidade", "tradições" "símbolos" "comportamentos"... que não são estáveis nem imutáveis.

Teixeira refere que a cultura organizacional "não é algo estável, dado como feito a cada um dos actores organizacionais" (1995:76). O carácter dinâmico da cultura é sublinhado por Antunez quando diz que "a cultura se desenvolve ao longo do tempo" 1993:493) e por Delgado para quem a cultura é "essencialmente dinâmica" e tem como base "o intercâmbio e a negociação" (1993:371).

A cultura organizacional pode realizar funções importantes no interior de uma organização. Na opinião de alguns autores a cultura:

1. "Mobiliza as energias em volta de alguns objectivos importantes - faz agir" (Lemaitre, 1987:420).
2. "Canaliza os comportamentos em volta de um certo número de normas de acção – dirige" (idem).
3. "Intervém na definição das forças e dos entendimentos no coração do sistema social das organizações" (Sainsaulieu, 1987:436).
4. Socializa os membros da organização fornecendo-lhes "quadros de referência, regras, imagens e valores" (Sainsaulieu, 1987:439).
5. "Permite a integração dos indivíduos às normas colectivas e aos consensos sociais" (idem).
6. "Transmite aos novos membros da organização as soluções historicamente geradas e colectivamente partilhadas de uma comunidade" (Hargreaves, 1998:185).
7. "Facilita a adaptação e a integração interna à organização" (Thevenet cit in Bertrand, 1991:56)
8. "Mobiliza os grupos, facilita o trabalho a partir de orientações claras, estabelece consensos, avalia a performance da organização, compreende, interpreta, age e dá sentido à acção" (Bertrand, 1991:55-57).
9. Define os limites da organização (Antunez, 1993:492).

10. Reconcilia os valores organizacionais e os valores pessoais (idem).

11. Transmite um sentido de identidade aos seus membros e incrementa a estabilidade do sistema social (idem).

A cultura organizacional é assim considerada por muitos autores um elemento chave para o sucesso e desenvolvimento das organizações como um todo e na satisfação dos profissionais que a representam em particular. A aquisição de cultura é um processo lento e demorado, requer uma aprendizagem contínua pela interacção dos membros da organização e não tem carácter permanente.

Na opinião de Sainsaulieu, a função fundamental da organização é "inventar a futura cultura" que vai orientar "o funcionamento da organização centrada sobre a criatividade dos actores sociais" (1987:449). As palavras-chave desta cultura são "mobilidade, criatividade, aprendizagem, reconhecimento e confronto," cujas relações são definidas por "identidades colectivas" (idem).

Compete aos órgãos de gestão "investir na criação e actualização de uma cultura comum" (Perrenoud, 1994:148) para que as organizações que dirigem possuam a capacidade de mobilização dos seus membros na procura dos objectivos que pretendem alcançar, apostando "num conjunto de representações e de valores que permitam comunicar e cooperar" (idem).

## 3. Cultura (s) de Escola

No que concerne à análise de uma realidade tão particular como é a Escola, o conceito de cultura é importante para a compreensão da sua vida e funcionamento. A escola não está situada no vazio, ela recebe da sociedade influências e exigências e cumpre nela o seu papel.

Na opinião de Carlinda Leite "não é possível pensar a educação sem, simultaneamente, pensar a cultura e as relações existentes entre ambas. A educação enquanto processo dialógico, formativo e transmissivo, supõe necessariamente um contacto, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos e um desenvolvimento de competências, hábitos e valores que constituem aquilo a que se designa por conteúdo da educação" (2002:126). Supõe não apenas "uma reprodução do saber e da(s) culturas mas também uma produção" (idem).

Peréz Gomez considera a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas cuja responsabilidade, que a distingue das outras instituições e instâncias de socialização específica e lhe confere a sua própria identidade e a sua relativa autonomia, é a mediação reflexiva das influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações, para facilitar o seu desenvolvimento educativo (2004:17).

A(s) cultura(s) penetra(m) na escola, impondo (pelo menos sugerindo, oferecendo) valores, crenças, normas, mitos, rituais, costumes, estereótipos, slogans…sendo impensável que os protagonistas deixem à porta todas as influências e condicionantes da cultura. São múltiplos os mecanismos através dos quais a cultura entra na escola como são o exemplo, entre outros: as exigências das famílias que desejam para os seus filhos o sucesso numa sociedade específica; a valorização ou o prestígio da escola, as formas de avaliação impostas às escolas; os textos escolares com a respectiva selecção e estruturação de conteúdos, a sua linguagem, as suas imagens, os exemplos escolhidos, os modelos de cidadania propostos; os comportamentos, as ideias, a linguagem e as atitudes dos alunos (Peréz Gomez, 2004).

A cultura escolar tanto potencia como pode restringir a imaginação e a prática de quem a vive (Pérez Gomez, 2004). Deste modo, consideramos que a maneira como

as diferentes culturas são vividas, partilhadas e respeitadas na escola pode ser determinante no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Para Carlinda Leite assiste-se a uma mudança nos "discursos de legitimação da escola de um modelo cultural único, que deveria ser transmitido numa intencionalidade assimilacionista e homogeneizadora" (2002:126). Essa viragem discursiva vai no sentido de uma selecção que contemple a diversidade sociocultural das populações escolares.

A uniformidade, característica da escola de massas, foi durante muitos anos, sinónimo de democracia e igualdade, pois era igualitário o que era igual para todos. É do conhecimento generalizado entre todos os agentes educativos que tratar de igual modo quem é diferente, leva à produção de mais diferenças, que se traduzem em mais desigualdades.

Reside aqui um dos grandes problemas da escola actual, a sua incapacidade de responder de modo adequado à diversidade de culturas dos alunos que a frequentam. A escola ao privilegiar uma forma de cultura estará a excluir todas as outras, por isso, continua a ser pertinente questionarmo-nos sobre o papel da escola na transmissão e produção dessa cultura.

A cultura vivida nas escolas vai ter influência no modo como elas se organizam perante a diversidade sócio-cultural dos seus alunos. Segundo Ainscow, o modo como as escolas são organizadas vai-se reflectir na sua capacidade de fomentar uma educação para todos. Para o autor "a cultura de escola tem influência sob a forma como os professores vêem o seu trabalho e os seus alunos. A cultura manifesta-se através das normas que indicam às pessoas o que devem fazer e como devem fazer" (1995:21).

Ainscow, no que respeita ao funcionamento da escola, propõe algumas medidas: organização dos horários e actividades que propiciem e incentivem a formação contínua dos professores, ou seja, um tempo de debate, reflexão e colaboração em grupo; uma maior abertura da escola aos pais estreitando-se laços de amizade que possibilitem uma melhor comunicação e consequente participação; abertura da escola à comunidade para que se desenvolvam projectos de interesse comum que fomentem o interesse e participação dos alunos na comunidade e da comunidade na escola (idem).

A escola tem uma grande influência na vida das famílias condicionando com a sua organização, de que são exemplo os horários e as obrigações que estabelece, o seu

ritmo de vida (Carlinda Leite 2002:127). Para a autora essa influência é "enorme sendo penalizados todos aqueles que lhe resistem" (idem).

Na opinião de Perrenoud, os programas escolares têm vindo a ser progressivamente menos elitistas, mas possuem ainda característica de elite, como por exemplo, "dar maior importância ao "saber sobre" do que ao "saber fazer", predominar o verbo sobre a acção, privilegiar os textos escritos sobre outro tipo de expressão e valorizar de forma distinta o estilo ortográfico" (cit. in Carlinda Leite, 2002:127).

Para Delors, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que serão ao, longo da vida os pilares do conhecimento:

1. Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão, da descoberta e do conhecimento do mundo.
2. Aprender a fazer para poder agir e interagir sobre o meio envolvente.
3. Aprender a viver juntos para participar e cooperar em projectos comuns a membros de diferentes grupos, onde todos lutam por objectivos e interesses comuns.
4. Aprender a ser é a âncora de todos os outros pilares e é indispensável à sua concretização (1996:77-80).

A identidade de uma escola vai-se construindo na relação e interacção entre os diferentes actores que dela fazem parte. Acções e interacções que se desenvolvem com referência a valores, intenções, necessidades e aspirações dos actores que as constituem. A identidade da escola reflecte a sua cultura escolar.

Para Abdallah-Pretceille, as noções de cultura e identidade cultural são igualmente dinâmicas e plurais (1996:19). As culturas escolares cruzam-se, mudam e podem enriquecer-se mutuamente, contudo a interacção e a aproximação entre diferentes culturas nem sempre produzem inovação na dinâmica da escola. Na opinião de Pérez Gomez, a inovação e a melhoria institucional passa pela transformação da cultura escolar, isto é, "requer a modificação não só das ideias mas fundamentalmente dos sentimentos e dos comportamentos adquiridos na história individual, mediante experiências vitais que configuram o esqueleto da personalidade renitente e resistente a toda a mudança substantiva" (2004:172-173).

Sem apresentar uma visão contrária à apresentada por Pérez Gomes, Carlinda Leite baseada no pressuposto de que "hoje um debate sobre cultura deveria ser indissociável de um debate sobre a pedagogia" (2002:128), considera que é mais fácil

mudar as práticas pedagógicas do que a cultura escolar. Este é, em sua opinião, o caminho a seguir pelas escolas que pretendem responder a públicos social e culturalmente diferenciados (idem).

No entender de Nóvoa "falar de cultura é falar de projectos de escola" (1995:32). A cultura da escola e o projecto educativo são dois conceitos que desempenham um importante papel na dinâmica da construção e reconstrução das escolas. A cultura escolar, na opinião de Teixeira "se evoluir no sentido de uma cultura negociada pode constituir-se num elemento aglutinador dos diferentes actores escolares, instituinte de quadros de referência, regras e valores, que dando sentido à escola, dêem sentido à vida dos diferentes actores" (1987:79).

O projecto educativo porque poderá constituir um importante instrumento organizacional, quando "colocado ao serviço do desenvolvimento de uma escola de qualidade contribuindo para a introdução de uma maior clareza e coerência da acção educativa que se possa progressivamente vir a traduzir numa partilha de valores e numa visão comum dos objectivos a alcançar" (Costa, 1993:4).

Neste sentido partilhamos da opinião de Teixeira quando afirma que o projecto educativo "pode ser um importante reforço da cultura escolar" (1987:80). É o documento base, definidor da política educativa da escola, que deverá ser construído a partir de um conjunto de decisões partilhadas pelos diferentes órgãos de administração e gestão, estruturas de orientação educativa e representantes do pessoal docente e não docente.

As escolas diferem entre si nas suas dimensões, (estrutural, relacional, processos, valores, meio envolvente e cultural), possuindo características próprias que se devem ter em conta ao efectuar qualquer mudança. Embora todas as dimensões sejam importantes e devam ser consideradas como tal, a dimensão cultural, que para Gonzalez, "envolve e influencia todas as outras" (1993:310-311) e, para Nóvoa, "permite mobilizar conceitos como autonomia, identidade, imagem, valores partilhados, adesão, coesão, projectos... dando-lhes maior consistência teórica e conceptual" (1995:28), torna-se fundamental porque no âmbito da escola como organização condiciona o êxito de qualquer projecto educativo.

Cada escola "é única e absolutamente irrepetível". Cada escola possui a sua própria cultura que se "estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais e

formas de pensamento" (Guerra, o.c., p.208), e se traduz nas práticas educativas, na dinâmica que consegue imprimir na relação com o meio em que se encontra inserida, no envolvimento dos pais nas actividades educativas e até na forma como integra os novos elementos que todos os anos completam o corpo docente residente. "A cultura escolar, mais ou menos partilhada, subjaz a tudo o que ocorre na organização, não se vê mas está presente, (...) impregnando tudo e dando sentido e razão de ser a como é a escola e como funciona" (Gonzalez, 1993: 311).

A cultura escolar, o lado invisível da escola, ou como lhe chamou Antunez, "a parte oculta do icebergue" (1993:486), terá o seu lado visível no projecto educativo como documento agregador de vontades e de culturas, ou seja, na valorização que conferem às diferentes culturas em presença na escola, na afirmação dos ideais de educação que os diversos intervenientes no processo educativo, vulgo comunidade escolar, foram capazes de definir de forma participada.

A escola e o sistema educativo, no seu conjunto, podem entender-se como uma instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações. Os docentes parecem carecer de iniciativa para enfrentar as novas exigências porque, em definitivo, estão cativos pela presença imperceptível e pertinaz de uma cultura escolar adaptada a situações passadas. A escola impõe lentamente de maneira tenaz, os modos de conduta, pensamento e relações próprias da instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem à sua volta (Pérez Gomez, 2004).

A escola que conhecemos hoje e há alguns anos atrás, praticamente permanece inalterável e igual a si mesma. Esta imutabilidade da escola é posta em causa por Sousa Santos ao afirmar que perante um mundo em mudança, "a educação não pode arrogar-se a permanecer idêntica ao que era, ficando indiferente à diferença" (cit. in Stoer e Cortesão, 1999:35).

Os docentes e alunos vão vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabando, na opinião de Pérez Gomez (2004), por reproduzir as rotinas que gera a cultura da escola, com o objectivo de conseguir a aceitação institucional. Para Pérez Gomez as forças sociais mais interessadas com a "vida económica da sociedade liberal" (2004:11) não promovem a mudança educativa

da escola centrando as suas preocupações na função social de classificação e custódia, que a escola vai cumprindo, sem se importarem demasiado com o abandono da sua função educativa (idem).

A escola deve complementar e não substituir os pais nem as instituições nas suas funções sociais, centrar-se na sua função educativa e tentar desempenhar essa, já de si, difícil função o melhor possível. A função educativa da escola constitui a essência do trabalho docente e numa escola sempre mudança há que considerar o conhecimento experiencial do aluno. Concordamos com aqueles que defendem uma escola atenta aos processos de produção e valorização cultural, uma escola que a par de práticas pedagógicas diferenciadas aproveite a riqueza proveniente da multiculturalidade.

### *3.1. A Escola como Espaço de Cultura*

Analisar a escola como espaço de cultura significa compreendê-la na óptica da cultura, sob um olhar atento pela diversidade de actores que se entrecruzam diariamente na vida da instituição e dinamizam o seu quotidiano. Na opinião de Pérez Gomez "será útil entender a escola como um "cruzamento de culturas, que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção dos significados" (2004:12) Ao interpretar os factores que intervêm na vida escolar como culturas Pérez Gomez pretende destacar o "carácter sistémico e vivo dos elementos que influem na determinação dos intercâmbios de significados e condutas dentro da instituição escolar, assim como a natureza tácita, imperceptível e pertinaz dos fluxos e elementos que configuram a cultura quotidiana" (idem).

O responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos aprendem na sua vida escolar é o vivo, fluído e completo cruzamento de culturas que se produz na escola (idem) e que representam um vasto conjunto de conhecimentos, saberes e aprendizagens vividas nos mais diversos ambientes sociais e culturais. A escola e os seus professores, face às diferentes identidades culturais que precisam conhecer e valorizar, devem desenvolver nos alunos a capacidade crítica e de reflexão que lhes permita expressar o seu próprio pensamento.

Para Guerra a escola "há-de ser um espaço donde se recria a cultura, e não só onde se transmite de forma mecânica e acrítica", há-de ser o " espaço onde a sociedade exemplifica a convivência democrática" (1994:155-56).

A escola deve orientar a aprendizagem do aluno a partir da "visão que ele tem do mundo, a sua própria cultura" (Costa, 1991:93), e oferecer-lhe "a possibilidade de detectar e entender o valor e o sentido das influências explícitas ou latentes que recebe no seu desenvolvimento, como consequência da sua participação na complexa vida cultural da sua comunidade" (Pérez Gomez, 2004:18). A cultura "exige a capacidade de situar-se no mundo e de saber desenvolver-se em defesa dos valores públicos que assentam na diversidade, na solidariedade, no respeito mútuo, na justiça e na liberdade" (Guerra, 1994:155).

A escola como um espaço de convívio de professores, pais e alunos beneficiará se estabelecer um código de relação com a família. É hoje universalmente reconhecido o papel que cabe à escola na socialização das crianças e dos jovens e sabe-se que a capacidade da escola para criar elos fortes de ligação com as comunidades locais é vital para a construção de um currículo em que sejam relevantes as motivações e as necessidades dos alunos. As boas relações entre a escola e os pais assim como a colaboração com organizações representantes das etnias minoritárias são um factor chave em todos os esforços para a implementação de currículos de educação intercultural, bem como para a obtenção de maior sucesso escolar (Cotrim *et al*, 1995).

Consideramos que uma aproximação entre o saber da escola e da comunidade poderá permitir a "auto-valorização cultural" pela partilha e colaboração entre os diferentes actores implicados no processo educativo pois "a educação para as relações intercomunitárias não se pode realizar unicamente entre alunos e professores, nela deve cooperar toda a comunidade educativa" (Cotrim *et al*, 1995:15).

Setenhouse dizia sabiamente que "importa conhecer a cultura, não tanto para nos deixarmos dominar por ela, mas sim para a criticarmos e transformarmos" (1997:39). Uma escola não deve transformar-se numa cadeia de transmissão acrítica, não deve reproduzir de forma irreflectida e indiscriminada a cultura dominante (Enguita, 2000:19). A escola tem como primeira responsabilidade "submeter a sua prática e o seu contexto escolar ao escrutínio crítico, para compreender a trama oculta do intercâmbio de significados que constituem a rede simbólica na qual se formam os alunos" (Pérez Gomez, 2004:18).

Todas as relações e interacções que acontecem na escola encontram-se mediatizadas por uma complexa redes de culturas que se intercambiam neste espaço

artificial e que constituem uma rica e espessa teia de aranha de significados e expectativas pela qual transita cada sujeito em formação, precisamente no período mais activo da construção dos seus significados e da sua identidade. Esta perspectiva cultural pretende estimular a sensibilidade dos professores ante a decisiva influencia socializadora e educativa dos múltiplos elementos subterrâneos, tácitos e imperceptíveis que constituem a vida quotidiana da escola (Pérez Gomez, 2004:17).

Para Liégeois "qualquer cultura só pode expandir-se em contacto com as outras" (2001:86) e se a escola quiser ser "libertadora, em vez de reprodutora e conservadora de uma única sociedade, a diversidade das crianças é incontornável" (2001:255).

O papel da escola é dar "às crianças meios para valorizarem a sua cultura (…) e os professores deverão ser formados para o acolhimento da diversidade através da flexibilidade dos conteúdos, sem ideias preconcebidas sobre o modo como as crianças devem comportar-se: pelo contrário é este o modo que deverá conduzir as suas práticas" (Liégeois, 2001:257). Aos professores exige-se uma mudança de perspectiva no sentido da interculturalidade.

### *3.2. A Escola e a Diversidade Cultural*

A escola dos nossos dias é frequentada por uma população escolar cada vez mais heterogénea do ponto de vista social e cultural. Perante esta realidade a escola, na opinião de Costa "não pode mais, nem por inércia continuar a dirigir-se a um aluno tipo" (1997:127).

Apesar das evidências relativamente ao insucesso escolar, o modo dominante de organização da escolaridade não mudou muito. Para Perrenoud, as escolas continuam a "agrupar os alunos conforme as idades e os seus conhecimentos escolares em turmas, que falsamente se crê serem homogéneas o suficiente para que cada um tenha chances de assimilar o mesmo programa durante o mesmo tempo, ou seja, um ano de escolaridade" (2000:10).

A pretendida uniformidade das aulas organizadas por idades é impensável na escola actual. O processo de socialização primária, que sempre se realizou nas escolas, encontra agora a necessidade de repensar os valores básicos socialmente estabelecidos e maioritariamente aceites no seio de uma sociedade monocultural em que uniformidade

da população escolar tornava mais fácil um consenso sobre os valores educativos (Róman, 2003:10). Por outro lado, e face a este progressivo aumento do número de crianças que se escolarizaram, a escola foi recorrendo a estratégias de estruturação de espaço e ao estabelecimento de regras de organização do seu funcionamento que tornaram possível a poucos professores atender, simultaneamente a muitos alunos. O aumento do número de alunos foi sendo acompanhado de um acréscimo da diversidade desses mesmos alunos (Stoer e Cortesão, 1999:17). Em contexto educativo torna-se, por isso, indispensável discutir o modo como a escola vai gerir essas diversidades culturais (Neto, 1993).

Na opinião de Stoer e Cortesão perante a crescente diversificação de alunos, a escola continuava e, na maioria dos casos, ainda continua, a oferecer propostas inalteradas de actividades de ensino/aprendizagem. A falta de sensibilidade à explosiva diversidade sócio-cultural que se afirma cada vez mais no interior da escola acontece porque "a escola foi concebida, e o próprio professor socializado (como cidadão e como profissional) no cruzamento de contextos que o não tornam sensível à diversidade com que agora tem de trabalhar" (1999:20). Esta pode ser uma das causas de que resulta, na opinião dos autores, o que designam por "daltonismo cultural." O professor "daltónico cultural é aquele que não será sensível à heterogeneidade, ao arco-íris de culturas que tem nas mãos quando trabalha com os seus alunos na escola" (Stoer e Cortesão, 1999:20-21).

Deste modo, a diversidade das práticas pedagógicas torna-se uma condição para que as escolas e os seus professores possam responder de forma positiva a públicos escolares social e culturalmente diferenciados. Caso contrário, "se à diversidade de origens sócio-culturais se responder com uniformidade de tratamento criam-se situações de uns serem mais iguais do que outros ou seja situações de verdadeira desigualdade" (Alves-Pinto, 1995:3).

A preocupação de ajustar o ensino às características individuais dos alunos, não se trata apenas de uma questão de respeito e do bom senso pedagógico, faz parte de uma exigência de igualdade. A este propósito, Bourdieu (1966) recorda que é na indiferença às diferenças que encontramos a origem das desigualdades de êxito escolar.

As diferenças e as desigualdades extra-escolares, sejam biológicas, psicológicas, económicas, sociais e culturais transformam-se em desigualdades de

aprendizagem e de êxito escolar pelo modo como o sistema de ensino trata as diferenças. Esta é a opinião comummente aceite no âmbito da sociologia da educação que vem difundido a ideia de que a deficiência sociocultural não existe em si, pelo contrário ela "é relativa à cultura escolar imposta ao conjunto da população, uma vez que nem todas as classes sociais tem familiaridade com ela" (Perrenoud, 2000:25).

Para Perrenoud, basta ignorar as diferenças entre os alunos para que o mesmo ensino:

1. Engendre o êxito daqueles que dispõem do capital cultural e linguístico, dos códigos, do nível de conhecimentos, das atitudes, dos interesses e dos apoios que permitem tirar o melhor partido das aulas e sair-se bem nas provas;

2. Provoque, em oposição, o insucesso daqueles que não dispõem desses recursos e convença-os de que são incapazes de aprender, de que o seu fracasso é sinal da sua insuficiência pessoal mais do que da inadequação da escola (2000:9).

Encontrar uma resposta pedagógica adequada para se conseguir que as crianças desenvolvam plenamente e de forma integral todas as suas capacidades (tanto as crianças pertencentes às minorias étnico-culturais, como os ciganos, quanto as crianças pertencentes à maioria cultural) tornou-se num dos maiores desafios da escola na actualidade. Os professores e as famílias das crianças têm a oportunidade de responder a este desafio apresentando uma solução conjunta porque em causa está o sucesso escolar de todas as crianças.

A pertença dos alunos a diversas culturas traz na opinião de Sedano "uma especial dificuldade para a criação de uma cultura partilhada na escola" (Sedano *et al*, 1992:181). Para superar essa dificuldade a escola tem que fazer uma aprendizagem cultural. A escola terá de "reconhecer e aprender a lógica e os valores de outros e encontrar vias de um projecto comum a partir desta diversidade" (Sansaulieu, 1987:448).

Neste sentido coloca-se à instituição escolar a difícil missão de dar "sentido cultural como comunidade educativa, a uma diversidade de grupos sociais" (Pascual, 1988:42) e para o conseguir uma tem de basear-se nos "valores do respeito comum a todas as culturas, nos valores de diálogo, de comunicação, de igualdade, de liberdade, de cooperação" (Sedano *et al*, o.c., 1992:181).

Por tudo o que foi dito os professores têm de enfrentar a tarefa de ensinar aos alunos a abertura face aos outros, o desafio da aproximação entre as culturas e da coabitação cultural. Na opinião de Esteve isto supõe o desenvolvimento de uma atitude baseada na tolerância, no respeito pela liberdade, na liberdade de consciência e expressão, na aceitação da diversidade cultural e do pluralismo, no respeito pelos direitos humanos e pela livre circulação de pessoas e ideias, com a consciência de uma herança cultural comum e sobretudo, na vontade de construir um futuro juntos (Esteve citado por Róman 2003:10). O êxito da educação intercultural só acontecerá quando as instituições escolares conseguirem que os alunos de diferentes proveniências culturais partilhem a ideia de construir um futuro juntos (idem).

Face às novas exigências criadas pelos novos processos de identificação colectiva e de aculturação[1] individual, compete à escola transmitir os conhecimentos e as capacidades necessárias à criança, para que ela possa abrir-se ao universal sem renegar as suas raízes de identidade. "Para se desenvolver harmoniosamente na sua identidade pessoal, o indivíduo necessita de ser estruturado simultaneamente pelas suas pertenças sociais, territoriais, étnicas, linguísticas e culturais, e deve ser capaz de ultrapassar o que se chamou "incestuosidade étnica" (o debruçar-se apenas sobre a sua identidade etno-cultural)" (Perotti, 1997:12).

A verdadeira democracia exige das instâncias políticas uma solução para harmonizar as diversidades culturais porque estas são uma realidade e não desaparecerão nunca. Na opinião de Perotti trata-se de encontrar hoje, uma relação justa entre as diversidades culturais e a coesão social constituindo "a educação intercultural uma tentativa para traduzir este desafio político em termos educativos e culturais" (Perotti, 1997:14).

A noção de sociedade pluricultural é uma noção chave para qualquer reflexão sobre educação intercultural (Perotti, 1997:20). As sociedades são cada vez mais plurais e culturais permanecendo a ideia de que os problemas aí existentes têm origem nessa diversidade dos grupos que a constituem (idem). Esta era a perspectiva assimilacionista que via na diversidade uma ameaça às identidades. O progresso da humanidade só é

[1] A aculturação é um processo por que passam as pessoas, frequentemente já na idade adulta, em reacção a uma mudança de contexto cultural. É uma forma de mudança cultural suscitada pelo contacto com outras culturas (Neto, 1993:41).

possível através da colaboração das diferentes culturas. Para Rowland, este é o caminho a seguir porque acredita e vê na diversidade a única via possível para a compreensão das culturas, "na medida em que só a compreensão das diferenças permitirá a qualquer cultura individual o seu verdadeiro sentido" (Rowland, 1997:8-9).

Fazer do pluraliculturalismo, da diferença, do outro, das minorias, um problema "coloca no centro da educação a questão das identidades individuais e colectivas, das relações entre os homens, da nossa capacidade de viver uns com os outros, no respeito recíproco da liberdade de cada um, o mesmo é dizer, também, a questão das modalidades de gestão da violência e da resolução de conflitos" (Perroti, 1997:14-15).

A noção de pluralidade quer "intra-individual" ou "inter-individual" é uma das condições do funcionamento, tanto da personalidade de um indivíduo como de um sistema social. A pluralidade e a diversidade estão no coração de qualquer vida, "a diversidade das culturas e das identidades étnicas é indispensável à civilização humana" (Abdallah-Pretceille, 1996:68). O termo que deveria ser associado ao pluralismo não é o de diferença mas o de diversidade (idem).

Para Abdallah-Pretceille a diferença serve não para atribuir uma identidade mas para identificar (idem), enquanto para Liégeois seria, sem dúvida, preferível à escola mostrar a "originalidade", termo que valoriza, em vez de "diferenças" termo que estigmatiza (2001:255).

A reflexão sobre a identidade torna-se uma reflexão sobre a diversidade das culturas. Na opinião de Ramos (2002), a diversidade cultural conduz-nos à questão da alteridade, do reencontro, do diálogo e da comunicação, competindo à escola, na opinião de Oullet (1991), o papel de preparar o aluno a viver numa sociedade onde essa diversidade é reconhecida como legítima.

Perante uma tão grande pluralidade de culturas "uma educação que não favorece uma melhor comunicação entre pessoas pertencentes a grupos culturais diferentes será incapaz de promover uma grande capacidade de interacção social e não alcançará os seus objectivos" (Oullet, 1991:31). Para Wolton as condições indispensáveis a uma boa comunicação, ou seja, sem as quais não há comunicação são o "reconhecimento de uma cultura e valores comuns, o reconhecimento mútuo das identidades e a aceitação das alteridades" (Wolton, 1999:59).

A escola constitui uma dimensão essencial da inserção social (Ramos, 1995), ela é, sem dúvida, o lugar privilegiado de promoção de valores numa perspectiva de educação intercultural, numa sociedade que se pretende aberta aos desafios da diversidade cultural.

De acordo com Vieira existem três lógicas subjacentes às atitudes e comportamentos perante a diversidade cultural. Uma, que vê o outro qualquer que ele seja, diferente mas desigual. É um diferente tolerado e que até às vezes é ajudado. Nesta perspectiva as relações sociais entre a identidade e a alteridade, entre o eu e o outro existem, desde que ele se submeta a nós. Ainda que coexistam as diferenças predominam, neste caso, desigualdade nas interacções e consequentemente relações unívocas de comunicação e de poder. Em segundo lugar uma outra lógica mais xenófoba, em que o "diferente não só é estigmatizado ao ser tratado como desigual, mas também por ser considerado anómalo e horroroso" (Vieira, 1999:151). Com esta atitude pretende-se aniquilá-lo para assegurar a monoculturalidade da sociedade e cultura dominantes. Por último, uma terceira lógica, designada por interculturalidade, de práticas interculturais, reivindicada para a educação, por ser a única capaz, de responder aos desafios da sociedade multicultural em que vivemos. Será através da interculturalidade que a escola que busca os princípios da igualdade de oportunidades educativas e sociais, promotora do pluralismo possibilitará, "a comunicação entre diferentes mas não de forma desigual" (ibid.p.152).

À escola intercultural compete desenvolver as estratégias e intervenções educativo/pedagógicas que permitam a expressão das diversidades culturais existentes no seu interior e conduzam os alunos à "descentração, ao respeito e reconhecimento do outro, das identidades, das diversidades, numa sociedade cada vez mais plural, heterogénea e globalizada" (Ramos, 1995:151).

Numa lógica de democratização da educação e ensino, compete à escola estabelecer a comunicação com as várias culturas de que os alunos são oriundos. Comunicação que passa igualmente por permitir a participação das famílias afastadas da escola. Deve dar-se relevo à comunidade, através da mudança de orientação da escola de encontro às necessidades sociais e educativas da comunidade e desenvolvendo, ao mesmo tempo, mecanismos internos de participação. "O pluralismo cultural na escola

pode ser assim uma relação mais estreita entre a escola e o seu espaço social de inserção" (Costa, 1991:130).

Neste capítulo, ao reflectirmos sobre o valor da cultura ficámos esclarecidos para a sua importância no desenvolvimento das organizações. A cultura orienta comportamentos, reflecte a imagem da organização, confere-lhe uma identidade própria que a torna singular e constitui-se como um guia através do qual as organizações possuem maior capacidade de inovação para fazer face à mudança.

As escolas devem procurar criar uma cultura forte que seja capaz de mobilizar os grupos, socializar os novos membros e permitir a sua integração para que adiram com sucesso à política educativa da escola. A cultura desempenha uma função de comunicação, facilita o trabalho na escola e dá sentido à escola e à vida dos actores.

Ao longo da investigação falamos da cultura como uma das variáveis que "condiciona o êxito inovador de qualquer projecto educativo" (Muñoz, 1988:85) e constatámos que a melhoria da qualidade das escolas passa por criar uma cultura de escola que consagre uma atitude de mudança permanente. Vimos que cada escola possuí a sua própria cultura, que lhe confere uma dinâmica diferente das restantes, traduzida nas actividades que desenvolve, nas práticas educativas levadas a cabo pelos professores, na relação que estabelece com o meio e no envolvimento com os pais.

É por reconhecermos a importância da cultura para a compreensão da problemática da interculturalidade que defendemos que todas as culturas são igualmente valorizáveis e que uma cultura só conseguirá evoluir o através do contacto com as outras culturas. Uma escola para se constituir como um espaço de cultura deve orientar os seus ensinamentos assentes nos valores da diversidade e da colaboração. A escola precisa ter em conta a cultura do aluno e do meio sociocultural em que está inserida, permitindo o seu enriquecimento e valorização cultural. Defendemos que as características das escolas são determinantes para o aproveitamento dos alunos, pelo que as melhores escolas são as que desenvolveram uma cultura que tem influência na aprendizagem dos seus alunos.

No próximo capítulo vamos abordar as representações sociais como processo mediador das práticas pedagógicas do professor e o universo cultural dos alunos e como tal, passíveis de influenciar os resultados de educação. Partiremos com a convicção de

que as representações que os professores e os alunos têm da escola influenciam o seu comportamento no seio da organização escolar.

# CAPÍTULO II

# PARA UMA CONCEPTUALIZAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

## 4. Representações Sociais

As representações sociais, como processo mediador das práticas pedagógicas do professor e o universo cultural dos alunos, são uma componente importante que articula a relação professor/aluno contribuindo para o (in)sucesso escolar do aluno. Acreditamos que as representações sociais expressam o sentimento que os professores e os alunos têm sobre a escola e sobre a aprendizagem, que se manifestam nas palavras, nos comportamentos e permitem compreender as relações sociais e as respostas educativas que estabelecem no processo pedagógico.

### *4.1 O papel das representações sociais*

O reconhecimento da importância da problemática das representações sociais tem despertado o interesse de vários investigadores no sentido de melhor compreender e interpretar o comportamento dos indivíduos, como refere Jodelet, "um instrumento para compreender o outro, conduzir-nos face a ele, vê-lo ocupar um lugar social" (1990:360).

O conceito de representação social resultou de uma reformulação da representação colectiva de Durkheim que se aplicava essencialmente às sociedades ditas tradicionais ou primitivas, onde supostamente reinava a homogeneidade e indiferenciação individual (Duarte *et al*, 2005:16). Moscovici contrariando a "visão homogénea e coercitiva" (idem) defendida por Durkheim procura sublinhar o carácter dinâmico e plural e imutável das representações sociais.

Jodelet define representações sociais como "uma maneira de interpretar e pensar a nossa realidade quotidiana, uma forma de conhecimento social. Para o autor este "conhecimento constitui-se a partir das nossas experiências, mas também das informações, saberes, modelos de pensamento que recebemos e transmitimos pela tradição e pela comunicação social" (1990:360). As representações sociais nesta perspectiva surgem como um "processo dinâmico de reconstrução da realidade" (Santiago, 1993:141-142) em que o sujeito na sua relação com o outro sofre a sua influência.

Também Vala, se refere às representações sociais como "factores produtores de realidades, com repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece e

acontece à nossa volta, bem como sobre as respostas que encontramos para fazer face ao que julgamos ter acontecido" (1993:356).

As representações são o saber prático que nos permite guiar a nosso comportamento, são um conhecimento socialmente elaborado e partilhado que nos permite "dominar o nosso ambiente, compreender e explicar os factos e ideias que circulam pelo nosso universo de vida, agir sobre e com o outro e responder às questões que o mundo nos põe" (Jodelet, 1990:360).

Será a partir das representações que os indivíduos podem ou não gostar de se relacionarem com outros indivíduos; será através das representações que se apreendem os comportamentos e se lhes confere um determinado sentido, que se criam as imagens do que nos rodeia, que se orientam as comunicações e se estrutura o conhecimento que irá determinar o comportamento dos sujeitos nas suas interacções.

As representações sociais, apresentam-se como o "conhecimento do senso comum ou ainda o pensamento natural por oposição ao pensamento científico" (Jodelet, 1990:360). Sendo uma forma de ver a realidade do nosso quotidiano, as representações sociais contribuem para que a actividade mental desenvolvida pelos indivíduos determine a sua posição perante situações, acontecimentos e factos que lhes dizem respeito. Isto é, será através das representações sociais que os indivíduos podem transformar em concreto os saberes abstractos da vida tornando-os mais familiares e actuais.

As representações sociais são "uma forma de conhecimento específico (...) são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal" (Jodelet, 1990:361). Neste sentido, influenciam a relação e a comunicação de um indivíduo com os outros uma vez que a influencia do social está presente em todos os aspectos através do contexto sociocultural.

Visto que a representação social "é a representação de qualquer coisa e de alguém", ela é um processo de construção da realidade que se define através das relações que o sujeito estabelece (Jodelet, 1990:362). Assim, o pensamento ou o acto de pensar funciona como indicador entre o sujeito e o grupo "o que permite uma determinada percepção, selecção e organização das informações proporcionando um conjunto de referentes como guias de acção" (Santiago, 1993:146).

As representações permitem-nos interpretar o que nos rodeia, servem para orientar os actos de comunicação porque "comunicar argumentando é activar e discutir representações" (Vala, 1993: 365-367); servem para dar sentido aos comportamentos porque um determinado acto corresponde sempre a uma determinada representação.

Concordamos com a afirmação de que "os processos de comunicação desempenham um papel fundamental na criação, reprodução e transformação das representações sociais" (Duarte *et al*, 2005:17). Ao permitirem a construção de uma linguagem comum e a partilha de uma rede de significados as representações sociais concedem coerência aos discursos e às práticas sociais.

### *4.2. Os processos de formação das representações sociais*

Segundo Jodelet se considerarmos as representações sociais como formas de conhecimento prático, estas são construídas "a partir das nossas experiências, mas também das informações, saberes, modelos de pensamento que recebemos e transmitimos pela tradição e comunicação social" (1990:360).

Para o referido autor o sujeito também constrói as suas representações no seu grupo de pertença onde ele recebeu valores e modelos que o vão influenciar na construção das suas ideias e irão reflectir em situações de interacção social (Jodelet, 1990).

As representações sociais "são um produto das interacções e dos fenómenos da comunicação do interior de um grupo social" (Vala 1993:357), reflectindo a situação desse grupo, problemas e estratégias. Para Santiago, as representações, antes de tudo, "são individuais, exprimindo posições, interesses e expectativas do actor individual e só depois adquirem o seu carácter social pela interacção através da reestruturação da informação e da partilha social dos seus conteúdos assim como das funções que vai desempenhar na comunicação" (1993:153).

A comunicação é um factor relevante em todo o processo educativo, e na formação das representações é preciso ter em conta a influência dos seus elementos, tais como a informação, a atitude e o campo da representação os quais podem alterar ou transformar a visão que os indivíduos têm da realidade escolar.

### *4.3. As representações sociais em contexto educativo*

As representações que os professores têm da escola podem influenciar o seu comportamento e as suas decisões. Segundo Gilly, as representações sociais no campo educativo "orientam a atenção para o papel dos conjuntos organizados das significações sociais no processo educativo" (1989:363) podendo influenciar a relação pedagógica que se estabelece entre a escola e os vários actores nela intervenientes num processo mútuo de ensino/aprendizagem.

No mesmo sentido, se orienta o pensamento de Santiago para quem as representações sociais de escola são "a manifestação de uma relação entre a escola e os actores, os quais lhe atribuem um determinado significado que é portador das atitudes que adoptam em relação aos diversos fenómenos que nela têm lugar, das informações que dela possuem e das imagens e representações sobre ela já pré construídas nos indivíduos e nos grupos sociais" (1993:148-149).

As representações que os professores constroem e manifestam acerca dos alunos e da escola influenciam o seu trabalho pedagógico, o qual, por sua vez, também pode ser influenciado pelo modo como eles vêem o sucesso educativo dos alunos.

Santiago refere que "aquilo que o professor privilegia na acção educativa e as representações que constrói dos modelos de conduta, parece surgir como uma dimensão estruturante da qualidade das interacções, agindo enquanto factor de interacção das representações dos alunos" (1993:61).

Nesta óptica podemos considerar que as múltiplas e complexas representações sociais da escola nascem das interacções que se estabelecem entre esta e os seus actores seja ao nível individual, seja ao nível colectivo.

De acordo com Santiago, "as representações sociais da escola podem ser consideradas tanto como um processo dinâmico de construção pelos sujeitos de uma determinada realidade escolar, como um processo de apreensão dessa mesma realidade. Elas descrevem as relações que os actores têm com a escola e ao mesmo tempo, as relações interpessoais e intergrupais" (1993:149)

As representações no campo educativo assumem uma importância de grande dimensão no acto ensino/aprendizagem. É neste contexto que a relação professor/aluno a que Pinho chama de "empatia", ocupa um lugar muito importante no processo educativo. Estas relações sócio-afectivas são a melhor maneira de influenciar e motivar

o comportamento e a atitude dos alunos com vista à formação das suas representações sobre a escola (1991:84).

Os alunos valorizam as relações sócio-afectivas com o professor. O professor deve respeitar as crianças, aceitar e compreender as suas diferenças porque "o objectivo da escola é de as fazer desabrochar, quer dizer de as educar, apoiando-as nas suas potencialidades próprias e respeitando a sua singularidade" (Gilly, 1989:367).

Sublinhando uma perspectiva relacional, a partir da problematização da figura do Outro poderemos identificar e caracterizar algumas das principais concepções pedagógicas. As concepções pedagógicas dos professores formam-se num processo simultaneamente individual (como resultado da sua própria experiência) e social (como resultado do confronto das suas interacções com os outros).

As concepções e respostas educativas face à diversidade de culturas na escola foram evoluindo influenciadas por movimentos sociais, culturais e pedagógicos que marcaram uma posição diferente relativamente à questão da igualdade de oportunidades e ao papel dos agentes educativos face a essa diversidade. Essas concepções pedagógicas desempenham um papel determinante na acção dos professores enquanto profissionais da educação e reflectem a imagem e o sentido que dão à educação, limitando as suas possibilidades de actuação e compreensão.

## 5. O Outro na Pedagogia Tradicional – a Escola Transmissiva

Podemos considerar a escola transmissiva, também denominada escola tradicional, como "uma concepção de escola mais historicamente enraizada nas práticas sociais e culturais" (Santiago, 1993:19). A escola transmissiva privilegia a transmissão de valores e conhecimentos sem considerar as diferentes "realidades sociais e familiares" (Sampaio, 1993:21). Neste modelo de formação a sociabilidade, "uma das necessidades profundas da criança e do adolescente" (Not, 1989:8), é subtraída ao contexto de sala de aula.

As práticas pedagógicas dos professores organizam-se em função de "modelos de saber, de culturas e valores" impostos pela escola, sem ter em conta as experiências dos alunos, as suas capacidades, necessidades e aspirações (Santiago, 1993:21-22). Nesta concepção de escola "ignora-se o valor do impulso e do desejo pessoal como motores da acção" (Dewey, 1992:17) e evita-se a "confrontação cultural" (Tonucci,

1986:171). As crianças nesta cultura de ensino "encontram-se numa situação de igualdade" (idem), o professor tinha como prática ensinar a muitos como se fosse um só (Tonucci, 1986).

O aluno é, na opinião de Louis Not, "assemelhado a um objecto que se forma pelas acções executadas sobre ele" (1989:7). Trata-se, na opinião do autor, de uma formação na "terceira pessoa"(idem). Este modelo faz do professor o sujeito, o centro das iniciativas e exige o emprego de métodos exoformativos "porque promovem a formação do aluno, nos vários sectores da sua personalidade, através de acções executadas sobre ele por um agente externo em conformidade com objectivos definidos" (1989:8). No âmbito de uma pedagogia tradicional a escola reproduz um universo cultural que já não é o da criança (Resweber, 1995:10). Existe a representação de que "a criança não sabe e vem à escola para aprender" (Tonuci, 1986:169), a criança é "incapaz de ser agente activo e ter iniciativas na construção de conhecimento" (Santiago, 1993:27). Este modelo de escola parte do pressuposto de que a criança é um ser inacabado daí a necessidade de formar e de lhe transmitir o que se conhece e o que ele próprio não conhece. O professor expõe a lição e determina as tarefas para dominar o conteúdo, o aluno tem apenas que escutar e seguir as exposições magistrais, conformar-se às instruções e submeter-se a julgamentos feitos sobre o seu trabalho (Not, 1989:15). Empregando a metáfora utilizada por Resweber para ilustrar uma preocupação terapêutica subjacente à pedagogia institucional, diríamos que na escola transmissiva o "pedagogo tem simultaneamente o perfil do padre, visto que detém o segredo do conhecimento no qual inicia os alunos, e do médico-terapeuta, visto que cura o aluno da ignorância que conduz à impotência e à exclusão" (1995:57).

Assente sobre a transmissão de um saber feito, com incidência nos conteúdos, a pedagogia tradicional valorizava o aspecto cognitivo em detrimento do afectivo, deixando para segundo plano a formação das atitudes (Estrela *et al*, 1978:141).

Para os defensores da escola transmissiva aprender ou não aprender depende do aluno (Tonucci, 1986:171), sendo a razão do insucesso aquilo a que Sarmento designa como a "ideologia do handicap sociocultural" (1994:83).

A teoria do património genético e do meio cultural são apontados frequentemente como razões para o insucesso escolar. Segundo Perrenoud, neste modelo de escola afirma-se, sem dificuldade, que as crianças das classes populares não

têm êxito na escola porque não são motivadas, os seus pais não conseguem ajudá-las, a sua casa é pequena, a linguagem familiar é pobre, o capital cultural da família é pequeno, as crianças não são dóceis na escola, têm um desenvolvimento lento, pouca motivação ou recusam a escolarização, etc. Em todos os casos "há um denominador comum: alguma coisa falta ao aluno ou à sua família" (2000:24).

Esta teoria foi relativizada pela sociologia da educação ao salientar que "a deficiência sociocultural" não existe em si e que, ao contrário, é relativa à cultura escolar imposta ao conjunto da população, uma vez que nem todas as classes sociais têm familiaridade com ela (idem). Inserem-se neste grupo as crianças pertencentes às minorias étnicas, nomeadamente as crianças originárias das comunidades ciganas.

Neste modelo de escola os alunos em dificuldades são inseridos em turmas com alunos mais jovens, para percorrer mais uma vez, "no mesmo ritmo e de acordo com os mesmos métodos, o programa que não conseguiram dominar" no decorrer do(s) ano(s) anterior(es) (Perrenoud, 2000:35).

Para Rui Canário (1992), na escola transmissiva pratica-se um ensino homogéneo e desvaloriza-se as relações inter-escolas e entre a escola e a comunidade. Identifica-se numa cultura própria, isolada da comunidade e da família.

Sabe-se que a criança por vezes não se interessa pelo trabalho escolar, não só por não ter qualquer inclinação para ele, ou ainda por a escola ser uma instituição inadaptada, mas também por não partilhar exactamente o mesmo mundo cultural do pedagogo.

> *Na opinião de Perrenoud basta ignorar as diferenças entre os alunos para que o mesmo ensino "engendre o êxito daqueles que dispõem do capital cultural e linguístico, dos códigos, do nível de conhecimentos, das atitudes, dos interesses e dos apoios que permitem tirar o melhor partido das aulas e sair-se bem nas provas e provoque, em oposição, o fracasso daqueles que não dispõem desses recursos e convença-os de que são incapazes de aprender, de que o fracasso é sinal de insuficiência pessoal mais do que da inadequação da escola"* (2000:9).

Na sequência das dificuldades evidenciadas pelos alunos surgem discursos pedagógicos baseados no interesse entendido como motivação, mobilização ou participação" que visam salientar "a falta de interesse encarada no sentido da partilha da

mesma identificação cultural" (Resweber, 1995:120). O discurso do professor pode, na opinião de Not, actuar sobre a afectividade do aluno que o escuta "provocando tensões, variações de tonalidade, interacções (…), mas tem poucos efeitos sobre a aprendizagem. A organização ou a reorganização dos esquemas de representações e de comportamentos que constituem a aprendizagem necessita da actividade do aluno" (1989:16). O discurso do professor só seria formador se, recebendo as mensagens magistrais, o aluno as reconstruísse segundo a forma que o emissor lhes tinha dado, e as integrasse por esta actividade nas suas próprias estruturas mentais (idem).

O pensamento do aluno e do docente não possuem a mesma lógica. A linguagem do professor pertence muitas vezes a um outro registo, diferente do da linguagem percebida e usada pelo aluno. O facto das situações de aprendizagem serem fundamentalmente reservadas ao professor conduz à falta de eficácia deste modelo de escola. Na opinião de Not "a aprendizagem das lições não garante o carácter operatório dos conteúdos da memória: a redução das actividades de criação em exercícios de imitação ou de reprodução não favorece o desenvolvimento dos comportamentos de imaginação, de invenção, de descoberta, de iniciativa e de risco, de crítica e de regresso reflectido aos seus próprios comportamentos" (1989:18).

Por oposição aos modelos de educação por transmissão, por excluírem e rejeitarem as experiências dos alunos surge, a Escola Nova, um modelo educativo assente numa nova filosofia.

## 6. O Outro nas Pedagogias da Escola Nova

Resweber entende por pedagogias novas "as teorias e as práticas pedagógicas que, em vez de se imporem do exterior à criança, se desenvolvem a partir das suas necessidades, dos seus desejos e das suas capacidades de expressão" (1995:5). Este novo modelo pedagógico pressupõe uma abordagem construtivista e interaccionista da aprendizagem sendo o aluno o centro da acção educativa, cabendo ao professor o papel de "pessoa-recurso", organizador de situações de aprendizagem mais do que como distribuidor de saberes (Perrenoud, 2000:45). É aquilo a que Not chama de uma "formação na primeira pessoa" (1989:21), que se caracteriza por uma aprendizagem construtiva e por um ensino interactivo (idem). O professor apoia-se "num discurso que

vai constantemente definindo e redefinindo, a partir de sinais induzidos do comportamento daquele a quem deve educar" (Resweber, 1995:5).

No construtivismo, conceito inerente à escola nova, concepção que inclui múltiplas correntes, tem na base a noção de que os indivíduos constroem o conhecimento em interacção com o meio, em actividades por objectivos por si formuladas. É a tese de que os indivíduos não recebem passivamente o conhecimento do mundo exterior, mas constroem-no duma forma activa.

Neste modelo de escola, o aluno constrói o seu próprio saber. A escola privilegia a construção dos saberes através da participação dos alunos. O aluno é um ser capaz de "construir o seu conhecimento" (Tonucci, 1986:172) e de conquistar a sua autonomia se lhe for "concedido um espaço alargado para aprender pelos seus próprios meios" (Santiago, 1993:24).

O conhecimento é um produto da acção. O "logos" é substituído pela "praxis" (Not, 1989). Critica-se a imitação e o conformismo e tenta-se substituí-los pelas actividades de criação e de invenção, de pensamento livre e de espírito crítico. As aprendizagens têm que aparecer como respostas às necessidades dos alunos.

O carácter fundamental das novas pedagogias consiste no respeito pelo sujeito. Trata-se, segundo Not (1989), de uma pedagogia em que o aluno constrói o seu saber, mas recorre ao professor para o ajudar a encontrar o que ele não pode encontrar sozinho. Esse respeito implica, na opinião de Resweber (1995), o ser na sua novidade e originalidade.

Numa escola caracterizada por elevado grau de diversidade sócio-cultural, cognitiva e linguística, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem são muito diferentes (Grave-Resendes, 2002), ressaltou-se que ninguém pode aprender no lugar da criança, mas que também ninguém aprende sozinho. Neste sentido (Not, 1989), refere que o aluno deve tomar parte das iniciativas no processo de descoberta e apropriação do saber. O professor e o aluno aprendem um com o outro, é um modelo de uma relação dinâmica e recíproca (idem).

A Escola Nova propõe uma ruptura total com a Escola Tradicional. Propõe segundo Perrenoud um trabalho sobre "objectivos-obstáculos mais do que um planeamento padrão das actividades, acentuou-se mais a construção de competências do

que o acumular de conhecimentos, favorecendo-se o trabalho por projectos, por pesquisas e por situações problema" (2000:45).

O professor organiza as suas práticas pedagógicas em função das necessidades dos alunos (Santiago, 1993), "sabe verificar os progressos de cada um, sabe adaptar as suas intervenções ao desenvolvimento real da turma" (Tonucci, 1987:174). O professor torna-se "um gestor das situações educativas" (Barroso, 1995:5), já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria condições para que estes aprendam. Para tal é fundamental, na opinião de Not (1989) que o professor conheça muito bem o aluno de forma a facilitar a sua aprendizagem.

Respeitando as necessidades e interesses dos alunos e fomentando o espírito de partilha, este modelo de escola tem, na opinião de Grave-Resendes, como finalidade "o envolvimento e corresponsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem, tendo em vista uma maior qualidade educativa, que se traduza, não só num aumento de saberes dos alunos e no seu prazer em aprender, como num maior desenvolvimento social dos mesmos, através da prática de uma formação democrática para o exercício da cidadania" (Grave-Resendes, 2002:21).

Nas chamadas pedagogias tradicionais o aluno era privado de uma "voz própria" estava condenado a imitar o adulto, renunciando a ser aquilo que deve ser. "O discurso magistral, com uma linguagem estranha e nada acessível às crianças, repleto de palavras desconhecidas e pouco usadas no seu meio familiar torna-se numa das causas do insucesso escolar entre os alunos pertencentes às classes populares" (Not, 1989:146-147) entre as quais se encontram os alunos ciganos, porque não têm as mesmas referências culturais, nem o mesmo apoio que os outros.

A Escola Nova vem pôr em causa "as representações do saber, da aprendizagem e da relação pedagógica" (Resweber, 1995:9). As novas pedagogias segundo este autor "não concebem o sujeito fora do acto da sua expressão, da manifestação do seu poder e da sua abertura à relação" (1995:107).

A escola organiza o processo educativo em função das diferenças dos alunos. A escola "adapta-se às diferenças e à individualidade de cada aluno" (Santiago, 1993:28), partindo do princípio que "todas as crianças sabem coisas diferentes, de maneiras diferentes, porque têm experiências diferentes e diferentes recursos" (Tonucci, 1987:173). Para elevar a qualidade do ensino é fundamental ajustar o ensino às

características individuais do aluno. Esta preocupação, uma única forma de ultrapassar as desigualdades perante a cultura e evitar posteriormente o inêxito escolar, é própria das escolas onde impera o bom senso pedagógico e faz parte da "exigência de igualdade" (Perrenoud, 2000:9).

Neste modelo de escola há uma aproximação à família e à comunidade envolvente. A escola realiza interacções com as "diversas formas de vida social e cultural"(Santiago, 1993:24). Parece existir hoje algum consenso quanto às vantagens desta aproximação entre a escola e a família para o sucesso escolar dos alunos. Logo há que desenvolver na escola uma cultura de colaboração, de diálogo e de partilha na aprendizagem, na comunicação e nas relações entre os diferentes parceiros educativos, cujo vértice destas interacções se centrará no professor.

Para Vieira uma escola moderna, uma escola potencial de desenvolvimento tem de ser uma escola aberta à mudança: mudança profunda nos currículos, alterações na pedagogia, e um descentramento das respostas exclusivas às questões de ensino, para enfrentar e solucionar os problemas da aprendizagem (1995:141).

Nesta perspectiva podemos afirmar que uma escola moderna é uma escola que pensa e entende a educação numa intercultural que integra o único e o múltiplo, que é capaz de conjugar a unidade e o pluralismo e que aposte no diálogo entre os indivíduos pertencentes a diferentes culturas.

## 7. O Outro nas Pedagogias da Alteridade

O tema da alteridade ganha uma maior importância face à transformação social que vivemos numa sociedade cada vez mais globalizada. O debate gira à volta do conceito de identidades culturais e do diálogo de culturas.

No diálogo de culturas ganha relevância o difícil pressuposto ético: o reconhecimento do diferente e o reconhecimento da alteridade. A palavra alteridade tem o significado de numa relação interpessoal, o "eu" coloca-se no lugar do "outro" com consideração, valorização, identificação e diálogo.

Os conceitos de identidade e alteridade apresentam uma estreita ligação. Entre eles existe uma relação de reciprocidade. Do mesmo modo que a noção da alteridade se constrói só a partir de um "eu", a mera presença do outro, diferente de mim, implica a

identificação do eu como diferente. A percepção do outro como ser diferente corresponde à descoberta da própria alteridade (Lamdmiral & Lipiansky , 1989).

Para Borbolan a alteridade seria a capacidade de conviver com o diferente, de se proporcionar um olhar interior a partir das diferenças. Significa que eu reconheço o outro também como sujeito de iguais direitos. É exactamente essa constatação das diferenças que gera a alteridade. A questão de desenvolver um novo paradigma educativo sobre a ideia do outro, com um olhar do outro, mais não é do que valorizar o sentido de alteridade, reenvia para o significado de que existe um outro, que pode ser qualquer um de nós (Borbalan, 1998).

A identidade é uma dinâmica criada por uma relação dialéctica, que para Abdallah-Pretceille resulta da união de dois processos contrários, que incessantemente se afastam para se unir e se unem para se afastarem: "um processo de assimilação ou de identificação pelo qual o indivíduo se torna semelhante ao outro, absorvendo as suas características; um processo de diferenciação, pelo qual o indivíduo toma distância em relação por outro e se apercebe como distinto dele" (Abdallah-Pretceille, 1996:40).

Segundo Cuche (1999), a formação da identidade resulta de um processo que é ao mesmo tempo relacional e cultural. A identidade resulta de um processo cultural porque corresponde à perspectiva de uma história em comum que representa a experiência de um determinado colectivo. A partir desta vivência acumulada, estabelece-se um contexto cultural que funciona como código comum e influi, de alguma maneira, em todo o indivíduo pertencente ao colectivo. Resulta de um processo relacional na medida em que é o resultado e componente do relacionamento entre as pessoas, e porque a definição de cada um de nós só se faz por relação de demarcação face aos outros, de quem nos distinguimos ou a quem nos opomos. A identidade é sempre uma relação com o outro e tentar compreender a alteridade é tentar compreender essa relação. Por outras palavras identidade e alteridade articulam-se uma na outra e mantêm uma relação dialéctica (idem).

Para Perotti, qualquer identidade concebida de maneira homogénea e totalizante, seja ela relativa a um indivíduo ou a um grupo, é falsa e perigosa. A identidade corresponde à maneira como os indivíduos e os grupos se revêem e se definem nas suas semelhanças/diferenças relativamente a outros grupos e indivíduos. A identidade reflecte-se de modo plural e dinâmico. Para evitar os problemas "é preciso

construir, desenvolver e aprender os modos de viver em conjunto esta pluralidade de culturas nas quais cada um participa" (Perotti, 1997:16).

A universalidade reside essencialmente na relação estabelecida entre individualidades, entre singularidades. A singularidade remete-nos ao outro, ao indivíduo, descobre-se por uma diligência que conduz da universalidade à diversidade e reciprocamente. Ela é o que permite à universalidade não degenerar em generalidade e a diversidade em diferença. A diferença supõe um julgamento, uma norma, uma referência, é etnocentrismo e sofre da marca do orador. A singularidade inscreve-se numa perspectiva dinâmica e num esquema intersubjectivo. Neste sentido, junta-se à definição da diferença (Abdallah-Pretceille, 1996:73-74).

Peréz Gomes refere que os modelos de vida e os desenhos de cada sociedade são sempre, ou pelo menos em parte, singulares, irrepetíveis e, portanto, ligados a um contexto que lhes confere significação e sentido, não podendo ser utilizados como componentes de uma pretendida identidade universal do género humano. Para este autor "a tendência para a universalidade deve ser compreendida melhor como um diálogo entre culturas a favor de uma civilização tolerante que facilite a sobrevivência; como um processo de construção de significados e entendimentos partilhados a partir do respeito pelas diferenças" (2004:38-39).

A dialéctica identidade/alteridade é fecunda na produção de juízos e atitudes etnocêntricas. Os valores e modos de pensar que não são nossos, não nos parecem naturais. O contacto entre identidades levou em todas as épocas a que os povos classificassem a diferença humana, ora como "selvagem" ou de "barbárie." O etnocentrismo acaba por ser um elemento básico no processo de identificação de uma cultura (Vieira, 1999a:1).

O jogo dialéctico entre semelhanças e diferenças garante, por focalização sobre um ou o outro dos termos, atitudes e discursos frequentemente antagónicos se não contraditórios. "Negar a diferença preconiza um discurso identitário e acentuar a diferença contribui para fechar o outro numa insuperável alteridade sinónima, a nível sociológico, de uma rejeição" (Abdallah-Pretceille, 1996:61).

Os educadores insistem demasiado nas diferenças que existem entre os povos. Parece razoável, com efeito, ensinar também as semelhanças e não só as diferenças. Para compreender a cultura, é necessário preocupar-se tanto com as "semelhanças como

com as diferenças e ver também em que condições e com que probabilidade aparecem as diferenças" (Abdallah-Pretceille, 1996:63). Esta focalização sobre as diferenças constitui para certos autores, um instrumento de dominação.

Para Preiswerk, a utilização das diferenças culturais é uma justificação para rejeitar as minorias. O discurso sobre as diferenças é acompanhado duma vontade de respeito que se traduz numa forma de relativismo que para Abou, é igualmente suspeito, porque "quando o respeito declarado sobre as diferenças culturais se traduz na indiferença em relação às outras culturas, traz uma nova forma de etnocentrismo, marcada não pelo sentimento de superioridade, mas simplesmente pelo desprezo (cit. in Abdallah-Pretceille1996:66)

Para Lamdmiral & Lipiansky é uma ilusão crer que é suficiente existir boa vontade, tolerância para que se instaure uma abertura à alteridade. Podem ser um bom ponto de partida, mas não conduzem isoladamente a existência de uma autêntica intercompreensão. Desta forma "a aceitação do outro na sua diferença está longe de ser uma atitude espontânea; ela é o resultado dum trajecto difícil que passa por ter a consciência do etnocentrismo intrínseco do nosso olhar sobre o outro" (1989:136).

Identidade e alteridade encontram-se aqui conjuntamente no conceito central de diversidade, logo podemos dizer, sem risco, que ele constitui a característica maior da transformação do sistema educativo actual.

É na escola que a criança pode descobrir, simultaneamente, no outro, a alteridade e a semelhança. Na escola, "a transmissão de saberes não é suficiente, torna-se necessário que a criança experimente essa semelhança e essa diferença na relação com o outro" (Cotrim *et al*, 1995:15).

Para Lamdmiral & Lipiansky "reconhecer o outro como diferente, é aceitar relativizar o meu próprio sistema de valores, é admitir que ele possui outras motivações, outras referências e outros hábitos diferentes dos meus. Trata-se de uma movimento de descentração por oposição ao egocentrismo característico do etnocentrismo" (Lamdmiral & Lipiansky , 1989:142). Alteridade seria, portanto, a capacidade de conviver com o diferente, de se proporcionar um "olhar interior" a partir da diferença. Significa que "eu" reconheço o "outro" em mim mesmo, com os mesmos direitos, deveres e responsabilidades que eu.

Este modelo rejeita as "antinomias" existentes entre os modelos anteriores. Segundo Not à tese dos métodos "exoformativos" estabelecidos na noção de "aluno-objecto" e dos métodos "endoformativos", com base no "aluno-sujeito" surge uma "formação na segunda pessoa onde cada um dos sujeitos é um Eu e, ao mesmo tempo, o Tu do outro" (Not, 1989:9). Trata-se de uma pedagogia baseada na relação e interacção respeitadora da originalidade de cada um.

Na pedagogia na segunda pessoa o saber é estruturado em interacção, através de "uma relação dialéctica entre o professor e o aluno" (idem). Reconhecer, ao mesmo tempo o outro como semelhante é admitir que a diferença não exclui a similitude; é considerá-lo como pertencente à mesma humanidade que eu ; é supôr que a diferença não é somente um obstáculo à comunicação, mas talvez um estímulo e um enriquecimento (idem).

A questão da diferença na educação vai muito para além da diversidade. Reconhecer a diferença no "Outro", o aluno, requer, por isso, a construção de um novo modo de organização das práticas de educação capaz de, para além do instituído, acolher e elaborar o inesperado, através das múltiplas linguagens e de múltiplas estratégias que se configuram nas relações que as crianças estabelecem entre elas mesmas e com os professores e adultos em geral. Estamos perante um paradigma educativo sobre a ideia do outro, assente na valorização do sentido de alteridade num processo relacional através de um diálogo entre as diferentes culturas.

Num meio intercultural, a criança deve, com efeito, descobrir o outro, ao mesmo tempo a alteridade e a semelhança. A transmissão de um saber não pode ser suficiente, é necessário que a criança experimente essa semelhança e essa diferença numa relação com o outro.

Para ClaudeLévi-Strauss "a descoberta da alteridade é a de uma relação, não de uma barreira" (ClaudeLévi-Strauss cit. in Perotti, 1997:51). A relação está no centro do intercultural e a sua descoberta pode fazer emergir tanto as diferenças quantas as semelhanças, tornando-se verdadeiramente fonte de um dinamismo educativo enriquecedor.

## 8. Para uma conceptualização da Educação Intercultural

As concepções e respostas educativas face à diversidade de culturas presentes na escola foram evoluindo, no plano teórico, ao longo do tempo, e foram sendo influenciadas por movimentos sociais, culturais e pedagógicos que se foram situando de forma diferente face à questão da igualdade de oportunidades e ao papel da escola e dos seus professores face a essa diversidade.

Desde a fase do monoculturalismo, que apostava na valorização de uma cultura homogénea, contemplando a cultura escolar um modelo cultural único, passando pelo multiculturalismo que privilegiando uma cultura diversificada procura combater as injustiças sociais num contexto que ultrapassa os problemas relacionados com as minorias étnicas até à ideia do intercultural foi percorrido um longo caminho. Carlinda Leite refere que "é na institucionalização de um discurso que defende o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades que se enraízam as acções educativas de resposta à multiculturalidade" (2002:136).

A resposta escolar à multiculturalidade surge na opinião de Banks "associada ao interesse de alguns educadores por uma reforma educativa que tivesse em conta não só o que era considerado ser o problema das minorias étnicas, mas também os problemas que diziam respeito a mulheres, pessoas incapacitadas, grupos religiosos, etc." (Banks, cit. in Carlinda Leite, 2002:138).

De uma maneira geral as primeiras opções em educação intercultural foram caracterizadas por uma postura assimilacionista (Carlinda Leite:2002), onde a diversidade e a diferença são percebidas como ameaças à cultura dominante. Nesta perspectiva, a "tónica põe-se na existência de uma cultura única e os que desejam a igualdade pensam-na, no que se refere à escola, apenas em termos do acesso dos mais capazes, sem relacionarem a possibilidade de sucesso com a relação entre a origem e a cultura de pertença dos educandos e a cultura escolar" (2002:140).

A multiculturalidade ao longo do tempo foi deixando de ser percepcionada como um problema passando a ser vista como um factor potenciador de enriquecimento pessoal e social.

Um segundo tipo de respostas educativas surge no âmbito das políticas de integração[2] onde "é afirmada a necessidade de dar iguais oportunidades a todas as crianças acompanhadas por uma diversidade cultural, numa atmosfera de tolerância mútua" (Ferreira, 2003:55). Esta visão é reafirmada por Carlinda Leite ao referir que surgem nas escolas "os programas de compensação" que reconhecem já a existência de diferentes culturas mas optam, na procura de igualdade e da eliminação de situações de discriminação, por submeter os alunos e alunas pertencentes a grupos minoritários a processos e estratégias de ensino que permitam superar aquilo que é considerado ser o seu "défice". A autora esclarece que a postura integracionista atribui aos alunos e às suas características culturais a responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar e não ao sistema e ao currículo em geral. Em termos culturais promove-se a unidade através a diversidade (Carlinda Leite, 2002:140).

As diferenças culturais foram, em certa medida, reconhecidas e não eram totalmente desvalorizadas, mas a finalidade da educação continuava a ser a aculturação e a assimilação das crianças pertencentes às minorias étnicas (Ferreira, 2003:55).

Face ao problema irreversível da multiculturalidade surgem então as políticas pluralistas que promovem o respeito pelas diferenças culturais entendidas como uma riqueza a partilhar. O pluralismo cultural[2] corresponde, na opinião de Ferreira, " a um movimento para uma melhor compreensão e reconhecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas culturas da minorias étnicas" (idem). O essencial para um grupo seria não naufragar numa espécie de "autismo cultural" (Abdallah-Pretceille, 1996:76) que o excluirá do campo expressivo dos outros grupos.

Nas escolas o etnocentrismo dos currículos foi atenuado através da importância dada às diferentes origens da cultura maioritária, às contribuições das culturas minoritárias e a uma compreensão das tensões e hostilidades entre as culturas. É dada, relevância à língua materna das crianças pertencentes às minorias étnicas e os professores e os autores dos manuais reflectem no seu trabalho preocupações com as questões da multiculturalidade (Ferreira, 2003:56).

---

[2] Significa a coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos no contexto de uma sociedade. Sociedade pluralista seria aquela em que os indivíduos manteriam as suas identidades culturais, isto é, a plena liberdade de participar numa vida cultural e social própria em circunstâncias iguais às das outras culturas (Cardoso, 1996:14).

Para Carlinda Leite o reconhecimento da diferença, do direito a essa diferença e dos efeitos positivos e enriquecedoras que podem advir das interacções culturais correspondem a um discurso e a orientações mais recentes, (o discurso intercultural) existindo ainda alguma dificuldade de implementação ao nível dos projectos educativos e das práticas de grande número de professores. Na realidade, toda a tradição escolar tem apontado para a valorização exclusiva dos produtos da cultura hegemónica, pelo que não é fácil romper com esta situação tornando "presentes na cultura escolar as vozes que dela têm estado ausentes," (Carlinda Leite, 2002:140) nem é fácil reconstruir um conhecimento que seja de todos e, simultaneamente, de cada um dos grupos culturais presentes na sociedade (idem).

Podemos questionar ainda hoje se as escolas e os seus professores vêm na diversidade um potencial factor de enriquecimento para todos aqueles que participam do acto educativo ou se continuam a perspectivar e a encarar essa diversidade como sendo um problema. Carlinda Leite defende que "predomina na sociedade portuguesa uma visão social que considera certas culturas deficitárias" (2002:142). Reportando-se à escola, a autora afirma que "face às características diversas dos alunos (…) ocorrem mais situações de rejeição, de paternalismo[3] ou de compensação do que situações de reconhecimento do direito à diferença e do enriquecimento que pode advir das interacções entre o diferente e o plural" (idem).

Se nos interrogarmos sobre o que falta para que a educação intercultural se concretize somos obrigados a pensar não só nos professores mas em toda a comunidade escolar. Para além dos professores, na opinião de Pardo, esta "é uma tarefa das mães e dos pais, dos agentes sociais com os quais a escola estabelece, localmente, laços de coordenação: associações, técnicos e técnicas municipais, (…) e da administração educativa que tem o dever de apoiar e proporcionar a formação e os recursos necessários para se levar a cabo esta tarefa" (2005:93).

[3] É uma atitude consequência do etnocentrismo, que surge muitas vezes disfarçada sob a etiqueta de atenção à diversidade, e quando exercida de forma restrita com base na superprotecção das crianças que são diferentes evidencia ainda mais as diferenças provocando maior desigualdade entre elas. É disso exemplo a organização de turmas diferentes, tendo em conta a diferença de níveis entre os alunos para ter a possibilidade de adequar o processo de aprendizagem ao nível de cada aluno. Ao proceder desta forma estamos a sublinhar mais a diferença e a contribuir para criar ou manter a marginalização em contexto escolar (Pardo, 2005:76-77).

Carlinda Leite fala em "(re)entusiasmar os professores num envolvimento em projectos curriculares geradores de mudança" (2002:142) onde estejam incluídos os alunos pertencentes aos grupos minoritários. Na opinião da autora é através do entendimento dialógico que as diferentes culturas se estruturam e se valorizam através de práticas que possibilitam um melhor conhecimento de si e (re)conhecimento dos outros. Neste sentido as diferenças culturais assumem formas de coexistência activa, não constituindo, "um obstáculo para o ensino e aprendizagem, mas sim um potencial factor de enriquecimento, desde que sejam criadas oportunidades de troca e reciprocidade" (Carlinda Leite, 2002:144).

### *8.1. A Educação Intercultural*

A educação intercultural é uma consequência da multiculturalidade existente nas sociedades, não só pela existência de etnias diversas mas também pela existência de crianças originárias dos mais diversos estratos e classes socais terem "diferentes representações, linguagens, gramáticas de entendimento e atitudes, aposta na diversificação dos processos de ensino-aprendizagem (Vieira, 1995:143).

A aposta na educação intercultural é natural porque qualquer sala de aula comum é multicultural, em termos de grupos e de culturas, uma vez que há aí rapazes e raparigas com as suas respectivas culturas, crianças de vários grupos socio-económicos, de diferentes etnias, religiões e tipos de família (Cotrim *et al*, 1995:67).

Para Abdallah-Pretceill o intercultural não pode ser considerado apenas como um conceito exclusivo do domínio pedagógico. O intercultural ou a interculturalidade acaba por ser uma opção sociológica global (Abdallah-Pretceill, cit. in Vieira 1995:142). Nesta perspectiva o intercultural é "uma forma esclarecida de ver e entender o mundo, uma forma de estar antropológica porque legitima as heterogeneidades dentro das identidades (Vieira 1995:142).

Analisado sob o ponto de vista educacional, o interculturalismo baseia-se, no reconhecimento e sentido da identidade cultural de cada grupo social, ao mesmo tempo que valoriza o potencial educativo dos conflitos. Segundo Fleuri a educação intercultural "é um movimento que busca através da interacção e da reciprocidade entre grupos diferentes, o crescimento cultural e o enriquecimento mútuo procurando sustentar a relação crítica e solidária entre eles" (2001:49).

O intercultural é um lugar de criatividade, não vê a cultura de forma tradicionalista, ou seja, imposta pelo grupo de pertença aos indivíduos. A cultura do sujeito, como ser intercultural, constrói-se, na opinião de Vieira (1999), através do diálogo com os outros grupos, as outras culturas, os outros modos de vida e de pensar o mundo, e no diálogo consigo mesmo.

Assim, no modelo intercultural, a acção do sujeito apenas se pode situar em relação ao outro, isto é, numa relação de interacção. Respeita os diferentes grupos culturais e valoriza as relações que se estabelecem entre si. Implica não somente reconhecer as diferenças, não somente aceitá-las mas, e o que é mais difícil, fazer com que elas sejam a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovação, de enriquecimento recíproco. Este modelo, na opinião de Clanet, "implica uma dialéctica em constante contradição: assegurar a diferença e simultaneamente não a sustentar. Conservá-la sim mas abrir-se também para além dela própria"(Clanet, cit. in Vieira, 1995:143.).

A educação intercultural não pode limitar-se a fazer descobrir a alteridade e a diversidade, ela também deve desenvolver na criança a capacidade de lutar pelos seus direitos e "integrar na formação da personalidade da criança nas diferentes etapas do seu crescimento, o sentido do combate contra qualquer forma de discriminação" (Perotti, 1997:54). Não se trata apenas de integrar o outro na diversidade cultural, mas também, e sempre que esse outro se identifica por ter um estatuto de desigualdade, intervir no sentido de uma maior justiça social. A formação de um cidadão, numa sociedade pluricultural passa também pela aprendizagem dos direitos do homem e dos valores democráticos. Para Cotrim "a educação para os direitos do homem faz parte da educação intercultural, ela própria a fonte da educação contra a intolerância, a xenofilia e o racismo" (Cotrim *et al*, 1995:17).

É também esta forma de colocar o problema que leva Perotti a dizer que a educação para os direitos do homem é "inseparável do desenvolvimento das aptidões intelectuais e implica a identificação dos preconceitos, dos estereótipos, das desigualdades e das discriminações" (1997:55).

Só o espírito crítico permite aos alunos adquirir as competências úteis para participar na vida democrática. A abordagem intercultural não é uma nova disciplina, é

uma nova metodologia que não tem campo específico de aplicação, ela procura questionar o real (Cotrim *et al*, 1995).

Liégeois interroga-se sobre as possibilidades de se falar da educação intercultural quando o grupo de origem das crianças mantém relações de desigualdade e de rejeição e a escola continua a manter como característica essencial a dominação de uma única cultura. Para o autor a interculturalidade continua a ser um projecto. Partilhamos da sua opinião quando afirma que "o plural continua a conjugar-se no singular" (Liégeois, 2001:254). Para Américo Peres a interculturalidade apresenta-se como um "projecto educativo que valoriza a diversidade sócio-cultural, ao mesmo tempo que aposta na reanimação da cultura: encontro, relação, convivência, festa, alegria, fantasia e comunicação" (1996:67).

A interculturalidade requer um projecto educativo. Não chega ter uma atitude multicultural de tolerância em relação aos outros, trata-se de pensar uma educação para o plural, onde as diferentes culturas possam comunicar-se, respeitar-se e enriquecer-se mutuamente através de uma participação conjunta.

Para o Secretariado do Entreculturas, a educação intercultural é fundamental:

1. Porque vivemos numa sociedade cada vez mais pluralista.

2. Porque todas as culturas, a nossa também, são mestiças.

3. Porque há que dar resposta a determinados medos, como o de perder a própria identidade.

4. Porque a escola tem que responder às necessidades dos grupos sociais pertencentes a diferentes etnias e culturas.

5. Porque a escola deve dotar cada indivíduo com atitudes e capacidades para aprender a viver numa sociedade em constante mudança e conflito.

6. Porque a escola é um lugar-chave para o desenvolvimento pessoal, facilitando o incremento de competências nos alunos mais desfavorecidos (Cotrim *et al*, 1995:112).

Defensor da educação intercultural Perotti defende que é "preciso analisar a cultura veiculada pela escola nacional para ver de que modo ela se relaciona com a identidade da criança." (1997:19) Para atingir este objectivo torna-se necessário propor "o ensino das culturas de origem de todos os alunos, que podem beneficiar com a

abertura a outros universos. Trata-se de ultrapassar o etnocentrismo do ensino e dos textos escolares" (idem).

Outra dificuldade da abordagem intercultural é o relativismo. Com efeito, o culturalismo, considerando o homem quase exclusivamente como o produto da sua cultura, conduz ao relativismo cultural[4], ou seja, à avaliação de cada cultura no seu próprio contexto. O relativismo cultural supõe que cada elemento do comportamento cultural seja considerado em relação com a cultura da qual faz parte, e que, neste conjunto sistemático, cada detalhe tenha um significado e um valor positivo ou negativo. Limita-se à descrição, à observação, isolam-se as culturas e considera-se cada uma como um sistema fechado e coerente.

A noção de sociedade pluricultural é uma noção chave para qualquer reflexão sobre educação intercultural. Foi pela sua capacidade para enfrentar os desafios colocados pelo contexto pluricultural da sociedade que a educação intercultural foi solicitada a dar o seu contributo ao nível dos conceitos e das práticas educativas, como parte integrante da educação para os direitos humanos e da educação contra a intolerância e o racismo (Perotti, 1997:20).

O intercultural é antes de mais e, depois de tudo, uma prática (Abdallah-Pretceille, 1996:11). O facto de a interculturalidade ser uma prática social vivida, exige a formação de docentes, "condição sine qua non para a introdução da interculturalidade nas aulas" Liégeois (2001:247).

Para Perotti, a aula, pela heterogeneidade que a caracteriza, é o local privilegiado para o professor preparar o aluno para viver numa sociedade onde as "particularidades se exprimem frequentemente na desigualdade e na discriminação" (1997:56). A aprendizagem e o reconhecimento do outro enquanto sujeito, primeiro objectivo do sistema educativo, deve iniciar-se no jardim-de-infância. Nesta fase da socialização da criança "o projecto educativo deve privilegiar o acto educativo sobre o acto de ensino" (idem).

A perspectiva intercultural de educação implica mudanças profundas ao nível das práticas pedagógicas pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos,

[4] O relativismo cultural defende a igualdade entre todas as culturas, o problema surge quando esta perspectiva leva à perda de capacidade crítica a que toda a cultura está sujeita, ao situar-se na posição de não questionar nenhuma expressão que possa ser qualificada de cultural (Pardo, 2005:78).

respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de pontos de vista. Compete às escolas e aos seus professores promover o desenvolvimento de processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. Por outro lado emana a necessidade de reinventar o papel e o processo de formação dos educadores para que a resposta educativa ao multiculturalismo existente na escola seja cada vez mais eficaz.

É imprescindível que a escola reconheça activa e explicitamente os valores das culturas existentes nas salas de aula. Concordamos com Amiguinho quando refere que "a presença dos ciganos em ambiente escolar, pode aproveitar e trazer benefícios a todos os alunos, descobrindo-se na conflitualidade natural desta presença, própria de atitudes e comportamentos cultural e socialmente diversos e historicamente afastados, mas cruzados, ofuscadas potencialidades de transformação das práticas educativas e de inovação pedagógica" (1999:57).

### *8.2 O Conflito na Educação Intercultural*

Não há educação sem que determinados conflitos se manifestem, sejam provocados e ultrapassados. O conflito, que estrutura a democracia, traz consigo o valor da convivência. Para Pardo "os conflitos estalam e manifestam-se, muitas vezes, como problemas de convivência, nas relações dos alunos entre si, destes com os professores, e entre os próprios professores" (Pardo, 2005:81).

A pedagogia clássica via no conflito algo de indesejável, desestabilizador, que devia ser reprimido ao passo que, para as pedagogias novas, ele deve ser exprimido e canalizado pelo grupo. Para Resweber "compete ao pedagogo abrir as portas através das quais o conflito abandona o espaço imaginário do bom e do mau objecto, (…) para se desenvolver no terreno da criação, da aprendizagem, da comunicação" (1995:126). Este autor para quem o grupo é o "meio de liquidação dos conflitos imaginários e o lugar de passagem dos conflitos criadores" (idem), destaca o papel do professor o qual "simboliza a instância conflitual dos conflitos criadores" (1995:127) e a prática pedagógica como a arte de negociar os conflitos.

A convivência pacífica não é aquela em que não existem conflitos. Uma forma de ultrapassar alguns conflitos e criar um ambiente de convivência na escola pode consistir exactamente em dar uma atenção especial ao tratamento dos conflitos. Ignorar

uma realidade diferente cultural e socialmente é ajudar a perpetuar e aprofundar os conflitos relacionados com as diferenças e, consequentemente, os problemas a que dão origem.

Sousa reconhece que o conflito não pode ser considerado um elemento pernicioso (…) mas antes como "um elemento natural nas relações interpessoais e, por isso, deverá ser integrado como um dispositivo propiciador de compreensão da diversidade, que permita descobrir no outro ao mesmo tempo a alteridade e a semelhança" (Sousa, 2001:24). Pardo contrapõe a perspectiva do assimilacionismo e do multiculturalismo à perspectiva intercultural relativamente à forma de encarar os conflitos. Perspectivas antagónicas com implicações negativas no que diz respeito à perspectiva assimilacionista e do multiculturalismo que vêm no conflito um problema, e positivas no que concerne à perspectiva intercultural que encara o conflito multicultural como uma oportunidade de mudança e crescimento das pessoas, das sociedades e das culturas (Pardo, 2005:80). Assim, o autor reconhece que os conflitos ao serem encarados como problemas, situações negativas, podem originar outras tantas reacções negativas: "imposição de normas, interpretações erradas da situação e da realidade, fruto de ideias preconcebidas, culpabilização das vítimas, super protecção, ou simplesmente, ignorância e ocultação dos conflitos, colaborando deste modo com a perpetuação das desigualdades" (Pardo, 2005:80-81).

A educação intercultural, que Pardo denomina de educação para o conflito, vê no conflito uma oportunidade educativa. Compete à escola enfrentar as diferenças que diariamente se manifestam e os consequentes conflitos a que elas dão origem. Para Sousa (2001) as escolas e os seus professores não podem centrar nas crianças ciganas a responsabilidade pelos conflitos existentes na comunidade escolar. Em sua opinião é a não compreensão ou aceitação da diferença que é geradora de conflitualidades difíceis de gerir. "A escola tal como a conhecemos, desenvolve relações de conflitualidade e não de empatia com as crianças ciganas. Estas são muitas vezes consideradas intrusas porque não são compreendidas na sua diferença " (2001:25).

A convivência na escola é afectada pela falta de capacidade de conviver com o diferente, mas também é afectada, porque na opinião de Pardo "quando não se faz uma análise profunda dos conflitos, a tendência é deixar transparecer os preconceitos negativos e atitudes discriminatórias em relação aos que são diferentes de nós"

(2005:72). Neste sentido a análise à realidade do contexto escolar é fundamental para a regulação de conflitos. Conhecer o problema que está na origem do conflito é um primeiro passo no caminho da sua resolução.

Segundo Pardo, para que exista sucesso na resolução de problemas de convivência que possam surgir é necessário fazer um trabalho prévio que passa por um "processo de tomada de consciência e poder" (2005:81). Fazem parte deste processo a criação de condições básicas, que permitam, a professores e alunos, mostrar a sua identidade, rever as suas atitudes, valorizar as suas formas de interacção, etc. Para tal, deve ser criado um ambiente de confiança, conhecimento e aceitação mútua. É também importante o desenvolvimento de "competências grupais, como a comunicação, a cooperação e a participação, que garantam relações de equipoder e que permitam a emergência de conflitos ocultos, transformando-os em conflitos abertos com possibilidade de ser abordados" (idem).

Encontramos em Pardo um exemplo bastante elucidativo da forma como se deve encarar um conflito quando este nasce do facto de duas pessoas terem visões muito diferentes da realidade por razões socioculturais. Nesta situação não se deve confundir o conflito com o problema.

> *"Quando surge um conflito por opiniões divergentes entre as pessoas não se pretende evitar que isso ocorra, pois seria pedir a alguém que se anulasse ou que simplesmente, ignorasse a sua realidade, ou a sua forma particular de ver as coisas. O que devemos procurar é que o facto de terem diferentes perspectivas não implique um problema ou uma desavença entre elas, mas antes as leve à partilha de pontos de vista, à abertura ao mundo, e ao reconhecimento de que ele vai para além do que a nossa vista alcança, e que há realidades que necessitam ser alteradas"* (Pardo, 2005:90).

Neste sentido, concordámos com Not para quem uma relação subjectiva pode sempre redundar num conflito, especialmente quando "as iniciativas ou os pedidos de um são divergentes ou opostos relativamente às do outro ou às suas expectativas. Instituir cada parceiro em sujeito significa reconhecer-lhe a capacidade em escolher, de tomar iniciativas, (…) significa também renunciar a impor as suas próprias escolhas ao outro, porque impor-lhas seria tratá-lo como um objecto" (1989:25).

Nas escolas existem conflitos que se escondem atrás dos problemas. Um problema é uma manifestação, um sintoma, que denuncia verdadeiros conflitos ocultos. Distinguir o problema é denunciar o conflito. Pardo alerta para a importância da complexidade do conflito. O autor refere que o conflito aberto é fácil de descobrir, porque está ali diante de nós, como algo que exige uma resposta enquanto o conflito oculto é mais difícil de ver, por estar "dissimulado nos nossos próprios costumes, na nossa cultura" (2005:91). Assim, é importante "encarar o conflito aberto de forma criativa, para superarmos a situação concreta, mas também, porque isso pode ser uma oportunidade de fazer ver ao grupo que, por trás duma desavença, por exemplo, se esconde uma série de preconceitos que são em parte causa dela, embora aparentemente pareça não ser assim" (idem).

Em conclusão, entendemos que o conflito multicultural se manifesta como parte do processo de socialização que ocorre duma forma muito importante na escola e exige para a sua resolução o desenvolvimento de competências sociais que se podem desenvolver em grupo, como o valor da cooperação, da colaboração, da solidariedade e do sentido de justiça.

### *8.3. Da Educação Monocultural à Educação Multicultural e Intercultural*

A educação multicultural e educação intercultural são expressões com diferentes significados e usadas com sentidos diferentes por vários autores.

A expressão multiculturalismo surge, na opinião de Wieviorka (1999) como resposta à questão das diferenças no seio das sociedades democráticas. A heterogeneidade das diferenças culturais originam um espaço de conflitualidade entre uma orientação "que acentua e privilegia o que diferencia e outra que resulta do afastamento do actor da sua identidade particular, com expressão máxima da assimilação[5]" (Wieviorka, 1999:9).

[5] A assimilação é um processo através do qual os indivíduos pertencentes a grupos minoritários adoptam os modelos culturais e o modo de vida da sociedade geral, renunciando as próprias características do grupo original. É uma manifestação de etnocentrismo muito comum nas práticas escolares. Para Pardo "uma escola assimilacionista mantém o mesmo currículo que tinha quando não frequentavam nem ciganos nem imigrantes; veicula a ideia de que todos têm de aprender a olhar para o mundo duma forma neutra; preocupa-se com o insucesso escolar, organiza aulas de apoio pedagógico acrescido, (...) isto é, dá todo apoio necessário com vista à adaptação; não aborda os desafios da diversidade étnica, e se o faz, encara-os como problemas, deixando transparecer que a diversidade cultural não traz qualquer vantagem e que sempre causa problemas" (Pardo, 2005:77).

Uma abordagem sociológica interessa-se prioritariamente pelo funcionamento das sociedades onde se verifica o multiculturalismo, pela forma como são produzidas, acolhidas e reproduzidas as diferenças culturais e pelas questões e tensões que elas geram: tal abordagem dirá que o multiculturalismo é o problema e não a resposta (1999:10).

Nos anos 60, dá-se uma revolta nos guetos negros que resulta de um movimento pelos direitos cívicos. Este movimento surge não tanto pelo reconhecimento cultural, mas principalmente "contra as desigualdades sociais baseadas na, ou reforçadas pela, discriminação social" (Wieviorka, 1999:16). Numa fase posterior, o multiculturalismo americano é o reconhecido como sendo explicitamente cultural e suscita uma série de debates e práticas "em que os mais decisivos remetem para o funcionamento do sistema educativo" (1999:17). É exigido um tratamento diferente para as minorias, mas o essencial reside no reconhecimento das diferenças culturais, por exemplo nos manuais escolares. Espera-se do multiculturalismo que ele não separe a questão das desigualdades sociais, da falta de respeito e do reconhecimento cultural (ibid.p.18).

A primeira resposta da escola, segundo Lipiansky "foi considerar a maior parte das vezes, a diversidade cultural como um obstáculo a eliminar". As diferenças constituíam um problema para a escola, devendo ser reduzidas ou eliminadas através de uma pedagogia compensatória, que via na "alteridade cultural" uma forma negativa que era necessário ultrapassar (cit. in Ferreira, 2003:50). É o correspondente à assimilação, o primeiro pólo de Wieviorka, que "repousa essencialmente na ideia de que o universalismo dos direitos individuais é a melhor resposta aos riscos de discriminação" (Wieviorka, 1999:25).

Contrariando esta posição, surgiram alguns pedagogos que defendem e reconhecem a necessidade de ter em conta a diferença cultural perspectivada não como um problema mas como uma identidade que a escola devia respeitar, pois ela poderá constituir o ponto de partida para uma reflexão sobre a diversidade de culturas, sobre a tolerância e sobre a forma de lutar contra os preconceitos. Nesta perspectiva pedagógica a acentuação das diferenças poderia conduzir à estigmatização dos alunos por estes se fecharem "numa identidade fixa" (Ferreira, 2003:51). É o correspondente à tolerância, o segundo pólo de Wieviorka, que "admite os particularismos no espaço privado e até no

espaço público na medida em que eles não causem problemas com as suas exigências, as suas reivindicações ou, simplesmente até, a sua visibilidade" (1999:25). Na sequência desta problemática surge uma nova tendência, baseada numa concepção liberal de cidadania, segundo a qual a escola deveria ser "um lugar de aprendizagem da igualdade de todos os alunos, independentemente das suas origens e das suas religiões. Esta óptica afirma o valor de uma cultura universal, o valor de uma cultura comum a todos. Traduz-se numa rejeição ao multiculturalismo e faz a apologia do integracionismo" (Ferreira, 2003:51).

Numa perspectiva oposta surgem os defensores dos argumentos do relativismo cultural, para quem a escola deve "reconhecer plenamente o multiculturalismo e o igual valor de cada cultura" (idem). A interculturalidade emerge de um movimento social, contra os processos crescentes de exclusão social, que reconhece a diversidade de culturas e valoriza as relações que se estabelecem entre si. Surge por oposição à perspectiva reducionista do monoculturalismo e como uma educação para a igualdade e contrária a todas as desigualdades.

De um lado, o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. "Esta visão essencialista, universalista e igualitária do multiculturalismo possibilita a subjugação ou exclusão das minorias culturais" (Fleuri, 2001:48). Por outro lado, o multiculturalismo que reconhece a cada povo ou grupo social desenvolve historicamente uma cultura e identidade singular e considera que "cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma colectividade" (idem).

Os discursos multiculturalistas radicais são criticados por Marques por constituírem "uma enorme violência simbólica contra a maioria das populações escolares que se identificam com a matriz cultural portuguesa" (1999:74). Defensor de um currículo intercultural assente no currículo nacional, que permita a expressão e valorização de outras culturas através do diálogo intercultural, Marques opõe-se também ao currículo monocultural por não constituir uma boa resposta face à crescente diversidade cultural (Marques, 1999). Para Pardo, na perspectiva do multiculturalismo, a diversidade é valorizada, respeita-se a diferença e estabelecem-se as normas básicas

de convivência. O multiculturalismo supera[6] o assimilacionismo, aproveita deste o interesse pelo outro e o reconhecimento da igualdade de direitos e acrescenta, além disso, o respeito pelo que é diferente (2005:78). A interculturalidade, na opinião de Pardo, "mantém o interesse e o respeito pelos diferentes grupos e pessoas e, além disso, promove o confronto de culturas, a mestiçagem, a aprendizagem e o conhecimento em conjunto. Estimula o respeito pelos traços de identidade de cada pessoa, mas promove o confronto de culturas e o intercâmbio" (2005:79). Partindo de uma visão dinâmica das culturas e das sociedades em que estas se desenvolvem, a interculturalidade fomenta o confronto de culturas com base numa atitude crítica em relação à sua própria cultura e à dos outros, de forma a haver progresso e desenvolvimento social e cultural.

Stoer e Cortesão falam de multiculturalismo benigno para se referir à preservação da identidade cultural dos diferentes grupos, sem que esta preservação não seja acompanhada do "desenvolvimento, nesses grupos, de uma capacidade crítica do contexto em que se encontram e de instrumentos que lhes garantam a sobrevivência e o usufruto da cidadania na sociedade dominante" (1999:23). Não chega preservar ou proteger a identidade cultural, porque esta passividade "pode conduzir os grupos minoritários a um certo isolamento, mesmo em casos extremos à guetização" (idem).

A educação multicultural corresponde numa perspectiva globalizante de aquisição de valores, competências e atitudes necessárias a uma vivência social que fomenta e respeita os direitos humanos. Em sentido mais restrito - pedagógico didáctico, o das relações interpessoais na escola e na comunidade educativa - corresponde à educação intercultural. Ela situar-se-á ao nível da escola, do projecto educativo e curricular do estabelecimento de ensino e da ligação ao ambiente cultural dos diferentes grupos, bem como ao nível da sala de aula, das metodologias, das actividades, das técnicas de trabalho e de avaliação (Cotrim *et al*, 1995:9).

No campo da educação, podemos distinguir, segundo Fleuri, a perspectiva multicultural da perspectiva intercultural de educação. Em sua opinião, tanto o multiculturalismo quanto o interculturalismo se referem aos processos históricos em que várias culturas entram em contacto entre si e interagem, residindo a diferença no modo

[6] Esta superação reflecte-se nas escolas. Estas introduzem nos currículos certos elementos das culturas minoritárias ou organizam-se em festas, jornadas e outras actividades, a fim de mostrar as expressões culturais de todas as culturas presentes nas escolas.Com isto pretendem aprofundar o conhecimento e o respeito pela diversidade cultural (Pardo, 2005:78).

de se conceber a relação entre estas diferentes culturas, particularmente na prática educativa (Fleuri, 2001).

O professor deve possuir uma formação que possa estimular a concretização do "interface de educação intercultural" (1999:87). Esta concretização realiza-se através do desenvolvimento do "professor não daltónico: um professor investigador e conhecedor preocupado em promover nos seus alunos um bilinguismo cultural[7], portanto, um professor cujas preocupações com a diferença, com a diversidade, não sejam submetidas e paralisadas pelas preocupações habitualmente hegemónicas, inerentes às práticas monoculturais" (idem).

Num contexto multicultural o professor tem de organizar de forma diferente o processo de trabalho a nível da formação e do processo de ensino/aprendizagem. Para Stoer e Cortesão o professor terá que desenvolver com os alunos actividades significativas, ou seja, "algo que tenha um significado para quem aprende, que estimule a sua disponibilidade em se empenhar e trabalhar com o necessário afinco" (1999:35). Os autores também se referem à importância do trabalho em equipa e ao trabalho em projectos e, em nossa opinião, a dois princípios fundamentais do trabalho docente que são a articulação e a solidariedade entre professores. Para além destas ideias Stoer e Cortesão incentivam os professores a desenvolver com os alunos trabalhos de investigação e salientam a importância de estimular os pais encarregados de educação a desenvolver com a escola diferentes tipos de colaboração (idem)

Para se atingir este desiderato é fundamental para o professor conhecer muito bem os seus alunos e o contexto em que age. Só assim a sua intervenção beneficiará todos os alunos e ajudará a combater as desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar. Concordamos com Grave –Resende quando refere educar com sucesso todas as crianças exige uma "pedagogia que respeite as características de cada um" (Grave – Resende, 2002:24).

**9. Cultura Docente**

A cultura da escola é prioritariamente a cultura dos professores enquanto grupo social. A cultura do docente compreende "o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que esse grupo social considera valioso no seu

[7] Domínio da cultura de origem e da cultura de estatuto social mais reconhecido. (Carlinda Leite 2002:151).

contexto profissional, assim como os modos politicamente correctos de pensar, sentir e actuar e relacionar-se entre si" (Pérez Gomez, 2005:162).

A cultura docente fundamentalmente conservadora, assume os valores dos docentes e as suas formas de actuar e dá -lhes a segurança que necessitam nos momentos de incerteza e conflitualidade. Ela "especifica-se nos métodos que se utilizam na classe, na qualidade, sentido e orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisão" (Pérez Gomez, 2005:163).

É através da cultura docente que o trabalho dos professores toma sentido e que os novos professores aprendem a resolver os seus problemas e são, aos poucos, integrados na comunidade profissional.

Alguns autores consideram que a cultura escolar permanece inalterável, adaptada a situações passadas, e que no momento em que se questiona o sentido da escola, a sua função social e a natureza do que é ser educativo, num panorama de transformações e mudanças radicais a que se tem assistido na sociedade, os docentes aparecem sem iniciativa para enfrentar as novas exigências, tendo-se convertido em obsoletos os seus conteúdos e a as suas práticas educativas (Pérez Gomez, 2004:11).

É também esta a forma de colocar o problema por Hagreaves (1994) para quem "a cultura docente encontra-se numa delicada encruzilhada" (cit.in Pérez Gomez, 2004:163) vivendo uma tensão inevitável. Essa tensão provoca nos professores insegurança e impotência para responder às exigências num contexto social incerto, flexível e em constante mudança. As certezas morais ou ideológicas do passado são questionadas no presente e originam nos professores reacções ineficazes caracterizadas pela "passividade, a inércia ou o regresso a comportamentos gregários, conservadores e obsoletos que primam pelo isolamento[8] ou o autoritarismo (idem). Por este motivo Pérez Gomez considera que os docentes vivem no "olho do furacão" (2004:11). Questionando a cultura de escola, o autor interroga-se, por um lado, sobre as práticas

[8] O isolamento do docente, vinculado ao sentido, patrimonialista da sua aula e do seu trabalho, pode considerar-se uma das características mais perniciosas da cultura escolar. O isolamento profissional dos docentes limita o acesso a novas ideias e melhores soluções, provoca que o stress se interiorize, acumule e infecte, impede o reconhecimento e o elogio do êxito, e permite que os incompetentes permaneçam em prejuízo dos alunos e dos próprios companheiros docentes (Pérez Gomez, 2004:166-167).

dos docentes que lhe deram origem, por outro lado considera a cultura instituída nas nossas escolas um entrave à mudança e aperfeiçoamento da prática educativa (idem).

Para Pérez Gomez "a escola impõe lentamente de maneira tenaz, os modos de conduta e pensamento e relações próprias da instituição que se reproduz a si mesma," enquanto que "os docentes e os alunos vão vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares, acabando por reproduzir rotinas que gera a cultura de escola, com o objectivo de conseguir a aceitação institucional" (idem).

Neste mundo em mudança da mesma maneira que uma educação não pode contentar-se com a reprodução e transmissão de uma herança cultural (Perroti, 1997), os professores não devem conformar-se com a cultura docente herdada, devem implicar-se activamente em projectos de inovação que conduzam ao aperfeiçoamento e à mudança da prática pedagógica. Não será, em nossa opinião, apenas no campo dos conhecimentos ou na maneira de assumir a relação perante uma cultura diferente que residirá a diferença entre o professor mono/intercultural. Essa diferença passa muito pela maneira de encarar a mudança e pela coragem de assumir novos desafios.

Sustentando a passividade dos professores face aos desafios de mudança, Perez Gomez justifica essa atitude com o facto destes se sentirem protegidos pela "força das rotinas do grupo de companheiros, pelos sinais de identidade da profissão" (2004:11). Em sua opinião os professores aprendem que "reproduzir papéis, métodos e estilos habituais é a melhor estratégia para evitar problemas e conflitos com os companheiros e com os agentes exteriores: famílias e administração" (idem). Porém, entre os professores, podemos encontrar formas diversificadas, muitas vezes contraditórias, de entendimento e actuação. Dentro de cada grupo de professores existem visões diferenciadas da profissão e posicionamentos vários sobre a educação, a prática pedagógica, o envolvimento escola/família, escola/comunidade, etc. Estas diferentes formas de representação da mesma realidade, poderão estar relacionadas, segundo Vieira, com "diferentes culturas de professores, associadas a juízos mais ou menos etnocêntricos" que poderão resultar da história de vida de cada um enquanto pessoa e profissional (1995: 128).

As atitudes e comportamentos dos professores são fruto, para além do peso da disciplina e saberes escolares adquiridos, duma cultura interiorizada que torna cada um portador de concepções diferentes dos outros (Vieira, 1995:130).

Hargreaves (1994) distingue duas dimensões fundamentais na cultura docente: o conteúdo e a forma. A forma da cultura docente está configurada aos padrões característicos que manifestam as relações e as interacções entre os docentes. Será a que define as condições concretas nas quais se desenvolve o trabalho dos docentes, especialmente o modo como se articulam as suas relações com o resto dos colegas. O conteúdo da cultura docente está relacionado fundamentalmente com o conceito de educação que possuem teórica e, praticamente, com as suas implicações na determinação da vida académica quotidiana. Faz referência, portanto a uma enorme diversidade de aspectos que compõem a constelação do seu pensamento pedagógico, desde as teorias implícitas mais gerais e difusas até às estratégias e técnicas concretas de actuação (cit. in Pérez Gomes, 2004:165). No entanto, as características dominantes da cultura docente, tanto nos seus conteúdos como na sua forma, não supõem, na opinião de Perez Gomez, a determinação definitiva da actuação nem do pensamento dos docentes. Existe sempre uma margem de liberdade para cada professor expressar autonomia, divergência de opinião e diversidade de actuação face ao comportamento da maioria (2004:166).

A cultura docente modela a maneira particular de construir a comunicação em cada aula e em cada escola, e cada vez é mais evidente que a comunicação assume um papel relevante no desempenho da profissão docente, assumindo-se como factor determinante para a qualidade educativa dos processos escolares.

A cultura docente assume um papel fundamental na determinação da qualidade educativa dos processos de ensino-aprendizagem, pois não só determina a natureza das interacções entre colegas, mas também o sentido e qualidade das interacções com os alunos. Para Pérez Gomez, a cultura docente facilita e obstaculiza os processos de reflexão e intervenção autónoma dos professores e dos alunos e por isso constitui um factor imediato na determinação da qualidade dos processos educativos (2004:164). Entendemos que se a cultura docente constitui uma componente privilegiada da cultura de escola. Esta só se transforma se houver modificação não só das ideias, mas fundamentalmente dos sentimentos e dos comportamentos adquiridos pelos professores, ao longo da sua vida pessoal e profissional.

### *9.1. A cultura de colaboração e o individualismo*

Compreender de que forma se processa o trabalho dos professores nas escolas é indispensável para compreender as práticas curriculares dos professores. Nas escolas, ainda subsiste a cultura do individualismo do professor, sobretudo em tudo o que diz respeito às suas práticas lectivas. A colaboração e o individualismo são conceitos fundamentais para se discutirem as culturas profissionais dos professores. No que respeita ao individualismo, Hargreaves oferece-nos uma perspectiva que ultrapassa a noção que intuitivamente poderíamos considerar. Identifica três tipos de individualismo, de acordo com as razões que determinam a prática dos professores: o forçado, resultante de constrangimentos do contexto (arquitectura tradicional dos edifícios e organização celular das salas de aula); o estratégico, como resposta a uma agenda sobrecarregada, sendo esta forma de trabalho vista como aquela que ocupa menos tempo e energia e por escolha, como forma de garantir certas características reconhecidas como positivas e valorizadas pelos professores. Estas características contemplam aspectos muito distintos: a preocupação pessoal com os alunos, associada a um sentimento de propriedade e de controlo ("os meus alunos"); a individualidade, relativa à independência e realização pessoal e a solidão, vista como um direito de cada um. Deste modo, o desenvolvimento de uma cultura de colaboração não pode escamotear certos aspectos de natureza individual, correndo o risco de ser posta em causa. (Hargreaves, 1998:193). No que diz respeito ao conceito de colaboração, dois tipos bem distintos podem ser identificados: a cultura de colaboração ou colegialidade e a colegialidade artificial. A primeira é caracterizada por ser: espontânea, baseada na vontade dos professores, enquanto grupo social; voluntária, resultante do reconhecimento pelos próprios do seu valor; orientada para o desenvolvimento, onde são definidas as tarefas e as finalidades do trabalho a desenvolver; difundida no espaço e no tempo, desenvolvendo-se de acordo com a vida profissional dos professores na escola; e imprevisível, dada a incerteza e dificuldade de prever os seus resultados. (Hargreaves, 1998:209-220):

A segunda é regulada administrativamente, por imposição superior que exige que os professores se encontrem e trabalhem em conjunto; compulsiva; orientada para a implementação, como seja a aplicação de um currículo nacional; fixa no tempo e no

espaço, tomando lugar em locais e tempo particulares; e previsível, porque embora não garanta certos resultados, é concebida para os produzir (idem).

Atendendo às características de uma e outra destas formas de cultura, enquanto a colegialidade forçada pode ter como implicações a inflexibilidade e a ineficiência (Hargreaves, 1998:219) e, em extremo, constituir mais um instrumento de controlo dos professores, a colegialidade espontânea pode vir a constituir um contexto favorável à mudança, nomeadamente através da reflexão e da construção de uma linguagem profissional comum, socialmente visível.

Ao falar-se de colegialidade, uma questão que se pode colocar é a de saber até que ponto ela se opõe à autonomia do professor. Falar-se de colegialidade não é negar a existência de opiniões e concepções diversas. Nas equipas colegiais, as motivações individuais não contrariam as dos outros. Complementam-se, aprofundam-se.

Nos últimos tempos, tem-se defendido o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, em contraponto a uma cultura de privacidade, como via privilegiada para a mudança. No entanto, ao entusiasmo inicial, seguiu-se a consciência da necessidade de um olhar mais atento às condições e consequências das relações profissionais dos professores.

### *9.1.1. Cultura de colaboração*

A cultura de colaboração é caracterizada por uma responsabilidade partilhada (interdependência), uma concepção colectiva de autonomia, e uma definição conjunta de prioridades e objectivos comuns que orientam as escolhas individuais de cada elemento. Neste caso, as necessidades intelectuais, sociais e emocionais do ensino são a motivação para a colegialidade. Os professores sentem-se motivados a participar uns com os outros na medida em que requerem a contribuição de todos para o sucesso do seu trabalho. Uma colegialidade com as características apontadas é potenciadora de mudança (Hargreaves, 1998:209).

Embora condicionada pelas restrições administrativas, pela própria história escolar, assim como pelas tradições da cultura docente, a cultura de colaboração surge e desenvolve-se por decisão da comunidade escolar, convencida de que as necessidades, interesses, complexidades e propósitos da tarefa educativa requerem a colaboração. Não é uma estratégia para um espaço e um tempo determinados, é uma forma de entender e

viver a educação escolar que se vai modificando e aperfeiçoando dentro de um projecto ilimitado. É uma condição básica dos processos educativos que se articulam através de experiências de intercâmbio e comunicação reflexiva (Pérez Gomez, 2004:172).

A cultura de colaboração tem dois aspectos fundamentais que se aplicam mutuamente a todo o processo educativo: por um lado o contraste cognitivo, o debate intelectual que provoca a descentração e a abertura à diversidade; por outro lado o clima afectivo de confiança que permite a abertura do indivíduo a experiências alternativas sem a ameaça do ridículo, a exploração, a desvalorização da própria imagem ou a discriminação (Pérez Gomez, 2004).

A incerteza, o fracasso e o conflito, companheiros inevitáveis num processo de mudança e aprendizagem, têm na cultura de colaboração "o substrato básico intelectual e afectivo para os enfrentar" (Pérez Gomez, 2004:173). Na cultura de colaboração têm cabimento "o conflito e a discrepância, sempre que existam mecanismos de comunicação e entendimento que permitam a reflexão e o contraste construtivo, precisamente porque se parte de uma compreensão comum da educação e da comunicação humana como um processo aberto à diversidade e à criação" (idem)

A cultura de colaboração é tão complexa e difícil como o próprio processo educativo porque é difícil de praticar dentro de uma cultura tradicional dos docentes, escassamente familiarizada com a colaboração. O desenvolvimento autónomo dos indivíduos é um desafio permanente da cultura de colaboração. A cultura de colaboração busca a convergência respeitando a diversidade.

Neste capítulo, a nossa proposta de enquadramento teórico da investigação centrou-se, por um lado, na análise dos elementos e do processo de formação das representações sociais, e por outro num conjunto de noções e conceitos com vista a uma melhor compreensão do processo ensino aprendizagem nas concepções dos professores e dos teóricos da educação relativamente ao "Outro" e à sua relação com o diferente. Na nossa perspectiva, as significações atribuídas à escola pelos professores, alunos e pais organizam-se em representações que se assumem como uma grelha de leitura da realidade escolar e, simultaneamente, orientam os sujeitos nas interacções educativas. No entanto, as representações assumem características diferentes em função da experiência educativas dos sujeitos, dos seus saberes e da sua cultura.

No que diz respeito aos professores é possível que as representações sociais da escola apresentem diferenças em função da sua origem social, das suas experiências pessoais e profissionais. Relativamente aos pais, as experiências pessoais anteriores de escolarização e o próprio significado dado à importância da escola para os filhos podem determinar o interesse pelo percurso escolar dos seus educandos. Como bem refere Abric "as representações de cada pessoa são determinadas pelas suas vivências, pelo sistema ideológico em que está inserido e pela natureza das relações que estabelece. As representações determinam o comportamento do sujeito no interior do seu grupo, permite-lhe comunicar com os outros e ajudam-no a adaptar-se ao meio em que vive. São uma manifestação da sua cultura que influenciam a relação e a comunicação" (Abric, 1989:188-189).

A escola enquanto fonte de informação para a construção das representações sociais, possui outras fontes por vezes invisíveis que influenciam os actores que convivem no seio da organização. Para esta situação concorre a existência de modelos ideais de escola, de relação, de professor, de aluno, de pais e de tarefa que, frequentemente, se afastam da realidade educativa experienciada pelos sujeitos, mas influenciando a sua prática de acesso à informação sobre diferentes formas de vida escolar. Estes modelos podem favorecer a construção de representações sociais da escola mais adequadas aos padrões dominantes de sucesso escolar com prejuízo dos alunos pertencentes às classes minoritárias. Falamos no modelo da escola transmissiva. No modelo da escola nova surge uma nova visão do aluno, sendo o experimentalismo a legitimação científica do processo ensino-aprendizagem em que o professor, deve estimular e dirigir discretamente o processo de aprendizagem e o modelo de educação intercultural que tem no centro do discurso e das práticas as pedagogias da alteridade.

A acção pedagógica, uma estratégia de vivência sociocultural, ajuda a sustentar a alteridade sem perder a identidade, isto é, sem perder ou desrespeitar a diferença é possível que eu possa encarar com sucesso novas situações. Na relação alteritária estão sempre presentes os fenómenos holísticos da complementaridade e da interdependência, no modo de pensar, de sentir e de agir. A harmonia da diferença no seu conjunto sobrepõe-se de maneira natural à ideia de que todos somos iguais. O principal numa relação alteritária é saber colocarmo-nos no lugar do outro em qualquer situação, para compreendê-lo integralmente. Se não possuirmos nenhuma sensibilidade

pelo outro, é porque não somos revestidos de alteridade e portanto não sabemos conviver com a pluralidade. A alteridade seria, portanto, a capacidade de conviver com o diferente, de se proporcionar um olhar interior a partir das diferenças.

São estes alguns dos princípios da educação intercultural, um modo de educação que supõe a "reciprocidade e o diálogo entre culturas, desde o seu reconhecimento e valorização e que comporta também a solidariedade" (Margarida Pina, 2002:169). A alteridade o eixo da cidadania, é ao mesmo tempo a alavanca da solidariedade e da responsabilidade. É o desejo de que o caminho da integração e da escolarização passe pela "valorização da diversidade cultural na nossa sociedade e pelo reconhecimento de que a educação intercultural é para todos" (Margarida Pina, 2002:19).

> *Jacques Delors assinalou que, acima de tudo, "se trata de aprender a viver em conjunto, conhecendo melhor os outros, a sua história, as suas tradições e a sua espiritualidade e, a partir daí, criar um espírito novo que leve à realização de projectos comuns ou à solução inteligente e pacífica dos inevitáveis conflitos, graças justamente a esta compreensão de que as relações de interdependência são cada vez maiores e a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro"* (cit. in Vieira 1999:2).

Esses conflitos, na visão de Margarida Pina, são de facto inevitáveis porque fazem parte da interacção social, dependendo da eficácia da sua gestão a possibilidade de se construir, desenvolverem e melhorar as relações individuais e comunitárias em contextos interculturais (2002:25).Na escola, a criança cigana experimenta conflitualidade, tanto com outras crianças não ciganas, como com os professores e até com o pessoal auxiliar de acção educativa, conflitos que têm expressão, muitas vezes, através da agressividade verbal, física ou violência simbólica. Ao viver numa cultura diferente da sua onde as aprendizagens que realizam não são tidas em conta, torna-se mais fácil perceber o absentismo, o insucesso e o abandono escolar entre as crianças de etnia cigana. A gestão que se faz dos conflitos não requer uma actuação homogénea, nem sempre se actua da mesma forma porque nem sempre a situação é igual. É evidente que os grupos que apresentam um maior nível de conflitualidade nas escolas pertençam às minorias étnicas. O problema que se põe é determinar as causas que estão na origem desta situação? O mais fácil será colocar a explicação destes conflitos nos traços

culturais e sociais destes grupos. E a dinâmica institucional e a prática profissional dos professores não devem também ser postas em causa?

O que acontece é que os professores e outros agentes de educação formam parte de uma realidade social e cultural e devem a sua educação e formação a uma cultura que não favorece o questionamento e a resolução destes problemas. Os professores devem reflectir seriamente sobre o seu trabalho, para melhorarem no campo didáctico-pedagógico e para ajudarem os seus alunos a atingir os seus objectivos. As responsabilidades dos professores devem ultrapassar o individual para assumir um comprometimento social (Odina, 2006:161). Este comprometimento passa por um trabalho de colaboração com os outros parceiros educativos (colegas, pais, alunos…) e sobre uma mudança sobre a sua visão pessoal dobre os alunos, nomeadamente os alunos de etnia cigana, e sobre a estrutura da escola. (idem).

Para Odina, o professor quanto menos valorizado se sente e com menos influencia nas decisões escolares, mais atitudes inapropriadas toma relativamente aos seus alunos. Pelo contrário, os professores que se sentem com autonomia na sua classe e que podem tomar decisões sobre o currículo a desenvolver, manifestam geralmente altas expectativas face aos seus alunos. Algo que deveríamos evitar a todo o custo é fazer do ensino uma actividade isolada. A interacção entre os professores deveria ser uma actividade permanente da actividade escolar (ibid.p.162). Em suma podemos dizer que a cultura docente determina a natureza, mas também a qualidade das interacções fundamentais para a qualidade dos processos de ensino aprendizagem**.** Como refere Guerra na escola aprende-se mais "através do que se vive do que o que se ouve", e os alunos o que mais "recordam das escolas é o que viveram nelas; o tratamento que tiveram e a coerência entre o discurso e a prática educativa dos professores" (1994:164).

A diversidade cultural encontra-se presente nas nossas escolas há muito tempo. Pela importância que tem na preparação de futuros cidadãos, a escola, não tem sabido ou não tem podido dar resposta ao abandono escolar dos alunos de etnia cigana, contribuindo para o aumento das desigualdades de oportunidades entre os jovens oriundos destas comunidades. Daí considerarmos que a realidade educativa dos alunos de etnia cigana ainda está longe de ser a desejável.

No próximo capítulo abordaremos o problema da escolarização das crianças ciganas. Falaremos do universo cultural dos ciganos e da família como base da sua

organização social. Abordaremos o insucesso e abandono escolar entre a comunidade cigana explicada pelos teóricos, por um lado, por factores de ordem organizacional e pedagógica da escola face aos alunos de etnia cigana e por outro lado por factores de ordem cultural, económicos e sociais associados aos próprios ciganos.

# CAPÍTULO III

# A ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS CIGANAS

O combate ao insucesso escolar é talvez o maior desafio que têm que enfrentar as escolas na actualidade. As manifestações de insucesso escolar entre as crianças de etnia cigana são múltiplas, mas duas delas são particularmente referidas: o abandono da escola antes do fim da escolaridade obrigatória e as retenções repetidas que dão lugar a grandes desníveis entre a idade cronológica do aluno e o nível escolar.

O contexto familiar aparece muitas vezes associado ao desenvolvimento do aluno. A origem sócio-cultural dos alunos tem sido a causa mais frequentemente apontada para justificar os maus resultados, sobretudo quando são obtidos por alunos oriundos de famílias economicamente desfavorecidas, onde se encontra a maior percentagem de insucessos escolares. A linguagem que estes alunos são obrigados a utilizar na escola, sendo cada vez mais afastada da que utilizavam no seu meio familiar, aumenta-lhes progressivamente as suas dificuldades de compreensão e integração, levando-os a desinteressarem-se pela escola. Os valores culturais destas famílias são, segundo alguns investigadores, diferentes e muitas vezes opostos aos que a escola pratica. Perante este confronto de valores, os alunos que são oriundos destas famílias estão por isso pior preparados para os partilharem. A consequência destes desajustes das práticas escolares dominantes é os alunos não se identificarem com a escola. A este propósito Casa-Nova refere que "quando dois sistemas culturais se encontram no espaço escolar da sala de aula, a diferenciação cultural é duplamente evidenciada, quer através dos processos de socialização e educação familiares de que a criança cigana é alvo por parte da escola, quer dos papéis que aqui é chamada a desempenhar e que diferem substancialmente dos processos de socialização e educação familiares e dos papéis que desempenha dentro do grupo de pertença" (Casa-Nova, 2006:161). A demissão dos pais da educação dos filhos é, hoje, uma das causas mais referidas assim como o seu baixo grau de instrução. Os alunos oriundos destas famílias raramente são motivados pelos pais para prosseguirem os seus estudos. Liégeois fala do handicap sócio-cultural, a que chama noção "típica da ideologia paternalista" para dizer que os discursos sobre o insucesso escolar se devem à pobreza da língua e da cultura do meio de origem da criança, que se encontra numa situação de "falta", de "carência". Refere igualmente que esta ideologia se encontra na base do comportamento dos professores e que "constitui uma máscara da política de integração." Trata-se de um "julgamento etnocêntrico" que

"qualifica como não cultural qualquer elemento cultural que cada um de nós possua e que aquele que julgamos não tem oportunidade de utilizar" (2001:94).

O abandono escolar e os níveis de escolaridade insuficientes levam à exclusão social e de uma forma mais abrangente à ausência de cidadania, ou seja, conduzem a uma situação de falta de acesso às oportunidades oferecidas pela sociedade aos seus membros.

O papel da escola e dos professores é essencial na promoção da igualdade de oportunidades educativas, recusando atitudes de desistência como argumento de que a escola pouco ou nada pode fazer enquanto não forem resolvidos os problemas externos que desfavorecem as minorias. As desculpas com base em factores sociais externos como sejam a cultura dos alunos e das famílias pertencentes a minorias contradiz o discurso que defende os princípios liberais da igualdade, ou seja, "atitudes indiciadoras de perspectivas assimilacionistas e etnocêntricas em relação às minorias" (Cardoso, 1996:10). Para os que nascem e vivem longe dos problemas e não enfrentam situações de discriminação, xenofobia e racismo ou outras formas sociais de exclusão não é fácil compreender que paredes meias com a sua protegida realidade há outras realidades bem diferentes. Mas sendo importante compreender é, para a escola e para todos os profissionais ligados ao processo de ensino/aprendizagem, indispensável sobretudo conhecer e reconhecer para que "as práticas educativas em contextos étnica e socialmente heterogéneos prossigam uma real igualdade de oportunidades" (Cardoso, 1996:9).

O multiculturalismo presente na sala de aula requer uma educação assente em práticas pedagógicas que "promovam a partilha, a valorização e o respeito pela diversidade das culturas representadas na escola, mas também o combate a preconceitos e discriminações étnico-raciais através de estratégias, previstas pelo professor" (idem).

Estes grupos socioculturais diversificados integram, numa sociedade denominada de globalizada, os grupos considerados minoritários[9], também eles cidadãos do mundo, entre os quais se encontra "o povo cigano que apesar de numeroso é marginalizado, e que simultaneamente se auto-marginaliza" a quem não é concedido

[9] Numa perspectiva antropológica conceptualiza-se as minorias étnicas como grupos minoritários que, inseridos em sociedades com valores e "ethos" diferentes dos seus, vão mantendo as suas tradições, "modus vivendi" e especificidades culturais (Pinto, 1995:37).

os mesmos direitos nomeadamente no que respeita à educação, à saúde, ao apoio social e à justiça (Cortesão, 1995).

À escola exige-se que reflicta sobre a escolarização do povo cigano e lhes possibilite as condições necessárias ao desenvolvimento das suas capacidades num ambiente propiciador de práticas pedagógicas inovadoras e no reconhecimento do esforço, valorização e aceitação da sua cultura plural, representada pelos alunos e respectivas famílias. Conhecer as características culturais dos grupos minoritários torna-se, na opinião de Cortesão, imprescindível para criar uma "relação propiciadora do mais fecundo desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem" (Cortesão *et al*, 2005:9).

## 1. Cultura (s) Cigana (s)

As comunidades ciganas na opinião de vários investigadores (Liégeois, 1994, 2001, Lopes da Costa, 2001, Montenegro, 2003) têm sido vítimas de sucessivos processos de exclusão e discriminação social por parte das políticas governamentais e da sociedade em geral.

Como refere Liégeois "as comunidades ciganas estão profundamente marcadas por condições de existência difíceis" (2001:14). O facto de viverem numa sociedade que veicula um sistema de valores diferenciados dos que são praticados no seio da sua cultura de origem, leva os ciganos a se afirmarem como culturalmente diferentes face a uma sociedade que os tem rejeitado das mais diversas formas pondo em causa a sua "própria existência, enquanto pessoas e enquanto grupo" (idem).

Mais importante do que olhar a cultura cigana é compreendê-la, é entender que a única maneira de lidar com as diferenças étnicas é perceber as suas diferenças culturais. Partilhamos da opinião de Rui Canário quando, a propósito da comunidade cigana, lhe atribui o estatuto de incompreendida (perseguida e discriminada) e advoga que o principal desafio para a dura realidade do povo cigano é tentar "construir um olhar com os olhos dos ciganos" (1999:9). O povo cigano, como qualquer outro povo integrante desta sociedade, tem que ser encarado como uma "questão de sociedade" e, portanto, à atenção das políticas sociais e educativas dos responsáveis por este país. Numa sociedade democrática a diversidade cultural ao ser encarada como factor de enriquecimento deixa de se tornar numa questão periférica do ponto de vista da

valorização cultural e passa legitimamente a constituir-se como condição essencial para o seu desenvolvimento.

Num estudo efectuado em 2001, o SOS Racismo chama à atenção para o desajustamento da escola face ao povo cigano, concluindo que a instituição escolar e os currículos "menosprezam os saberes e vivências das crianças ciganas condenando a sua língua, hábitos e tradições, considerando-os anacrónicos, bárbaros e marginais." Para ilustrar o alheamento da escola face à cultura cigana este organismo lança uma série de questões sobre a escola e a escolarização das crianças ciganas. É referido a esse propósito que a escola nada conta e nada sabe sobre os ciganos e que os currículos e os manuais escolares nada dizem sobre eles.

Uma posição de crítica face à escola é, também, assumida por Rui Canário ao considerar que "as comunidades ciganas com a sua específica maneira de viver e pensar o mundo, incomodam fortemente o sistema escolar, intrinsecamente incapaz de lidar positivamente com a diversidade" (1999:10). Na opinião do autor "a busca de soluções "pedagógicas" e didácticas específicas para trabalhar com os ciganos é um objectivo condenado ao fracasso" (idem). Concordamos com a afirmação de que "os ciganos aprendem como toda a gente" (idem).

Para Cortesão (2005) a comunidade cigana adopta uma estratégia de relacionamento defensivo face aos estranhos. Em sua opinião os ciganos têm discursos bastante positivos sobre a escola, mas que são contrariados pela prática no que concerne à escolarização das crianças ciganas. Essa atitude defensiva dos ciganos também é referida por Ferreira da Silva (2005) para quem os ciganos se fecham às influências do exterior.

Para Liégeois, é preciso ter em conta que o aluno cigano pertence "não apenas a uma família, não apenas a uma cultura que a escola deve ter em conta, mas também a um universo sócio-político global" (2001:14). É dever da escola, na opinião do autor, "na sua acção e difusão de conhecimentos" promover o respeito e o reconhecimento da cultura cigana e que aja tendo em conta as suas especificidades enquanto grupo (idem). Estas diferenças culturais podem ser fonte de conflitos que serão tão mais acentuados quanto maior é o desconhecimento do professor e dos diferentes parceiros educativos relativamente à cultura cigana. Qualquer processo relacional exige reciprocidade, exige conhecimento sobre o outro e respeito pelo outro e para isso "é necessário o esforço de

todos os envolvidos para criar um clima de confiança mútua e de trabalho profícuo" (Fundação do Secretariado General Gitano, 2003:13).

A raiz do problema da escolarização das crianças deve-se a um conflito entre as culturas escolar e cigana. Como observou Cortesão (1995:30):

> *"As crianças ciganas normalmente não aprendem o que os currículos escolares exigem, ou aprendem mal, não gostam, não se interessam pelo que acontece na escola, embora muitas vezes nem tenham consciência do seu tédio e até digam que gostam.Não vão à escola porque lá fora acontecem coisas mais importantes e/ou mais interessantes do que na sala de aula" (1995:30).*

Para Liégeois (2001), compete à escola participar na valorização e compreensão das diferenças e transformar os antagonismos em diferenças melhor compreendidas, mostrando, na opinião de Rui Canário (1999), preocupações verdadeiras capazes de originar mudanças na forma de olhar etnocêntrico que estrutura a nossa relação com os que são diferentes de nós. Mas os ciganos também têm que mostrar vontade de aprender e de colaborar com a escola, porque a aprendizagem exige sempre uma comunhão de vontades. O que começa a estar verdadeiramente em causa, na opinião de Cortesão, é "a sobrevivência da cultura cigana como cultura minoritária" (Cortesão *et al*, 2005:69) e a escola pode dar um contributo muito positivo para que tal não aconteça.

### 1.1. O Universo Cultural – Um Mosaico de Culturas

Os Ciganos são originários da Índia e vivem em Portugal há mais de cinco séculos. Habitam o território português desde os séculos XV-XVI e representam dezenas de milhar de pessoas[10]distribuídas pelo país em grupos de maior ou menor dimensão. Segundo Lopes da Costa logo nos inícios de Quinhentos estão documentadas alusões à presença dos ciganos no espaço geográfico português. No século XVI deixaram o Reino para as colónias de Portugal, quer para cumprirem castigo imposto pela pena de degredo, quer de livre vontade. Para a autora o povo cigano é, de uma maneira geral, "um povo bastante mal conhecido e são as imagens feitas e o preconceito

[10] Liégeois, refere que em Portugal vivem entre 40 a 50 mil ciganos (2001:34); Bacelar de Vasconcelos estima que a dimensão da comunidade cigana a residir em Portugal (1999:13).

que predominam na visão que dele temos e, por consequência, no imaginário colectivo." (Lopes da Costa, 2001:2).

Opinião mais radical é expressa por Sousa que reprova a atitude daqueles que considera "especialistas em cultura cigana" a quem acusa de orientarem as suas opiniões mais no sentido de "forma(r)tar ciganos do que propriamente compreender a sua organização social, a sua cultura , as comunidades em que se organizam" (Sousa 2004a:269). Ainda na opinião do autor as atitudes em relação aos ciganos manifestam-se de forma romântica ligada ao folclore ou numa visão mais negativista assumindo expressões de alarmismo condicionadas pelas imagens enviesadas construídas sobre os ciganos (Sousa, 2004).

A não existência de um número exacto ou no mínimo aproximado da comunidade cigana em Portugal é, na opinião de Vasconcelos, "uma das expressões mais claras e frias do relacionamento distante entre os ciganos e a sociedade em geral" (1999:13). A comunidade cigana vive num grande isolamento. Para o autor, o desconhecimento é mútuo, a comunidade geral ignora a cultura dos ciganos que por sua vez ignoram os direitos e os deveres que lhes assistem enquanto cidadãos (idem).

Os ciganos estão espalhados pelo mundo formando um "mosaico de grupos diversificados" (Liégeois, 2001:51). Fazendo parte de um todo diversificado com normas e valores próprios os ciganos formam um conjunto cujas partes se estruturam e se organizam pela interligação que estabelecem entre si e em que cada elemento do conjunto possui características próprias, as quais lhe dão uma aparência diferente a cada um dos elementos do mosaico quando considerado isoladamente (Liégeois, 2001).

Esta realidade dissemelhante entre os ciganos encontra as suas raízes na riqueza histórica do seu povo. Marcado pela diversidade de experiências vividas e contactos sociais em meios diferenciados, o povo cigano erigiu identidades múltiplas ancoradas numa diversidade de elementos culturais e sociais. São essas experiências e contactos que parecem estar na origem na grande diversidade deste grupo étnico[11] e que nos permite poder dizer que a cultura cigana não é uma cultura homogénea.

[11] Grupo étnico/etnia refere-se a um conjunto de indivíduos que, no contexto de sistemas culturais alargados, se reconhecem e são vistos como culturalmente diferentes, com base em elementos não visíveis – a língua, a história, a religião – e ou visíveis –formas de vestir, características físicas etc, (Cardoso, 1998:24).

A cultura cigana é uma realidade dinâmica que resulta de "uma tradição de mudança, uma prática secular de inovação" (Liégeois, 2001:51). A cultura cigana não é "homogénea, definitiva e estanque no seu agir temporal e espacial: ela transforma-se ou altera-se, em função de inumeráveis circunstâncias, endógenas umas, exógenas outras. Combinando a tradição com a inovação, a identidade cigana transmuta-se num processo de destradicionalização" (Sousa, 2001:21). Em cada grupo de ciganos podemos encontrar identidades diversificadas com práticas culturais divergentes podendo, por isso, dizer-se que "existem tantas culturas ciganas quantos os grupos de etnia cigana" (Liégeois:2001:53).

Apesar de considerarmos que existe uma diversidade de aspectos culturais que permeiam a cultura cigana e que diferem de grupo para grupo, é possível identificar alguns costumes/elementos culturais comuns aos diferentes grupos étnicos, que reforçam a unidade do grupo étnico cigano, mantêm a hierarquia no seio da família e preservam a autoridade. A cultura cigana afirma-se num "quadro de valores simbólicos e morais comuns" que na opinião de Sousa "são estruturadores das suas vivências" (2001:22) e estão na origem da cultura cigana: a língua romani/caló; os tios; a família extensa; o matrimónio étnico; a virgindade da mulher; as leis ciganas; o luto; o respeito pelos mortos; a música; e o respeito pelos territórios locais e translocais de grupos familiares. (Sousa, 2001).

Para Liégeois, "a história e a cultura ciganas são ensinadas nas escolas" ou deveriam ser, "numa tentativa de reduzir as visões estereótipadas e os preconceitos existentes entre as crianças cigana e não ciganas" (2001:115). A nós, o que nos parece é que os professores, sem serem especialistas em cultura cigana, a devem conhecer para a tentar compreender. A troca inter-relacional pressupõe o conhecimento do outro e dos seus valores culturais. Esse é um pressuposto referido por Hofsted que considera primordial para sobreviver à multiculturalidade "compreender inicialmente os próprios valores culturais e, de seguida, os valores culturais daqueles com os quais temos que cooperar" (2003:274).

A escola e o sistema educativo no seu conjunto podem desempenhar um importante papel como uma instância de mediação cultural. Para lançar a ponte entre as culturas em presença é imprescindível que a escola reconheça activa e explicitamente os valores culturais das minorias que pretende integrar (Díaz-Aguado, 2000). Por outras

palavras, é necessário reconhecer o direito dos alunos ciganos, ou de outros alunos, a identificarem-se com a cultura a que pertencem, o direito à diferença, à sua própria identidade. Assim, para favorecer a integração destes alunos, é necessário, na opinião de Díaz-Aguado, 2000) aproximar os conteúdos e as actividades escolares da sua cultura familiar, eliminando o conflito que existe, sem que isso pressuponha reduzir os objectivos educativos.

### 1.2. A Família base da Organização Social do Povo Cigano

Na vida do cigano, a família é o seu "porto seguro" à volta do qual tudo gravita. É na família que os elementos da comunidade encontram, em situações de adversidade, a solidariedade que necessitam É à volta da estrutura familiar que gira toda a organização social, económica e educacional do povo cigano (Liégeois, 2001).

Para Reis não existem em Portugal ciganos itinerantes (Reis, 2001:150), opinião contrária tem Cortesão para quem a população cigana sedentarizada constitui actualmente a sua maioria admitindo contudo a existência de ciganos nómadas (Cortesão, 2005:18). Os modos de vida dos ciganos, segundo Lopes da Costa, podem revestir uma de três formas: o nomadismo, a semi-sedentarização e a sedentarização[12]. "É vulgar dizer-se que preferem os acampamentos aos apartamentos, porque escolhem a comunidade[13] em detrimento do isolamento e, bem entendido a solidariedade não é palavra vã" (Lopes da Costa 2001:12-13). Na opinião de Sousa, a identidade étnica dos ciganos tem dimensões familiares. Os ciganos "reconhecem-se entre si e na relação com os outros, dos quais se demarcam pelas diferenças" (Sousa, 2001:20-21). Esta proximidade à família deve-se na opinião de Sousa "à inexistência de oportunidades fora do seio da família, determinando, por isso, que se voltem para ela, que lhes garantirá sempre segurança e apoio" (2001:21). Os ciganos podem manifestar

[12] Os nómadas, em geral sem domicílio certo, não possuem meios de subsistência regulares. Os semi-sedentarizados são todos quantos, em determinado período do ano se deslocam, designadamente, para realizar certas tarefas de carácter sazonal, casos de colheitas ou vindimas nas quais pode participar toda a família, ou de feiras de gado, determinadas festas, etc... Por sedentarizados entendem-se os que se encontram fixos em lugar certo, muitas vezes em resultado de uma imposição e não tanto por sua própria iniciativa. (Lopes da Costa 2001:12-13).

[13] "O conceito de comunidade implica, simultaneamente, similitude e diferença, já que é empregue para designar um grupo social cujos membros se encontram unidos por traços comuns que, por outro lado, os distingue de outros grupos ou entidades sociais. As comunidades não existem em si mesmas, isoladas do mundo que as rodeia. Pelo contrário, a sua existência é o resultado de um processo de natureza

comportamentos de orgulho, mas igualmente vergonha da sua condição, isto é, por vezes, "negam a sua pertença a um grupo determinado para evitar uma imagem condenatória ou levam até às últimas consequências a defesa da honra de um qualquer membro da sua família" (idem).

Para Ferreira da Silva a coesão familiar é determinante na cultura cigana. A família é constituída por um núcleo abrangente que "abarca pessoas com parentesco e sem ele"(2005:16-17). Para a autora "a importância da família revela-se nas funções de autoridade, segurança e controle social que a constituem no espaço de liberdade e de realização" (ibid.p.17).

Portadores de uma cultura própria não reconhecida e discriminada "os ciganos relacionam-se com a sociedade dominante numa atitude de desconfiança própria dos grupos em que a defesa da coesão do grupo e do seu fechamento às influências do exterior procura assegurar o equilíbrio assente nos valores tradicionais" (Ferreira da Silva, 2005:18). As estratégias de "fechamento" que ocorrem nos grupos ciganos não podem ser indissociáveis de atitudes etnocêntricas de que são alvo por parte da sociedade dominante.

Para Lopes da Costa, o controle social é o garante da normalidade e da coesão das estruturas, revestindo tanta importância quanto o indivíduo e baseia-se num conjunto de regras e proibições ligadas à limpeza e à noção de pureza (a preservação da virgindade da mulher é fundamental e pode ser motivo para anulação do casamento a noiva não ser virgem), à preparação dos alimentos, à higiene do corpo, ao vestuário (em especial feminino e no luto também o masculino), ao comportamento tomado no sentido do relacionamento entre homens e mulheres, ao respeito dos jovens pela família, e pelos mais velhos, e à veneração pelos mortos. No que respeita à saúde também está carregado de interdições (Lopes da Costa, 2001).

As questões relacionadas com a higiene do corpo, dos alimentos, do vestuário e da habitação são, na opinião de Fernandes, muito importantes para os não ciganos que obrigam os filhos aos cuidados de higiene, desde muito cedo, até estes hábitos estarem adquiridos. Segundo a autora, para alguns grupos de ciganos a questão da higiene, para os quais também é importante, é vivida de maneira diferente, porque são estabelecidas

---

essencialmente relacional. É através do confronto com a alteridade que se constróem, por distinção e oposição, às identidades sociais." (Cohen (1985) cit. in Duarte et al, 2005:21-22)

prioridades para a distribuição de água, quando não há água canalizada e a água existente é pouca. Assim, a água será canalizada, em primeiro lugar, para a alimentação e aspectos de higiene a ela ligados e só depois para outros fins (Fernandes, 1999). A falta de condições condiciona e contraria a vontade dos indivíduos e "acabam por determinar um estilo de interacção com a criança (…) Nas comunidades ciganas, tal como nas comunidades em geral as condições de vida são uma sequência da condição social onde a família faz repercutir nas suas formas de estruturação o nível de limitações que recebe da sociedade" (Fernandes, 1999:79).

Para a comunidade cigana a figura do tio é fundamental. No dizer de Pinto, a figura do tio é a autoridade máxima pelas suas qualidades de "liderança, orientação e sabedoria, não só no que concerne a assuntos económicos como às relações externas e internas" (Pinto, 1995:46). Sabe falar e dirigir-se a uma assembleia e sempre disponível para mediar conflitos. Trata-se de um homem de certa idade, em geral progenitor de uma família numerosa, homem discreto e inteligente, com sorte nos negócios (Lopes da Costa, 2001).

A família, ou conjunto familiar, reúne vários casais com os respectivos filhos e diversas gerações. A vida do cigano gira em torno da família a qual se constitui numa cadeia de membros solidários perante estranhos. Como observa Lopes da Costa (2001:11-12):

> *"A ideia de abandonar crianças órfãs ou os mais velhos não existe, digamos que é quase impensável podendo falar-se não em oposição mas, em completa solidariedade entre geração. A mesma afirmação é válida para os doentes que jamais são abandonados e, mesmo quando hospitalizados, há sempre familiares e amigos por perto."*

O nascimento do primeiro filho do casal dá ao casal o reconhecimento como novo núcleo familiar. "A criança é, em geral, bem acolhida sendo a sua educação uma responsabilidade colectiva e assegurada por todos, com um duplo objectivo: por um lado a sua independência e, por outro lado, no respeito" (Lopes da Costa, 2001:12). A viagem faz parte da realidade cultural, social e económica do povo cigano. "O viajar é acima de tudo um estado de espírito" (idem). Na expressão "a terra é a minha pátria, o céu o meu tecto e a liberdade a minha religião" (idem) os ciganos transmitem um dos valores fundamentais da sua cultura, a liberdade. O povo cigano é crente numa entidade

divina, abraçando a religião dominante na região ou país onde estão a viver, assim se explica que sejam ortodoxos, muçulmanos, católicos, etc. (ibid.p.14).

Salientando o papel da família no seio da cultura cigana, Fernandes faz referência aos seguintes aspectos educativos: a total aceitação do nascimento da criança, alvo do afecto de todos os membros da comunidade; a existência de grande união entre os membros da família, sendo exemplo o acompanhamento de um cigano internado, ou entrado num hospital; a grande união entre irmãos, a conservação da virgindade, na rapariga até ao casamento; a desconfiança perante aqueles que não sejam da sua própria família e à relutância em se separar dos filhos (Fernandes, 1999).

A separação das crianças ciganas da família é vivida de forma violenta "tanto mais violenta quanto a criança é educada no receio face ao exterior e ao estranho" (Liégeois, 2001:69). A presença da crianças na escola implica para as famílias a partilha da custódia das crianças com a escola o que, entre outras coisas, pode ser vivida pelos pais como perda, na medida em que, como refere Liégeois "os pais podem pensar que a escola, que se propõe formar os seus filhos pode também deformá-los, ou seja, retirar-lhos e perdê-los do ponto de vista cultural" (2001:15).

No seio da comunidade cigana os homens, as mulheres e as crianças têm funções e tarefas diferenciadas. Lopes da Costa diz que ao homem compete a autoridade no interior da família restrita e que é ele que cuida dos negócios. "É o chefe da família o que lhe confere o poder de decisão. Está fora de casa com frequência, conversando com os amigos, antes de mais para manter os laços sociais e também em busca de negócios" (2001:13).

A mulher desempenha um papel de grande importância na família. É a responsável pelo lar e pela educação dos filhos. Em situações extremas de prisão, perseguição ou doença do marido, cabe-lhe a ela o sustento da família. Resolve os assuntos da família junto dos organismos públicos e sociais. Ajuda o marido nos negócios, sendo elas que, normalmente, fazem a venda dos produtos que comercializam nas feiras. É ela que mantém vivas as tradições (Lopes da Costa 2001:13). Apesar de desempenhar um papel fundamental na sobrevivência e coesão do grupo, a mulher ocupa sempre uma posição de subalternidade (Pinto, 1995).

As crianças de etnia cigana cooperam muito cedo com os pais. As raparigas assumem responsabilidades familiares e domésticas. Trabalham com a mãe até à idade

de se casarem e, na ausência desta, é ela que cuida dos irmãos mais pequenos e por vezes de primos, fazem a lida doméstica ou preparam as refeições. Os rapazes até aos 9/10 anos colaboram com as mães e depois iniciam-se nos negócios com os pais. Os rapazes a partir dos 6/7 anos adquirem grande autonomia tendo liberdade para percorrer a área geográfica envolvente durante grande parte do dia (Fernandes, 1999; Pinto, 1995). As responsabilidades familiares são assumidas muito cedo e são uma das causas apontadas pelo abandono escolar. Esta situação é mais acentuada nas raparigas porque a entrada na puberdade é sinónimo de preservação da virgindade e como tal implica o afastamento mais cedo da escola. Num estudo efectuado sobre a escolarização das crianças ciganas Lopes da Costa (2001:15-16) concluiu que:

> *"Nos últimos anos a escolarização das crianças ciganas conheceu uma lenta e progressiva melhoria, porém a frequência, o sucesso (não o esqueçamos, medidos com os padrões da cultura dominante) e a conclusão da escolaridade obrigatória permanecem na esmagadora maioria dos casos, pouco ou menos do que uma miragem em tempo de canícula."*

Parece estar longe o dia em que os Ciganos vejam a escolarização dos seus descendentes como um meio fundamental da sua promoção socioeconómica (Lopes da Costa, 2001).

### *1.3. Escolarização das crianças ciganas*

Para Liégeois (2001), o professor encontra-se perante culturas diferentes, mesmo que só tenha na aula crianças ciganas. Os critérios da diversidade, entre os grupos ciganos, que emergem na escola são de origem sócio-cultural (práticas diferentes de ordem linguística dialectos variados mais ou menos aparentados) e, também, de ordem económica, na medida em que as práticas económicas determinam, em larga medida, as práticas escolares e, sobretudo, a assiduidade (idem). As crianças de origem cigana que frequentam há muitos anos as nossas instituições escolares são possuidoras de culturas singulares, que como todas as outras, urge valorizar e integrar nos projectos educativos, respeitando as suas especificidades. Há que respeitar a específica mundividência das crianças ciganas, a sua cultura e tradições, tudo aquilo que os fez sobreviver ao longo de cinco séculos de história. A diversidade, a diferença e o pluralismo são valores do tempo que o tempo nunca apaga.

O insucesso e consequente abandono escolar nas escolas do 1º ciclo do ensino básico tem sido um problema que afecta de modo mais grave as crianças ciganas, que são, na opinião de Cortesão, "os grupos mais divergentes da norma sociocultural a que se dirige, preferencialmente a escola" (Cortesão, 1995:29). Os baixos níveis de escolaridade e o afastamento da escola dos alunos ciganos conhecem razões que é preciso compreender e que passam:

> *"Não só pelo conhecimento da etinicidade*[14] *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 na vida activa desempenha um papel fundamental, mas também pelo conhecimento e compreensão das formas e processos da escola, enquanto instituição e enquanto organização, trabalhar com a diferença cultural"* (Casa-Nova, 2006:161).

A educação das crianças ciganas é tradicionalmente feita no seio da família, sendo a escola vista como um espaço de "domesticação" onde as crianças ciganas são consideradas mal vistas e mal tratadas. A este propósito Maia da Costa refere que "os ciganos nunca foram eliminados ou domesticados e também nunca deixaram de ser vistos como gente estranha e duvidosa" (Maia da Costa, 1995:14). A escola estrutura a sua organização, desenvolve as suas actividades educativas e direcciona as suas ofertas pedagógicas para as crianças pertencentes à cultura dominante. A valorização da cultura dominante pela escola cria dificuldades nas crianças oriundas de grupos minoritários desfavorecidos que não se identificam com experiências e saberes que excluem permanentemente os seus conhecimentos e as suas aprendizagens. Para Fundação do Secretariado General Gitano (2003), a escola é herdeira de um modelo de funcionamento criado justamente para uniformizar as culturas, não tendo conseguido, apesar dos inúmeros projectos desenvolvidos junto das crianças ciganas, evoluir para um cultura da valorização da diferença.

As crianças ciganas continuam a ser as que têm maiores taxas de absentismo, insucesso e abandono escolar que parece, na opinião de Montenegro, ter origem na

[14] A etnicidade é perspectivada como socialmente construída, resultando de processos e contextos de interacção, constituindo-se em "formas de expressar a etnia, ou seja, a etnia em acção" (Casa-Nova, 2005).

cultura escolar (1999:17), sendo este desinteresse pela escola considerado natural face aos currículos concebidos e desenvolvidos pela escola (Cortesão, 1995:30).

A solução está, segundo Cortesão, "na oferta de actividades educativas que vão ao encontro dos conhecimentos de que os diferentes grupos sócio-culturais são portadores, que os rentabilize em vez de os destruir ou de os pôr de lado, estimular o respeito pelas raízes culturais dos grupos existente na escola" (1995:30) para desenvolver e captar o interesse das crianças ciganas.

Montenegro (1999), citando Liégeois, considera que a escolarização das crianças ciganas transcende a questão pedagógica sendo um problemas da sociedade que está para além do indivíduo. No entanto, lança duras críticas à escola ao considerar a sua incapacidade para "lidar com as famílias que se assumem educadoras e não abdicam do seu papel de transmissor de valores e tradições" (1999:21). Em sua opinião "o monocronismo da instituição escolar dificulta qualquer aproximação que estas comunidades esbocem" (idem).

Montenegro considera que o nível sócio-económico das famílias ciganas influencia a sua representação da escola. A autora associa as dificuldades de integração no sistema escolar às famílias de nível socioeconómico desfavorecido, para quem a "escola é indiferente, senão inútil" (1999:21). As famílias de nível socioeconómico mais elevado são os que vêem na escola uma função positiva, acusando os ciganos "pobres, incultos e não evoluídos" (idem) da responsabilidade da má imagem dos ciganos e de lhes dificultar a integração na sociedade ocidental. Para Cortesão (2005), este tipo de discurso centrado na desvalorização da identidade cigana pode ser uma estratégia de sobrevivência.

Na opinião de Liégeois (2001) as expectativas e as atitudes dos ciganos relativamente à escola variam de acordo com a sua ocupação profissional. Para o autor "os critérios da diversidade, entre os grupos ciganos, que emergem na escola são de origem sócio-cultural e, também, de ordem económica, na medida em que as práticas económicas determinam, em larga medida as práticas escolares e, sobretudo, a assiduidade" (2001:108).

Opinião contrária tem Casa-Nova (1999, 2002) que em estudo realizado concluiu que a variável económica não se mostrou significativa no que se refere a uma diferenciação inter-familiar na forma de perspectivar a escola, dado que as famílias com

maiores recursos económicos não evidenciaram, em termos práticos e discursivos, o estabelecimento de uma relação mais duradoura com a escola ou expectativas mais elevadas relativamente ao futuro académico das suas filhas e filhos.

Em entrevista ao jornal "A Página" Sérgio Aires, coordenador do Grupo de trabalho inter-institucional sobre a etnia cigana, referia que a escola é ainda encarada por uma parte significativa das comunidades ciganas, sobretudo aquelas que enfrentam processos de maior pobreza e exclusão social, "como um espaço alheio e adverso à sua cultura" (2004:38). Para este sociólogo, a comunidade cigana tem uma perspectiva minimalista da escola, ou seja, aceita integrar as suas crianças no processo educativo apenas para as dotar dos elementos mínimos, aprender a ler, a contar e a escrever.

O desinteresse pela escola encontra, para muitos investigadores, a sua explicação na ausência de utilidade que a alfabetização tem para a cultura cigana. Na opinião de Ferreira da Silva "o desinteresse pela escolarização configura uma atitude grupal de que tem a marca de uma cultura não letrada em que a organização da vida dispensa a alfabetização. As expressões: De que serve estudar? Ao cigano ninguém dá emprego! ilustram a percepção da inutilidade de uma aprendizagem para os ciganos" (Ferreira da Silva, 2005:43).

Para Casa-Nova (2005), a maioria dos ciganos situa-se ainda no "quadrante mais etnicidade e menos escola." Do ponto de vista da socialização e educação familiares, as crianças desenvolvem-se num ambiente familiar e comunitário pouco sensível (embora não hostil) à escola, que é subvalorizada relativamente às restantes actividades do seu quotidiano (Casa-Nova, 2005). Os conhecimentos solicitados e considerados significativos pela escola criam nas crianças ciganas, habituadas a outro tipo de vivências e aprendizagens efectuadas no grupo de pertença, dificuldades no desempenho de determinadas tarefas. Ao constatarem que a escola não valoriza os seus saberes e as suas competências, as crianças ciganas inibem-se no desempenho de tarefas que percepcionam como ameaçadoras da sua auto-estima (Casa-Nova, 2006:161). Esse sentimento de incapacidade e falta de competência pessoal dos alunos ciganos, é também sublinhado por Dias-Aguado (2000), que propõe o modelo de currículo aberto para diminuir a discrepância entre a escola e a família e como forma de favorecer uma melhor adaptação das crianças a escola.

Casa-Nova não considera que as "famílias e crianças ciganas não gostem, não considerem importante ou resistam à escola, mas sim que esta ainda não foi considerada como suficientemente significativa (embora possa ter sido percebida enquanto tal) para, de forma durável e não episódica, fazer parte dos seus projectos e quotidianos de vida" (Casa-Nova, 2005).

Opinião contrária é revelada por Ferreira da Silva para quem a escolarização da criança cigana "não é rejeitada mas é aceite com pouca convicção, num estilo de frequência escolar em que a assiduidade não é imposta." (2005:42). A autora afirma que a escola para os ciganos "não é apenas inútil, ela é desorganizadora da sua vida na medida em que exigem regularidade de presença num mesmo local e cumprimento de horários. Ela impede que as crianças acompanhem os pais nas suas actividades e que façam uma aprendizagem da profissão que irão um dia desempenhar" (Ferreira da Silva, 2005:43).

No seio da família cigana, o ritmo de vida das crianças é pautado pelo ritmo de vida dos adultos, as suas formas de vivência do quotidiano são pautadas pelas formas e conteúdos de vivência do quotidiano dos adultos, ou seja, ao nível do ritmo das feiras, das festas, das horas para dormir, das redes de sociabilidade (…). Estes e outros factores influenciam as formas de percepção espacial e temporal, organização mental e estruturação de pensamento das crianças, processando-se estas de maneira diferente daquela que é exigida pela escola tal como esta se encontra actualmente configurada (Casa-Nova, 2005).

Para Sousa, o povo cigano, nunca sentiu necessidade da escola, afastando-se da leitura e da escrita. Por outro lado, os mais velhos não gostam das modificações do comportamento dos seus filhos e netos, receando o contacto com a cultura dominante (Sousa, 2001:40). Segundo Ferreira da Silva, os ciganos não gostam da escola porque não têm a tradição da escolaridade (analfabetismo quase total dos adultos, sem disposição psicológica para a alfabetização dos jovens) e as contradições culturais que opõem o sistema escolar, transmissor de valores e do modo de vida da sociedade dominante, ao sistema de vida cigana com a sua cultura que se traduz numa cosmovisão e num modo de estar característico, desligado das convenções que, na sociedade dominante, constituem a educação/civilidade (Ferreira da Silva, 2005:15).

Esta representação que o povo cigano tem da escola tem, na opinião de Perotti (1997), raízes históricas e culturais e parece estar relacionada também com a educação da criança. Os ciganos viveram no passado (e ainda vivem) em condições difíceis. As políticas seguidas pelos países procurados como destino a seu respeito sempre consistiram em negar as pessoas e a sua cultura. As condições de existência porque passaram e a vontade dos ciganos em conservar a sua independência cultural e tipo de escolaridade que perfilham fizeram com que a escolarização das crianças cigana seja entendida pelos pais como um elemento de coacção, um inconveniente, uma perda de saber fazer ao mesmo tempo uma perda da integração no grupo.

Na perspectiva de Liégeois (2001), a maneira como os pais ciganos educam os filhos não tem que ser medida pelo mesmo padrão que as outras comunidades utilizam para educar os seus. Parece-nos, no entanto, que o papel dos pais tem influência determinante sobre a compreensão intercultural dos seus educandos. Para Hofstede, a forma como os pais vivem a sua própria cultura fornece à criança a sua identidade cultural. Do mesmo modo, a forma como os pais referem pessoas e grupos de outras culturas e se comportam face a eles determina o grau de abertura da criança em relação à compreensão intercultural. Em sua opinião, "crescer num ambiente bicultural pode ser uma mais valia para a criança, dependendo da capacidade dos pais para lidar com a situação" (Hofstede 2003:274).

A atitude dos pais é determinante para o comportamento dos filhos. Quando nos discursos dos pais está ausente o sentido da valorização e compreensão das diferenças não só a convivência cultural é dificultada, como também são dificultadas as relações e trocas recíprocas. Liégeois dá um exemplo do que não deve acontecer na escola ao referir que "mesmo entre os professores os pais utilizam termos pejorativos relativamente aos ciganos e rejeitam à priori, por palavras e algumas vezes por actos, a sua presença na escola" (2001:115). O mesmo autor refere também que as crianças ciganas acusam as outras crianças de terem preconceitos contra elas, e que uma das razões para crianças ciganas e não ciganas se manterem afastadas nas escolas se deve à falta de "conhecimento mútuo, aos preconceitos e opiniões estereotipadas" (idem).

Quando ao mesmo grupo se associam, por exemplo, situações sócio-económicas de grande depressão com o facto de as crianças serem etnicamente diferentes dos grupos dominantes, as situações de marginalização e de exclusão serão

mais pesadas. Como bem refere Pinto "quanto maiores os contrastes entre as minorias étnica ciganas e a população em geral, mais se evidencia a sua situação de dependência e de desprivilégio face à sociedade" (Pinto, 1995:38)

Para Cortesão existem estratégias para desenvolver e captar os interesses das crianças ciganas:

- Ofertas educativas que vão ao encontro dos diferentes grupos socioculturais;
- Estimular o respeito pelas raízes culturais dos grupos existentes na escola;
- Conhecer bem as características culturais dos grupos a quem as escolas se dirigem (Cortesão, 2005:30).

A valorização da cultura dos alunos contribui para que estes gostem mais da escola; faltem menos; realizem com maior prazer as tarefas que lhe são propostas; melhorem o seu auto-conceito[15] pela valorização dos seus saberes, das suas raízes culturais e verem a instituição não como distante e até hostil (ibid.p.31). Mas não chega ir para além da preservação e valorização cultural dos grupos minoritários, é necessário contribuir, através de propostas educativas curricularmente estabelecidas, para que as crianças adquiram também saberes, desenvolvam capacidades e competências que lhes permitam sobreviver e intervir na sociedade como cidadãos de pleno direito. Trata-se da aquisição, uma espécie de "bilinguismo cultural: o respeito e manutenção da cultura de origem coexistindo com a aquisição de saberes e com o uso de instrumentos vários – que vão desde a língua, a saberes e competências, conhecimentos de normas, etc" (Cortesão, 2005:31). Será através do desenvolvimento do bilinguismo cultural que os alunos ciganos construirão, por um lado, a consciência dos seus direitos enquanto cidadãos e por outro lado a valorizar os seus hábitos e valores culturais (Cortesão, ibid.p.32). Assim os dispositivos pedagógicos a adoptar pela escola terão que ir ao encontro dos interesses, experiências e preocupações que estas crianças vivem no seu dia-a-dia, e simultaneamente permitir-lhes a aquisição de saberes e capacidades de uma

[15] Auto-conceito ou auto-imagem é a representação ou imagem que o indivíduo tem acerca da sua experiência pessoal. É a imagem que temos de nós próprios e que resulta das nossas interacções com pessoas significativas com quem convivemos. Essa imagem integra as nossas atitudes, competências e pressupostos que temos acerca de nós próprios; orienta o nosso comportamento influenciando os modos como desempenhamos as tarefas e o nosso nível desse desempenho. (Cardoso, 1996:18-19).

outra cultura que lhes permitirão uma maior integração na sociedade dominante e um maior sucesso enquanto cidadãos (idem).

Para Dasen, o reconhecimento da diversidade cultural e o papel que lhe é atribuído pela escola é uma questão fundamental. Para este autor, não é o aluno de cultura diferente que está desadaptado à escola, mas é a escola que se encontra desadaptada em relação ao aluno – "modelo da diferença" em detrimento do "modelo da carência" (1991:225). Os defensores do paradigma da diferença cultural rejeitam a ideia de "défice cultural" (idem) atribuindo a razão do insucesso à distância entre a cultura do aluno e a cultura da escola. Nesta perspectiva a escola é encarada como a principal responsável pelo sucesso dos alunos de culturas diferentes.

Em sentido contrário vão os defensores, que como Enguita designou de "forma carencial" (1996:20) o modo de olhar a diferença. Apoiados na convicção de que as crianças necessitam de ser compensadas dos conhecimentos e valores que não lhes são transmitidos na sua cultura de origem, estes autores, associam o fraco desempenho escolar dos alunos das classes desfavorecidas ao problema da cultura da criança e não à cultura da escola.

O projecto de Educação Inter-Multicultural abordou o problema das crianças ciganas nas escolas básicas do 1.º ciclo do bairro da Biquinha e do bairro S. João de Deus e deparou-se, logo à partida, com fortes índices de insucesso e com a ocorrência de uma elevadíssima taxa de absentismo e, finalmente, de abandono escolar que se repete, ano após ano. A educação inter-multicultural[16] não é um trabalho fácil nas escolas. O desenvolvimento da parte dos professores de atitudes não etnocêntricas, a capacidade de questionar práticas educativas sedimentadas durante anos parece ser o caminho capaz de oferecer a possibilidade de sucesso a crianças diferentes das da norma que habitualmente a escola valoriza (Cortesão, 2005:36). A diferença é, assim, um dos principais factores a ter em conta na acção dos professores.

Na opinião de Cardoso a realização de uma educação intercultural não se pode fazer apenas com o professor ela tem que contar com um quadro institucional de apoio mais alargado. A educação intercultural "implica outros níveis e actores exteriores ao

[16] Os termos intercultural e multicultural são expressões da diversidade. O primeiro designa a troca, o intercâmbio, a relação dialógica entre duas ou mais culturas. O termo multicultural refere-se á coexistência, convivência de populações com diferentes pertenças e culturas num mesmo território (Cortesão, 2005:36).

cenário da sala de aula, é um processo progressivo de mudanças envolvendo toda a educação básica e todos os alunos"(Cardoso, 1996:9).

Concordamos com Perotti (1997) quando diz que cabe aos que rodeiam os ciganos mostrar que a escola é capaz de se transformar, de conceber com eles uma escolaridade que receba a aprovação de todos. A escolarização para os ciganos, no contexto actual, torna-se um ganho fundamental podendo fornecer os instrumentos intelectuais que lhes permitam adaptar-se e agir sobre o meio.

As condições de vida, no futuro, do povo cigano no nosso país, serão concerteza melhores se, por um lado, lhes forem proporcionadas condições de participação em variadas decisões tomadas pelos outros, em seu nome, poder-se escutar a sua voz e partilhar das suas vontades, sempre que for possível, e por outro quando servir de referência a este povo os exemplos dos seus pares que habitam fora de Portugal, a fim de se consciencializarem da "real importância da escolaridade para as novas gerações e de quanto estas podem ganhar se souberem, e conseguirem, entrecruzar tudo quanto têm de bom com o que de melhor lhes pode proporcionar uma modernidade que se quer feita de diversidade e de partilha mútua" (Lopes da Costa, 2001:17).

### *1.3.1. O problema do insucesso e abandono escolar*

Para Liégeois, são razões históricas que estão na origem do afastamento da escola dos alunos de etnia cigana. As diversas tentativas de assimilação a que os ciganos foram sujeitos ao longo da história conduziram maioritariamente a uma não assimilação, pelo abandono escolar, "devido à inadequação das práticas e dos programas"(2001:246).

A escola, que se pretende inclusiva, multi/intercultural e sociabilizadora, não tem cumprido as suas funções, em resultado das políticas educativas implementadas. Relativamente à escolarização das crianças ciganas, podemos constatar, de acordo com os números do Banco de Dados do Secretariado Entreculturas, o seguinte: "no 1.º Ciclo do ensino oficial, relativamente ao ano lectivo 1997/98, registava-se a frequência de 5.420 alunos [ciganos], dos quais apenas 856 frequentavam o 4.º ano, ou seja, cerca de

15.8% dos inscritos. No ensino Secundário, apenas se verificavam 16 inscrições e destas, apenas 2 se referiam ao 12º ano. É baixa a percentagem de alunos inscritos, admitindo que cerca de 20.000 estariam em idade escolar (SOS Racismo, 2001).

O nível de escolaridade da população cigana é actualmente muito mais baixo do que qualquer outro grupo social ou minoria étnica a viver em Portugal. Muito embora tenha havido nos últimos anos um aumento substancial de crianças ciganas que frequentam as nossas escolas. Em termos das minorias globalmente consideradas, as crianças ciganas são aquelas que apresentam as mais baixas taxas de aprovação no ensino obrigatório[17] (Casa-Nova, 2005). Os alunos portugueses de cultura cigana, seguidos dos alunos cabo-verdianos, são aqueles que apresentam taxas de insucesso mais elevadas nos três ciclos do ensino obrigatório (idem) .

Constatando as elevadas taxas de analfabetismo, de insucesso e abandono escolar precoce em Portugal, a Fundação Secretariado General Gitano considera que a razão destes problemas pode ser explicada, por um lado, por factores de ordem organizacional e pedagógica da escola face aos alunos de etnia cigana e, por outro lado, por factores de ordem cultural, económicos e sociais associados aos próprios ciganos. No que diz respeito à escola são apontados como principais causas do insucesso e abandono escolar dos alunos ciganos: "a estrutura rígida, horários fixos, valorização da cultura dominante e professores que possuem baixas ou nenhuma formação académica para as questões da multiculturalidade" (2003:11).

O fechamento dos ciganos na sua cultura, hábitos, tradições e costumes são considerados obstáculos à frequência da escola pelos alunos ciganos. Também o facto da criança cigana se tornar adulta mais cedo e entrar na escola mais tarde dificulta a aprendizagem com outras crianças quando as suas vivências e aprendizagens no seio da família são feitas entre adultos a quem reconhecem autoridade (Fundação Secretariado General Gitano, 2003:11).

A existência do forte absentismo das crianças ciganas, a fraca pressão que os pais fazem para que os filhos vão à escola e o facto dos ritmos familiares de organização de vida (feiras, casamentos, etc.) prevalecerem sempre sobre os horários lectivos são exemplos da falta de coerência entre a teoria e a prática (Cortesão, *et al*,

[17] Saliente-se que, no ano lectivo de 1997/98, para o 1º ciclo do ensino básico, de 5420 alunos ciganos matriculados nos quatro anos de escolaridade, foram sujeitos a avaliação no 4º ano 764 alunos, dos quais foram aprovados 55% (Casa-Nova, 2005).

2005). Para Cortesão "os ciganos afirmam, geralmente, com veemência que a escola é por razões diferentes muito importante" (2005:66). A autora parece colocar em causa o discurso que os ciganos têm em relação à escola.

> *"Pelo menos a nível discursivo os ciganos, aparentemente aceitam as regras da escola e a sua relevância. Parecem ter interiorizado as atitudes necessárias para que possam assumir-se aparentemente como pais responsáveis. Contudo, na sua prática, o desinteresse manifestado pelos processos de aprendizagem a que a escola os quer encaminhar, mostra que os ciganos estão conscientes de que o seu modo de vida tem dificuldades em se coadunar com os valores e normas da escola para todos"* (Cortesão, *et al*, 2005:67).

Neste sentido, Cortesão diz que "o que interessa no discurso dos ciganos, é mais o que eles não dizem do que o que dizem" e que o que "interessa analisar é o silêncio dos ciganos", silêncio que é simultaneamente um sinal do seu estado de dominação pela(s) cultura(s) dominante(s) e, simultaneamente, da sua capacidade de sobrevivência e uma fonte de poder. Para a autora "para falar e ser ouvido é preciso ter poder" e "não falar também significa excluir o outro, neste caso um outro dominante que, privado de saber, vê o seu poder sobre o dominado reduzido" (idem).

Atribuir a responsabilidade do absentismo das crianças ciganas exclusivamente às suas famílias é na opinião de Liégeois uma forma dos professores, a escola e os seus responsáveis administrativos desculparem o insucesso da escola. "É imputar as razões do insucesso de muitas crianças ciganas, e a relação ambivalente de algumas famílias face à escola, à vontade dos ciganos e não à incapacidade do sistema escolar de reconhecer as minorias étnicas como elementos constituintes da escola" (2001:99).

Para ilustrar a importância da escola para o futuro das populações ciganas Perotti (1997) fornece alguns dados que são preocupantes e estão concerteza relacionados com o abandono precoce da escola: metade dos ciganos tem menos de dezasseis anos; 50% das crianças ciganas não estão escolarizadas e mais de 65% deste grupo são analfabetas. O autor apresenta uma visão dramática deste fenómeno ao afirmar que "a orientação dos programas escolares e das práticas pedagógicas é determinante para o futuro dos ciganos e dos nómadas, isto é, para o seu ressurgimento ou para o seu desaparecimento" (Perotti, 1997:31).

Liégeois refere alguns motivos apontados para a falta de assiduidade entre os alunos da comunidade cigana: "falta de interesse das famílias; diferentes ritmos de vida (horários, festas, visitas aos pais, trabalhos domésticos das raparigas, doença/morte de um familiar...); condições económicas e sociais; falta de motivação; distância da escola; nomadismo; recusa das regras de comportamento; desconfiança das famílias; dificuldade em chegar a horas; actividades profissionais dos pais; mau acolhimento por parte dos professores; insucesso escolar" (2001:104-105).

Numerosos trabalhos empíricos evidenciam que os problemas de insucesso escolar, de abandono da escola, o desinteresse pelas propostas educativas oficiais, o consequente não cumprimento da escolaridade obrigatória e a posterior iliteracia são muito mais pesados nos grupos sócio-culturais minoritários (Stoer e Cortesão, 1999:14).

Na opinião dos autores, à escola não basta preservar a identidade cultural dos diferentes grupos minoritários, compete-lhe contrariar "a actividade não libertadora do multiculturalismo benigno" (Stoer e Cortesão, 1999:23) desenvolvendo nesses grupos a capacidade de análise crítica do contexto em que se encontram, dotando-os dos saberes que lhes "garantam a sobrevivência e o usufruto da cidadania na sociedade dominante" (idem).

As condições de habitabilidade sem quaisquer condições sanitárias contribuem para o isolamento e guetização do povo cigano. Nunes refere as más condições de habitabilidade como um óbice que cria problemas à escolarização das crianças de etnia cigana. A situação de analfabetismo de alguns pais e a falta de compreensão e aceitação de alguns docentes também são apontados como causas para o absentismo e pouco sucesso escolar dos alunos de etnia cigana (Nunes, 1989:40).

Um percurso escolar de sucesso dependerá da forma como a escola souber valorizar as diferentes formas de excelência dos seus alunos, para que as diferenças se tornem, efectivamente, enriquecedoras, ao invés de se transformarem em desigualdades fomentadoras do insucesso. Por não se sentirem valorizadas, as crianças ciganas, são afectadas, na opinião de Grave-Resendes (2002), na sua auto-estima[18], uma das causas responsáveis pelo insucesso escolar destas crianças.

[18] Em contextos escolares os estudantes com baixa auto-estima envolvem-se menos em discussões na turma e nos grupos formais e usualmente não acedem à liderança. As pessoas com baixa auto-estima são infelizes e vêem-se a elas próprias como fracassadas. Uma vez que prevêem o fracasso no futuro, não tentam tarefas difíceis e abandonam o que apresenta obstáculos (Neto, 1998:172).

Numa investigação sobre alunos ciganos, Rumilda chegou, entre outras conclusões, à de que os pais dos alunos de etnia cigana têm uma atitude negativa face à escola, atitude esta que se reflecte no desinteresse pelos resultados dos seus educandos em termos de aproveitamento mostrando-se mais interessados em ensinar-lhes o trabalho das feiras. A autora prossegue dizendo que "os valores culturais das crianças ciganas chocam com os da classe dominante e, na escola, não são valorizados" (1997:32).

Relativamente à escolarização das crianças ciganas, a mesma concluiu que a escola se apresenta como um elemento desestabilizador, uma vez que, aqui, as noções de tempo e liberdade são diferentes (idem). O testemunho do João (nome fictício), cigano de 40 anos do Porto, é exemplificativo da liberdade que goza a criança cigana. João refere que "a criança cigana não gosta de estar muito tempo fechada no mesmo sítio (...) ela não tem hora para almoçar, não tem hora para jantar, não tem hora para se deitar, nem para se levantar. A criança anda cá fora à meia-noite, uma hora, duas horas da manhã. Enquanto eu não me deitar ela pode andar na rua" (cit. in Melo *et al*, 2000:88). Por outro lado, a escola não está preparada para ir ao encontro das normas culturais das crianças ciganas, pelo contrário, transmite valores e atitudes da cultura dominante.

Deve acentuar-se o papel da escola na mudança de mentalidades, quer da comunidade cigana, quer da não cigana, salientando a importância da introdução por parte dos professores de práticas interculturais que valorizem a cultura cigana. A promoção do sucesso escolar exige um esforço conjunto de todos os que participam na escola na criação de condições de aprendizagem equivalentes para todos os alunos. A adequação do currículo às características dos alunos passa pela aceitação da "diferença de níveis, de capacidades, de interesses e de culturas, entre outras; no contexto educativo implica aceitar que o currículo académico e escolar deve ser em princípio flexível e regulável, de forma a garantir a igualdade de oportunidades para todos os alunos" (Fundação Secretariado General Gitano, 2003:41). Para a Fundação, é

---

Os membros de minorias étnicas podem ter problemas especiais no desenvolvimento da auto-estima positiva. Por causa de preconceitos, os membros de grupos minoritários podem ter uma imagem negativa deles próprios como reflexo das avaliações das outras pessoas. Quando fazem comparações sociais dos seus sucessos económicos, profissionais e educativos com os da maioria, podem comparar-se de modo desfavorável. Por isso poder-se-á defender que membros de grupos minoritários interpretarão as suas realizações como evidenciando a sua falta de valor e de competência (idem).

importante ter em conta a diferença que existe à partida entre alunos para, entre outras coisas, não os obrigar a optar entre a sua cultura e a cultura escolar. É importante desenvolver aprendizagens que permitam responder às diversas capacidades, interesses e motivações dos alunos ciganos (idem). Os princípios fundamentais da atenção à diferença, em contextos educativos inter-étnicos, devem constar do Projecto Educativo, com materialização nos projectos curriculares de escola e de turma onde constem a adopção de práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento dos alunos e qualidade do ensino praticado. Para além das alterações aos currículos que promovam aprendizagens significativas, no sentido do desenvolvimento e valorização das experiências dos alunos ciganos e da utilização dos recursos necessários para que os mesmos potenciem as suas capacidades, torna-se imprescindível uma forte colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo, assim como uma comunicação fluente entre a escola e a família (Fundação Secretariado General Gitano, 2003:42).

Segundo Carlinda Leite não há ensino possível sem o reconhecimento daqueles a quem o ensino é dirigido da legitimidade da coisa ensinada, e assim sendo "não faz sentido, numa sociedade onde a diversidade e o multiculturalismo são cada vez mais uma realidade, o privilégio de currículos universais e etnocêntricos, que interessam apenas a alguns" (1997:207)

Húsen alerta para a impossibilidade de conciliar o princípio da realização pessoal (direito de todo o indivíduo de escolher livremente a sua trajectória educativa) com o de uma escola que obriga os alunos a aprender todos o mesmo, como se fossem todos iguais; com o de uma escola que trata todos os alunos, em si diferentes, como se fossem um só. Esta atitude da escola que se dirige a um aluno médio-tipo, que não existe, prejudica os alunos que possuem códigos mais afastados do código escolar. "O combate ao insucesso escolar passa pelo respeito pelas experiências de vida e estilos cognitivos diversificados, pelas práticas de diferenciação pedagógica assentes no princípio da realização pessoal" (Húsen cit. in Carlinda Leite, 1997:3).

A escola fazendo apelo, facilitando e respeitando a dinâmica das relações sociais vividas entre diferentes indivíduos de diferentes culturas está a produzir neles uma melhor capacidade de resposta aos desafios da escolaridade. No diálogo de culturas dá-se o difícil pressuposto ético do reconhecimento do diferente e da alteridade.

Se atendermos que a continuidade entre o contexto de socialização das crianças de etnia cigana e a cultura escolar está na origem do desinteresse pela escola, absentismo e consequente abandono escolar, é fácil admitir que a escolarização destas crianças só faça sentido no âmbito de um projecto/estratégia de socialização que diminua ou esbata as suas dificuldades de compreensão e integração.

Neste capítulo demos conta que na opinião de alguns autores, entre os óbices que estarão a criar problemas à escolarização das crianças cigana, se encontram as condições de habitabilidade, a situação de analfabetismo de alguns pais, a falta de compreensão e a aceitação por parte de alguns docentes e a inadequação dos currículos às características dos alunos.

O investimento na escolarização da criança de etnia cigana, e lembrando que o aluno cigano pertence a um universo socio-político global, será sempre um projecto familiar que respeitará as experiências e as vivências do grupo cigano, nomeadamente em termos dos seus saberes culturais, porque como refere Rui Canário (1999), os ciganos aprendem como toda a gente, com base num trabalho que realizam sobre si próprios a partir dos seus saberes e das suas experiências.

O problema da escolarização das crianças ciganas agravar-se-á quando existem dificuldades de comunicação e de relacionamento entre a escola e a família. A escola pode servir de ponte entre as culturas de etnia cigana e as outras em presença na escola, reconhecendo e valorizando o direito dos alunos a identificarem-se com a cultura a que pertencem e influenciar positivamente a representação social que as famílias de etnia cigana têm da escola. A eficácia do acto pedagógico porém, não depende só da escola, na perspectiva de que o problema da escolarização da criança de etnia cigana se deve a um conflito entre culturas: a escolar e a cigana; ela depende também das crianças de etnia cigana mostrarem vontade de aprender, porque a aprendizagem exige uma comunhão de vontades.

Esse aspecto relacional, decisivo para que haja entendimento e compreensão, é próprio da educação intercultural, pois exige reciprocidade, exige conhecimento e respeito sobre o outro, sendo para isso necessário o esforço de todos os envolvidos para criar um clima de confiança mútuo e trabalho profícuo.

A escolarização para as crianças de etnia cigana torna-se num ganho fundamental fornecendo-lhes os instrumentos intelectuais de que precisam para interagir

com o meio. A falta de escolarização das crianças de etnia cigana conduz à ausência de cidadania, à não participação plena na sociedade nos diferentes níveis em que esta se organiza e como consequência à desigualdade de oportunidades perante a vida.

Acreditamos que o papel da escola, dos professores e dos pais será determinante para a compreensão do intercultural, porque a falta de preocupação, o alheamento e a indiferença face ao outro e às suas dificuldades levará à ausência de interacção, promoverá um clima de desconfiança e constituirá uma entrave à convivência cultural. É exigível da escola como um todo, da sua organização administrativa e pedagógica (ajustamento do currículo ao nível dos conteúdos…) se estruture de modo a reflectir e acolher os alunos de etnia cigana.

Uma educação que não favorece uma melhor comunicação entre grupos culturais diferentes será incapaz de promover uma grande capacidade de interacção social e não alcançará os seus objectivos (Oullet, 1991:31). O reconhecimento de uma cultura e valores comuns, o reconhecimento mútuo das identidades e a aceitação das alteridades são condições indispensáveis a uma boa comunicação.

No último capítulo, que designamos de entrelaçar culturas, vamos falar de comunicação, porque todo o comportamento humano tem valor comunicativo. Logo nada melhor, em nossa opinião, do que a comunicação para ajudar a melhorar a integração das crianças e potenciar as relações entre as pessoas com origens em culturas diferenciadas, como é o exemplo das crianças de etnia cigana.

O conceito de cultura não pode ser ignorado do debate da comunicação. As diferenças culturais manifestam-se nos modos de comunicação e é por influência da cultura que os indivíduos aprendem a comunicar.

A abordagem que vamos fazer da comunicação divide-se em duas partes. Na primeira parte falaremos da comunicação intercultural e das teorias comunicacionais interculturais pois comunicação e cultura são conceitos indissoluvelmente interrelacionados porque a cultura, como refere Alsina (1999) não existe sem comunicação. A nossa comunicação é influenciada pela nossa cultura e a cultura deve a sua existência e permanência à comunicação, pois é na interacção comunicativa que a cultura se manifesta. Na segunda parte, debruçar-nos-emos sobre as comunicações entre família e escola e a forma como a criança se torna veículo de vai e vem entre a escola e a família.

Como já foi referido o propósito da educação cultural não é apenas o despertar para o múltiplo, mas encontrar maneiras de entrelaçar culturas. Para tal têm um papel relevante os professores nas práticas pedagógicas que implementam diariamente nas salas de aula na busca da implementação do princípio da participação democrática e da educação para a cidadania.

Ser professor é ser "capaz de interacção com os outros" (Teixeira,1995:161), ou seja de comunicar. Daí a necessidade de compreendermos como se processa a comunicação e os seus efeitos não só com os alunos de etnia cigana, mas também com os pais, pois a comunicação que se estabelece na escola entre os diferentes agentes educativos é bem mais complexa que a simples troca de informações.

# CAPÍTULO IV

# ENTRELAÇAR CULTURAS

## 1. Comunicação Intercultural

Em estudos efectuados tanto na Europa como na América Latina, em contextos familiar e pré escolar, Ramos concluiu que as "diferenças individuais e culturais nos comportamentos e nos modos de comunicação se manifestam muito cedo, segundo as regiões e no seio de uma mesma cultura, segundo as problemáticas e as tradições próprias a cada família e a cada cultura" (2001:160).

O comportamento do comunicador em relação às crianças, aos adultos, aos pais é influenciado pela sua cultura. Para Ramos "é através da influência da cultura que os indivíduos aprendem a comunicar" (2001:162). Por outro lado a cultura forma-se a partir do momento em que as pessoas se relacionam, ou seja, a partir do momento em que aprendem a comunicar. A importância da cultura é salientada por Alsina quando refere que "o conceito de cultura não deve ser ignorado no debate da comunicação (Alsina, 1999:32) e, assim sendo, podemos afirmar que a cultura é comunicação e que a comunicação é cultura.

Alsina considera a "cultura uma matriz criadora das relações entre o ser humano" (1999:12). Falar de identidade de uma cultura é, na opinião de Alsina, "restrito e enganoso porque sugere uma claridade e uma unidade que de facto não existe" (idem). Cada cultura tem distintas identidades o que torna possível que indivíduos socializados numa mesma comunidade possam ter referentes culturais diferentes. Neste sentido o conceito de identidade[19] assume particular relevância porque pode servir de ponte entre a cultura e a comunicação. (Alsina, 1999:51-52).

Durante toda a sua infância, o ser humano é fortemente dependente do seu meio. Só progressivamente irá adquirir a sua autonomia. O processo social que o conduz da dependência à autonomia é a socialização, cujo desenvolvimento constitui uma base essencial da identidade do sujeito. A autonomia social conduz ao desenvolvimento da singularidade de cada um, enquanto que se verifica,

[19] Pilar Bravo define identidade como "a construção de um "eu" pessoal e social através de processos de reconhecimento e identificação de valores. A identidade remete para um sistema de valores, crenças, atitudes e comportamentos que lhe são comunicados a cada membro do grupo pela sua pertença a ele. (…) Na identidade comunitária tem um grande peso a memória colectiva transmitida através da família, da escola e dos meios de comunicação" (2006:29-30).

simultaneamente, a construção de uma semelhança com os outros. Na opinião de Alsina um duplo mecanismo entra, aqui, em jogo: diferenciação do outro – alteridade, por um lado, identificação, por outro. É no jogo de pertença e exclusão que se constrói a identidade (idem).

De acordo com estes autores, a identidade constrói-se não só pela via da singularização e diferenciação mas também mediante uma relação dialéctica entre o "eu" e o "outro". Para Rodrigo (1999), não há identidade sem o outro e assim sendo para falar de identidade própria temos que considerar também a identidade alheia. Este autor valoriza a multiplicidade de identidades por se tornarem um "bom antídoto contra a manipulação" (cit. in Grácia Marin, 2002:31). Esta opinião é partilhada por Alsina (1999), para quem a identidade pessoal e cultural[20] se enriquecem pluralizando-se.

A socialização dos indivíduos dá-se através das interacções e comunicações que estabelece no seio do seu grupo construindo assim a sua cultura e a cultura da comunidade a que pertence. Este sentimento de pertença quando se limita a uma cultura torna-se, na opinião de Rodrigo, muito mais manipulável (cit. in Grácia Marin, 2002:31).

A pessoa interioriza maneiras de pensar, de sentir e de actuar. A partir desta interiorização não só compreende o mundo da sua comunidade, mas este vai converter-se no seu mundo (Alsina:1999). Para Ramos "a cultura é acção, interacção e comunicação" (2001:162). No entanto, embora considere que uma parte essencial do que caracteriza o ser humano seja uma "herança social e cultural," a autora defende que "o indivíduo não é somente o produto da sua cultura, mas também a constrói, a reconstrói, a recria, em função das problemáticas e das estratégias diversificadas e num contexto marcado pela diversidade e pela pluralidade (2001:164-165).

Por isso algumas manifestações se conservam, outras mudam e outras desaparecem. Tudo isto sucede pela "interacção comunicativa que se produz no seio de qualquer comunidade" (Alsina, 1999:67).

Neste sentido, não será correcto ter uma visão monocultural dos povos

[20] A identidade pessoal é basicamente o produto das culturas que nos socializam (Grácia Marin, 2002:31), e que me permite ser quem sou (Alsina, 1999:56). A identidade cultural fundamenta-se no sentido de pertença a uma comunidade (Grácia Marin, 2002:31), e dá-nos a nossa existência como grupo (Alsina, 1999:56).

com diferentes sistemas ou subsistemas socioculturais, por exemplo étnicos[21], que interagem dentro do um mesmo sistema sociocultural. A cultura como a comunicação evolui. A identidade cultural não deve conceber-se como uniforme, unitária ou homogénea (Alsina, 1999:32).

A necessidade de comunicação supõe os mecanismos de socialização e diferenciação. O indivíduo, um ser de cultura, age sistematicamente em conformidade com o seu modelo cultural. "A cultura deve a sua existência e a sua permanência à comunicação. Assim, poderemos considerar que é na interacção comunicativa entre as pessoas, onde preferencialmente, a cultura se manifesta. (…) A cultura não existe sem comunicação" (idem).

Uma cultura só evolui através dos contactos e das relações entre as pessoas. Isto significa que o intercultural é constitutivo do cultural (Alsina, 1999:67). O conceito de intercultural, no sentido que lhe foi dado ao longo deste trabalho, implica as noções de respeito, de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas. O fenómeno da interculturalidade resulta da preocupação de comunicação entre os indivíduos portadores de diferentes culturas. Assim podemos falar de comunicação intercultural, como a comunicação entre duas pessoas que se percebem como pertencentes a culturas diferentes e que possuem diferentes referentes culturais.

Para Alsina na comunicação intercultural existem três níveis de conhecimento. Um primeiro nível, mais superficial, em que se descobre que as culturas são distintas. Um segundo nível em que se conclui que no interior da própria cultura também há diferenças. Por último, depois de reconhecida a diversidade cultural interna, é atingido um nível de percepção em que se reconhece que existem mais semelhanças com as outras culturas do que as inicialmente percebidas (Alsina, 1999:12).

Para Alsina "a forma mais simples de conhecer é comparar." Uma visão superficial das outras culturas faz ressaltar sobretudo as diferenças. Só o conhecimento da diversidade cultural faz emergir as semelhanças e aumentar a

---

[21] O termo étnico "sempre foi utilizado para designar as pessoas diferentes de nós e na medida em que somos todos diferentes de outras pessoas, somos todos étnicos" (Streiff Fernart:1997, cit. in Sousa, 2004a:43).

possibilidade de reconhecimento e valorização das culturas em interacção. Conhecer a um nível mais profundo é a melhor maneira de aproximar os indivíduos pertencentes a diferentes culturas (Alsina, 1999:65).

Segundo a opinião do autor a comunicação intercultural processa-se no "delicado equilíbrio entre o universal[22] e o particular, entre o comum e o diferente. A comunicação intercultural impele-nos a aprender a conviver com o paradoxo de que somos todos iguais e todos diferentes" (1999:66).

Em diferentes contextos e diferentes situações pode acontecer um relacionamento entre pessoas de diferentes culturas. Comunicar não significa necessariamente entendimento. O facto de dois indivíduos falarem um com o outro não significa que exista entendimento entre eles. As pessoas interpretam as mensagens de acordo com seus conhecimentos, que podem coincidir, ou não, com os do emissor da mensagem. Neste sentido, Alsina refere que "a comunicação não é um simples intercâmbio de mensagens que têm um sentido inquestionável" e, assim, sendo "um mesmo discurso pode ter distintos níveis de leitura que só as pessoas que conheçam podem alcançar" (1999:77-78).

Frequentemente existem dificuldades de comunicação entre indivíduos com os mesmos referentes culturais, dificuldades que se podem agravar na comunicação em ambientes interculturais. A dificuldade da comunicação entre os implicados na comunicação intercultural é assinalada por Casmir y Assuncion-Lande (1989), ao referir que "o processo básico começa com a percepção das diferenças que sugere que os participantes frequentemente não partilham normas, crenças, valores e nem sequer modelos de pensamento e de conduta (…) não podendo pressupor-se que o

[22] *"Temos que combater a tendência de pôr o acento na diferença e esquecer o comum. Isto leva a universalizar a diferença. (…) Em muitas ocasiões contrapôs-se uma visão universalista que afirma que somos todos iguais, a uma concepção relativista que somos todos diferentes. É muito possível que os seres humanos, ao nível mais profundo sejam todos iguais. Por exemplo todos sofremos um processo de socialização numa cultura determinada. Está claro que a cultura em que fomos socializados propicia que tenhamos determinados pensamentos, sentimentos, e comportamentos semelhantes, em ocasiões, e diferentes, às vezes, dos de pessoas socializadas noutras culturas. Em definitivo, pode reduzir-se esta contradição se aceitarmos o universalismo a um nível mais profundo ou implícito do ser humano e o relativismo a um nível mais superficial ou manifesto" (Alsina; 1999:65)*

que pretende comunicar o emissor seja o que interpreta o receptor" (Casmir y Assuncion-Lande, cit. in Alsina, 1999:31).

Estas diferenças tornam-se assim num obstáculo ao processo de comunicação intercultural e como forma de supera-las é necessário estar atento também às semelhanças, relativizar a importância dessas diferenças e aprofundar o seu sentido mais profundo na possibilidade de descobrir nessas diferenças semelhanças com a nossa própria cultura (Alsina, 1999:66).

Entretanto, temos que levar em conta que uma comunicação efectiva não quer dizer uma comunicação totalmente controlada e sem ambiguidades (Gudykunst (1993), citado por Alsina, 1999:168). Uma comunicação perfeita, mesmo entre interlocutores da mesma cultura, é realmente difícil.

As relações entre indivíduos de culturas distintas estão repletas de incompreensões e de mal entendidos originados por diferentes interpretações do mesmo discurso. É possível que os indivíduos de outras culturas não façam, necessariamente, um uso mal intencionado ou maldoso do nosso discurso, mas simplesmente aplicam outros critérios interpretativos. Para Alsina "na comunicação intercultural há que assumir que o mal entendido pode ser normal, por isso, é necessário desenvolver a capacidade de metacomunicar-se" (Alsina, 1999:79), isto é, para nos metacomunicarmos temos que ser capazes de explicar o que queremos dizer quando dizemos alguma coisa.

Dessa relação com pessoas de culturas muito distintas pode surgir o denominado choque cultural. O choque cultural faz emergir um conjunto de emoções negativas que impossibilitam uma comunicação eficaz. Entre essas emoções encontram-se a desconfiança, a incomodidade, a ansiedade, a preocupação, (Alsina, 1999:79), a agressividade, etc., só superáveis através da capacidade de criar relações de empatia, condição imprescindível para compreender melhor o outro durante o processo de comunicação (idem).

O interesse pelas culturas distintas da nossa própria cultura, requisito fundamental para a comunicação intercultural, é um primeiro passo para obviar os estereótipos negativos que um indivíduo tem relativamente à cultura alheia. No respeito pela cultura do indivíduo com o qual se interage é necessário não só ter um conhecimento profundo da sua cultura, mas também, e não menos importante, "a tomada de consciência da própria cultura" (1999:78).

No processo de comunicação intercultural para compreender os outros devo compreender-me primeiro a mim mesmo. É importante, durante o processo de comunicação ter uma postura de compreensão e valorização das culturas em presença no acto de comunicar.

O diálogo intercultural deve realizar-se dentro da maior igualdade possível, partindo do pressuposto que não há hierarquias entre culturas, na defesa do princípio étnico de que todas as culturas são dignas e merecedoras de respeito (Alsina, 1999:69).

Os teóricos da comunicação continuam a estudar o processo da comunicação com o objectivo de o aperfeiçoar. Trata-se de estabelecer os elementos essenciais do processo de comunicação e do seu funcionamento. Para conseguir uma competência comunicativa intercultural é necessário harmonizar os níveis cognitivo e emotivo para se obter uma conduta intercultural adequada.

Apresentamos de seguida três teorias da comunicação intercultural interpessoal, com especial enfoque nas teorias da gestão da ansiedade e incerteza, da adaptação transcultural e da terceira cultura.

## 1.1. Teorias da Comunicação Intercultural Interpessoal

### *1.1.1 Teoria da Gestão da Ansiedade e da Incerteza*

William B. Gudykunst foi professor de comunicação na Universidade de Fullerton do Estado da Califórnia e desenvolveu o seu interesse em comunicação intercultural quando esteve ao serviço da marinha dos EUA no Japão. O seu trabalho era ajudar o pessoal da marinha e as suas famílias a viver numa cultura estrangeira. William Gudykunst levou mais de dez anos a desenvolver a teoria da gestão da ansiedade e da incerteza.

O autor refere que os estrangeiros nos contactos interculturais experimentam crises iniciais de incerteza e ansiedade (Griffin,1994:403:404). Não têm a certeza de como se comportarem e não se sentem seguros. A comunicação entre os estrangeiros e os membros do grupo é afectada por factores interpessoais e interculturais.

À semelhança do que acontece nas teorias da comunicação intercultural interpessoal, Gudykunst, identifica três níveis no processo comunicativo: o emotivo –

motivação, o cognitivo – conhecimento – e o comportamental – destreza (Alsina, 1999:13).

Para Gudykunst "a nossa comunicação é influenciada pela nossa cultura e pelos grupos a que pertencemos, assim como factores estruturais, situacionais e ambientais" (1999:169). As dificuldades de comunicação são mais frequentes quando os interlocutores não partilham a mesma cultura. Nos contactos interculturais, a comunicação pode produzir um grau de ansiedade e de incerteza maior do que na comunicação interpessoal com pessoas da mesma cultura (Alsina, 1999:167).

Segundo Gudykunst "o processo básico da comunicação é o mesmo em todas as culturas, mas cada cultura estabelece as regras de como há que interpretar o conteúdo da comunicação" (cit. in Alsina, 1999:169). Para construir a sua teoria aplicável à interculturalidade, Gudykunst explicita um conjunto de conceitos que considera fundamentais que são os de forasteiro, incerteza, ansiedade, comunicação efectiva e consciência (Alsina, 1999). O autor dá a designação de forasteiros às pessoas a quem se atribui a pertença a um grupo diferente do grupo de referência. O forasteiro é o estranho, o alheio com quem a interacção se caracteriza por uma certa incerteza e ansiedade (cit. in Alsina, 1999:170). Numa escola, ou em qualquer outro contexto, a comunicação com quem chega de outra cultura torna-se sempre mais difícil. No processo comunicacional o grau de incerteza e ansiedade aumentam na mesma proporção do desconhecimento que os interlocutores têm da sua própria cultura e da cultura da pessoa com quem têm que interagir. Para Gudykunst, a incerteza é um fenómeno cognitivo que condiciona o pensamento durante a comunicação. O autor reconhece dois tipos de incerteza:

a) A incerteza preditiva relacionada com a predição das atitudes, sentimentos, crenças, valores e condutas dos forasteiros, isto é, no momento que se tem que estabelecer uma interacção com alguém que nos é estranho existe sempre uma certa insegurança.

b) A incerteza explicativa, está relacionada com a incerteza em relação às explicações das atitudes, sentimentos e pensamentos dos forasteiros. Às vezes é difícil encontrar explicação para certas reacções de um estranho de acordo com nossos próprios critérios culturais (cit. in Alsina, 1999:170-171).

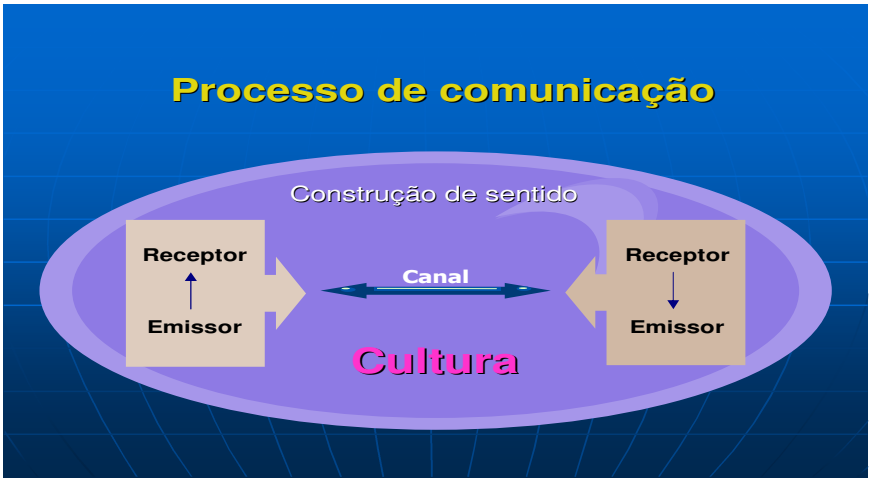
Para Gudykunst, todos somos forasteiros em potência e em toda a relação existe um grau de incerteza. Essa incerteza aumenta quando interagimos com pessoas que não pertencem ao nosso grupo cultural (cit. in Alsina, 1999:170-171).

A ansiedade é uma emoção de toda a interacção (Gudykunst, 1999:171) de carácter essencialmente adaptativo. Para Gudykunst, as situações onde se desencadeiam a reacção de ansiedade têm em comum, em geral, a previsão subjectiva de possíveis consequências negativas para o indivíduo (Alsina, 1999:171).

Um elevado grau de ansiedade leva à utilização do estereótipo[23] para explicar até o incompreensível na conduta dos outros. Este tipo de atitude torna a comunicação ineficaz. Mas o que é uma comunicação eficaz?

Para Gudykunst, uma comunicação é eficaz quando se atinge um grau de compreensão aceitável entre os interlocutores. Não é uma comunicação perfeita, mas uma comunicação que possibilite entendimento (Alsina, 1999:168).

A comunicação não implica unicamente intercâmbio de mensagens, ela é, também, um processo de interpretação e construção de sentido (Gudykunnst, (1995), cit. in Alsina, 1999:172).




Na comunicação intercultural, as pressuposições ou os subentendidos devem ser explicados. Não podemos partir do pressuposto que as pessoas interpretam as mensagens com o mesmo sentido que lhe damos. Temos que ter consciência que "não há duas pessoas que interpretem as mensagens da mesma maneira" (Alsina, 1999:172).

[23] Para ressaltar a grande força dos estereótipos Alsina refere que na nossa vida diária quando nos encontramos com alguém que não se ajusta ao estereótipo que temos dum membro dessa cultura, por exemplo com um membro de etnia cigana, temos por hábito pensar "não parece cigano". "Com este pensamento a realidade empírica é submetida ao estereótipo" (Alsina, 1999:172).

Entendemos as pessoas que nos rodeiam e que partilham os nossos referentes culturais com as categorias sociais que adquirimos com a nossa cultura. Se vivêssemos numa sociedade monocultural, essas categorias seriam suficientes, mas como actualmente não existem sociedades monoculturais temos que criar novas categorias e subcategorias para dotar de sentido todas as situações que fujam à nossa compreensão para desta forma deixarem de constituir um problema (Alsina, 1999:172:173).

Assim, temos que ter consciência de que na comunicação intercultural não podemos actuar de "piloto automático", temos que ter consciência do "processo comunicativo e dos significados e valores implícitos que utilizamos." (Alsina, 1999:174). Ser consciente significa reconhecer que existem formas diferentes de interpretação das mensagens que se produzem na interacção comunicativa; significa contrariar o pensamento de que os nossos interlocutores interpretam os nossos discursos tal como os produzimos.

Gudykunst reconhece que a motivação, o conhecimento e a destreza são componentes que influenciam a competência comunicativa (Alsina, 1999:174). Para comunicarmos é preciso estarmos motivados. Gudykunst enfatiza a necessidade de comunicação com o outro diferente como forma de adquirir segurança e ultrapassar os problemas de incompreensão. O melhor conhecimento do outro facilita a predição dos seus comportamentos. Para o autor considerar o "outro", como próximo, facilita o processo de comunicação (Alsina, 1999:176).

Criar vínculos sociais com os outros é um factor motivacional que influencia positivamente a conduta do interlocutor durante o processo de comunicação. O orgulho e a vergonha são emoções sociais que aumentam a incerteza e a ansiedade constituindo-se num importante entrave à comunicação efectiva (Alsina, 1999).

Por último, parece-nos pertinente ressaltar a perspectiva de Gudykunst em relação às expectativas em relação ao outro e à sua importância no momento das interacções. Para Gudykunst, é a nossa cultura que estabelece as expectativas em relação aos outros. As nossas expectativas podem condicionar positiva ou negativamente a interacção com os outros. A ausência de conhecimento da outra cultura assim como expectativas negativas – preconceitos, etnocentrismo, estereótipos negativos aumentará a incerteza e a ansiedade na nossa relação com o outro (idem).

Um maior conhecimento das outras culturas ajudará a uma comunicação mais efectiva. Daí a importância do "conhecimento das semelhanças (pode originar uma maior cumplicidade entre as culturas) e das diferenças com as outras culturas" (Gudykunst, cit. in Alsina, 1999:179).

Relativamente ao comportamento, última componente necessária para se conseguir uma comunicação efectiva, Gudykunst faz referência, como já foi referido anteriormente, à habilidade para criar novas categorias para compreender as actuações dos outros nas relações que estabelecemos com eles. Para nos relacionarmos e nos compreendermos no nosso ambiente cultural bastam-nos as categorias que nos proporciona a nossa própria cultura. Ser tolerante com a ambiguidade é uma capacidade que nos permite gerir a ansiedade e ultrapassar situações na ausência da informação que necessitamos para interagir com o outro durante o processo de comunicação. A capacidade de criar empatia e de participar emotivamente numa realidade que lhe é desconhecida permite a uma pessoa sentir o que sentiria caso estivesse na situação e circunstância experimentada por outra pessoa (Alsina, 1999:180). Trata-se de ver o mundo com os olhos do nosso interlocutor. Metaforicamente consistiria em colocar os óculos de outra pessoa, e passar a ver o mundo do modo que essa pessoa vê.

### *1.1.2. Teoria da Adaptação Transcultural*

Young Yun Kim é professora do departamento de comunicação de Oklahoma. Esta autora, versada em estudos sobre a comunicação intercultural, pretende aprofundar os requisitos da competência comunicativa intercultural. Em 1988 co-edita, com William Gudykunst o livro *"*Theories in Intercultural Communication*"* e no final dos anos 80 princípios de 90 desenvolve uma teoria sobre a adaptação dos estudantes em encontros interculturais interpessoais a que chama "Teoria da Adaptação Transcultural."

Para Kim (1988) a adaptação transcultural refere-se ao "processo de mudança ao longo do tempo que se produz em indivíduos que completaram o seu processo de socialização primária numa cultura e logo têm um contacto em primeira-mão contínuo e prolongado com uma cultura nova e desconhecida" (cit. in Alsina, 1999:182-183). A autora considera os conceitos centrais desta teoria, os conceitos de "adaptação e de forasteiro" (ibid.p.183).

A capacidade de adaptação e desenvolvimento é uma tendência inerente a cada ser humano. "A adaptação supõe uma série de mudanças internas nas pessoas que implicam o aumento da complexidade estrutural e funcional desta, ainda que mantendo a sua coerência e unidade" (Alsina, 1999:182). Nesta perspectiva, a pessoa nunca é um "produto acabado" (idem) mas está em permanente evolução e maturação.

A adaptação da pessoa ao ambiente social produz-se através da comunicação. O conceito de comunicação a que se refere Kim é ao da Escola de Palo Alto que considera que "não é possível não comunicar". A escola de Palo Alto defende que a comunicação é sobretudo uma relação, por conseguinte, não se pode dizer que a comunicação "só tem lugar quando é intencional, consciente ou eficaz, isto é, quando se logra um entendimento mútuo" (Watzlawick, (1974), cit. in Alsina, 1999:182). Este é o princípio seguido pela comunicação intercultural para a qual a compreensão perfeita não está garantida, mas sim a interacção entre os sujeitos.

A adaptação é um processo complexo e dinâmico. A forma de pensar de todo o ser humano sofre mudanças à medida que vamos vivendo. "É uma inter-relação entre a pessoa e o ambiente e é, além disso, um fenómeno multidimensional e plurifacetado. É um fenómeno multidimensional porque tanto o intrapessoal – o interno de cada pessoa – como o interpessoal – as relações com o ambiente externo – são dimensões que têm grande importância na adaptação das pessoas. Também é um fenómeno plurifacetado porque o intrapessoal e o interpessoal estão inter-relacionados, intervêm simultânea e interactivamente, influenciando-se mutuamente" (Alsina, 1999:183).

O conceito de adaptação transcultural engloba mais três conceitos: assimilação integração e aculturação que ajudam a compreender a formulação da teoria da adaptação.

- A assimilação é a aceitação dos principais elementos culturais da sociedade receptora por parte do indivíduo forasteiro.

- A aculturação é a aquisição de alguns, mas não de todos, elementos da cultura receptora.

- A integração é a participação social na cultura receptora (1999:183).

De acordo com Alsina "a adaptação transcultural dá lugar a processos de aprendizagem – aculturação – e desaprendizagem – desaculturação – que de maneira

inevitável produzem um certo desequilíbrio que se manifesta em estados de incerteza e ansiedade" (1999:184).

A adaptação pressupõe uma transformação intercultural dos forasteiros. A capacidade dos forasteiros para enfrentar novos desafios também depende da sua capacidade de adaptação e está condicionado às suas características culturais. Para Alsina "a adaptabilidade dos forasteiros para novas aprendizagens e mudanças está nos hábitos da sua própria cultura de origem é mais fácil adquirir a competência afectiva que permite a capacidade emotiva e emocional para enfrentar os diferentes desafios que se vivem num novo ambiente cultural" (Alsina, 1999:185-187).

### *1.1.3. Teoria da Construção da Terceira Cultura*

Fred Casmir (1993) é o autor do modelo da terceira cultura que surge para dar resposta aos conflitos interculturais que se davam nos Estado Unidos da América (Alsina, 1999:193). O fracasso na resolução dos conflitos interculturais ficou a dever-se à tentativa de universalização, isto é, à intenção de converter uma cultura no modelo que hão-de seguir as demais para alcançar o progresso e a modernidade. Trata-se de uma forma mais ou menos encapotada de etnocentrismo. Segundo Casmir "os estados não tiveram muito êxito na resolução dos conflitos interculturais já que basicamente pretendiam persuadir os outros a verem a realidade tal e qual eles a viam" (idem). Pretende-se assistir a um casamento entre as diferentes culturas sem promover a cooperação e interacção entre elas. Por isso, Casmir considera necessário um modelo de comunicação intercultural interpessoal cooperativo e interactivo, que denomina de "construção da terceira cultura" (idem).

Para abordar a comunicação intercultural não se pode fazer desde uma só perspectiva. Trata-se de um modelo que critica a ausência de comunicação entre culturas, baseado na impossibilidade de se conseguir um mútuo desenvolvimento com base na coerção ou persuasão. Ver a realidade apenas pela perspectiva da cultura de origem condiciona a nossa forma de ver o mundo e limita os nossos horizontes culturais (Alsina, 1999:193-194).

Estamos perante o desafio cultural da escolha entre uma "sociedade multicultural – em que as culturas convivem no mútuo respeito e na solidariedade – e

uma sociedade intercultural, em que as culturas não se limitam a uma convivência pacífica, mas interactuam umas com as outras, através do diálogo, do conhecimento mútuo, da abertura ao universal, sem prejuízo da originalidade própria" (Costa, 1998: 75).

Desta interacção pode resultar uma terceira cultura que participa das diferentes culturas, sem se identificar com nenhuma delas na íntegra (idem). É importante referir que esta opção não implica a descaracterização de cada cultura, pelo contrário, deve, sem se fechar ou isolar, preservar aquilo que em cada uma se considera o seu núcleo essencial e que lhe confere a marca da diferença.

A escola de Palo Alto e o interacionismo simbólico são os modelos que mais se aproximam ao modelo da construção da terceira cultura (Casmir, cit. in Alsina, 1999:194).

### *1.2. Comunicação como Sistema de Relações e Interacções*

A essência da comunicação reside em processos relacionais e interacionais. Todo o comportamento humano passa a ter valor comunicativo, as relações humanas são um vasto sistema de comunicação. Para Marc e Picard "A comunicação é um processo interactivo" (s/d:12). Para o autor "...na maior parte das situações a relação entre dois ou mais indivíduos traduz-se por uma comunicação e, nomeadamente, por uma troca de palavras (s/d:15). A interacção é elemento constituinte das formas de comportamento"

Todo comportamento na presença de outra pessoa é comunicação. Esta poderia ser a premissa da Escola de Palo Alto[24] ou Colégio Invisível, ou ainda Escola da Práxis, dos anos 40, só reconhecida na década de 80. Para Watzlawick todo o comportamento é uma situação de interacção, tem um valor de mensagem, é comunicação (cit. in Alsina, 1999:198). Uma visão mais racional de comunicar tende a reduzi-la apenas à

[24] A escola de Palo Alto desenvolveu teses originais acerca da comunicação que se baseiam na abordagem sistémica. A especificidade dos conceitos da abordagem desta escola é integrarem sistematicamente o contexto e as interacções em que a comunicação se insere. Nesta linha, a comunicação pode ser definida como "um sistema aberto de interacções", o que significa que o que se passa entre os inter actuantes nunca se desenrola num "vazio social", mas inscreve-se sempre num contexto num contexto (Marc & Picard, s/d:37).

comunicação verbal mas uma percepção mais alargada confunde-a com o próprio comportamento, isto é, considerando que "todo o comportamento é comunicação e toda a comunicação afecta o comportamento" (Saint-Georges, 1986:148). Daí, o primeiro axioma da comunicação – "Não se pode não comunicar (...). Toda a tentativa de não comunicação está voltada ao insucesso visto que ela é comunicação" (idem).

Michel (s/d, p.318) ao referir as teses da escola de Palo Alto considera que "todo o comportamento gera uma relação entre o indivíduo e os outros". Isto reverte, na opinião de Saint-Georges para o facto da pragmática da comunicação "tudo é sinal, em matéria de comunicação" (1986:148).

Nem sempre a comunicação é visível entre duas pessoas. Podem aperceber-se da presença uma da outra, através de gestos ou outras percepções que vão agir no seu próprio comportamento. Toda a mudança de comportamento em co-presença tem um valor comunicativo. A Escola de Palo Alto rompeu com a ideia da comunicação como uma transmissão de uma mensagem de um emissor a um receptor. Para eles a comunicação é um processo criativo em que participam múltiplas mensagens: os gestos, as palavras, o olhar, o espaço, etc.

A escola de Palo Alto faz uma aproximação interaccionista à cultura e, neste aspecto está muito próxima do interacionismo simbólico (Alsina, 1999:199).

Para o interaccionismo simbólico são os símbolos (linguagem verbal e não verbal) que permitem às pessoas comunicarem entre si e é mediante essa comunicação que se estabelece a sociedade. Os autores desta teoria defendem que só uma comunicação intercultural permite que uma sociedade viva plenamente a sua mestiçagem. A sociedade, entendida como um sistema de significados partilhados, é produto da interacção comunicativa (1999:199:200).

Na teoria da interacção simbólica o "eu" não é visto como residindo no interior do indivíduo (…) é a definição que as pessoas constroem através da interacção com os outros. "Ao construir o eu as pessoas tentam ver-se como as outras as vêem, interpretando os gestos e as acções que lhe são dirigidas e colocando-se no papel da outra pessoa" (Bogdan e Biklen, 1994:57). Fundado nas interacções, o simbólico é base do sentido que cada um dá às suas acções. Isto é, o sentido individual é fundado nas interacções, e que aquilo que o "eu" faz é regulado por aquilo que o "nós" constrói socialmente. Os indivíduos condicionam-se mutuamente.

Para o interacionismo simbólico "o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como os processos de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos (…) àquilo que é a experiência. Para compreender o comportamento é necessário compreender as definições e o processo que está subjacente à construção destas." Os indivíduos interpretam com auxílio dos outros. Os significados são construídos socialmente através das interacções (Bogdan e Biklen, 1994:55).

Segundo Alsina, a imagem que uma pessoa tem de si mesmo e dos outros é um elemento importante para a vida social. "Estas imagens são construções pessoais de significados que surgem da interacção simbólica" (Alsina, 1999:201).

Este aspecto relacional é salientado na comunicação intercultural. É através da comunicação intercultural que se incrementam as relações do homem com o meio e com os outros indivíduos, que se fomenta a compreensão e a diminuição das barreiras entre os homens e as culturas.

Tudo o que fazemos é comunicação, mas o "aumento das trocas não garante, de maneira nenhuma, uma melhor comunicação" (Wolton, 1999:51). O "coração" da comunicação está na compreensão mútua. No entanto como já foi referido na comunicação intercultural, há que entender que a incompreensão e o mal entendido fazem parte da comunicação. Assim, embora todos os "intercâmbios sejam simétricos ou complementares, baseados na igualdade e na diferença (…) em muitos dos contactos interculturais produz-se uma relação complementar na qual cada participante ocupa uma posição superior ao outro" (Alsina, 1999:198).

A interacção social remete para a ideia de uma relação que envolve, no mínimo duas pessoas ou grupos de indivíduos, que interagem num conjunto de reacções e comportamentos que se influenciam mutuamente (Melo *et al*, 1991:10).

A comunicação varia segundo as culturas, podendo haver dentro de uma mesma cultura diferentes estilos de comunicação. Toda a comunicação é "dinâmica, interactiva, irreversível e produz-se num determinado contexto físico e sociocultural" (Ramos, 2001:158).

O contacto com outras culturas permite-nos repensar que as nossas atitudes, os nossos valores, as nossas práticas culturais não são únicas e inquestionáveis. Para Alsina "só quem padece de uma certa miopia intracultural é que pode esquecer, por

exemplo, que as práticas culturais vão mudando ao longo do tempo no interior de uma mesma cultura" (Alsina, 1999:203 -204).

Com as escolas repletas de alunos oriundos de diferentes estratos económicos, sociais e culturais, a comunicação que se estabelece entre os diferentes intervenientes exige uma maior compreensão, respeito e aceitação por parte de todos.

Partindo do pressuposto que a escola e a família têm funções que se podem complementar na educação do aluno, não devendo nenhuma delas se sobrepor, mas antes interagir e colaborar no combate à desigualdade. Só é possível que a comunicação aconteça de forma harmoniosa se em cada um dos sistemas sentirem a mesma responsabilidade na resolução dos problemas que exigem competência e colaboração dos professores e da família como parceiros na educação.

## 2. A Comunicação Escola – Família

A comunicação intercultural é um processo da mais ampla relevância no funcionamento de qualquer grupo ou instituição. Do ponto de vista da escola, envolvimento ou a participação dos pais na educação dos filhos e filhas significa comparecimento às reuniões de pais e professores, atenção à comunicação escola – família e, sobretudo, acompanhamento dos deveres de casa e das avaliações. Esse envolvimento pode ser espontâneo ou incentivado por políticas da escola ou do sistema de ensino.

Um estudo de Davies *et al*. (1989), conduzido no contexto português, verificou que os pais de classes mais desfavorecidas e com menos escolaridade têm mais dificuldade em estarem envolvidos na escola, uma vez que têm menos confiança nas suas capacidades, demonstram mais atitudes de passividade e deferência e estão mais preocupados com questões de sobrevivência. Para além dos constrangimentos temporais, a menor comunicação escola-família nestas famílias pode também dever-se a uma menor confiança para iniciar os contactos com a escola, ficando muito dependentes da própria iniciativa da escola para a comunicação de aspectos importantes relativos aos filhos e à própria escola.

A escola muda mudando a sua relação com a comunidade. "A abertura da escola ao meio surge como um processo que visa a mudança da instituição escolar" (Canário, 1992:80). Ao abrir explicitamente as portas aos membros da comunidade o

"modelo da escola cultural recusa a noção tradicional de escola como comunidade de professores e alunos" (Marques, 1993:111).

Numa lógica de democratização da educação e ensino, compete à escola estabelecer a comunicação com as várias culturas de que os alunos são oriundos. Comunicação que passa igualmente por permitir a participação das famílias afastadas da escola. Passamos de um sistema fechado para um sistema aberto, que poderá permitir uma melhor comunicação com a comunidade educativa, e possibilitar um maior envolvimento das famílias na educação dos filhos. Esse envolvimento pode incluir "a comunicação pais/filhos, pais/ professores (...)",(Marques, 1993:107) dado que " uma boa relação entre escola e os pais é uma variável de peso no aproveitamento escolar" (idem).

Família e escola sabem que sozinhos se torna mais difícil exercerem a tarefa educativa e o controle da criança. A este propósito Perrenoud refere que "a família e a escola são duas instituições condenadas a cooperarem" (1995:90).

A comunicação entre pais e professores será pois muito importante para a vida da criança. Os teóricos das ciências da educação reconhecem que o interesse dos pais, pela vida escolar do seu educando, vai ter grande importância no sucesso escolar da criança. Epstein diz a este propósito que quando a comunicação entre as famílias e a escola é boa as crianças podem aproveitar melhor a sua escolaridade (cit. in Montandon, 1994:189).

A participação dos pais na escola devia gerar a concordância imediata e até entusiasmada dos professores e de outros agentes educativos porque essa participação só poderia beneficiar as crianças, e parece desejável aumentar tanto a participação democrática dos pais e encarregados de educação quanto o aproveitamento escolar dos seus educandos.

### *2.1. A Comunicação entre pais e professores*

Discute-se hoje, na maior parte dos sistemas escolares, as vantagens de uma maior abertura da escola aos pais. Essa abertura pode reflectir-se de diversas maneiras que vai desde a representação dos pais em órgãos de gestão da escola, passando pela sua participação em actividades escolares, como festas, espectáculos e visitas, e até prestando apoio pedagógico em aulas, para as quais estão habilitados e lhes é pedida a sua colaboração (Perrenoud, 1995:89).

Porém as representações que os professores têm dos pais nem sempre facilitam a comunicação que se estabelece entre a escola e a família. Como refere Montandon "as representações que os professores têm das famílias, exercem uma influência negativa nas relações com os pais" (1994:191).

Muitos professores culpam os pais por se demitirem da educação dos seus filhos, descarregando a responsabilidade de os educar sobre os professores tornando-lhes desta forma a tarefa de educar cada vez mais difícil (idem).

Montandon concorda com os professores quanto ao facto das tarefas educativas que lhes estão incumbidas serem cada vez mais exigentes, mas discorda que é pela razão dos pais terem abandonado o seu papel de educador e de não se ocuparem dos filhos que isso se verifica, e acrescenta que atitudes deste tipo em nada favorece a comunicação entre pais e professores (idem).

Os pais são os principais responsáveis pela educação dos filhos. É pois esperável que eles não se demitam dessas responsabilidades no momento em que deixam os filhos à porta da escola; é também razoável, esperar que os professores assumam uma atitude de diálogo, de cooperação face aos pais dos seus alunos

Vários são também os professores que criticam os pais que se interessam muito pelo sucesso dos seus filhos e que manifestam pouco interesse pelo que se faz na escola. Montandon é da opinião que os professores é que não fazem o necessário para que os pais se envolvam mais na vida das escolas, dado que possuem uma imagem negativa dos mesmos e continuam renitentes a uma maior abertura da escola. (1994:193).

Nem todos os pais estão disponíveis para participar na vida das escolas. As famílias socialmente mais favorecidas sentem-se mais à vontade para participar, em todas as actividades que preencham o quotidiano da vida das escolas, enquanto as menos favorecidas se sentem mais disponíveis para apoiar o professor dos seus filhos em actividades por este solicitadas (Montandon, 1994:200).

Para Marques, "a chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação" (1993:39). Aos professores compete promover a comunicação com os pais porque nos parece importante o diálogo com os pais tendo em vista uma colaboração recíproca. O desenvolvimento harmonioso da criança está dependente, em parte, da possibilidade dos professores "estabelecerem pontes que liguem os dois mundos: o da escola e o de casa" (Teixeira, 1995:115).

Para Epstein a boa imagem de uma escola e a atribuição de recursos está dependente da cooperação família – escola (cit. in Montandon, 1994:205). A mesma opinião tem Marques ao afirmar que "as escolas eficazes comunicam com a família" (1993:37).

### *2.2. A Criança Agente de comunicação*

A comunicação entre pais e professores faz-se de forma directa essencialmente através de reuniões, ou através de contactos telefónicos e de forma menos frequente através de contactos escritos.

De acordo com Perrenoud "os contactos directos são apenas a relação mais visível entre pais e a escola" (1995:89). Em sua opinião as comunicações que se estabelecem com a família através da criança são de muito mais densidade. (idem)

A criança vai assumir uma grande importância na comunicação entre pais e professores porque ela é ao mesmo tempo "mensageiro e mensagem" (Perrenoud, 1995:90) nas relações que se estabelecem entre eles. Segundo Perrenoud, a criança, a quem chama go-between, "longe de ser um mensageiro dócil é o árbitro das relações entre pais e professores" (idem).

Para Montandon é através do aluno que a família e a escola comunicam. Essa comunicação acontece muitas vezes sem o seu conhecimento e consentimento. Para o autor pais e professores continuam a comunicar através da criança mesmo quando as suas "relações directas são reduzidas ao mínimo" (1994:201).

Ao estabelecer relações na família e na escola, a criança pode constituir um importante "elo de ligação" e tornar-se benéfica para os dois grupos. "Se a escola e a família estabelecerem relações de cooperação, o go-between pode tornar-se um "agente de ligação, uma espécie de importante traço de união" (Perrenoud, 1995:91).

A criança é o principal objecto das comunicações directas entre pais e professores. Ela pode pelo seu comportamento motivar ou não frequentes encontros entre pais e professores. Os contactos directos entre pais e professores estão particularmente sob o controle da criança. Depende dela transmitir ou censurar a informação que prepara um encontro (idem).

Os adultos não têm muitos meios de saber se as crianças guardam os recados que lhe são sugeridos, se falseiam o conteúdo do recado ou se utilizam uma qualquer

outra estratégia de acordo com as suas conveniências Na escola, em variadíssimas situações de comunicação, os recados transmitidos a um terceiro desempenham um papel importante. Para Perrenoud "as crianças assumem na comunicação o papel de terceiro comunicador, bastando uma conversa acerca do que se passou em casa ou na escola para se estabelecer uma comunicação indirecta entre pais e professores" (Perrenoud, 1995:104). Pais e professores sentem-se continuamente avaliados através da criança. Os pais, por um lado, porque "as crianças dão informações que vão muito para além daquilo que gostariam de dar a conhecer e, por outro, quando o professor avalia os resultados educativos do seu filho. Os professores porque tudo o que se passa na aula pode ser levado ao conhecimento dos pais" (Perrenoud, 1995:104-108).

A criança escolarizada não é livre de gerir a sua "dupla filiação" (1995:92). Os pais e professores desejam controlá-la pois estão em jogo os seus interesses e a sua responsabilidade comprometida.

Para a sociedade a criança está definida como um ser imaturo, dependente e irresponsável, incapaz de conduzir a sua vida de maneira autónoma, de escolher o melhor para a sua vida (idem). A criança quer na família quer na escola, tem o estatuto particular de pessoa que é preciso "educar, tratar, proteger e vigiar" (1995:93). Estes dois agentes educativos sentem que os seus esforços podem ser "reforçados mutuamente" (ibid.p.95), bastando que para isso colaborem de forma harmoniosa na educação da criança funcionando como uma verdadeira equipa. Em caso de conflito, a responsabilidade nunca é assumida por cada um dos agentes, atribuindo um ao outro a culpa que muitas vezes pertence aos dois. Este conflito de atribuições de culpa exige que "os adultos caso desejem concertar as suas acções devam ter uma representação comum da realidade da criança" (idem).

A criança é um actor que intervém selectivamente e activamente na comunicação entre pais e professores. Ela viaja entre dois mundos; da casa para a escola e da escola para casa, levando e trazendo mensagens e, sendo ou não convidada a participar ela exerce sempre a sua influência; ela gera conflitos e alianças; ela corre riscos e arquitecta projectos; ela perturba ou facilita a comunicação, embora lhe "neguem muitas vezes o direito de ser actor de corpo inteiro" (Perrenoud, 1995:112-113).

## 3. Potenciar a Diversidade – Entrelaçar Culturas

Na escola a educação intercultural assume-se como a via educativa, predestinada a trabalhar as potencialidades dos alunos e das relações que estabelecem entre si, num permanente diálogo e solidariedade entre indivíduos de diferentes culturas.

A educação intercultural ajuda a potenciar a diversidade e entrelaçar culturas. Aparece como uma nova perspectiva educativa que "afirma e promove o pluralismo representado pelos alunos, as suas famílias e comunidades e se baseia em objectivos, conteúdos e processos curriculares que expressam e promovem a diversidade cultural, linguística" (Cardoso, 1998:14) e étnica num clima de interdependência, igualdade, compreensão e respeito. Exige da escola como um todo "uma nova cultura organizativa a nível social, pedagógico e didáctico para que os grupos maioritários e minoritários aprendam a viver juntos numa verdadeira permeabilidade de pessoas e culturas. Requer a dinamização das relações entre a escola com as famílias, no sentido de uma maior colaboração, diálogo, participação e co-responsabilização" (idem).

As nossas escolas são frequentadas por alunos de etnia cigana, assim como por crianças pertencentes a outras minorias ou estratos sociais mais desfavorecidos, que se deparam diariamente com um currículo que os coloca em desvantagem e os desfavorece relativamente aos alunos pertencentes às culturas dominantes. A adequação do currículo à diversidade dos alunos poderá permitir uma melhor integração social e cultural, fomentar o intercâmbio cultural, valorizar as culturas em presença e promover a igualdade de oportunidades.

Defendemos como Marques "um currículo cultural que assuma a interculturalidade como o seu principal eixo" (Marques, 1999:76). Um currículo intercultural aberto a outras culturas que não produza "marginalidades nem guetos curriculares" (idem). Sustentado no currículo nacional, o currículo intercultural "dá espaço e voz às outras culturas" de maneira a preservar as identidades culturais dos alunos, ou seja, "tornar os alunos suficientemente fluentes na sua cultura materna e nas outras culturas que dialogam" (idem) com a cultura nacional. Um currículo "que dá também espaço para a livre criação e expressão cultural dos alunos, nas suas diferenças e semelhanças, não só na componente lectiva mas também e, sobretudo, na componente extra-lectiva" (idem).

Para que isto aconteça, as práticas pedagógicas devem ter como base actividade de natureza intercultural, fundamentalmente orientadas para o respeito pelos outros e pela sua cultura, através do conhecimento de si próprio, da sua cultura e das atitudes e valores que a manifestam, numa base de igualdade e de consideração pelas diferenças. Deve ter em conta, na opinião de Cardoso, actividades que "proporcionem oportunidades para o desenvolvimento da auto-estima, da auto-confiança de todos os alunos, através de conteúdos e processos que valorizem as respectivas realidades históricas, culturais, linguísticas, naturais e geográficas" (Cardoso, 1998:14).

Não há dúvida de que a educação intercultural, entendida como cooperação e solidariedade entre as diferentes culturas, levando em conta a diversidade social dos alunos, enriquece o processo educativo, pois fortalece e valoriza a cultura do aluno. Ela possibilita a relação entre educação e a vida, promove o respeito e o conhecimento mútuo entre os diferentes grupos sociais, eliminando estereótipos, ampliando o horizonte de conhecimentos e de visões de mundo. Neste sentido, importa focalizar na problemática da "educação inter/multicultural" (Stoer e Cortesão, 1999), enquanto uma forma de acção capaz de valorizar e fazer dialogar as diferentes culturas em presença, de encurtar as distâncias que as separam e de desmoronar as atitudes etnocêntricas e preconceitos que, frequentemente, atravessam, norteiam e lideram as relações que os diferentes actores constróem entre si.

A educação intercultural faz-se com toda a comunidade educativa. O diálogo entre culturas exige a colaboração entre os diferentes parceiros educativos para o desenvolvimento de projectos de investigação-acção, que valorizem os saberes e enriqueçam as culturas em presença na escola. Neste particular merece especial atenção o papel do professor, como mediador cultural, capaz de ajudar os alunos proporcionando-lhes metodologias adequadas aos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos. Para o Entreculturas "a individualização deve ser um procedimento pedagógico permanente, numa correcta interpretação de diferentes ritmos e níveis de aprendizagem e como prática de respeito e valorização pelo indivíduo" (1995:34).

Caminhar para uma escola aberta à diferença, onde todos possam fazer o seu percurso de aprendizagem independentemente das desvantagens de natureza sócio-cultural que possam apresentar, requer uma reflexão profunda sobre as formas de organização e cultura escolar e sobre as práticas pedagógicas. Esse processo de

mudanças na luta contra todas as formas de discriminação requer, na opinião de Cardoso, a intervenção dos diferentes actores directa ou indirectamente envolvidos no processo de ensino/aprendizagem (políticos, órgãos de gestão da escola, professores, alunos, família, comunidade) (Cardoso, 1998:14).

Apostar numa educação diferenciada exige a criação de oportunidades de aprendizagem significativas e personalizadas num contexto rico de experiências e interacções vividas no colectivo. O percurso de formação terá necessariamente que fazer o cruzamento entre os saberes adquiridos pelos alunos em contexto escolar e familiar. O professor deverá estar consciente deste papel e da sua importância.

### *3.1. Para uma prática pedagógica do intercultural*

A pedagogia intercultural é uma prática tanto escolar como social. Embora a escola surja como o local privilegiado para a implementação do projecto intercultural, é na sociedade que se cruzam e se relacionam as diferentes culturas que habitam neste mundo cada vez mais global. Para Perrenoud, "toda a relação intersubjectiva é também intercultural. Mesmo entre membros da mesma sociedade, da mesma comunidade, da mesma classe social, subsistem diferenças culturais, entre famílias, entre sexos, entre gerações, em todas as relações sociais e, portanto também na escola" (2000:49).

Para Abdallah-Pretceille a pedagogia intercultural para além de não ter um âmbito de aplicação específico, também não se dirige a um público particular ela existe como conjunto de relações ou de comunicações interculturais (Abdallah-Pretceille, 1996:148-152).

O processo de ensino aprendizagem será sempre um processo de comunicação entre diferentes. Diferenças culturais que se expressam na idade, nas experiências, no conhecimento, no sexo, na mente cultural e nos estilos de aprendizagem, entre outros atributos, e que distinguem o professor do aluno e um aluno dos outros alunos (Vieira, 1999:156).

Portanto, falar de uma pedagogia intercultural é falar de um público social e culturalmente diferenciado pertencente a todos os estratos e classes sociais que integram a escola, designadamente àqueles pertencentes a culturas minoritárias. Trata-se, na opinião de Carlinda Leite, de uma resposta positiva à multiculturalidade através do recurso a "dinâmicas de interacção que partam do conhecimento de cada um, para

promover o bilinguismo cultural que facilite o acesso das crianças e jovens dos grupos minoritários, não apenas ao conhecimento das suas culturas de origem, mas também ao conhecimento de outras culturas e ao usufruto dos bens por elas proporcionados no exercício da cidadania" (Carlinda Leite, 1997:115).

A pedagogia intercultural como um conjunto de relações exige a elaboração de um projecto de intervenção na escola que deve prover a descoberta da diferença e da alteridade. Num contexto de diversidade cultural, o professor tem de organizar de forma diferente o processo de trabalho a nível da formação e do processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, Stoer e Cortesão dizem que é importante os professores devolverem actividades significativas para quem aprende, isto é, actividades que estimulem "a sua disponibilidade em se empenhar e trabalhar com o necessário afinco" (1999:35).

Segundo Sousa (2004) não é necessário falar em pedagogia intercultural para valorizar tudo o que vai no sentido da aceitação do outro, porque esse é o papel da escola, que naturalmente deverá participar na valorização e na compreensão das diferenças e transformar os antagonismos em diferenças mais bem compreendidas.

A aceitação e valorização das diferenças em presença na sala de aulas passa, na opinião, de Abdallah-Pretceille (1996) e Vieira (1999) pela sensibilidade do professor e pela capacidade para observar, analisar, ouvir e investigar os alunos com quem se trabalha. Perante a constatada multiculturalidade na escola, estes são alguns dos pressupostos para a construção de uma pedagogia intercultural. Trata-se de acordo com Vieira, de "primeiro observar, entender, compreender a heterogeneidade cultural dos alunos, da escola ou em particular duma turma, para depois construir a "ponte de prata" entre saberes quotidianos e o currículo escolar" (1999:152).

Segundo Longstreet as atitudes intelectuais sofrem influência da etnicidade e, porque não se pode negar a existência de diferentes modos de aprendizagem, torna-se necessário conhecer o modo de aprender para "poder ter em conta, não apenas no ensino e na apresentação das noções, mas também na disposição espacial da classe, na relação física com os alunos, na maneira de utilizar o tempo (cit. in Abdallah-Pretceille, 1996:151). Para Vieira o professor, enquanto "mediador do processo de ensino-aprendizagem, deve saber investigar para agir" (1999:152).

Construída sobre o eixo da investigação-acção e num contexto de diversidade cultural a pedagogia intercultural passa por "uma abertura à alteridade para agir, respeitando-a enquanto diferente, mas num mesmo nível de poder, quer dizer, sem estabelecer desigualdades nem hierarquias" (idem).

Não é só importante para o professor tornar-se significativo para o aluno como, é igualmente importante, o aluno sentir que o professor o valoriza a si e a sua experiência pessoal. Mas, para que essa interrelação seja profícua não é suficiente uma relação professor-aluno empática. É preciso ir mais além e tirar partido da "diversidade de contextos para construir práticas pedagógicas interculturais" (Vieira, 1999:153).

No mesmo sentido vai a opinião de Perrenoud ao considerar que para que toda a aprendizagem tenha sentido é necessário que tiremos proveito disso, no registo das emoções e das relações intersubjectivas porque todas as actividades geradoras de aprendizagem, necessitam de se constituir num desafio para o sujeito, passam pela sua necessidade de aceitar esse desafio e pela sua capacidade de resposta face a essa nova situação de aprendizagem. O professor deve investir numa actividade acima de tudo porque ela é significativa, e não apenas útil, interessante, apreciada, divertida ou lisonjeira (Perrenoud, 2000).

Enfatizando a relação empática que deve existir entre professor e aluno, Perrenoud vê como um obstáculo ao processo ensino/aprendizagem essa falta de empatia: "Como é que eu poderia ensinar-lhe algo, ele não gosta de mim" (idem). Uma boa relação professor-aluno, sem se sobrepor à importância de práticas pedagógicas contextualizadas e enriquecedoras, torna-se fundamental porque os "dispositivos didácticos melhor elaborados irão chocar com uma parede se o aluno se sentir mal reconhecido, mal amado, maltratado, se a aprendizagem o separar dos seus próximos ou mergulhá-lo em tensões e angústias, ou até mesmo se ele não encontrar prazer nisso" (2000:48).

A capacidade do professor para enfrentar a diversidade cultural e impossibilitar que a exclusão e a diferença social aumentem passa por uma intervenção "mais lúcida, mais iluminada por um conhecimento sobre as pessoas e contexto em que se age para, face aos dados recolhidos, repensar, questionar, as propostas de ensino/aprendizagem que se irão implementar" (Stoer e Cortesão, 1999:34). Carlinda Leite defende que uma

educação que responde à diversidade dos sujeitos e das situações sem diferenciação pedagógica é potenciadora da desigualdade (Carlinda Leite, 2002).

Mas o que significa diferenciação pedagógica?

Diferenciar o ensino é fazer, na opinião de Perrenoud, com que cada aluno "vivencie tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem" (2000:9). O autor refere ainda que é preciso mudar profundamente a escola para que esta ideia simples seja posta em prática. Em sua opinião, "adaptar a acção pedagógica ao aluno não é nem renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objectivos essenciais. Diferenciar é lutar para que as desigualdades da escola se atenuem e, simultaneamente para que o ensino se eleve" (idem).

A questão que se coloca é se a diferenciação tem contribuído na luta contra o insucesso escolar. Para Perrenoud a discriminação que se faz nas escolas, às vezes, não tem efeito discernível, porque não obedece a critérios sem nenhuma relação com as dificuldades escolares, aumentando, ainda que involuntariamente, em algumas situações, as desigualdades. Mesmo quando existe uma vontade expressa de "favorecer os desfavorecidos, a chamada discriminação positiva é, na maioria da vezes, irrisória em relação à natureza e à amplitude das diferenças entre os alunos" (2000:27).

As pedagogias de papel e lápis, com fichas de trabalho individualizadas não chegam para combater o insucesso escolar, pois segundo Perrenoud "o problema do sentido dos saberes e do trabalho continua o mesmo em pedagogias que se limitam a ajustar as tarefas ao nível dos alunos, sem modificar nem o seu conteúdo, nem a relação professor/aluno, nem o contrato didáctico" (2000:45).

As pedagogias diferenciadas "devem enfrentar o problema de base de como aprendem as crianças. Devem dar ao trabalho escolar um verdadeiro sentido" (Perrenoud, 2000:45-46). Devem facilitar na opinião de Pardo "a formação de pessoas livres, responsáveis e críticas, com conteúdos (currículo) significativos para todos" (Pardo, 1995:79-80). Perrenoud ilustra o seu pensamento com uma frase que consideramos uma importante referência para os professores: "resta abandonar o sonho de saber suficientemente sobre cada aluno para proporcionar à priori uma situação de aprendizagem sob medida" (2000:45-46).

Não chega integrar no currículo actividades respeitadoras da diversidade étnica e cultural, do tipo gastronomia, folclore e artes. Impõe-se respeitar a sensibilidade das

crianças pertencentes a minorias culturais e étnicas, mas regra geral o currículo escolar julga-se "cego em relação a estes aspectos e os professores julgam tratar todos os alunos de igual forma, mas a verdade é que concedem mais atenção aos alunos da classe média e revelam expectativas baixas em relação aos outros" (Marques (1994), cit. in Vieira, 1999:153).

Quando se faz diferenciação pedagógica é sempre importante ganhar a confiança do alunos, caso contrário, poderá estar em causa o efeito desejado pelo professor.

Para Perrenoud é inútil pensar a diferenciação de um ponto de vista estritamente cognitivo. Acontece muitas vezes que "um professor carregado de conhecimentos e de instrumentos didácticos mas que não consegue um vínculo humano forte com o aluno será definitivamente menos capaz do que um pedagogo menos preparado com quem o aluno se sente bem" (2000:48-49). Esta opinião também é partilhada por Sousa (2004) para quem "a valorização constrói confiança e esta gera progressão no saber"

A diferenciação, quando se pretende a interculturalidade, está "na especificidade dos conteúdos à partida, na sua ordenação, na sua progressão e no seu ritmo de transferência, mas de modo a cumprir todo o quadro programático" (Entreculturas, 1995:33).

No processo ensino aprendizagem a exigência programática é universalmente utilizada, não havendo objectivos para ciganos e não ciganos. A diferenciação também se pretende na "especificidade das estratégias em virtude de as mesmas situações, pontos de partida, se apresentarem diferentemente aos diversificados grupos culturais da população escolar como pontos de chegada, usando recursos eventualmente diferenciados, embora em direcção às mesmas acções" (idem).

Às práticas pedagógicas interculturais estarão sempre associados valores como a solidariedade, a responsabilidade, a sensibilidade, a colaboração e a flexibilização. Para Carlinda Leite a prática pedagógica intercultural implica a flexibilização do currículo de modo a proporcionar a todos os alunos "condições para a formação pessoal e social e para o sucesso escolar" (2004:1).

A ideia de flexibilização do currículo baseia-se, na opinião da autora, "no princípio da alteridade, cria um olhar sobre a diversidade como factor potenciador da

prática docente, que conduz ao desenvolvimento de práticas pedagógicas enriquecedoras para todos os alunos do ponto de vista pessoal e social (idem).

Os dispositivos de diferenciação pedagógica visam construir uma "boa ponte" na ligação indispensável entre cultura da escola e a da comunidade envolvente, representada na escola pelos alunos. As aprendizagens que suscitam devem valorizar também outras culturas para além da cultura dominante, estimulando, o desenvolvimento de atitudes reflexivas face aos processos globais de educação. É uma ferramenta de negociação através da qual os elementos das diferentes culturas se reconhecem, se respeitam e interagem (Stoer e Cortesão, 1999:60).

A construção deste tipo de dispositivos pedagógicos depende da consciência intercultural do professor (das tonalidades do arco íris cultural), consciência essa que "exige uma atitude e prática investigativas necessárias à identificação e compreensão do "arco-íris cultural" ao qual tem que oferecer propostas educativas adequadas." (idem)

Este será porventura o maior desafio que a interculturalidade coloca aos professores, ou seja, o desafio de construir a sua prática pedagógica atendendo às necessidades dos elementos das diferentes culturas em presença na escola. Contudo esta não é uma tarefa fácil, exige uma boa preparação do professor, uma planificação e reflexão adequadas e fundamentalmente a agilização de procedimentos capazes de responder com sucesso aos desafios colocados pelos alunos.

### *3.2. Formação dos Professores: o elemento chave para o interculturalismo*

A interculturalidade coloca aos professores perante o desafio de satisfazer as necessidades e os interesses dos alunos de culturas diferentes. Subjacente à interculturalidade surge uma nova filosofia educacional que se constitui num desafio à formação do professor.

O espírito da interculturalidade deve satisfazer "a polivalência estratégica na prática pedagógica, que ao conduzir ao aprofundamento de uma cultura, persegue simultaneamente os objectivos programáticos exigíveis a todos os alunos, numa perspectiva de igualdade de tratamento no processo ensino/aprendizagem, com respeito pelas diferenças, pela individualização e pela socialização" (Entreculturas, 1995:31).

As práticas pedagógicas interculturais não admitem abordagens unilaterais ou orientações unívocas, conformes apenas com a cultura dominante, pelo contrário

defendem operações de "dar" e "receber" e "mudar" nas várias direcções pertinentes à diversidade cultural dos alunos. Assim, em paralelo devem ser transferidas "aprendizagens relativas à cultura cigana e, em reciprocidade, aos ciganos deve estender-se a aprendizagem de manifestações de outras culturas" (idem).

A formação dos professores em contextos multiculturais, pedra basilar da educação intercultural, poderá trazer uma melhoria à qualidade do ensino através do desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências que permitem ao professor fazer face à diversidade com maior possibilidade de êxito.

Em contextos escolares etnicamente heterogéneos, o professor deve perceber os efeitos negativos que podem resultar de expectativas iniciais em relação aos alunos fundadas com base na sua própria cultura e classe social. Esta sensibilidade poderá ser dificultada pelo facto de "a escola ter sido concebida e o professor socializado (como cidadão e como profissional) no cruzamento de contextos que o não tornam sensível à diversidade sócio-cultural" (Stoer e Cortesão, 1999:20). Sabe-se que "as condições em que o professor é, em geral, tradicionalmente socializado como cidadão, como aluno, e, sobretudo, como professor, o predispõe, à partida, para ser um agente da continuidade, da reprodução" (1999:85). Esta concepção e imagem do outro diferente quando distante do que o professor considera o perfil do "bom aluno," pode, na opinião de Cardoso, afectar a "auto-estima e auto-confiança e, portanto, a motivação do aluno, promovendo assim o seu insucesso" (1998:18).

Para Sousa (2004), o maior desafio que a interculturalidade coloca aos professores tem a ver fundamentalmente com a sua própria formação. Em sua opinião os professores devem ser formados para não serem, ou serem o menos possível agentes de aculturação, acolhendo a diversidade através da flexibilização dos conteúdos, sem ideias preconcebidas sobre as crianças.

No plano da interculturalidade e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem o professor deve manter atitudes de respeito pela diversidade cultural, étnica e social dos alunos; deve reconhecer essa diversidade como fonte de recursos para as actividades educativas; deve esforçar-se por adequar as actividades de ensino-aprendizagem à diversidade cultural e de estilos de aprendizagem dos alunos e partir com a convicção de que cumprindo estes pressupostos, a diversidade dos alunos tem maiores oportunidades de atingir metas de aprendizagens semelhantes (Cardoso, 1998).

Stoer e Cortesão estabelecem metas de formação de professores para trabalhar em situações multiculturais. Os autores assinalam a importância da compreensão que os professores têm do papel que a educação, e consequentemente da sua actuação, pode representar nos fenómenos de reprodução social e cultural. Como segunda etapa de formação é enaltecida a faculdade do desenvolvimento de "competências de análise do contexto, uma vigilância crítica que lhe permita uma autonomia relativa no exercício da sua actividade docente, isto é, que lhe permita alguma emancipação nas decisões relativas ao currículo no decorrer do acto educativo" (Stoer e Cortesão, 1999: 27-28).

A integração de uma pedagogia intercultural exige da parte do professor não só um conhecimento cultural plural, mas também uma experiência de vida e de colaboração. Stoer e Cortesão definem, como principais, as seguintes características do professor inter-multicultural:

1. Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo esino/aprendizagem;

2. Promove a rentabilização de saberes e de culturas;

3. Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-se condição da confrontação entre culturas;

4. Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;

5. Defende a descentração da escola - a escola assume-se como parte da comunidade local;

6. Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social. Pressupostos estruturantes: cidadania baseada na democracia participativa; igualdade de oportunidades – sucesso; escola democrática (Stoer e Cortesão, 1999:47).

Apesar de não existir com rigor um perfil de professor intercultural existem características que o docente deve reunir para desenvolver uma educação pluralista e intercultural. O professor, ao aderir a práticas de educação intercultural em contextos etnicamente heterogéneos terá que desenvolver um conjunto de conhecimentos, atitudes e competências em três áreas da sua formação: formação pessoal, formação centrada no currículo e formação centrada na escola como organização (Cardoso, 1998).

A formação para a interculturalidade pressupõe uma formação inicial que deve criar estruturas e atitudes formativas de base que depois se irão desenvolver ao longo da vida profissional do professor, através dos diferentes cursos e seminários que visam o aperfeiçoamento e valorização da sua prática diária e pela auto-formação que desenvolve no contexto de sala de aula e lhe permite questionar, reflectir e decidir pela resposta pedagógica mais adequada para cada aluno e para cada situação.

O professor deve aprender a cultivar comportamentos e atitudes solidárias, democráticas e cívicas e promover o reconhecimento da pluralidade e da alteridade. Para tal, torna-se necessário o desenvolvimento de atitudes não etnocêntricas, ser sensível e respeitar as várias diferenças e ter a capacidade de questionar as práticas desenvolvidas durante anos em função da cultura dominante e substituí-las por outras que permitam aos alunos viverem as suas diferenças sem ficarem reduzidos a elas.

Entrelaçar culturas é viver numa escola para todos onde todos aprendem a viver juntos numa verdadeira permeabilidade de pessoas e culturas (Cardoso, 1998). É viver através do diálogo e da colaboração entre diferentes parceiros educativos promover o desenvolvimento de projectos de investigação/acção que visem a valorização dos saberes e enriquecimento das culturas em presença na escola. Entrelaçar culturas é proporcionar aprendizagens através de metodologias adequadas aos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos. É fazer da individualização do ensino um procedimento sistemático no respeito pelos diferentes ritmos e níveis de aprendizagem pela valorização do indivíduo. É prover a descoberta da diferença e da alteridade desenvolvendo actividades com significado para quem aprende de forma a aumentar a sua disponibilidade e motivação para o trabalho. Trata-se de construir uma ponte entre os saberes dos alunos pertencentes às minorias étnicas e os saberes do currículo escolar. Como não se pode negar a existência de diferentes modos de aprendizagem, compete ao professor observar, entender e compreender a heterogeneidade cultural dos alunos, para conhecendo o seu modo de aprender poder agir no âmbito das funções que desempenha como mediador do processo de ensino aprendizagem. O professor deve tornar-se significativo para o aluno e este para o professor, procurando estabelecer uma relação de reciprocidade no sentir, no pensar e no agir, ou seja, desenvolver uma relação de empatia e de confiança porque ambas são geradoras de saber. A satisfação destas necessidades e interesses dos alunos de culturas diferentes é um desafio que a

interculturalidade coloca à formação de professores. A formação de professores deve exigir uma nova filosofia intercultural com relevância para uma polivalência estratégica nas práticas pedagógicas, isto é, aprofundar culturas sem perder de vista e promover os objectivos programáticos exigíveis para todos os alunos.

Na formação para o intercultural estão subjacentes duas dimensões que consideramos transversais e estruturantes da organização sócio-pedagógica da escola: a dimensão do conhecimento e a dimensão relacional. São elas que vão ajudar a promover práticas de educação para a igualdade em todos os contextos escolares independentemente da existência de alunos pertencentes a minorias étnicas. Somos da opinião que se têm feito progressos no campo das relações e práticas interculturais no interior das instituições escolares. Pensamos no entanto que ainda há um longo caminho a percorrer dado que se continuam a perceber nas escolas dificuldades na implementação de verdadeiras aprendizagens interculturais, sobretudo entre os docentes. Consideramos também que faltam à nossa sociedade políticas de valorização e respeito pelas diferenças que sirvam de mola impulsionadora para a união de esforços e concertação de estratégias de acção, entre a escola e demais parceiros educativos, num processo de educação intercultural. O desenvolvimento económico, numa sociedade democrática, que supostamente deveria favorecer a difusão da instrução e o pluralismo social e cultural, arrasta consigo algumas incongruências, particularmente visíveis entre os cidadãos de etnia cigana que vivem em acampamentos sem as condições de vida que lhe permitam a participação social, nesta sociedade que também é sua, em igualdade de oportunidades. Convém, nestas situações, lembrar as palavras do Ministro do Trabalho e Solidariedade Social, Vieira da Silva (2007):

> *"Não podemos esquecer que a pobreza e a exclusão social constituem os principais obstáculos à coesão e à igualdade de oportunidades, pois corroem os fundamentos que permitem às pessoas pensarem-se e viverem enquanto parte de uma sociedade".*

# CAPÍTULO V

## ESTUDO EMPÍRICO

## 1. Percurso do trabalho

Feita a abordagem teórica[25], que enquadra e sustenta este estudo, para o qual se mobilizaram as diferentes perspectivas dos autores considerados referência no âmbito da nossa problemática, interessa de momento focalizar os aspectos essenciais da pesquisa. Assim, começaremos por descrever as motivações que nos levaram à definição da problemática, referiremos a amostra para de seguida fundamentar o método e técnicas adoptadas, fazendo alusão aos instrumentos de que nos socorremos para a recolha dos dados, reflectindo por fim sobre alguns aspectos sentidos como importantes durante o processo desta pesquisa.

O trabalho realizado surgiu do convívio com crianças de etnia cigana e pelo forte desejo que sentimos em compreender melhor a sua realidade. Exercemos a profissão de professor há vinte e um anos e, em dois momentos distintos da nossa vida profissional, trabalhámos em escolas que integravam crianças pertencentes à etnia cigana. Leccionámos na Escola Azul e ficámos bastante sensibilizados com o trabalho aí realizado pelos professores, com o seu envolvimento e implicação nos vários projectos que tinham como finalidades a melhoria da qualidade da acção educativa e uma consequente melhor socialização, estimulação e integração dos alunos provenientes dos grupos minoritários. Posteriormente, num Agrupamento Horizontal de Escolas, em funções de gestão, convivemos de perto com as crianças ciganas e deparámos com diferentes motivações de alunos, famílias e professores face à sua escolarização. A imagem que os elementos pertencentes à comunidade cigana tinham da escola era diversa e originava comportamentos diferenciados face à mesma. O mesmo acontecia entre os professores que eram influenciados positivamente ou negativamente no seu desempenho pela representação que tinham dos alunos e das famílias ciganas. Este fenómeno originava como que uma bola de neve e tinha repercussões na prática pedagógica dos professores e na cultura da escola como organização.

As escolas eram frequentadas por um elevado número de alunos de etnia cigana. Os problemas mais graves que afectavam as escolas eram o absentismo e o

[25] "Seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica. Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar dados. A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um a amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos" (Bogdan e Biklen, 1994:52)

elevado número de crianças com níveis preocupantes de insucesso escolar que abandonam muito cedo a escola. Existiam alunos de etnia cigana que frequentam a Escola, eram assíduos e pontuais, estavam perfeitamente integrados e tinham tido aproveitamento e outros que apareciam e desapareciam da Escola como se de um local de férias se tratasse. Olhando à situação existente levou-nos a pensar o porquê de existirem comportamentos tão distintos nos alunos de etnia cigana que frequentavam a escola? Desde logo percebemos que na realidade as crianças ciganas não formam um grupo homogéneo, ao contrário dos discursos praticados pelos professores e outros elementos da comunidade educativa que tomavam o todo pela parte.

Estas problemáticas levaram-nos a analisar:

*"As concepções pedagógicas dos professores do 1.º Ciclo face à escolarização das crianças de etnia cigana, assim como as expectativas que as crianças desta etnia têm sobre a escola?"*

Definida a problemática, e por impossibilidade de realizar o estudo nas escolas do agrupamento onde se verificaram os comportamentos descritos anteriormente, partiu-se para a escolha das escolas que iam ser objecto de estudo e para a definição dos objectivos da pesquisa.

Os objectivos do estudo foram os seguintes:

- Conhecer qual a percepção dos professores face à integração escolar e social dos alunos de etnia cigana;
- Conhecer os processos de pensamento dos professores sobre a educação intercultural;
- Perceber se a maneira como os professores gerem as diferentes culturas no currículo é importante para que os alunos de etnia cigana gostem da escola.
- Conhecer de que modo é que os professores participam na valorização e na compreensão das diferenças relativamente à "cultura cigana."
- Identificar práticas de valorização intercultural promovidas pela escola como organização e perceber qual a sua influência na cultura docente.

Estes objectivos constituíram os eixos estruturantes das entrevistas aos professores ***(anexo 1)***.

Os eixos estruturantes dos guiões das entrevistas aos alunos de etnia cigana ***(anexo 2)*** foram os seguintes:

- Percepção que as crianças ciganas têm da escola
- Relação Entre-pares
- Interacção Escola/família

Optámos pela realização do estudo em duas escolas com características diferentes para aprofundar o conhecimento sobre as representações geradas pelas interacções estabelecidas entre professores e os alunos de etnia cigana e sobre as representações destes face à sua escolarização.

## 2. Amostra

A selecção dos grupos orientou-se pelo critério definido por Glaser e Strauss como amostra teórica (*theoretical sampling*). Para Glaser e Strauss (1967), "a amostragem teórica é o processo de colecta de dados para o desenvolvimento de uma teoria, em que o analista regista, codifica e analisa os dados, decidindo quais vai registar a seguir e onde encontrá-los, a fim de elaborar a sua teoria" (Glaser e Strauss, cit. in Flick, 2002:66). O critério de selecção não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema. Portanto, na amostra teórica os indivíduos ou os grupos são seleccionados de acordo com o seu nível esperado de gerarem novas ideias para a elaboração da teoria.

Na amostragem teórica nem a dimensão da população alvo, nem as suas características são conhecidas de antemão. A dimensão da amostra não é definida antecipadamente.

### *2.1. Tipo de amostra*

Com vista aos objectivos definidos foram elaboradas as perguntas constantes dos guiões de entrevistas, as quais posteriormente foram aplicadas aos alunos e aos professores.

A amostra dos alunos é constituída por 7 alunos de etnia cigana da Escola Verde e 9 da Escola Azul. Dos alunos, 7 são do sexo masculino e 9 do sexo feminino,

sendo 10 a média de idades. Entre os alunos entrevistados o mais novo tem sete anos e o mais velho 13 anos de idade.

| | 1º Ano | | 2º Ano | | 3º Ano | | 4º Ano | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sexo | | Sexo | | Sexo | | Sexo | | |
| | M | F | M | F | M | F | M | F | |
| **7 anos** | | | | 1 | | | | | 1 |
| **8 anos** | | | 1 | 2 | | | | | 3 |
| **9 anos** | | | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 4 |
| **10 anos** | | | 1 | 1 | | | | | 2 |
| **11 anos** | | | | | 1 | 1 | | | 2 |
| **12 anos** | | | | | | | 1 | | 1 |
| **13 anos** | | | | | | | 1 | 2 | 3 |

A amostra dos professores é constituída por 12 professores a leccionar em turmas que integram alunos de etnia cigana. Dos 12 professores 7 pertencem à Escola Azul, 3 à Escola Verde e 2 à Escola Vermelha. Nove são do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 27 e os 52 anos de idade. A média de idades entre os professores é de 34,9 anos. A maioria dos professores tem licenciatura, existindo uma professora na Escola Azul com Mestrado. Na Escola Azul uma professora trabalha com alunos de etnia cigana há já 14 anos. Dos restantes professores, um trabalha na escola há 4 anos, dois há 3 anos, um há 2 anos e um há 1 ano. Nesta escola, apenas um professor nunca trabalhou com alunos de etnia cigana. Nas escolas Verde e Vermelha, à excepção de uma professora que possui Bacharelato, todos os professores são licenciados. Dos professores entrevistados apenas um tem experiência de trabalho com alunos de etnia cigana e, com a excepção de uma professora, todos trabalham pela primeira vez na escola.

| | Bacharelato | | Licenciatura | | Mestrado | | Anos de Serviço | | | | | | Situação Profissional | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | Até 5 | | 6 a 10 | | + 10 | | P.Q.E. | | P.Q.Z.P. | | P.C. | |
| | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F |
| **27 anos** | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | | | | | 1 | 1 | | |
| **28 anos** | | | 1 | | | | 1 | | | | | | | | 1 | | | |
| **29 anos** | | | | 2 | | | | 2 | | | | | | | | 2 | | |
| **30 anos** | | **1** | | 1 | | | | 1 | | 1 | | | | | | 1 | | 1 |
| **31 anos** | | | 1 | | | | 1 | | | | | | | | | | 1 | |
| **43 anos** | | | | 1 | | | | | | | | 1 | | | | 1 | | |
| **46 anos** | | | | 1 | | | | | | | | 1 | | | | 1 | | |
| **47 anos** | | | | 1 | | | | | | | | 1 | | 1 | | | | |
| **52 anos** | | | | | | 1 | | 1 | | | | | | | | 1 | | |

### *2.2. Critérios subjacentes à identificação da amostra*

A amostra é reduzida não necessitando de ser alargada ou representativa, pois tal como refere Albarello nos estudos qualitativos a questão da representatividade não se coloca no sentido estatístico do termo (1997:107). Mais do que escolher uma amostra é necessário escolher bem os informadores, os quais devem ser diversificados. (Kaufman).

Os professores e os alunos informantes do estudo frequentam escolas situadas no Concelho da Maia e de Matosinhos. As duas escolas do Concelho da Maia pertencem à freguesia de Águas Santas que acolhe dois dos três casos estudados. A terceira escola pertencente ao Conselho de Matosinhos é uma escola que nos é familiar em virtude de termos lá exercido funções docentes no ano lectivo 2005/2006.

Os contextos considerados por nós como prioritários para a realização do estudo foram as Escolas Verde e Azul. A Escola Vermelha também pertencente ao Agrupamento Horizontal de Escolas foi considerada útil para o estudo porque os informantes de etnia cigana eram importantes para nós pelo contraste existente do ponto de vista socio-económico com os informantes da Escola Verde.

Os critérios que determinaram a escolha dos grupos foram os seguintes:

a) Oportunidade e facilidade de acesso à informação entre os professores em todas as escolas**;**

b) Os alunos de etnia cigana que frequentam a Escola Verde habitarem num acampamento sem as mínimas condições de higiene e de limpeza, ou seja, viverem no limiar da pobreza;

c) A escola pertencer a um Agrupamento Horizontal de Escolas que em termos de gestão é mais próxima da realidade que nos é familiar.

d) Os alunos de etnia cigana da Escola Azul viverem num bairro onde se concentram imensos problemas sociais que estiveram na origem de alguns projectos de intervenção de combate à exclusão social;

e) A Escola Azul ter sido uma das seleccionadas nos anos 90 para o desenvolvimento do Projecto Entreculturas;

f) A Escola Azul pertencer a um Agrupamento Vertical de Escolas.

Este não pretende ser um estudo comparativo entre as crianças pertencentes às duas comunidades ciganas. Mas sem ser fundamental salientar a diferença torna-se necessário perceber e compreender se os contextos em que vivem têm influência na integração e aproveitamento das crianças que frequentam as duas escolas.

## 3. Contexto Sociocultural dos casos estudados

Para melhor intervir na educação dos alunos, é fundamental conhecer e respeitar a diversidade de contextos familiares que se encontram numa turma e na escola em geral. Isto é basilar, quando se pretende atingir um novo modelo de educação, que toma os alunos como centro de todo um processo de aprendizagem. Cada criança inicia o seu percurso escolar de forma diferente, não tendo o mesmo ponto de partida, nem as mesmas aquisições e experiências de vida, que são a base de todo um trajecto escolar que se quer desenvolver.

No modelo mais tradicional de ensino, os alunos ocupam o "lugar do morto", pois só é valorizado o saber do professor, cuja função é a de transmitir esses saberes aos alunos, estes terão a obrigação de os aprender para obtenção de um diploma. Neste caso, interessa conhecer os contextos familiares, tão diferenciados, apenas para desculpabilizar situações de insucesso escolar. Assim, impõe-se um modelo diferente de formação, que não seja apenas ensinar conteúdos, mas que respeite os saberes dos alunos, as suas experiências de vida e as suas aprendizagens como pré-requisitos para

novas aquisições. Deste modo, o conhecimento dos contextos familiares tomam uma importância diferente em todo o processo escolar, no sentido em que, não serão utilizados como factores fatalistas de fracasso, mas como factores imprescindíveis a ter em conta nas estratégias e metodologias de ensino a adoptar.

A escola poderá ser "hostil", para todos os alunos provenientes de um contexto familiar desfavorecido, onde os estímulos culturais e de aprendizagem são limitados ou quase inexistentes, ou simplesmente diferentes do contexto escolar. A mesma instituição é, seguramente, "amiga", para todos os alunos provenientes de famílias mais favorecidas, onde os estímulos para a aprendizagem são ricos e familiarizados com o mundo da escola, por isso, estes estão mais preparados para o sucesso escolar do que os outros (in projecto educativo do agrupamento das escolas Verde e Vermelha).

É urgente perspectivar um novo modelo de aprendizagem, orientado para processos formativos, onde o diálogo com os alunos ensina a pensar e a agir para a mudança. É necessário ter em conta os diferentes níveis de saberes que as crianças levam para a escola, para uma formação mais justa e equitativa. É necessário afirmar uma nova educação, desenvolver um novo paradigma educativo sobre a ideia do outro, com um olhar do outro, isto é, valorizar o sentido de alteridade.

Com base no conhecimento do contexto escolar, na consulta dos Projectos Educativo e Curricular dos Agrupamentos, de artigos de jornais e de estudos elaborados por associações sediadas em Matosinhos, procedeu-se a uma caracterização sumária do ambiente em que estão inseridas as escolas do agrupamento e a uma identificação de recursos disponíveis na comunidade envolvente.

Na análise dos contextos das comunidades de etnia cigana em estudo salientamos a questão da habitação porque a exclusão entre as famílias de etnia cigana começa em muitos casos pelas carências ao nível da habitação com consequências gravosas na educação.

### *3.1. Caracterização do Concelho da Maia*

O concelho da Maia é um dos mais industrializados do país. Concelho limítrofe do Porto, a sua origem é anterior à nacionalidade. É oriunda da Maia a nobre estirpe dos Mendes, os cavaleiros Soeiro e Gonçalo, este conhecido como "o Lidador", e Paio, arcebispo de Braga e grande responsável pela estratégia independentista seguida por

Afonso Henriques. Aliás o nosso primeiro rei foi, muito provavelmente, educado no seio dos Mendes da Maia. A Maia recebeu foral de D. Manuel, dado em Évora a 15 de Dezembro de 1519.

Nas últimas décadas, a Maia registou fortes acréscimos populacionais e elevados índices de desenvolvimento sustentado. Isso justifica que, em 1990, a Vila da Maia fosse elevada à categoria de cidade; Cidade de Distrito do Porto. Sede de Concelho.

Pertencem ao concelho da Maia as seguintes freguesias: Águas Santas, Avioso (Santa Maria), Avioso (S. Pedro), Barca, Folgosa, Gemunde, Gondim, Gueifães, Maia, Milheirós, Moreira, Nogueira, Pedrouços, S. Pedro Fins, Silva Escura, Vermoim, e Vila Nova do Telha.

A Vila de Águas Santas é uma das dezassete freguesias que constituem o concelho da Maia, estando os seus limites repartidos pelas freguesias de Gueifães, Milheirós, Nogueira, Ermesinde, S. Mamede e Pedrouços. A sua superfície é de 7,645 Km2, sendo a terceira freguesia do concelho em extensão, logo a seguir a Folgosa e a Moreira.

Águas Santas é atravessada pelo rio Leça, que nasce no monte Córdova, em Santo Tirso e desagua na bacia do porto de Leixões.

Segundo os Censos de 2001, Águas Santas tinha 25 249 habitantes, sendo 12 294 homens e 12 955 mulheres. Continua a assistir-se a um crescimento demográfico, associado aos fluxos migratórios de aproximação à cidade do Porto, da qual dista apenas 3,5 Km.

A população encontra-se maioritariamente distribuída por lugares com menos de 2000 habitantes, formando aglomerados razoavelmente concentrados. Águas Santas tem uma população jovem: quase 50% tem menos de 40 anos de idade.

- A taxa de analfabetismo é de 4,6%;
- 12% da população não tem instrução;
- 30% dos habitantes apenas possui o 1° ciclo do ensino básico;
- 12% possuem o Ensino Básico
- 11% possuem o 3º Ciclo
- 15% possuem o Ensino Secundário
- 3% da população o ensino médio

- cerca de 12% possuem como habilitação literária o Ensino Superior

A taxa de indivíduos à procura de emprego é de 4%; de indivíduos empregados é cerca de 51% da população total.

A agricultura ocupa 0,6% da população residente e o sector secundário ocupa 34% do total da população.

Relativamente à zona envolvente das escolas, nestes últimos anos, tem-se assistido a um crescimento acelerado do seu parque edificado, sendo estas novas habitações constituídas por prédios com vários andares e zonas residenciais com moradias. Ficaram concluídos, em 1997, alguns prédios de habitação social, que acolhem cerca de 140 famílias, tendo-se concluído posteriormente, mais fogos que serviram para alojar famílias de fracos recursos económicos.

Daí, podermos facilmente constatar a diversidade da sua população, que passou de estar maioritariamente distribuída pelos sectores primário e secundário, para um número já bastante significativo do sector terciário, acrescentando aos pequenos comerciantes, as actividades ligadas aos serviços e às profissões liberais.

No que ao património arquitectónico diz respeito a igreja de Santa Maria de Águas Santas, de visível estilo românico é considerada, a mais importante obra da freguesia. Monumento nacional classificado por decreto de 16 de Junho de 1910, é a mais significativa identificação de Águas Santas, mesmo de toda a Maia, com o seu passado milenar.

Em 1874, o pároco António Ascensão Oliveira mandou construir a actual nave do lado sul e substituir os dois arcos ogivais, então existentes, por um só, obra classificada como "lastimoso erro de ampliação" pelo padre Agostinho Azevedo. Também de interesse histórico é a capela de Pedrouços, datada do século XVIII, mais propriamente de 1743, de dimensões modestas, mas de linhas arquitectónicas harmoniosas, merecendo, neste aspecto, especial relevo a grandiosa frontaria e a torre sineira. Para além disso, encontra-se esplendidamente situada numa elevação de terreno, sobrepondo-se a ruas de expressão medieval.

Referência também à capela de Nossa Senhora de Guadalupe, no lugar do Paço, datada de 1633. Data que, eventualmente, se pode referir a alguma reconstrução,

já que surgem indicações de que foi construída em 1580[26]. São dignos de apreciação os riquíssimos altares de talha dourada, totalmente restaurados durante o ano de 1985. As paredes interiores revelam interessantes pinturas a fresco, muito deterioradas, a solicitar urgentes obras de recuperação e restauro.

Água Santas é atravessada por grandes vias de comunicação rodoviária: auto-estrada A3 e A4, estradas nacionais 105 (sentido S-N) e 208 (sentido E-O), que se cruzam no Alto da Maia . Os Transportes Colectivos servem a população, prestando-lhe inestimáveis serviços, quer no aspecto de frequências, quer no da diversidade de destinos. São várias as carreiras que cruzam Águas Santas em todos os sentidos, transportando diariamente, largos milhares de passageiros de e para a cidade do Porto, Ermesinde, Travagem, Alfena, Valongo, S. Mamede de Infesta, Matosinhos e Maia. Isto a qualquer hora do dia e, praticamente, da noite, já que várias daquelas carreiras operam com horários nocturnos.

O caminho-de-ferro CP disponibiliza ligações, por um lado, para o Porto e, por outro para o Minho e Douro. Serve particularmente a população da zona nascente da freguesia de Águas Santas, onde se encontra o apeadeiro de Águas Santas e Avenida Lidador da Maia - havendo ainda possibilidades de ligação a Contumil (Porto) e a Leixões (Matosinhos) pela Estação de S. Gemil e pelo apeadeiro de Pedrouços da Maia, através da Circunvalação de Leixões (antiga linha de cintura). No entanto, os horários das composições de passageiros desta linha, que serve a zona industrial de Via Norte (apeadeiro da Arroteia) onde trabalham milhares de pessoas, são francamente deficientes.

Existem também empresas privadas que servem diariamente Águas Santas estabelecendo ligações à Maia, a Santo Tirso, a Mondim de Basto, a Guimarães, a Felgueiras, a Paços de Ferreira, a Lousada e, como é óbvio, à cidade do Porto, já que é este o destino final da ligação daquelas localidades nortenhas.

A actividade económica centra-se principalmente, para além das duas grandes superfícies, na indústria de moagem de cereais, de panificação e de massas alimentícias (esta com expressão a nível nacional); na metalurgia e metalomecânica ligeira; nas confecções de vestuário e no pequeno comércio tradicional. Outra actividade

[26] Álvaro do Céu Oliveira, «Nossa Senhora de Guadalupe e Os Agricultores Maiatos». Jornal da Maia, Suplemento «Águas Santas», 28/3/85.

antiquíssima, mas ainda de algum modo significativo é a extracção de granito, particularmente em Ardegães, em S. Gemil e no Monte da Caverneira, estes classificados como dos melhores do Norte. No comércio, destaca-se o empacotamento, armazenamento e distribuição de víveres. A indústria é variada - metalurgia, têxtil, eléctrica, materiais de construção merecendo, contudo, especial relevo a de moagem de cereais, panificação e massas alimentícias.

Existem na freguesia vários imóveis que, sob o ponto de vista artístico, arquitectónico, etnográfico, e mesmo histórico, merecem referência. Refere-se os palacetes da Quinta da Caverneira, no Monte do Corim; no Brás-Oleiro (anteriormente Brasileiro), o que foi pertença de Delfim Alves Sousa, hoje ocupado pelos Missionários do Sofrimento; e o da Família Lage, em Parada. O solar da Quinta da Granja, construção iniciada no século XVII, com capela do século XVIII, da invocação de Nossa Senhora da Piedade. As casas solarengas da Família Moura, no Corim, e das quintas do Meilão, da Corga, e da Carvalha, em Rebordãos.

As casas de lavoura, algumas do século XVIII, ou até anteriores, com características particularidades, como sejam as amplas entradas em arco para os velhos carros de bois, os pátios e os alpendres, os palheiros e os espigueiros, as adegas e os aidos do gado, as enormes cozinhas com masseiras que servem também de mesa e o tradicional forno de cozer a broa, tudo ao nível térreo, e o piso superior, assente em grossas traves à vista de castanho secular, constituído por enormes divisões, as salas e os quartos de dormir, iluminadas por amplas janelas com grandes vidraças.

Existem ainda muitas a desempenhar perfeitamente as suas funções agrícolas e familiares, particularmente em Ardegães, Rebordãos, Granja, Monte do Arco, Paço, S. Gemil e Pedrouços.

As romarias e festas, em que ao sagrado se aliam as actividades de carácter profano e lúdico também têm um lugar especial nesta freguesia. Estas festas de expressão e cariz popular surgem em diferentes capelas e igrejas da localidade.

Em Ardegães, numa capela de modesta arquitectura, mas cuidadosamente conservada e alindada pela respectiva Comissão, construída no cume de penhasco sobranceiro ao rio Leça cujas margens e velhas pontes servem de arraial, realizam-se no último domingo de Julho as festividades em honra de Nosso Senhor dos Aflitos.

No Paço em secular capela com riquíssimo altar de talha dourada, circundada por panorâmico adro de frondosas e aromáticas tílias, venera-se Nossa Senhora de Guadalupe no primeiro domingo de Setembro.

No domingo seguinte, na capelinha de formosa e elegante arquitectura do século XVIII, construída em elevação de largas vistas, é prestado culto a Nossa Senhora da Natividade, padroeira da antiga paróquia e agora jovem freguesia de Pedrouços.

As respectivas Comissões de Festas, dotadas de um são bairrismo, rivalizam para apresentar o melhor e mais atraente programa, corolário de um ano de trabalho, canseiras e esforços, apenas recompensados com os elogios da população. População que, de uma forma ou outra, ajuda e contribui.

Actividades populares também a merecer destaque são os festivais internacionais de folclore que anualmente se realizam em Águas Santas. Este festival de larga tradição faz a apresentação de agrupamentos representativos das mais variadas regiões.

A vila de Águas Santas oferece aos seus moradores várias infra-estruturas:

- Câmara Municipal da Maia
- Junta de Freguesia de Águas Santas
- Escolas do 1º ciclo
- Escola Secundária
- Jardim de Infância da Misericórdia
- Jardim de Infância da rede pública (com três salas)
- Creche e Jardim de Infância de Águas Santas II
- Centro de Saúde
- Parques desportivos
- Parque Urbano
- Repartição de Finanças e Serviços Municipalizados
- Edifício dos Correios
- Esquadra da P.S.P.
- Junta de Freguesia
- 1 Piscina Municipal
- 1 ETAR
- Centro Cultural de Moutidos

É sentida a falta de uma escola do segundo ciclo.

Segundo dados recolhidos existem ainda, na freguesia, mais de três dezenas de associações, comissões e colectividades, algumas cinquentenárias e abarcando na sua intervenção vários sectores: cultura, desporto, recreio, beneficência e instrução.

Assim, existem as seguintes estruturas associativas:

- Associações culturais /desportivas
- Associações etnográfica/folclóricas
- Associações de Pais ligadas às escolas
- Comissões de Festas
- Comissão de Moradores
- Comissão de obras paroquiais
- Agrupamento de escutas
- Associações humanitárias
- Corpo de bombeiros

A acrescentar a estas estruturas, a população de Águas Santas usufrui ainda de dois estabelecimentos de grande superfície (Modelo e Continente), um dos quais oferece, além de um Hipermercado, um Centro Comercial (com 11 salas de cinema). Existem ainda o Lidl e o Plus, grandes superfícies comerciais que também servem a população de Águas Santas.

### *3.1.1. Caracterização da Escola Verde*

A Escola foi construída segundo o Plano Centenário, em 1953. Nesta época, a sala virada a Norte era masculina e a sala virada a Sul era feminina. O grande espaço que então era o recreio estava dividido por um muro separador.

A Escola Verde encontra-se localizada "em cima"da auto-estrada $A_4$, registando-se elevados níveis de poluição sonora, que prejudicam o normal funcionamento da actividade escolar. Situa-se na extremidade sul de Águas Santas, no limite com a cidade de Rio Tinto já pertencente ao Concelho de Gondomar. A norte, faz limite com a cidade de Ermesinde, concelho de Valongo. A Escola está implantada numa zona outrora tipicamente rural, onde predominavam as árvores e o granjeio das suas diversas quintas.

Duas das três salas da escola, juntamente com o átrio de cada uma, perfazem 365 m2 duma área total de 1260 m2. A terceira sala é um pavilhão pré-fabricado com 40,30 m2.

No espaço geográfico da escola funciona uma Associação de Moradores. Esta situação cria alguns problemas em termos de gestão de espaço, mas também traz algumas vantagens como a utilização da sala da associação para a realização de algumas actividades festivas (in projecto curricular de escola).

O Edifício de Plano Centenário, encontra-se em estado razoável de conservação. Nas traseiras do edifício existem quatro instalações sanitárias e arrumos. Possui ainda uma biblioteca instalada numa das salas do pavilhão da Associação de Moradores. Quanto ao antigo muro, separador do recreio, extinguiu-se após o 25 de Abril de 1974. A localidade é servida pelo comboio, pela carreira dos S.T.C.P. e outras empresas de camionagem Há ainda um edifício com cozinha e cantina que não se encontra a funcionar.

As salas de aula estão equipadas com mesas, cadeiras e secretárias em bom estado e em número suficiente. Os armários que existem estão em razoável estado de conservação mas são em número insuficiente (idem).

Há pouco material didáctico, que se possa considerar actual. Existem ábacos, Blocos Lógicos, Barras Montessorianas, 1 fotocopiadora, 1 TV, 1Vídeo, um computador (in Projecto Curricular de Escola).

O corpo docente da escola no ano lectivo 2005/2006 é constituído por seis professores titulares de turma dos quais um pertence ao quadro de escola e os restantes são professores do quadro de zona pedagógica. A escola conta com uma professora do ensino especial para trabalhar com as crianças com NEE. Também fazem parte do corpo docente duas professoras do quadro de escola com dispensa da componente ao abrigo do despacho normativo 296/92.Dos nove professores, sete possuem licenciatura e dois bacharelato.

Do corpo não docente da escola fazem parte duas auxiliares de acção educativa e uma tarefeira.

No ano lectivo 2005/2006 os alunos estavam distribuídos de acordo com o quadro que se segue:

| 1º Ano | 2º Ano | 3º Ano | 4º Ano | Total |
|---|---|---|---|---|
| 20<br>1 turma: 1(ao 319) | 40<br>2 turmas: 1(ao 319)+1 | 24<br>1 turma | 42<br>2 turmas: 1 (ao 319)+1 | 126 |

Frequentam a Escola Verde sete alunos de etnia cigana provenientes da comunidade cigana que vive num acampamento situado nas proximidades da escola. O projecto educativo do agrupamento faz referência à dificuldade de integração sentida inicialmente por este grupo étnico, mas é encerrada a problemática ao referir que "no entanto hoje os problemas que daí advieram se encontram esbatidos."

Este documento orientador da política educativa da escola apela à valorização dos contextos culturais e socio-económicos das famílias e aos diferentes níveis de saberes e vivências que os alunos transportam consigo para a escola.

Os alunos de etnia cigana que frequentam a Escola Verde têm idades compreendidas entre os 7 e 12 anos. Dos sete alunos de etnia cigana quatro são do sexo feminino e três pertencem ao sexo masculino.

| | 1º Ano | | 2º Ano | | 3º Ano | | 4º Ano | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sexo | | Sexo | | Sexo | | Sexo | | |
| | M | F | M | F | M | F | M | F | |
| 7 anos | | | | 1 | | | | | 1 |
| 8 anos | | | 1 | 2 | | | | | 3 |
| 9 anos | | | | | | 1 | | | 1 |
| 10 anos | —— | —— | —— | —— | —— | —— | —— | —— | |
| 11 anos | | | | | 1 | | | | 1 |
| 12 anos | | | | | | | 1 | | 1 |

| | 1º Ano | | 2º Ano | | 3º Ano | | 4º Ano | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Aproveitamento | | Aproveitamento | | Aproveitamento | | Aproveitamento | |
| | Suc. | Insuc. | Suc. | Insuc. | Suc. | Insuc. | Suc. | Insuc. |
| 7 anos | 1 | | | 1 | | | | |
| 8 anos | | | | 2 | | | | |
| 9 anos | | | | | | 1 | | |
| 10 anos | —— | —— | —— | —— | —— | —— | —— | —— |
| 11 anos | | | | | | 1 | | |
| 12 anos | | | | | | | 1 | |

| | 1º Ano | | 2º Ano | | 3º Ano | | 4º Ano | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Assiduidade | | Assiduidade | | Assiduidade | | Assiduidade | |
| | Faltas | Presen | Faltas | Presen | Faltas | Presen | Faltas | Presen |
| 7 anos | | | 3 | 167 | | | | |
| 8 anos | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 8 anos | 3 | 167 | 3 | 167 | | | | |
| 8 anos | | | 3 | 167 | | | | |
| 9 anos | | | | | 8 | 161 | | |
| 10 anos | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 11 anos | | | | | 8 | 161 | | |
| 12 anos | | | | | | | 8 | 161 |

### *3.1.2. Caracterização da Escola Vermelha*

A Escola Vermelha foi construída em 1949 segundo o Plano Centenário numa das zonas rurais do concelho da Maia. A Escola Vermelha distribui-se por dois edifícios de Plano Centenário, contendo 12 salas de aula, 1 campo polidesportivo, uma área entre os edifícios que funciona como recreio e uma cantina. O edifício A é constituído por 6 salas de aula, funcionando numa delas a Unidade de Intervenção Especializada (U.I.E.), escadarias, átrios, 4 casas de banho (1 delas adequada a alunos com deficiência) e uma pequena sala de professores que também funciona como biblioteca. No edifício B funciona o laboratório de informática numa das suas 6 salas com escadarias, átrios e 10 casas de banho. É neste edifício que se encontra o Gabinete do Conselho Executivo e a Secretaria. As salas de aula são amplas, arejadas, com boa iluminação natural e artificial e com aquecimento eléctrico (in projecto curricular de escola).

É notória a ausência de um espaço coberto onde os alunos, em tempo de chuva, pudessem ter aulas de Educação Física ou brincar durante o recreio.

O edifício é antigo encontrando-se em bom estado de conservação. Há, no entanto, necessidade de constantes obras de manutenção de forma a manter estas estruturas antigas a funcionar de forma adequada (in projecto curricular de escola).

As salas de aula estão equipadas com mesas, cadeiras, secretárias e armários em bom estado de conservação (idem).

Há pouco material didáctico, que se possa considerar actual. O material existente na escola é o seguinte: projector de slides, MAB/Cuisinaire/Ábacos (incompletos), colecções de carimbos, sólidos, compasso, transferidor e esquadro, fio-de-prumo, nível, medidas de capacidade, medidas de massa/balanças, medidas de cumprimento, blocos lógicos, 1fotocopiadora, 1 TV+Vídeo, 1 máquina fotográfica, 1 Máquina de filmar, 1 Écran, 1 Retroprojector de acetatos, 1 Minigravador, 1 Aparelhagem HI-FI, 1 Leitor de CDs, 10 Computadores com monitor, 1 Scanner, 5 Impressoras, 10 Auscultadores (idem).

A Biblioteca, ainda a funcionar num espaço pouco adequado, possui cerca de 450 livros (400 de literatura infantil e 50 pedagógicos), 1 colecção de vídeos sobre o corpo humano, 1 colecção de vídeos sobre a Rua Sésamo, 1 colecção de 14 vídeos sobre o Ambiente (idem).

A Zona de recreio é ajardinada e tem um campo de jogos com acesso ao Jardim-de-infância.

A Escola do 1º ciclo e o Jardim-de-infância ocupam espaços que apesar de próximos constituem entidades físicas completamente autónomas.

O edifício do Jardim-de-infância, de construção recente, compreende 3 salas de aula, um polivalente, 1 cozinha pequena, 1 WC para crianças, 1 WC para adultos e 1 despensa.

A área descoberta distribui-se por um pátio de recreio em calçada portuguesa e relva. Estão projectados um parque infantil e um jardim. As salas estão equipadas com mesas, cadeiras, secretárias e armários novos e em número suficiente. Existem jogos e material didáctico em número suficiente.

O corpo docente da escola no ano lectivo 2005/2006 é constituído por trinta e um professores assim distribuídos: 20 professores titulares de turma, dos quais oito pertencem ao quadro de escola, dezassete pertencem ao quadro de zona pedagógica e cinco são docentes contratados. A escola conta com uma professora e duas educadoras do ensino especial para trabalhar com as crianças com NEE. Também fazem parte do corpo docente duas educadoras uma do quadro de escola e outra do quadro de zona pedagógica que trabalham no pré-escolar. A escola é a sede do Conselho Executivo do qual fazem parte um Presidente, dois Vice-Presidentes e dois assessores. Dos trinta e um docentes, 22 possuem o grau de licenciatura e 9 Bacharelato.

Do corpo não docente da escola fazem parte 13 funcionárias, das quais 2 exercem funções administrativas. Das restantes 5 são auxiliares de acção educativa, 5 são tarefeiras e 1 está colocada na escola ao abrigo do plano ocupacional do centro de emprego.

No ano lectivo 2005/2006 os alunos estavam assim distribuídos:

| 1.º Ciclo | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **1º Ano** | **2º Ano** | **3º Ano** | **4º Ano** | **Total** |
| 91<br>5 turmas : 3 (ao 319)+ 2 | 90<br>4 turmas: 2 (ao 319)+ 2 | 112<br>5 turmas: 2 (ao 319)+ 3 | 120<br>6 turmas: 5 (ao 319)+ 1 | 413 |

| Pré-escolar | | | |
|---|---|---|---|
| **Sala 1** | **Sala 2** | **Sala 3** | **Total** |
| 25<br>1 turma | 25<br>1 turma | 25<br>1 turma | 75 |

Frequentam a Escola Vermelha três alunas de etnia cigana. Duas alunas vieram transferidas da Escola Verde, no início do ano lectivo, sendo a razão invocada para a transferência a incompatibilidade de horários dos pais com o horário da turma que iam integrar na referida escola. Passaram a frequentar na Escola Vermelha uma turma do 1.º ano no horário da tarde. Estas alunas não pertencem à comunidade que vive no acampamento, vivem numa casa na freguesia de Águas Santas e aparentam ter um melhor nível socio-económico.

As alunas vestem bem, são asseadas e mostraram, no dia 6 de Março de 2006, primeiro dia da nossa visita à sala de aula, uma maior confiança e espontaneidade, atitudes opostas às reveladas pelas crianças de etnia cigana da Escola Verde. A nossa presença despertou-lhes curiosidade tendo a mais velha interpelado a professora se estávamos na sala por causa do treino, à resposta negativa da parte da professora a mais nova dirigiu-se lhe dizendo: "tenho medo". A professora explicou-nos que as alunas têm medo dos homens.

Numa segunda e terceira visitas, nos dias 9 e 10 de Março de 2006, podemos verificar que as alunas estavam bem integradas conviviam alegremente com as crianças

não ciganas e participavam nas brincadeiras. A terceira aluna que frequenta a escola vive numa casa no lugar de Ardegães. Em nenhum momento das nossas visitas tivemos contacto com a aluna porque estava a faltar à escola.

| | 1º Ano | | 2º Ano | | 3º Ano | | 4º Ano | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sexo | | Sexo | | Sexo | | Sexo | | |
| | M | F | M | F | M | F | M | F | |
| 6 anos | | 1 | | | | | | | 1 |
| 7 anos | | | | 1 | | | | | 1 |
| 8 anos | | | | 1 | | | | | 1 |

| | 1º Ano | | 2º Ano | | 3º Ano | | 4º Ano | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Aproveitamento | | Aproveitamento | | Aproveitamento | | Aproveitamento | |
| | Suc. | Insuc. | Suc. | Insuc. | Suc. | Insuc. | Suc. | Insuc. |
| 6 anos | | 1 | | | | | | |
| 7 anos | | | 1 | | | | | |
| 8 anos | | | 1 | | | | | |

| | 1º Ano | | 2º Ano | | 3º Ano | | 4º Ano | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Assiduidade | | Assiduidade | | Assiduidade | | Assiduidade | |
| | Faltas | Presen | Faltas | Presen | Faltas | Presen | Faltas | Presen |
| 6 anos | 12 | 156 | | | | | | |
| 7 anos | 13 | 155 | | | | | | |
| 8 anos | | | 48 | 120 | | | | |

O Projecto Educativo do Agrupamento refere que as escolas apresentam alguns casos de alunos cujas famílias revelam dificuldades económicas. "O número de núcleos familiares com nível cultural baixo e incapacidade de obtenção de um nível socio-económico estável é significativo". Entre estes encarregados encontram-se seguramente os pais e encarregados de educação dos alunos de etnia cigana da Escola Verde.

Os homens pertencentes à comunidade cigana da Escola Verde que vive no acampamento não têm qualquer ocupação profissional, tendo sido referido pelo Senhor Presidente da Junta de Freguesia que "antigamente faziam cestos de vime e empalhavam garrafões. "Eles têm um bocadinho de terreno onde cultivam umas couves,

se tivessem mais eram capazes de fazer outros cultivos." Há um elemento da comunidade que "guardou a escola da Pícua durante o período da sua construção" contou-nos o referido autarca. No que respeita às mães ocupam-se das tarefas domésticas e da educação dos seus filhos.

Segundo os dados recolhidos, os encarregados de educação dos alunos de etnia cigana são analfabetos, não sabendo ler nem escrever. Muitos dos encarregados de educação não andaram na escola. Existindo dois membros da comunidade, um homem e uma mulher que sabem ler e escrever sem ter concluído o 4.º ano de escolaridade. Deve ser salientado que três alunos vivem com os avós.

Regista-se que pais e encarregados de educação não têm o hábito de "vir à escola", excepto quando convocados, o que é em nossa opinião demonstrativo de algum alheamento face à escola. Mas esta situação não é exclusiva dos pais e encarregados de educação das crianças ciganas, para quem a maior dificuldade é não saber ler nem escrever. No projecto Educativo do Agrupamento está escrito que "é referido pela generalidade dos professores que os pais se mostram interessados, mas não são muito colaborantes."

### *3.1.3. Habitação*

Numa curta conversa com o Presidente da Junta de Freguesia o mesmo referiu que a comunidade cigana, seis famílias em 2001, reside no acampamento e mantém-se há cerca de vinte anos na freguesia de Águas Santas. A comunidade era constituída em 2001 por trinta e duas pessoas. Todas inscritas no Centro de Saúde de Águas Santas onde as crianças beneficiam de consultas e visitas domiciliárias e os menores são vacinados. O Presidente referiu que os adultos, particularmente os homens, se encontram inscritos no recenseamento eleitoral da freguesia. Existe ainda uma "família Romaneira" que reside numa pequena casa alugada na Rua de Sobre-os Moinhos, em Ardegães

O Presidente da Junta referiu ter sido contactado pelos serviços da Câmara Municipal, em meados do ano de 2006, quando esta efectuou o levantamento de um terreno próximo do local onde habitam aquelas famílias, tendo em vista o seu realojamento, "mas nunca mais se deu nenhum passo." Esteve um topógrafo a fazer o

levantamento de um terreno privado, à beira do apeadeiro de Águas Santas, para o lado de Rio Tinto que já dispõe de saneamento e abastecimento de água. Nesse terreno está prevista a construção de um bairro. O presidente diz não estar de acordo com a construção do bairro a três quilómetros da cidade. Isolar na sua opinião é uma forma de exclusão. O presidente acha que é difícil fazê-los cumprir certas regras sociais porém considera a comunidade cigana da Escola Verde muito pacífica. "O relacionamento com as outras pessoas é bom e frequentam regularmente estabelecimentos e instituições."

O jornal público, num artigo publicado em 2002, refere a miséria em que vive a comunidade cigana da Escola Verde sem qualquer atenção dos poderes públicos. Numa nesga de terreno sobrevivem dez famílias (dados recolhidos junto dos professores) à custa do agora chamado Rendimento Social de Inserção. Em Abril de 1999 as sessenta pessoas que viviam no acampamento (notícia do jornal), foram vítimas de um incêndio que destruiu parte do mesmo. Foi-lhes prometida ajuda, segundo a notícia do mesmo jornal, pela Câmara Municipal, mas até hoje nada foi feito. De promessas em promessas vão vivendo adultos e crianças ciganas da comunidade da Escola Verde, sem esperança e num completo abandono.

Em 2003 num artigo do Primeiro de Janeiro o jornalista que se deslocou ao acampamento fazia a seguinte descrição do local: "a primeira visão do acampamento deixa a impressão de que acabamos de entrar noutro mundo. Esqueletos de bancos de cozinha, de cadeiras, garrafões de plástico vazios, estendais improvisados em cordas que atravessam o descampado. As próprias casas são feitas de lonas frágeis, sujeitas aos caprichos da Natureza. Tudo dá a ideia de abandono e um olhar mais atento revela a mais profunda das misérias. Daquelas que só se julga possível nos Países do Terceiro Mundo…É ali que há mais de quinze anos vive cerca de meia centena de pessoas de etnia cigana, há muito sem esperança de um dia ter uma casa com água canalizada, luz e saneamento."

Tudo continua como antes, a descrição feita continua actual e temos conhecimento de algumas reclamações junto das entidades com responsabilidades no Concelho da Maia.

Num concelho que tanto se preocupa com a qualidade do ambiente e com a reintegração social, consideramos inacreditável e desumano que se deixe ao abandono este pequeno agregado familiar que tem todo o direito a uma habitação condigna.

Estas pessoas além de viverem no limiar da pobreza vivem rodeadas de lixo o que leva Vítor Marques presidente da Unión Romano Portuguesa a afirmar que o que se está a passar vai contra a Constituição e a Carta dos Direitos do Homem. Estas pessoas são ciganas mas são acima de tudo pessoas. Trata-se de uma comunidade excluída socialmente às portas das cidades de Valongo, Ermesinde, Maia e Porto (in Primeiro Janeiro, 2003).

São inúmeros os problemas causados pela falta de uma habitação condigna. Dos problemas provocados pela falta de um alojamento condigno são referidos a desagregação familiar, o alcoolismo, problemas de saúde pública, o abandono escolar, maus-tratos e atracção por um meio marginal.

Em 13 de Dezembro de 2006 o Jornal Primeiro de Janeiro volta ao assunto num artigo sob o título "Uma situação que envergonha Águas Santas." Nesse artigo os ciganos que vivem na comunidade cigana da Escola Verde eram apontados, deste vez por Vítor Marques, como um exemplo de como se habita no terceiro mundo. O Presidente da União Romani Portuguesa reagia à divulgação de um estudo do Observatório Europeu do Racismo e da Xenofobia que aponta a falta de habitação condigna entre as minorias (in Primeiro Janeiro 2006).

No jornal é referido que o vice-presidente da câmara e vereador do Urbanismo se envergonha da situação dos ciganos da Granja, mas afirma que a responsabilidade pela situação vivida é do Estado. "O terreno onde estão os ciganos é do Instituto de Estradas de Portugal, avisei muitas vezes o senhor ministro das Obras Públicas Transportes e Comunicações, avisei muitas vezes por carta para aquela situação, mas nunca fizeram nada, eles que estão lá em Lisboa ou no Porto. [Aquela situação] envergonha-me e queria ajudar a resolver aquilo", referiu o autarca ao Jornal Primeiro de Janeiro.

Em Fevereiro de 2006 o Jornal Primeiro de Janeiro numa reportagem sobre o "Concelho Maia" dava conta de uma série de famílias a viver em barracas ou em habitações degradadas, tendo visitado também as famílias ciganas que vivem na Granja. "São cerca de 50 pessoas, provenientes de três ou quatro famílias; convivem diariamente com o lixo e ferro velho, que vão depositando ao lado das suas barracas, num gaveto situado à margem da A3. Não têm água nem luz e subsistem com o Rendimento Social de Inserção."

Partindo, então, do princípio de que o contexto socio-económico e familiar influencia as aprendizagens do aluno, verifica-se que os alunos são prematuramente auto-responsabilizados por situações que poderão ser consideradas incontornáveis e que não dependem nem de si próprios nem da sua cultura, dependem de todos nós.

Como é que a escola poderá ser considerada suficientemente significativa para estas crianças quando não estão asseguradas as necessidades primárias e fundamentais para a vida de qualquer ser humano?

No Projecto Educativo do Agrupamento é levantado, não em número significativo o problema da higiene dos alunos. Como é possível ter higiene num acampamento onde não existe água, electricidade, saneamento e um espaço condigno para viver?

A falta de condições condiciona e contraria a vontade dos indivíduos e determinam um estilo de interacção com a criança (Fernandes, 1999:79), da criança com outras crianças, das crianças com os seus professores e com as aprendizagens que têm que realizar na escola. Nas crianças pertencentes a esta comunidade não é difícil perceber o porquê de algum alheamento face à escola, ou o porquê das suas dificuldades de compreensão e integração. As suas dificuldades começam muito antes dos muros da escola e esta será apenas, em muitos casos, o prolongamento do seu sofrimento.

### *3.2. Caracterização do Concelho de Matosinhos*

A vila de Matosinhos, constituída pelas freguesias de Matosinhos e de Leça, foi criada em 1853. O concelho de Matosinhos foi criado em 1867, voltando à organização anterior vinte dias depois. Em 1909 dirigiu-se um pedido ao governo para ser criado em definitivo o concelho de Matosinhos, por este lugar ser mais importante que o de Bouças. Desta forma, o concelho de Matosinhos foi criado definitivamente em 6 de Maio de 1909, sendo hoje um dos mais importantes do país e a cidade das maiores e mais progressivas.

Os mais antigos vestígios da acção humana neste território (vários instrumentos lítios talhados, atribuíveis ao Paleolítico) possuirão alguns milhares de anos e foram recolhidos em praias antigas e actuais, nomeadamente na Boa Nova. A fixação das gentes a estas terras ter-se-á iniciado há cerca de 5000 anos, durante o Neolítico, tendo

chegado até aos nossos dias ténues vestígios dos monumentos funerários dessa época: as antas. Em Antela, Perafita, Guifões e S. Gens localizar-se-iam importantes núcleos destes monumentos.

Nos finais da Idade do Bronze, à semelhança do resto do Nordeste Peninsular vai expandir-se um novo tipo de habitat proto-urbano de altitude (os castros), associado a uma cultura de características próprias e que perdurará durante toda a Idade do Ferro. Ainda hoje são significativos os vestígios de castros existentes no concelho, destacando-se pela sua área e espólio já recolhido o de Guifões.

A chegada dos romanos, há cerca de 2000 anos, vai provocar profundas alterações estruturais. A abertura de vias (como a estrada Cale-Bracara) e a construção de pontes (como a Ponte da Pedra) fazem parte duma política generalizada de desenvolvimento das comunicações e do comércio, associada à Pax Romana. O estuário do Leça e a zona de Lavra terão sido, neste contexto, os locais mais romanizados, bem atestados nesta última por vestígios de uma villae e de estruturas de produção de garum e de sal.

Na Alta Idade Média este território foi marcado pelo Mosteiro de Bouças, cuja fundação é anterior à nacionalidade. Foi ele que fez desenvolver todo o aglomerado populacional que encabeçaria a divisão administrativa do Julgado de Bouças que está na base do actual concelho de Matosinhos. Outro importante monumento medieval é o Mosteiro de Leça do Balio que resultou da ampliação de uma antiga edificação e que viria a ser a primitiva sede em Portugal da ordem dos Cavaleiros Hospitalários.

No século XVI, com carta de foral atribuída em 1514 por D. Manuel I, assumindo-se como um importante centro produtor agro-pecuário e sede de ricas propriedades, Matosinhos torna-se um dos principais pólos abastecedores do Porto numa altura em que freguesias como Ramalde, Foz e Aldoar ainda faziam parte do seu território.

É neste século que se constrói a actual Igreja de Matosinhos e para onde se transfere a antiga imagem do Bom Jesus até então depositada no Mosteiro de Bouças. A crescente importância deste culto levará, dois séculos mais tarde, a uma profunda remodelação do templo efectuada pelo arquitecto italiano Nicolau Nasoni. A este arquitecto são também atribuídas importantes obras nas quintas do Chantre (Leça do Balio) e do Bispo (Santa Cruz do Bispo).

Mas o concelho é fruto também da sua abertura ao mar. Por ele partiram muitos mareantes na época dos descobrimentos. Por ele veio o exército comandado por D. Pedro e que desembarcando em Arnosa-Pampelido implantou definitivamente o liberalismo em Portugal. Por ele chegou, mais recentemente, uma importante comunidade piscatória.

A necessidade de um porto de abrigo, primeiro, e um arrojado projecto de desenvolvimento económico-portuário depois, levou em finais do século XIX à construção do Porto de Leixões. Era o início de um processo de transformação nítido em todo o desenvolvimento urbanístico e industrial da cidade de Matosinhos, onde a indústria conserveira desempenhou verdadeiro papel de líder.

Tendo crescido de 25 para 167 mil habitantes entre 1900 e 2001, Matosinhos é hoje um concelho de grandes projectos apostando no futuro A cidade de Matosinhos está situada nas margens esquerda e direita do Rio Leça, à beira mar e a 8 km do centro do Porto. Segundo rezam os cronistas, já no séc. XI existia uma modesta povoação designada por "Matesinus". Em 1514 foi-lhe concedido foral por D. Manuel I, o "Venturoso", e foi elevada à categoria de Vila por deliberação de D. Maria I em 1583. Matosinhos foi elevada a cidade em 28 de Junho de 1984 (Lei 10/84 - Diário da República 148).

O Concelho de Matosinhos pertence à Província do Douro Litoral e ao Distrito do Porto. Confronta a Sul com o Concelho do Porto, a Norte com o Concelho de Vila do Conde e a Nascente com o Concelho da Maia.

Com uma área de 62.3 km2, o concelho de Matosinhos corresponde a cerca de 8% do território da Área Metropolitana do Porto (AMP). Administrativamente está dividido em 10 freguesias urbanas: Matosinhos, Senhora da Hora, S. Mamede de Infesta, Leça do Balio, Custóias, Guifões, Leça da Palmeira, Perafita, Santa Cruz do Bispo e Lavra.

Neste concelho, o terceiro mais populoso da Área Metropolitana doPorto, residiam até à data do último recenseamento (1991), 151 682 indivíduos, isto é, cerca de 13% da população residente naquela Área Metropolitana. A densidade populacional do concelho é de 2 456 habitantes/km2, consideravelmente superior à densidade populacional da AMP de 1 532 habitantes/Km2. Esta expressão demográfica entende-se

pelo dinamismo de base económica concelhia e pela construção de numerosas Cooperativas de Habitação que se instalaram no concelho.

Na distribuição da população por sectores de actividade, segundo os dados dos Censos 91, o sector dominante é o terciário, com cerca de 52.9% da população activa, seguido do sector secundário (45.2%), sendo o sector primário relativamente insignificante (2%).

No conjunto da actividade industrial, as mais de 500 unidades industriais em sectores muito diversificados fazem de Matosinhos um dos mais industrializados Concelhos do País.

A sua extensa relação com o mar, a Ocidente, marcou definitivamente o Concelho, daí a natural criação de infra-estruturas que actuam como vectores fulcrais no desenvolvimento de uma região - o Porto de Leixões, segundo maior nacional, o Terminal TIR do Freixieiro por onde passa grande parte das importações do País, para além da Exponor, Parque de Exposições do Norte e Centro de Congressos e da proximidade do Aeroporto Dr. Francisco Sá Carneiro.

A cidade de Matosinhos oferece à sua população vários recursos sócio-culturais:

- Unidade Local de Saúde de Matosinhos
- Câmara Municipal de Matosinhos
- Junta de Freguesia de Matosinhos
- Hospital Pedro Hispano
- Serviços de Segurança Social de Matosinhos
- Bombeiros
- PSP – (Escola Segura)
- Biblioteca Municipal Florbela Espanca
- Jornal de Matosinhos
- Jornal de Matosinhos Hoje
- Rotary Club de Matosinhos
- Universidade Portucalense (Pólo de Estágio)
- Instituto Superior de Serviço Social
- Ciência Viva
- Leixões Sport Club

- Comissão de Moradores da Cruz de Pau
- ADEIMA
- Rede Social - Junta de Freguesia de Matosinhos
- Centro de Emprego e Formação Profissional
- Centro Infantil da Cruz de Pau
- Centro de Educação Ambiental de Matosinhos
- Hospital Magalhães Lemos
- Centro da Vilarinha
- Escolas profissionais
- Escolas de Música
- Escolas Secundárias
- Escolas do 2.º e 3º Ciclo
- Escolas do 1.º Ciclo
- Ludoteca
- Lions Club de Matosinhos
- Casa da Juventude
- Grupo Recreativo e Cultural da Cruz de Pau
- AGHAPE
- Matosinhos Sport – Pavilhão dos Congressos
- Piscina Municipal
- Tribunal

### *3.2.1. Caracterização da Escola Azul*

A Escola Azul está inserida numa área urbana composta por três bairros de habitação social. Habitam neste complexo cerca de 3500 pessoas, sendo significativo o número de elementos de etnia cigana. A forte densidade populacional conduziu e agravou as situações de exclusão social. Constata-se que uma percentagem significativa da população tem um baixo nível de escolaridade. Este facto, para além das consequências ao nível da exclusão do mercado de trabalho, é ainda mais grave pela sua reprodução patente no abandono precoce da escola que se verifica nas gerações mais jovens. (in Projecto Educativo do Agrupamento)

A escola é constituída por dois edifícios situados num espaço comum a E.B.1 e o Jardim-de-infância. Fica situada na Av. D. Maria II e foi construída em 1985, do tipo P3.

É constituída por 4 sectores de salas e área comum, dispondo cada sector de sanitários; 6 salas de aulas; 3 salas para actividades de Expressão Plástica, informática e biblioteca; 1 sala de jardim-de-infância; 1 sala de prolongamento; 1 sala de gestão escolar; 1 cozinha e cantina; 1 polivalente; 1 sala para os trabalhos dos professores, recreio de grandes dimensões e área desportiva asfaltada; 1 logradouro interior, onde está instalada numa área coberta para actividades de cerâmica; 2 entradas com pequenos cobertos (in Projecto Curricular de Escola)

As salas de aula são arejadas e bem iluminadas. O mobiliário é funcional adaptando-se facilmente a diferentes posições conforme as estratégias pretendidas (idem). O estado de conservação é razoável.

A comunidade escolar vive num meio ambiente familiar degradado, onde prolifera a droga, o álcool, a prostituição, a violência, o analfabetismo e poucas condições de higiene. O número de desempregados é assustador e as mães são geralmente domésticas. Devido ao analfabetismo do meio as crianças não são acompanhadas nas suas tarefas escolares (idem).

Segundo os dados recolhidos pela Associação para o Planeamento da Família – Norte (APFN) evidencia-se um número bastante elevado de inquiridos/as excluídos do mercado de trabalho, estando desta forma, presente a exclusão numa dimensão básica e muito importante da nossa sociedade. Saliente-se a idade dos/as inquiridos/as que é maioritariamente jovem, o que agrava ainda mais esta situação relativa ao desemprego. Assim, as hipóteses formuladas à priori, "*existência de um elevado número de população desempregada e existência de exclusão económica"* foram verificadas, pois, o facto de se estar excluído do mercado de trabalho, potencializa a exclusão económica, e a escassez de recursos económicos.

No estudo é referido que os desempregados/as, recebem apoio social, sendo este, em grande parte o Rendimento Social de Inserção ou o Rendimento Mínimo Garantido. Salienta-se que um grande número de inquiridos/as que assume receber este subsídio é do sexo feminino.

No que concerne à escolaridade, verifica-se a existência de baixa escolaridade na amostra, sendo considerável o número de pessoas que possui apenas o primeiro ciclo ou primeiro ciclo incompleto.

A análise destes dados permite concluir que, a alteração da escolaridade obrigatória permitiu um aumento das habilitações literárias na generalidade, apesar de ficarem ainda muito longe dos valores que seriam de esperar em pleno século XXI, verificando-se a hipótese: *Baixa escolaridade presente na população adulta.* (APFN)

Esta situação, propicia e potencializa o processo de exclusão, pois este dá-se por um processo multidimensional e cumulativo, resultando de um acumular de insucessos, sendo que, várias vezes, tem inicio no insucesso escolar. Sendo assim, verificaram-se as seguintes hipóteses formuladas à priori:

- *"existência de um elevado número de população desempregada;*
- *existência de exclusão cultural (presença de exclusão económica)*
- *baixa escolaridade presente na população adulta"* (APFN).

As características da população e a sua grande diversidade cultural justificaram o desenvolvimento de alguns projectos educativos, ferramentas necessárias a estas crianças para que cresçam saudáveis mentalmente, pois o meio não ajuda o crescimento destas crianças. A desocupação dos jovens do bairro é constante e o desvio para comportamentos disfuncionais é o caminho para a maior parte deles. Todos os projectos tinham como grande objectivo o pleno desenvolvimento da criança e foram devidamente planificados abrangendo aspectos de natureza estética, ética e científica. Entre esses projectos destacam-se o Projecto Entreculturas que tinha como principais objectivos melhorar a qualidade da acção educativa; promover uma educação intercultural e favorecer a integração na escola e na comunidade dos alunos provenientes de grupos minoritários, tendo em vista a promoção de uma efectiva igualdade de oportunidades e favorecer a criação de relações harmoniosas e construtivas entre a escola e a comunidade – o (Re)Agir em Matosinhos um projecto da responsabilidade da ADEIMA que se insere no âmbito do Programa Nacional da Luta Contra a Pobreza, que visava entre outros objectivos prevenir situações de exclusão social e promover a melhoria das condições de vida da população em geral e das crianças em idade escolar em particular, através dos inúmeros projectos de animação e intervenção pedagógica.

O corpo docente da escola no ano lectivo 2005/2006 é constituído por oito professores titulares de turma dos quais duas pertencem ao quadro de escola e os restantes são professores do quadro de zona pedagógica e contratados. A escola conta com duas professoras do ensino especial para trabalhar com as crianças com NEE e duas professoras com dispensa da componente lectiva ao abrigo do despacho normativo 296/92. Uma das professoras sem componente sem componente lectiva exerce as funções de coordenadora de escola. No Jardim-de-infância trabalham duas educadoras do quadro de escola.

Fazem parte do pessoal não docente quatro auxiliares de acção educativa.

No ano lectivo 2005/2006 os alunos estavam distribuídos de acordo com o quadro que se segue:

| 1º Ano | 2º Ano | 3º Ano | 4º Ano | Total |
|---|---|---|---|---|
| 25<br>1 turma: 2 (ao 319) | 39<br>2 turmas: 5 (ao319) | 39<br>2 turmas: 6 (ao 319) | 57<br>3 turmas: 9 (ao 319) | 150 |

Frequentam a Escola Azul treze alunos de etnia cigana provenientes da comunidade de ciganos que vivem num bairro social. Nesta escola integraram a nossa amostra 9 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos.

O projecto educativo do agrupamento faz referência ao baixo nível de escolaridade e à exclusão social no global, sem nunca referir os alunos da etnia cigana.

Os alunos de etnia cigana que frequentavam a escola têm idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos.

| | 1º Ano | | 2º Ano | | 3º Ano | | 4º Ano | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sexo | | Sexo | | Sexo | | Sexo | | |
| | M | F | M | F | M | F | M | F | |
| **9 anos** | | | 1 | | 1 | | | 1 | 3 |
| **10 anos** | | | 1 | 1 | | | | | 2 |
| **11 anos** | | | | | | 1 | | | 1 |
| **12 anos** | | | | | | | | | |
| **13 anos** | | | | | | | 1 | 2 | 3 |

| | 1º Ano | | 2º Ano | | 3º Ano | | 4º Ano | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Aproveitamento | | Aproveitamento | | Aproveitamento | | Aproveitamento | |
| | Suc. | Insuc. | Suc. | Insuc. | Suc. | Insuc. | Suc. | Insuc. |
| **9 anos** | | | 1 | | 1 | 1 | | |
| **10 anos** | | | | 2 | | | | |
| **11 anos** | | | | | 1 | | | |
| **12 anos** | | | | | | | | |
| **13 anos** | | | | | | | 1 | 2 |

| | 1º Ano | | 2º Ano | | 3º Ano | | 4º Ano | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Assiduidade | | Assiduidade | | Assiduidade | | Assiduidade | |
| | Faltas | Presen | Faltas | Presen | Faltas | Presen | Faltas | Presen |
| **9 anos** | | | 7 | 162 | 5 | 164 | 10 | 135 |
| **10 anos** | | | 16 | 152 | | | | |
| **10 anos** | | | 28 | 140 | | | | |
| **11 anos** | | | | | 37 | 144 | | |
| **12 anos** | | | | | | | | |
| **13 anos** | | | | | | | 24 | 144 |
| **13 anos** | | | | | | | 15 | 153 |
| **13 anos** | | | | | | | 73 | 96 |

Uma boa inserção dos jovens no sistema de ensino é hoje quase que uma condição para obter êxito na vida. Ter um baixo nível de instrução, num mercado de trabalho cada vez mais exigente, significa dificuldades de emprego e consequente desemprego e multiplicação de pobreza.

Em 1998 em estudo elaborado pela ADEIMA as razões apontadas pelos alunos para o abandono da escola passavam em primeiro lugar pelas dificuldades económicas das famílias e pelo facto de não gostar de estudar. A estes dois aspectos mais focados poderão estar subjacentes a quarta razão mais referida que se prende com o início de uma actividade profissional. A terceira razão mais referida diz respeito ao facto dos alunos não verem utilidade na escola e sentirem que não valia a pena continuar a estudar. Por trás desta decisão poderá estar uma ausência de auto-confiança nas suas capacidades e uma deficiente percepção do contributo que a escola poderá dar par a preparação do seu futuro (1998:38).

A problemática identificada no Projecto Educativo do Agrupamento (P.E.A.) centra-se no absentismo, no abandono escolar, na falta de apoio familiar, na indisciplina, na violência e na carência de afectos. Estes problemas dificultam a função socializadora da escola. Para combater os problemas identificados no P.E.A. são definidas linhas orientadoras que passam entre outras, pela aceitação e respeito pelas diferenças individuais e valorização das diversidades culturais e pelo desenvolvimento de atitudes e valores de tolerância e respeito pelos outros. É de salientar a importância reconhecida às famílias no envolvimento do percurso escolar dos seus educandos. Sendo para tal fundamental a criação de mecanismos que permitam tal envolvimento.

A maior parte das situações de abandono entre os alunos de etnia cigana que residem no bairro da Biquinha e frequentam a Escola Azul registam-se na passagem do 1.º Ciclo para o 2º Ciclo. Esta é uma realidade que não é exclusiva deste grupo de estudantes.

### *3.2.2. Habitação*

A proximidade da cidade do Porto e o dinamismo económico do próprio Concelho, nas suas actividades tradicionais – a pesca, a indústria conserveira – mas também pela concentração de diversos sectores da indústria – petróleos e derivados, maquinaria, aparelhagem eléctrica e aços, têxtil, vestuário e química, constituíram importantes factores de atracção.

A ausência de políticas de habitação adequadas, o acentuado crescimento populacional implicou uma crescente escassez de alojamentos a preços compatíveis com os recursos económicos dos sectores sociais mais desfavorecidos. Muitas das famílias sem capacidade para aceder a alojamentos disponíveis no mercado viu-se segregada para áreas de habitação precária. O bairro da Biquinha é um bairro de habitação social, destinado ao realojamento de algumas dessas situações precárias, principalmente ilhas e barracos (Adeima, 1998:10).

O bairro da Biquinha embora melhorasse as condições de habitabilidade das populações aí instaladas acabou por não contribuir significativamente para a sua integração social (idem).

Ainda segundo o estudo elaborado, em 1998 pela ADEIMA – Associação para o Desenvolvimento Integrado de Matosinhos – o bairro da Biquinha goza de uma má

imagem junto da população do concelho e mesmo junto dos que nele residem. A concentração de populações com problemas sociais num mesmo espaço origina aquilo a que alguns autores chamam "autênticos armazéns de deserdados." Essas populações reúnem diferentes tipos de desvantagens: baixos níveis de escolaridade, desqualificação profissional, desemprego e emprego precário, fracos níveis de participação social… (cf. Adeima, 1998:10).

Segundo a ADEIMA "viver nestes bairros pode significar o aumento da probabilidade de não se conseguir quebrar o ciclo da pobreza/exclusão social …e transportar um inegável estigma social que, certamente, dificulta o estabelecimento de relações sociais com outras pessoas, para além dos familiares e vizinhos. Por outro lado tendo em conta a sua situação financeira e posição face ao trabalho, vêem-se na necessidade de recorrer a esquemas de sobrevivência marginais que dificultam a sua inserção social" (idem).

Num estudo realizado em 2005, no âmbito do projecto "Aprender a ter Saúde" elaborado pela Associação para o Planeamento da Família – Norte (APFN), financiado pela CIDM conclui-se relativamente às diferentes tipologias de casas existentes, que **a** maioria vive em apartamentos T3, e o seu agregado familiar tem entre 5 a 9 pessoas. Contudo, é de salientar que, correlacionando a tipologia da casa dos/as inquiridos/as e o número de pessoas do agregado familiar, existem seis casos de 4 pessoas a viverem num T1, um caso de 5 pessoas a viverem num T1 e mais um caso de 6 pessoas a habitarem um T1. Relativamente ao T2, salienta-se que existem treze casos de 5 pessoas a viverem neste tipo de apartamento, quatro casos de 6 pessoas, dois casos de 7 pessoas e outros dois casos de 8 pessoas, um caso de 9 pessoas a habitarem o mesmo T2 e ainda um caso de 20 pessoas a coabitarem no mesmo T2. No que concerne aos T3, existem oito casos de 8 pessoas a habitarem esta tipologia de apartamento, um caso de 10 pessoas e dois casos de 11 pessoas. Por último, nos apartamentos T4, existe um caso de um agregado familiar com 13 pessoas. Com estes dados constata-se que existem várias casas onde se verifica a sobreocupação e sobrelotação das mesmas (APFN).

## 4. Método Qualitativo

"A investigação é uma indagação, uma busca de novo conhecimento e de nova compreensão" (Woods, 1986:31). Assim, desenvolver um trabalho empírico implica,

obviamente, que se tomem decisões, se assumam opções de ordem epistemológica, metodológica, teórica e técnica.

A metodologia qualitativa é amplamente utilizada nas pesquisas em educação. Esta metodologia permite o aprofundamento de opiniões objectivas e subjectivas do público estudado. Desta forma, é possível "perceber o que os sujeitos de investigação experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem" (Psathas (1973), cit. in Bogdan e Biklen, 1994:51) e avaliar sentimentos, emoções, posicionamentos, traços de perfil e imagens, impossíveis de serem identificados adequadamente em um questionário de pesquisa quantitativa.

O processo de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre investigadores e os respectivos sujeitos. Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa "faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior" (Bogdan e Biklen, 1994:51).

Uma das características que constitui a marca dos métodos qualitativos é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de recolha de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está a ser realizada. A flexibilidade da investigação qualitativa permite ainda que se explore temas e assuntos, mesmo que estes não estejam incluídos no guião elaborado, mas que se tornem necessários para o entendimento do problema estudado.

Segundo a visão de Poupart, "a metodologia qualitativa é um processo fundamentalmente indutivo, em que o campo de estudo não é pré-estruturado nem operacionalizado de antemão. O investigador deve-se submeter às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que se possam revelar importantes". (cit. in Herbert *et al*., 1990:99).

Esta opção metodológica pressupõe a análise de dados contínua e indutiva. O método comparativo é uma característica da investigação qualitativa. Na opinião de Bogdan e Biklen, "o processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação" (1994:50).

A investigação qualitativa é descritiva, ou seja, os dados recolhidos são predominantemente em forma de palavra ou imagens e não de números. Na busca do conhecimento os investigadores "tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos" (ibid.p.48).

Tendo em conta a problemática em estudo, o universo em análise e a especificidade do tecido sociocultural, optamos pelo recurso a técnicas de recolha de dados de informação de carácter predominantemente qualitativo. Os métodos, na opinião de Quivy, "não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados" (Quivy e Campenhondt, 1998:25).

Decidimo-nos pelo método qualitativo por ser o mais adequado ao tipo de investigação a desenvolver, atendendo a que nos propomos a conhecer e compreender algumas das relações sociais que se estabelecem entre pessoas de culturas diferentes, entre os alunos não ciganos e os alunos de etnia cigana, entre estes e os professores, assim como a sua relação com algumas estruturas envolventes. Mesmo tendo alguns conhecimentos da comunidade cigana, tratam-se de conhecimentos muitos genéricos e institucionais.

Por outro lado optámos por esta metodologia de investigação, pelo facto de que hoje em dia é muito difícil fazer qualquer investigação apenas com base em inquéritos pois os inquiridos já se habituaram a ter um discurso socialmente aceite, muitas vezes contraditório ou desajustado em relação às práticas escolares dominantes. Segundo Bogdan e Biklen na investigação qualitativa "a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal" (1994:47-48). Os investigadores passam muito de tempo a estudar as escolas (…) tentando elucidar questões educativas utilizando equipamento aúdio ou vídeo para a recolha de dados, complementando a recolha de informação que se obtém através do contacto directo com os seus informantes (idem).

Boaventura Sousa Santos (1996) advoga que a Ciência Social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva. Deverá compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções, pelo que é necessário utilizar métodos qualitativos com vista à obtenção dum conhecimento

intersubjectivo, descritivo e compreensivo. No mesmo sentido vai a opinião de Bogdan e Biklen ao afirmarem que "os investigadores qualitativos enfatizam o pensamento subjectivo" (1994:54).

Associada à análise de dados pelo investigador surgem preocupações relativas a riscos de subjectividade. Será que o investigador se limita a registar aquilo que pretende ver e não o que se passa na realidade? Relativamente a esta questão Bogdan e Biklen referem que "os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objectivamente os estados subjectivos dos seus sujeitos" (1994:67-70) tornando-se no seu principal objectivo compreender o comportamento e experiência humanos para a construção do conhecimento e não a de dar opiniões sobre determinado contexto (idem).

Recorremos a metodologias variadas de recolha de dados: observação livre aos alunos (no recreio e espaços perdidos da escola) porque "captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos" (Quivy e Campenhond, 1998:196) e ajudam-nos a familiarizar com as pessoas e com os contextos em que estas interagem. Recorremos também a entrevistas semi-estruturadas a professores e alunos. A descrição das organizações, dos lugares e das pessoas também se constituem como universos básicos de informação.

Para além da utilização destas técnicas, recorreremos igualmente às fontes de análise documental, dado tratar-se de um procedimento essencial em todos os momentos da pesquisa, recolhendo-se dados fundamentais para a conceptualização e operacionalização da presente investigação.

### *4.1.Técnica de Recolha de Informação – Entrevistas*

Ketele e Rogiers definem a entrevista como "um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações" (Ketele e Rogiers, 1993:22).

Uma das formas de conhecer o que sucede e porque sucede determinado acontecimento ou facto numa escola é perguntar aos que estão imersos na situação, constituindo a entrevista o meio mais adequado para realizar uma análise construtiva da

situação…pois permite a participação dos sujeitos de uma forma mais aberta (Santos Guerra, citado por Carlinda Leite, 2002:254).

As entrevistas que os investigadores efectuam, para não obliterarem o modo como os "sujeitos de investigação" se comportam normalmente, têm que decorrer de maneira semelhante a conversas entre dois confidentes e não a uma sessão formal de perguntas e respostas. Esta é, na opinião de Bogdan e Biklen, a única maneira de captar aquilo que é verdadeiramente importante do ponto de vista do sujeito (Bogdan e Biklen, 1994:68-69).

Foi tendo em conta estas ideias que privilegiamos a entrevista como meio para recolhermos a opinião dos professores e dos alunos sobre as suas vivências interculturais.

As entrevistas semi-estruturadas foram a nossa escolha na expectativa de os pontos de vista dos sujeitos serem mais facilmente expressos numa situação de entrevista relativamente aberta do que numa entrevista estruturada ou num questionário. Estas apresentam como grandes vantagens o facto das "informações que se pretendem recolher reflectirem melhor as representações do que numa entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir e o tempo da recolha da informação ser muito mais curto do que numa entrevista livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes" (Ketele e Rogiers, 1993:193).

O que é característica nestas entrevistas é a incorporação de perguntas abertas, no guião. Espera-se que o entrevistado responda livremente a essas perguntas. Quivy e Campenhondt referem que o entrevistador apesar de ter uma série de perguntas previstas, "tanto quanto possível, deixará andar o entrevistado para que este possa falar abertamente esforçando-se simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos, cada vez que o entrevistado deles se afasta" (1998:194). Este "método parte da hipótese de que as instruções características das entrevistas e questionários padronizados, que determinam quando, por ordem e de que modo se devem tratar os temas, obscurecem mais do que clarificam as perspectivas do sujeito" (Flick, 2002:94).

O esforço de não perder os pontos de vista subjectivos e relevantes para o tema, também pode gerar problemas nas entrevistas semi-estruturadas, problemas de equilíbrio entre recomendações do guião e os objectivos da investigação, e problemas

em relação ao modo de o entrevistado se exprimir. O entrevistador tem, por isso, de decidir na entrevista que perguntas fazer, quando e em que ordem. Segundo Ketele e Rogiers neste tipo de entrevistas nem todas as intervenções do entrevistador estão previstas antecipadamente. O entrevistado "produz um discurso que não é linear, o que significa que o entrevistador reorienta a entrevista em certos momentos" (1993:193). O entrevistador não deve interromper o entrevistado, mas sim fomentar a sua expressão no que ela tiver de mais pessoal e autêntico, isto é, deverá "deixá-lo falar". Kaufmann fala na necessidade de "romper com a hierarquia entre entrevistado e entrevistador …de forma a evitar que este se implique verdadeiramente o que impede o objectivo de uma entrevista que se deseja compreensiva das situações e opiniões" (1995:47-48).

O entrevistador tem de estar atento a "posturas, gestos, tom de voz, hesitações, etc," (Carlinda Leite, 2002:255) e registar essas reacções não verbais e conotações linguísticas.

Com as entrevistas pretendemos recolher dados de opinião que permitam fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, e também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo**,** o modo como pensam e como vivem as suas experiências. Desejamos analisar o conteúdo dos discursos das entrevistas, de modo a fazer inferências sobre as concepções pedagógicas dos professores e sobre as expectativas que os alunos de etnia cigana têm sobre a escola. É nossa intenção compreender as razões que justificam tais concepções/expectativas em determinados contextos sócio-culturais.

Como se trata de entrevistas de investigação temos de seguir alguns princípios orientadores: proteger a identidade do sujeito, para que a informação não possa causar-lhe qualquer tipo de transtorno ou prejuízo; informar o sujeito sobre o objectivo da investigação e respeitar os acordos negociados até ao fim; ser autêntico quando escrever os resultados porque a "característica mais importante do investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém" (Bogdan e Biklen, 1994:77).

O processo de desenvolvimento da entrevista exige, na opinião de Flick, um alto grau de sensibilidade quer ao entrevistado quer ao modo como a entrevista decorre. Requer uma boa visão do que já foi dito e da importância para o problema estudado na investigação. Para Flick é necessário um equilíbrio permanente entre o desenvolver da entrevista e o guião (idem).

Hopf (1978) adverte contra as aplicações excessivamente burocráticas do guião da entrevista que podem limitar as vantagens da abertura e da informação sobre o contexto, por prenderem demasiadamente o entrevistador. Este poderia ser tentado a interromper extemporaneamente o relato do entrevistado, para avançar para a pergunta seguinte, em vez de se fixar e aprofundar o assunto. No entanto Hopf aponta as seguintes razões para que esta atitude do entrevistador se verifique:

1. A função protectora do guião, para enfrentar a incerteza de uma situação de conversa aberta e indefinida;
2. O receio do entrevistador de falhar as metas da investigação (deixar de lado um assunto);
3. O dilema entre a pressão do tempo (devido às limitações do tempo do entrevistado) e o interesse do investigador na informação (Hopf, cit. in Flick, 2002:94-95).

A duração das entrevistas foi de 30 a 45 minutos para os professores e de cerca de 15 minutos no caso dos alunos, em ambos os casos com um tempo de preparação de cerca de 10 minutos (legitimar a entrevista e motivar o entrevistado para a colaboração).

Antes de partir para as entrevistas tivemos que pedir a colaboração dos entrevistados pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho. Saber como estabelecer contacto com as pessoas que deseja interrogar deverá ser a primeira preocupação do investigador depois de ter realizado a fase exploratória e de ter escolhido a amostra (Albarello 1997:105).

Ainda que esta pesquisa tenha como informadores as crianças e os professores, o facto dela se desenrolar numa escola implica que o acesso às crianças careça da autorização dos adultos por elas responsáveis. Neste sentido, um dos momentos decisivos e inseparáveis do processo de pesquisa é o da obtenção da autorização junto dos encarregados de educação, o que no caso obrigou o investigador a negociar no terreno. A este respeito Bogdan e Biklen, referem que "ao negociar a autorização para efectuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo" (1994:77).

Esta fase é fundamental porque é aqui que se joga a possibilidade de se desenvolver um trabalho de pesquisa naquele contexto e circunstâncias. A

eventualidade de ser negada a concretização do estudo obriga o investigador a explicitar de forma clara e credível os objectivos e finalidades da pesquisa de modo a obter a cooperação dos sujeitos na investigação.

Assume especial relevância o papel do investigador nesta fase da pesquisa porque se trata de "vender-se a si mesmo como uma pessoa digna de crédito que leva a cabo um projecto de valor" (Woods, 1995:37).

A abordagem aos professores processou-se sem dificuldade e o mesmo se passou relativamente aos alunos de etnia cigana da Escola Verde cujos encarregados de educação assinaram a autorização para a entrevista sem colocarem qualquer problema. Neste caso a abordagem não necessitou de qualquer precaução ou estratégia especial.

No caso dos alunos da Escola Azul a primeira abordagem às famílias dos alunos, por intermédio dos seus professores, para obter a autorização para entrevistar os seus educandos não teve resultados positivos na maioria dos casos.

Uma encarregada de educação depois de ter lido o texto escrito que constava do pedido da autorização comentou que quem escreveu a carta era racista. Este comentário foi transmitido pela aluna à professora que posteriormente nos fez chegar a opinião e a recusa do encarregado de educação. Em conversa com a aluna cigana foi-nos confirmada a afirmação e explicado que a mãe não tinha gostado de no texto estar escrito que o estudo era feito com crianças ciganas. Explicamos à aluna, por outras palavras, que a nossa perspectiva vai no sentido da integração e não da discriminação. A reacção da aluna foi de que ia tentar convencer a mãe a assinar a autorização. Este tipo de preconceito está associado muitas vezes a pessoas que querem passar no anonimato e que vêm no investigador alguém que anda à caça do que é particular.

A estratégia passou então pelo contacto com um elemento da comunidade cigana que explora um café da Associação de Moradores. Deslocamo-nos ao bairro nos dias 15 e 17 de Março de 2006. Fomos recebidos com simpatia e com alguma curiosidade. No dia 15 de Março, depois de explicada a finalidade do estudo e de responder a algumas perguntas, entregamos o pedido de autorização para a entrevista e o senhor regressou ao seu trabalho. No dia 17 de Março fomos informados pela professora que tínhamos autorização do encarregado de educação para falar com a aluna mas faltava a autorização por escrito. Nesse mesmo dia deslocamo-nos novamente ao local de trabalho do encarregado de educação, fomos recebidos com um "outra vez",

mas com a mesma atenção e simpatia. Depois de mais algumas explicações e de nos ter sido dito: "vocês não me querem tirar a minha filha," o senhor assinou a pretendida autorização depois de a ter lido com atenção. Ultrapassada esta fase e regressados à escola fomos bem sucedidos e a partir daí começaram a ser entregues as autorizações aos professores que nos permitiam realizar as entrevistas aos alunos de etnia cigana da Escola Azul.

Na Escola Vermelha uma das professoras disse que falou com o encarregado de educação das alunas ciganas para a autorização de uma conversa com as suas educandas e que este mostrou inicialmente alguma receptividade, mas quando lhe foi apresentada a autorização para assinar, ficou hesitante e disse que ia pensar. A partir daí e apesar de marcar na escola um encontro para conversarmos sobre a importância que tinha para nós a conversa com as alunas ciganas o encarregado de educação não compareceu mandando dizer pelas filhas que não autorizava a entrevista.

As entrevistas aos alunos e aos seus professores foram gravadas nas escolas nos tempos livres ou depois das aulas e os dados transcritos respeitando a forma segundo a qual foram registados.

No decorrer das entrevistas deparamo-nos com dois grupos de alunos distintos e com atitudes completamente opostas. Foi notória uma atitude mais solta, mais liberta dos alunos da Escola Azul relativamente aos alunos da Escola Verde. Esta atitude reflectiu-se na comunicação. Os alunos da Escola Azul mostraram maior disponibilidade para o diálogo, apresentaram um discurso mais fluente e mais espontâneo. Os alunos da Escola Verde evidenciaram falta de iniciativa no discurso, maior retracção e dificuldade de comunicação.

O que é que poderá explicar esta diferença de atitudes?

Estarão estas atitudes relacionadas com dificuldades de integração? Terão a ver com a inexistência de projectos de intervenção? Ou estarão relacionadas com o seu estatuto de exclusão social, associado às atitudes discriminatórias da sociedade dominante?

No dia 27 de Janeiro de 2006, numa conversa informal na hora do recreio um professor da Escola Verde referia-se assim aos seus alunos: "São muito fechados, quando interpelados sobre qualquer assunto apenas sorriem, não sendo crianças para muita conversa" (P11). Mostrou o caderno de um dos alunos e disse que tinha muitas

dificuldades, que copiava mas dava muitos erros. "O aluno tem 11 anos, está matriculado no 3.º ano mas possui conhecimentos ao nível do 2.º ano" (idem). Sobre um outro aluno dizia que estava no 4.º ano mas que os seus conhecimentos estavam ao nível do 3.º ano. "Os alunos só trabalham quando lhes apetece, recusando muitas vezes realizar as tarefas escolares," referia o professor. Falou também de uma aluna que lê e tem progredido na sua aprendizagem. Aludindo ao comportamento fechado dos alunos de etnia cigana, o professor disse que se isolam no recreio: "Normalmente os alunos ciganos ficam encostados à rede e não jogam à bola com os outros meninos" (idem).

Com o objectivo de ultrapassar a barreira da comunicação entre entrevistador e entrevistados procuramos estabelecer o primeiro contacto com os alunos no interior da sala de aula. Se a comunicação com o professor era difícil pensamos que seria ainda mais dificultada quando a abordagem era feita por um estranho. Sem dar a perceber que o alvo eram os alunos de etnia cigana, entabulamos uma conversa com a turma e repetimos, pelas mesmas razões, esta estratégia com as restantes turmas que integravam alunos de etnia cigana. Perguntamos se os alunos gostavam da escola? Apenas a aluna nos respondeu depois de alguma insistência. Quanto aos alunos um disse-nos apenas o nome e o outro confirmou o sorriso tímido descrito pelo professor. Os alunos de etnia cigana são colegas de carteira enquanto a aluna cigana se senta sozinha numa carteira. O professor queixou-se da falta de limpeza dos alunos mencionando concretamente o cabelo e o vestuário.

O professor contou que os alunos vivem no "tradicional acampamento cigano e que andam a pedir nas ruas." Para ilustrar as más condições em que vivem disse que o aluno mais velho refere, sempre que escreve uma composição, que a casa da F. está a cair.

No mesmo dia, a docente de uma outra turma disse ter uma boa relação com a família dos seus alunos de etnia cigana mencionando, no entanto, que são muito fechados e pouco conversadores. Perguntei a todos os nomes e as idades e todos me responderam. Todos estavam muito sorridentes e pareciam felizes. A professora tinha prometido a todos os alunos chocolate e os alunos de etnia cigana foram, entre outros, os que aceitaram a oferta da professora. Inicialmente a professora procurou que um aluno cigano respondesse a algumas perguntas que lhe endereçou, tendo o aluno como resposta acenado com a cabeça que sim ou que não. A professora insistiu para que

falasse o que viria a acontecer. Voltamos à escola duas vezes na hora do recreio. Numa das vezes os alunos de etnia cigana brincavam sozinhos e na segunda vez jogavam à bola com um aluno não cigano, que parecia ser dos mais velhos da escola.

No dia 21 de Fevereiro de 2006 regressamos à escola para pedirmos a colaboração do terceiro docente e reparamos que a aluna cigana estava afastada dos restantes colegas no recreio. Regressamos no dia 7 de Março de 2006 e antes da entrevista com a professora vimos que a aluna cigana se encontrava no coberto do recreio sozinha. Trata-se de uma aluna do 1.º ano que se matriculou fora de tempo. Fixou o olhar quando nos viu entrar e sentimos nos seus olhos alguma tristeza. Já no interior da sala a professora perguntou se tínhamos visto a aluna e disse-nos que nunca brincava com as outras crianças.

No dia 13 de Março de 2006 assistimos a parte de uma aula de Educação Física na qual os alunos de etnia cigana participaram com os restantes colegas. Num dos exercícios que consistia em passar a bola entre os colegas e lançar ao cesto, os alunos de etnia cigana trocavam a bola com alunos não ciganos e exibiam um sorriso bem aberto nos seus rostos. No final da aula a professora reuniu todo o grupo com o qual manteve uma conversa, tendo os alunos de etnia cigana permanecido juntos no final do grupo.

No dia 22 de Fevereiro de 2006, na segunda visita à Escola Azul, fomos auscultar a disponibilidade dos professores para colaborar no nosso estudo. Como elo de ligação para os contactos utilizamos uma colega com quem trabalhamos na mesma escola no ano lectivo 2005/2006. Apesar da boa recepção que tivemos sentimos um certo distanciamento que nestas circunstâncias consideramos normal porque se trata de um desconhecido. Explicamos aos mais novos a problemática em estudo e quando referimos que pretendíamos saber as expectativas que as crianças desta etnia cigana têm sobre a escola, de pronto recebemos como resposta de umas das professoras "nenhumas" (P1).

A representação que esta docente tem relativamente aos alunos de etnia cigana poderá marcar o seu comportamento e as suas decisões na relação pedagógica com eles. As ideias preconcebidas sobre as expectativas das crianças podem também influenciar o modo como os professores vêem o sucesso educativo dos alunos.

Nesses dias aproveitamos para observar as brincadeiras dos alunos de etnia cigana no recreio. Deparamo-nos com uma outra realidade quando comparamos com a

hora do recreio na Escola Verde. Os alunos misturavam-se nas brincadeiras e quase não se distinguiam os ciganos dos não ciganos durante a interacção entre eles estabelecida no recreio. Alguns alunos de etnia cigana exerciam alguma liderança na organização das brincadeiras.

No dia 30 de Março os alunos de etnia cigana estavam a brincar no átrio da escola com outros alunos. Estavam felizes e percebe-se que estão perfeitamente integrados. Um aluno do 4.º ano (entrevistado dias antes) dirige-se a nós e de forma espontânea cumprimenta-nos com um aperto de mão. Passou uma aluna cigana de outra turma, com quem também já tínhamos falado, que toda sorridente e acompanhada de outras colegas não ciganas nos disse olá e adeus.

A desconfiança inicial dos pais e encarregados de educação foi recompensada pela simpatia e cooperação manifestada durante as entrevistas pelos alunos de etnia cigana da Escola Azul.

Procuramos ter durante o contacto com as crianças e professores das diferentes escolas uma atitude de neutralidade e uma linguagem compreensível para todos os entrevistados.

## 5. Análise de Dados

Passada a fase da recolha de informação junto dos nossos informantes, e constituído o corpus documental procedemos à análise dos dados.

### *5.1. Corpus de análise*

Para as entrevistas foi feita uma análise de conteúdo. A análise de conteúdo não é senão uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e mais concretamente dos documentos escritos (Quivy e Campenhondt, 1993:182).

Bogdan e Biklen definem a análise de conteúdos como o "processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados," (1994:205) com o objectivo de aumentar a compreensão desses mesmos materiais por parte do investigador e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Este é um processo que envolve o trabalho com dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (idem).

Na opinião de Berelson (cit. in Bardim, 1979:20) " a análise do conteúdo não possui qualidades mágicas e raramente se retira mais do que nela se investe e algumas vezes até menos." Esta opinião é partilhada por Kaufman ao referir que "toda a entrevista é de uma riqueza sem fim e de uma complexidade infinita, pelo que é estritamente impossível poder dar conta da totalidade" (1995:18).

A análise de conteúdo privilegia a inferência a partir dos conteúdos das mensagens proferidas pelas pessoas que entrevistámos. Segundo Landry (1992) "o objectivo último de toda a análise de conteúdo é produzir inferências válidas e reproduzíveis a partir dos textos analisados" (cit. in Carlinda Leite, 2002:266). Entende-se que a análise qualitativa "consiste em descrever as particularidades específicas dos diferentes elementos (palavras, frases, ideias…) reagrupadas sobre cada uma das categorias." (idem).

Ao proceder à análise de conteúdo das entrevistas seguimos algumas operações como: a definição de um quadro teórico; a constituição de um corpus; a definição de categorias; a definição de unidades de análise (Vala, 1986:109).

A criação de categorias de codificação constituirá uma chave para a classificação dos dados. A categorização é a operação através do qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinado objectivo de investigação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que o investigador recolheu para que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente afastado dos outros dados (Bogdan e Biklen, 1994:232). As categorias permitem a simplificação do material de análise e facilitam a apreensão do seu sentido.

Em referência às unidades de análise elas podem ser de três tipos: unidades de registo; unidades de contexto; unidades de enumeração. Quanto às unidades de registo elas podem ser formais e semânticas. As primeiras incluem a palavra, a frase, a personagem, ou um parágrafo; é semântica quando a selecção é feita na base de um tema ou unidade de informação (Vala, 1986). A unidade de contexto "é o segmento

mais largo do conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo" (1986:114). É na unidade de enumeração que o investigador procede à quantificação, a qual lhe permite contar a frequência de uma categoria e estabelecer "uma equivalência entre a frequência de uma categoria e a sua importância no sistema de interesses da fonte" (idem).

Esta análise de conteúdo quantitativa pode tomar três direcções: análise de ocorrências; análise avaliativa; análise estrutural. A análise de ocorrências visa determinar o interesse da fonte por diferentes objectos de conteúdos, e o investigador parte do princípio de que quanto maior for o número de ocorrências maior é o interesse da fonte. A análise avaliativa tem como objecto "o estudo das atitudes da fonte relativamente a determinados objectos" (idem).

Após esta definição dos conceitos da análise de conteúdo, definimos para o nosso estudo as unidades de registo – unidades semânticas – por nos parecerem as que melhor se adaptam ao nosso estudo.

De seguida passamos aos procedimentos da análise de dados começando por constituir o corpus de análise, o sistema de categorização e finalmente analisar e interpretar as unidades de registo.

### *5.2. Etapas da análise de dados*

O tratamento do corpus de análise consistiu em transcrever os conteúdos das entrevistas gravados em áudio, onde respeitamos integralmente a linguagem original dos entrevistados, assinalando as pausas, frases inacabadas ou em aberto sob a forma de reticências. Fizemos de seguida leituras repetidas dos textos, as chamadas "leituras flutuantes[27]"de que fala Bardin, (1988:98), anotando as ideias principais na margem do corpo do texto escrito. Numa terceira fase fizemos um trabalho descritivo de arrumação das respostas e começamos a criar relações entre a informação agrupando os dados fornecidos pelos nossos informantes em categorias mais amplas. Seguiu-se uma leitura exploratória para identificar as categorias de análise. Organizamos as respostas de cada

[27] As leituras flutuantes servem para que o investigador se deixe impregnar pela natureza dos dados recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento (Avíla de Lima & Augusto Pacheco, 2006:113).

entrevistado segundo categorias e posteriormente em subcategorias e unidades de registo.

Atribuímos a cada entrevista um código que utilizamos como referência ao longo do processo de análise de dados. Agrupamos os dados em categorias inicialmente codificadas em frases, para numa fase posterior serem objecto de uma reapreciação para serem reagrupadas em novas categorias de codificação mais específicas. Devido à grande quantidade de dados tivemos que desenvolver subcategorias de codificação. Nesta fase recorrermos à triangulação de dados, ou seja, ao confronto com uma investigadora mais experiente para nos auxiliar na interpretação dos dados, para assim procedermos a uma a categorização e sub categorização dos dados mais rigorosa.

Na organização dos dados atribuímos a letra P para os professores sendo P1, P2, P3, P4, P5… os respectivos informantes pela ordem de registo. Para os alunos atribuímos a letra A seguindo o mesmo critério relativamente aos professores, ou seja, ao aluno 1 atribuímos a letra A1, ao aluno 2 a letra A2 e assim sucessivamente.

Após a constituição do corpus de análise procedemos à matriz de categorização de cada grupo de entrevistados e à análise do material empírico.

## 6. As Vozes dos Alunos

Depois de analisadas as vozes dos alunos de etnia cigana passamos à apresentação dos resultados obtidos sobre as suas percepções.

### 6.1. Percepção que as Crianças ciganas têm da Escola

#### *6.1.1. Atitudes face à Escola*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| **Percepção que as crianças ciganas têm da escola** | Atitudes face à escola | Reconhecimento da importância da escola |
| | | Preferência por actividades específicas |
| | | Rejeição de actividades |
| | | Ambiguidades |

Procuramos conhecer a percepção que as crianças de etnia cigana por nós entrevistadas têm da escola. As atitudes dos alunos mostram que estes reconhecem a importância da escola. Os interesses pelas áreas de estudo centram-se nas áreas

curriculares disciplinares como a Língua Portuguesa, a Matemática e a Expressão Plástica. Entre os alunos entrevistados há um aluno mais velho que refere a Informática e outro a Educação Física. Prevalecem entre as suas preferências actividades relacionadas com a área de Língua Portuguesa (principalmente a leitura e em muitos casos também a escrita).

Alguns alunos elegem a brincadeira como actividade favorita na escola, havendo um aluno da Escola Verde que refere entre as suas preferências os "deveres de casa" (A7). A maioria prefere actividades académicas a actividades lúdicas, havendo alunos que referem que não gostam de pintar, de andar à porrada e de fazer os trabalhos de casa.

Um aluno de etnia cigana da Escola Verde refere que "gostava de trabalhar nos livros do 2.º ano" (A1). Esta afirmação, em nossa opinião, poderá indiciar, por um lado, insatisfação e falta de motivação face à sua situação escolar e, por outro, a desadequação do currículo às características do aluno, deixando antever que a prática pedagógica aplicada ao aluno não privilegia o princípio da flexibilidade curricular e por outro demonstra no aluno vontade de aprender, ou seja, o interesse em fazer aprendizagens a um nível mais avançado.

Outro aluno da mesma escola diz que "gostaria de cantar e dançar" (A7), traço revelador da cultura cigana, que muitos autores denominam de "folclorização da cultura", mas que quando devidamente enquadrado no processo ensino/aprendizagem pode constituir um importante veículo de integração e ponte para a abordagem de novos saberes. Concordamos com os autores que defendem a integração de actividades no currículo que respeitem a cultura das crianças de etnia cigana, promovendo a diversidade étnica e cultural existente na sala de aula.

Poder-se-á concluir que os alunos de etnia cigana reconhecem a importância da escola e deixem antever que aprender a ler e a escrever é muito importante para eles. De uma maneira geral é manifesto o interesse pela aprendizagem da leitura e da escrita. Sobressai também uma grande diversidade de preferências relativamente às diferentes áreas de estudo. Os alunos da Escola Azul são mais ambiciosos nas suas preferências: "gostaria de fazer barro e ir à natação" (A12); "gostaria de jogar mais à bola, ser futebolista," (A13); "gostaria de ir para a piscina" (A16), e evidenciam uma maior

espontaneidade na comunicação. Pelo contrário a comunicação dos alunos da Escola Verde é acompanhada por muitos silêncios e hesitações.

Todas as crianças de etnia cigana por nós entrevistadas dizem gostar da escola. Noutros estudos as convicções das crianças ciganas são questionadas por Cortesão ao afirmar que os alunos de etnia cigana "não gostam, não se interessam pelo que acontece na escola, embora muitas vezes nem tenham consciência do seu tédio e até digam que gostam" (1995:30).

As crianças, normalmente, são genuínas em tudo o que fazem, no entanto, não nos custa acreditar que algumas tenham produzido um discurso de sobrevivência e defesa perante um estranho. Mas também estamos certos que muitos alunos mostraram sinceridade nas suas respostas.

### *6.1.2. Cultura Cigana na Sala de Aula*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Percepção que as crianças ciganas têm da escola*** | Cultura cigana na sala de aula | Presença |
| | | Ausência |
| | | Ambiguidade |

Os alunos de etnia cigana afirmam maioritariamente nas suas entrevistas a ausência de referências à sua cultura durante as suas aulas. Segundo a amostra sobre a qual incidiu este estudo existe a tendência nas escolas para privilegiar a uniformidade curricular em detrimento da diversidade curricular que é a tendência a contemplar diferentes culturas no mesmo currículo. Uma actividade isolada é folclore. Se o professor chama a actividade para a sala e a desenvolve de forma integrada está a praticar um currículo multicultural.

Alguns alunos não têm uma opinião formada acerca do assunto. O que pode significar ausência de actividades que promovam e divulguem a cultura cigana na sala de aula. Ainda que seja desenvolvida alguma actividade da parte do professor esta não tem carácter contínuo e sistemático.

Na Escola Azul existem dois alunos que referem que falam com os professores sobre a cultura cigana. Um aluno mais velho diz: "desabafo com o meu professor;" (A12), o que pode significar a existência de uma relação de confiança, tão importante

para o processo ensino/aprendizagem. O outro aluno refere que fala "às vezes com a professora" (A14) da sua cultura durante as aulas.

Uma professora da escola Azul refere que a sua prática pedagógica é baseada na experiência com o trabalho com alunos de etnia cigana e "consegue ter com eles sucesso porque aprendeu com eles aquilo que eles mais valorizam"(P2). O discurso da professora vai de encontro ao discurso proposto pela interculturalidade que propõe o desafio ao professor de construir a sua prática pedagógica atendendo às necessidades dos elementos das diferentes culturas em presença na escola.

Rui Canário acusa o sistema escolar de não saber lidar positivamente com a diversidade. Para "construir um olhar com os olhos dos ciganos" (1999:9-10) é fundamental conhecer as suas características culturais.

As diferenças culturais podem ser fonte de conflitos que serão mais acentuados quanto maior o desconhecimento relativamente à cultura cigana por parte dos professores e dos outros parceiros educativos dos alunos desta etnia (Fundação General Gitano, 2003:13).

A escola e os seus professores deverão criar uma relação entre os alunos que lhes permita conhecer e compreender as suas diferenças culturais. Para tal é necessário que as escolas e os currículos não menosprezem os saberes e vivências culturais das crianças de etnia cigana e que os professores desenvolvam práticas pedagógicas enriquecedoras para todos os alunos do ponto de vista pessoal e social.

A educação intercultural assume-se como a via educativa capaz de ajudar a potenciar a diversidade através das relações que os alunos estabelecem entre si e a entrelaçar as culturas existentes na sala de aula, num diálogo e solidariedade permanentes (Cardoso, 1998:14).

### *6.1.3. Função da Escola na Aprendizagem*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Percepção que as crianças ciganas têm da escola*** | Função da escola na aprendizagem | Aquisição de aprendizagens instrumentais e integradoras (adaptativas) |
| | | Desvalorização da importância da escola |

A escola para os alunos de etnia cigana tem sobretudo uma função muito instrumental porque eles querem aprender coisas muito concretas que lhe sejam úteis na vida activa – função de integração social. As crianças de etnia cigana e os seus pais esperam que a escola lhes proporcione os saberes para compreensão do meio que as rodeia, as ferramentas que lhe permitirão uma melhor adaptação ao meio.

Entre os alunos da Escola Verde o interesse pela escolarização tem como finalidade aprender a ler e a escrever "para passar de ano" (A1, A2, A7), "para saber" (A3) e "para tirar a carta" (A4,A5).

As expressões usadas pelos Alunos da Escola Azul vincam ainda mais a função de integração social da escola. Assim os alunos da Escola Azul querem aprender a ler e a escrever "para passar de ano" (A8), "para quando for grande trabalhar" (A9), "para ir para o estrangeiro" (A10), "para tirar a carta quando eu puder para ver se consigo arranjar um trabalho e sustentar os meus irmãos ou os meus pais quando forem mais velhos"(A12), "para sair por aí a fazer loja" (A15).

Três alunos da Escola Azul referem que gostariam de continuar os seus estudos noutra escola. Existe mesmo uma aluna da Escola Azul que tem expectativas mais elevadas que os restantes colegas e que chega a apresentar uma visão crítica da sociedade quando refere: "Não é para estar aí como aquelas pessoas que nem trabalham nem nada, que têm filhos e não trabalham e eu gostava de ter assim uma vida pela frente. (…) A minha mãe não sabe ler mas o meu pai sabe assinar, então eu é que tenho que ler as cartas. (…) Eu adorava ser juíza ou advogada, é o meu sonho" (A13).

Os alunos de etnia cigana por nós entrevistados vêem utilidade na escola. No entanto, as grandes diferenças existentes entre o nível socioeconómico das populações escolares da Escola Verde e da Escola Azul proporcionam-lhe expectativas diferentes quanto ao futuro. Os alunos das duas escolas esperam que a escola os ajudem a conquistar coisas diferentes. Na opinião de Montenegro o nível socioeconómico das famílias de etnia cigana influencia a sua representação da escola, sendo as famílias de nível mais elevado as que vêm na escola uma função positiva (1992:21).

Existe apenas uma criança que assume que não é importante a escola.

### *6.1.4. Aprendizagens Escolares*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Percepção que as crianças ciganas têm da escola*** | Aprendizagens escolares | Aceitação |

Na generalidade os alunos dizem que aprendem na escola. Os alunos têm discursos bastante positivos sobre a escola, o que na opinião de Cortesão "são contrariados pela prática no que concerne à escolarização das crianças ciganas" (2005:65-66). Trata-se de uma "estratégia de relacionamento defensivo face a estranhos" (Ferreira da Silva e tal, 2005:18), uma maneira de se protegerem e de se fecharem às influências do exterior.

Face às respostas dos alunos poderemos concluir que, em função das suas expectativas e das suas famílias, todos sentem que aprendem na escola. Os alunos da Escola Verde evidenciaram maior insegurança e incerteza nas respostas às perguntas mas não deixaram de se manifestar positivamente face às aprendizagens realizadas. Os alunos da Escola Azul foram mais convictos e mais espontâneos nas respostas o que pressupõe uma maior consciência das aprendizagens realizadas.

### *6.1.5. Pais e as Narrativas das Experiências Escolares*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Percepção que as crianças ciganas têm da escola*** | Pais e as narrativas das experiências escolares | Existência |
| | | Ausência |
| | | Ambiguidade |

Da análise à pergunta "Contas aos pais o que aprendes na escola?" concluímos que apenas sete alunos assumem falar acerca da escola ou que as famílias os questionam sobre as experiências escolares; cinco alunos afirmam não falar com os pais nem serem questionados por eles acerca da vida escolar e quatro alunos dão respostas ambíguas na medida em que negaram falar com os pais sobre os assuntos escolares ou foram imprecisos nas suas respostas. Embora admitam que falam com os pais e encarregados de educação acerca da escola não conseguem especificar sobre o que falam.

Dos alunos entrevistados na Escola Verde apenas um admitiu conversas com os pais e encarregados de educação sobre a sua escolarização enquanto que na Escola Azul essa preocupação é evidenciada por seis alunos.

Alguns alunos da Escola Azul deixam antever que relatam nas suas conversas com os pais episódios relacionados com o seu comportamento. Essa preocupação é evidente nos pais quando referem o que estes lhe perguntam sobre a escola. As seguintes afirmações: "conto quando estudo mal, às vezes quando me porto mal, quando ando à porrada" (A12);"conto se me porto mal ou bem" (A15), ou " conto se fiz alguma asneira, se trabalhei bem e o que fiz na escola" (A13) confirmam que os alunos falam aos pais sobre o seu comportamento e aprendizagens na escola.

Talvez os alunos nem sempre contem aos pais, talvez nem todos os pais valorizem ou queiram saber o que se passa com os seus educandos na escola. No entanto, toda a gente reconhece que o interesse dos pais pela vida escolar do seu educando vai ter grande importância no seu sucesso escolar.

Para alguns investigadores o desinteresse dos pais pela escola tem a sua explicação na ausência de utilidade que a alfabetização tem para a cultura cigana. Para Ferreira da Silva os ciganos não gostam da escola porque não têm a tradição da escolaridade (2205:15). Segundo Casa-Nova a socialização e educação familiares da criança de etnia cigana prevalecem sobre a escolarização, que é subvalorizada em detrimento das actividades que as crianças realizam no dia-a-dia (Casa-Nova; 2005).

A atitude dos pais é determinante para o comportamento dos filhos. Os discursos dos pais relativamente à escola podem influenciar os seus educandos no sentido da valorização/aceitação da mesma ou no sentido da desvalorização/rejeição face à escola. O mesmo princípio está presente nas palavras de Liégeois quando refere que os discursos dos pais e professores são fundamentais para a valorização e compreensão das diferenças facilitando ou dificultando a convivência cultural através de discursos que combatam preconceitos e as opiniões estereotipadas (Liégeois, 2001:115). Todo o comportamento é comunicação e tem o valor de uma mensagem. Daí podermos concluir que a comunicação entre pais e filhos afecta o seu comportamento.

Pensamos que um maior envolvimento dos pais na escolarização das crianças de etnia cigana poderá conduzir a uma maior valorização da escola por parte dos filhos, com reflexos positivos no seu aproveitamento escolar.

Segundo Davies (1989) as famílias mais desfavorecidas e com menos escolaridade têm mais dificuldade de envolvimento na escola uma vez que têm menos confiança nas suas capacidades e demonstram atitudes de passividade e deferência e estão mais preocupados com questões de sobrevivência que para a comunidade cigana da Escola Verde é concerteza, no momento a sua maior preocupação.

## 6.2. Interacção Escola/Família

### *6.2.1.Comunicação Pais/Escola*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Interacção escola/família*** | Comunicação pais/escola | Conhecimento de elementos de avaliação |
| | | Participação em festas |
| | | Participação em reuniões |

Procurámos saber a representação dos alunos de etnia cigana sobre o envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida das escolas através da participação em festas, reuniões e do conhecimento de elementos de avaliações.

A quase totalidade dos alunos afirmou que os pais e encarregados de educação vêm à escola no momento da entrega dos registos de avaliação dos seus educandos.

A totalidade dos alunos da Escola Verde dizem que os pais e encarregados de educação vêm à escola buscar os registos de avaliação. Vai nesse sentido o discurso dos alunos quando dizem a mãe vem à escola "assinar os papéis da avaliação" (A2) ou a mãe "vem saber o que eu fiz" (A3). Na Escola Azul, apenas um aluno admite que os pais não vêm à escola buscar as avaliações e diz ser ele que se encarrega dessa tarefa: "Não é ninguém, venho eu sozinho" (A11).

Partindo das informações fornecidas pelos alunos, no que diz respeito aos diferentes momentos de avaliação, parece-nos que a comunicação escola/família está a funcionar bem nas duas escolas. No entanto convém referir que os progressos e dificuldades dos alunos e a forma de orientá-los no seu percurso escolar não se deve limitar aos momentos, obrigatórios, da entrega das avaliações. Diz-nos a nossa experiência, que excluindo os momentos de avaliação, as escolas só contactam as famílias de etnia cigana quando há problemas, o que não altera a representação negativa que as famílias têm da escola.

No que diz respeito à participação em festas, os alunos da Escola Verde dizem que os pais e encarregados de educação nunca participaram. Essa participação só é assumida por quatro alunos da Escola Azul, um dos quais diz que os pais participaram "no teatro, no Natal, mas já foi há muito tempo"(A10), e um aluno mais velho que conta que "para aí há uns três ou quatro anos, ou dois" ele os primos, "mais os portugueses" estiveram a dançar cigano, onde também os seus "pais estiveram a dançar e tudo" (A13). Os outros dois referem-se à participação dos pais em festas de Natal e de Carnaval. Uma aluna da Escola Azul que veio transferida diz que os pais não vêm à escola porque "não me deram nada para falar com o meu pai" (A16).

Seis dos sete alunos da Escola Verde dizem que a mãe, avó ou a tia vêm às reuniões da escola. Na Escola Azul são cinco os elementos do sexo feminino e um do sexo masculino que participam nas reuniões da escola segundo afirmam os seus educandos.

A relação que a escola estabelece com a família de etnia cigana e desta com a escola está inundada de representações sociais. A representação dos pais e dos alunos em relação à escola pode mudar com a abertura da escola à participação dos pais e encarregados de educação em festas e outras actividades significativas para as crianças e restante comunidade escolar. As relações de confiança são determinantes no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem e na promoção do sucesso educativo, quer se trate de elementos da cultura cigana ou de outras culturas.

Sabemos que os pais e encarregados de educação podem procurar espontaneamente a escola ou a sua participação pode ocorrer por iniciativa das políticas educativas da escola. De uma ou outra forma o importante é estudar caso a caso, porque existem procedimentos diversificados, e definir uma estratégia que promova a participação dos pais e encarregados de educação na escola.

A interacção escola/família significa o envolvimento ou a participação dos pais e encarregados de educação na educação dos seus educandos e a comunicação e cooperação entre pais, professores, alunos e demais parceiros educativos que interagem na instituição educativa. A cultura participativa dos pais e encarregados de educação e o seu envolvimento na aprendizagem dos seus filhos, nomeadamente através da criação de momentos de interactividade como são o comparecimento e participação em reuniões de pais e professores, o acompanhamento dos deveres de casa e das avaliações, a

participação em eventos significativos da vida escolar como as festas, responsabiliza-os, valoriza os seus saberes e promove um melhor relacionamento e uma melhor comunicação entre a escola e a família.

É nas relações de interacção entre os diferentes actores que participam numa escola que se vai construindo a sua identidade. O modelo intercultural respeita os diferentes grupos culturais e valoriza as relações que se estabelecem entre si. As culturas escolares cruzam-se, mudam e podem enriquecer-se mutuamente nas escolas

Na opinião de Pérez Gomez "a inovação e a melhoria institucional passa pela transformação da cultura escolar" (2004:172-173), isto é, requer a modificação não só das ideias mas fundamentalmente dos sentimentos e dos comportamentos adquiridos na história individual, mediante experiências vitais que configuram o esqueleto da personalidade renitente e resistente a toda a mudança substantiva (idem).

Compete à escola, numa lógica de democratização da educação e ensino, estabelecer a comunicação com as várias culturas, nomeadamente as culturas ciganas, encetando a iniciativa para um maior envolvimento das famílias na escolarização dos filhos.

É na interacção comunicativa que a cultura se manifesta, mas também evolui (Alsina, 1996). Assim, não é possível um casamento entre as culturas ciganas e as demais culturas em presença na escola, sem a promoção de relações de cooperação e interacção entre elas.

### *6.2.2. Interesse dos Pais pela Escola*

| **Áreas de análise** | **Categorias** | **Subcategorias** |
|---|---|---|
| ***Interacção escola/família*** | Interesse dos pais pela escola | Aprendizagem |
| | | Relação com os colegas |
| | | Assiduidade |
| | | Desinteresse |

Embora a maioria dos alunos refira que os pais e encarregados de educação lhes perguntam sobre a escola, as respostas encontradas são vagas quanto às aprendizagens.

Um dos alunos da Escola Verde diz que os pais lhe perguntam se ele sabe ler e outro o que escreveu e o que leu. Salienta-se aqui, mais uma vez a importância da leitura e da escrita para os pais, as ferramentas que lhes permitirão uma melhor adaptação ao meio. Dois outros alunos da mesma escola dizem que os pais e encarregados de educação lhes perguntam sobre o que está a trabalhar e pelos deveres de casa.

Outro aluno da mesma escola afirmou que não contava à mãe o que aprendia na escola, pois nesta não acontecia nada. Este comportamento manifesta insatisfação relativamente ao que acontece na escola, porque não acontece nada de significativo para si, ou talvez este queira dizer que está tudo bem.

Uma criança cigana, ou de outra etnia qualquer, tem dificuldade em ter sucesso numa escola à qual não se adapta. A educação intercultural privilegia a pedagogia do encontro e do confronto com narrações diferentes, o que pressupõe a rejeição de uma cultura única e a valorização das potencialidades das pessoas e das relações que estabelecem entre si no respeito pelos seus saberes e pelas suas experiências.

As crianças de etnia cigana cooperam desde muito cedo com os pais e essa cooperação só não se estende à escola porque os pais não se interessam pelo que acontece na escola ou têm uma maior preocupação com assuntos relacionados com a sua sobrevivência cultural ou física. No caso dos alunos da Escola Verde, que vivem em barracas sem luz, nem água…num lugar na mais profunda das misérias, a sobrevivência física é uma das razões que podem motivar as baixas expectativas face à escola.

Na Escola Azul um dos alunos diz que os pais lhe perguntam se a escola correu bem, outro diz que os pais lhe perguntam se fez alguma asneira, se trabalhou bem e o que fez na escola, e uma aluna diz que os pais lhe perguntam sobre o que fez na escola e ela mostra o caderno com os trabalhos realizados.

Apenas quatro alunos, dois da Escola Verde e dois da Escola Azul deixam antever que os pais mostram desinteresse sobre a sua vida na escola.

Os pais manifestam a sua preocupação sobre o comportamento dos seus educandos na relação com os colegas, perguntando aos filhos se fizeram alguma asneira ou se se portaram mal, o que pressupõe autoridade e controle social uma das funções importantes na cultura da família cigana. A segurança da criança também é cuidada quando os pais lhes costumam perguntar se lhes batem. Estas atitudes e preocupações

também nos levam a concluir da existência de conflitos entre os alunos na escola. Um aluno da Escola Azul refere na entrevista que "a última vez que o pai veio à escola foi quando eu me portei mal" (A12).

Os alunos de etnia cigana da Escola Verde referem que os pais os incentivam a frequentar a escola e dizem igualmente que não faltam ou faltam pouco à escola. No final do ano lectivo, confirmamos no livro de frequência dos alunos que estes foram assíduos, como pode ser comprovado no quadro de assiduidade que apresentamos aquando da caracterização da escola. As frases: "faltei uns dias porque fui à minha avó" (A2); "(…) às vezes vou a uma consulta" (A3) e "venho sempre" (A6) traduzem que os alunos ciganos da Escola Verde são assíduos. Quatro alunos reconhecem que lhes apeteceu faltar à escola mas os pais não os deixam faltar e três alunos dizem que nunca lhes apeteceu faltar.

Na Escola Azul alguns alunos admitem que faltam muito à escola. São três os alunos que afirmam que no primeiro ano, quando eram pequenos, faltavam muito à escola. Uma aluna diz: "tinha medo que alguém me batesse" (A9) e outra aluna refere que "quando era pequenina não gostava da escola, mas agora gosto" (A14).

Para Liégeois (2001) a separação das crianças ciganas da família é vivida de forma violenta tanto mais violenta quanto a criança é educada no receio face ao exterior e ao estranho. Esta é uma explicação pertinente, na nossa opinião, para as dificuldades de integração sentidas pelas crianças ciganas no primeiro ano de escolaridade.

Outro aluno da Escola Azul refere que esteve três anos sem vir à escola. É normal entre os alunos de etnia cigana a matrícula na escola se efectuar fora da idade considerada obrigatória, gerando-se assim "um desencontro de idades na escola, sinónimo de consequências em cadeia que afectam negativamente a relação dos ciganos com a educação escolar" (Amiguinho, 1999:51).

Na Escola Azul também existem alunos que referem não faltar ou faltar pouco à escola. Na generalidade os alunos admitem que já lhes apeteceu faltar à escola. Uns afirmam que os pais não os deixam em casa justificando-se: "é melhor ires porque tens que aprender"(A14) ou então "o meu pai ralhou comigo para eu vir" (A15). Outros, a quem os avós dizem "não queres ir hoje vais amanhã" (A9) e ainda aqueles a quem a mãe não lhe diz nada quando falta. Consultado o livro de frequência dos alunos no final

do ano verificamos que cinco alunos tiveram falta de assiduidade, como se pode comprovar no quadro de assiduidade dos alunos.

Embora não tenhamos autorização para entrevistar as alunas da Escola Vermelha, verificamos no livro de frequência, que das três alunas que frequentaram a escola duas foram assíduas durante o ano.

Podemos constatar que entre alunos, pais e encarregados de educação existem atitudes e comportamentos que afirmam a diversidade cultural entre as duas comunidades ciganas.

Amiguinho refere que na cultura cigana "as crianças raramente são obrigadas a fazer o que não gostam, tanto mais que se trata de uma imposição ou regra de um mundo de que tradicionalmente se desconfia" (1999:54).

Na nossa investigação a maioria das crianças diz querer ir à escola e alguns alunos relatam a exigência dos pais para que frequentem a instituição escolar. Amiguinho fala em "motivações extrínsecas" e em "frequência compulsiva da escola" através de medidas políticas, como o "Rendimento Mínimo Garantido" (idem) e Montenegro "diz que ir à escola não é sinónimo de gostar de lá estar" (1999:23).

A maioria dos pais e encarregados de educação fala com seus educandos sobre a escola, mas fala de outros assuntos escolares que não as aprendizagens que os alunos efectuam na escola, com excepção da leitura e escrita. Isto pode acontecer porque os pais são na maioria analfabetos e sentem dificuldade em acompanhar as aprendizagens dos seus educandos.

Embora os pais e encarregados de educação dos alunos de etnia cigana comecem a interessarem-se pela situação escolar dos filhos, a comunicação/interacção com a escola ainda não é a desejável por falta de conhecimentos sobre a importância da escola na escolarização dos seus filhos ou por desinteresse.

Para melhor intervir na educação dos alunos, é fundamental conhecer e respeitar a diversidade de contextos familiares que se encontram numa turma e na escola em geral, pois só assim é possível ter sucesso no processo de ensino/aprendizagem.

## 6.3. Relação Entre-pares

### *6.3.1. Experiências Lúdicas na Escola*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Relação Entre-pares*** | Experiências lúdicas na escola | Actividade lúdica intra-étnica |
| | | Actividade lúdica com o outro |
| | | Ausência de actividade lúdica com o outro |

A quase totalidade dos alunos ciganos refere que gosta de brincar com os alunos pertencentes à sua etnia, à excepção de uma aluna na Escola Verde que ao frequentar o horário da manhã, não pode ter como parceiros nas brincadeiras alunos de etnia cigana, porque todos frequentam o horário da tarde. Das vezes que visitamos a escola assistimos ao isolamento desta criança apesar dos esforços da professora e dos colegas para se juntar ao grupo dos companheiros na hora do recreio.

A realização de actividades lúdicas com alunos não ciganos é assumida por todos os alunos, com excepção de dois alunos mais velhos, da Escola Verde, que afirmam não gostar de brincar com alunos não pertencentes à etnia cigana.

Nas várias vezes que visitamos a Escolas Verde, na hora dos recreios, podemos verificar que os alunos de etnia cigana tinham tendência a manter-se juntos, o mesmo acontecendo com as crianças não ciganas. Ao contrário, na Escola Azul verificamos que os alunos partilhavam as brincadeiras.

A brincadeira é uma forma privilegiada de aprendizagem e constitui uma estratégia para reforçar a integração social. A realização de actividades lúdicas, no espaço escolar, facilitará a promoção do intercâmbio cultural e da convivência inter-étnica. As crianças durante as brincadeiras podem experimentar os diversos conhecimentos, a que tiveram acesso durante a educação na família, partilhando as suas próprias vivências. As brincadeiras permitirão "que indivíduos diferentes vivam as suas diferenças" (Liégeois, 2001:255), devendo a escola organizar espaços de convivência de maneira a que os alunos se aceitem e compreendam melhor. Esta é a opinião da Fundação do Secretariado General Gitano para quem "a cooperação em espaços lúdicos compartilhados (recreio, tempos livres…), inventando novos jogos e situações onde todas as crianças demonstrem capacidades semelhantes e ou colaborem na procura das

mesmas" (2003:39) que se estreitam as relações de amizade e se favorece uma melhor integração social.

As crianças ciganas não têm o hábito de frequentar a educação pré-escolar. É fundamental que as escolas e outras organizações, com responsabilidades socio-políticas, fomentem a realização de acções de sensibilização na comunidade de etnia cigana com vista à integração das crianças em idade pré-escolar neste nível de ensino.

### *6.3.2. Parcerias na Sala de Aula*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Interacção Inter-pares*** | Parcerias na sala de aula | Parceria intra-étnica |
| | | Parceria com o outro |
| | | Ausência de parceria |

Questionados sobre quem era o seu colega de carteira os alunos de etnia cigana asseguraram maioritariamente a coexistência inter-étnica no espaço da sala de aula. Existem cinco alunos da Escola Verde que referem que não partilham com ninguém a sua carteira na sala de aula. Na mesma escola dois alunos referem que partilham entre si a mesma carteira.

As comunidades ciganas que enfrentam processos de maior pobreza e exclusão social vêm essa exclusão agravada nas escolas, não só como diz Sérgio Aires, pelo facto de verem na "escola um espaço alheio à sua cultura" (2004:38), mas e sobretudo neste caso, porque a falta condições de vida minimamente condignas dos alunos de etnia cigana da Escola Verde dificulta a sua integração e a interacção com as outras crianças. A rejeição, por motivos imputados à falta de higiene, serve para acentuar ainda mais a diferença contribuindo para um maior fechamento destes alunos em relação ao outro.

Nesta situação alimentam-se os estereótipos e os preconceitos em relação aos alunos de etnia cigana, uma das razões para as crianças ciganas e não ciganas se manterem afastadas na escola.

### *6.3.3. Relações de Amizade*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Interacção Inter-pares*** | Relações de Amizade | Professor(a) |
| | | Alunos ciganos |
| | | Alunos não ciganos |

A totalidade dos alunos entrevistados dizem gostar dos seus professores, uma condição necessária para eles gostarem de aprender.

Todos os alunos da Escola Verde têm nos seus pares de etnia cigana os seus maiores amigos, enquanto que na Escola Azul apenas três alunos dizem que o seu maior amigo é um aluno de etnia cigana. Existem quatro alunos da Escola Azul que dizem ter uma relação de amizade com alunos não ciganos.

Para a Fundação do Secretariado General Gitano "o grau de integração social dos alunos ciganos (…) depende da relação que estabelecem com os colegas e os professores" (2003:38). É a relação estreita de amizade, que envolve um elevado grau de compromisso e interacção pessoal, que irá possibilitar uma melhor integração dos alunos de etnia cigana.

Os laços de amizade e confiança entre alunos e entre estes e professores possibilitam que estes sejam elementos essenciais na mediação e prevenção de conflitos na escola e que os alunos contribuam para a cultura de paz no ambiente escolar.

Aprender a viver juntos, o terceiro pilar da educação, é uma importantíssima aprendizagem por ser valorizado quem aprende a viver com os outros, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a participar e cooperar em projectos comuns, a ter prazer no esforço em busca do mesmo objectivo (Ainscow, 1995:21).

Compete aos professores e restantes parceiros educativos criar situações, em contexto educativo, que possibilitem o contacto intergrupal com suficiente intensidade e duração que permita o estabelecimento de uma relação estreita de amizade com colegas de outros grupos étnicos e lhes proporcione experiências que possibilitem o enriquecimento mútuo.

### *6.3.4.Colaboração na Sala de Aula*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Interacção Inter-pares*** | Colaboração na sala de aula | Professor(a) |
| | | Alunos ciganos |
| | | Alunos não ciganos |
| | | Ausência de colaboração |

Perguntamos aos alunos com quem faziam os trabalhos na sala de aula e estes admitem haver colaboração. Das respostas obtidas a maioria dos alunos de etnia cigana disse que efectuava os seus trabalhos com o professor, existindo seis alunos que referem realizar os trabalhos na sala de aula com alunos ciganos. Na Escola Azul, oito alunos referiram que faziam os trabalhos com alunos não ciganos e um aluno refere que faz os trabalhos sozinho.

O trabalho na sala de aula é muito importante porque é o lugar onde o grupo convive todos os dias, onde o professor desenvolve o seu trabalho educativo e é o lugar de referência dos alunos. Torna-se necessário que as metodologias utilizadas pelo professor sejam flexíveis, tenham em conta a diversidade dos alunos e potenciem as suas capacidades respeitando o seu ritmo e estilo de aprendizagem.

Nos casos de alunos com dificuldades de aprendizagem a atribuição de tarefas deve ter em conta as capacidades que os alunos tenham mais desenvolvidas, para aumentar a confiança nas suas aptidões e aumentar a sua auto-estima. Ao atribuir tarefas aos alunos que eles não são capazes de executar, o professor está a contribuir para a desmotivação da criança e para o seu desinteresse pela escola. É a chamada "pedagogia de sucesso" por Liégeois. Para o autor "a valorização dá confiança e gera progressão no saber." Ao valorizar o que a criança faz e o que sabe fazer, em vez de penalizar o que faz mal ou o que não sabe fazer, uma vez que não foi preparada para isso, o professor cria na criança a impressão de aprender, que é uma condição essencial da aprendizagem (Liégeois, 2001:255).

O ensino recíproco é um método em que os alunos se ensinam uns aos outros segundo os seus conhecimentos e capacidades. Este método favorece o sentido de responsabilidade, a ajuda mútua e a solidariedade, possibilitando, ao mesmo tempo que

as aprendizagens transmitidas fiquem mais consolidadas tanto no aluno que fez o papel de tutor como no que fez o papel de educando (Fundação General Gitano, 2003:29).

A aprendizagem cooperativa consiste na formação de grupos heterogéneos de alunos (sexo, idade, necessidades especiais, grupo étnico a que pertencem, nível de competência curricular…) que cooperam na aprendizagem e que são reconhecidos pelo seu esforço tanto a nível de grupo como individual. Este tipo de métodos favorece a prevenção e diminuição dos preconceitos e facilitam a construção de conhecimentos de todos os alunos (idem).

O trabalho com grupos homogéneos deve acontecer quando é necessário fazer adaptações curriculares ou aprendizagens específicas com uma educação individualizada (idem).

Como sintetiza Liégeois, "o método da pedagogia intercultural proporciona, dada a flexibilidade que preconiza, uma adaptação do ritmo da criança, uma adaptação ao nível atingido por esta e ao perfil geral da turma" (2001:256).

Existirá uma maior progressão na aprendizagem se houver colaboração entre as diferentes culturas existentes na sala de aula. Uma escola para se constituir como um espaço de cultura deve orientar os seus ensinamentos assentes nos valores da diversidade e da colaboração. Logo há que desenvolver na escola uma cultura de colaboração, de diálogo e de partilha na aprendizagem, na comunicação e nas relações entre os diferentes parceiros educativos, cujo vértice destas interacções se centrará no professor. A cultura de colaboração busca a convergência respeitando a diversidade.

### *6.3.5. Diversidade Cultural na Escola*

| **Áreas de análise** | **Categorias** | **Subcategorias** |
|---|---|---|
| ***Interacção Inter-pares*** | Diversidade cultural na escola | Escola Monocultural |
| | | Escola Multicultural |
| | | Ambiguidade |

Quisemos saber a opinião dos alunos de etnia cigana sobre a diversidade cultural na escola e para tal perguntamos-lhes se gostavam e achavam bem que a escola tivesse só alunos ciganos.

Sete alunos, quatro da Escola Verde e três da Escola Azul, gostavam e achavam bem que a escola tivesse só alunos ciganos. Estas respostas inserem-se no modelo da escola monocultural que privilegia uma só cultura, que aposta na valorização de uma cultura homogénea contemplando a cultura escolar um modelo cultural único.

A escola monocultural, ao ignorar os diferentes contextos sócio-culturais de origem dos alunos, falha na resposta às suas necessidades de aprendizagem. Esta indiferença à diferença pressupõe a necessidade de se proceder e uma mudança nas atitudes, nas metodologias, nas pedagogias e nos currículos, na organização administrativa e pedagógica, de forma a prosseguir os princípios democráticos da justiça social. A responsabilidade dessas mudanças compete aos professores e educadores mas também ao Ministério da Educação.

Oito alunos, dois da Escola Verde e seis da Escola Azul, não gostavam e não achavam bem que a escola fosse frequentada só por alunos ciganos. São opiniões que se inscrevem no modelo de escola multicultural que privilegiando uma cultura diversificada procura combater as injustiças sociais num contexto que ultrapassa os problemas relacionados com as minorias étnicas.

A escola multicultural defende o pluralismo representado pelos alunos, as suas famílias e comunidades. Preconiza o ajustamento do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias e metodologias de ensino, das interacções dos professores e alunos para proporcionar a todos os alunos, a igualdade de oportunidades educativas (Cardoso:1996:9).

Correspondem à escola monocultural a opinião dos alunos que gostavam que a escola tivesse só alunos ciganos e achavam bem: “porque gosto muito dos meus amigos” (A1); “porque eles brincam comigo” (A7); “porque eles são fixes pa bincale” (A8); ”porque é fixe brincar com eles” (A9) ou “ porque era fixe só ciganos numa escola” (A16).

Os alunos ciganos que preferem estudar numa escola multicultural dizem não gostarem de uma escola só com alunos ciganos: “porque não tinha ninguém para brincar” (A3); “porque eu gosto de todos os meninos” (A10); “porque queria muitos meninos para brincar comigo” (A11); “porque não me sentia muito à vontade, também quero conviver com outras pessoas não é só ciganos” (A12); “porque só uma escola

para os ciganos e não ter portugueses já é um bocadinho chatice"(A13) ou "porque gosto da vossa raça e gosto também da minha" (A15).

Parafraseando Stoer e Cortesão (1999), uma escola monocultural baseada na democracia representativa tem como preocupação principal a igualdade de oportunidades de acesso e uma escola multicultural baseada na democracia participativa tem como preocupação a igualdade de oportunidades de sucesso.

Curiosa é a justificação da aluna que ao referir-se aos não ciganos os identifica como portugueses. Os ciganos sendo portugueses não se identificam como tal.

Apenas um aluno da Escola Verde deu uma resposta ambígua que poderá ser interpretada no sentido da escola monocultural ou multicultural. As respostas breves, sem justificativa, associadas à indecisão são reveladoras de uma indefinição quanto ao assunto.

Uma escola só para alunos ciganos "é uma escola-gueto", para os seus defensores uma forma encapotada de integração social, cultural e escolar, "porque uma cultura só pode expandir-se em contacto com a outra" (Liégeois, 2001:86).

## 7. As Vozes dos Professores

Os resultados obtidos nesta investigação permitem, depois de analisadas as vozes dos professores, chegar às conclusões que passamos a apresentar.

### 7.1.Integração

#### *7.1.1.Integração Positiva*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Integração*** | Integração positiva | Ensino recíproco<br>Situação sócio-familiar favorecida<br>Bom relacionamento<br>Aculturação<br>Socialização<br>Comunicação |

Alguns professores da Escola Azul e da Escola Vermelha assumem a existência de alunos que estão bem integrados na escola. Os professores apontam, como razões para essa integração positiva, o bom relacionamento existente entre os alunos: "brincam com os outros miúdos e dão-se bem com os adultos (…) brincam, falam, pedem coisas emprestadas…"(P1); "brincam com todos, com os das outras turmas"(P8); "dão-se todos muito bem"(P3) ; "está bem inserida na turma, não tem problemas nenhuns" (P5); "eles dão-se bem, normalmente dão-se bem" (P6) ou "os meus alunos são exemplares…hoje, não é por serem ciganos, aceitam-se todos uns aos outros" (P2).

A comunicação entre os alunos também é referida pelos professores como indicador da integração, "na turma conversa com os alunos não tem problemas e lá fora também" (P5).

Para alguns professores a ajuda mútua que os alunos prestam uns aos outros na sala de aula, ensinando-os nas suas dificuldades, é um sinal revelador da sua integração: "se não sabe qualquer coisa levanta-se e diz posso ir perguntar…ele vai àquele e aos outros" (P1); "a aluna é ajudada por todos os outros, mesmo quando está a ler, apesar das grandes dificuldades os outros colegas respeitam-na e não a gozam"(P7).

Uma das razões por que as crianças aprendem tão bem com crianças um pouco mais velhas pode ficar a dever-se, não só ao facto de estas compreenderem a linguagem daquelas e conseguirem falar como elas, mas por serem um modelo de competência útil, pois estão mais perto. (Holt, 2001:119).

"Os meus dois ciganos que estão a acompanhar o 3.º ano, são miúdos que estão num contexto familiar médio/alto. São ciganos privilegiados (…) os pais do rapaz são analfabetos, simplesmente é filho único, neto único e querem fazer dele doutor" (P2). Para além das expectativas elevadas que os pais depositam no futuro do filho, as palavras desta professora da Escola Azul associa a boa integração, dos seus alunos, ao nível socio-económico elevado da família que lhes concede privilégios que os outros alunos não têm.

A noção de que a integração positiva, para alguns alunos ciganos, passa pela sua aculturação é apontada por uma professora da Escola Azul ao referir que "há ciganos que se sentem bem embebendo-se na cultura que não é a cigana" (P6). A docente conclui que "a escola ao tentar uma aculturação do aluno cigano, ele perde o pé,

fica inseguro e não sabe como se movimentar. Esta insegurança muitas vezes dá-lhe agressividade, reflecte-se em comportamentos mais agressivos" (P6).

Para Alsina as emoções negativas como a agressividade só são superáveis através da capacidade de criar relações de empatia, condição imprescindível para compreender melhor o outro durante o processo de comunicação (Alsina, 1999:79).

Uma professora da Escola Vermelha diz que as suas alunas "a nível da socialização, estão bem integradas" (P8). A aculturação pode ser também a absorção de uma cultura pela outra, é isso que nos parece querer dizer a professora com um "não sei, não sei, acho que elas estão muito socializadas" (P8).

Para Sousa (2004) os professores devem ser formados para não serem, ou serem o menos possível agentes de aculturação, acolhendo a diversidade através da flexibilização dos conteúdos, sem ideias preconcebidas sobre as crianças.

A representação da professora da Escola Azul sobre a concepção pedagógica utilizada pelos professores em contexto de sala de aula é a de que "estamos a trabalhar mais num sistema de aculturação, porque não queremos saber nada da cultura cigana mas exigimos que eles saibam a nossa toda. Parece-me uma aculturação compulsiva mesmo. Pega lá tens que comer isto e eu quero lá saber da tua vida." (P6).

Em conclusão parece-nos que alguns professores assumem o paradigma de uma escola igual para todos. Vêem a integração como minimização das diferenças. A integração é um conceito mais abrangente, significa partilhar, interagir, participar, comunicar sem perder as suas referências culturais.

Os professores olham a realidade e vêem o mundo a partir das concepções da cultura dominante (…). Esta afirmação pode ser ilustrada na frase de uma professora a respeito dos seus alunos "embora já estejam bem integrados, mas gostam sempre de contar as suas histórias ciganas" (P3).

### *7.1.2. Integração Negativa*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Integração*** | Integração negativa | Agressividade<br>Rejeição à escola (inadaptação)<br>Falta de interesse<br>Ausência de colaboração<br>Timidez<br>Instabilidade<br>Isolamento/auto-exclusão |

Não pode haver integração sem o reconhecimento de certa diversidade cultural. Assim, para favorecer a integração destes alunos, e sem reduzir os objectivos educativos, é necessário incluir a diferença, isto é aproximar os conteúdos e as actividades escolares da cultura cigana.

Nos seus discursos os professores dos alunos de etnia cigana da Escola Verde deixam entender que a escola é um espaço alheio à sua cultura. Uma professora refere que "dentro da sala de aula, perante o professor são um bocadinho tímidos e inibidos, fora fazem o grupinho deles à parte com os outros membros da comunidade cigana" (P10). A professora atribui a dificuldade de comunicação de um aluno, que se encontra ao nível do 1.º ano, à instabilidade comportamental, que imputa ao acidente sofrido pelo pai por ele presenciado: "Parece que viu o pai esganado" (P10).

Um outro professor da mesma escola queixa-se da falta de interacção dos alunos de etnia cigana com os outros colegas: "Muito raramente os vejo a brincar com os outros. Juntam-se aos alunos ciganos da outra professora e brincam todos. Com os alunos não ciganos é muito difícil brincarem" (P11). O professor reforça a sua ideia de auto-exclusão ao dizer que "ainda há bocado, no trabalho de grupo em Estudo Acompanhado, coloquei-os cada um em seu grupo, mas eles afastam-se do resto dos elementos do grupo" (P11).

Transportando o seu discurso para as atitudes dos alunos na sala de aula o docente lamenta-se porque "há dias em que eu lhe proponho um trabalho e eles trabalham e há outros dias em que se recusam a trabalhar. É que não há meios de os fazer trabalhar. O mais velhinho recusa-se a ler. O aluno que está a nível do 1.º ano também não se interessa. Mando-o para o lugar ler, repetidamente e ele não quer. Não

tem vontade de aprender. Ultimamente passa as aulas a cortar borrachas com uma tesoura" (P11).

Esta afirmação do professor, sobre os alunos não terem interesse pela escola, contraria o discurso dos mesmos quando referem que gostam da escola.

A falta de interesse também é referida, por dois professores da Escola Azul, como razão para a dificuldade de integração dos alunos. O professor refere que a aluna "não gosta de fazer nada mesmo e faz porque uma pessoa tem que estar sempre em cima dela e mesmo assim às vezes não quer, arruma a mochila e fica sem fazer nada. Os outros dois…um não gosta de nada, é muito lento não faz quase nada…"(P3). Para a professora "o único problema da aluna cigana é que em contexto de sala de aula, e no que diz respeito a conteúdos escolares, se recusa a colaborar" (P6).

A desobediência dos alunos para com as professoras pode ser encarada como uma recusa à sua autoridade ou como desinteresse pelos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula.

Ainda na Escola Verde, uma outra professora, embora salientando qualidades na aluna, como a vontade de aprender e a boa educação, nomeia igualmente a dificuldade de integração da aluna no recreio:

> *"Sinto mais uma certa exclusão no recreio mas é ela que se exclui do grupo. Os colegas não a põem de parte, ela única e simplesmente não gosta de brincar com os colegas ou não quer. Põe-se assim encostada. Digo aos colegas para a chamarem para a brincadeira e o que eles me respondem é: Eu já a chamei mas ela não quer vir. É ela que se exclui. (…) Por exemplo, no Natal estivemos a ensaiar uma música e organizei os alunos em grupos para eles cantarem. Uma das partes da música consistia em dar as mãos e levantá-las para cima. Ela própria não queria dar as mãos aos colegas. É o que eu digo a exclusão parte só dela e não dos colegas"* (P12).

Estas atitudes de isolamento e auto-exclusão (ou exclusão) verificam-se no caso dos alunos da Escola Verde porque a escola é estranha à sua cultura e à sua tradição, e essas dificuldades de integração acentuam-se porque vivem numa situação de exclusão social e de extrema pobreza.

A rejeição dos alunos à escola foi-nos comunicada por duas professoras da Escola Azul e uma professora da Escola Vermelha. As rejeições à escola verificam-se

sempre no 1.º ano de escolaridade. Os fortes laços familiares que os alunos de etnia cigana têm com os pais dificultam a separação e consequente integração na escola.

Uma professora relata que a menina "fez uma rejeição assim de repente à escola. No primeiro e segundo períodos correu tudo bem, aprendia com muita facilidade. Depois começou a não querer vir, chorava e eu ia ao carro buscá-la. Começou a ter perda de cabelo e o sistema nervoso completamente alterado. (…) Andou em psicólogos e o que é certo é que no 3.º período não veio. Passou para o 2.º ano porque tinha bom aproveitamento e presenças no primeiro e segundo períodos. No 2.º ano veio no 1.º período, no 2.º começou logo a faltar, teve só 10 presenças e no 3.º abandonou completamente. Chorava e berrava e não vinha, e não vinha e eu retive-a no 2.º ano" (P2). Uma outra professora refere a preocupação da mãe ao contar-lhe que "o ano passado (1.º ano) a minha J não se integrou muito bem e eu gostava muito que, este ano, isso não acontecesse" (P4). A professora da Escola Vermelha diz que para a mais velha das suas alunas de etnia cigana "é a segunda matrícula, porque o ano passado frequentou o 1.º ano mas faltou quase o ano todo… ela não se adaptou muito bem à escola" (P8).

O problema da agressividade entre os alunos é referido pelos professores da Escola Azul. O problema está presente no discurso de quatro professores que são unânimes em reconhecer que a agressividade não é exclusiva dos alunos de etnia cigana.

A agressividade no caso de um aluno de etnia cigana está relacionada com problemas mentais, como refere uma das professoras: "por ter um atraso mental, é alguma coisa agressivo no recreio" (P1). Na opinião de outra docente "as crianças vão crescendo e com os outros são muito agressivos" (P2).

O desnível de idades pode ser uma explicação para a agressividade, na opinião de outro professor, que diz que os alunos são "um pouco mais velhos e se se metem com eles ficam agressivos" (P3). O facto de os alunos ciganos serem mais velhos acontece porque se matriculam mais tarde, porque não frequentam a escola nos primeiros anos ou ainda porque têm várias retenções. Uma boa integração escolar e social é importante para os alunos alcançarem o sucesso escolar.

## 7.2. Vivências com os Alunos

### *7.2.1. Participação*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Vivências com os alunos*** | Participação | Pontualidade<br>Absentismo<br>Assiduidade<br>Fácil comunicação<br>Prazer na partilha da sua cultura<br>Gosto pela Expressão Plástica<br>Autonomia<br>Motivação para a participação<br>Falta de autonomia<br>Boa capacidade de cálculo |

A participação é uma manifestação da integração social. É imprescindível que a escola assegure a participação dos alunos no processo ensino/aprendizagem. As escolas devem orientar as suas práticas cultivando o valor da participação. A participação dos alunos na escola é uma forma de promover a sua integração, insere-se num sistema de trocas, em que dar e receber algo em troca é o caminho para o sucesso individual e da organização escolar.

Os professores da Escola Verde referem a assiduidade e a pontualidade como características dos alunos de etnia cigana. Os professores são unânimes em reconhecer-lhes essa qualidade: "até à data faltaram duas vezes desde Setembro (entrevista feita em Março). Uma das vezes foi porque foram buscar roupa. Esta semana nota-se neles que estão doentes, têm muita tosse, mas não faltam" (P11). A professora referindo-se à sua aluna diz que ela "tem sido muito pontual e assídua. É uma menina que vem todos os dias à escola" (P12).

Assinalam como dificuldades destes alunos a falta de autonomia, são alunos muito dependentes do professor, ou do professor de apoio, na realização das suas tarefas. A falta de autonomia também é referida por uma professora da Escola Vermelha em relação à sua aluna: "ela solicita muito a minha ajuda (…) quase que quer exclusivamente a professora para ela" (P9). Pelo contrário um professor da Escola Azul dá conta da autonomia revelada pela sua aluna na resolução de problemas. "Se tiver

algum problema ela tenta resolver ela própria, nem me vem chatear (…) e não é por conflito, ela conversa" (P4).

Na Escola Azul dois dos professores falam da assiduidade dos seus alunos: "quando falta eu já sei (…) está doente" (P4) ou "eles vêm, não há absentismo" (P2).

Uma professora da Escola Azul refere-se aos alunos como sendo pontuais mas que faltam muito à escola. Os alunos "têm muitas faltas (…) são capazes de vir às aulas tipo duas semanas e depois faltarem quatro ou cinco dias seguidos" (P1). Quatro professores da mesma escola referem-se ao absentismo dos alunos para acompanharem os pais nas feiras ou acompanhar os pais no trabalho.

A professora da Escola Vermelha diz que as alunas "no início do ano não eram pontuais porque almoçavam em casa (..) agora são pontuais" e assíduas "faltam só quando estão doentes" (P8). Na mesma escola outra professora comentou o absentismo da aluna no primeiro ano indicando como causa o facto de estar a frequentar o horário da manhã, agora tem vindo a faltar menos mas continua a não ser assídua.

Estes discursos comprovam a diversidade de comportamentos, relativamente à assiduidade e pontualidade, entre os alunos de etnia cigana nas diferentes escolas que foram objecto do nosso estudo. Foi na Escola Verde, onde se esperaria que houvesse mais absentismo, em virtude das péssimas condições de vida, que os alunos foram mais assíduos e pontuais.

O problema do absentismo, na opinião de Montenegro, é um problema cultural. "Na raiz do problema parece estar um conflito entre a cultura cigana e a cultura escolar" (1999:21). Vai neste sentido a opinião de Liégeois, ao referir-se ao absentismo dos alunos de etnia cigana como "uma forma de evitar uma situação de conflito" (2001:98).

Três professores da Escola Azul e um da Escola Vermelha consideram que os seus alunos comunicam muito bem. Uma professora referindo-se a uma aluna diz que "Ela fala com todos, é muito extrovertida e fala muito bem" (P4). Outra professora diz: "Contam-me tudo o que se passa em casa (…) têm muita confiança em mim" (P2).

Dois professores da Escola Azul dizem que os seus alunos têm prazer em partilhar a sua cultura com os colegas na sala de aula. Um deles faz a seguinte observação: "Aquele aluno que não gosta de fazer nada, se o colocar a contar uma história do povo cigano, fala, fala, nunca mais se cala…" (P3). Este comentário dá razão

aos teóricos que vêm a escolarização das crianças de etnia cigana como um conflito vivido entre a cultura da classe dominante e a cultura cigana.

É referido o gosto pela participação dos alunos na escola por três professores, dois da Escola Azul e um da Escola Vermelha. Os alunos revelam motivação para participar em qualquer trabalho sugerido pelos professores em contexto de sala de aula. A professora da Escola Vermelha refere-se à participação das alunas em festas realizadas na escola.

Assinala-se o gosto de alguns alunos de etnia cigana por actividades relacionadas com as áreas de expressão. O gosto dos alunos de etnia cigana pela área da Expressão Plástica é referido por um professor da Escola Azul que refere que o seu aluno "está mais virado para as artes, gosta de desenhar e pintar e tem jeito" (P3). Na opinião do professor da Escola Verde "quando é expressão plástica eles libertam-se mais, cooperam mais uns com os outros (…) nessa área eles são muito criativos" (P11). Estes comentários podem significar que nas áreas em que os alunos de etnia cigana têm sucesso, se sentem mais seguros, mais confiantes e mais cooperantes.

### *7.2.2. Atitudes perante a Escola*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Vivências com os alunos*** | Atitudes perante a escola | Desinteresse<br>Desmotivação<br>Boas expectativas face à escola<br>Conflitos<br>Abandono da escola no 2.º ciclo<br>Interesse<br>Impossibilidade de conclusão do 1.º ciclo em 4 anos<br>Agressividade<br>Auto imagem afastada da cultura cigana<br>Ausência de prazer na partilha da sua cultura<br>Tristeza<br>Choque de culturas<br>Interiorização das influências externas<br>Sociabilidade<br>Amizade<br>Solidariedade<br>Ausência de Pré-escolar<br>Rejeição<br>Pedintes<br>Ausência de roubo<br>Miséria |

| | | |
|---|---|---|
| | | Medo (incutido pelos pais)<br>Ausência de incentivo em casa<br>Falta de entusiasmo<br>Matrícula tardia<br>Residência em acampamento |

Dois professores da Escolas Azul e um professor da Escola Verde falam em desinteresse e desmotivação dos alunos de etnia cigana pela escola.

Segundo uma professora da Escola Azul para os alunos ciganos "aprender a ler e a escrever não é importante" (P1). Esta ideia preconcebida da professora face à atitude dos alunos ciganos, já manifestada quando referiu que os alunos não tinham nenhumas expectativas face à escola, por um lado contraria, os discursos dos alunos que manifestam o gosto pela aprendizagem da leitura e escrita, e por outro, contribui para reforçar o sentimento de rejeição que os alunos de etnia cigana têm relativamente à escola. Outro professor diz que os alunos revelam pouco interesse pela escola e começam a tomar mais gosto pelo dinheiro do que pela escola (P3).

Na Escola Verde o professor diz que os alunos "não tem vontade de aprender. (…) Eles vêm para a escola mais para brincar do que para adquirir noções, conhecimentos. Não vejo entusiasmo neles em estudar, aprender. Eles fazem os trabalhos porque são obrigados e às vezes recusam-se a trabalhar" (P11).

Para os fazer trabalhar o professor diz que utiliza como estratégia mudar de área. O professor salienta a dificuldade em fazer trabalhar os seus alunos. Para além da falta de interesse, o professor refere como obstáculos à relação dos alunos com a escola, a falta de incentivo dos pais, o analfabetismo dos adultos, "acho que só há uma senhora que sabe ler no acampamento" e a falta de entusiasmo (P11).

Em sentido contrário vai a opinião de uma professora da Escola Azul para quem as atitudes dos seus alunos vão no sentido da aceitação da escolarização. A professora refere as boas expectativas dos encarregados de educação: "…os pais do rapaz são analfabetos (…) e querem fazer dele doutor. Incentivam-no muito e valorizam muito o papel da escola" (P2).

Esta professora com vasta experiência no trabalho com alunos ciganos, na Escola Azul, diz que os conflitos surgem associados à desvalorização da escola e "existem principalmente com os alunos mais velhos que valorizam pouco a escola e não querem cumprir as regras" (P2). A sua experiência diz-lhe que os alunos de etnia cigana

raramente concluem o 1.º Ciclo em quatro anos. "Nem sei se conheço algum que fez (…), há poucos alunos que fazem em quatro anos o 1.º Ciclo." Quanto ao prosseguimento dos estudos a professora diz que os alunos de etnia cigana "a primária ainda fazem, mas chegam às EB2,3 e abandonam. (…) Os nossos alunos saem daqui com catorze anos, vão lá para cima estão lá um ano e abandonam. Aqui eles vão caminhando e vão fazendo" (P2).

A agressividade dos alunos na Escola Azul, já referida pelos seus professores aquando da integração dos alunos na escola, surge novamente relacionada nas atitudes dos alunos perante a escola. Uma professora referindo-se aos alunos de etnia cigana afirma que "eles tanto são meigos como se sentirem magoados dão cabo de tudo" (P6).

Na Escola Azul uma professora diz que a sua aluna tem uma auto imagem afastada da cultura cigana e não gosta de partilhar a cultura cigana com os colegas. Esta aluna diz que gostava de era ser advogada ou juíza. Este seu sonho é inconsequente nas palavras da aluna: "o meu pai e a minha mãe não me deixam ir para o ciclo (…) porque tenho de tomar conta do meu irmão" (A13). A professora já tentou convencer a mãe a deixar a filha continuar os estudos e obteve como resposta: "Ó professora ela vai para a escola, lá para cima, e pode-se apaixonar por algum menino que não seja da nossa etnia e vai ser muito complicado essas coisas" e prosseguiu salientando a tradição cultural "ó professora eu também sempre fui uma boa aluna e quando cheguei ao 4.º ano a minha mãe tirou-me da escola" (P4).

Na cultura cigana a rapariga que casa com um não cigano deixa de ser cigana, como se confirma nas palavras que a mãe disse à professora: "Eu não quero que a minha filha saia da minha etnia" (P4).

As diferenças provocam o choque de culturas na sala de aula. Foi o que aconteceu quando os alunos não ciganos souberam da situação da colega. A professora explicou aos alunos as razões pelas quais a colega não ia para a EB2,3, provocando neles admiração e tristeza no olhar da aluna. Na opinião da professora "ela não se sente cigana (…) é uma menina como as outras e tem que seguir aquilo que os outros também seguem" (P4).

A admiração dos alunos não ciganos face à cultura e tradições do povo cigano também é referida por uma professora da Escola Vermelha. As vivências e experiências

diferentes que os alunos de etnia cigana experimentam no seu dia-a-dia provocam o choque cultural nas outras crianças.

Para Alsina o choque cultural "pode produzir-se quando se estabelece uma relação com pessoas de culturas muito distintas" (1999:79). A leitura do choque cultural pode pôr fim a todos os avanços no reconhecimento das diferenças e na promoção do multiculturalismo se a professora não ajudar os alunos a interpretar correctamente esta diferença de atitudes.

Uma das professoras da Escola Vermelha acha que uma das suas alunas vê muita televisão e a sente influenciada, na sua maneira de ser, por esse meio de comunicação social. Para a professora a aluna "não tem aquelas características ditas de ciganos" (P8).

A comunicação social exerce influência sobre o comportamento dos indivíduos. Para Jodelet "o conhecimento social constitui-se a partir das nossas experiências, mas também das informações, saberes, modelos de pensamento que recebemos e transmitimos pela tradição e pela comunicação social" (1990:360).

A mesma professora refere que as suas alunas de etnia cigana são muito sociáveis, menciona igualmente a amizade que os colegas sentem por elas e a solidariedade que lhes prestam nos momentos em que sentem mais dificuldades. Esses sentimentos fazem-nas sentir bem, na opinião da professora.

Na Escola Verde é evocado por uma professora o sentimento de solidariedade entre os alunos não ciganos e os colegas de etnia cigana. Por altura do Natal a professora e os alunos não ciganos "trouxeram brinquedos e roupas para aos colegas ciganos" (P10). As condições de carência em que vivem os alunos da Escola Verde desperta voluntariamente ou a pedido este sentimento de solidariedade.

O professor refere que os alunos "depois de chegarem a casa vão pedir, brincar ou tratar de animais" (P11). Enquanto uma professora salienta que "a necessidade de comer os obriga a ir pedir, logo não fazem os trabalhos de casa" (P10). Todos os professores que trabalham na Escola Verde destacam a miséria e a honestidade destas crianças e das suas famílias. "Eles não pensam em roubar, até se acanham a pedir" (P11), ou "eles não roubam" (P10), são frases que os professores utilizam para contrariar os preconceitos e estereótipos sobre a desonestidade dos ciganos.

Na mesma escola uma docente refere que os alunos não ciganos têm medo dos alunos de etnia cigana: "porque têm preconcebido, dos encarregados de educação, a ideia de que os ciganos são pessoas más" (P10).

A miséria em que vivem estas crianças acarreta-lhes muitos problemas, nomeadamente a falta de higiene. Uma professora interroga-se: "Como é que eu posso exigir a esta miúda que venha com as mãos lavadas e as unhas cortadas? Que é que se pode esperar? Vivem na miséria. Se eles não têm um quarto condigno para poderem dormir (…) Eles vivem em barracos sem condições de higiene. (…) Estas crianças não têm casas com condições para sobreviver" (P10).

Estas são situações que excluem estas crianças da sociedade. Sem terem culpa estas crianças são muitas vezes apelidadas de sujas, pobres, analfabetas, enquanto o sistema político e a sociedade em geral assistem com indiferença às dificuldades em que sobrevivem.

A falta de higiene da parte dos alunos de etnia cigana da Escola Verde é motivo de rejeição dos outros alunos, na opinião dos professores: "Os que estão ali na sala ao lado, já me têm dito que é impossível estar ao pé deles" (P10); " Embora a princípio na turma tenha havido alguns alunos que os rejeitavam talvez por…não pelo facto de ser da etnia, mas talvez pela falta de higiene que eles tinham" (P10) ou "os outros miúdos afastam-se mas é mais por causa da higiene, porque eles cheiram mal. Às vezes é insuportável estar à beira deles. Só nessas ocasiões é que se afastam" (P11).

Uma professora diz que a sua aluna de etnia cigana (…) "tem piolhos, traz pulgas para a escola" e que já apanhou piolhos por causa dela (P12). Os pais dos alunos não ciganos também atribuem os piolhos que os seus filhos ganharam aos alunos ciganos.

A exclusão social começa ao nível habitacional. Estes alunos vivem num acampamento, como referem os seus professores. Um professor diz que "o acampamento é o mundo deles" (P11). Na elaboração de frases estão sempre presentes os meninos e meninas do acampamento, os animais e as casas. Uma das frases mais utilizada é: "A casa da F. está quase a cair" (P11).

A outra professora refere-se ao acampamento para dar conta da desigualdade de oportunidades em que vivem os alunos de etnia cigana relativamente aos colegas. Para a professora "enquanto os outros meninos têm um tecto e as condições necessárias

para trabalhar, ela coitadita não tem. Se chove ou está frio ela não tem as condições necessárias para trabalhar" (P12).

A falta da educação pré-escolar é particularmente sentida entre as crianças de etnia cigana, quando estas têm o primeiro contacto com a escola. Na Escola Vermelha, a professora diz que a criança está a realizar aprendizagens ao nível do pré-escolar. Segundo a professora a aluna "está numa fase de desenvolvimento muito atrasada para a idade. Ela tem seis anos mas o desenho dela eram garatujas correspondentes à fase dos três anos" (P8). As mesmas dificuldades são sentidas por uma professora da Escola Verde que diz que a aluna "não andou no infantário, portanto falham logo aí certos pré-requisitos muito importantes (…) à partida aquelas coisas importantes como a motricidade, trabalhar as mãos, teve que ser feito um trabalho redobrado aqui no início do ano" (P12).

A professora da Escola Verde também lamenta que a sua aluna com "oito anos, já devia ter sido matriculada pelo menos há dois anos" (P12). As matrículas tardias ainda se verificam entre algumas comunidades de etnia cigana, um sinal da pouca valorização que alguns pais e encarregados de educação dão à escolarização dos seus educandos.

### *7.2.3. Atitudes perante o Professor*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Vivências com os alunos*** | Atitudes perante o professor | Obediência<br>Violência<br>Fraca comunicação<br>Realização de trabalhos de casa<br>Confiança<br>Respeito<br>Meiguice<br>Ausência de acompanhamento em casa<br>Empatia<br>Teimosia<br>Timidez-introversão, vergonha<br>Ausência de perturbação<br>Interesse<br>Cansaço fácil<br>Vocabulário pobre<br>Recusa em trabalhar<br>Cooperação na Expressão Plástica<br>Gosto pela sua cultura |

| | | |
|---|---|---|
| | | Educação<br>Insegurança<br>Baixa auto-estima |

Junto dos professores encontramos diferentes sensibilidades e representações em relação à escolarização das crianças de etnia cigana. Nos seus discursos, os professores entrevistados referem, nas suas vivências com os alunos de etnia cigana, várias atitudes positivas: obediência, realização dos trabalhos de casa, confiança, respeito, meiguice, empatia, ausência de perturbação, interesse, cooperação, gosto pela sua cultura e educação.

A atitude de obediência na sala de aula foi referida por uma professora da Escola Azul que comenta que os alunos "lhe obedecem perfeitamente" (P1) e uma professora da Escola Verde que diz que a sua aluna é "bem educada" nunca lhe faltou ao respeito e cumpre sempre as suas ordens (P12).

Na Escola Verde é dito por uma professora que os alunos não perturbam o ambiente na sala de aula. Para os cativar a professora diz: "falo com o sotaque deles e eles encontram piada e riem, como quem diz a professora também sabe falar como nós" (P10).

A confiança, o respeito são atitudes muito importantes na relação professor/aluno e influenciam consideravelmente o processo ensino/aprendizagem. A atitude de confiança é considerada por uma professora da Escola Vermelha como determinante na relação que estabelece com uma das suas alunas de etnia cigana: "…o comportamento dela baseia-se muito na confiança que ela tem com as pessoas…elas agora confiam muito em mim, se têm algum problema confiam" (P8). Para a aluna confiar "tem que sentir o respeito que as pessoas têm por ela e ela tem que sentir o respeito pelas pessoas" (P8).

Na Escola Verde uma professora diz que é muito difícil encontrar hoje em dia um aluno que tenha tão grande respeito pelo professor como a sua aluna de etnia cigana. "Quem me dera que os outros fossem assim também nesse aspecto" (P12).

Uma professora da Escola Vermelha diz que as suas alunas de etnia cigana fazem sempre os trabalhos de casa apesar de não estar habituadas "a ter aquele acompanhamento que os outros têm por parte dos pais" (P8). Para esta professora as

alunas "nunca falham, fazem sempre e têm o cuidado de pedir ao pai para ajudar e o pai ajuda" (idem).

A falta de empatia é um obstáculo à aprendizagem. As professoras da Escola Azul e Vermelha dizem ter criado relações de empatia com as suas alunas de etnia cigana o que lhes tem facilitado a comunicação e a aprendizagem. Opinião contrária tem Sousa ao afirmar que "a escola tal como a conhecemos, desenvolve relações de conflitualidade e não de empatia com as crianças ciganas" (Sousa, 2001:25).

Uma professora da Escola Verde fala do interesse pela escola de uma sua aluna de etnia cigana. Segundo a professora "ao olhar para essa criança transparece nela que está ávida de querer aprender, de querer saber mais". "Ó professora eu sei, ó professora eu quero ir ao quadro"( P10), são expressões utilizadas pela aluna a solicitar a sua participação na aula.

No âmbito da interculturalidade "cada um traz a sua vivência original, deverá poder referir-se a ela, apoiar-se nela, assumi-la, apresentá-la e valorizá-la." (Liégeois, 2001: 250). Esta ideia é reforçada por um professor, da Escola Verde, quando refere que os seus alunos gostam e ficam contentes por ouvir falar do acampamento. Os alunos ao ouvir falar do que "eles conhecem, deixa-os realmente satisfeitos" (P11), concretiza o professor.

Como atitudes negativas perante o professor são apontadas: a teimosia, a timidez, o orgulho, o cansaço fácil, o vocabulário pobre, a recusa em trabalhar, a insegurança e a baixa auto-estima.

A teimosia está entre as atitudes negativas a apontar aos alunos de etnia cigana por uma professora da Escola Vermelha. "Para mim ela tem um defeito. É muito teimosa, (…) tenta levar sempre a dela avante" mesmo na relação com os colegas durante as brincadeiras (P9). Uma professora da Escola Verde faz o mesmo reparo em relação a um aluno cigano com quem trabalhou no passado que "embirrou" por não querer tirar a camisola que estava suja (P10).

Existe unanimidade entre os professores da Escola Verde que consideram os seus alunos tímidos, introvertidos e envergonhados. O orgulho e a vergonha são emoções sociais que aumentam a incerteza e a ansiedade constituindo-se num importante entrave à comunicação efectiva (Alsina, 1999).

"Dentro da sala de aula, perante o professor, são um bocadinho tímidos e inibidos." Referindo-se à vergonha a professora conta que "eles quando estão em convívio com a comunidade não cigana se retraiem muito. Poderão até ter fome, ou porque não gostam de determinado tipo de alimento ou para que não sejam alvo de atenção e que digam que estão a comer demasiado, não pegam na comida. Com eles tenho que insistir por que se acanham um bocadinho em pegar" (P10). No mesmo sentido vai a opinião de outro docente para quem "eles até se acanham a pedir. Damos-lhes os lápis e eles têm medo de lhes pegarem, (…) têm vergonha…" (P11). A inibição está expressa no discurso do professor quando se refere à leitura, "não lêem em frente aos outros meninos na sala, só lêem quando eu estiver ao pé deles ou quando os chamo para junto de mim" (P11).

Esta atitude dos alunos também é reveladora de insegurança e de medo de fracassar perante os outros. Esse sentimento de insegurança é também salientado por outra professora da Escola Verde ao referir que a sua aluna tem um grande medo de errar. A professora conta que se a aluna estiver sozinha com ela não há problema nenhum. Se estiver na presença dos outros colegas, "ela olha para o lado com medo de errar e de estar a ser observada" (P12). A professora conclui dizendo que "a sua baixa auto-estima parece influenciar a sua socialização e a sua aprendizagem".

Para muitos autores a baixa auto-estima é uma das causas responsáveis pelo insucesso escolar (Neto (1998), Cardoso, (1998), Grave-Resendes, (2002), Casa-Nova, (2006). A baixa auto-estima origina a falta de confiança, a desmotivação, a tristeza, a inibição e a insegurança que conduzem invariavelmente o indivíduo ao fracasso. Por outro lado, a falta de confiança numa criança também afecta a sua auto-estima.

A Fundação General Gitano explica, em parte, as atitudes em relação à escola dos alunos que vivem em condição de extrema pobreza. Para a Fundação a situação de pobreza e exclusão social, provocam, na maioria dos casos, "dificuldades em alcançar processos educativos normalizados. Através das diferenças familiares são transmitidos modelos comportamentais, expectativas, motivações e valores que tendem a manter as actuais diferenças sociais." As famílias em situação de exclusão social transmitem, em muitos casos, uma sensação de insegurança, atitudes fatalistas e desconfiança em relação a outros grupos étnicos e transmitem-lhe também a percepção de pertencer a um grupo que não possui as características valorizadas pela sociedade. (2003:19-20).

Os conhecimentos que a escola valoriza e considera significativos são para as crianças ciganas, habituadas a outro tipo de vivências e aprendizagens no seio de suas famílias, dificuldades difíceis de superar. As contradições culturais que se constatam na escola e a desvalorização das suas aprendizagens e das suas competências por parte da instituição escolar, conduzem na opinião de Casa-Nova à inibição no desempenho das tarefas que lhe são propostas e que "percepcionam como ameaçadoras da sua auto-estima" (Casa-Nova, 2006:161).

Este conflito pode originar isolamento dos alunos, o fechamento face aos colegas e professores, a agressividade e a recusa dos alunos na realização das tarefas entre outras atitudes negativas.

A atitude de recusa em realizar as tarefas propostas pelo professor na Escola Verde é por este salientada "há dias (…) em que se recusam a trabalhar. É que não há meios de os fazer trabalhar" (P11). Já na Expressão Plástica o mesmo aluno mostra-se colaborante. O sucesso nesta área curricular dá-lhe a segurança e a confiança que precisa para realizar a tarefa. Aqui não existe o medo de fracassar.

Na mesma escola uma professora queixa-se que os seus alunos têm um vocabulário pobre e se cansam facilmente na realização das tarefas. "Tem mais dificuldades a Língua Portuguesa (…) em virtude de terem um vocabulário pobre (…) mas isso é próprio do ambiente familiar" (P10).

As crianças oriundas de famílias pouco letradas não têm uma familiaridade tão próxima com as palavras utilizadas pelos indíviduos pertencentes à cultura dominante. Neste caso a situação é particularmente mais grave quando as crianças falam na famíla uma língua diferente da utilizada na escola e a rede social, em que estas crianças se movimentam, passa exclusivamente pelos elementos de etnia cigana do acampamento.

As crianças ciganas que têm vocabulário pobre face às expectativas da escola e cujo conhecimento dos significados das palavras é mínimo, farão uma leitura difícil e lenta, pois elas não terão condições de reconhecer as palavras.

Ao permanecerem pouco tempo em tarefa, as crianças ciganas, como outras crianças, podem estar a transmitir uma situação de insatisfação pelo trabalho que estão a realizar, podem estar pouco motivadas para a tarefa ou possuírem problemas de aprendizagem, por vezes associados a défices cognitivos.

## 7.3. Experiências de Comunicação

### *7.3.1. Interacção Positiva*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Experiências de Comunicação*** | Interacção positiva | Facilidade de comunicação |

Comunicar não significa necessariamente entendimento. Existem experiências de comunicação em todos os ambientes em que se processam interacções comunicativas. Algumas experiências de comunicação resultam de interacções positivas outras não.

À excepção dos professores da Escola Verde todos os professores dizem ter uma interacção positiva com os seus alunos.

Em referência aos seus alunos, os professores das Escolas Azul e Vermelha dizem: "comunico bem com eles" (P1); "comunico facilmente e eles comigo"(P3); "tenho facilidade de comunicação, ela comunica muito bem"(P9); "é bastante comunicativa a aluna"(P7); "ela fala com todos, é muito extrovertida e fala muito bem" (P4); "é uma criança que fala muito bem e é muito alegre" (P5) e "comunicam, falam normalmente" (P8).

Não há educação, nem cultura sem comunicação. Segundo Alsina "o conceito de cultura não deve ser ignorado no debate da comunicação" (1999:32). Apesar de estarmos a falar de alunos de etnia cigana verificamos que as diferenças culturais se manifestam nos modos de comunicação. Isto obriga-nos a concluir, mais uma vez, que existem culturas ciganas, com distintas identidades, muitas vezes mesmo no interior da mesma comunidade.

O aluno cigano faz a sua socialização no seio da sua comunidade e é através das relações, interacções e comunicações que estabelece no grupo a que pertence, que vai construindo a sua própria cultura.

O grupo restrito com que os alunos de etnia cigana da Escola Verde estabelecem a sua interacção comunicativa limita-lhes o desenvolvimento da linguagem, dificultando-lhes a capacidade de comunicação na escola.

Conhecer o nosso interlocutor ajuda o processo de comunicação. A criação de vínculos com o aluno de etnia cigana facilita a comunicação com ele. Pelo contrário, a ausência de conhecimento e a indiferença relativamente à cultura cigana dificultará o processo de comunicação com os alunos pertencentes a essa etnia.

Sabendo que os alunos são suficientemente perspicazes para verem e adaptarem os seus comportamentos às nossas atitudes, a interacção a acontecer pode ser positiva ou negativa de acordo com a interpretação que fizerem do nosso comportamento.

Parafraseando Alsina (1999) podemos concluir que as relações de empatia entre os comunicadores são fundamentais para uma melhor compreensão, entre diferentes, durante o processo comunicacional.

### *7.3.2. Interacção Negativa*

| **Áreas de análise** | **Categorias** | **Subcategorias** |
|---|---|---|
| ***Experiências de Comunicação*** | Interacção negativa | Problemas de fala |
| | | Imaturidade |
| | | Deficiência auditiva |
| | | Ausência de comunicação sobre assuntos escolares |
| | | Retracção |

As dificuldades de comunicação não acontecem só com indivíduos de culturas diferentes. Embora o grau de incerteza e ansiedade na comunicação seja maior nos contactos interculturais, também podem surgir entre indivíduos da mesma cultura.

A interacção negativa com os alunos de etnia cigana é referida pelos professores das Escolas Azul e Verde por razões diferenciadas. Na escola Azul uma das professoras invoca os problemas de fala e imaturidade do seu aluno para assinalar as dificuldades de comunicação. "O P se calhar pelo problema de fala demora um bocadinho a perceber (…) é um miúdo imaturo" (P1).

Na mesma escola uma professora vive uma situação diferente. Diz que a sua aluna "tem facilidade de comunicação desde que não seja conteúdo escolar" (P6). Na afirmação da professora está explícita a ideia de que a aluna não se interessa pelo que

acontece na escola e implícita uma crítica sobre a recusa da aluna em aprender o que lhe é proposto nas diferentes áreas curriculares.

A professora admite que este ano não tem abordado questões relacionadas com a história do povo cigano. Comentando um caso idêntico que viveu no seu primeiro ano na Escola Azul, a professora diz que leccionou "um aluno cigano que não sabia ler e estava no terceiro ano de escolaridade. No primeiro período ele fez o mesmo que a minha actual aluna; falava mas nada da aula. No final do primeiro período conseguimos estabelecer o primeiro contacto de aula. Conseguimos comunicar através de um livro de histórias de ciganos que eu trouxe e lhe fui lendo aos pouquinhos" (P6).

Na base da pedagogia intercultural está a maneira como aprende a criança. Para Liégeois "são as características da criança que devem servir de base à pedagogia, e não de obstáculo, como acontece quando são negadas através da desvalorização" (2001:221).

Também são referidos por um professor da Escola Azul problemas de comunicação, com dois alunos de etnia cigana, mas tratam-se de duas crianças com deficiência auditiva.

Na Escola Verde todos os professores revelam dificuldades de comunicação com os seus alunos. Uma professora justifica o pouco poder de comunicação com o facto dos alunos serem "um bocado fechados" (P10). Outro professor diz que "é complicado fazê-los falar (…) começam a olhar uns para os outros, riem-se, encolhem os ombros e só depois de muito insistir é que falam" (P11). Para exemplificar a interacção negativa que existe entre si e os seus alunos de etnia cigana, o professor diz que os alunos "num dia inteiro não são capazes de dizer vinte palavras seguidas" (…) e "se eu me aproximar deixam de falar" (P11). Na expressão de outra professora para a sua aluna falar "é preciso, por vezes, arrancar-lhe as palavras da boca" (P12). Diz que quando está a sós com ela não tem problemas, caso contrário, tem que "entrar na brincadeira para ela falar" (P12) e refere também que aluna tem um medo muito grande de errar.

Estas atitudes dos alunos de etnia cigana da Escola Verde são reveladoras da insegurança, da falta de confiança e do medo de fracassar perante os colegas.

É preciso conhecer bem os alunos e a sua cultura para com eles desenvolver uma "pedagogia de sucesso", valorizando a sua diferença "sem no entanto ficarem

reduzidos a ela". As experiências positivas e de sucesso acontecem mais facilmente, se o docente acreditar nas capacidades de aprendizagem da criança.

Os ciganos têm que defender a sua cultura, mas a melhor forma de a preservar e de a fazer evoluir é através dos contactos e relações entre as pessoas de culturas diferentes. Compete à escola promover esses contactos culturais e as relações entre culturas.

## 7.4 Ritmos e Estilos de Aprendizagem

### *7.4.1.Diversidade*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Ritmos e estilos de aprendizagem*** | Diversidade | Desvinculação da etnia |

Um número considerável de professores entrevistados considera que a diferença de estilos e ritmos de aprendizagem existe na diversidade dos grupos étnicos que compõem a humanidade e não são da exclusividade dos alunos de etnia cigana.

Vários professores partilham a opinião de que as dificuldades, os ritmos e estilos diferentes de aprendizagem não estão associados ao facto de os alunos pertencerem à etnia cigana.

Para uma professora "não é pelo facto de serem ciganos que os faz ter uma norma própria para aprender" (P6). Há referências de professores a alunos não ciganos que têm mais dificuldades que os ciganos e a alunos de etnia cigana que "acompanham como qualquer outro aluno a turma" (P4).

"O meu aluno (…) com oito anos feitos lê e escreve e gosta imenso da escola. O irmão anda cá, tem catorze anos e não lê uma letra" (P2). A expressão utilizada por uma professora da Escola Azul é em nossa opinião bastante esclarecedora quanto à existência de diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem, mesmo no interior da própria família.

Concordamos com Rui Canário quando refere que "os ciganos aprendem como toda a gente, com base num trabalho que realizam sobre si próprios a partir dos seus saberes e experiências." (1999:10).

A cultura cigana não é uma cultura homogénea. Em cada grupo de ciganos, como em qualquer outro grupo social, nós podemos encontrar identidades diversificadas

e práticas culturais divergentes. É esta diversidade cultural que, pelo enriquecimento que pode trazer às práticas pedagógicas interculturais, constituirá factor essencial para o seu desenvolvimento.

Como em todos os grupos étnicos há ciganos com facilidade de aprendizagem e outros com mais dificuldade. Há ciganos que trabalham e aprendem com ritmos mais lentos e outros que são mais rápidos a compreender e a realizar o trabalho escolar. Na escola todas as crianças necessitam de tempo, de afecto e de atenção, embora umas precisem mais que outras.

### *7.4.2. Produção de Linguagem*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Ritmos e estilos de aprendizagem*** | Produção de linguagem | Vocabulário reduzido |
| | | Códigos diferenciados |

Para uma professora da Escola Azul os alunos de etnia cigana não têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos outros alunos; o que eles "têm é um vocabulário reduzido (…) e códigos diferentes dos nossos" que provocam, por vezes, "choques de identidades" (P2).

Na Escola Verde há dois professores que concordam que existem ritmos e estilos de aprendizagem nos alunos ciganos diferentes dos outros alunos. Uma professora, refere como condição para o desenvolvimento da aprendizagem a motivação dos alunos, a relação que se estabelece com eles, assim como os sentimentos e os valores que se lhes incute. Esta professora indica o vocabulário pobre dos alunos de etnia cigana como uma dificuldade que condiciona os seus ritmos e estilos de aprendizagem. O professor refere-se a códigos de linguagem diferenciados: "insisto com eles para lerem correctamente e eles têm aquela linguagem própria deles que faz com que eles leiam da maneira que falam. Ao nível da aprendizagem é aí que se tornam complicados. Não aceitam outra maneira de ler e de falar. Por exemplo identificam a palavra água mas lêem auga. A palavra passear, insistem em ler "pas sear" (lêem o "pas" e depois "sear"). Não aceitam outra maneira de ler e de falar. Água é o exemplo que me vem à cabeça. Não vale a pena corrigi-los que eles dizem sempre auga, mas escrevem a palavra correctamente" (P11).

O problema da língua usada na escola surge na opinião de Cardoso como "outro factor que claramente desfavorece os alunos que não a falam ou a falam incorrectamente." A pouca atenção dada pela escola às dificuldades linguísticas deixam "efeitos marginais", na auto-estima e na auto-confiança, (1998:17) agravando a capacidade de aprendizagem dos alunos de etnia cigana.

Partilhamos da opinião de Ramos quando diz que "aprender a descobrir os quadros de referência dos outros, aprender a conhecer os códigos culturais respectivos, permitirá estabelecer relações mais abertas e mais flexíveis, contactos interculturais e comunicações mais diversificadas e enriquecedoras" (2001:172).

### *7.4.3. Recepção de Linguagem*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Ritmos e estilos de aprendizagem*** | Recepção de linguagem | Deficiência auditiva |

Um professor da Escola Azul aceita que os seus alunos tenham ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos outros alunos pelo facto de serem deficientes auditivos. Os alunos têm apoio duas vezes por semana de uma professora do ensino especial e de uma professora de Língua Gestual. Ambos usam aparelho auditivo e segundo o professor a comunicação com um "tem que ser pela língua gestual, com o outro que tem problemas na fala, entendemo-nos pelos lábios, leitura labial" (P3).

Estes alunos não podem fazer uma boa integração nesta turma porque o professor desconhece a Língua Gestual Portuguesa que seria uma alternativa à Língua Portuguesa falada, principalmente para o aluno que tem problemas de fala. Consideramos o apoio relativamente à Língua Gestual insuficiente sendo, por isso, compreensível a dificuldade de comunicação manifestada por estes alunos.

### *7.4.4. Motivação*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Ritmos e estilos de aprendizagem*** | Motivação | Ausência de gosto pela escola |
| | | Ausência de gosto pela aprendizagem |
| | | Absentismo |
| | | Dificuldades de compreensão |

Os ritmos e estilos de aprendizagem, para alguns professores, estão relacionados com a motivação. Um professor da Escola Azul diz que na sua sala os alunos de etnia cigana têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes porque "um não gosta da escola ou então não gosta de aprender e outra que consegue mas é a tal que falta de vez em quando porque vai à feira com os pais e pois é claro se começa a faltar custa-lhe a encarreirar a matéria, se ela vier assiduamente acompanha" (P3).

Na mesma escola um professor atribui as diferenças de ritmos e estilos de aprendizagem ao absentismo da sua aluna de etnia cigana. Para o professor a aluna "falta muito porque acompanha os pais no trabalho" (P7). O professor pergunta por que é que ela falta às aulas e recebe como resposta da aluna "que foi para a feira com os pais e que chegou tarde, estava cansada e por isso não veio" (P7).

Outro professor da Escola Azul fala que a sua aluna tem ritmos e estilos diferentes de aprendizagem dos outros alunos porque "é mais lenta na aprendizagem e lhe custa mais a perceber as coisas" (P5).

### *7.4.5. Família*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Ritmos e estilos de aprendizagem*** | Família | Falta de habilitações dos pais |
| | | Ausência de acompanhamento em casa |
| | | Desinteresse |

A existência de ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos outros alunos aparece, na opinião de alguns professores, associada à família dos alunos de etnia cigana. Essa é a opinião de uma professora da Escola Azul e outra da Escola Vermelha.

A professora diz que "a falta de acompanhamento em casa", a falta de habilitações dos pais – "a mãe é analfabeta e o pai sabe assinar mas acho que fez a 4.ª classe em adulto" – o desinteresse dos pais pela escola, – "os pais acompanham bastante se for a nível da socialização agora de estudos não querem saber" –, se repercutem na diferença de ritmos e estilos de aprendizagem relativamente aos outros alunos (P5).

Vai no mesmo sentido a opinião da professora da Escola Vermelha que relaciona as diferenças de ritmos e estilos nas suas alunas de etnia cigana "ao facto de terem pouco acompanhamento em casa. (..) o facto de serem ciganos influencia a aprendizagem porque não têm acompanhamento" (P8).

### *7.4.6. Cultura*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Ritmos e estilos de aprendizagem*** | Cultura | Vivências diferentes |
| | | Choque de identidades |
| | | Desigualdade de oportunidades |

As diferenças de estilos e ritmos de aprendizagem, na opinião de alguns professores, aparecem relacionados com a cultura a que pertencem. Para uma professora da Escola Vermelha o que torna as suas alunas diferentes "são as vivências muito próprias (…) mas assinala que "não é pelo facto de ser de etnia cigana que influencia ou não a sua aprendizagem" (P9). Na mesma escola uma professora diz que nota que "o desenvolvimento deles é diferente dos outros talvez porque em termos de vivências não estão muito ligados à escola. (…) Por isso eu acho que o facto de serem ciganos influencia a aprendizagem porque não têm vivências em casa" (P8).

É verdade que cada criança cigana traz para a escola a sua vivência original, mas trata-se de uma consideração etnocêntrica dizer que as crianças de etnia cigana "não têm vivências em casa." A falta de integração e as dificuldades de aprendizagem e de sucesso resultam, muitas vezes, do facto da escola valorizar as vivências da cultura dominante.

São ainda sublinhados os choques de identidade e as desigualdades de oportunidades como causas da diferença de rimos e estilos entre os alunos de etnia cigana e não cigana.

Dois professores, um da Escola Azul e outro da Escola Verde dizem que os códigos linguísticos deles "são diferentes dos nossos e às vezes há choques de identidades" (P2, P11) que podem influenciar a sua aprendizagem.

Uma professora da Escola Verde diz que a aluna "tem um ritmo de aprendizagem muito diferente e muito baixo em relação aos outros. Mas que também há outros alunos que não são de etnia cigana e também têm um nível muito baixo e se formos a ver pior" (P12). A professora prossegue dizendo que "se os alunos ciganos à partida não têm as mesmas oportunidades que os outros meninos, é compreensível que tenham um ritmo de aprendizagem diferente dos outros". Para a professora "se lhes forem dadas as mesmas condições que têm os outros meninos, é provável que eles consigam aprender", mas contraria o seu pensamento logo de seguida ao afirmar que "por mais que se tente dar as condições a este tipo de crianças o próprio sistema cultural está tão enraizado que é muito difícil criar condições para que eles tenham o mesmo nível de aprendizagem que os outros. Isto é muito complicado. Isto é estar a querer mudar a cultura de um povo" (P12).

Para esta professora não há solução até porque conhece "situações de famílias de etnia cigana a quem lhes foi dada uma habitação com casas de banho, canalização, essas coisas todas, foram-lhes incrementadas regras de higiene e aconteceu a situação caricata (isto é mesmo verdade) deles colocarem o burro, ou a galinha na banheira" (P12).

Os estereótipos são movidos muitas vezes por ignorância relativamente à cultura cigana. Os estereótipos, os preconceitos e juízos etnocêntricos criam constrangimentos à acção educativa dos professores e não os deixam perceber que bebendo das culturas diferentes da sua cultura também podem enriquecer.

Os alunos de etnia cigana aprendem como os outros alunos. Existem no entanto muitas limitações da escola para trabalhar com alunos de culturas que fogem à norma da cultura dominante. A escola enquanto organização deve respeitar e valorizar as vivências de cada aluno independente da sua cultura de origem. São essas vivências e experiências dos alunos de etnia cigana que nas suas práticas pedagógicas o professor deve aproveitar para desenvolver no aluno competências e saberes sobre o currículo.

## 7.5. Insucesso Escolar

### *7.5.1. Dimensão Individual*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Insucesso Escolar*** | Dimensão individual | Absentismo |
| | | Desinteresse |
| | | Desmotivação |
| | | Isolamento |
| | | Ausência de comunicação |

Questionados sobre o rendimento escolar dos alunos de etnia cigana os professores atribuem o insucesso escolar maioritariamente ao absentismo. O desinteresse, a desmotivação, o isolamento e a ausência de comunicação também são apontadas como causas do insucesso escolar.

Uma das razões apontadas pelos professores para a falta de assiduidade dos alunos de etnia cigana é o facto destes acompanharem os pais no trabalho nas feiras. O trabalho das feiras é mais importante que a escola, crítica um professor da Escola Azul, a propósito das faltas que a aluna dá à escola para ir "à feira com os pais" (P7). As "poucas presenças" na escola "não ajuda à sua evolução" lamenta-se o professor, que recorda que a sua aluna de etnia cigana falta "porque acompanha os pais no trabalho" (idem).

Uma professora da Escola Azul diz que a sua aluna "já está na escola há quatro anos e dois deles ficou retida devido à falta de assiduidade" (P1). Na opinião de outra colega os alunos de etnia cigana "faltam muito (…) e há muitos que desistem e ficam analfabetos" (P4). Esta professora reconhece, no entanto, que a sua aluna não falta às aulas. Na mesma escola uma professora critica o facto da sua aluna ter "bastantes dificuldades e não vem à escola" (P5). Esta professora partilha da ideia de que "as crianças de etnia cigana são muito faltosas."

Na Escola Vermelha uma professora diz que as suas alunas "frequentam muito as feiras e quase não têm tempo em casa para os pais estarem com elas". Os pais alegam que o horário da escola não era compatível com o horário das feiras. A mais velha das alunas de etnia cigana já vai na "segunda matrícula" porque no primeiro ano, "faltou quase o ano todo" (P8).

A outra professora da mesma escola sublinha as capacidades de aprendizagem da sua aluna, mas lamenta-se dizendo "se ela não faltasse tanto (…) podia ser uma boa aluna. O problema dela são as ausências" (P9).

Associado ao absentismo surge quase sempre a falta de interesse pela escola. Na Escola Azul um professor expressa o desinteresse pela escola dos alunos de etnia cigana dizendo que "a ideia que transmitem é a de que virem à escola ou não é a mesma coisa" (P1). Uma professora diz que eles só aprendem na escola nas cinco horas de trabalho porque "em casa os livros ficam para lá e isso não interessa para nada" (P2). Outro professor diz que os alunos "só têm o pensamento no que fazem os pais (…) pela escola revelam muito pouco interesse" (P3).

Concluímos, pelos discursos dos professores, que na Escola Azul, o ritmo das feiras marca o ritmo dos alunos e o interesse pela escola perde a favor do interesse pelo trabalho dos pais. Este quadro marca o insucesso escolar dos alunos na escola.

Na Escola Verde o professor diz que os seus alunos não mostram entusiasmo pela escola e "não têm vontade de aprender" (P11). Trabalham porque são obrigados e vêm à escola mais para brincar, conclui o professor.

A desmotivação dos alunos é uma responsabilidade imputada aos pais e encarregados de educação. Os alunos, na opinião de uma professora da Escola Azul, "não são tão interessados ou motivados porque não são motivados em casa para frequentarem a escola" (P1). Outro professor diz que a aluna tem falta de motivação: "já fiz de tudo" mas a aluna não gosta da escola (P3).

"Eu diversificava os trabalhos no grupo onde eles estavam integrados, utilizava como estratégia inserir no meio de uma actividade os trabalhos diferenciados para eles não se sentirem isolados. Ela não se integrava, isolava-se" (P2). Esta é a expressão de uma professora da Escola Azul para ilustrar que apesar de utilizar estratégias de ensino diferenciadas para ajudar a aluna durante o processo de ensino/aprendizagem, não conseguia obter êxito com uma aluna de etnia cigana. O isolamento é apontado por esta professora como a causa de insucesso da aluna.

A ausência de comunicação entre uma aluna e a professora, na Escola Azul, é o motivo pelo qual "a aluna não acompanha a turma em termos de aprendizagem" (P6). A professora fala com a aluna sobre aspectos não relacionados com a vida escolar. Sobre conteúdos curriculares não há comunicação e assim sendo queixa-se que não pode

"definir que tipo de competências é que ela tem mais ou menos adquiridas, porque não havendo comunicação" não tem como avaliar (P6).

Os discursos dos professores sobre o insucesso escolar devem-se, nestes casos, a razões que se prendem com as atitudes dos alunos perante a escola. Estas atitudes devem-se, na opinião dos professores, às representações que os alunos têm sobre a escola.

### *7.5.2.Dimensão Social*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Insucesso Escolar*** | Dimensão social | Baixas expectativas face à escola |
| | | Meio/ambiente familiar |
| | | Mentalidade |
| | | Vivências/hábitos diferentes |
| | | Baixo nível escolar dos pais |
| | | Falta de condições habitacionais |
| | | Pedintes |
| | | Falta de motivação dos pais |
| | | Desigualdade de oportunidades |
| | | Tradição cultural |
| | | Desvalorização da escola pelos pais |

O insucesso escolar, na opinião dos entrevistados, também tem uma dimensão social, que envolve razões relacionadas com a cultura do meio de origem da criança.

"Os professores trabalham muito, muito, muito, mas as expectativas deles são baixas" (P2). Esta é a representação de uma professora sobre as expectativas que os ciganos têm da escola. O ambiente familiar onde vivem e a sua cultura, na opinião da mesma professora, são responsáveis pelo insucesso escolar dos alunos. Nas palavras da professora "o insucesso deve-se ao meio onde vivem" (P2).

Na Escola Verde uma professora diz que o insucesso escolar "tem mais a ver com uma questão social do que com o nível de capacidade cognitiva da menina. (…) Não tem um tecto e as condições necessárias para trabalhar"(P12). Estas afirmações são complementadas pelos colegas que dizem que o insucesso existe "porque não têm ambiente familiar" (P10, P11).

Comparando a sua aluna com dois irmãos, o professor atribui o maior sucesso da aluna ao facto de esta viver com os pais, enquanto os irmãos vivem com os avós e um tio. A inexistência de uma habitação, vivem em barracas, a falta de motivação, o baixo nível escolar dos pais e encarregados de educação e o facto de terem que pedir para sobreviverem é apontado pelos professores da Escola Verde como a via para o insucesso escolar.

A desigualdade de oportunidades dos alunos de etnia cigana constitui uma desvantagem na escola e na sociedade em relação aos colegas. Para uma professora da Escola Verde "a vida não lhe permitiu que ela atingisse (…) as mesmas etapas do que os outros".

É na família, elemento chave da organização social e educativa, que a criança cigana aprende a imitar o pai desde os primeiros anos de vida. É tradição nas famílias ciganas, que trabalham nas feiras, os filhos acompanharam os pais desde muito cedo. Uma professora da Escola Azul refere-se a essa tradição cultural que os pais transmitem aos filhos. Na sua opinião "os pais dão mais valor que eles vão para a feira do que se calhar mandá-los para a escola, apesar das dificuldades"dos alunos na escola (P1). Essa desvalorização da escola em detrimento da valorização da actividade económica, que lhes garante o sustento, está entre as razões apontadas por alguns professores da Escola Azul para o insucesso escolar das crianças de etnia cigana.

Essa tradição faz parte das vivências dos alunos de etnia cigana e constitui um hábito que não faz parte da cultura dominante. Para além dessa tradição e hábitos diferenciados que a cultura cigana transmite às crianças da sua etnia, existem "outras vivências" que estas crianças não têm e que, na opinião de uma professora da Escola Vermelha, são muito valorizadas pela escola e podem contribuir para o seu insucesso escolar (P8).

Na opinião dos professores da Escola Azul a desvalorização da escola pelos pais é uma razão que conduz ao insucesso escolar dos filhos: "A escola não lhes diz nada" (P2); "Pela escola revelam muito pouco interesse"(P1); "Os pais de estudo não querem saber" (P5); "Os pais também dizem que vêm falar comigo e depois nunca aparecem" (P7); "Já tentei ajuda através da psicóloga mas é necessária a autorização da família e ela ainda não ma trouxe até hoje" (P6). Estas são algumas das expressões

utilizadas, pelos professores da Escola Azul, para exemplificar a falta de interesse dos pais dos alunos de etnia cigana pela escola.

Os indivíduos de estratos sociais desfavorecidos que nascem, crescem e se desenvolvem sem referências sociais condizentes com a cultura da sociedade dominante, como é o caso da comunidade cigana, frequentemente desenvolvem atitudes de desinteresse e desvalorização pela Escola.

Os professores colocam os problemas do insucesso escolar sempre do lado das famílias e não do lado da escola. Trata-se de uma "forma carencial de abordar a diferença" (Enguita, 1996:20) apoiadas na convicção de que as crianças necessitam de ser compensadas dos conhecimentos e valores que não lhes são transmitidos na sua cultura de origem. Os professores atribuem maioritariamente o problema à cultura de origem da criança e não à cultura da escola. Em nossa opinião trata-se de uma visão que encaixa numa concepção tradicionalista da escola.

### *7.5.3. Dimensão Escolar*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Insucesso Escolar*** | Dimensão Escolar | Currículos |
| | | Linguagem (vocabulário reduzido) |
| | | Dificuldades a Língua Portuguesa |
| | | Abandono |
| | | Indisciplina |
| | | Ausência de realização dos trabalhos de casa |
| | | Inadaptação |
| | | 1.º Contacto com a escola |
| | | Aprendizagem lenta |
| | | Ausência de hábitos de estudo |
| | | Falta de acompanhamento em casa |
| | | Ritmos de trabalho e aprendizagem |
| | | Afastados da turma |
| | | Códigos diferentes |

Para a Fundação general Gitano a discrepância existente entre os conteúdos escolares e a vida familiar dos alunos de etnia cigana deixa-os em situação de desvantagem. A criança fica entre a posição de escolher a via da aculturação ou a identificação com o próprio grupo cultural (2003:48).

Apesar do hiato entre a educação familiar e a educação escolar, em nossa opinião, a criança não tem que optar entre uma das duas vias. Sem perder a sua identidade a criança pode, através de uma educação intercultural, desenvolver as competências de um currículo que reflicta a diversidade cultural. Concordamos com a professora da Escola Azul quando refere que no currículo o importante é atingir as competências de ciclo, independentemente dos conteúdos que o professor utilizou para lá chegar (…) "os conteúdos podem ser a cultura cigana, porque não" (P6).

Na opinião de alguns professores da Escola Azul o insucesso escolar dos alunos de etnia cigana passa pela transformação curricular, porque os currículos actuais não têm significado para a maioria dos alunos desta etnia.

Essa aproximação entre as culturas irá contribuir para a diminuição das diferenças entre as vivências da educação familiar e as vivências solicitadas na educação escolar. Estas diferenças levam alguns professores da Escola Azul a "questionar o currículo (…) para motivar os alunos" (P1). Fala-se de currículos com pouco significado para os alunos ciganos e propõem-se a "coisas mais significativas" porque os conteúdos abordados "são evasivos" não lhes dizem nada (P2).

Uma professora sugere que os programas e os manuais escolares "deveriam utilizar mais uma parte da matéria para falar nas culturas" (P4). Para se conseguir melhorar o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana, uma professora, explica "que os currículos actuais não servem, têm que ser flexibilizados" (P6).

A linguagem utilizada pelos alunos de etnia cigana é considerada por alguns professores um obstáculo ao insucesso escolar. As dificuldades que têm na área de Língua Portuguesa são muitas vezes atribuídas a problemas de linguagem, ausência de vocabulário, códigos diferenciados e a falta de pré-escolarização que já foi referida anteriormente como uma dificuldade à aprendizagem.

O Romani é a língua dos ciganos mas cada vez se usa menos. Era muito utilizada pelos ciganos para que as outras pessoas (os senhores) os não entendessem. Segundo uma professora da Escola Azul "eles têm um vocabulário muito reduzido e códigos diferentes dos nossos" (P2). Para a professora o tipo de vocabulário que utilizam em casa é diferente e por esse motivo refere que o aluno "(...) precisou de mais um ano por causa do vocabulário" (P2).

A área de Língua Portuguesa é assinalada pelos professores como aquela onde os alunos de etnia cigana têm mais dificuldade, porque têm um vocabulário pobre ou reduzido de acordo com a designação de cada professor.

O professor da Escola Verde diz que os alunos não aceitam outra maneira de dizer a palavra água. Dizem "auga" e não aceitam outra maneira de dizer ou de ler (P10). Consideramos desnecessário este choque de culturas entre o professor e os alunos. Em nossa opinião, se ninguém critica o mirandês porque é que criticam ou contrariam as construções culturais ciganas como o seu dialecto (variante do Romani) ou o sotaque? Valorizando o que a criança sabe, esta aumenta a sua confiança e melhora a sua aprendizagem.

Num choque cultural "não só se produz uma incompreensão do comportamento alheio, como se emergem uma série de emoções negativas: desconfiança, incomodidade, ansiedade e preocupação." (Alsina, 1999:79)

Para Holt "são poucas as crianças que aprendem bem na escola, da forma como tentamos ensiná-las a aprender. A maior parte sente-se humilhada, assustada e desencorajada. Usam o cérebro, não para aprender, mas para escapar às tarefas que lhes mandamos fazer – para as levar a aprender." (Holt, 2001:9-10). Esta falha da escola pode ser superada quando a escola se transformar e as crianças possam utilizar e melhorar o estilo de raciocínio e aprendizagem que lhes é natural. (ibid.p.10).

Em todas as escolas onde realizamos as entrevistas há alunos de etnia cigana com ritmos de trabalho e aprendizagem afastados da turma. Existem também alunos em várias turmas que "acompanham a turma, (…) fazem o que os outros fazem" (P2). Uma professora reconhece na sua aluna "um exemplo de aluna cigana" e diz que está "a acompanhar perfeitamente a matéria que foi dada" (P4).

As dificuldades são mais acentuadas na área de Língua Portuguesa do que na área de Matemática. Alguns alunos estão a cumprir um programa educativo individual, outros têm tarefas adaptadas ao seu nível de conhecimentos e ensino individualizado: "Tenho textos mais pequeninos, trabalho mais individualizado"(P5); "Estou a trabalhar com ela praticamente a pré"(P8); "Tenho grupos de nível de ensino" (P5); "Está a cumprir os objectivos do programa individual" (P1).

Na Matemática impera também a diversidade, há alguns professores que dizem que alguns alunos têm mais facilidade nesta área, "a aluna tem o cálculo mental mais

desenvolvido" (P10); "tem muito bom cálculo mental e raciocínio" (P9) e outros como é o caso de um professor da Escola Azul que diz que a "aluna não gosta nada de Matemática" (P5).

A falta de acompanhamento dos estudos em casa, por parte dos pais e encarregados de educação, e a ausência de estudo dos alunos de etnia cigana, também é apontada como uma das razões que contribuem para as dificuldades dos alunos e consequentemente para o seu insucesso escolar.

Na Escola Verde, uma professora diz que a aluna "não tem quem a ajude nos trabalhos" e que "isso influencia na aprendizagem" (P12). Outra professora diz que os alunos não estudam, nem fazem os trabalhos de casas porque "a necessidade de comer os obriga a ir pedir" e "os pais também não estão motivados para lhes dizerem para irem estudar" (P10). Esta opinião é confirmada por outro professor que lhe "parece que eles não têm o hábito de chegarem ao acampamento e estudar. Depois de chegar a casa vão pedir, brincar ou tratar dos animais" (P11).

Na Escola Vermelha, uma professora comenta que as suas alunas "não estão habituadas a ter o acompanhamento que os outros têm por parte dos pais" (P8). Na Escola Azul a colega refere não só à ausência do interesse dos pais pelos trabalhos escolares dos filhos, "os pais não se preocupam em mandar fazer", mas também, numa clara alusão à falta de hábitos de estudo de alguns alunos de etnia cigana, diz que "em casa os livros ficam para lá e isso não interessa para nada" (P2).

Para uma professora da Escola Vermelha, o primeiro contacto dos alunos de etnia cigana com a escola gera nalguns casos inadaptação, porque "têm hábitos diferentes" (P8) fruto da educação no seio da família que incute valores culturais, muitas vezes opostos aos que a escola pratica. Esta inadaptação gera absentismo e consequentemente insucesso e abandono escolar. A este respeito, uma professora da Escola Azul, diz que "há muitos alunos que desistem e que ficam analfabetos"(P4).

Os professores da Escola Azul queixam-se muitas vezes que perdem horas a tentar disciplinar os alunos que frequentam a escola num ritmo nem regular nem assíduo. Assim uma professora lamenta-se "que o pouco tempo que os alunos estão na escola, o professor está continuamente a chamar-lhes atenção: está calado, cuidado vais-te magoar, senta-te no lugar…" (P2).

Da dimensão escolar consideramos importante o olhar que os professores da Escola Azul lançam sobre a desadequação curricular à realidade cultural da criança de etnia cigana. No entanto, consideramos que o modo como o professor gere currículo poderá ajudar na resolução do problema.

## 7.6. Etnias – Aproveitamento Escolar

### *7.6.1. Com Aproveitamento Escolar*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Etnias – Aproveitamento Escolar*** | Com aproveitamento escolar | Ritmos de trabalho e aprendizagem ao nível da turma |

Dos professores entrevistados na Escola Azul, quatro referem que alguns dos seus alunos têm ritmos de trabalho e aprendizagem ao nível da turma. Na Escola Verde apenas uma professora menciona que uma aluna acompanha a turma. Alguns professores dizem que os alunos estão a repetir o ano de escolaridade "mas acompanham bem a turma" (P1, P2).

Na Escola Azul duas professoras dizem mesmo que os seus alunos têm um aproveitamento "muito bom" ou que "acompanham perfeitamente" (P2, P4). Um professor da mesma escola diz que a aluna consegue ter aproveitamento escolar, mas as faltas para acompanhar os pais nas feiras dificultam-lhe o "encarreirar a matéria" (P3).

Na Escola Vermelha, das três alunas de etnia cigana que frequentam a escola, as professoras dizem que duas acompanham a turma. Na opinião de uma das professoras, uma "das duas ciganitas vai acompanhando" (P8). Para a outra professora, a sua aluna, "ao nível da Matemática, tem muito bom cálculo mental e raciocínio (P9)." Acompanha muito bem porque agora não tem faltado. Ainda escreve com alguns erros, mas praticamente já lê tudo (idem).

Os resultados obtidos pelos alunos entrevistados, no final do ano lectivo, por escola foram os seguintes:

| | 1º Ano | | 2º Ano | | 3º Ano | | 4º Ano | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Aproveitamento | | Aproveitamento | | Aproveitamento | | Aproveitamento | |
| | Suc. | Insuc. | Suc. | Insuc. | Suc. | Insuc. | Suc. | Insuc. |
| **Escola Verde** | 1 | | | 3 | | 2 | 1 | |
| **Escola Azul** | | | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| **Escola Vermelha** | | 1 | 2 | | | | | |

Entre a população escolar estudada, a taxa de sucesso escolar na Escola Verde é de 28,5%, na Escola Vermelha de 66,6% e na Escola Azul de 44,4%.

A taxa de sucesso escolar para a população estudada é baixa em todas as escolas, mas principalmente na Escola Verde. Quanto ao aproveitamento escolar dos alunos de etnia cigana, confirmam-se as opiniões dos professores da Escola Azul, da Escola Vermelha e da Escola Verde.

## 7.7. A Cultura Cigana na Sala de Aula

### *7.7.1. Uniformidade de Currículo*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***A cultura cigana na sala de aula*** | Uniformidade de currículo | Abstracção em relação à cultura cigana |

Como já foi referido anteriormente uniformidade curricular é a tendência a privilegiar uma só cultura no mesmo currículo. É o modelo da escola monocultural que "favorece a normalização educativa dos alunos das minorias étnicas, adaptando o aluno ao sistema escolar"(Fundação General Gitana, 2003:48).

É um modelo que preconiza um currículo fechado que acentua a discrepância entre a escola e a família, isto é sem introduzir na actividade ou nos conteúdos escolares valores da cultura cigana ou de outras minorias étnicas.

Analisando os discursos dos professores concluímos que, maioritariamente, existe a sua incapacidade de trabalhar com a diferença cultural. Os professores admitem não trazer a cultura cigana para a sala de aula e desenvolvê-la de forma integrada. As abordagens acontecem pontualmente na área de Estudo do Meio quando nos manuais escolares surgem temas relacionáveis com as diferentes culturas. O trabalho realizado

nas salas sobre a educação intercultural é feito de forma esporádica, não havendo um trabalho planificado com continuidade pedagógica.

Os professores que leccionam o 1.º ano de escolaridade dizem "que é muito complicado trabalhar várias culturas numa sala de aula" porque "os alunos são muito novos para ter a percepção do que são raças diferentes" (P1). "Quando estiver a dar as culturas de outros povos" refere outra professora "nessa parte falamos da cultura cigana e não só, fora isso não"(P5). A opinião de que para os alunos do 1.º ano é difícil perceber os assuntos ligados à diversidade cultural é partilhada por alguns professores.

Na Escola Azul diz que para estabelecer comunicação com um aluno cigano o conseguiu só no final do 1.º período "através de um livro de histórias para ciganos que eu lhe trouxe e lhe fui lendo aos pouquinhos." Dava-lhe alguma atenção, acrescenta a professora, mas este ano com uma aluna que se recusa a falar sobre conteúdos escolares, "não o tenho feito" (P6).

Na Escola Vermelha uma professora diz que não fala da cultura cigana na sala de aula, mas que "há experiências do dia-a-dia que a aluna põe em comum em relação à turma" (P9).

Uma professora da Escola Verde falou que abordou "na aula de Formação Cívica o tema da diferença para fazer ver aos alunos que devíamos respeitar os meninos ciganos." A professora diz que aproveitou um texto intitulado "Todos diferentes, todos iguais" para lhes "falar que todos nós somos diferentes." Nas conversas que tem com os alunos fala "com o sotaque deles e eles encontram piada e riem-se, como quem diz a professora também sabe falar como nós". Esta proximidade na relação da professora com os alunos, na sua opinião, "reflecte o respeito e a admiração pela sua cultura". A professora conclui que sabe "dar valor a estas pessoas e talvez por isso não tenha problemas em lidar com elas" (P10).

Na opinião de Cardoso, embora a reforma curricular faça referência ao respeito pela diferença e portanto à sensibilidade intercultural, apresenta "um quadro de fundo uniformizante" (1996.29). Para o autor "à primeira vista" o "currículo nacional reflecte fortemente a cultura e a ideologia dominante" (idem).

No entanto a reforma também se refere à flexibilidade do currículo e com isso dá autonomia ao professor para gerir o currículo no respeito pelas capacidades dos alunos que integram a turma. Para a gestão do currículo nacional recomenda-se ao

professor práticas de ensino activas, significativas e diversificadas e a processos integrados de actividades.

Por flexibilidade curricular entende-se a adequação do "currículo nacional aos vários contextos em que é trabalhado (a região, a escola, a turma, o aluno), através de um processo de progressiva diferenciação curricular, uma vez que partindo do universal e comum se vai ajustando ao particular de forma cada vez mais precisa", (Inês Sim-Sim, 2005:10)

Enquanto professores temos a noção do quanto é difícil passar da teoria à prática em turmas cujos problemas passam pelo comportamento dos alunos, pela integração nas turmas de alunos com NEE, pelo número elevado de alunos por turma e ainda pela falta de recursos materiais e humanos para trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem inseridos em turmas de níveis diferentes.

### *7.7.2. Diversidade de Currículo*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***A cultura cigana na sala de aula*** | Diversidade de currículo | Valorização positiva da cultura cigana |

Por diversidade curricular entende-se a tendência a contemplar diferentes culturas no mesmo currículo. Trata-se do modelo multicultural de escola que "exige que a escola como um todo, o seu ambiente, a sua organização administrativa e pedagógica, se estruture de modo a reflectir e acolher a diversidade dos seus alunos". Implica ajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias e das metodologias de ensino e das interacções entre professores e alunos. (Cardoso, 1996:9)

Ao contrário do modelo monocultural de escola, o modelo multicultural preconiza um currículo aberto para diminuir as discrepâncias entre a escola e a família.

Uma professora na Escola Azul, com cinco anos de experiência no Projecto Entreculturas, diz que tem a preocupação em abordar desde o 1.º ano as questões relacionadas com a cultura cigana na sala de aula. No seu entusiasmo a professora refere que os alunos "são os primeiros a contar, eu peço-lhes" (P2).

A reconstrução do currículo, tornando-o activo e adequado à diversidade do contexto dos alunos, é admitido pela professora ao referir que os textos dos manuais,

sempre que é oportuno, são "mote para debates interessantíssimos na sala de aula" (P2). Em todo o tipo de debates que se proporciona a multiculturalidade, o respeito e o valor das diferenças, é feita, na sala de aula, uma reflexão crítica. "Falamos nas diferentes maneiras de pensar; vão aos mapas ver de onde vêm os ciganos, que caminho é que percorreram (…) durante o ano todo se abordam estas questões. Este ano apresentei-lhes a bandeira cigana e os ciganinhos não conheciam" (idem). A professora faz questão de dizer que nas aulas parte do que é comum para depois compararem as diferenças: "não falamos só das diferenças mas também das semelhanças. O meu aluno cigano do 3.º ano, que é muito interessante, nos debates diz: mas nós também (…)" (idem).

Encontrámos também professores que reconhecem a existência na escola de uma multiplicidade de culturas, mas dando visibilidade às diferenças culturais numa perspectiva de "folclorização"das mesmas.

Um professor da Escola Azul diz que "um aluno cigano trouxe um CD do casamento duma irmã e todos os alunos gostaram de ver, ciganos e não ciganos" (P3). A importância do conhecimento da cultura cigana resume-se às histórias que "os alunos trocam entre si. (…) Se não houvesse ciganos não chegávamos a saber de histórias de ciganos como sabemos aqui" (P3).

Aspectos da cultura cigana relacionados com conversas de oportunidade entre os parceiros educativos servem para os professores se interessarem e lançar o confronto de ideias entre os alunos na sala de aula. Mais uma vez uma professora refere que "gosta muito de saber aspectos do casamento cigano" (P4). A professora conta que a sua aluna explica muito bem aos outros, que quando nascem já têm um parceiro, já tem alguém com quem viver. Gosta de ouvir a aluna falar sobre os aspectos da cultura cigana, nomeadamente sobre o casamento, mas admite que a aluna não gosta de falar da sua cultura porque "ela se sente uma miúda como os outros" (P4).

Sobre o casamento, Ferreira da Silva refere que "embora seja arranjado pelo pai, pelo avô, ou pela mãe, ainda durante a infância da rapariga ou já com esta em idade de casar, a mulher tem a possibilidade de recusar o noivo e escolher outro companheiro, sem que isso constitua drama familiar." (2005:45).

"A manipulação folclórica" acontece quando elementos culturais próximos de estereótipos como a dança, etc., aparecem isolados do respectivo contexto, numa utilização muitas vezes pontual e superficial (Liégeois, 2001:258).

Os elementos culturais associados ao casamento do povo cigano são os mais referidos, logo seguidos das danças, talvez por serem os elementos que os professores mais conhecem.

Uma professora da Escola Vermelha refere que no Carnaval as alunas "vieram vestidas de fadas (…) houve desfile porque estava a chover e elas estiveram a dançar. Então a mais velha estava a explicar que a mãe lhe andava a ensinar a ela a dança (…) porque é a mais velha e vai passando de geração em geração. Os outros elementos gostaram de ver dançar e é engraçado" (P8).

Esta professora admite que já abordou assuntos relacionados com a cultura cigana, no âmbito do Estudo do Meio, na temática "Os meninos diferentes" (P8). Nesta sala de aula, para além de alunos de etnia cigana, existe um aluno ucraniano, outro que nasceu em França e ainda alunos cujos pais estão emigrados em países europeus e portanto em contacto com outras culturas.

As potencialidades multiculturais desta sala de aula suscitam, na opinião da professora, "várias curiosidades e partilha de informação" e dão "para ver as diferenças culturais." Assim num dia "surgiu como é que se dizia a palavra olá em várias línguas". O aluno ucraniano está a aprender a sua língua materna com a mãe e de vez em quando partilha algumas palavras. "Por exemplo as ciganitas como vão para a feira gostam de dizer que vendem roupa a cinco e a dez euros; (…) "o menino ucraniano também gosta de falar na sua língua, (…) como estamos a aprender a ler, ele gosta de comparar com a língua dele." A professora considera todos estes aspectos "muito enriquecedores" (P8).

Quando surge oportunidade falam da cultura cigana. Na opinião da professora é fácil "fazer a ponte" para a cultura deles, principalmente na Matemática e Estudo do Meio, porque as vivências delas assim o permitem (P8).

Concordamos com uma professora da Escola Verde que refere que "todas as temáticas dão para pôr em prática uma aprendizagem interdisciplinar. Uma situação peculiar na sala de aula dá para a gente partir para uma temática mais abrangente e pôr em contacto as diferentes culturas. São coisas que são trabalhadas todos os dias" (P12).

## 7.8. Participação em Actividades Diferenciadas

### *7.8.1. Trabalho Individual*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Participação em actividades diferenciadas*** | Trabalho individual | Ensino individualizado |
| | | Iguais tarefas relativamente à turma |
| | | Rejeição do trabalho |

A generalidade dos professores assume que trabalha individualmente com os seus alunos para dar resposta às suas dificuldades de aprendizagem. Ao praticar ensino individualizado o professor está a "fazer adaptação curricular" ajustando o currículo comum às características e necessidades do aluno.

Uma professora da Escola Azul diz que na área da Língua Portuguesa trabalha com o aluno "as vogais, os ditongos e a letra P" (P1). Outros professores referem que os seus alunos estão matriculados no 3.º ano, mas que estão ao nível do 1.º ano. Referem que os seus alunos: "não acompanham a turma, têm que ser trabalhos ao nível do 2.º ano"(P3); "que trabalham textos mais pequeninos e fazem um trabalho mais individualizado" (P5). Outro professor diz que o seu aluno de etnia cigana, "em Língua Portuguesa se encontra nos casos de leitura (…) e na Matemática já acompanha muito melhor"(P7).

Duas professoras da Escola Azul referem-se com orgulho aos seus alunos e dizem que eles "fazem o que os outros fazem" (P2) ou noutro caso "que acompanha perfeitamente" (P4). Uma professora da mesma escola não pode avaliar o trabalho da sua aluna porque "em contexto de sala de aula e no que diz respeito a conteúdos escolares se recusa a colaborar" (P6).

As conversas dos professores mostram que a maioria dos alunos participam em actividades diferenciadas em contexto de sala de aula. Entre os alunos de etnia cigana, como entre os outros alunos, existe uma grande diversidade de necessidades a nível educativo de acordo com as capacidades, as dificuldades e o empenho de cada um.

Os processos de diferenciação devem fazer parte do Projecto Curricular de Turma, a elaborar por cada professor, onde se encontram os vários documentos e fichas que reflectem as dificuldades dos alunos e onde são ajustadas as medidas curriculares de acordo com as necessidades de cada um.

Para Inês Sim-Sim "a diferenciação curricular que se faz ao nível de um só aluno tem sido designada por adaptação curricular" e corresponde a um conjunto de ajustamentos que é necessário fazer ao PCT para dar resposta às necessidades especiais de um determinado aluno, sem pôr em causa, no entanto, as competências de saída de cada ciclo de escolaridade" (2005:11).

Na Escola Azul há alunos com NEE, como são os casos de dois alunos com deficiência auditiva e outro com um défice cognitivo. Nos casos em que os alunos não podem alcançar as competências de final de ciclo, "já não estamos a falar de gestão flexível do currículo ou em processos de diferenciação para assegurar o acesso ao currículo comum, mas de currículos especiais" (idem).

De facto, se existem certos funcionamentos comuns que permitem afirmar que uma criança tem, por exemplo, dificuldades de aprendizagem, tal não significa que todas as crianças com esta problemática apresentem as mesmas necessidades a nível educativo.

### *7.8.2.Trabalho de Grupo*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Participação em actividades diferenciadas*** | Trabalho de grupo | Colaboração entre pares |
| | | Ausência de colaboração |

O trabalho de grupo pode ser adoptado para qualquer tipo de abordagem ao ensino e à aprendizagem. Tem subjacente a filosofia da aprendizagem cooperativa ou colaborativa.

A maioria dos professores diz que os seus alunos colaboram entre si nos trabalhos de grupo que se realizam, em contexto de sala de aula. Normalmente os professores sugerem algumas actividades em grupo na sala de aula, sendo que para o efeito são estabelecidos objectivos diversificados como ajudar os colegas – "fazem trabalhos de grupo quando é Plástica, Matemática e na L. Portuguesa na altura de lerem o texto o colega do lado ajuda" (P1); desenvolver a capacidade de organização na obtenção das informações necessárias às aprendizagens – "As crianças mexem nos computadores, investigam nas enciclopédias…" (P2); desenvolver relações interpessoais positivas no grupo – " (…) gosta de ajudar os colegas, gosta de participar em tudo" (P4); gerar momentos ricos de aprendizagem cooperativa – "a aluna trabalha

bem em grupo com a colega não cigana que está no mesmo nível" (P5) ou "participam e colaboram uns com os outros" (P10).

Um professor da Escola Azul diz que a aluna "não colabora embora esteja integrada, na área de projecto, num grupo de trabalho"(P6) e dois professores na Escola Verde referem a ausência de participação dos seus alunos.

O professor refere que "o aluno que está no 1.º ano não se interessa, o outro aluno lê, está no grupo, mas não está a ligar nenhum ao trabalho. Afastam-se, não estão habituados ao trabalho de grupo" (P11) e a professora diz que a aluna está no grupo "mas a sua participação é prejudicada pela sua dificuldade de comunicação" (P12).

### *7.8.3. Visitas de Estudo*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Participação em actividades diferenciadas*** | Visitas de Estudo | Participação positiva |
| | | Ausência de participação |

Os professores entrevistados dizem que os seus alunos de etnia cigana não participam em visitas de estudo, com excepção dos alunos de duas professoras, uma da Escola Azul e outra da Escola Vermelha.

A professora da Escola Azul diz que os pais dos seus alunos de etnia cigana mudaram de atitude em relação às visitas de estudo porque sentiram confiança e responsabilidade nela.

> *"Os meus alunos ciganos vão comigo para todo o lado. Inicialmente os pais não deixavam, convidei-os a vir à escola, sentei-me com eles e tivemos uma longa conversa onde lhes fiz ver que os seus filhos não podiam sentir-se diferentes dos outros alunos e que podiam confiar em mim porque também era mãe e responsável. A partir daí foram sempre às visitas de estudo comigo. Ainda no ano passado, e penso repetir este ano, fomos visitar um lar da terceira idade a Matosinhos e os meus alunos ciganos também levaram um bolo para contribuir para o lanche com os idosos do lar. Os alunos ciganos da minha turma participam em todas as actividades" (P2).*

A professora nesta sua reflexão lança um outro olhar sobre a diferença. A docente utiliza o conceito de diferença, no sentido da valorização, para contrariar a

rejeição e auto-exclusão dos alunos relativamente às visitas de estudo que a escola realiza. É o reconhecimento no aluno de etnia cigana dos mesmos direitos e deveres em relação aos restantes alunos. Trata-se de uma chamada de atenção aos encarregados de educação para a importância da convivência entre todos os alunos.

## 7.9. Participação dos Pais

### *7.9.1. Parceiros*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Participação dos pais*** | Parceiros | Escolarização dos filhos |
| | | Avaliações |
| | | Festas |
| | | Actividades da escola |

Procuramos saber as representações que os professores têm dos pais e encarregados de educação sobre a participação na escola. Para o efeito servimo-nos de quatro categorias: parceiros, acessíveis, colaboradores e passivos.

Os pais e encarregados de educação que consideramos como "parceiros" são aqueles que participam espontaneamente e activamente no que se passa na escola (Cortesão *et al*, 2005:12).

Duas professoras da Escola Azul dizem que os pais e encarregados de educação dos seus alunos participam activamente e voluntariamente na vida escolar dos seus educandos. Segundo uma professora "a família colabora imenso com a escola. Vêm muitas vezes à escola. Vêm praticamente diariamente à escola. (…) A mãe que é analfabeta vem à escola todo os dias, se não puder vir telefona-me. Quer saber o que o filho fez e se conseguiu aprender, o que não aprendeu. Diz-me: "Ó professora (…) escreva-me no papel o que não aprendeu, que é para depois no ATL a minha irmã (a irmã trabalha no ATL e tem o 9.º ano) o compensar no que ele tem dificuldades." Está-me sempre a pedir: "Ó professora não o deixe para trás, puxe por ele, puxe por ele". "Os alunos ciganos da minha turma participam em todas as actividades" (P2).

A outra professora diz que os pais e encarregados de educação da sua aluna "colaboram muito" (..) "Basta eu dizer "J" quero falar com o teu pai ou com a tua mãe, que ela no outro dia ou na hora do intervalo, quando lhe vem trazer o lanche, está aqui para falar comigo." Se a professora marca uma reunião "a mãe está sempre presente".

De acordo com a professora a mãe "vem à escola nas avaliações (…) e se eu disser que há uma actividade a mãe vem, se não vem a mãe vem o pai ou até mesmo a avó. (…) Nunca faltaram a nenhuma actividade que estivesse relacionada com os pais". Sobre actividades, no ano passado "a escola realizou uma acção para os pais sobre a sexualidade e eles participaram" (P4).

### *7.9.2. Acessíveis*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Participação dos pais*** | Abordáveis (acessíveis) | Escolarização dos filhos |
| | | Avaliações |
| | | Festas |
| | | Actividades da escola |

Os pais e encarregados de educação que consideramos como acessíveis são aqueles com quem a escola consegue contactar, mas que não colaboram com a escola.

Os professores da Escola Verde consideram que os pais não procuram espontaneamente a escola, mas que são facilmente contactáveis e vêm buscar as avaliações e assinar os planos de recuperação dos alunos. Um professor explicava "que a participação dos pais se resume a virem buscar as fichas de avaliação" (P11). A professora da mesma escola diz que para além de virem buscar as notas houve "a festa de Natal e os pais estavam convidados e não vieram à festa" (P12).

### *7.9.3. Colaboradores*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Participação dos pais*** | Colaboradores | Festas |
| | | Reuniões |
| | | Avaliações |
| | | Escolarização dos filhos |
| | | Actividades da escola |

Os pais e encarregados de educação que são considerados como "colaboradores" são os que correspondem às solicitações que a escola lhes faz colaborando de forma mais ou menos activa (Cortesão *et al*, 2005:12)

Na Escola Azul a professora conta que a mãe vem saber como a filha está: "Qualquer coisa que ela tenha, algum problema de saúde, ela vem dizer-me. Para além disso vem saber como ela está no estudo" A mãe "é muito preocupada com a miúda, vem saber como ela está. (…) O pai não vem assim muito". A professora refere que os pais vêm buscar as avaliações e que a mãe e o pai vêm às festas promovidas pela escola. "Eu lembro-me que neste Carnaval a gente saiu aqui pelo bairro e o pai e a mãe estavam no portão a ver a miúda" (P5).

Na Escola Vermelha uma professora refere que os pais e encarregados de educação participam nas reuniões e na entrega das avaliações. A professora diz que os pais "desde o início do ano participam nas reuniões de encarregados de educação. Se eu precisar de alguma coisa eles participam, desde a assinatura dos papéis. Se eu precisar de chamar eles vêm logo à escola, vêm buscar as avaliações" (P8).

Na Escola Azul uma professora diz que os pais participam nas festas e nas reuniões. "Na festa de Carnaval (…) cortejo pelo bairro, os pais estavam presentes para assistir ao desfile e fotografar os filhos. (….) Na festa de fim de ano para os alunos do 4.º ano "os pais vieram realmente cá em cima assistir à festa" (P8).

### *7.9.4. Passivos*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Participação dos pais*** | Passivos | Avaliações |
| | | Actividades da escola |
| | | Reuniões |
| | | Festas |
| | | Escolarização dos filhos |

Os pais e encarregados que consideramos como "passivos" são aqueles que têm atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento imputável aos próprios actores e de alienação de certas responsabilidades (Lima, 1992:183).

Um número significativo de professores, da nossa amostra, assume que a participação dos pais e encarregados de educação é de desinteresse e alheamento face à escola e à vida escolar dos seus educandos. Alguns professores referem que a participação dos pais se resume à consulta e levantamento dos registos de avaliação do seu educando.

Para uma professora da Escola Azul os pais vêm muito poucas vezes à escola. Mesmo em relação aos alunos não ciganos a professora lamenta-se da sua falta de interesse porque "as avaliações continuam ali à espera que os pais venham assinar. Mando chamar quando algum se porta mal e os pais não vêm (…) portanto estão um bocado em pé de igualdade com os de etnia cigana" (P1). Também não participaram nas actividades da escola realizadas este ano lectivo.

Na mesma escola um professor diz que os pais dos seus "alunos participam muito pouco, se os chamar são capazes de cá vir, mas tenho de os chamar duas ou três vezes ou então mandar uma auxiliar ao bairro." Relativamente às avaliações, o professor refere que "a maior parte das vezes não vêm cá assinar nem buscar" (P3).

Também na Escola Azul uma professora diz que a participação "é fraca, muito fraca. Nem as fichas de avaliação vieram buscar no 1.º período". Os pais "não estiveram nas reuniões do início do ano". A professora não conhece os pais da aluna, conhece "uma tia que trabalha na creche do bairro (…) e que também está preocupada" com a situação da aluna. A professora tem uma representação negativa dos pais, segundo ela "os pais só vêm à escola se acharem que têm de vir reclamar. Se não houver nada a reclamar está tudo bem" (P6).

Ainda na Escola Azul um professor refere-se ao desinteresse e alheamento dos pais e encarregados de educação pela escola ao afirmar que "os pais dizem que vêm falar comigo e (…) nunca aparecem". Segundo o professor "os pais da aluna ainda não participaram em nenhuma actividade" (P7).

Na Escola Vermelha uma das professoras diz que nas festas, as "miúdas vêm sempre" os "pais por razões de trabalho (…) não têm estado presentes". A outra professora admite a inexistência de participação dos pais na escola. Em sua opinião "são pessoas que nunca aparecem a nenhuma reunião". Mas a falta de interesse estende-se também a festas "no final do ano, a Feira do Livro, a Festa do Natal, o Magusto (…) eles nunca participam". A professora diz que manda recados para casa sobre as actividades que se vão realizar na escola mas os pais "nunca se inscrevem em nada, nunca participam." Mais uma vez uma professora refere "que não tem qualquer contacto" com os pais da aluna" e que a existir contactos são feitos pelo Presidente do Conselho Executivo quando a aluna falta.

Na Escola Verde o professor diz que a participação dos pais e encarregados de educação se resume "a virem buscar as fichas de avaliação" (P11). Esta opinião é partilhada pela professora quando refere "que vieram buscar as notas" e que por exemplo houve a Festa de Natal e os pais estavam convidados e não vieram à escola"(P12).

Existem algumas contradições nos discursos das professoras da Escola Azul sobre a participação dos pais em actividades e festas na escola. Na entrevista, uma professora que já trabalha na escola há catorze anos, quase tantos como a existência da escola dizia-nos:

*"O Entreculturas e o Boa Esperança foram projectos que chamaram e envolveram imenso a comunidade com a escola. A escola ganhou imenso porque ganhou a confiança da família, do bairro. Começou a haver um intercâmbio muito grande e um acreditar muito grande no trabalho dos professores. Estes pais são pessoas que não têm cultura, os valores deles não são os nossos valores. Eles próprios já passaram aqui pela escola e a escola não lhes diz nada" (P2).*

Referindo-se à abertura da escola aos pais, a professora salienta:

*"Com estes projectos foi possível envolver os pais nas actividades da escola. Os pais vinham à escola para a informática, uma vez por mês, trabalhar com os filhos. Vinham pintar azulejos com os filhos, outros dias vinham contar histórias, cozinhar para os filhos, e outras vezes os filhos cozinhavam para eles; convidávamo-los para virem lanchar no dia do pai e da mãe. Este tipo de actividades aproximou imenso os pais e encarregados de educação da escola. Promovíamos acções de formação em que chamávamos o Centro de Saúde, os Bombeiros, etc., para informar os pais e os filhos sobre situações de segurança e de saúde, de higiene alimentar, de higiene oral, etc. Isso aproximou-nos muito, eles aprenderam a respeitar-nos a ver-nos como uns amigos e não como pessoas superiores"* (P2).

Questionada sobre se essas práticas se mantêm na escola a professora respondeu da seguinte forma:

*"Perderam-se completamente. Nós estamos um caos. Os projectos foram terminando, não só porque as pessoas de grande valor que tivemos na escola se*

*foram embora, (…) que estudaram muito, que investiram muito para lidar com esta situação. Nós tivemos aqui na escola cento e setenta e tal ciganos, que eram mais do que metade da população estudantil. Hoje com a demolição da parte dos bairros de madeira do hospital, eles foram integrados na amieira e no seixo. Aqui ficou um grupo mais pequeno, passou de cento e tal, para setenta e tal. Mas neste momento devemos ter uns treze ou catorze alunos ciganos. Não é significativo o número"* (P2).

O reduzido número de crianças ciganas numa escola pode levar os professores à não valorização da sua cultura. "Numa turma onde a criança cigana é o único representante da sua cultura, é mais fácil ao professor alinhar esta criança pelas outras," refere Liégeois (2001: 235).

A professora prossegue com os seus argumentos para dar conta da alteração da cultura que era vivida na escola:

*"Houve também um empenhamento conjunto de parcerias que se criaram com a Câmara e que ao longo deste tempo se foram perdendo. Umas pessoas reformaram-se e outras ficaram cá, como é o meu caso. A escola tem vinte anos, eu só cá estou há catorze, de qualquer forma ainda cheguei a viver os tempos áureos desta escola. Os projectos foram acabando porque o país mudou, o investimento nestes projectos também acabou, os fundos europeus acabaram, as escolas começaram a deixar de ter pessoal a trabalhar. Deixamos de ter as assistentes sociais que tínhamos, as psicólogas que era para aí gente todos os dias a correr, deixámos de ter. Temos neste momento uma psicóloga e nenhuma assistente social a trabalhar connosco. Parecendo que não num bairro destes, o aumento do desemprego, da prostituição para dar de comer aos filhos, a droga para arranjarem dinheiro, isto está um caos, está como estava no início"* (P2).

Quisemos saber se o espírito e a solidariedade que existia na escola se mantinham e obtivemos como resposta:

*"Acabou. A equipa acabou. As pessoas foram-se embora. (…) Quem vem trabalhar para aqui acaba por se apaixonar por isto. São muitas horas de dedicação porque isto é difícil, as crianças são muito difíceis. São crianças com temperamentos muito complicados (todas as crianças), muito violentas, muito agressivas. Trazem os problemas todos para a escola. Quem está aqui sabe que*

*é uma escola difícil, mas também se dedica e acaba por se apaixonar por isto. Quando o grupo é um grupo coeso, um grupo que está a trabalhar para o mesmo, que se refere aos alunos, não como os meus alunos mas como os nossos alunos, à escola como sendo a nossa escola, as coisas funcionam, nós fazemos as coisas por paixão. A história recente das horas de estabelecimento não é novidade para a Escola. Quantas horas de estabelecimento se deram na Escola ao longo deste anos. Nós vínhamos para a escola, inclusive aos domingos com os nossos maridos, trabalhar para e com a comunidade. Não havendo essa coesão tudo se perde. Está cá muita gente nova cuja filosofia de escola não tem nada a ver com a minha, porque eu sou uma apaixonada pela Escola e os outros são meramente professores que chegaram aqui. Esta escola, é uma escola igual às outras, onde se dá aulas e acabou. Temos a escola montada com tudo que é de bom e do melhor e está tudo parado. A não ser eu que com os meus alunos mexo com tudo. Continuo a fazer as actividades que fazia ao longo destes anos todos"* (P2).

Outra professora quando questionada sobre o tipo de actividades que a escola organiza com a presença dos pais, responde assim: "No Natal…no primeiro ano que eu vim para cá nós abríamos mais as festas aos pais; depois houve um problema com um miúdo e começou a fechar-se mais (…) fazemos as festas mas os pais não participam" (P4).

Podemos concluir que os pais e encarregados de educação da Escola Azul não participam em festas e actividades porque "ficam ao portão" para acompanharem e tirarem fotografias aos filhos no Carnaval, ou porque as festas e actividades a existirem não contam com a sua presença.

A participação dos pais na escola devia gerar a concordância imediata e até entusiasmada dos professores e de outros agentes educativos porque essa participação só poderia beneficiar as crianças.

## 7.10. Relações Interpessoais

### *7.10.1. Relações Professor/Aluno*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Relações interpessoais*** | Relações professor/aluno | Igualdade |
| | | Obediência |
| | | Confiança |
| | | Afabilidade |
| | | Sociabilidade |
| | | Fácil comunicação |
| | | Empenho |
| | | Alegria |
| | | Lentidão |
| | | Ausência de cooperação |
| | | Respeito |
| | | Meiguice |
| | | Interesse |
| | | Teimosia |
| | | Timidez e inibição |
| | | Fraca comunicação |
| | | Desinteresse |
| | | Insegurança |
| | | Educação |

As relações de interacção entre professor e aluno devem acontecer num ambiente que facilite ao aluno a sua aprendizagem e ao professor o êxito do seu trabalho pedagógico, gerindo com tranquilidade as diferentes situações educativas.

É de salientar que nas relações que se estabelecem entre o professor e os alunos de etnia cigana, prevalecem, na opinião dos professores, as atitudes e comportamentos positivos em detrimento das atitudes e comportamentos negativos.

As atitudes e comportamentos negativos reportam-se aos alunos da Escola Verde e têm a ver com as emoções percepcionadas pelos professores nas interacções que com eles estabelecem, em contexto de sala de aula, e que já foram referidas: timidez inibição e insegurança. São igualmente referidas as suas lacunas ao nível da comunicação oral: "eles também têm pouco poder de comunicação são um bocado fechados" (P10); "eles não falam ou falam pouco" (P11). O desinteresse também é referido, por um professor, como um factor de evasão à escolarização, bem como a ausência de cooperação, que também é referida por uma professora da Escola Azul.

Também foram referidas atitudes negativas na Escola Vermelha e na Escola Azul. Na Escola Azul a professora refere que a aluna: "é mais lenta na aprendizagem, custa-lhe mais a perceber as coisas" (P5). A professora na Escola Vermelha sublinha a teimosia da aluna: "gosta que prevaleçam as ideias dela" (P9).

Entre as atitudes e comportamentos positivos percepcionados pelos professores na sua relação com os alunos encontram-se: a obediência, a confiança, a afabilidade, a sociabilidade, a facilidade de comunicação, o empenho, a alegria, o respeito, a meiguice, o interesse e a educação.

Na Escola Verde uma professora diz que a sua aluna "é bem educada" nunca lhe "faltou ao respeito" e "cumpre sempre as ordens" (P12). O interesse é salientado na mesma escola por uma professora ao referir que os seus alunos "têm uma força enorme por aprender"(P10). A obediência também é apanágio dos alunos de uma turma da Escola Azul.

O respeito, o interesse, a sociabilidade, a meiguice, a confiança e a facilidade de comunicação são atitudes e comportamentos que a professora da Escola Vermelha identifica nas suas alunas na relação que com elas estabelece. Na mesma escola uma outra professora prefere vincar "o bom relacionamento" que tem com a sua aluna (P9).

Uma professora da Escola Vermelha é da opinião de que o interesse "receptividade em aprender" está relacionado com o facto das alunas serem "muito novinhas e absorverem tudo que aprendem." Pelo contrário se fossem "alunos mais velhos baldavam-se um bocado para a escola" (P8).

A afabilidade, o empenho, a confiança e a sociabilidade são salientados por duas professoras na Escola Azul. "Os meus alunos são afáveis (…) têm muita confiança em mim"(P2); "Ela é uma miúda amorosa (…) toda a gente gosta dela, porque ela é carinhosa e muito meiga" (P4). As professoras referem que os alunos nunca recusam os trabalhos que lhes são propostos.

Na Escola Azul, a facilidade de comunicação é uma qualidade referida por três professores em relação aos seus alunos de etnia cigana: "ela fala com todos, é muito extrovertida e fala muito bem" (P4); "é uma criança que fala bem (…) não tem problemas em falar comigo e com os colegas" (P5); "é bastante comunicativa " (P7).

Três professores, dois da Escola Azul e um da Escola Verde, dizem que durante as suas aulas estabelecem relações de igualdade com todos os alunos. Para uma

professora os "alunos são todos iguais" (P2); outro professor refere que "na escola todos os miúdos são iguais e devem ser tratados de igual forma" (P10) e outra professora que diz que nem se lembra "que eles são ciganos" (P6).

Na prática, isto significa que os alunos de etnia cigana pertencentes às minorias devem adaptar-se à cultura dominante. São afirmações que em nosso entender vão no sentido da homogeneização da diferença. Esta é uma convicção de igualar os alunos, não no sentido intercultural, mas no sentido da uniformidade de procedimentos: ao ambiente, currículo e dinâmicas escolares ajustadas aos alunos pertencentes à maioria.

O conceito de tratamento igual para todos os alunos não é compatível em contextos escolares, social e etnicamente heterogéneos (Cardoso, 1996:28). A igualdade de oportunidades de sucesso exige "práticas educativas inclusivas" que respeitem a cultura de todos os alunos no processo de ensino/aprendizagem.

Uma última palavra para sublinhar que a relação entre o professor e o aluno depende muito da relação empática que o professor com eles estabelece e depende também da criação de pontes entre o seu conhecimento e o dos alunos.

### *7.10.2. Relações Aluno/Aluno*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Relações interpessoais*** | Relações aluno/aluno | Cooperação |
| | | Conflitos |
| | | Empatia |
| | | Sociabilidade |
| | | Agressividade |
| | | Respeito |
| | | Amizade |
| | | Solidariedade |
| | | Ausência de conflitos |
| | | Rejeição |
| | | Isolamento/auto-exclusão |
| | | Acanhamento |
| | | Violência |
| | | Preconceitos |
| | | Discriminação |

As relações professor/aluno e aluno/aluno devem ser próximas para permitirem as trocas efectivas favoráveis ao sucesso do processo ensino-aprendizagem. É nas relações interpessoais que o aluno mostra os seus pontos de vista e poderá desenvolver o trabalho cooperativo.

Procuramos saber dos professores qual a sua percepção sobre as relações que os alunos de etnia cigana estabelecem com os alunos não ciganos. As opiniões são diversificadas e reflectem uma variedade de atitudes e comportamento quer em contexto de sala de aula quer fora dele.

Os alunos nas relações que estabelecem entre si revelam atitudes e comportamentos positivos de cooperação, sociabilidade, respeito, amizade e solidariedade e a ausência de conflitos.

Entre as atitudes e comportamentos negativos percebidos pelos professores encontramos os conflitos, a agressividade, a rejeição, o isolamento/auto-exclusão, exclusão, vergonha, violência, preconceitos e discriminação.

A atitude de cooperação entre os alunos é referida por todos os professores em todas as escolas, com excepção dos professores já citados anteriormente na Escola Verde e na Escola Azul.

Os professores assumem a existência de conflitos nas Escolas Verde e na Escola Azul. Na Escola Vermelha são referidos conflitos, extensivos à sala de aula, com um aluno cigano que "tinha um comportamento diferente dos outros, bastante agressivo" (P9).

Os conflitos não são exclusivos dos ciganos, diz uma professora da Escola Azul, "neste meio o conflito é a palavra-chave" (P1). Para outra professora "existem conflitos com alunos mais velhos que valorizam pouco a escola" (P2). A ideia de que os conflitos se generalizam a toda a comunidade escolar é várias vezes defendida pelos professores da Escola Azul, mas continuam a pensar na idade – "eles já são um pouco mais velhos" (P3) – como uma razão para a agressividade das crianças ciganas.

Na mesma escola e baseada numa experiência passada com um aluno de etnia cigana uma professora faz referência à existência de conflitos. A representação que a professora tem dos alunos ciganos em situações de conflito é expressa da seguinte forma: "se se sentirem magoados dão cabo de tudo. Se se sentirem lesados, (…) tocados não há quem os aguente" (P6).

Na Escola Verde os professores dizem que os conflitos acontecem por causa do futebol. Uma professora diz que "arranjam conflitos, mesmo sem os outros miúdos se meterem com eles (…) é mais para se mostrarem, para dizerem, nós somos nós, nós também somos fortes".

Uma professora diz que a sua aluna "é um amor de miúda não causa problemas." Mas é da opinião que quando se confrontam "diferentes culturas, diferentes maneiras de pensar é normal que haja conflitos" (P12).

Como esta professora existem muitos outros professores que na Escola Azul e na Escola Vermelha afirmam não haver conflitos com os seus alunos. Na escola Azul uma professora refere que os conflitos não existem com os seus alunos porque "eles têm bom comportamento" (P2). Uma professora que trabalha na escola há três anos recusa a existência de conflitos na escola. Outro professor que ironicamente refere que a sua aluna "vem tão poucas vezes que ainda não teve tempo para ter conflitos" (P7). Na Escola Vermelha a percepção das professoras é a mesma, os conflitos estão afastados das suas alunas de etnia cigana. Uma das professoras diz que os outros alunos "as aceitaram muito bem desde o primeiro dia de aulas. A relação é boa (…) aceitaram-nas bem e brincam com elas" (P8).

Os alunos ciganos são muito unidos, relata uma professora da Escola Azul. "Eles juntam-se para se defenderem uns aos outros. Não vejo muitos conflitos entre eles" (P5). Para esta professora "o maior problema (…) foi de uns pais baterem numa professora" (P5). A esse respeito outra colega da mesma escola refere:

> *"Já vivenciei uma acção que até me traumatizou. Foi uma colega nossa que foi agredida por ciganas, eu também andei lá metida no meio da rixa e até a tribunal fomos por causa dessa situação. Não influenciou a minha atitude como professora mas marcou-me; fiquei um pouco assustada e de pé atrás. Foi uma cena muito violenta que eu nunca estava à espera que alguém tomasse contra um professor"* (P2).

A respeito da violência uma professora da Escola Verde diz "que quando eles querem alguma coisa obtêm-na pela violência e não pelo diálogo" (P10). Referindo-se aos alunos a professora diz que eles não podem dar carinho aos colegas "se eles em casa só vêm gestos de ódio, de violência e maus-tratos" (P10). A professora termina dizendo que é preciso ter muito cuidado com eles. Este pensamento universal e etnocêntrico da

professora é culminado com uma frase que pretende ilustrar a dificuldade de convivência dos alunos de etnia acigana: "Bate, ensinas a bater. Brinca com as crianças, ensina-as a brincar" (P10).

Os conflitos fazem parte da interacção social e manifestam-se como problemas de convivência. Os teóricos que falam sobre a interculturalidade valorizam o potencial educativo do conflito. A convivência pacífica esconde muitas vezes conflitos ocultos que são mais difíceis de gerir. Ignorar os conflitos é uma forma de os alimentar e perpetuar.

Para os teóricos da educação os conflitos surgem quase sempre de preconceitos e de atitudes discriminatórias em relação ao outro, ao diferente. Assim devemos conhecer em primeiro lugar o problema que está na origem do conflito e só depois partir para a sua resolução, evitando sempre responsabilizar à priori uma das partes envolvidas sem primeiro ouvir o que têm para dizer.

Na Escola Verde uma professora conta que no início do ano uma mãe veio à escola "pedir que não queria que a menina cigana ficasse à beira do filho porque o menino foi para casa com piolhos. (…) Não fiz nada; a menina continuou no mesmo lugar e não tive problemas" (P12).

Na mesma escola uma professora, por um lado, refere a existência de preconceitos para dizer que "os miúdos têm medo dos ciganos porque têm preconcebido, dos encarregados de educação a ideia de que os ciganos são pessoas más, mas por outro lado, "também existem os outros pais que incutem nos filhos a ideia de que os ciganos são crianças como nós" (P10). Referindo-se à discriminação que pode existir na escola em relação aos alunos de etnia cigana, a professora diz "que há de tudo" (P10). Há quem rejeite os alunos e há quem o não faça; "depende da educação que lhes dão em casa" (idem).

## 7.11. Diferenças Culturais

### *7.11.1.Hábitos do Quotidiano*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Diferenças culturais*** | Hábitos do quotidiano | Ligação à natureza |
| | | Dedicação ao trabalho |
| | | Residência num acampamento |
| | | Marginalização |
| | | Vivem do Rendimento Mínimo |
| | | Pedintes |

O Alto Comissariado para a Imigração e diálogo intercultural vê no "conhecimento e compreensão da (in)comensurabilidade das diferenças culturais", um ponto de partida para a "construção de diálogos entre diferentes, condição fundamental a um exercício de uma cidadania nas suas múltiplas dimensões: civil, política, social e étnico-cultural" (Acidi, 2006).

A via para a interculturalidade está no respeito pelo pluralismo, no conhecimento e valorização das culturas com quem temos que interagir. A melhor maneira de aproximar os indivíduos e os povos de diferentes culturas é conhecê-los a um nível mais profundo.

Embora os ciganos não formem um grupo homogéneo, como temos vindo a verificar ao longo do estudo, a(s) cultura(s) cigana(s), têm uma matriz cultural onde é possível identificar alguns costumes/elementos culturais comuns aos diferentes grupos étnicos, que reforçam a unidade do grupo étnico cigano. Estamos convictos de que a cultura de cada grupo vive uma relação estreita com a sua própria história e as suas condições de vida.

Os professores, do nosso estudo têm a sua representação das comunidades ciganas e referem um conjunto de hábitos e formas de comportamento que, na sua opinião, os distinguem dos outros grupos étnicos.

São os professores da Escola Verde, uma da Escola Vermelha e outra da Escola Azul que reconhecem nos ciganos diferentes hábitos do quotidiano.

Uma professora da Escola Azul e um professor da Escola Verde referem a forte ligação que o povo cigano tem com a natureza. "O povo cigano é muito ligado à natureza", refere a professora, "eles têm sempre experiências ligadas ao campo, ligadas

ao ar livre, ligadas aos animais" (P6). Conhecedor da vida precária dos seus alunos de etnia cigana num acampamento, o professor diz que "vivem do que lhes dá a natureza, porque acho que têm aqui uns campos, vivem do aproveitar o que já não presta". Refere também que acha "que têm criação no acampamento, galinhas, cavalos… têm bastantes animais" (P11). Este professor tinha uma representação diferente do povo cigano: "eu conhecia até agora ciganos diferentes, (…) estes são os verdadeiros nómadas. (…) Todos os ciganos que conheci até agora têm um trabalho mais ou menos fixo; estes não, vivem do que lhes dá a natureza" (P11).

O conceito de nomadismo do professor não se aplica a estes ciganos que fazem do acampamento a sua casa há cerca de vinte anos. Por outro lado, mal seria dos ciganos se esta fosse, na actualidade, uma característica da sua matriz cultural: as condições de vida miserável com que têm que se debater diariamente estes cidadãos são dispensáveis por qualquer grupo étnico.

Na Escola Vermelha uma professora reconhece nos pais dos seus alunos a dedicação ao trabalho e refere "uma tia que se deve dedicar muito ao trabalho, à feira (…) porque vivem todos do trabalho da feira" (P8).

A residência em acampamento dos alunos de etnia cigana da Escola Verde é o que mais impressiona os seus professores. "Se olhares para o acampamento dizes assim: meu Deus como é possível viver aqui? Eu presenciei uma cena quando vinha para a escola em que a minha aluna virou o garrafãozinho de água, molhou as mãozinhas e fez assim", passou-as pela cara. A professora continua dizendo "como é que eu posso exigir a esta miúda que venha com as mãos lavadas e as unhas cortadas? Que é que se pode esperar? Vivem na miséria" (P10).

Para uma professora da Escola Verde, a exclusão dos alunos ciganos começa na sociedade, onde vivem marginalizados. "Acho que nós, a sociedade devíamos olhar para estes casos e nós pomo-los à parte. Acho que às vezes os ciganos são penalizados por certos erros da sociedade," refere a professora (P10).

Para acentuar a miséria em que vivem os seus alunos ciganos, os professores da Escola Verde referem-se ao Rendimento Social de Inserção e às esmolas que pedem nas grandes superfícies e noutros locais.

Num artigo no jornal "O Público", a Pastoral dos Ciganos diz que "os ciganos não aceitam viver de mendicidade" mas o mesmo responsável por esta afirmação

lamenta "que haja franjas da comunidade cigana a quem não restou outra alternativa" (Isabel Braga, 2007). É disso exemplo a comunidade cigana da Escola Verde.

### *7.11.2. Formas de Comportamento*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Diferenças culturais*** | Formas de comportamento | Coesão familiar |
| | | Desrespeito pelas regras |
| | | Ausência de partilha da sua cultura |
| | | Insegurança |
| | | Desconfiança |
| | | Agressividade |
| | | Confiança |
| | | Amizade (Amigos do seu amigo) |
| | | Vingança |
| | | Ausência de maldade |

Nas formas de comportamento também foram apontadas pelos professores diferenças culturais em relação às comunidades ciganas. Uma das principais características culturais do povo cigano é a sua coesão familiar. Esta forma de comportamento é assinalada por alguns professores da Escola Azul e por um professor da Escola Vermelha.

Uma professora da Escola Azul explica que os alunos ciganos "andam muito em grupo e se defendem muito uns aos outros" (P1). Esta opinião é partilhada pela sua colega que diz que os alunos dos outros professores se juntam para defender a sua aluna (P5).

Na Escola Azul uma professora refere que uma estratégia para cativar os alunos de etnia cigana passa pela valorização do "seu grupo cultural" porque "são muito agarrados à família" (P2). A professora conclui que os ciganos "são muito ligados ao meio e valorizam muito o papel da mãe" (P2).

Também é dito por uma professora da Escola Azul que os alunos não gostam de partilhar a sua cultura: "nas festas a gente tenta colocar uma música cigana para poderem passarem a sua cultura, no entanto não gostam muito de participar" (P5).

Na Escola Vermelha uma professora relata o caso da família das suas alunas de etnia cigana, que se juntaram para ir ao hospital com a sua bebé que "estava muito mal e

então elas faltaram". O cuidado do pai em avisar a escola é referido pela professora: "veio aqui o pai dizer à empregada que iam faltar porque foram de urgência para o hospital" (P8).

A professora da Escola Vermelha conta um episódio da existência de agressividade da família das suas alunas na luta pelos seus interesses. A falta de uma casa com condições para as filhas e para um bebé, "que está sempre doente" (P8) parece estar na origem de desentendimentos entre a família cigana e alguns elementos do Centro de Saúde. Conta a professora que a mãe lhe veio pedir ajuda para lhe arranjar uma casa. Deu encaminhamento do assunto para a Assistente Social do Centro de Saúde e mais tarde foi contactada pela enfermeira de que os pais faziam confusão na referida unidade de cuidados médicos. "O pai já quis bater na médica de família."A enfermeira disse à professora "que (..) quando vão ali, por vezes é uma confusão tremenda" (P8).

Na opinião de Ferreira da Silva o comportamento desrespeitador de alguns ciganos "é percepcionado como ameaçador e provocatório, percepção que reforça o preconceito e justifica o estigma" (2005:21).

Esse desrespeito também é evocado no discurso de duas professoras da Escola Azul, para quem os alunos de etnia cigana faltam "sempre sem justificação" (P1). "Chegam à escola e dizem: estive doente, mas justificação escrita, concreta do médico não trazem" (P1).

A preocupação dos ciganos com a saúde das suas crianças é salientada por Ferreira da Silva ao referir que "uma criança doente é rodeada de cuidados" (2005:74). Para esta autora as crianças ciganas são levadas pelos pais às consultas médicas "que se podem repetir num ritmo acelerado até que sejam visíveis as melhoras" (idem).

Na mesma escola uma professora diz "que os ciganos tentam sempre fugir às regras" (P2), mas acabam sempre por as aceitar porque utiliza o diálogo no sentido da valorização da criança cigana. A professora diz que começa sempre por falar com a encarregada de educação pelo lado positivo, enaltecendo as qualidades do filho e só depois é que lhe pede que "para ele não se sentir diferente dos outros, era melhor ela deixar de fazer isto. Claro, como não quer que o menino sofra coisa nenhuma, acaba sempre por cumprir a regra" (P2).

A confiança, a par da segurança, é apontada como um comportamento do povo cigano como factor indispensável à aprendizagem. Uma professora da Escola Azul diz

que os alunos de etnia cigana "muitas vezes não estão seguros, estão desconfiados, estão sempre a ser vigiados pela família e isso não é muito bom. Se a família confiasse?" – seria muito importante (P6). A confiança está muitas vezes à distância de um sorriso, parece querer dizer a professora da Escola Verde: "a senhora quando me vê mostra aquele sorriso de confiança em mim" (P10). Confiar é um "factor muito importante" para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem (P6).

Na opinião da professora da Escola Verde "os ciganos têm a grande virtude de serem pessoas dóceis e amigos do seu amigo. A professora refere, no entanto, que fruto da sua experiência "com os ciganos é melhor andar a bem, nunca a mal porque podem ser vingativos" (P10). Esta frase demonstra o estigma que têm que carregar os ciganos devido aos preconceitos e estereótipos que têm do seu povo.

Há ciganos diferentes, diz outro professor da Escola Verde. "Uma pessoa ao pensar em cigano, pensa que é mau, pensa em facas, mas estes não têm maldade. Estes são o verdadeiro povo cigano. Eles não pensam em roubar e até se acanham em pedir." (P11). Mais uma vez se confirmam os estereótipos relativamente ao povo cigano.

### *7.11.3. Hábitos Culturais e Sociais*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Diferenças culturais*** | Hábitos culturais e sociais | Herança cultural |
| | | Desvalorização da escola pelos pais |
| | | Ausência de pré-escolar |
| | | Códigos de linguagem diferenciados |
| | | Comunidade muito protectora |
| | | Dependência familiar |
| | | Religiosidade |
| | | Valorização da escola pelos pais |
| | | Valores e tradições diferenciadas |
| | | Diferenciação económica |
| | | Casamento precoce |
| | | Afastamento entre a cultura da família e a cultura da escola |
| | | Comunidade fechada |
| | | Inteligentes e selectivos |
| | | Solidariedade social |
| | | Crença em bruxarias |
| | | Culto dos mortos |
| | | Valorização do papel da mãe |

As diferenças de hábitos culturais e sociais que diferenciam os ciganos entre si e em relação aos outros também são percepcionadas pelos professores. Os ciganos são apontados por muitos teóricos como mantendo muitas das suas heranças culturais que se transmitem de geração em geração. É o que acontece relativamente à escolarização das crianças ciganas.

Neste sentido vão as palavras de uma professora da Escola Azul para quem os pais acham perfeitamente normal os filhos terem dificuldades porque eles próprios já tiveram: "em casa o pai e a mãe não sabem ler e então acham que o filho também não tem que saber" (P1). O desinteresse pela escolarização configura, na opinião de muitos professores, "a marca de uma cultura não letrada" que passa de pai para filho.

Essa marca da cultura não letrada, uma herança cultural, é também evidente no exemplo dado pela professora da Escola Azul quando diz que a mãe lhe pede que "chumbe" a sua educanda, porque a etnia dela não permite que se apaixone por outro menino que não seja da sua etnia e isso pode acontecer na EB2,3. "Ó professora eu também sempre fui boa aluna e quando cheguei ao 4.º ano a minha mãe tirou-me da escola" (P4).

Uma professora da Escola Azul diz que os ciganos "casam muito novos. Saem daqui com catorze anos, (…) armam uma barraca na feira e estão casados com quinze ou dezasseis anos" (P2). Para os ciganos o casamento a par do nascimento são dos acontecimentos mais importantes entre o povo cigano. Daí a preocupação de preservar essa tradição familiar da cultura cigana. A escola, local de convivência social entre alunos de várias culturas, para além da cigana, "deve ser evitada pelas raparigas em idade de casarem", como refere Ferreira da Silva (2005:43). O casamento entre uma cigana e um não cigano, para os ciganos é "uma filha que se perde" (idem).

Essa preocupação do convívio entre raparigas ciganas e alunos não ciganos começa, para muitas famílias ciganas, logo no 1.º Ciclo. A história contada por uma professora da Escola Vermelha é disso um exemplo. A professora conta que no dia da Festa de Carnaval "a mãe no final da escola toda exaltada saiu do carro e começou a disparatar com a filha: não te podes meter com os rapazes que não são ciganos, não te podes meter com eles." Segundo a professora a aluna embora brinque com eles na mesma de vez em quando diz: "eu não posso brincar com os rapazes, os homens, eu não posso brincar com homens" (P8).

A ausência de hábitos de pré-escolarização das crianças de etnia cigana também é uma diferença cultural apontada pelos professores das três escolas, que consideram um obstáculo ao normal desenvolvimento da escolarização. Para superar a falta do pré-escolar e a dependência familiar das crianças, uma professora da Escola Azul diz que "no primeiro ano tinha sempre o cuidado de lhes dar trabalhos mais significativos. Uns ligados à natureza, que lhes diz muito e outros à família" (P2).

Na Escola Vermelha uma professora reconhece que o pré-escolar, como primeira etapa da escolarização, fez falta às suas alunas no primeiro contacto com a escola. As funções da brincadeira no Jardim-de-infância têm importância para o desenvolvimento de processos psíquicos, como por exemplo, a motricidade, a imaginação, a linguagem, o pensamento e a memória. Estas funções ao serem descuidadas pela educação na família, vão atrasar "a fase de desenvolvimento da criança" (P8). A professora refere que a sua aluna de etnia cigana mais nova tem "seis anos mas o desenho dela eram garatujas correspondentes à fase dos três anos" (idem). São os "pré-requisitos muito importantes" que faltam à aluna da Escola Verde como refere a sua professora: "à partida não andou num infantário aquelas coisas importantes como a motricidade, trabalhar com as mãos, teve que ser feito um trabalho redobrado aqui no início do ano" (P12).

O facto dos pais e encarregados de educação não dominarem a linguagem da escola, sugere um afastamento entre a cultura da família e a cultura da escola. Uma professora da Escola Azul refere as dificuldades de comunicação com a mãe de uma aluna de etnia cigana que diz ser analfabeta. "Tento explicar-lhe como ela está mas a senhora tem certas limitações. A comunicação não é fácil com ela, custa-lhe a perceber" (P5). Esses desentendimentos podem estar relacionados com os "códigos de linguagem diferentes dos nossos" (P2), como refere outra professora da Escola Azul.

Este problema também é sentido por uma professora da Escola Verde. As razões apontadas são basicamente as mesmas e estão relacionadas com o analfabetismo da mãe da sua aluna de etnia cigana. Segundo a professora "a mãe não sabe assinar e nota-se que é uma senhora que tem alguma dificuldade em compreender as coisas" (P12).

O afastamento entre a cultura da família cigana e a cultura da escola é, em nossa opinião, uma das razões para a desvalorização da escola pelos pais. Ao privilegiar

a cultura da classe dominante, ainda que de forma irreflectida, a escola e os seus professores criam dificuldades às crianças de etnia cigana, que não se identificam com os saberes e as experiências que excluem os seus conhecimentos e aprendizagens.

Os professores, por nós entrevistados na Escola Azul, falam muito da desvalorização dos pais em relação à escolarização dos filhos. As seguintes frases são exemplo disso: "Se ele aprendeu ou não para eles é pouco importante" (P1); "Eles próprios passaram por aqui e a escola não lhes diz nada" (P2); "Não sabem ler, não querem saber se os miúdos sabem ou não (…) agora se ela aprendeu ou não isso não interessa" (P5); "Os pais só vêm à escola se acharem que têm que reclamar" (P6); "Os pais também dizem que vêm falar comigo e depois não vêm, nunca aparecem, é complicado" (P7).

Na Escola Verde, uma professora com a sua afirmação reflecte a acomodação ou o conformismo que existe entre os professores ou a falta de motivação para enfrentar a confrontação cultural. É convicção para a professora que "há certas coisas que é impossível mudar. Se é a própria cultura cigana que diz que não é preciso saber ler ou escrever, ou que não é assim tão importante" (P12).

Os pais e encarregados de educação dos alunos de etnia cigana também valorizam a escola. Na Escola Azul, uma professora diz que os pais incentivam muito o seu educando e "valorizam muito o papel da escola" (P2). A sua colega vive esse mesmo sentimento dizendo que a mãe "é muito interessada pela miúda" (P4) e procura saber diariamente sobre a situação escolar da filha.

Na Escola Azul, uma professora vê no alto nível sócio-económico da família do seu aluno um factor determinante para o sucesso escolar e para o interesse dos pais pela escola. Esta opinião é partilhada por uma professora da Escola Vermelha que refere uma tia "que deve ganhar bastante dinheiro e investe muito" nas suas alunas de etnia cigana. A tia, que tem um nível socio-económico mais elevado "é tipo um abrigo para elas e para o pai" (P8).

Interessante é o ponto de vista apresentado por uma professora da Escola Azul a respeito do desinteresse pela escolarização manifestado pelo povo cigano. Para esta professora "a escola não é exterior ao indivíduo e para haver aprendizagem tem que haver comunhão de vontades, ou seja, o povo cigano tem que querer ser escolarizado (P6). Portanto, o desinteresse pela escolarização resulta porque se a escola lhes quer dar

coisas que eles não querem, "não aprendem porque são inteligentes" (P6). Se não fosse assim os ciganos, na opinião da professora, seriam deficientes. Os ciganos "fazem a sua selecção como qualquer ser humano que pense minimamente. São selectivos, é normal e é bom que assim seja" (idem).

Uma das diferenças culturais mais exprimida pelos professores foi a de que a comunidade cigana é muito protectora em relação às suas crianças. Esta diferença é apontada pelos professores da Escola Azul aos pais e encarregados de educação dos seus alunos. Entre os críticos encontra-se uma docente que diz que a mãe quer a menina em casa guardada longe dos problemas sobre os olhares dos pais (P1). Para a professora os pais "são muito claustrofóbicos, as crianças têm que estar muito protegidas" (idem). Esta opinião é partilhada por outra professora que afirma que os alunos "estão sempre a ser vigiados pela família" (P6). A matrícula tardia e a não frequência da pré pode ter explicação na super protecção que os pais dão às crianças. É o caso de uma aluna de etnia cigana "com necessidade de apoio"cuja mãe recusa justificando que "a menina não vinha porque era muito tempo na escola" (P1), concluiu a professora.

Esse sentimento de protecção também é vivido por outra docente que conta que a mãe de um dos alunos, com muitas possibilidades, cismava que tinha que trazer o lanche dentro da escola ao seu filho: "porque o menino só gosta de rissóis quentinhos na hora" (P2). Essa diferença é apontada por outra professora que fala de uma avó muito protectora e da mãe que "vem frequentemente à escola saber se está tudo bem" com o seu educando (P4) e por outro docente que diz "que a única coisa que querem saber é se ela come e está bem de saúde" (P5).

Este tipo de protecção, pela nossa experiência como professor, também se passa com os não ciganos, nas nossas escolas e pode ser facilmente confirmada na hora dos recreios.

O povo cigano é muitas vezes acusado de viver numa comunidade fechada. Esta diferença é salientada pelos professores da Escola Azul e Vermelha. A família de uma aluna cigana é referenciada por uma professora, da Escola Azul, de impedir o contacto com a cultura do outro, do não cigano. A professora diz que os pais estabeleceram como regra que a aluna "não pode sair da escola"(P5). Se a turma sair a professora tem que "avisar a mãe para a miúda ficar em casa porque os pais não a deixam sair da escola" (P5). Um professor da Escola Azul chama-lhes "um povo

conservador, fechado" (P7) e numa visão mais crítica uma professora da Escola Vermelha diz que a "etnia cigana tem uma cultura muito fechada e egocêntrica" mas que o papel da escola consiste em "integrar estas crianças na comunidade escolar" (P9).

Os valores dos ciganos são diferentes dos nossos. Têm outros costumes, outros hábitos, outras tradições, outra cultura e, por isso, na opinião de uma professora da Escola Azul "se calhar para aquela forma de vida fazia mais sentido histórias de vida…do que histórias da Carochinha" (P6).

Uma das tradições dos ciganos é levar os filhos consigo para as feiras, como referem os professores das Escolas Azul e Vermelha. Os filhos acompanham os pais para as feiras para aprenderem a profissão que um dia irão desempenhar. Essa situação causa em relação aos filhos uma certa dependência dos pais para serem assíduos às aulas e cumprirem horários.

A existência de elementos da etnia cigana na porta dos hospitais, para apoiar um dos seus familiares hospitalizados, é um comportamento frequentemente observado e um sinal da solidariedade familiar em casos de hospitalização. Essa solidariedade é referida pelas professoras da Escola Vermelha que contam que os seus alunos faltam para visitar "a tia a Coimbra ao hospital" (P8, P9).

Na Escola Verde, a professora reforça ainda mais esse sentimento dizendo que "os ciganos quando lhes morre algum familiar, mesmo que seja em Espanha, podem não ter dinheiro mas arranjam maneira de irem todos ao funeral" (P10). Ao contrário, diz a professora, "na nossa cultura, se nos morrer algum familiar longe, nós só vamos ao funeral se tivermos grande afinidade com o falecido. Os ciganos são muito solidários" (P10). Outras tradições e costumes da sua cultura são o culto dos mortos e as bruxarias, na opinião de uma professora da Escola Verde. "Eles acreditam muito em bruxarias e benzeduras" (P10). Para esta docente "no dia dos fiéis podem ter um sogro ou primo …eles vão a todos os cemitérios onde têm familiares, nem que vão de táxi" (P10). Por último um professor da Escola Verde fala que os ciganos são crentes. A sua opinião foi formada nas palavras de um aluno que lhe "falou de uma viagem a Fátima com a tia, onde foram rezar de joelhos a cumprir promessas" (P11).

Finalmente os professores falam na valorização da família e do papel da mãe na educação das crianças ciganas. A mãe desempenha um papel de grande importância na família. É a responsável pelo lar e pela educação dos filhos.

## 7.12. A Educação Intercultural e o Sucesso Escolar

### *7.12.1.Relação de Interacção*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***A educação intercultural e o sucesso escolar*** | Relação de interacção | Enriquecimento mútuo e troca de aprendizagens |
| | | Educação pelo exemplo, pela prática |
| | | Partilha de culturas preparação para a vida |
| | | Comunhão de vontades |

Porque a escola é o lugar privilegiado para a promoção de valores numa perspectiva de educação intercultural quisemos conhecer os processos de pensamento dos professores sobre este conceito que tem no centro do discurso e das práticas as pedagogias da alteridade.

Quisemos saber a opinião dos professores se a educação intercultural pode, ou não, contribuir para o sucesso dos alunos de etnia cigana e porquê?

Com excepção de uma professora da Escola Verde, todos os professores responderam que a educação intercultural pode contribuir para o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana. O contributo que a educação intercultural pode dar para o sucesso escolar das crianças de etnia cigana é assumido pela generalidade dos professores da Escola Azul e pela totalidade dos professores da Escola Vermelha. Estes professores elegeram os contactos entre os alunos e as relações de interacção que estabelecem entre si, como factor de valorização e enriquecimento mútuo e troca de aprendizagens.

Os professores reconhecem que "o contacto entre diferentes culturas pode valorizar as aprendizagens dos alunos através da troca de saberes" (P1). A educação intercultural ajuda a potenciar a valorização dos saberes e enriquecer as culturas em presença na escola. Essa aprendizagem será tanto mais rica quanto "mais diversas forem as culturas" (P3). Para conhecermos a cultura dos ciganos, as suas vivências eles têm que estar entre nós e partilhar connosco as suas histórias.

Uma professora da Escola Vermelha diz que "é muito enriquecedor ter ciganos e crianças de outras culturas na nossa sala de aula" (P8). A mesma opinião é defendida por uma professora da Escola Azul quando se refere à importância que a educação intercultural pode ter no sucesso das crianças ciganas. Para esta docente, o contacto

entre crianças de diferentes culturas proporciona a partilha de novas experiências "enriquecedoras para todas as crianças" (P4).

Uma professora realça a diferença porque na sua opinião "é na diversidade que está a riqueza (…) e os ciganos estão incluídos nessa diversidade" (P6). A educação intercultural poderá trazer melhorias à qualidade do ensino, se a diversidade ao ser usada de forma positiva aumentar "o conhecimento de toda a gente" (P6).

A preocupação de integrar sem aculturar, a tendência para o alinhamento do que é diferente, quando o aluno de etnia cigana é o único representante na sala de aula da sua cultura, para a professora da Escola Vermelha torna-se numa condicionante à implementação de uma educação intercultural. A professora acha importante o contributo que a educação intercultural pode dar ao sucesso escolar "porque há divulgação de outras culturas, de outras vivências, de outros costumes", mas "sendo um elemento isolado como é o caso da aluna da minha turma, eu acho que é um pouco mais difícil, se houvesse mais alunos de etnia cigana na escola facilitava mais" (P9).

Um professor da Escola Azul sublinha a importância da existência na sala de "exemplos verdadeiros" (P7), que permitem construir a teoria através da prática da educação intercultural. Esta interpretação é partilhada por uma professora da Escola Verde que defende que "é mais fácil aprender sobre as diferentes culturas estando na sua presença, estando em contacto com elas" (P12).

A ideia de que educação intercultural é sobretudo uma prática, implica da parte dos professores uma resposta à diversidade cultural existente na sala de aula. O desafio da diversidade exige que os professores adaptem as suas práticas e encontrem estratégias que ajudem a lidar com a diferença e promovam o respeito pela diversidade, bem como melhores oportunidades de sucesso para todas as crianças ciganas e não ciganas.

A reflexão sobre nós próprios e a nossa prática tem-se revelado uma competência chave na educação intercultural sobretudo quando o fazemos aprendendo com os outros. Neste sentido, uma professora da Escola Azul diz que "ao aprendermos uns com os outros ficamos mais preparados para viver juntos lá fora" (P5).

Educar para o sucesso escolar exige uma "comunhão de vontades" (P6), diz uma professora da Escola Azul. A educação intercultural nada pode fazer se o povo cigano não quiser ser escolarizado. Deve haver uma concertação de esforços, deve

existir diálogo, negociação e uma maior aproximação entre a escola e a família, mas na base da mudança estão sobretudo, as atitudes do professor face à diversidade dos alunos. O impulso da mudança deve partir da escola e das políticas educativas e sociais das tutelas ministeriais.

### *7.12.2. Respeito pela Diferença*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***A educação intercultural e o sucesso escolar*** | Respeito pela diferença | Educação no respeito pela cultura |
| | | Combate contra a discriminação social |
| | | Respeitando as suas vivências, a sua cultura |
| | | Divulgação da sua cultura |

A literatura sobre a interculturalidade fala do respeito pelas diferenças culturais como uma riqueza a partilhar e muitas são as críticas, direccionadas na actualidade, ao currículo nacional, aos manuais escolares, às práticas pedagógicas dos professores, à forma como as escolas estão organizadas, por favorecerem a "normalização educativa" e a homogeneização dos alunos pertencentes às culturas minoritárias.

Segundo Alsina para educar no respeito pela cultura do indivíduo com o qual se interage é necessário não só ter um conhecimento profundo da sua cultura, mas também, e não menos importante, "a tomada de consciência da própria cultura" (1999:78).

A educação no respeito pela cultura do outro é defendida por uma professora da Escola Azul como importante para a promoção do sucesso escolar. A insegurança sentida pela criança de etnia cigana na escola deve-se, na opinião da professora, ao desrespeito pela sua cultura. Concretizando as suas ideias, a docente defende:

> *"Que a cultura é que vai ajudando o ser humano a estar mais seguro no meio onde vive, (…) é que permite compreender ao indivíduo o meio à sua volta e lhe permite saber como actuar e agir sobre ele. A escola ao tentar uma aculturação do aluno cigano, "ele perde o pé" e fica inseguro, não sabe como se movimentar. Esta insegurança muitas vezes dá-lhe agressividade, reflecte-se em comportamentos mais agressivos. Ele sente que está a ser absorvido sem poder fazer nada. De certa forma é um bocado violento para uma criança.*

*Provavelmente eles não têm muito bem consciência disto, mas vão sentindo ao longo do tempo"* (P6).

A educação intercultural também deve desenvolver na criança "o sentido do combate contra qualquer forma de discriminação" (Perotti, 1997:54). A discriminação começa na sociedade e tem frequentemente a sua continuidade num lugar que tem a obrigação de a combater: a escola. Uma escola que apela a uma educação na tolerância à diferença sem considerar, e portanto sem respeitar, os valores dos alunos das culturas minoritárias é uma escola que contribui para o insucesso escolar, de entre outros, dos alunos de etnia cigana.

Na Escola Azul, uma professora pensa que os alunos ciganos não são felizes "se não forem abordados os temas relacionados com a vida deles" (P2). A consideração do "nós" em detrimento do "outro" é uma forma de discriminação e também acontece na escola. Para a professora "quando estamos a transmitir as nossas experiências, estamos a vivenciá-las, estamos a partilhar. Eles também devem partilhar as deles" (P2). Para a professora "não faz sentido as aulas não serem interculturais" (idem).

A educação intercultural, na opinião de uma professora da Escola Vermelha, contribui para o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana "indo ao encontro da sua cultura," das suas vivências (P8). Respeitar as vivências e a cultura dos alunos de etnia cigana consiste, também, em incluir nas actividades ou nos conteúdos escolares elementos da sua cultura. Contudo a professora faz questão de lembrar que o conhecimento e a partilha de uma cultura exige reciprocidade: "cada um tem a sua cultura, tem a sua vivência" para dar a conhecer, mas também têm de estar receptivos aquilo que vão aprender. O que às vezes nem sempre acontece" (P8).

É através da educação intercultural que se promove a divulgação da cultura dos indivíduos em interacção. Na opinião de um professor da Escola Verde, ao dialogar sobre a cultura cigana estou a divulgar e a valorizar a cultura de um povo. Falar do que os ciganos conhecem "deixa-os realmente satisfeitos" (P11). Os alunos de etnia cigana "têm a cultura deles, o mundo deles e ficariam contentes se os outros colegas conhecessem os seus hábitos e os seus costumes" (P11).

### *7.12.3. Conformismo*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| **A educação intercultural e o sucesso escolar** | Conformismo | Falta de condições materiais |

Na Escola Verde, uma professora considera que a educação intercultural não contribui para o sucesso dos alunos de etnia cigana. Na sua opinião a falta de condições materiais inviabilizam qualquer modelo educacional. Falando do "caso concreto dos alunos de etnia cigana" a educação intercultural pouco pode fazer, "porque os Encarregados de Educação não têm recursos materiais para a continuação dos meninos nos estudos. Eles vivem em barracos, sem condições de higiene. Trata-se de um problema de saúde pública. Embora, o Ministério de Educação lhes dê gratuitamente os manuais escolares e as refeições nas escolas onde existe cantina e o resto que está por trás? Será que o Estado também cria bairros de integração para estas crianças que não têm casas com condições para sobreviver? Como é que eles podem estudar em casa, por muito boa vontade que tenham, para darem continuidade aos estudos na escola? Se eles não têm um quarto condigno, para poderem dormir lá dois irmãos, onde vêem a promiscuidade a violência, os maus-tratos e tudo mais?" (P10). Estas questões levantadas pela professora são muito pertinentes e constituem um verdadeiro desafio aos responsáveis pela educação neste país.

## 7.13. A Organização das Escolas para a Diferença

### *7.13.1. Formação em Educação Intercultural*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***A organização das escolas para a diferença*** | Formação em educação intercultural | Desconhecimento de ofertas de formação |
| | | Presente na formação inicial |
| | | Ausente da formação inicial |
| | | Não sabe |
| | | Não frequência acções de formação |
| | | Frequência de acções de formação |

A formação dos professores é considerada o elemento chave para o interculturalismo. Os professores não podem ignorar a multiculturalidade existente nas escolas e planificar, organizar e dirigir as suas práticas de ensino apenas à cultura dominante.

Sabemos que a formação dos professores em interculturalidade não esgota a aprendizagem de todos os saberes, competências e valores que os professores precisam dominar para desenvolver com responsabilidade e competência a sua profissão. Temos consciência de que a formação de professores não se esgota na formação inicial e que é necessário uma formação contínua ou especializada que complemente e actualize a adquirida na formação inicial.

Antes de conhecer os processos de pensamento dos professores sobre a educação intercultural, quisemos saber se tinham ou tiveram formação sobre a educação intercultural e se tinham conhecimento de ofertas de formação sobre esta temática. A totalidade dos professores disse que desconhecia a existência de propostas de formação sobre a educação intercultural. Não tendo conhecimento os professores não frequentaram acções de formação, com excepção de duas professoras da Escola Azul.

Uma professora da Escola Azul referiu que não teve conhecimento directamente mas sublinhou que "a educação intercultural pode ser abordada no âmbito de outras formações porque é transversal as áreas de ensino aprendizagem" (P2). Concluiu dizendo que fez formação, em educação intercultural, no âmbito dos "Projectos Entreculturas e Boa Esperança" que foram implementados na escola na década de noventa. Na mesma escola, uma professora com "Mestrado em Planificação de Educação" diz que no curso "é imprescindível falar-se de educação multicultural ou intercultural. Embora não tenha feito um aprofundamento nessa vertente, mas é um factor importante na organização e na planificação da educação" (P6).

Questionados sobre se no curso de formação inicial abordaram a temática da formação intercultural, a generalidade dos professores disse que não e dois professores um da Escola Azul e outro da Escola Vermelha não sabem ou não se lembram. Apenas uma professora da Escola Vermelha afirmou a presença, "no último ano do curso de uma disciplina de educação intercultural" (P8).

Pelos resultados obtidos, e porque estamos a falar de professores que leccionam todos os dias alunos de etnia cigana, achamos que a escola devia organizar

um plano de formação dirigido a estes professores que abordasse questões relacionadas com a educação intercultural. Para Cardoso há carência na formação de professores no domínio da multiculturalidade. O autor lança uma crítica às universidades e politécnicos, instituições formadoras de professores, por se mostrarem "pouco abertas para incluir nos seus currículos a dimensão multicultural" (Cardoso:1996:26).

As modalidades da formação intercultural devem ter presente:

1. Uma dimensão de conhecimentos - É preciso compreender os trâmites do intercultural, na sua dialéctica e a articulação dos seus múltiplos componentes, aprender a conhecer e a ultrapassar os estereótipos, as impressões, os preconceitos, os pontos de vista unilaterais. Trata-se de aprofundar o conhecimento que se tem do outro (graças ao olhar do outro) o conhecimento de si próprio (ao nível do indivíduo e do seu grupo de pertença).

2. Uma dimensão relacional – Trata-se também de tomar consciência, de viver outra coisa, de abordar a realidade de outra maneira, de trabalhar com o outro, de desenvolver relações horizontais na sala de aula, de estabelecer uma relação entre aprendizagens escolares e o meio da criança (Perroti, 1997:70).

Nesta sentido é necessário uma mudança de atitudes, de comportamentos e ideias dos professores no sentido intercultural que influenciem positivamente o processo ensino/aprendizagem

### *7.13.2. Distribuição dos Professores pelas Turmas*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***A organização das escolas para a diferença*** | Distribuição dos professores pelas turmas | Antiguidade |
| | | Alunos com problemas de comportamento |
| | | Continuidade pedagógica |
| | | Dificuldades de aprendizagem |
| | | Não sabem |

A gestão pedagógica e administrativa da escola deve ser pensada e organizada em função de todos os alunos que a frequentam. Os conselhos executivos da escola devem ter presente "o outro e a sua cultura"na organização e planificação das dinâmicas escolares.

A cultura de uma escola integra o sistema de valores, crenças, ideologias e representações dos actores que dela fazem parte, integra os seus comportamentos e as relações e interacções que ali estabelecem. Os fenómenos de socialização e educação terão desenvolvimentos diferentes na escola quando estamos na presença de uma cultura comum (monoculturalismo) ou de uma cultura diversificada (multiculturalismo).

A cultura da organização escolar é considerada por muitos autores um elemento chave para o sucesso e desenvolvimento das organizações como um todo e para a satisfação dos actores que a representam em particular. Para Cardoso "formas inadequadas de organização e gestão administrativa e pedagógica da escola afecta particularmente, os alunos pertencentes a minorias étnicas, como por exemplo os alunos de etnia cigana". O autor aponta alguns aspectos a ter em conta para uma melhor organização da escola e que têm sido estruturados em "função dos alunos pertencentes à cultura dominante: o ambiente da escola, a organização dos espaços e dos tempos, a decoração, formas de planificação curricular, projectos educativos da escola, o pessoal docente e não docente, etc," (Cardoso, 1996:26).

Fomos saber pelos professores como é que nas suas escolas se fazia a distribuição dos professores pelas turmas. Vários professores referiram que a distribuição dos professores pelas turmas obedece ao critério da antiguidade na escola.

Um professor da Escola Azul diz que se "dá prioridade à antiguidade" mas refere também a continuidade pedagógica: "normalmente os professores que estão cá continuam com a mesma turma, com os mesmos alunos e os que vierem de novo ficam com as restantes" (P3). Esta opinião é partilhada por outra docente que acrescenta "que a experiência do professor no trabalho com os alunos ciganos não é um critério (…) o perfil do professor não é tido em conta" na distribuição das turmas" (P6). Na mesma escola outra professora corrobora da opinião da colega e também diz que "no ano passado esteve na formação de turmas e não houve critério nenhum. Aqui a antiguidade é um critério" (P4).

Na Escola Verde, uma professora conta que não estava na escola no momento da distribuição das turmas pelos professores, mas certifica que "as turmas são distribuídas tendo em conta a antiguidade na escola e outros critérios que nada têm a ver com o perfil do professor" (P10).

Na Escola Vermelha, uma das professoras diz que a distribuição das turmas pelos professores "tem em conta a antiguidade e a continuidade pedagógica do trabalho do professor com a turma" (P9). A colega da mesma escola referiu que não estava presente e quando recebeu a turma a mesma já estava formada.

Para garantir a estabilidade da turma, a escola tem a preocupação de "separar os alunos porque este é primo daquele, não funciona" (P2). Depreende-se das palavras da professora da Escola Azul que o comportamento dos alunos é tido em conta na elaboração das turmas. Outro cuidado tem a ver com a organização das turmas dos alunos com NEE. O horário da professora do especial, que trabalha em várias escolas, influencia a sua formação, "em relação ao perfil do professor isso não é tido em conta" na distribuição das turmas (P2).

Na mesma escola uma professora diz que "a distribuição é feita tendo em conta as dificuldades de aprendizagem e não com ciganos" (P5). Se a aluna é cigana e "tem dificuldades de aprendizagem enquadra-se nessa situação". A professora reforça a ideia dos colegas que a distribuição de turmas "não tem nada a ver com o perfil do professor. "A antiguidade do professor na escola" é um critério que dá prioridade na escolha da turma ao professor (P5).

A falta de estabilidade do corpo docente, uma das dificuldades vividas pelas escolas e que têm vindo a ser solucionados pelo Ministério da Educação, também é sentido na Escola Verde. Os professores dizem que não estavam na escola quando foram distribuídas as turmas e os horários, "já estava tudo decidido" (P10).

Quando a escola não está organizada, não sabe ou não está habituada a mobilizar os seus melhores recursos para influenciar as mudanças da organização e da cultura de escola. Partilhamos da opinião de Cardoso quando refere que o investimento que alguns educadores fazem "no sentido de práticas de educação intercultural, tende a ser subvalorizado quando a escola, como um todo, não está organizada em função da diversidade da população que a frequenta" (Cardoso1998:18). Uma professora da Escola Azul exemplifica o que acabamos de dizer, a seguir, quando falarmos dos projectos e actividades desenvolvidas nas escolas com os alunos e com os pais e encarregados de educação.

### *7.13.3. Projectos*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***A organização das escolas para a diferença*** | Projectos | Ausência de projectos com a participação dos pais |
| | | Projectos com a participação dos pais |

Num contexto multicultural os professores têm de organizar de forma diferente o processo de trabalho ao nível da formação e do processo de ensino/aprendizagem. Os professores não devem conformar-se com a cultura docente herdada, devem implicar-se activamente em projectos de inovação que conduzam ao aperfeiçoamento e à mudança da prática pedagógica.

Segundo Ainscow o modo como as escolas são organizadas vai-se reflectir na sua capacidade de fomentar uma educação para todos. Para o autor "a cultura de escola tem influência sob a forma como os professores vêem o seu trabalho e os seus alunos e manifesta-se através das normas que indicam às pessoas o que devem fazer e como devem fazer" (1995:21).

No que respeita ao funcionamento da escola, Ainscow propõe uma maior abertura da escola aos pais estreitando-se laços de amizade que possibilitem uma melhor comunicação e consequente participação; abertura da escola à comunidade para que se desenvolvam projectos de interesse comum que fomentem o interesse e participação dos alunos na comunidade e da comunidade na escola (idem).

Nesta ordem de ideias faz sentido o terceiro pilar do conhecimento "aprender a viver juntos" para participar e cooperar em projectos comuns a membros de diferentes grupos, onde todos lutam por objectivos e interesses comuns. Jacques Delors assinalou que se trata, acima de tudo de:

> *"Aprender a viver em conjunto, conhecendo melhor os outros, a sua história, as suas tradições e a sua espiritualidade e, a partir daí, criar um espírito novo que leve à realização de projectos comuns ou à solução inteligente e pacífica dos inevitáveis conflitos, graças justamente a esta compreensão de que as relações de interdependência são cada vez maiores e a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro"* (cit. in Vieira 1999: 2).

Porque somos da opinião que a educação intercultural se faz com toda a comunidade educativa perguntamos aos professores se nas escolas existiam projectos com a participação dos pais.

Na Escola Azul o diálogo entre a cultura cigana e as outras culturas em presença na escola foi interrompido por problemas que envolveram um aluno e a sua família na festa de Natal. Um aluno "maltratou os professores, houve assim uma confusão grande e depois vieram os pais (…)" (P4). Depois disso, disse outra professora, a directora da escola decidiu fechar as festas à participação dos pais, "porque acho que os pais bateram numa professora. Naquela altura foi para castigá-los para saberem que não devem fazer dessas coisas" (P5). Nesta situação, a decisão desfavorece a troca de aprendizagens. O diálogo entre culturas exige a colaboração entre os diferentes parceiros educativos para o desenvolvimento de projectos que valorizem os saberes e enriqueçam as culturas em presença na escola.

Na mesma escola, outra professora admitiu que "a escola já teve actividades abertas à participação dos pais. A escola já não é o que era". Para a professora entre algumas razões pelas quais os projectos terminaram estão a falta de coesão e a ausência do trabalho em equipa. "A equipa acabou, quando o grupo era coeso, um grupo que está a trabalhara para o mesmo as coisas funcionam, nós fazemos as coisas por paixão. Não havendo coesão tudo se perde". A professora conclui dizendo que "esta escola é uma escola igual às outras onde se dá aulas e acabou (P2).

O investimento que esta professora fez em termos de formação para conseguir um melhor desempenho dos alunos de etnia cigana e a sua experiência de anos na escola a trabalhar em projectos com muita qualidade pedagógica não foi aproveitado pela escola. Porque entendemos que a cultura de colaboração é muito importante na educação que se pretende intercultural, perguntamos à professora se não tentou partilhar os seus saberes com os colegas:

> *"Então não tentei", respondeu a professora. Logo no primeiro ano que tive turma dava aulas de manhã e ficava cá as tardes para tentar movimentar as colegas da tarde. As colegas depois de se inteirarem da forma como as coisas se trabalhavam iam elas com os alunos aproveitar os excelentes recursos que tem a escola. Não precisavam de ninguém ali. Não corriam como devia correr, corria como se podia. É como comigo quando lá estou nas*

*actividades. Se eu tivesse outra colega comigo (par pedagógico) fazia coisas maravilhosas. Não tenho, faço conforme posso. Mas as crianças estão no computador, mexem nos computadores, investigam nas enciclopédias, eles mexem, eles movimentam-se, pintam, sujam-se e fazem. Não tive respostas. Querem estar na sala de aula, cumprir com aquilo e acabou. As pessoas têm muito medo de serem avaliadas e criticadas. Eu sei que sou criticada por muita gente aqui na escola. Eu sou o geniozinho e a inovadora. Portanto é muito complicado. Foram catorze anos ligada à escola e agora como não tenho nada aqui que me esteja a prender, vou-me embora. (…) Perdeu-se tudo*" (P2).

Na Escola Verde, dois professores negam a existência de projectos com a participação dos pais. "Na escola não se realizam actividades com esse objectivo"(P10), comentou uma professora. Afirmação confirmada por um professor que diz que "na escola não há nenhum projecto elaborado, nem acções nesse sentido" (P11). Por outro lado, existem os professores que admitem que as escolas têm actividades que contam com a participação dos pais. Para nós um projecto que conta com a participação dos pais deve permitir uma aproximação entre o saber da escola e da comunidade e permitir a "auto-valorização cultural" e empenhamento activo dos encarregados de educação e o seu maior envolvimento no processo educativo dos filhos.

Na Escola Verde, uma professora diz que "é costume os pais participarem" na festa de Natal (P10). Vêm ver a festa. Estamos a falar de uma participação passiva e não habitual. Terá a escola desenvolvido essa cultura de participação para os pais e encarregados de educação? Na Escola Vermelha os professores falam das festas de Natal, Carnaval, Magusto e da Feira do Livro. Mas dizem que os pais nunca participam. Que cultura de colaboração existe entre as escolas e os pais dos alunos de etnia cigana para eles não participarem?

Na Escola Azul, uma professora fala da participação dos pais na festa de Carnaval e na festa de final de ano, no ano passado. Mais ambicioso é o projecto para a participação dos pais que uma professora da mesma escola tinha para implementar e que passamos a citar:

*"Tínhamos um projecto e eu estou a tentar seguir as ideias desse projecto. Mas mesmo assim não se tem conseguido grande coisa. Conseguir trazer os pais*

*à escola é um dos objectivos desse projecto. Os pais só vêm à escola se acharem que têm de vir reclamar. Se não houver nada a reclamar está tudo bem. (…) Quem estava responsável por essas actividades, era uma professora que está à espera da aposentação. As actividades, eram para os alunos, mas os encarregados de educação é que vinham falar sobre as suas experiências (tipo profissões…). A ideia era estabelecer o contacto, diálogo entre os encarregados de educação e os alunos. Estes encarregados de educação se forem convidados para ouvir não vêm. Uma forma de tentar que eles viessem era eles mostrarem as suas habilidades. Assim podia ser que viessem" (P6).*

A professora fala de um projecto no tempo passado, o que pode significar que não foi implementado. É um projecto que se mostra interessante, que já foi desenvolvido na escola, em anos lectivos transactos, com sucesso, mas que tinha como responsáveis pela sua dinamização toda uma equipa e não apenas uma professora à espera da aposentação.

### *7.13.4. Distribuição dos Horários*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***A organização das escolas para a diferença*** | Distribuição dos horários | Regime Normal |
| | | Interesse das crianças (a pedido dos pais) |
| | | Não sabe |
| | | Em função da escolha da turma pelo professor |

Na Escola Vermelha dizem as professoras que a escola atende aos pedidos de horário dos pais dos alunos de etnia cigana para não lhes desorganizar a vida. A professora explica que as alunas estavam matriculadas numa escola do agrupamento no horário da manhã e devido ao horário "a pedido dos pais foram transferidas para aqui", porque "dava jeito ao pai ir de manhã para a feira." A partir dessa decisão "os horários passaram a ser compatíveis com o trabalho dos pais" (P8).

Na Escola Verde, o professor diz que "a atribuição de horários é em função da escolha da turma pelo professor" e comenta que teve conhecimento "que os alunos não eram tão assíduos quando estavam integrados nas turmas da manhã" (P11). A professora diz que a sua "aluna cigana foi integrada numa turma da manhã porque (…)

o primeiro ano funciona no horário de manhã", ao que consta porque os pais "pediram que funcionasse nesse horário" (P12).

Os horários da Escola Azul são em regime normal. Uma professora refere que quando estavam em horários duplos atendiam, sempre que possível, "aos pedidos dos pais fossem ciganos ou não" (P2).

A estrutura rígida e os horários fixos são apontados, entre outras, como causas do insucesso escolar dos alunos de etnia cigana. Para Ferreira da Silva a escola "não é apenas inútil" para os ciganos como "é desorganizadora da sua vida na medida em que exigem regularidade de presença num mesmo local e cumprimento de horários" (2005:42-43). Habituados a viver em liberdade, sem horários pré determinados, os horários fixos dificultam a integração dos alunos de etnia cigana e consequentemente dificultam o seu sucesso escolar.

O Despacho Conjunto 112/SERE/SEEES/93 obriga que a componente lectiva funcione em regime normal, excepto quando, por carência de instalações seja completamente impraticável. Embora, em nossa opinião, traga vantagens pedagógicas o funcionamento das escolas em regime normal consideramos que nas turmas que integrem alunos ciganos os horários deveriam ser flexibilizados.

Se os pais ciganos alegam incompatibilidade de horários para os seus filhos frequentarem as aulas, com a escola a tempo inteiro o problema pode complicar-se, porque "impede que as crianças acompanhem os pais nas suas actividades e que façam uma aprendizagem da profissão que irão um dia desempenhar" (Ferreira da Silva, 2005:42-43).

O governo elegeu o 1.º ciclo como prioridade para melhorar o sistema educativo em Portugal e aumentar os níveis de sucesso dos alunos, que "nos últimos trinta anos, (…) tem sido considerado o parente pobre do sistema, o que se reflecte negativamente nas condições de aprendizagem." (Portal da Educação, Ministério da Educação, 30 de Novembro de 2005)

Na opinião do governo "o 1.º ciclo debate-se com inúmeros problemas a resolver com a máxima urgência. Entre estes mereceram particular atenção o horário de funcionamento dos estabelecimentos (manifestamente incompatível com o das famílias), a inexistência de oferta de actividades extra-curriculares, a ausência de refeições escolares, e a elevada taxa de insucesso escolar" (idem)

Em nossa opinião, os Conselhos Executivos deveriam ter autonomia para definir os horários das turmas em função dos interesses dos alunos, acedendo a pedidos que não impeçam a igualdade de oportunidades de sucesso escolar.

## 7.14. A Escola e a Escolarização dos Alunos Ciganos

### *7.14.1.Interacção Escola/Família*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***A escola e a escolarização dos alunos ciganos*** | Interacção escola/família | Sensibilizar os pais para a importância da escola |
| | | Envolver os pais na vida escolar dos filhos |
| | | Aproximação escola/família (confiança) |

O papel da escola tem sido questionado por muitos teóricos pela sua incapacidade de responder de modo adequado à diversidade de culturas dos alunos que frequentam a escola. Nesse sentido, procurámos saber junto dos professores qual a função que poderia ter a escola no âmbito da escolarização das crianças ciganas.

A ideia de aproximação entre a escola e a família só foi veiculada pelos professores da Escola Azul. Nas outras escolas as preocupações centraram-se nos currículos, na integração das crianças ciganas e no apoio às suas dificuldades.

Para alguns professores da Escola Azul a escola deveria promover acções de sensibilização junto dos pais para lhes dar conta da importância da escola na escolarização dos seus educandos. Uma das estratégias indicadas passa por "chamar os pais e mostrar-lhes que a escola não é nenhum bicho papão (…) incutir-lhes que é importante os filhos virem à escola" (P1). Uma professora partilha da ideia de que os professores devem "falar com os pais, mostrar-lhes o valor da escola", mas mostra-se pessimista quando refere que eles "têm uma cultura tão diferente" que não vê "como fazer-lhes mudar essa mentalidade" (P2). Outra professora conclui que a única maneira de mudar o comportamento em relação à escola passa pelo envolvimento dos pais na "vida escolar dos filhos" (P5).

Na mesma escola, uma professora vê na conquista da confiança das famílias ciganas a solução para melhorar a escolarização dos alunos pertencentes a esta etnia. A professora salienta a importância do trabalho colaborativo e a coerência na prossecução desses objectivos: "A confiança é um factor importante, mas para a família confiar é

preciso desenvolver um trabalho conjunto de aproximação, um trabalho prolongado e é preciso ter uma forma coerente de estar em tudo" (P6). A aproximação entre a escola e as famílias são importantes para melhorar o sucesso escolar do seu educando, por isso, partilhamos da opinião de Don Davies quando refere que "os programas concebidos com forte envolvimento parental produzem estudantes com melhor aproveitamento" (Don Davies *et al*, 1989:38).

### *7.14.2. Currículos*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***A escola e a escolarização dos alunos ciganos*** | Currículos | Currículos mas significativos |
| | | Currículo alternativo |
| | | Alteração dos currículos |
| | | Flexibilização dos currículos |
| | | Currículos de transição à vida activa |

É no currículo educativo que os professores põem em prática diariamente na sala de aula, que se deve reflectir a resposta à diversidade escolar. Esta diversidade que se, por um lado, traz para dentro dos muros da escola a riqueza da diferença, por outro, levanta aos professores questões muito difíceis na gestão do modo de ensinar crianças com características muito particulares.

Na mudança dos currículos está a solução indicada por uma professora da Escola Azul para a escolarização das crianças de etnia cigana. A verificar-se uma mudança "não é na atitude dos professores era mesmo nos currículos. Currículos mais significativos. Conteúdos mais significativos, "as coisas são evasivas, assim muito no ar para eles, não lhes dizem nada" (P2). A experiência da professora no trabalho com os alunos diz-lhe que quando se "fala num tema que eles querem, eles empenham-se (…) e motivam-se" (idem).

O currículo é significativo para a criança, quando parte daquilo que ela já sabe, para, sobre isso, construir o novo conhecimento repleto de significado. Uma professora da Escola Azul diz-nos que na escola "já se começa a questionar um currículo alternativo para motivar os miúdos" (P1).

Os professores discutem a necessidade de propostas de currículos alternativos. Para autores como Inês Sim-Sim (2005), Carlinda Leite (2002;2004) esta pode não ser a

melhor via, porque os currículos alternativos destinam-se a alunos com NEE e os alunos de etnia cigana aprendem como todos os outros. Os currículos alternativos são currículos especiais. O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto de 1991, que regulamenta o ensino especial, "considera ensino especial o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio, podendo seguir os seguintes tipos de currículos:

a) Currículos escolares próprios;

b) Currículos alternativos.

Os currículos escolares próprios têm como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência."

O Decreto-Lei Nº 6/2001 de 18 de Janeiro, que regulamenta a reorganização curricular, diz que aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial. Neste Decreto-Lei são considerados alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente "os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflictam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde".

Nesta ordem de ideias, só os alunos com deficiências graves, que estão limitados na sua capacidade intelectual e ao nível da sua autonomia é que podem seguir currículos alternativos. Os deficientes sensoriais como os cegos ou os surdos, os deficientes cognitivos e os deficientes motores podem, dependendo do grau de deficiência, não serem enquadrados num currículo alternativo. É vulgar serem incluídos num currículo escolar próprio. Os alunos com situações graves de deficiência mental são integrados em currículos alternativos.

Se estamos a falar de alunos, com necessidades educativas especiais, que não conseguem atingir as competências finais de ciclo, nesses casos "já não estamos a falar em gestão flexível do currículo ou em processos de diferenciação para assegurar o acesso ao currículo comum, mas de currículos especiais, cujas competências de saída delineadas nesses currículos se caracterizam geralmente pela funcionalidade, visando o

desenvolvimento pessoal e social, a autonomia nas actividades de vida diária e a adaptação ocupacional" (Inês Sim-Sim, 2005:11). Nestes casos os alunos podem, dependendo muitas vezes de critérios pedagógicos e de gestão curricular, ser enquadrados na medida educativa especial, currículo alternativo.

Frequentam a Escola Azul alunos de etnia cigana com deficiências auditivas e para esses alunos fizeram-se adaptações curriculares, o que significa um conjunto de ajustamentos ao currículo para dar resposta às NEE desses alunos, tendo os mesmos que atingir as competências finais de ciclo. Na generalidade os alunos de etnia cigana aprendem como todos os outros, existirão como acontece com os não ciganos, excepções de alunos com deficiências graves, que terão que ter o devido enquadramento de acordo com o Decreto-Lei 319/91.

Na Escola Azul uma professora diz que os currículos não servem os interesses dos alunos de etnia cigana. Tendo presente a diversidade cultural existente nas escolas a professora considera "que do programa deviam constar alguns conteúdos sobre as culturas" (P4). A professora deixa uma referência à desactualização dos programas em relação à dimensão intercultural dos contextos da sala de aula e sugere uma alteração ao currículo nacional.

Em nossa opinião, o currículo nacional é flexível e regulável podendo e devendo a professora, no âmbito da sua autonomia, adaptar o currículo às características particulares dos alunos de etnia cigana. Essa é uma forma de garantir mais e melhores oportunidades educativas para todos os alunos. As aprendizagens devem centrar-se mais nas competências e menos nos conteúdos. Os conteúdos podem, por exemplo, estar relacionados com a história do povo cigano.

Os currículos não servem os interesses dos alunos de etnia cigana "têm que ser flexibilizados"(P6). A professora, da Escola Azul, concluiu que os currículos:

> *"Poderão servir para algumas crianças ciganas. Eu até acredito que existam crianças que se sintam bem, como é que hei-de dizer, embebendo-se na cultura que não é cigana. Deve haver várias. Há outras que provavelmente querem manter os costumes e tudo isso; e se calhar é mais interessante desenvolver competências à custa de textos de vida, de formas de vida cigana e não formas de vida do povo europeu, da nossa civilização, da nossa cultura. Se calhar para eles tinha outro sentido, pelo menos para aqueles que estão mais*

*distantes daquela bitola cultural mínima, daqueles valores onde assenta a nossa cultura. Os ciganos têm outros costumes, outros hábitos e se calhar para aquela forma de vida fazia mais sentido histórias de vida daquele género do que histórias da carochinha"* (P6).

A flexibilização curricular expressa modos através dos quais a escola procura atenuar desvantagens que a sociedade causa a muitas crianças e jovens. As necessidades dos alunos em contextos de diversidade exigem, cada vez mais, a estruturação de respostas curriculares flexíveis face a esses contextos. Para Inês Sim-Sim a "flexibilidade curricular é um princípio organizador do processo de escolarização e a diferenciação curricular uma orientação fundamental para garantir o acesso de todos os alunos ao currículo comum (…) têm como finalidade melhorar a qualidade do ensino diferenciando formas de intervenção e percursos de aprendizagem" (2005:11). Trata-se de dar a oportunidade aos alunos de atingirem as mesmas competências seguindo caminhos diferentes.

Finalmente, uma professora da Escola Verde sugere para os alunos de etnia cigana currículos de transição para a vida activa.

*"Prepará-los para uma vida activa com o mínimo de condições. Que eles saibam interpretar um pequeno texto, que eles saibam resolver situações do dia-a-dia, já estamos a prepará-los para a vida. Vamos imaginar que estes alunos não fazem mais que um 4.º ano, mas que eles ao menos saibam ler e que adquiram as competências essenciais para ingressarem na vida activa. Iniciá-los em cursos de formação como, por exemplo, jardinagem e culinária, que lhes possibilite mais tarde um emprego. Isto contribuía para a sua integração. Era bom fazer actividades viradas para a prática"* (P10).

Os currículos de transição à vida activa são currículos alternativos. São currículos para alunos que apresentam um perfil cognitivo e emocional vulnerável. Estes alunos frequentam, em contexto de turma, todas as áreas curriculares mais práticas e fora do contexto de turma, as áreas curriculares funcionais. Substitui o currículo comum e destina-se a proporcionar a aprendizagem com vista à autonomia pessoal, social e laboral. São alunos encaminhados para currículos alternativos, com programas e disciplinas que permitem amplificar as suas qualidades para a inserção na vida activa.

As propostas curriculares são definidas no Projecto Curricular de Escola e no Projecto Curricular de Turma de acordo com as características da população escolar que a frequenta.

O Projecto Curricular de Escola tem um carácter mais abrangente, pois para além dos "aspectos curriculares em que a escola deve investir", define "as linhas pedagógicas orientadoras, o modo de operacionalização das competências transversais e dos processos interdisciplinares, os critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos e, portanto, também do processo de ensino aprendizagem" (Inês Sim-Sim, 2005:10).

O Projecto Curricular de Turma reflecte as "características e dinâmicas próprias" de cada turma que "configuram necessidades e prioridades diferentes na abordagem de conteúdos, na organização de experiências de aprendizagem, na gestão de espaços e de recursos" (idem).

### *7.14.3. Igualdade de Oportunidades*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***A escola e a escolarização dos alunos ciganos*** | Igualdade de oportunidades | Combate ao abandono escolar e analfabetismo |
| | | Apoiar as crianças nas suas dificuldades |
| | | Troca e partilha de conhecimentos e saberes |
| | | Igualdade de oportunidades |

Para uma professora da Escola Azul, a escola para ajudar na escolarização das crianças ciganas tem que se organizar no combate ao abandono e analfabetismo dos alunos de etnia cigana. Os alunos ciganos "faltam muito" (P4). A professora refere que "há muitos alunos que desistem e que ficam analfabetos (…) a gente tenta melhorar isso o mais possível"(idem), mas é preciso fazer mais porque "para o futuro deles é bom eles andarem na escola" e a escola tem aqui um "papel importante" (idem).

Para a escolarização dos alunos ciganos "acho que a escola não poderá dar muito mais" (P11). Ao serem integradas em turmas, na opinião do professor da Escola Verde, a escola tem é de "dar-lhes apoio nas suas dificuldades" (idem). O professor apoia-se em processos de remediação ou compensação realizados através de apoio individual na sala de aula "dentro do horário escolar. Eu pensei apoiá-los nas duas horas que tenho que dar à escola, mas como esse apoio é de manhã, não arrisquei porque eles não apareciam cá" (P11).

As expectativas do professor face à assiduidade dos alunos levam-no a tomar a decisão de não os propor para apoio em horário extra-lectivo. Sendo estes alunos assíduos à escola, no horário regular, não compreendemos esta decisão e consideramo-la inoportuna, já que o professor considera que ao nível pedagógico tem que dar aos alunos "muito mais material e mais tempo" (P11).

Para uma professora da Escola Vermelha a escola ao promover a troca e a partilha dos conhecimentos e saberes da cultura cigana está ajudar na sua escolarização. A escola tem "também de dar a conhecer aos outros a etnia cigana e vice – versa. Haver uma troca e partilha de conhecimentos e saberes" (P9). A professora conclui que "a escola nesse aspecto tem um papel fundamental" (idem).

A igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso tem de estar presente na escolarização de qualquer ser humano. Para um professor da Escola Azul, a escola pode ajudar tratando os alunos de etnia cigana "como se fossem normais", não olhando a serem ciganos (…) "não sermos racistas" (P3).

As afirmações do professor vão, em nossa opinião, no sentido da igualdade de oportunidades educativas para todos os alunos, independente da sua cultura de origem. Não se trata da desvalorização da cultura cigana, mas sim da necessidade de oferecer iguais oportunidades educativas e sociais respeitando a sua diversidade.

### *7.14.4. Promoção da Integração e da Socialização*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***A escola e a escolarização dos alunos ciganos*** | Promoção da integração e da socialização | Melhorar a socialização e a integração das crianças |
| | | Melhorar a integração/aprendizagem das crianças |

Para alguns professores a escola ao melhorar a socialização e integração das crianças ciganas está a contribuir para melhorar a sua escolarização. A escola é muito importante para as crianças ciganas e por esse motivo, na opinião de uma professora da Escola Azul, é preciso "melhorar a sua integração" (P5).

A integração é um factor a melhorar "porque dá ideia que é um povo ainda conservador e fechado" (P7). Na opinião, de uma professora da Escola Vermelha, a

"cultura cigana é muito fechada e egocêntrica" e advoga que a "escola tem o papel de integrar estas crianças na comunidade escolar" (P9).

Referindo-se aos alunos de etnia cigana outra professora na Escola Vermelha, considera que "é muito importante que frequentem a escola". No âmbito da escolarização das crianças ciganas é "função da escola tentar integrar estas crianças e fazer com que a socialização na escola seja o melhor possível para que o processo de aprendizagem seja positivo e seja gradual" (P8).

A necessidade de comunicação intercultural supõe os mecanismos de socialização e diferenciação. A cultura dos alunos de etnia cigana manifesta-se na interacção comunicativa com os seus pares e demais parceiros educativos. Assim, para ajudar na socialização das crianças de etnia cigana torna-se fundamental a introdução na sala de aula e na escola de elementos da sua cultura. As dificuldades de comunicação entre alunos podem agravar-se em ambientes interculturais como os que se estabelecem na escola. Daí a importância da partilha de conhecimento sobre as culturas para ajudar a superar alguns malentendidos durante o processo de comunicação.

Uma professora da Escola Verde revelou uma atitude de conformismo ao assumir que "o Estado e a escola, mais a escola, têm tentado o mais possível para que as crianças ciganas venham à escola. Agora, acima de tudo é um factor cultural. Há certas coisas que é impossível mudar. Se é a própria cultura cigana que diz que não é preciso saber ler ou escrever, ou que não é assim tão importante. (…). Há certas coisas que o Estado e a escola, por mais vontade que tenham, não conseguem mudar: a cultura por exemplo" (P12).

## 7.15. Interculturalidade na Gestão Pedagógica

### *7.15.1. Reuniões de Órgãos Pedagógicos*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Interculturalidade na gestão pedagógica*** | Reuniões de órgãos pedagógicos | Proposta de currículos alternativos |
| | | Ausência de motivação para a diferença |
| | | Alguma reflexão sobre alunos ciganos enquanto casos problemáticos |
| | | Percepção de que a docência se funda num sistema de aculturação |
| | | Dominância do estereótipo cigano |
| | | Fala-se de assuntos relacionados com as culturas em presença na sala de aula |

| | | |
|---|---|---|
| | | Fala-se dos alunos ciganos quando se elaboram os planos de recuperação |
| | | Os alunos ciganos dominam a discussão todos os dias na hora do recreio |
| | | Nunca ou raramente |

O Decreto regulamentar n.º 10/99 define as Estruturas de Orientação Educativa previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio. O preâmbulo esclarece que no "quadro de autonomia da escola, as estruturas de orientação educativa constituem formas de organização pedagógica da escola, tendo em vista a coordenação pedagógica e necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível de turma, ano ou ciclo de escolaridade em ligação com os pais e encarregados de educação. Enquanto estruturas de gestão intermédia, desenvolvem a sua acção numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam".

No ponto1 do art. 2 pode ler-se que as estruturas de orientação educativa colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva (…) no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e na interacção da escola com a família.

A articulação curricular é da competência das estruturas de orientação educativa a que assume maior relevância porque deve promover a cooperação entre os docentes da escola ou do agrupamento de escolas, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicos dos alunos (…) tendo em vista para além da adopção de medidas de articulação interdisciplinar, medidas de pedagogia diferenciada (artigo. 3.º).

Ao Conselho de Docentes do 1.º Ciclo, constituído por todos os professores deste nível de ensino, compete a gestão e articulação curricular. Para além disso, existem as reuniões de ano, que surgem como uma estrutura intermédia do Conselho de Docentes, onde se debatem e se tomam decisões de carácter pedagógico relacionadas com os alunos que integram cada turma, com posterior conhecimento do Coordenador de Docentes e Conselho Pedagógico.

Nas escolas de cultura democrática, as reuniões de órgãos pedagógicos decorrem no respeito por todas as culturas, sob a égide do diálogo, da cultura da colaboração e da comunicação. As reuniões são constituídas por equipas colegiais onde as motivações individuais se reflectem no trabalho colectivo. São os espaços de debate, de comunicação reflexiva e intercâmbio de experiências e ideias com o objectivo de melhorar o processo de ensino/aprendizagem.

Para encontrarem as soluções pedagógicas adequadas às características individuais dos alunos que leccionam os professores necessitam de participar uns com os outros, na medida em que com a contribuição de todos é mais fácil o sucesso de cada um. Ninguém consegue ser melhor professor sozinho mas com a colaboração de todos, sem a negação de concepções e opiniões diversas, o debate enriquece-se, a comunicação flui e conseguem-se medidas pedagógicas mais adequadas à diversidade cultural dos alunos existentes na sala de aula.

As sugestões para a organização pedagógica da escola e para a dinamização das relações da escola com a família, as mudanças das práticas em sentidos multiculturais podem ser decididas e planificadas nessas reuniões pelos professores. O incentivo à educação intercultural, que permita desenvolver atitudes de adaptação curricular à diversidade cultural, exige o empenhamento e a colaboração entre os professores e o rompimento com práticas tradicionalmente orientadas para os alunos da cultura dominante que integram a sala de aula.

As reuniões dos órgãos pedagógicos são o espaço privilegiado para o debate sobre a interculturalidade. Será que a interculturalidade na questão pedagógica se promove ou se analisa sobretudo nas reuniões de órgãos pedagógicos?

Neste sentido, perguntamos aos professores se a educação intercultural é uma temática discutida nas reuniões dos órgãos pedagógicos. Sobre as reuniões os professores nos seus discursos a respeito da interculturalidade falam dos ciganos. Uma professora diz que nas reuniões "se se falar da miúda a gente fala que é de etnia cigana" (P5). No mesmo sentido vai a opinião de um professor ao dizer que nas reuniões dos órgãos pedagógicos nas conversas sobre a educação intercultural "falam dos alunos que (…) têm um comportamento pior. Sobre o comportamento dos ciganos"( P3).

As dificuldades dos alunos de etnia cigana são referidas nas reuniões. Um professor da Escola Verde diz que se menciona os "alunos ciganos nos conselhos de ano

só por causa do plano de recuperação" (P11). Uma professora diz que a educação intercultural "é discutida todos os dias na hora do recreio e que nos conselhos de ano fala relativamente às dificuldades da menina de etnia cigana" sinalizada para apoio educativo "pelo facto da aprendizagem ser baixa" (P12).

Uma posição crítica é assumida na mesma escola por uma professora que deixa antever que as reuniões de ano são uma repetição do conselho pedagógico. A reunião de ano "devia servir para além de discutir assuntos relacionados com a educação intercultural, discutir assuntos de carácter didáctico, pedagógico e da evolução da aprendizagem dos nossos alunos" (P10).

Uma docente que fez parte do Conselho Pedagógico diz que de vez em quando falavam de assuntos relacionados com a educação intercultural. Diz que "eram falados porque havia determinados alunos de etnia cigana, que tinham sido nossos e estavam a causar graves problemas de comportamento. Não eram falados por serem de etnia cigana, mas porque estavam a causar problemas de comportamento" (P2).

Na Escola Vermelha, uma professora diz que se falam de assuntos relacionados com as culturas "visto que eu tenho duas alunas ciganas e alunos de outras culturas" na sala de aula, e se fala de preconceitos raciais que deram origem a que uma professora de "raça negra" decidisse como tema da área de projecto "as diferenças culturais" (P8). Na mesma escola, outra professora, mas pertencente a outro grupo, diz que nas reuniões de ano se fala "dos alunos com dificuldades e de outros assuntos relacionados com a aprendizagem. Especificamente sobre a educação das crianças ciganas não falamos" (P9).

Quatro professores dizem que nunca ou raramente se aborda a educação intercultural, nas reuniões de órgãos pedagógicos. Pelos discursos dos professores concluímos que se existe reflexão e análise sobre os alunos de etnia cigana é enquanto casos problemáticos ao nível do comportamento ou da aprendizagem. "É uma criança cigana…", não se debatem ideias, metodologias, estratégias que possam favorecer esta criança. Estamos perante a dominância do estereótipo cigano. Ao ser cigano de certeza que não aprende, cria problemas de comportamento, é um caso especial…

Ao questionar propostas de currículos alternativos para os alunos de etnia cigana, os professores encaram estes alunos, erradamente, como alunos do ensino especial. Apostar em currículos alternativos para "motivar alunos pois para eles

aprender a ler e a escrever não é importante", não são argumentos que caibam na medida de Ensino Especial.

A professora da Escola Azul diz que existe empenhamento dos professores na sua escola apesar de "não estarem tão motivados para a diferença" (P2). E reforça a sua opinião crítica, num outro contexto da entrevista, para dizer que "pensa sinceramente que não há uma cultura nos professores relacionada muito à multiculturalidade, aos problemas causados pelas diferentes culturas" (P2).

Nós, os professores "estamos a trabalhar num sistema de aculturação" (P6). A assunção desta posição, por outra professora, clarifica as atitudes dos professores que não privilegiam as diferenças culturais nas discussões sobre o processo ensino/aprendizagem. Assim estamos perante atitudes etnocêntricas que urge ultrapassar.

Pensamos que das atitudes de respeito ou de indiferença à diferença podem resultar espaços de segregação ou de trocas interculturais. A resposta está no desenvolvimento de atitude e valores nos professores para trabalhar em contextos multiculturais. O espírito de cooperação, a partilha de saberes e experiências são atitudes a valorizar pelos professores nas reuniões dos órgãos pedagógicos. Os professores devem ser reflexivos e críticos relativamente ao seu trabalho e ao trabalho dos seus pares. Têm que discutir abertamente e em profundidade os problemas dos seus alunos para em corresponsabilidade tomarem decisões.

## 7.16. Concepção sobre Educação Intercultural

### *7.16.1. Diferença de Culturas*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Concepção sobre educação intercultural*** | Diferença de culturas | Educação para a igualdade de oportunidades |
| | | Educação para o respeito pela diferença |
| | | Educar através do exemplo e pela prática |

A Educação Intercultural é uma nova perspectiva educativa que surge vocacionada para potenciar a diversidade e entrelaçar culturas. A educação intercultural configura-se como uma pedagogia do encontro e do confronto de narrações diferentes, uma ocasião de crescimento para o sujeito" (Fleuri, 2001:52).

O interculturalismo supõe a inter relação entre diferentes culturas. O prefixo "inter" indica uma relação entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade (interacção, intercâmbio, ruptura do isolamento) e, ao mesmo tempo uma separação (interdição, interposição, diferença). Este prefixo refere-se a "um processo dinâmico marcado pela reciprocidade de perspectivas". Estas perspectivas são "representações sociais construídas em interacção" (Giroux, 1995:88).

O conceito de intercultural implica, na opinião de Vieira (1999:151) "as noções de reciprocidade e troca de aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas. Inspirado numa ética humanista o discurso intercultural "deseja um ideal de diálogo, de respeito pelas diferenças e de compreensão mútua."

Quisemos saber qual a concepção dos professores sobre a educação intercultural. A definição do conceito é importante, para o nosso estudo, para conhecer os processos de pensamento dos professores sobre a educação intercultural. Os dados recolhidos indicam que há professores que falam da concepção sobre a educação intercultural como a educação para o respeito pela diferença de culturas, para a igualdade de oportunidades e para a educação através do exemplo e pela prática.

O desafio de promover uma educação intercultural não se restringe a determinadas populações específicas, "tendo realmente raças diferentes na sala (…) "acho que deve existir e que se deve falar, que se deve pôr toda a gente no mesmo patamar" (P1). Qualquer processo relacional exige o conhecimento sobre o outro e respeito pelo outro " (…) é bom mostrar que há outras raças, conversar sobre o assunto, incutir-lhes respeito" (P1). Saberem que há outras culturas e que devem ser tratadas todos com respeito. Não podemos apontar tudo o que de mal se passa na escola, ou na sociedade aos ciganos, existem bons e maus exemplos em todas as comunidades e sociedades: "não é olha os ciganos são isto" pois "os não ciganos também são" (P1).

Outra professora da Escola Azul expressa o reconhecimento e valorização das diferentes culturas na sala de aula: "nós somos todos diferentes uns dos outros e temos que nos aceitar como somos"(P2). "As crianças só têm de sair valorizadas" com existência de culturas diversificadas na escola, (…) ter várias culturas só beneficia o grupo, porque eles vivem na mesma sociedade e têm de aprender a viver uns com os outros" (P2).

Para uma professora da Escola Verde a educação intercultural é "saber respeitar a diferença" (P10). Na mesma escola, para outra docente, a educação intercultural consiste em "tentar ensinar e educar os meninos de diferentes culturas de maneira a não ferir os seus sentimentos". Na opinião da professora é importante "respeitar estas diferentes culturas na escola" (P12). A diversidade cultural existente nas salas de aula permite a educação das diferentes culturas através do exemplo e pela prática. Os alunos "agora têm um maior contacto com essas diferentes culturas. Toda a gente sabe que se aprende muito mais quando estamos perante uma situação concreta. Os alunos lidam de perto com a fala, com a voz, com os hábitos, com a própria forma de comer, o que comem e o que não comem… Aprendem muito mais facilmente a lidar quando estão frente à realidade (…). Ouvir falar que determinado povo faz isto ou aquilo cria mais dificuldades de compreensão" (P12).

### *7.16.2. Partilha de Culturas*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Concepção sobre educação intercultural*** | Partilha de culturas | Partilha de culturas |
| | | Relação entre culturas |
| | | Convívio entre culturas |
| | | Diversificação de propostas de ensino/aprendizagem |
| | | Educação para o enriquecimento mútuo |
| | | Mistura de todas as culturas |
| | | Educação como situação para a resolução de conflitos |
| | | Interacção entre as diferentes culturas |
| | | Diversidade cultural |

Alguns professores falam da concepção sobre a educação intercultural como a educação para a partilha de culturas. Vai neste sentido a opinião de uma professora, da Escola Azul, para quem a educação intercultural consiste em "haver diferentes culturas que nós possamos partilhar na escola, na sala de aula" (P4). A ideia de comunhão e de partilha é o primeiro sentido da comunicação. "A comunicação é sempre a busca do outro e de uma partilha" (Wolton, 1999:36).

O multiculturalismo presente na sala de aula requer uma educação assente em práticas pedagógicas que promovam a partilha "daquilo que cada um sabe da sua cultura"(P5). Na sala de aula ao "ensinar e aprender (…) não só a cultura cigana" (P5), estamos a partilhar diferentes culturas, concluiu uma professora da Escola Azul. A cultura é constituída pelos significados partilhados entre os sujeitos. A razão das culturas existirem como algo vivo é elas serem partilhadas pelos indivíduos (Sacristán, 2002:80).

Na interculturaliadade aposta-se numa relação respeitável entre culturas. É esse o entendimento de uma professora da Escola Azul para quem "a educação é uma relação entre culturas, não é propriamente uma aculturação" (P6). A existência de espaços de convivência permite uma maior interacção entre os alunos de diferentes etnias. O espírito da partilha num ambiente intercultural só é possível pelo convívio entre os alunos de diferentes culturas. Se os alunos de etnia cigana e não cigana "convivem lá fora é bom também conviver dentro da sala de aula" (P5). Mas as culturas não se devem limitar a uma convivência pacífica, mas a interagirem umas com as outras, "através do diálogo, do conhecimento mútuo, da abertura ao universal, sem prejuízo da originalidade própria" (Costa, 1998:75).

As diferenças culturais são entendidas como uma riqueza a partilhar. A generalidade dos professores é da opinião que é na diversidade que está a riqueza. Se o professor souber explorar de forma positiva essa diversidade "aumenta o conhecimento de toda a gente" (P6). A partilha de saberes surge também pela colaboração e "pela troca de experiências". Para haver enriquecimento e troca de aprendizagens é necessário, na opinião de uma professora da Escola Azul, "estar aberto e receptivo a aprender sobre as outras culturas, sobre a sua forma de estar e de ser" (P2).

Uma professora, da Escola Vermelha, também considera "enriquecedor" para ela e para os próprios alunos "terem conhecimento de etnias diferentes, diferentes culturas" (P9). É enriquecedor "ter conhecimento das diferentes culturas e haver partilha de saberes, troca de ideias e experiências" (P9). A partilha de valores culturais na escola acontece mais facilmente com os alunos que com ela se identificam. Quando os valores que a escola pratica são diferentes e muitas vezes opostos aos valores praticados, por exemplo, pelas famílias ciganas, os alunos oriundos destas famílias estão pior preparados para os partilharem.

Para um professor da Escola Verde a educação intercultural é a "mistura de todas as culturas" na sala de aula e na escola (P11). Na Escola Azul, outro professor diz que a educação intercultural se resume à diversidade cultural, à existência "numa sala de aula haver várias culturas, raça cigana, alunos dos palops, etc." (P7).

A educação intercultural é uma consequência da diversidade cultural e não o contrário. Só se reivindica a compreensão e o respeito pela diferença quando há diferenças culturais em contacto, só se aplica o princípio da reciprocidade no confronto entre culturas, só existe comunicação intercultural na presença de indivíduos de diferentes culturas, etc.

A educação intercultural visa desenvolver uma melhor compreensão entre culturas; visa uma maior capacidade de comunicação entre culturas diferentes; requer atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psico-sociais e dos factores socio-políticos capazes de produzir racismo e uma maior capacidade de participar na interacção social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade (Ouellet:29-30).

A educação intercultural para além desta preocupação com a valorização da diversidade preocupa-se com os princípios da coesão social; aceitação da diversidade cultural; igualdade de oportunidades e equidade; participação crítica na vida democrática e preocupação ecológica. (idem)

Para uma professora da Escola Azul a existência da educação cultural é considerada fundamental "principalmente nas escolas" (P1). A professora manifesta a opinião que a educação intercultural "deve existir e que se deve falar (…) "principalmente com crianças que já vêm em litígio de casa e revoltadas com tudo e que já chegam de manhã aqui à porrada às nove da manhã com não sei quem" (P1). Em causa está a resolução de conflitos que frequentemente já começam fora do espaço escolar. Quando uma cultura está escassamente vivida ou partilhada os conflitos manifestam-se mais facilmente.

## 7.17. Conflitos

### *7.17.1. Resolução de Conflitos*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| ***Conflitos*** | Resolução de conflitos | Repreensão aos alunos |
| | | Diálogo |
| | | Castigo |
| | | Separação das crianças problemáticas |
| | | Evitando os conflitos |

A educação intercultural valoriza o potencial educativo dos conflitos. O conflito é visto como uma oportunidade educativa. Seguindo este princípio, os conflitos devem ser considerados, pelos professores, como um desafio pedagógico às suas capacidades de liderança e gestão de conflitos. Os professores devem encarar o conflito de forma criativa, sem receitas, promovendo relações positivas entre os alunos, procurando através das relações e interacções entre os diferentes grupos o seu crescimento cultural e enriquecimento mútuo.

A análise à realidade do contexto escolar é fundamental para a regulação de conflitos. Assim sendo, os professores nunca devem ignorar as diferenças culturais e sociais existentes na escola e na sala de aula, porque ao fazê-lo poderão estar ajudar a perpetuar e aprofundar os conflitos relacionados com as diferenças e, consequentemente, os problemas que lhes dão origem.

Por trás de uma desavença podem esconder-se uma série de preconceitos, que são a causa do conflito. As crianças ciganas são um exemplo do que acabamos de referir. Liégeois diz que as crianças ciganas acusam as outras crianças de terem preconceitos contra elas e considera que "o facto das crianças ciganas e não ciganas se manterem afastadas nas escolas se deve à falta de conhecimento mútuo, aos preconceitos e opiniões estereotipadas" (Liégeois, 2001:115).

A maioria dos professores admitiu a existência de conflitos, na escola, entre alunos de etnia cigana e alunos não ciganos e quisemos saber de que forma eram resolvidos esses conflitos. Foram apresentadas várias soluções pelos professores para a resolução dos conflitos. Na Escola Azul, uma professora diz que se resolvem exactamente da mesma forma como todos os outros, chamando à atenção a uns e a outros. Esta opinião é complementada por alguns professores, na mesma escola, que elegem o diálogo como estratégia para a resolução do conflito: "chamam-se os alunos

atenção e através do diálogo procuram-se descobrir e esclarecer as razões do conflito" (P2) e "quando é possível resolvemos as diferenças que originaram o conflito" (P6). É nossa opinião que as diferenças que deram origem ao conflito "não têm que ser resolvidas", têm que ser melhor compreendidas para se construírem melhores relações nos contextos multiculturais em que se movimentam os alunos.

Na Escola Verde, uma professora prefere resolver os conflitos existentes no recreio "em grupo, na sala de aula, pelos miúdos através do diálogo" (P12). A professora diz que dá liberdade aos alunos para "discutirem, no âmbito da Formação Cívica, e decidirem o que deve ser feito. Nestas discussões são colocados em contacto diferentes pontos de vista, diferentes maneiras de ser e de estar que reflectem as diversas culturas" (P12). Mantendo uma visão intercultural dos conflitos a professora diz que "se forem convenientemente tratados podem aproximar as culturas", mas culpa a família pela desvalorização do trabalho que é feito na escola: "às vezes o que se aprende na escola, em casa desaprende-se em cinco minutos" (P12).

Na Escola Vermelha, uma professora conta que havia um miúdo que "tinha dificuldade em acatar o que a professora lhe pedia" e quando nos recreios havia conflitos "as funcionárias tentavam durante os intervalos que eles se isolassem" (P9).

Na Escola Verde, surgiu uma situação de conflito entre um aluno cigano e um não cigano cuja origem esteve, segundo a professora, "na simples exibição de um pequenino objecto" que deixou "o outro grupo de meninos em alerta, com medo." Prossegue a professora, "o cigano soube e veio ter com o meu aluno e disse-lhe: "Foste dizer à empregada que eu tinha a faca?" O menino cigano estava a ameaçá-lo. O pai tinha-me dito antes que o filho tinha medo ao cigano. Eu sabendo disso, chamei-o e disse-lhe: vias, calavas-te e fazias de conta que não sabias nada. Ou dizias-me a mim particularmente. Fruto da experiência que eu já tenho com os ciganos é melhor andar a bem, nunca a mal, porque podem ser vingativos" (P10) Nestes casos, ao ignorar os problemas, não os enfrentando para os tentar ultrapassar, a escola agudiza e perpetua os problemas que estiveram na origem dos conflitos.

Os conflitos acontecem por vezes esporadicamente, mas isso não implica que os professores não lhes dêem atenção. Na Escola Verde, o professor disse que "foi a primeira vez que viu o aluno cigano a arranjar problemas ou a arranjarem-lhe problemas a ele" (P11). O professor considerou uma "briga normal" e por isso teve uma "atitude

normal" que foi castigar os dois alunos (P11). Se o castigo foi semelhante e imperou o sentido de justiça depois do diálogo, os alunos irão compreender. Nada magoa mais o aluno e desprestigia o professor do que as possíveis injustiças que comete na resolução de conflitos, ou noutras situações durante o processo ensino-aprendizagem.

Não há educação sem que determinados conflitos sejam manifestados, provocados e ultrapassados. Conhecer o problema que está na origem do conflito é um primeiro passo no caminho da sua resolução.

## 7.18. Pedagogia Diferenciada

### *7.18.1. Práticas de Pedagogia Diferenciada*

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| . ***Pedagogia diferenciada*** | Práticas de pedagogia diferenciada | Ajustar a tarefa ao nível dos alunos |
| | | Trabalhos significativos |
| | | Apoio individualizado |
| | | Didáctica diferente/jogos |
| | | Acompanham a turma |

As pedagogias diferenciadas devem enfrentar o problema de base de como aprendem as crianças, sejam elas de etnia cigana, de raça negra ou de qualquer outro grupo étnico. No fundamento de qualquer pedagogia diferenciada, consiste em encontrar as dificuldades do aluno, para agir e neutralizar os mecanismos geradores das desigualdades, proporcionando-lhe processos de ensino/aprendizagem de acordo com as suas limitações e competências.

A diferenciação pedagógica não é uma metodologia específica para turmas em que existem alunos com NEE. Para Inês Sim-Sim, a diferenciação pedagógica "é essencialmente uma das respostas à diversidade existente entre os alunos (diversidade sociocultural, étnica, linguística, religiosa, diversidade a nível de socialização, de estilos de aprendizagem, de estrutura emocional; de interesses) e que a frequência escolar pode agravar (2005:11).

Diferenciar pedagogicamente significa fazer com que o aluno vivencie situações significativas de aprendizagem, ou seja, significa da parte do professor a realização de um trabalho com significado para quem aprende e que o estimule a empenhar-se nas tarefas que realiza. Ao adaptar a acção pedagógica ao aluno o

professor deve ter em conta que a finalidade última da intervenção é o acesso ao currículo comum, logo não há limitação das competências definidas no currículo.

A diferenciação pedagógica tem como finalidade melhorar a qualidade de ensino e ultrapassar mais facilmente as dificuldades dos alunos. O exemplo dos alunos da Escola Verde que trabalham com a professora de apoio, na opinião do professor titular, conseguem melhores resultados ao nível da comunicação porque são utilizados trabalhos diferentes, com outra didáctica, jogos, um tipo de actividades mais do seu interesse.

A maioria dos professores, dos alunos de etnia cigana que não acompanham o nível da turma em termos de aprendizagem, atribuem-lhes tarefas correspondentes às capacidades que têm mais desenvolvidas. "Tem que ser trabalhos a nível do 2.º ano (…) e um apoio quase individualizado, tenho que estar sempre a explicar" (P3). Para uma professora a sua aluna "tem trabalhos diferentes, textos mais pequeninos, trabalho mais individualizado, quando tenho um bocadinho de tempo para ela" (P5). A professora acrescenta que utiliza várias estratégias de ensino para ajudar a aluna: "tenho que insistir mais, trabalhar mais, explicar de diferentes maneiras. Se ela não perceber de uma maneira, vou tentar explicar de uma maneira que ela chegue lá" (P5).

Um professor confirma que tem que ajustar as tarefas ao nível do aluno: "dou-lhe textos menos complicados para conseguir ler melhor" (P7). Este procedimento é o indicado para aumentar a confiança dos alunos e os fazer progredir mais facilmente e gradualmente nas suas aprendizagens. Estes alunos normalmente têm apoio educativo individualizado em contexto de sala de aula, normalmente prestado pelo professor titular da turma.

Em casos em que as dificuldades dos alunos se devem a necessidades educativas especiais os alunos têm acompanhamento de um professor especializado. É o caso de dois alunos de etnia cigana surdos, de um professor da Escola Azul, que têm dois dias por semana "uma professora de língua gestual, às terças e quintas. São duas professoras, uma do ensino especial e a outra da língua gestual" (P3). Outros métodos já citados são o ensino recíproco e a aprendizagem cooperativa já assumido pelos professores e tratados noutras áreas de análise deste estudo.

Uma professora na Escola Azul, para integrar melhor os alunos de etnia cigana decidiu introduzir elementos culturais nas actividades da aula próximos da sua cultura,

para que esses alunos enfrentem os conteúdos e as tarefas com maior interesse e maior confiança. No primeiro ano, diz a professora, "eu tinha sempre o cuidado de lhes dar trabalhos mais significativos, uns ligados à natureza, que lhes diz muito e outros à família porque eles são muito agarrados à família. (…) Se nós os cativarmos, os valorizarmos em relação ao seu grupo cultural eles ficam apanhados" (P2). Esta atitude pedagógica é partilhada na mesma escola, por uma professora que diz que usa como recurso de trabalho "textos ligados à natureza (…) histórias do povo cigano, da cultura deles, do modo de vida deles, dos problemas deles (…) das suas experiências" (P6).

Três professores, dois da Escola Azul e uma na Escola Vermelha referem nos seus discursos que os seus alunos acompanham a turma: "Está a acompanhar perfeitamente a matéria que foi dada." (P49; "Acompanham, um é um bom aluno" (P2); "Com a mais velha não, ela faz exactamente o mesmo trabalho que os outros" (P8).

A forma como os alunos vão viver e aprender na escola são aspectos chave do processo ensino/aprendizagem. Os planos de trabalho a realizar pelos professores devem ter em conta a diversidade existente na sala de aula. Seja qual for a metodologia utilizada na sala de aula, para a elaboração das adaptações curriculares é necessário ter em consideração os valores culturais e os conhecimentos que são ensinados aos alunos na cultura de origem.

# CAPÍTULO VI

# CONCLUSÕES

## CONCLUSÕES

Neste nosso estudo interessou-nos analisar *"As concepções pedagógicas dos professores do 1.º Ciclo, da Área Metropolitana do Porto, face à escolarização das crianças de etnia cigana assim como as expectativas que as crianças desta etnia têm sobre a escola."* Estas duas perspectivas, em nossa opinião, nunca podem ser dissociadas uma da outra.

Terminado o estudo que desenvolvemos e depois de analisarmos os respectivos resultados foi-nos possível encontrar respostas à pergunta de partida. Assim, de acordo com os dados obtidos podemos dizer/afirmar que os alunos de etnia cigana que participaram no presente estudo reconhecem utilidade e importância à escola. Aprender a ler e a escrever é muito importante para as crianças de etnia cigana. A este propósito, importa salientar que as conclusões a que chegamos não são generalizáveis porque a metodologia que adoptámos foi a de estudo de casos múltiplos (Escola Azul, Verde e Vermelha).

Os alunos, em nossa opinião, acabam por beber da preocupação dos pais e dos próprios professores quanto à necessidade da leitura e da escrita. É lhes inculcada a necessidade de ler e escrever para se servirem dessas aprendizagens quando forem mais velhos.

Os alunos de etnia cigana dizem gostar da escola, o que é questionável (esta dimensão carece de aprofundamento), no caso dos alunos da Escola Verde, que indiciam dificuldades de integração, principalmente por razões socio-económicas. No entanto, entre os alunos de etnia cigana entrevistados na Escola Azul existem alguns com razões para afirmar gostar da escola. Estes alunos têm sucesso educativo, estão bem integrados na escola e mantêm relações de amizade com colegas de culturas diferentes. Pudemos constatar a alegria com que brincavam no recreio e a espontaneidade com que interagiam com os colegas e professores nos poucos momentos que permanecemos na sala de aula.

A escola tem, para os alunos ciganos que participaram nesta investigação, uma função instrumental. As crianças ciganas esperam que a escolarização melhore as suas vidas. Os alunos de etnia cigana dizem que aprendem na escola, mas em muitos casos esta é uma forma de se protegerem para esconderem o seu insucesso. O sucesso de dois

ou três alunos na Escola Azul permite-lhes sonhar com o prosseguimento dos estudos noutros ciclos de ensino e existe uma aluna que diz que "adorava ser juíza ou advogada" (A13).

Nem todos os alunos falam com os pais acerca da escola. Aqueles que assumem falar da escola falam sobre o comportamento, os deveres de casa e sobre a leitura e a escrita. É importante que os pais valorizem a escola e aquilo que os seus filhos lá fazem para que eles encarem a escola de forma positiva. As famílias mais desfavorecidas e com um nível de instrução mais baixo têm mais dificuldade de envolvimento na escola.

De acordo com os professores, os pais ou encarregados de educação apenas vêm à escola quando solicitados, quando existem problemas com os filhos ou aquando da entrega das avaliações. A participação voluntária raramente acontece.

Os pais vêm às reuniões marcadas pela escola e raramente participam em festas. Este procedimento poderá ter a ver com a inexistência de momentos de interactividade entre a escola e a família, ou com a inexistência de festas abertas à participação dos pais. A escola deverá incentivar a participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola e proporcionar momentos de convívio para potenciar a interacção escola/família.

A maioria dos alunos refere que os pais os incentivam a frequentar a escola. Na Escola Verde os alunos são assíduos. Na Escola Azul existem alunos que faltam muito à escola e outros que a frequentam com assiduidade.

Apesar de os alunos da escola Azul afirmarem valorizar a importância da escola e das aprendizagens, algumas famílias ciganas destes alunos fazem, na opinião dos professores, muito pouca força para que os filhos vão às aulas, fazendo sempre prevalecer os ritmos familiares de organização da vida (por exemplo as feiras,) sobre a escola.

Os alunos de etnia cigana brincam uns com os outros e raramente brincam com crianças não ciganas, isto no caso da Escola Verde. Na Escola Azul existe uma melhor integração social dos alunos ciganos. Maioritariamente, os alunos da Escola Azul interagem com alunos da mesma etnia e com alunos não ciganos.

Nos recreios e tempos livres, através de actividades lúdicas, favorece-se a integração social de todas as crianças. O grau de integração social dos alunos de etnia

cigana depende da relação que estabelecem com os colegas e com os professores. A realização de actividades lúdicas, no espaço escolar, facilitará a promoção do intercâmbio cultural e da convivência inter-étnica.

A coabitação cultural é desejada pelos alunos que defendem a escola multicultural ao referirem que não gostavam que a escola fosse frequentada apenas por alunos ciganos. São os alunos da Escola Verde que em maioria escolhiam estudar numa escola monocultural, opinião compreensível porque as dificuldades de integração sentidas e as relações de amizade, no espaço escolar, são estabelecidas preferencialmente com alunos de etnia cigana.

A maioria dos alunos admitiu realizar os trabalhos, na sala de aula, com os professores. Se os professores incentivarem o trabalho de grupo ou o trabalho inter-pares, beneficiarão a colaboração entre os alunos na sala de aula.

Não só nas duas comunidades ciganas, como no interior de cada comunidade existem divergência de opiniões entre os alunos de etnia cigana, o que contraria aqueles que se referem aos ciganos como um grupo homogéneo. Mais uma vez, podemos confirmar que as comunidades ciganas "constituem um mosaico de grupos diversificados" (Liégeois, 2001:51). Daqui resulta que o professor se encontra perante culturas diferentes mesmo tratando-se de alunos pertencentes à mesma etnia.

Os alunos da Escola Verde como não têm as mesmas condições de vida que a maioria dos Alunos da Escola Azul, não têm a mesma atitude nem as mesmas expectativas relativamente à escola. Os alunos de etnia cigana pertencentes às duas comunidades reconhecem a importância da escola, no entanto, as suas expectativas face à mesma estão condicionadas aos interesses e preocupações das famílias.

Os alunos da Escola Verde apresentam discursos breves e lacónicos, acompanhados por muitos silêncios e hesitações. Para Cortesão (…) o que interessa no discurso dos ciganos, é mais o que eles não dizem do que o que dizem … o que interessa analisar é o silêncio dos ciganos, silêncio este que é simultaneamente um sinal do seu estado de dominação pela(s) cultura(s) dominante(s) e simultaneamente da sua capacidade de sobrevivência e uma fonte de poder" (Cortesão *et al*, 2005:67).

Actualmente, cada vez mais se cultiva a cultura do discurso socialmente desejável. Quando se põe em questão o problema dos valores, quer em contexto profissional quer em contexto de relações sociais mais amplas, a imagem que nós

queremos criar no outro leva-nos, por um lado, à produção do discurso socialmente desejado e, por outro lado, à cultura do implícito, ou seja, as pessoas não dizem aquilo que pensam. Isso faz parte de mecanismos que as pessoas usam para poderem sobreviver. O facto de Cortesão ter identificado essa estratégia é muito interessante, não nos parece, no entanto, que seja uma estratégia típica dos ciganos. É uma estratégia típica de grupos que são marginalizados, e é uma estratégia de sobrevivência face às dinâmicas tão complexas e de segregação que nós verificamos nos dias de hoje. O que poderemos dizer é que algumas dessas estratégias de comunicação são usadas pelas crianças ciganas, inconscientemente, porque as crianças são muito mais genuínas.

O discurso dos alunos de etnia cigana da Escola Verde é a marca da exclusão. As redes sociais dos ciganos da Escola Azul não se movem exclusivamente entre ciganos, enquanto as redes sociais dos alunos ciganos da Escola Verde não vão muito para além do acampamento. As crianças de etnia cigana da Escola Verde são pouco comunicativas, mostrando inibição e retracção na hora de comunicarem com os adultos. As redes sociais mais densas parecem contribuir para uma maior integração na escola, inversamente, as redes mais lassas parecem inibir o relacionamento e a comunicação entre os alunos e os professores.

Os espaços que eles frequentam, no horário pós lectivo, que para nós são espaços de consumo e podem ser espaços de socialização, para eles são espaços de sobrevivência. Eles usam uma estratégia de sobrevivência (pedem junto nos supermercados), e estão sistematicamente a ser corridos, a ser rejeitados. É a exclusão pelo facto de serem ciganos, é a exclusão pelo facto de serem pobres, de cheirarem mal. As crianças são muito sensíveis a esta situação. Na escola são excluídos por alguns colegas por cheirarem mal.

As escolas e os seus professores enfrentam o desafio de ensinar aos alunos a abertura face aos outros, o desafio da aproximação entre as culturas, da coabitação cultural. O êxito da educação intercultural só acontecerá quando as instituições escolares conseguirem que os alunos de diferentes proveniências culturais partilhem a ideia de construir um futuro juntos.

Os professores das Escolas Azul e Vermelha têm a percepção que a generalidade dos seus alunos têm uma boa integração escolar e social. São referidos como factores facilitadores dessa integração o bom relacionamento existente entre todos

os alunos ciganos e não ciganos, a facilidade de comunicação e o nível socio-económico de alguns alunos. Uma professora da Escola Azul salienta o facto de alguns alunos ciganos se sentirem bem num sistema de aculturação. A agressividade, extensível aos alunos não ciganos, e a rejeição à escola nos primeiros anos são salientados como indicadores da interacção negativa.

Pelo contrário é na Escola Verde que são destacadas as maiores dificuldades de integração dos alunos. Nos seus discursos os professores elegem a auto-exclusão como factor fundamental da dificuldade de integração. Os professores falam ainda das dificuldades de comunicação, da timidez, da inibição e do desinteresse como características marcantes do comportamento dos alunos de etnia cigana da Escola Verde.

A exclusão social e a extrema pobreza em que vivem estes alunos de etnia cigana, afirmadas pelos professores nos seus discursos estão na origem das atitudes e comportamentos referidos como pouco adequados à criação de um ambiente de aprendizagem produtivo.

Quanto à participação e comunicação dos alunos de etnia cigana na vida da escola impera a diversidade de comportamentos. É reconhecido entre alguns professores que o desempenho dos alunos mais retraídos, na participação nas tarefas escolares bem como na comunicação nas aulas, aumenta quando na leccionação dos conteúdos escolares é "premiada" a sua cultura de origem, ou quando são abordados assuntos da área das suas preferências. Nestes casos aumenta a confiança e a segurança dos alunos, o que confirma a opinião dos teóricos que vêem no conflito entre a cultura da classe dominante e a cultura cigana a principal razão para o desinteresse dos alunos de etnia cigana pela escola.

As expressões utilizadas pelos professores: "os alunos não têm vontade de aprender" e para os alunos ciganos "aprender a ler e a escrever não é importante", contrariam as expectativas reveladas pelos alunos nos seus discursos sobre a escola. Estas considerações que envolvem a desmotivação e o desinteresse dos alunos de etnia cigana pela escola, não são partilhadas por todos os professores, nem por todos os professores na mesma escola. A diferença de opiniões advém da diversidade de experiências dos professores no trabalho com os alunos de etnia cigana. Todas as escolas têm bons, médios e maus alunos, e entre os alunos ciganos também se

encontram alunos com aproveitamento escolar e com empenhamento nas actividades lectivas ao nível da realização de trabalhos e intervenções orais.

São os alunos de etnia cigana mais velhos os apontados como os que mais desvalorizam a escola. A idade avançada dos alunos é apontada como a causa do desinteresse pela escola e como sendo geradora dos conflitos entre os alunos. Na opinião de alguns professores, da Escola Azul, há alunos que estão na escola por estar, sem interesse aparente ou visível.

Os professores da Escola Verde reconhecem que os alunos de etnia cigana têm um elevado nível de assiduidade e pontualidade e fraca autonomia na aprendizagem. Na Escola Azul e na Escola Vermelha o absentismo entre os alunos de etnia cigana é um problema que os professores atribuem a causas de ordem cultural e social relacionados com o quotidiano da vida das famílias ciganas.

Os professores da Escola Verde possuem uma visão que enfatiza os pontos negativos dos alunos de etnia cigana quando falam da situação de carência em que vivem no acampamento. O sentimento de solidariedade que têm para com os alunos entregando-lhes roupas ou as manifestações de impotência é revelado quando assistem à falta de higiene das suas crianças. Com a expressão "o que é que se pode esperar destas crianças", os professores revelam atitudes paternalistas em relação às crianças de etnia cigana.

Para além dos factores culturais são os factores de ordem social que constituem a principal barreira à aproximação entre os alunos de etnia cigana e não cigana, na Escola Verde, nomeadamente o mau cheiro e os parasitas que transportam consigo para a escola por falta de condições de higiene no acampamento.

A falta da educação pré-escolar, as matrículas tardias, o fechamento intra-énico e a exclusão social estão entre algumas razões apontadas pelos professores para a falta de interesse pela escola e para as dificuldades sentidas na escola pelos alunos de etnia cigana.

O fechamento das famílias na comunidade intra-étnica ou a abertura à comunidade escolar são modos de interacção social que também influenciam as expectativas e atitudes perante a escola, dado que permitem ou inibem a partilha de experiências, a comunicação e a interacção com o outro.

As escolas, assim como os seus professores, não são todas iguais. Nas escolas que visitamos encontramos professores com sensibilidades e representações diferentes em relação à escolarização das crianças ciganas.

A importância da confiança e da empatia são destacadas por duas professoras, uma da Escola Azul e outra da Escola Vermelha, como fundamentais para a existência de um bom relacionamento com os alunos de etnia cigana e como propiciadoras de comportamentos facilitadores da comunicação e da aprendizagem.

As nossas atitudes enquanto professores podem determinar ou influenciar as atitudes que os alunos desenvolvem relativamente à aprendizagem. A valorização da cultura cigana nas aulas produz mudanças no comportamento e nas atitudes dos alunos. Esta ideia da afirmação da cultura cigana é ilustrada por um professor da Escola Verde ao confessar que os alunos gostam de ouvir falar do acampamento. A recusa em trabalhar e o desinteresse pela escola dá lugar à atenção e à satisfação, quando a cultura destes alunos é respeitada e valorizada pelo professor aos olhos dos seus colegas. O conflito aqui presente entre culturas desaparece pela mudança de atitude do professor.

Na Escola Verde a falta de vocabulário, assim como a timidez, a vergonha, e a introversão caracterizam os discursos dos professores relativamente aos seus alunos. Estas emoções sociais a par da pouca familiaridade com a linguagem utilizada na escola, que privilegia a maioria pertencente à cultura dominante, constituem importantes obstáculos à comunicação.

As dificuldades de comunicação dos alunos de etnia cigana são precisamente uma barreira considerada difícil de ultrapassar para os professores da Escola Verde e que criam dificuldades de interacção na sala de aula e nos espaços de convivência a que os alunos têm acesso. O fraco poder de comunicação é atribuído pelos professores ao facto de serem “um bocado fechados”.

O vocabulário pobre face às expectativas da escola, as vivências e aprendizagens efectuadas na família e não valorizadas pela escola podem também estar na origem do seu desinteresse pelas actividades escolares. Por outro lado, a discriminação e exclusão social marcam estas crianças, pois não são indiferentes às condições miseráveis contra as quais têm de lutar para sobreviver diariamente. O último motivo apontado poderá ser a causa de todas as outras emoções experimentadas não só na escola como na sociedade.

Na Escola Vermelha, as professoras não referem dificuldades de comunicação com as suas alunas de etnia cigana. Na Escola Azul, as dificuldades de comunicação estão associadas segundo os professores aos alunos imaturos e com deficiência.

A ausência de integração social tem efeitos negativos em termos de aprendizagem e conduz ao insucesso escolar. Quando se sabe da importância de ter um curso para ter acesso a um emprego pode-se concluir que esta segregação origina a exclusão económica e social dos mais desfavorecidos. Estes alunos são excluídos da escola da mesma forma que são excluídos do trabalho e da sociedade.

As dificuldades de aprendizagem identificadas pelos professores são de natureza individual, de cariz sócio cultural e de natureza escolar. Na dimensão individual, os professores na Escola Azul apontam o absentismo como a grande causa do insucesso escolar. O desinteresse, a desmotivação, o isolamento e a ausência de comunicação são também apontados pelos professores das três escolas como causas do insucesso escolar. Os pais e encarregados de educação são, na opinião de alguns professores, os responsáveis pela desmotivação e falta de interesse dos alunos de etnia cigana pela escola. Os comportamentos e atitudes fundamentais para o desempenho com sucesso das tarefas e actividades escolares assumem também uma dimensão social. Relacionada com a dimensão social está a cultura do meio de origem da criança cigana que é vista pelos professores como um *handicap* ao sucesso escolar. As baixas expectativas dos alunos face à escola, o ambiente familiar onde vivem, o baixo nível escolar dos pais, a falta de condições de habitabilidade, a ausência de vivências valorizadas pela escola são as causas apontadas pelos professores que conduzem ao insucesso escolar. Relativamente à escola são apontadas como razão do insucesso: a desadequação dos currículos; os alunos não dominarem a linguagem da escola, ou seja, o afastamento entre a cultura da criança de etnia cigana e a cultura da escola; a falta da educação pré-escolar; a falta de acompanhamento dos estudos em casa por parte dos pais e a indisciplina.

Os esquemas utilizados pelos professores para explicar o insucesso escolar passam muito pelas tradições culturais e sociais do povo cigano e menos pela escola. Os professores colocam os problemas do insucesso sempre do lado das famílias e não do lado da escola. Este é o discurso dominante da generalidade dos professores, com excepção de duas professoras na Escola Azul, uma que admite "que estamos a trabalhar

mais num sistema de aculturação, porque nós não queremos saber nada da cultura cigana mas exigimos que eles saibam a nossa toda" (P6) e outra que reconhece que os professores não estão "tão motivados para a diferença"(P2).

As professoras têm consciência de que a os alunos ciganos não têm o ensino que merecem, ou melhor que se podia trabalhar de outra forma, que se desenvolve uma prática pedagógica que se rege pela cultura dominante. Não se está a valorizar as suas experiências e as suas vivências. É a percepção da docência num sistema de aculturação.

Os professores revelam nos seus discursos alguma preocupação com os alunos de etnia cigana das suas escolas, mas essa preocupação não se traduz, na grande maioria, no desenvolvimento de forma integrada da cultura de etnia cigana, em contexto de sala de aula, e na implementação de práticas pedagógicas diferenciadas e interculturais. As abordagens da cultura cigana acontecem pontualmente, numa perspectiva de folclorização.

Consideramos que o ensino ministrado nas escolas se insere maioritariamente num modelo monocultural, pois ignora o contexto de origem do aluno de etnia cigana fazendo a sua adaptação ao sistema escolar da cultura dominante. Ao agir em conformidade com os interesses da cultura dominante os professores estão a privilegiar a transmissão de conhecimentos e valores sem considerar as realidades sociais e familiares, um pressuposto da escola tradicional, de carácter monocultural.

Entendemos que vários professores transformam a diferença em dificuldades de aprendizagem. Se é um aluno cigano de certeza que não aprende, cria problemas de comportamento, é um caso especial…Ao nível discursivo surge frequentemente a dominância do estereótipo cigano.

Fala-se esporadicamente da valorização de uma perspectiva curricular centrada nas vivências e experiências do aluno, na sua própria cultura. Pode-se falar de autonomia ou na falta de autonomia do aluno e, portanto, idealizar a utilização de um currículo flexível adaptado a diferentes situações de aprendizagem, a diferentes alunos, a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, etc.

Os currículos são apontados como menosprezando as vivências das crianças ciganas que as coloca em desvantagem relativamente aos alunos pertencentes à cultura dominante. A acontecer uma mudança, na opinião das professoras da Escola Azul, "não

é na atitude dos professores era mesmo nos currículos" (P2). Os currículos não servem os interesses dos alunos de etnia cigana "têm que ser flexibilizados. Para os alunos de etnia cigana não fazem sentido aquelas "histórias da carochinha", (…) seria "mais interessante desenvolver competências à custa de textos (…) de formas de vida cigana (…) tinha outro sentido, pelo menos para aqueles que estão mais distantes daquela bitola cultural mínima, daqueles valores onde assenta a nossa cultura" (P6). Estes professores têm consciência da não valorização pelas escolas da cultura cigana.

Os alunos de etnia cigana não têm uma norma para aprender, aprendem como todas as crianças, esta ideia é partilhada por alguns professores. Os docentes que entendem que os alunos ciganos têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos outros alunos atribuem essa diferença a factores linguísticos, motivacionais e à origem familiar e cultural das crianças.

Dos factores que os professores percebem que dificultam a aprendizagem dos alunos encontram-se: o vocabulário reduzido, os códigos de linguagem diferenciados, problemas de fala associados à deficiência, a ausência do gosto pela escola e pela aprendizagem, o absentismo, as dificuldades de compreensão, a falta de habilitação dos pais, o desinteresse dos pais pela escola, a falta de acompanhamento em casa, as vivências muito próprias, a desigualdade de oportunidades perante a vida.

Partindo do princípio de que os alunos aprendem de maneira diferente uma vez que são portadores de estilos cognitivos diferentes, os professores, com raríssimas excepções, não se mostram preocupados com aquilo que se ensina aos alunos de etnia cigana nem com a forma como se ensina. Regra geral, os professores tratam os alunos como se não existissem diferenças entre eles. Esta forma difundida de lidar com a diferença como se ela não existisse, costuma ser revelado por professores quando estes manifestam que os alunos são todos iguais, expressando assim o desejo de não serem discriminatórios.

Sobre a dinâmica da comunicação adoptada nas reuniões de trabalho dos Conselhos de Ano, predominam as informações veiculadas no Conselho Pedagógico. Os professores não podem esquecer que esse é também o momento para se discutir a gestão dos currículos, as metodologias e as estratégias que facilitem a escolarização das crianças de etnia cigana. As questões que estão relacionadas com o processo ensino/aprendizagem, na sala de aula, devem ser debatidas nas reuniões de ano, porque

são o espaço privilegiado para falar sobre a interculturalidade. A falta de reflexão, de trabalho comum e de convivência, dentro da comunidade educativa tornam-se um entrave ao desenvolvimento de uma escola intercultural.

Nem sempre os professores trazem à reflexão e à discussão nas reuniões dos órgãos pedagógicos o percurso escolar dos respectivos alunos, o que compromete a qualidade da relação pedagógica entre professores e alunos e o desenvolvimento de medidas pedagógicas adequadas aos alunos de etnia cigana presentes nas salas de aula. Os alunos de etnia cigana são recordados enquanto casos problemáticos ao nível do comportamento e de aprendizagem, um procedimento da escola tradicional que entende o fracasso como insuficiência do aluno. Não existe qualquer mecanismo de articulação entre os diferentes órgãos pedagógicos das escolas e parece clara a inexistência de orientações no sentido da educação intercultural.

Marques privilegia as escolas privadas para serem ministrados os programas curriculares diferenciados, sustentando a sua opinião nas vantagens "dos sistemas de gestão menos rígidos, mais flexíveis" (Marques, 1999) que gozam as escolas não estatais. Na sua opinião estas escolas são capazes de responder com mais eficácia à diversidade cultural pelo facto de possuírem lideranças educativas mais fortes que as escolas públicas (idem).

A questão das lideranças, levantada por Marques, é importante porque a implementação de políticas educativas capazes de "permitir o espaço e o tempo para que as outras culturas com expressão na comunidade se revelem" (idem) necessitam de lideranças fortes e congregadoras de vontades. Concordamos que é mais fácil liderar em escolas não estatais, onde os quadros profissionais podem ser seleccionados em função de um perfil que responda às necessidades das políticas educativas que pretendem implementar e da cultura de escola que lhe servirá de referência.

A escola pública não tem, nos últimos anos, servido de modelo face às constantes mudanças geradoras de instabilidade entre os docentes e à incapacidade, face à realização de experiências sucessivas, de responder com qualidade aos desafios que lhe são colocados. No entanto, consideramos que os espaços privilegiados para a escolarização das minorias étnicas e culturais, no nosso caso particular dos alunos de etnia cigana, são as escolas públicas.

A cultura escolar beneficia com uma boa organização. A organização pedagógica e administrativa das escolas multiculturais deve ter sempre presente o outro e a sua cultura.

A formação dos professores em educação intercultural é por nós considerada uma dimensão importante na dinâmica das escolas e pode contribuir para a sua melhor organização. Os professores, na sua maioria, dizem não ter formação em educação intercultural. A formação em educação intercultural será importante pela sensibilidade que pode transmitir aos professores sobre o "outro" e a sua cultura. As referências e as representações que temos sobre os alunos têm influência sobre as nossas expectativas e reflectem-se sempre naquilo que somos e naquilo que fazemos. Aprender a viver em conjunto, como qualquer processo de aprendizagem, exige sempre o respeito e a compreensão pelo outro.

A distribuição dos professores pelas turmas, a distribuição dos horários, a dinamização de projectos de interesse pedagógico que envolvam os pais e encarregados de educação também são elementos a ter conta na organização escolar.

Todos os professores foram unânimes em reconhecer que o perfil do professor não é tido em conta na distribuição das turmas. Não é que consideremos que exista uma definição rigorosa de perfil de professor, mas há que ter em conta a sua competência pedagógica, que deve ser sólida, que seja capaz de tomar decisões pedagógicas correctas, ter uma atitude positiva no relacionamento intercultural, por forma a reduzir os conflitos, ser capaz de adoptar estratégias de ensino e actividades que ajudem a um melhor desempenho escolar dos alunos e ter um bom conhecimento do meio e das culturas com quem vai interagir. Deve ser aberto à mudança e não ignorar as culturas e os saberes das minorias étnicas, não caindo no erro, por falta de formação ou experiência, de não aproveitar a margem de liberdade curricular de que dispõe para capacitar e capitalizar as capacidades e competências do aluno.

A distribuição dos horários na maioria das escolas deixa de ser um problema para as escolas e não deixa alternativa aos conselhos executivos, uma vez que a legislação em vigor obriga a que a componente lectiva funcione em regime normal, com excepção nas escolas que tenham falta de espaços nas instalações. Nestes casos funcionam os horários em desdobramento que permitem acolher as preferências dos pais e encarregados de educação.

Os professores reconhecem que os alunos ciganos que estudam no horário da tarde frequentam com maior regularidade a escola. O "dar e receber", tão importantes na educação intercultural, não é compatível com determinações generalistas, como as que se verificam com os horários. Cada escola com a sua própria cultura, original e irrepetível, tem que respeitar a diversidade dos seus alunos e ir de encontro sempre que possível aos seus interesses.

Nos seus discursos os professores não fazem referência a projectos significativos que promovam o envolvimento dos pais e permitam uma maior aproximação entre a escola e a comunidade cigana. É feita referência à festa de Natal e do Carnaval na Escola Verde, e para além destas a Feira do Livro na Escola Vermelha. Na Escola Azul a festa de Carnaval conta com a participação dos pais a partir dos portões da escola. Nesta escola, os discursos dos professores acabam por ser contraditórios, porque uns dizem simplesmente que não existem projectos com a participação dos pais, outros falam de projectos no passado que foram interrompidos depois de um conflito na escola e uma professora fala de projectos de relevância pedagógica, existentes no papel que acabaram por não ser implementados.

Para um número significativo de professores, da nossa amostra, é passiva a participação dos pais e encarregados de educação na vida dos seus educandos. As atitudes dos pais e encarregados de educação são de desinteresse face à escola e resumem-se ao levantamento dos registos de avaliação dos seus educandos. No entanto, nos seus discursos também há professores que referem uma participação activa e voluntária dos pais e encarregados de educação na vida dos seus educandos; outros que são facilmente contactáveis, colaborando com a escola sempre que esta os solicita e ainda aqueles que não colaborando com a escola são facilmente contactáveis.

A menor comunicação escola-família é muitas vezes ultrapassada quando a escola toma a iniciativa de envolver os pais e encarregados de educação na escolarização dos seus educandos. O envolvimento dos pais, incentivado por políticas educativas dirigidas às famílias mais afastadas da escola, favorece a sua identificação com o trabalho realizado na escola e aumenta a confiança necessária a uma melhor comunicação.

A comunicação intercultural torna-se relevante para o funcionamento de qualquer grupo ou instituição escolar, podendo as diferenças constituir um obstáculo à comunicação originando mal entendidos e por vezes conflitos.

A existência de conflitos entre alunos ciganos e não ciganos é confirmada pelos professores, mas segundo a opinião da maioria podem acontecer em qualquer grupo étnico de alunos. As estratégias utilizadas pelos professores na gestão dos conflitos, nas diferentes escolas, passaram pelo diálogo e pelo esclarecimento das razões que estiveram na sua origem, pelo castigo, pelo isolamento das partes em confronto e pela ignorância relativamente aos mesmo.

Ignorar os conflitos, evitar falar sobre eles, ou tomar uma resolução sem perceber as diferenças que lhes deram origem, não permitem o crescimento cultural e o enriquecimento mútuo. Este é o tipo de resposta educativa subjacente às pedagogias tradicionais que viam os conflitos como indesejáveis e evitáveis. Pelo contrário, na educação intercultural os conflitos são uma oportunidade educativa que como refere uma professora da Escola Verde quando "convenientemente tratados podem aproximar as culturas" (P12). Abordar a convivência escolar do ponto de vista do conflito multicultural, proporciona-nos uma dimensão preventiva e uma resposta positiva e educativa aos problemas de convivência que possam surgir.

O modo como os professores participam na valorização e na compreensão das diferenças relativamente à cultura cigana não deixa de ser contraditório. Por um lado, têm um discurso que promove a compreensão, a aceitação e a valorização das diferenças dos alunos de etnia cigana, por outro lado, apontam frequentemente a origem sócio-cultural dos alunos de etnia cigana como a causa para justificar os maus resultados escolares. Os professores introduzem no próprio discurso as subversões que os discursos dos teóricos, que se debruçam sobre as questões da educação intercultural, pretendem denunciar.

Os professores atribuem os problemas que vivem na escolarização das crianças ciganas sobretudo às carências das crianças e ao sistema sociocultural das suas famílias. Com raríssimas excepções, os professores não admitem que, para os alunos terem sucesso escolar, seja necessário que a escola e eles próprios se organizem para melhor responderem às aspirações e necessidades dos alunos de etnia cigana.

Apesar da crescente diversidade étnico-cultural nas escolas, somos da opinião, que a escola continua a privilegiar nos currículos conhecimentos, valores e atitudes da cultura respeitantes a uma dada sociedade, que favorece os alunos dos grupos maioritários, os alunos oriundos de grupos sociais, económicos e étnicos mais integrados na cultura dessa sociedade. A escola continua a penalizar os alunos pertencentes a grupos sociais e culturais mais afastados da cultura escolar.

A educação não pode mais ser vista como simples transmissão de conhecimentos, equipando os alunos com capacidades intelectuais, e considerando os seus interesses como irrelevantes. Deve sim, ser vista como um processo que visa uma cidadania esclarecida que ajuda o aluno a encontrar o sentido da sua própria existência.

Apesar da predominância das concepções monoculturais, de carácter tradicional nas escolas, vislumbra-se no discurso de alguns professores discursos pedagógicos que sustentam diferentes concepções pedagógicas de escola. Qualquer que seja a instituição de ensino onde existam grupos étnicos terá de deixar de idealizar os alunos como um grupo homogéneo.

Podemos dizer que alguns ciganos, talvez a maioria se mantêm distantes da escola, mas não é menos verdade que a escola também se mantém distante dos interesses e das necessidades de escolarização das crianças ciganas. Esta distância cultural repartida carece de medidas políticas e sociais de integração, que funcionem como um despertar das consciências adormecidas e permitam uma mudança de sentido nas atitudes e comportamentos de todos os intervenientes no processo educativo das crianças de etnia cigana.

Porque a cultura do povo cigano sobrevive, mas está em perigo e todos somos cúmplices da triste realidade em que alguns vivem, com frequência os acusamos de romper as regras e de não se quererem escolarizar. Para salvar a sua cultura bastaria que mudássemos o olhar e começássemos a entender que o problema é a máquina das políticas do Estado e a passividade das nossas atitudes.

A escola que pretende uma pedagogia intercultural terá sempre de recorrer a uma pedagogia de relações humanas. Uma das prioridades passa por estabelecer um código de relação entre a escola e a família de modo a construir uma relação de diálogo mútuo, onde cada parte envolvida tenha o seu momento de participação, onde exista uma efectiva troca de saberes. A construção dessa relação implica uma capacidade de

comunicação que exige a compreensão da mensagem que o outro quer transmitir, bem como a flexibilidade para apreender ideias e valores que podem ser diferentes dos nossos.

A escola existe porque existem os alunos, pelo que qualquer decisão terá que passar também pelas suas necessidades e aspirações bem como pelas necessidades da restante comunidade educativa. Uma das metodologias a pôr em prática é o método da discussão e negociação, onde alunos e comunidade educativa devem ser envolvidos e implicados em todo o planeamento e execução da actividade escolar e educativa.

As conclusões a que chegámos, não poderão de forma alguma ser generalizados para outro grupo específico, pois esta amostra não é representativa do universo dos professores e alunos. Este estudo reflecte uma realidade social e cultural só fiável na nossa unidade de análise. No entanto, as discussões e resultados trazidos pelo estudo apresentado reforçam, em nossa opinião, a visibilidade e a complexidade do fenómeno que é a escolarização das crianças de etnia cigana, revelando-se bastante enriquecedoras para problematização da temática estudada e podem constituir pontos de partida para outros percursos de investigação que permitam aprofundar a problemática.

Para melhor avaliar os resultados que nos foram comunicados na teoria faltou-nos observar a prática pedagógica dos professores, mas a opção metodológica que fizemos não nos permitiu enveredar por esse caminho.

São limitações do nosso estudo a inexperiência do investigador. As dificuldades metodológicas do trabalho de campo pela distância que separa a nossa cultura da cultura cigana. Normalmente é difícil aceder à convivência e ganhar a confiança do povo de etnia cigana em tão pouco tempo. Consideramos os caminhos teóricos e metodológicos percorridos adequados, pensamos, no entanto, que falta a este estudo conhecer a representação que os pais e encarregados de educação das crianças de etnia cigana têm sobre a escola e sobre a importância que dão à escolarização dos seus educandos.

**BIBLIOGRAFIA**


ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, (1996):*Vers une Pédagogie Interculturelle*, Paris, Anthropos.

ABRIC, J.C. (1989): "Létude expérimentale des répresentations sociales" in JODELET, D., (ed), (1989) : *Les représentation sociales*, Paris, Puf. P.187-203.

ACIDI, (2006): Ciganos: *Cultura maioritária, cultura cigana e cidadania: Um triângulo (im)possível?* publicado em 4/12/2006, endereço electrónico:http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=News&file=article&sid=1630.

ADEIMA, (1998) : *Projecto Integrado de Luta contra a Pobreza dos bairros da Biquinha e Custóias*, Matosinhos, Câmara Municipal.

AINSCOW., Mel (1995). "Educação para todos: torná-la uma realidade" – Comunicação apresentada no *Congresso Internacional de Educação Especial*. Birminghan: Abril de 1995.

ALBARELLO, Luc *et al*., (1997): *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

APFN, (2005): *Aprender a ter Saúde*, Matosinhos, CIDM.

ALVES-PINTO, C. (1995): *Sociologia da Escola*, Lisboa: MacGraw-Hill.

ALSINA, Miguel Rodrigo, (1999): *Comunicación intercultural*, Mallorca, Antropos.

AMIGUINHO, A, (1999): "Educação/Formação dos Ciganos: um Desafio à Mudança da Escola in MONTENEGRO, M. (org) (1999): *Ciganos e Educação*, Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas, 5.

ANTUNEZ, S., E SALLAN, S. G., (1993): *Organización Escolar- Nuevas Aportaciones*, Barcelona: Universitas, S.A.

ANTUNEZ, S., (1993): "La cultura organizativa barreira y puente para la formación permanente del professorado" in ANTUNEZ, S., & SALLAN, S. G., (1993): *Organización Escolar- Nuevas Aportaciones*, Barcelona: Universitas, S.A.

ÁVILA de LIMA, J. & AUGUSTO PACHECO, J. (org). (2006): *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, Colecção Panorama, Porto, Porto Editora.

BENAVENTE, A., *et al*., (1994): *Renunciar à Escola : O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.

BARDIN, Laurence, (1988): *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70, Lda.

BARROSO, J., (1995): *"Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola"* – Cadernos de Organização e Gestão Escolar – Ministério da. Educação, I.I.E.

BARRIO, ANGEL-B, E., (1992): *Manual de Antropologia Cultural*, Salamanca, Amarú Ediciones.

BERTRAND, Y. GUILLEMET, P., (1988): *Organizações: Uma abordagem sistémica*, Lisboa: Piaget.

BERTRAND, Y., (1991): *Culture Organisationnelle*, Quebeque, Presses de l' Université.

BOGDAN, R & BIKLEN, S (1994): *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

BORBALAN, J. C. R. (1998) : *L'identité, L'individu, Le groupe, La société*, Auxerre, Editions Sciences Humaines.

CANÁRIO, R., (1992): *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa, Educa.

CANÁRIO, R., (1999). Nota de Apresentação in MONTENEGRO, M. (org), (1999): "*Ciganos e Educação"*, Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas, 5, p.9-12.

CARDOSO, Carlos (1996): *Educação Multicultural – Percursos para Práticas Reflexivas,* Lisboa: Texto Editora.

CARDOSO, Carlos (coord). (1998): "*Gestão Intercultural do Currículo"*, Colecção Educação Intercultural, l, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultura, Ministério da Educação.

CARDOSO, C. *et al*., (2001): *Que Sorte, Ciganos na Nossa Escola*! Colecção Interface, Centre de recherches tsiganes. Lisboa: Secretariado Entreculturas, Ministério da Educação.

CASA-NOVA, Maria José (1999): *Etnicidade género e escolaridade – Estudo em torno da socialização do género feminino numa comunidade cigana de um bairro periférico da cidade do Porto,* Dissertação de mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;

CASA-NOVA, Maria José (2002): *Etnicidade, género e escolaridade – Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto,* Lisboa: IIE;

CASA-NOVA, Maria José (2004): "Gypsy culture, children, schooling and life opportunities", in Silvia Carrasco (Ed.) *Between Diversity and Inequality: children's experiences of life and school in multicultural Europe*. Nueva Colección Urban Chilhood research monographs, nº 1, on line publications: http://www.ciimu.org. Barcelona, Janeiro de 2004.

CASA-NOVA, Maria José (2006): *A relação dos ciganos com a escola pública. Contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional*, Revista Interacções, nº 2, endereço electrónico: http://nonio.eses.pt/interaccoes.

CHIAVENATO, I., (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração*, S. Paulo, McGraw-Hill.

CHORÃO, F., (1992): *Cultura Organizacional – Um paradigma de análise da realidade escolar*, Lisboa: G.E.F., Ministério da Educação.

COSTA, J. A. (1991): *Gestão Escolar – Participação – Autonomia e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: Texto Editora

COSTA, J. A. (1993): *Para que serve o projecto educativo da escola?*, Correio Pedagógico, Porto, Asa.

COSTA, Luisa, D, (1997): *Culturas e Escola- A Socialização da Educação na Formação de Professores*, Lisboa: Livros Horizonte.

COTRIM, A. M., *et al*., (1995) : *Educação Intercultural: Abordagens e Perspectivas*, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Ministério da Educação.

CORTESÃO, Luiza *et al*., (1995): *O Povo Cigano: Cidadãos na Sombra*. Porto, Edições Afrontamento.

CORTESÃO, Luiza. (1995): "Reflexões Críticas sobre a Educação de Crianças Ciganas" in CORTESÃO, Luiza. *et al*., (1995). *O Povo Cigano: Cidadãos na Sombra*, Porto, Edições Afrontamento.

CORTESÃO, Luiza *et al* (2005): *Ponte para outras viagens – Escola e Comunidades Cigana*: *representações recíprocas*, Acime, Fundação para a Ciência e tecnologia, Porto, Editor Alto Comissariado para a Integração e Minorias Étnicas.

CUCHE, Denys (1999): *A Noção de Culturas nas Ciências Sociais*. Lisboa, Fim de Século, Ltd.

DASEN, P. (1991): "Psycologie Interculturelle a la formation des enseignants por une education interculturelle", in RAMOS, N. (org), *Caderno de Textos Educação Intercultural* (2), Lisboa, Universidade Aberta, (1996).

DAVIES, D. *et al*. (1989): *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas,* Lisboa, Livros Horizonte.

DAVIES, D., MARQUES, R., SILVA, P., (1993): *Os professores e as famílias, Lisboa*, Horizonte

DELORS, J., (1996): *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI"*, Portugal, Edições Asa.

DELGADO, M.L. (1993): "La cultura escolar" in DELGADO, M.L. e BÁRRIO, S. O. *Organización Escolar: Una Perspectiva Ecológica*, Madrid, Marfil, p.369-381.

DEWEY, J., (1992): "O sentido do projecto" in LEITE, E., MALPIQUE, M., e SANTOS, M. R., (1992): *Trabalho de Projecto*, Porto, Edições Afrontamento. p.15-19.

DÍAS-AGUADO, Maria José (2000): *Educacão Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*, Porto, porto Editora, p.9-52..

DUARTE, Isabel *et al*. (2005): *Coexistência inter-étnica, espaços e representações sociais – os ciganos vistos pelos outros*, Lisboa, ACIME/FCT.

ENGUITA, Mariano Fernandez (1996): *Escola e Etnicidade: O caso dos ciganos*, Revista de Educação, Sociedade e Cultura, n.º6, Edições Afrontamento, p.5-22.

ENGUITA, Mariano Fernandez (2000) "Os resultados desiguais das políticas igualitárias: classe, género e etnia na educação", in Márcia O. V. Ferreira & Alfredo Gugliano (orgs.) (2000): *Fragmentos da Globalização na Educação:. Uma perspectiva comparada*. Porto Alegre, Artes Médicas;

ENTRECULTURAS (1995): *Educação Intercultural, Guia do Professor, Secretariado Coordenador dos programas da Educação Multicultural*, Lisboa, Ministério da Educação.

ESTRELA, M. T. e ESTRELA, A. (1978): *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*, Lisboa, Editorial Estampa.

FERNANDES, Teresa (1999): "Alguns Valores Educativos numa Comunidade Cigana", in MONTENEGRO, M. (org), (1999): *Ciganos e Educação*, Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas, 5, p.65-79.

FERREIRA, M. Malheiro (2003): *Educação Intercultural*, Lisboa: Universidade Aberta.

FERREIRA DA SILVA, L. (2005): *Saúde/Doença é Questão de Cultura – Atitudes e comportamentos de saúde materna nas mulheres ciganas em Portugal*, Acime, Fundação para a Ciência e tecnologia, Porto, Editor Alto Comissariado para a Integração e Minorias Étnicas.

FINKIELKRAUT, A. (1990): *La derrota del pensamiento*. Barcelona, Anagrama.

FLEURI, R.M. (2001): *Desafios à Educação Intercultural no Brasil*, Revista Educação, Sociedade e Cultura, n.º 16, p.45-62.

FLICK, Uwe, (2002): *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, Colecção Manuais de Gestão, Lisboa, Editora Monitor.

FUNDACIÒN SECRETARIADO GENERAL GITANO, (2003): *Ensinar e aprender em contextos de diversidade cultural*. Orientações e Estratégias para as Escolas, Madrid, Educación e Cultura.

GILLY, M., (1989), "Les représentations sociales dans le champ éducatif", in JODELET, D. (Ed.), (1989): *Les représentations sociales*, Paris, Press Universitaires de France.

GIROUX, A. Henry, (1994): *Placeres Inquietantes: Aprendiendo la Cultura Popular*, Paidós Educador, Barcelona

GIROUX, A. Henry, (1995): "Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação" in Silva, T. T. (org): *Alienígenas na sala de aula*. Porto Alegre, Artes Médicas.

GOMES, R.,(1990). *Cultura Organizacional: A Organização Comunicante e a Gestão da sua Identidade*, Coimbra: Dissertação de Doutoramento na Universidade de Coimbra.

GONZÁLEZ, M., T., (1993): La innovación centrada en la escuela in DELGADO, M.L. e BÁRRIO, S. O. *Organización Escolar: Una Perspectiva Ecológica*, Madrid, Marfil, p.-305-313.

GRACIA MARÍN, (2002): La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos, in PINA, Margarida B., (coord), (2002): *Identidad Y Ciudadanía – Un reto a la educación intercultural*, Madrid, Narcea, p.28-49.

GRAVE – RESENDES L., & SOARES, J., (2002): *Diferenciação pedagógica*, Lisboa, Universidade Aberta.

GRIFFIN, (1994): "Anxiety/Uncertainty Mangement Theory of William Gudykunst" in *A First Look at Communication Theory*, United States of América, McGraw-Hill, Inc, p.403-409.

GUERRA, M.A.S., (1994): *Entre Bastidores: el lado oculto de la organizacion*, Macena: Aljibe.

GUERRA, M. A. S. (coord) (2005): *Aprender a conviver na escola*, Porto, Edições Asa.

HARGREAVES, A., (1998): *Os Professores em Tempos de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*, Lisboa: MacGraw-Hill.

HERBERT**,** M., Lessard, et. al., (1994) : *Investigação Qualitativa : Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

HOFSTED, Geert, (2003): *Culturas e Organizações*. Lisboa, MacGraw-Hill.

HOLT, John, (2001): *Como Aprendem as Crianças*, Lisboa, Editorial Presença.

HORTON, P., HUNT, C., (1981): *Sociologia*, Lisboa: MacGraw-Hill.

ISABEL BRAGRA (2007): "Pela Integração dos Ciganos: Pastoral dos Ciganos tenta, há mais de 30 anos, retirar esta etnia da marginalidade social" in *Jornal o Público*, Domingo 2 de Abril de 2007.

JODELET, (1990) : Représentation Social, Phenoménes, Concept e Théorie, in MOSCOVICI, *Psycolohie Sociale*, Paris, Puf.

JORNAL O PÚBLICO (2002): "*Ciganos de Águas Santas esquecidos pela câmara Municipal*", (2002).

JORNAL PRIMEIRO DE JANEIRO (2003): "*Ciganos de Águas Santas ao Abandono*", (2003).

JORNAL PRIMEIRO DE JANEIRO (2006): "*Ciganos da Granja apontados como exemplo em Portugal*", Terça-feira, 12 de Fevereiro de 2006.

JORNAL PRIMEIRO DE JANEIRO (2006): "*Uma situação que envergonha Águas Santas*", Quarta-feira, 13 de Dezembro de 2006.

LIMA, L. (1992) : *A escola como organização e a participação na organização escolar*, Braga, Universidade do Minho.

KAUFMANN, Jean-Claude (1996) : *L'entrelieu Comprénsif*, Paris: Editons Nathan.

KETELE, Jean Marie, ROEGIERS, Xavier, (1993): *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas, e de Estudo de Documentos*, Lisboa, Instituto Piaget.

LADMIRAL, Jean-René, et LIPIANSKY, Edmond Marc (1989). *La Communication Interculturelle*, Paris: Armind Colin.

LEITE, C. (1997). *As palavras mais do que os actos? O Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*, Porto, FPCE

LEITE, Carlinda (2000): "A Flexibilização Curricular na Construção de uma Escola mais Democrática e mais Inclusiva" in *Território Educativo*, n.º 7, Porto, Revista da Direcção Regional De Educação do Norte.

LEITE, Carlinda (2002): *Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkien.

LEITE, Carlinda (2004): "Planificação" in Braga, F. *et al*.,. *Novos papéis, novos modelos. Dos projectos de planificação à planificação em projecto*, Porto: Edições ASA, p. 3-4.

LEITE, E., MALPIQUE, M., & SANTOS, M. R., (1992). *Trabalho de projecto 2*-Leituras Comentadas, Porto: Edições Afrontamento.

LEMAITRE, N., (1987) : "La culture d'entreprise:facteur de performance", in J-F. CHANLAT & F. SÉGUIN (ed.), (1987): *L'analyse des organisations – une anthologie sociologique*. Tome II Les composantes l' organization, Montréal : Gaetan Morin.

LIÉGEOIS, Jean-Pierre, (2001): *Minoria e escolarização: o rumo cigano*. Colecção Interface, Centre de recherches tsiganes. Lisboa: Secretariado.

LOPES da COSTA, Elisa. (2001): "O Povo Cigano – memória histórica, presente e futuro", in CARDOSO, C. *et al*., (2001): *Que Sorte, Ciganos na Nossa Escola!* Colecção Interface, Centre de recherches tsiganes. Lisboa: Secretariado Entreculturas, Ministério da Educação, p.1-17.

MAIA da COSTA, E. (1995): "Os Ciganos em Portugal: Breve História de uma Exclusão" in CORTESÃO, Luiza *et al*., (1995). *O Povo Cigano: Cidadãos na Sombra*, Porto, Edições Afrontamento, p.13-20.

MARC, E., e PICARD, D., (s/d). *Interacção Social*, Porto, Rés.

MARQUES, R., (1993). "A participação dos pais na vida da escola como uma componente do modelo da educação pluridimensional", in D. DAVIES, (ed), *Os Professores e as Famílias*, Lisboa, Horizonte, p.107-114.

MARQUES, R., e ROLDÃO, M. C. (1999): *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico*. Porto, Porto Editora.

MARQUES, R. (1999): "Currículo Nacional, Educação Intercultural e Autonomia Curricular" in MARQUES, R., e ROLDÃO, M. C. (1999): *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico*. Porto, Porto Editora. p.65-82.

MELO, Adosinda, FIDALGO, Maria Antónia, (2000): *Eu, cigano sempre! Histórias de vida*. Lisboa, Núcleo de organização pedagógica e apoios educativos, Departamento da Educação Básica.

MICHEL, S., (s/d). "*A comunicação interpessoal*", in N., Aubert *et al*., (ed), Management, Porto, Rés, p.309-373.

MONTANDON, C., DURNING, P., POUTOIS, J-P., (1994). "As relações pais – professores na escola primária: das causas de incompreensões recíprocas" in *Éducation et Famille*, Bruxelles, De Boeck, p.189-205.

MONTENEGRO, M. (org), (1999): *Ciganos e Educação*, Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas, 5

MORIN**,** Edgar, (2001): *La Méthode: L'humanité de l'humanité – L'identité humaine*, Paris, Seuil, p :51:59

MUÑOZ, J.M.E. (1988): "La innovación y la organización escolar" in PASCUAL, R. *et al*., *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid, Narcea, p. 84-99.

NETO, F. (1993): *Psicologia da migração portuguesa*, Lisboa, Universidade Aberta, p.29-77.

NETO, FÉLIX (1998): *Psicologia Social*, Volume I, Lisboa, Universidade Aberta.

NETO, Félix *et al*. (1999): *Igualdade de Oportunidades*: *Género e Educação*. Lisboa, Universidade Aberta.

NETO, Félix (2000): *Psicologia Social*. Lisboa, Universidade Aberta.

NÓVOA, António *et al*. (1995): *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, Publicações D. Quixote.

NOT, L. A (1989): O *Ensino Interlocucional – Para uma Educação na Segunda Pessoa*, Horizontes Pedagógicos, Lisboa, Instituto Piaget.

NUNES, Olímpio (1989): *Escolarização das crianças ciganas*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, Direcção de Serviços do Ensino Primário, Serviço de Orientação Educativa (texto fotocopiado).

ODINA, T. A. (2006) : "La Escuela Intercultural. Estrutura Y Organización", in REBOLLO, M. A. (coord.):*Género e interculturalidad:educar para la igualdad*, Madrid, Editorial La Muralla.

OUELLET, F., (1991). *L' éducation lnterculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maitres*, Paris, L' Harmattan, p.17-63.

PARDO, M. M. (2005) : "A diversidade cultural e seus conflitos, um caminho para a interculturalidade" in GUERRA, M. A. S. (coord) (2005): *Aprender a conviver na escola*, Porto, Edições Asa.

PASCUAL, R., *et al*., (1988): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid: Narcea.

PERES, A. N. (1996): *Educação Intercultural Utopia ou Realidade – processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola,* (Genebra e Chaves), Porto, profedições.

PÈREZ GÓMEZ, A.I., (2004): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid*, Morata.

PEROTTI, A., (1997): *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

PERRENOUD, Ph., THURLER, M.G., (1994): *A Escola e a Mudança*, Lisboa: Escolar Editora.

PERRENOUD, Ph., (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho esc*olar, Porto, Porto Editora p. 87-113.

PERRENOUD, Ph. (2000): *Pedagogia Diferenciada*. *Das Intenções à Acção*, Porto Alegre, Artmed Editora.

PILAR BRAVO, C., (2006): Género, Interculturalidad e identidad: Teoria Y Práctica Educativa in REBOLLO, M.ª Ángeles (2006): *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*, Madrid, Editorial La Muralla, 27-52.

PINA, Margarida B., (coord), (2002) : *Identidad Y Ciudadanía – Un reto a la educación intercultural*, Madrid, Narcea.

PINTO, F., (1995): "Etnia Cigana – Realidade Sócio-Cultural Múltipla e Dinâmica" in CORTESÃO, Luiza *et al*., (1995). *O Povo Cigano*: Cidadãos na Sombra: Porto, Edições Afrontamento, p.37-51.

QUIVY, R & CAMPENHOUDT, L.V. (1992): *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

RAMOS, M. Conceição P. (1995): "Desafios da mobilidade internacional do trabalho em Portugal," in *Por onde vai a economia portuguesa?* CISEP/CIRIUS, Lisboa, Instituto Superior de Economia e Gestão, p.129-176.

RAMOS, N., (2001): *Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural*, Lisboa, Universidade Aberta, p.155-177.

RAMOS, N., (2002): *Comunicação, éducation et interculturalite vers une éducation à la tolérance*, Dialogos 5/2002, Editora Ase, p.68-75.

REBOLLO, M. A. (coord.) (2006): *Género e interculturalidad:educar para la igualdad, Madrid*, Editorial La Muralla.

RESWEBER, J. Paul, (1995): *Pedagogias Novas*, Lisboa, Editorial Teorema.

ROMÁN, Ruiz Cristóbal, (2003): *Educación Intercultural: una visión crítica de la cultura*, Ediciones Octaedro, Barcelona.

ROWLAND, Robert, (1997): *Antropologia, História e Diferença – Alguns Aspectos*, Porto, Edições Afrontamento

SACRISTÁN, J. Gimeno (2002): *Educar Y convivir en la cultura global, Madrid*, Morata.

SAINSAULIEU, R., (1987) : "La régulation culturel des ensembles organisés" in J.-F. CHANLAT e F. SÉGUIN (ed.). *L'analyse des organisations – une anthologie sociologique*. Tome II Les composantes de l'organization. Montréal: Gaetan Morin.

SANTIAGO, R., (1993*). Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*, Aveiro: Universidade de Aveiro.

SAINT – GEORGES, (1986), "O gesto quotidiano de ensinar", Análise Social e Organizacional da Educação, in *Instituto Politécnico de Lisboa/Escola Superior de Educação*, (ed), Lisboa, IPL/ESEL

SARMENTO**,** M., (1994): *A vez e a voz dos Professores*, Porto: Porto Editora.

SANTOS, Boaventura Sousa (1996): *Um discurso sobre as ciências*, Porto: Edições Afrontamento (8ª edição).

SEDANO, A.M. & PEREZ, M.R., (l992): *Modelos de Organizacion Escolar*, Madrid: Cincel, S.

SÉRGIO AIRES, (2004): *A escola ainda é alheia e adversa à cultura cigana*, A Página da Educação, p. 33-34.

SIM-SIM, I. (2005): *Necessidades Educativas Especiais: A Sala de Aula como Espaço de Aprendizagem*, Lisboa, Texto Editores.

SOS RACISMO (2001): *O Povo Cigano – Olhares que se confrontam*, Banco de dados do Secretariado Entreculturas.

SOUSA, C. J. dos S. (2001): "Um Olhar (de um Cigano) Cúmplice" in CARDOSO, C. *et al*., (2001): *Que Sorte, Ciganos na Nossa Escola*! Colecção Interface, Centre de recherches tsiganes. Lisboa: Secretariado Entreculturas, Ministério da Educação.

SOUSA, C. J. dos S. (2004): "Incompletudes", Endereço electrónico: http://karjos.blogspot.com/2004_10_05_archive.html.

SOUSA, C. J. dos S. (2004a): *António Maia – Percursos de uma História de Vida*, Porto, Universidade Aberta.

STOER, Stephen, R., e CORTESÃO, L. (1999): *Levantando a Pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto, Edições Afrontamento.

TElXEIRA, M., (1995): *O Professor e a escola – Perspectivas organizacionais*, Lisboa: MacGraw-Hill.

TONUCCI, F., (1986): *Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva – Analise psicológica*.

VALA, J. (1986): A análise de conteúdo. in A. Santos Silva, & J. Madureira Pinto (Org), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento.

VALA, Jorge, MONTEIRO, B., (1993): Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano, in *Psicologia Social*, Lisboa, Fundação Callouste Gulbenkian.

VIEIRA, Ricardo, (1995): "*Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural*": Revista de Educação, Sociedade e Cultura, n.º 4, 127-147.

VIEIRA, Ricardo, (1999): "*Da Multiculturalidade à Educação Intercultura*l": *A Antropologia da Educação na Formação de Professores*, Revista de Educação Sociedade e Cultura, n.º 12, 123-162.

VIEIRA, Ricardo, (1999a): *Identidades, Práticas e Representações - Ser Inter/Multicultural*, 20 de Março de 1999, A Página da Educação.

VIEIRA da SILVA, J. A. (2007): "*Uma Oportunidade para uma Sociedade Inclusiva"*, www.igualdades2007.com.pt/texto4.asp.

WIEVIORKA, M., (1999): "*Será que o Multiculturalismo é a Resposta*?" Revista de Educação, Sociedade e Cultura, n.º 12, 7-46.

WOODS, Peter (1986): *Là escuela por dentro. La etnografia en la investigación educativa*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

WOLTON, D. (1999), *Pensar a comunicação*, Algés, Difel, p.35-71

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA


Despacho Conjunto nº 112/SERE/SEEBS/93 de 17/6

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto de 1991

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho

Universidade Aberta

# Tese de Mestrado em Relações Interculturais

## O MULTICULTURALISMO NA ESCOLA
## O Caso dos Alunos de Etnia Cigana

# ANEXOS

*Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação*
*da Professora Doutora Maria Luísa Lebres Aires*

Fernando Manuel Silva Gabriel
Novembro de 2007

**ÍNDICE**

Anexo 1 - Guião de Entrevista aos Professores..... 1
Anexo 2 - Guião de Entrevista aos Alunos ..... 3
Entrevistas aos Professores ..... 5
Entrevista aosAlunos ..... 102
Quadro 1 - Matriz de categorização da entrevista aos professores..... 161
Quadro 2 - Matriz de categorização da entrevista aos professores..... 165
Quadro 3 - Matriz de categorização da entrevista aos professores..... 167
Quadro 4 - Matriz de categorização da entrevista aos professores..... 170
Quadro 5 - Matriz de categorização da entrevista aos professores..... 172
Quadro 1 - Matriz de categorização da entrevista aos alunos ..... 174
Quadro 2 - Matriz de categorização da entrevista aos alunos ..... 175
Quadro 3 - Matriz de categorização da entrevista aos alunos ..... 176
Quadro 1 – Síntese das entrevistas aos professores..... 177
Quadro 2 – Síntese das entrevistas aos professores..... 218
Quadro 3 – Síntese das entrevistas aos professores..... 237
Quadro 4 – Síntese das entrevistas aos professores..... 262
Quadro 5 – Síntese das entrevistas aos professores..... 276
Quadro 6 – Síntese das entrevistas aos professores..... 285
Quadro 7 – Síntese das entrevistas aos professores..... 290
Quadro 1 – Síntese das entrevistas aos alunos ..... 295
Quadro 2 – Síntese das entrevistas aos alunos ..... 300

**Código: _____**

**FICHA DO (A) PROFESSOR (A)**

I – Identificação

1. Escola: _____
2. Agrupamento: _____
3. Localidade: _____
4. Ano que lecciona: _____

II – Identificação Pessoal do(a) Professor(a)

1. Sexo: _____
2. Idade: _____
3. Naturalidade: _____

III – Identificação Profissional

1. Habilitações Académicas: _____
2. Ano de Formação: _____
3. Instituição Formadora: _____
4. Situação Profissional: _____
5. Anos de Serviço: _____
6. Outros Cargos Desempenhados na Escola/Agrupamento:

   _____

IV – Observações

**Código: _____**

**FICHA DO (A) ALUNO (A)**

I – Identificação

5. Escola: _____
6. Agrupamento:_____
7. Localidade: _____

II – Identificação Pessoal do(a) Aluno(a)

4. Sexo: _____
5. Idade: _____
6. Ano de Escolaridade:_____
7. Habilitações Académicas dos Pais:

   Pai: _____

   Mãe: _____
8. Profissão dos Pais:

   Pai: _____

   Mãe: _____

Entrevista realizada em _____/_____/_____

IV – Observações

# AUTORIZAÇÃO

Fernando Manuel Silva Gabriel, Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico a realizar a dissertação de mestrado na área das Relações Interculturais, sobre a escolarização das crianças ciganas, vem solicitar autorização do Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____, para conversar com o seu educando de forma a poder recolher informações para o trabalho que se propõe desenvolver.

O Professor

Fernando Gabriel

AUTORIZO ☐

NÂO AUTORIZO ☐

O Encarregado de Educação

---

_____, _____de Março de 2006

**Anexo 1**

**Guião de Entrevista aos Professores**

| | |
|---|---|
| Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado. | ▪ Esta entrevista destina-se a fazer parte de uma dissertação de mestrado que estou a frequentar na Universidade Aberta.<br>▪ Para maior rapidez e facilidade na recolha de dados importa-se que a entrevista seja gravada?<br>▪ Posso citar no meu trabalho, na íntegra ou pequenos excertos, as suas palavras?<br>▪ As informações por si reveladas serão confidenciais e servirão de elementos importantes para o desenvolvimento do meu trabalho. |
| Conhecer qual a percepção dos professores face à integração escolar e social dos alunos de etnia cigana. | ▪ Como caracteriza os alunos de etnia cigana quanto ao comportamento (aspectos relacionais, integração na turma)?<br>▪ Relativamente aos alunos ciganos que situações que já vivenciou, destacaria como sendo as que mais dificultam a sua acção como professor?<br>▪ Tem facilidade em comunicar com alunos de etnia cigana?<br>▪ Será que o facto de ser aluno de etnia cigana tem influência no seu rendimento escolar? |
| Perceber se a maneira como os professores gerem as diferentes culturas no currículo é importante para que os alunos de etnia cigana gostem da escola. | ▪ Nas aulas costuma abordar questões relacionadas com a história dos alunos ciganos? Como faz essa abordagem?<br>▪ Das unidades (conteúdos) abordados quais os, que na sua opinião, podem reflectir melhor a organização do povo cigano e podem funcionar como núcleo de aprendizagem interdisciplinar?<br>▪ Os alunos ciganos acompanham a turma? Fazem trabalhos diferentes? Que tipo de trabalhos fazem? Eles aceitam essa situação? |

| | |
|---|---|
| Conhecer de que modo é que os professores participam na valorização e na compreensão das diferenças relativamente à "cultura cigana." | ▪ Procura a ajuda dos pais dos alunos de etnia cigana durante o processo de integração do aluno? Que tipo de participação têm os pais na escola?<br>▪ Existem conflitos entre os alunos de etnia cigana e os outros alunos na escola? Como são resolvidos?<br>▪ Existe um clima de cooperação na sala de aula entre as diferentes culturas? Como se estabelecem essas relações de cooperação?<br>▪ Os alunos de etnia cigana têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos outros alunos? Como é que gere essa situação? |
| Conhecer os processos de pensamento dos professores sobre a educação intercultural. | ▪ O que é para si a educação intercultural? Como pode ser colocada em prática?<br>▪ Pensa que a educação intercultural pode, ou não, contribuir para o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana? Porquê?<br>▪ Que função poderá ter hoje a escola no âmbito da escolarização das crianças ciganas? |
| Identificar práticas de valorização intercultural promovidas pela escola como organização e perceber qual a sua influência na cultura docente. | ▪ Na distribuição dos horários e das turmas são consideradas as especificidades locais, culturais e/ou étnicas dos alunos?<br>▪ De que forma é feita a distribuição dos professores pelas turmas em que a presença destes grupos é mais forte?<br>▪ A educação intercultural é uma temática discutida nos conselhos pedagógicos, reuniões de conselho de docentes, etc? |

**Anexo 2**

**Guião de Entrevista aos Alunos**

| | |
|---|---|
| Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado. | ▪ Esta entrevista é para me ajudar a fazer um trabalho sobre os meninos ciganos que estudam nas escolas do 1.º Ciclo.<br>▪ Posso gravar as perguntas e as tuas respostas? |
| Percepção que as crianças ciganas têm da escola | ▪ Gostas de andar na escola?<br>▪ Que é que gostas mais de fazer na escola? E o que menos gostas de fazer?<br>▪ Que outras coisas gostarias de fazer na escola?<br>▪ Na sala de aula falas sobre a tua família? O que vais fazer à escola?<br>▪ Achas importante a escola para ti? Porquê?<br>▪ Gostas de aprender a ler e a escrever?<br>▪ Por que é que queres aprender a ler e a escrever?<br>▪ Tens aprendido muito na escola? Contas aos teus pais o que aprendes na escola? |
| Relação Entre-pares | ▪ Gostas de brincar com os teus colegas?<br>▪ Com quem brincas no recreio? Há outros meninos ciganos na tua escola? É com eles que brincas?<br>▪ Gostas de brincar com outros meninos? E eles gostam de brincar contigo?<br>▪ Gostas da tua professora? Porquê?<br>▪ Quem são os teus melhores amigos? São mais novos ou mais velhos que tu?<br>▪ Na sala quem é o teu colega de carteira?<br>▪ E se esta escola tivesse só alunos ciganos. Tu gostavas? Achavas bem?<br>▪ Com quem fazes trabalhos na sala de aula?<br>▪ De quem gostas mais na escola? |

| | |
|---|---|
| Interacção Escola/família | ▪ Os teus pais vêm à escola falar com o teu professor?<br>▪ Os teus pais conversam contigo sobre o que aconteceu na escola? O que te costumam perguntar?<br>▪ Os teus pais já estiveram nalguma festa na escola?<br>▪ Quem vem à escola buscar as tuas "notas"?<br>▪ Os teus pais vêm às reuniões da escola?<br>▪ Já alguma vez não te apeteceu vir para a escola? Disseste aos teus Pais? O que te disseram os teus Pais? |

**ENTREVISTAS AOS PROFESSORES**

**Dia 08-03-2006**
**Hora 16.00**

**Entrevistador:** Que ano de escolaridade lecciona?

**P1** – A turma é o do 1.º e 2.º ano na teoria, na prática estão todos a leccionar o 1.º ano.

**Entrevistador:** Quantos alunos tem na turma?

**P1**– Tenho 20 alunos.

**Entrevistador:** E quantos alunos de etnia?

**P1**– Tenho três alunos.

**Entrevistador:** Os alunos ciganos acompanham a turma?

**P1** – Um dos alunos está pela primeira vez no 1º ano, não frequentou o pré-escolar não consegue acompanhar o 1.º ano e tem problemas de fala e de escrita e de memorização. Os outros dois já cá estão há muitos anos estão com o programa do 1º ano, um deles é do ensino especial, a outra menina já está na escola há quatro anos e dois dos anos que ficou retida foi devido á falta de assiduidade.

**Entrevistador:** Que idade têm?

**P1** – O que está no 1.º ano tem 5 anos deve estar a fazer 6 anos, os outros dois terá 9 anos a fazer 10 e a outra menina terá 10 anos

**Entrevistador:** Como caracteriza os alunos de etnia cigana quanto ao comportamento (aspectos relacionais, integração na turma)?

**P1** – Integram-se bem na turma, à parte do menino do ensino especial por ter um atraso mental torna-se alguma coisa agressivo não na sala mas no recreio. Os outros dois são calminhos quer na sala ou no recreio, são uma ternura, não tenho qualquer coisa a apontar ao comportamento. Tirando o P mas que eu não relaciono por ser de etnia cigana, relaciono mais ao seu problema mental.

**Entrevistador:** Os alunos ciganos interagem fora da sala de aula com as outras crianças?

**P1** – Sim, sim, sim. Andam muito em grupo porque há mais alunos de etnia cigana na escola e portanto como se defendem muito uns aos outros não é, geralmente juntam-se em grupo para brincar, mas também brincam com os outros miúdos. Dão-se bem com os adultos.

**Entrevistador:** Os alunos não ciganos aceitam bem as crianças ciganas?

**P1** – Sim pelo menos com os meus nunca percebi de não os aceitar. Brincam, falam, pedem coisas emprestadas. Têm uma relação normal.

**Entrevistador:** Em relação aos encarregados de educação já sentiu alguma atitude de discriminação, algum problema?

**P1** – Não, não eu não, isso não. Os dois miúdos, os mais velhos vivem com uma avó ou com uma tia e portanto nem eu e penso que a colega anterior que os leccionou tivemos algum problema. O mais novinho, o pai veio cá uma vez por causa das faltas justificar que o miúdo esteve doente e assinar a avaliação pronto assinou. Nunca tive assim nenhum problema.

**Entrevistador:** Procura a ajuda dos pais dos alunos de etnia cigana durante o processo de integração do aluno?

**P1** – Se eu tiver problemas de integração claro, procuro e chamo-os cá. É preciso é que eles venham, mas até agora isso nunca aconteceu.

**Entrevistador:** Tem facilidade em comunicar com os alunos de etnia cigana?

**P1** – Sim tenho. Comunico bem com eles e o P que tem o tal problema mental respeita-me não é se eu lhe disser trabalha, faz isto ou faz aquilo, obedecem perfeitamente. O T às vezes se calhar pelo problema de fala que tem, o que eu noto nele é que às vezes lhe explico determinada actividade e ele demora um bocadinho a perceber. È um miúdo um bocadinho imaturo. A irmã tem que lhe dar de comer, pronto anda sempre muito mais devagar.

**Entrevistador:** Faz trabalhos diferentes dos outros alunos?

**P1 –** Fazemos planos de recuperação e uma das coisas que se faz nos planos de recuperação é uma pedagogia diferenciada na sala de aula. Ou seja o P como não acompanha, os outros miúdos já vão nas consoantes, o normal, ele ainda vai nas vogais. Eu com ele trabalho as vogais, os ditongos, vou introduzir agora a letra p, nós estamos sempre a batalhar no mesmo, porque ele não consegue. Na Matemática ele não tem tantas dificuldades como o T, tem um currículo, tem um programa do ensino especial. Em relação aos objectivos que estão traçados nesse programa individual ele vai acompanhando, agora tudo o que seja matéria curricular portanto as vogais, as letras, os números isso será trabalhado mais tarde. O que se tem conquistado ao longo destes anos ao nível da socialização, o andar, não sabia falar, portanto temos trabalhado mais essas coisas com o T. O curricular terá que ser mais tarde isto devido a uma doença que sofreu quando era bebé. A I. está a fazer o 1.º ano outra vez mas acompanha muito bem

a turma, portanto está a fazer-lhe bem estar a fazer o 1.º ano, e não falta tanto como faltava nos outros anos.

**Entrevistador:** Quem lhe transmitiu todas essas informações?

**P1**– Portanto cada aluno tem um processo e os professores quando pegam numa turma devem ler os relatórios que constam desse processo que o professor anterior possa ter deixado. Eu tive a vantagem de ter trabalhado cá no ano passado em apoio sócio educativo e portanto conhecia os alunos, ouvia as histórias e na altura que peguei na turma pude informar-me um pouco mais sobre eles.

**Entrevistador:** Fale-me da assiduidade e da pontualidade dos alunos ciganos?

**P1**– Pontuais são. Assíduos? É assim eles têm muitas faltas, mas têm menos faltas do que presenças. São capazes de vir às aulas tipo duas semanas e depois faltam quatro ou cinco dias seguidos. Depois chegam à escola e dizem estive doente, mas justificação escrita, concreta do médico não trazem. Ainda agora no Carnaval nós tivemos aquela interrupção lectiva, terça, quinta e sexta já não apareceram, só apareceram na segunda. São capazes de estar muitos dias seguidas a vir às aulas e depois faltar 4 ou 5 dias, é complicado e sempre sem justificação.

**Entrevistador:** Os alunos de etnia cigana têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos outros alunos?

**P1**– Não sei, não posso estar a falar em concreto da etnia cigana porque tenho crianças que não o são e que têm aquelas dificuldades e alguns até bem piores. Portanto não seria correcto estar atribuir as dificuldades que eles têm à sua raça. É uma turma difícil a minha.

**Entrevistador:** Será que o facto de ser aluna de etnia cigana tem influência no seu rendimento escolar?

**P1** – Não posso dizer que acho porque é a primeira vez que estou com alunos de etnia cigana e na minha turma também tenho alunos que não são de etnia cigana e apresentam as mesmas dificuldades, portanto não posso dizer que o rendimento é influenciado pelo facto de serem alunos de etnia cigana. A assiduidade acredito que sim porque a ideia que me transmitem é a primeira vez que estou a trabalhar com eles, é a de que virem à escola ou não virem para eles é a mesma coisa. Não são tão interessados ou tão motivados, se calhar não são motivados em casa também para frequentar a escola. O P, o mais pequenino, às vezes falta às aulas à segunda-feira para ir com a mãe para a feira. Os pais dão mais valor que eles vão com eles para a feira do que se calhar mandá-los vir à escola apesar das dificuldades que o aluno tem. Há pessoas que aceitam muito bem o

facto dos filhos terem dificuldades, acham perfeitamente normal porque eles próprios também já as tiveram.

**Entrevistador:** São feirantes os pais dos seus alunos?

**P1** – Do meu P é. A I diz que não tem pai. O T fala muito do pai mas a verdade é que eu nunca o vi.

**Entrevistador:** Existem conflitos entre os alunos de etnia cigana e os outros alunos na escola?

**P1** – Nunca assisti a nenhum é possível que haja mas também existem conflitos entre os outros alunos porque é um meio em que conflito é a palavra-chave.

**Entrevistador:** Como é que resolvem esses conflitos?

**P1** – Não assisti a nenhum portanto também não posso falar sobre isso. Mas possivelmente resolve-se exactamente da mesma forma como todos os outros, chamando a atenção a uns e a outros.

**Entrevistador:** Relativamente aos alunos ciganos que situações que já vivenciou, destacaria como sendo as que mais dificultam a sua acção como professora?

**P1** – Para já não, não quer dizer que até ao fim do ano isso não aconteça. Mas neste momento não. Tirando o facto de na altura das avaliações em que os pais ou os encarregados de avaliação deveriam vir à escola buscar as avaliações saber como é que os meninos vão na escola. Isso não acontece tanto como devia.

**Entrevistador:** Não vêm buscar as avaliações?

**P1** – Não vêm buscar as avaliações. Só o pai do P é que veio e depois de eu insistir muito e porque veio buscar as da filha que é de outro colega e aproveitou e veio à minha sala e levou também a do miúdo. Assim chamando para falar não sei se virá, também não precisei de chamar.

**Entrevistador:** Que tipo de participação têm os pais na escola?

**P1** – Em relação à minha turma, tenho encarregados de educação de alunos que não são de etnia cigana que também não participam nada e tenho alunos que as avaliações continuam ali à espera que os pais venham assinar. Mando chamar quando algum se porta mal, isso são coisas que não se podem deixar passar em branco, e chamo cá os pais e os pais não vêm. Tenho meia dúzia que realmente vêm e até vêm sem eu chamar para saber como é que a criança está mas também tenho aqueles que não vêm, portanto estão um bocado em pé de igualdade com os de etnia cigana.

**Entrevistador:** A escola promove actividades abertas à participação dos pais?

**P1** – Sim

**Entrevistador:** Os pais participam?

**P1** – Este ano pelo menos pelas actividades que nós fizemos não. Tirando o desfile de Carnaval que realmente fizemos um cortejo no bairro e os pais estavam presentes para assistir ao desfile e fotografar os filhos e não sei quê, mas de resto Natal e esse tipo de actividades os pais não vêm à escola. O ano passado foi uma situação pouco habitual porque estivemos com obras na escola e fizemos uma festa de fim de ano para os miúdos do 4. ano e os pais realmente vieram cá em cima e assistiram à festa. Chamados tipo venham fazer isto ou isto ou aquilo, isso não.

**Entrevistador:** Fazem reuniões de início de ano com os pais?

**P1** – Exactamente, fazemos reunião de pais. Este ano foi controverso porque começamos as aulas mais tarde porque as obras ainda não estavam acabadas e os contentores já tinham sido retirados, fizemos uma reunião de encarregados de educação e de professores. Depois cada professor no primeiro dia de aulas também falou com os pais que estavam presentes para trazer os alunos. Que no primeiro ano acontece mais porque são mais pequeninos e então os pais como os trazem à escola aproveitam e ficam para a reunião. Os mais velhos não sei se terão tido.

**Entrevistador:** Existe um clima de cooperação na sala de aula entre as diferentes culturas?

**P1** – Sim, entre todos os alunos não só os de etnia cigana.

**Entrevistador:** Como se estabelecem essas relações de cooperação?

**P1** – Para já é aquela situação de serem todos amigos uns dos outros. E depois tenho a I. que ajuda às vezes os outros miúdos a fazer actividades em que estão mais atrasadas e elas já as fez e já ultrapassou aquele nível e ajuda os colegas a fazer. Ajuda-os a colar ou a recortar a alguns que têm dificuldades, ajuda os colegas a arrumar.

**Entrevistador:** Fazem trabalhos de grupo?

**P1** – Fazem. Quando é plástica, Matemática também os deixo trabalhar um bocado em grupo, na L. Portuguesa quando é aquela altura de lerem o texto o colega do lado ajuda.

**Entrevistador:** Nas aulas costuma abordar questões relacionadas com a história do povo cigano?

**P1** – Ainda não abordei porque esse tema geralmente é abordado no Estudo do Meio quando se fala de outras raças. E no 1.º ano ainda não chegamos a esse tema. Possivelmente se tivesse tido uma situação em que alguém insultasse aquele aluno porque ele é cigano se calhar teria abordado mais. Eles estão habituados aqui na escola sempre houve ciganos. Quer na pré, quer agora já no 1.º ano e por aí adiante estão muito

habituados ao contacto com crianças de etnia cigana porque eles moram todos no mesmo bairro.

**Entrevistador:** Tem conhecimento de crianças ciganas que frequentam a pré-escola?

**P1** – Neste momento não sei se haverá alguma. A ideia que eu tenho é que eles não têm por hábito frequentar a pré. O meu T que tem o tal problema esteve na pré tanto é que lhe foi adiada a matrícula.

**Entrevistador:** As crianças têm iniciativa de falar das suas vivências?

**P1** – O T está sempre a falar o pai vai fazer isto e pai vai fazer aquilo, eu ontem comi isto e aquilo, fala bastante. A I. é mais fechada, mas também é capaz de contar, ontem fui não sei aonde, fala muito bem. O P é que realmente não fala quase nada. Para já porque tem muitos problemas em falar e eu acho que isso lhe afecta a própria espontaneidade de querer falar. Se eu lhe perguntar alguma coisa ele responde mas por iniciativa própria não, mas ele também é muito pequenino é um bebé.

**Entrevistador:** Os livros abordam temáticas relacionadas com a história do povo cigano?

**P1** – No primeiro ano não.

**Entrevistador:** Das unidades (conteúdos) abordados quais os, que na sua opinião, podem reflectir melhor a organização do povo cigano e podem funcionar como núcleo de aprendizagem interdisciplinar?

**P1** – É complicado trabalhar a temática das várias culturas numa turma de 1º ano, os alunos são muito novos para ter a percepção do que são raças diferentes. Fala-se na música, na forma como vivem.

**Entrevistador:** É bom ou não para a escola a existência de várias culturas?

**P1** – Se é bom para a escola eu acho que sim. Para a escola em si não digo, mas para os alunos e às vezes até os adultos terem contacto com diversas culturas. Não acharem que é só aquilo e saberem que há outras culturas e que também devem ser tratados como as outras pessoas e não é olha o cigano, como a gente às vezes ouve na rua os ciganos são isto e os não ciganos também são. E portanto eu acho que é bom.

**Entrevistador:** É importante, ou não existir mais que uma cultura na sala de aula?

**P1** – É assim para mim eu acho importante agora as crianças como ainda são muito novas não têm a consciência da importância que isso tem. Se calhar um dia mais tarde vão achar engraçados terem tido contacto com alunos de etnia cigana pela música ou pela forma de dançar, ou como vivem determinados assuntos. Neste momento eles são

muito novos para terem a percepção da importância que tem terem contactos com alunos de outras raças.

**Entrevistador:** Essas formas de estar e de ser, costumes e tradições são transmitidas às outras crianças?

**P1** – Às vezes há alturas, por exemplo, uma música não é. A minha I. é muito ligada à música, gosta de música e se eu lhe disser dança uma música, mesmo que não seja cigana, há trejeitos dela dançar que um adulto associa logo à etnia cigana. Trabalhando a música, em vez de lhes dar só música dita normal, se calhar pô-los a ouvir um bocado de música cigana. Eu pessoalmente também gosto e os miúdos gostam, especialmente as raparigas acham um piadão. A I. no Carnaval veio vestida de cigana e eu lá fora no desfile estava a pegar com ela e ela começou a dançar, como as ciganas dançam e as outras miúdas estavam a adorar e pediram-lhe para lhes ensinar. É saudável.

**Entrevistador:** Para além das diferenças procura também as semelhanças que existem entre as diferentes culturas?

**P1** – Trabalhar esse tipo de coisas com crianças de 6 anos (silêncio) é muito complicado trabalhar assuntos tão importantes. Eles não têm essa percepção. Se fosse uma turma de 4.º ou 3.º ano com alunos já crescidos se uma pessoa estivesse a falar do assunto e eles tivessem a percepção de entender o que se está a dizer e o que são raças diferentes. Estes alunos ainda são pequeninos para perceberem que há raças diferentes. Eles vêem que são diferentes e sabem que são ciganos mas se calhar não sabem o que é ser cigano. Verem semelhanças e diferenças pode-se falar na música agora na forma como vivem o casamento, isso são assuntos para alunos mais velhos.

**Entrevistador:** O que é para si a educação intercultural?

**P1** – É o que quase toda a gente faz no dia a dia tendo realmente raças diferentes na sala. Porque se não se tiver fala-se mas verem no concreto é sempre mais complicado. Acho que deve existir e que se deve falar, que se deve pôr toda a gente no mesmo patamar. Principalmente com crianças que já vêm em litígio de casa e revoltadas com tudo e que já chegam de manhã aqui à porrada às 9 da manhã com não sei quem. Acho importante que ela exista principalmente nas escolas, é fundamental. Não tendo ninguém de raça diferente acho que é bom mostrar um filme, mostrar que há outras raças, conversar sobre o assunto. Incutir-lhes o respeito, a forma como falam não é porque prejudiquem os colegas porque são ciganos ou porque são negros, mas às vezes a forma como os mais velhos falam é um bocado agressiva.

**Entrevistador:** A educação intercultural é uma temática discutida nos conselhos pedagógicos, reuniões de conselho de docentes?

**P1** – A única questão que costumam abordar é o que se vai fazer do ensino e da progressão nos anos dos alunos, já se começa a questionar um currículo alternativo para motivar estes alunos pois para eles aprender a ler ou a escrever não é importante.

**Entrevistador:** Pensa que a educação intercultural pode, ou não, contribuir para o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana?

**P1** – Acho que sim na medida em que o contacto entre diferentes culturas pode valorizar as aprendizagens dos alunos através da troca de saberes.

**Entrevistador:** No seu curso de formação inicial abordou a educação intercultural?

**P1** – Não

**Entrevistador:** Nos planos de formação dos diferentes Centros de Formação já reparou nalguma oferta de formação sobre a educação intercultural?

**P1** – Não

**Entrevistador:** De que forma é feita a distribuição dos professores pelas turmas em que a presença destes grupos é mais forte?

**P1** – As atribuídas segundo o critério de antiguidade, entre outros.

**Entrevistador:** Na distribuição dos horários e das turmas são consideradas as especificidades locais, culturais e/ou étnicas dos alunos?

**P1** – Os horários são todos normais

**Entrevistador:** Que poderá fazer hoje a escola pela escolarização das crianças ciganas?

**P1** – Eu acho que deve ser exactamente a mesma que é para os outros alunos, muito honestamente. Agora para crianças desmotivadas como apresentam ser. Lá está em casa o pai e a mãe não sabem ler e então acham que o filho também não tem que saber. Tem o caso de uma colega que tem uma aluna de etnia cigana e que teve necessidade de ter apoio sócio-educativo e a mãe disse logo que a menina não vinha porque era muito tempo na escola. Quer a menina em casa guardada e estando longe dos problemas e sobre os olhos do pai ou da mãe. Quando muito a escola poderia tentar trabalhar isso, com o encarregado de educação, convencê-lo que não é assim tão mau a criança ficar mais duas horas na escola. Tenho ideia que no desfile de Carnaval essa criança não veio porque é perigoso. São muito claustrofóbicos, as crianças têm que estar muito protegidas, os mais novos, porque os mais velhos andam aí à vontade e vão para casa à noite e não há problema nenhum. As crianças mais novinhas têm tendência a agarra-las ali. Hoje não me apetece que vás para a escola e não vai. Se ele aprende ou não para

eles é pouco importante. Não sei chamar os pais e mostrar-lhes que a escola não é o bicho papão. Tentar incutir aos pais que são importantes eles virem à escola. Por aquilo que os meus colegas contam para os pais os miúdos saberem ou não saberem vai dar ao mesmo. Se calhar trabalhar um bocado isso.

**Dia 10-03-2006**
**Hora 15.30**

**Entrevistador:** Quantos alunos de etnia cigana tem na turma?

**P2** – Tenho três alunos todos com oito anos.

**Entrevistador:** Os alunos ciganos acompanham a turma em termos de aprendizagem?

**P2** – Acompanham. Um é um bom aluno. Dois foram retidos o ano passado. A rapariga foi retida o ano passado, no terceiro período, por faltas, mas este ano está a acompanhar muito bem o terceiro ano. Vai para o quarto ano de certeza. O aluno que tem mais dificuldades este ano está a acompanhar o segundo ano. Foi retido o ano passado por mim. Precisou de mais uma ano, por causa do vocabulário. Eles utilizam outro tipo de vocabulário em casa e portanto ele tinha um vocabulário muito reduzido.

**Entrevistador:** Fazem trabalhos diferentes?

**P2** – No primeiro ano, até porque eles não tinham feito o pré-escolar, eu tinha sempre o cuidado de lhes dar trabalhos mais significativos. Uns ligados à natureza, que lhes diz muito, e outros à família porque eles são muito agarrados à família. Agora não, eles fazem o que os outros fazem.

**Entrevistador:** Eles aceitam essa situação?

**P2** – Sim, porque eu diversificava os trabalhos no grupo onde eles estavam integrados. Eu utilizava como estratégia inserir, no meio de uma actividade, os trabalhos diferenciados para eles não se sentirem isolados.

**Entrevistador:** Os alunos de etnia cigana têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos outros alunos?

**P2** – Acho que não. Acho que isso não. Eles têm é um vocabulário muito reduzido. Os códigos deles são muito diferentes dos nossos e às vezes há choques de identidade. Se nós conseguirmos valorizar a cultura deles eu penso que isso é sanado no mesmo momento. Por exemplo, eles são muito ligados ao meio, valorizam muito o papel da mãe e se nós os cativarmos por aí, os valorizamos em relação ao seu grupo cultural, eles ficam apanhados. Os meus dois ciganos que estão a acompanhar o 3.º ano, são miúdos que estão num contexto familiar médio/alto. São ciganos privilegiados. A mãe da miúda tem o nono ano. Os pais do rapaz são analfabetos, simplesmente é filho único, neto único e querem fazer dele doutor. Incentivam-no muito e valorizam muito o papel da escola. A própria família investe muito neles.

**Entrevistador:** A família colabora com a escola?

**P2** – Imenso.

**Entrevistador:** Que tipo de colaboração têm os pais na escola?

**P2** – Vêm muitas vezes à escola. Vêm, praticamente, diariamente à escola. Principalmente a mãe, que é analfabeta, vem à escola todos os dias, se não puder vir telefona-me. Pediu-me o meu contacto pessoal e telefona-me. Quer saber o que o filho fez e se conseguiu aprender, o que é que não aprendeu. Diz-me: "Ó professora não aprendeu escreva-me no papel o que não aprendeu, que é para depois no ATL a minha irmã (a irmã trabalha no ATL e tem o 9.º ano) o compensar no que ele tem dificuldades." Está-me sempre a pedir: "ó professora não o deixe para trás, puxe por ele, puxe por ele" , contrariamente às outras mães quer não querem saber.

**Entrevistador:** As mães dos alunos não ciganos?

**P2** – Pois, porque aqui os ciganos são iguais aos outros, isto é um bairro social. Não são os ciganos que são os piores, é tudo igual. A única diferença entre os ciganos e os outros é que os ciganos vivem uma realidade diferente.

**Entrevistador:** E os pais dos outros dois alunos?

**P2** – A menina, uma criança muito problemática no primeiro ano, ganhou um vínculo muito forte comigo porque é filha única. Fez uma rejeição assim de repente à escola. No primeiro e segundo períodos correu tudo bem, aprendia com muita facilidade. Depois começou a não querer vir, chorava e eu ia ao carro buscá-la. Começou a ter perda de cabelo e o sistema nervoso completamente alterado. Deu-se a coincidência do pai ir trabalhar para Angola. Nós não sabíamos se era na escola que estava o problema, se era pelo pai se ter ausentado. Andou em psicólogos e o que é certo é que no 3.º período não veio. Passou para o 2.º ano porque tinha bom aproveitamento e presenças no primeiro e segundo períodos. No 2.º ano veio no 1.º período, no 2.º começou logo a faltar, teve só 10 presenças e no 3.º abandonou completamente. Chorava e berrava e não vinha, e não vinha e eu retive-a no 2.º ano. A mãe quando recebeu a carta, a dizer que a filha tinha ficado retida por faltas, veio à escola e fartou-se de chorar. Eu disse que era uma criança acima da média, que tinha imensas possibilidades, mas que não podia premiar uma aluna que não vinha à escola em relação aquele que vinha. Prometi-lhe que no ano seguinte lhe fazia um teste diagnóstico e se ela estivesse preparada ingressaria no 3.º ano. Foi o que fiz. Ela tem uma madrinha que é professora do 1.º ciclo, que é nossa colega….

**Entrevistador:** É cigana?

**P2** – Não, a madrinha da menina não é cigana.

**Entrevistador:** Mas o pai e a mãe são ciganos?

**P2** – Eu não tenho bem a certeza. Sei que há na família ciganos. Usa as saias compridas até lá baixo, toda de preto. A mãe é ruiva, não se veste à cigana. O pai é muito escuro de pele, parece marroquino. A miúda detesta que digam que ela é cigana. Chora e rejeita. Toda a gente diz que ela é de etnia cigana, mas eu não chego a saber muito bem aquilo que ela é, sinceramente. A avó que vem buscá-la é cigana. Agora não têm aculturada a cultura cigana. O pai conduz carros espectaculares, conversa muito bem. Mas o pai parece de facto cigano.

**Entrevistador:** No boletim de matrícula está registada como aluna cigana ou não?

**P2** – No boletim de matrícula está. Agora não sei. Eles vivem numa casa própria. A miúda tem tudo o que é moderno e o miúdo também. O outro miúdo tem o pai preso por posse de droga e também tem tudo. Tudo o que houver de novo que saia, ele tem tudo.

**Entrevistador:** Os pais dos outros miúdos são ciganos?

**P2** Esses são ciganos puros. A menina porque é muito escurinha de pele, muito morena, muito linda, mas como está muito acima média…não sei. A única coisa que me faz querer que ela é cigana é por a avó a vir buscar e se vestir como as ciganas. Os primos também têm aspecto de ciganos. Parecem marroquinos, podem ser ciganos doutra …

**Entrevistador:** Como caracteriza os alunos de etnia cigana quanto ao comportamento (aspectos relacionais, integração na turma)?

**P2** – Os meus alunos são exemplares. Não tenho problemas com nenhum deles. Ligaram-se muito depressa afectivamente a mim. Mantenho uma relação muito próxima com eles. Contam-me tudo o que se passa em casa. Têm muita confiança em mim. Mesmo a miúda que fez rejeição à escola no 2.º ano, no 3.º ano começou a abrir-se comigo. Ela não se integrava, isolava-se e agora está completamente integrada no grupo. E ela é uma criança extremamente reservada.

Os outros alunos, eles vão crescendo e uns com os outros são muito agressivos. Tentam sempre fugir às regras. Escapam-se sempre das regras. Comigo os ciganos são afáveis, mas eu também sou afável com eles. Eu nunca tive problema nenhum com eles. Tento sempre ter aquele cuidado, sei que eles são agressivos, que detestam palavras ofensivas, e portanto se eles estão a fugir à regra eu vou sempre pelo lado positivo. Ao chamar à atenção eu vou sempre pelo lado positivo e chego sempre aquilo que eu quero.

**Entrevistador:** Que tipo de participação têm os pais na escola?

**P2** – A escola já teve actividades abertas à participação dos pais. Houve anos que sim este ano não. A escola já não é o que era. Já não se faz o que se fez.

**Entrevistador:** Fale-me do tempo em que a escola pertencia ao projecto Entreculturas?

**P2** – Pois ao Entreculturas e ao Boa Esperança. Foram projectos que chamaram e envolveram imenso a comunidade com a escola. A escola ganhou imenso, porque ganhou a confiança da família, do bairro. Começou haver um intercâmbio muito grande e um acreditar muito grande no trabalho dos professores. Estes pais são pessoas que não têm cultura, os valores deles não são os nossos valores. Eles próprios já passaram aqui pela escola e a escola não lhes diz nada. Com a abertura proporcionada por estes projectos foi possível envolver os pais nas actividades da escola. Os pais vinham à escola para a informática, uma vez por mês, trabalhar com os filhos. Vinham pintar azulejos com os filhos, outros dias vinham contar histórias aos filhos, vinham cozinhar para os filhos, e outras vezes os filhos cozinhavam para eles; convidávamo-los para vir lanchar no dia do pai e da mãe. Este tipo de actividades aproximou imenso os pais e encarregados de educação da escola. Promovíamos acções de formação em que chamávamos o Centro de Saúde, os Bombeiros, etc., para informar os pais e os filhos sobre situações de segurança e de saúde, de higiene alimentar, de higiene oral, etc. Isso aproximou-nos muito, eles aprenderam a respeitar-nos a ver-nos como uns amigos e não como pessoas superiores.

**Entrevistador:** Actualmente mantêm-se essas práticas?

**P2** – Perderam-se completamente. Nós estamos um caos. Os projectos foram terminando, não só porque as pessoas de grande valor que tivemos na escola se foram embora, e isso tem que ser dito. Nós tivemos aqui pessoas de grande valor que estudaram muito, que investiram muito para lidar com esta situação. Nós tivemos aqui na escola cento e setenta e tal ciganos, que eram mais do que metade da população estudantil. Hoje com a demolição da parte dos bairros de madeira do hospital, eles foram integrados na amieira e no seixo. Aqui ficou um grupo mais pequeno, passou de cento e tal, para setenta e tal. Mas neste momento devemos ter uns treze ou catorze alunos ciganos. Não é significativo o número. Houve também um empenhamento conjunto de parcerias que se criaram com a Câmara e que ao longo deste tempo se foram perdendo. Umas pessoas reformaram-se e outras ficaram cá, como é o meu caso. A escola tem vinte anos, eu só cá estou há catorze, de qualquer forma ainda cheguei a viver os tempos áureos desta escola. Os projectos foram acabando porque o país mudou,

o investimento nestes projectos também acabou, os fundos europeus acabaram, as escolas começaram a deixar de ter pessoal a trabalhar. Deixamos de ter as assistentes sociais que tínhamos, as psicólogas que era para aí gente todos os dias a correr, deixámos de ter. Temos neste momento uma psicóloga e nenhuma assistente social a trabalhar connosco. Parecendo que não num bairro destes, o aumento do desemprego, da prostituição para dar de comer aos filhos, a droga para arranjarem dinheiro, isto está um Caos, está como estava no início.

**Entrevistador:** O espírito de solidariedade, a coesão e o trabalho de grupo que existia na escola, mantém-se?

**P2** – Acabou. A equipa acabou. As pessoas foram-se embora. A maior parte das pessoas que foram embora foram reformadas. Quem vem trabalhar para aqui acaba por se apaixonar por isto. São muitas horas de dedicação porque isto é difícil, as crianças são muito difíceis. São crianças com temperamentos muito complicados (todas as crianças), muito violentas, muito agressivas. Trazem os problemas todos para a escola. Quem está aqui sabe que é uma escola difícil, mas também se dedica e acaba por se apaixonar por isto. Quando o grupo é um grupo coeso, um grupo que está a trabalhar para o mesmo, que se refere aos alunos, não como os meus alunos mas como os nossos alunos, à escola como sendo a nossa escola, as coisas funcionam, nós fazemos as coisas por paixão. A história recente das horas de estabelecimento não é novidade para a Biquinha. Quantas horas de estabelecimento se deram na Biquinha ao longo deste anos. Nós vínhamos para a escola, inclusive aos domingos com os nossos maridos, trabalhar para e com a comunidade. Não havendo essa coesão tudo se perde. Está cá muita gente nova cuja filosofia de escola não tem nada a ver com a minha, porque eu sou uma apaixonada pela Biquinha e os outros são meramente professores que chegaram aqui. Esta escola, é uma escola igual às outras, onde se dá aulas e acabou. Temos a escola montada com tudo que é de bom e do melhor e está tudo parado. A não ser eu que com os meus alunos mexo com tudo. Continuo a fazer as actividades que fazia ao longo destes anos todos.

**Entrevistador:** Já tentou partilhar os seus saberes com os colegas?

**P2** – Então não tentei, logo no primeiro ano que tive turma. Estive onze anos na plástica no projecto da escola. Depois saí, fui para a gestão mas não larguei a plástica. Dava a minha componente lectiva na plástica. Sempre a fazer formação, sempre á procura de saberes nesta área. Fiz o curso das bibliotecas cerca de trezentas e tal horas, não me deram destacamento e peguei numa turma. No primeiro ano que tive turma dava aulas de manhã e ficava cá as tardes para tentar movimentar as colegas da tarde. As colegas

depois de se inteirarem da forma como as coisas se trabalhavam iam elas com os alunos aproveitar os excelentes recursos que tem a escola. Não precisavam de ninguém ali. Não corriam como devia correr, corria como se podia. É como comigo quando lá estou nas actividades. Se eu tivesse outra colega comigo (par pedagógico) fazia coisas maravilhosas. Não tenho, faço conforme posso. Mas as crianças estão no computador, mexem nos computadores, investigam nas enciclopédias, eles mexem, eles movimentam-se, pintam, sujam-se e fazem. Não tive respostas. Querem estar na sala de aula, cumprir com aquilo e acabou. Depois claro, estar num lugar destes é estar num lugar de exposição. Eu estive onze anos naquela área e fui permanentemente avaliada pelos outros. As pessoas têm muito medo de serem avaliadas e criticadas. Eu sei que sou criticada por muita gente aqui na escola. Eu sou o geniozinho e a inovadora. Portanto é muito complicado. Foram catorze anos ligada à escola e agora como não tenho nada aqui que me esteja a prender, vou-me embora. Vou para outra escola e nunca mais me envolvo (emociona-se e começa a chorar) como me envolvi aqui. Nunca mais, nunca mais. É três ou quatro anos nesta escola, três ou quatro anos naquela que é para nunca mais me envolver como aqui. Perdeu-se tudo.

**Entrevistador:** Tem facilidade em comunicar com os alunos de etnia cigana?

**P2** – Não tenho dificuldade nenhuma. Eu desço ao nível deles. Integro-os, não deixo haver ali diferenças, somos todos iguais. Estou sempre constantemente a bater nesta tecla. A parte moral e ética é muito importante nas minhas aulas. Eu estou sempre a falar nas diferenças culturais, nas diferenças físicas, que nós somos diferentes todos uns dos outros e temos que nos aceitar como somos. Tenho um aluno hiperactivo, que mexe, mexe, mexe, mexe, mexe que é sempre culpado de tudo e eu estou sempre a dizer que não, que ele é diferente dos outros, porque tem que mexer, que não temos que o acusar porque ele é diferente dos outros. Os ciganos são diferentes dos outros e os outros são diferentes dos ciganos. E estou sempre a bater nesta tecla. E eles nem valorizam isso. Noutras turmas via. Quando estive a dar plástica o que eu via e o que notava era a rivalidade entre os próprios ciganos. Eles eram os ciganos galegos e os outros. Havia uma barreira e os ciganos não se interligavam uns com os outros. Os ciganos ricos e os ciganos pobres. Ainda há um pouco isso, mas já não se nota tanto. Quando eu para cá vim isso era notório. Eles criticavam-se, batiam-se, porque os outros eram pobres, andavam todos sujos, andavam todos rotos e eles não se queriam sequer misturar.

**Entrevistador:** A escola foi tentando mudar essa mentalidade?

**P2** – A escola ao longo destes anos foi mudando essa mentalidade. Tanto que eles hoje, não é por serem ciganos, aceitam-se todos uns aos outros. Às vezes repudiam mais um ou outro branco como nós do que os próprios ciganos.

**Entrevistador:** Qual o comportamento dos pais ou encarregados de educação dos alunos ciganos face à escola?

**P2** – A mãe do meu aluno de etnia cigana que está no 3.º ano, como é uma mãe com mais possibilidades tem um bocadinho a mania que o filho é superior aos outros. Gosta um bocado de o proteger e de furar as regras. Tenta sempre furar as regras, só que acaba sempre por as aceitar, porque eu sei lidar com ela. Ela arranja-me problemas em todo o lado, em tudo quanto é lado. No bairro dá-me "coças de meia noite" a toda a gente. Comigo nunca houve problema nenhum porque eu dou-lhe a volta. Começo sempre por falar com ela pelo lado positivo, enaltecer as qualidades do filho, sempre pelo lado positivo. Só depois é que eu lhe vou pedir para ele não se sentir diferente dos outros, era melhor ela deixar de fazer isto… para ele não se sentir diferente dos outros. Claro como não quer que o menino sofra coisa nenhuma, acaba por depois cumprir a regra. Cismava que tinha que vir cá dentro trazer o lanche ao menino, porque o menino só gosta de rissóis quentinhos na hora. Eu era criticada porque ela vinha cá dentro e fechou-se a escola. Eu disse-lhe: "Pense no miúdo, como ele se deve sentir triste de ser o único que tem a mãe aqui dentro. O rissol não é quente é morno, vem entregue ao porteiro, o porteiro traz cá acima e o menino come junto com os outros, porque ele sente-se infeliz por estar sozinho com a mãe no recreio."

**Entrevistador:** Existem conflitos entre os alunos de etnia cigana e os outros alunos na escola?

**P2** – Com os meus alunos não. Eles têm bom comportamento. Mas existem conflitos principalmente com alunos mais velhos que valorizam pouco a escola e não querem cumprir as regras. Mas os conflitos não são só com os alunos ciganos. Os não ciganos também criam conflitos.

**Entrevistador:** Como são resolvidos?

**P2** – Chamam-se os alunos atenção e através do diálogo procuram-se descobrir e esclarecer as razões do conflito.

**Entrevistador:** Relativamente aos alunos ciganos que situações que já vivenciou, destacaria como sendo as que mais dificultam a sua acção como professor?

**P2** – Que me dificultasse a minha acção como professora não. Mas já vivenciei uma acção que até me traumatizou. Foi uma colega nossa que foi agredida por ciganas, eu também andei lá metida no meio da rixa e até a tribunal fomos por causa dessa situação. Não influenciou a minha atitude como professora mas marcou-me, fiquei um pouco assustada e de pé atrás. Foi uma cena muito violenta que eu nunca estava à espera que alguém tomasse contra um professor.

**Entrevistador:** Há quanto tempo foi isso?

**P2** – Há para aí dez anos.

**Entrevistador:** A partir daí nunca mais aconteceu nada do género?

**P2** – Sim acontece, tem acontecido. Várias colegas têm sido agredidas, mas não por mães de etnia cigana. Várias, ainda inclusivamente este ano.

**Entrevistador:** A que se devem essas situações?

**P2** – São situações derivadas do mau ambiente social do bairro. Os professores não estão mal vistos. Para eles nós estamos a tomar conta dos filhos, é só para isso que servimos. Para eles tanto lhes faz porque têm baixas expectativas em relação à escola.

**Entrevistador:** Todos?

**P2** – Eu acho que sim. Há um ou outro, não vamos dizer que sejam todos. De uma maneira geral a população do bairro tem poucas expectativas em relação à escola. Não vou dizer que sejam todos, todos, todos, mas de uma maneira geral eles têm.

**Entrevistador:** Os pais dos seus alunos ciganos têm expectativas mais elevadas do que os outros?

**P2** – Penso que é igual. Nem mais nem menos.

**Entrevistador:** Será que o facto de ser aluno de etnia cigana tem influência no seu rendimento escolar?

**P2** – Acho que não. No caso do meu aluno a dificuldade que ele sentiu foi toda vinda da linguagem. Nós estamos a tentar que ele tenha um acompanhamento da terapia da fala porque ele aprende. O irmão anda cá, tem catorze anos, e não lê uma letra. Este com oito feitos em Dezembro, lê tudo e escreve e gosta imenso da escola. Eu penso que também tem a ver com as crianças, não é pelo facto de serem ciganos ou deixarem de ser.

**Entrevistador:** Existe um clima de cooperação na sala de aula entre as diferentes culturas?

**P2** – Sim, nas actividades uns com os outros.

**Entrevistador:** Como se estabelecem essas relações de cooperação?

**P2** – A bem, em todo o tipo de trabalho, auxiliam-se uns aos outros. Por exemplo um aluno cigano que é bom aluno, terminadas as tarefas dele levanta-se e vai ajudar este, aquele e o outro. Se não sabe qualquer coisa, levanta-se e diz posso ir, posso ir perguntar. Podes. E ele vai aquele e ao outro. Estão completamente integrados.

**Entrevistador:** No trabalho de grupo que lugares ocupam?

**P2** – Há dias onde se sentam onde querem. Há outros dias em que eu os separo. É raro estarem juntos. Aliás nunca estão. Hoje por acaso a menina juntou-se com o colega cigano. Quando chegou, chegou tarde e o grupo dela já estava ocupado e ela foi sentar-se com o colega.

**Entrevistador:** Os alunos ciganos participam nas visitas de estudo?

**P2** – Os meus participam. Os meus alunos ciganos vão comigo para todo o lado. Inicialmente os pais não deixavam, convidei-os a vir à escola, sentei-me com eles e tivemos uma longa conversa onde lhes fiz ver que os seus filhos não podiam sentir-se diferentes dos outros alunos e que podiam confiar em mim porque também era mãe e responsável. A partir daí foram sempre às visitas de estudo comigo. Ainda no ano passado, e penso repetir este ano, fomos visitar um lar da terceira idade a Matosinhos e os meus alunos ciganos também levaram um bolo para contribuir para o lanche com os idosos do lar. Os alunos ciganos da minha turma participam em todas as actividades.

**Entrevistador:** Nas aulas costuma abordar questões relacionadas com a história dos alunos ciganos?

**P2** – Eles são os primeiros a contar, eu peço-lhes. Nos textos que lhes dou durante o ano em que abordamos as diferentes culturas, falamos em se respeitarem e se valorizarem. Este ano apresentei-lhes a bandeira cigana e os ciganinhos não conheciam. Tenho essa preocupação talvez por ter estado cinco anos no Entreculturas.

**Entrevistador:** Os livros adoptados pela escola reflectem as temáticas das diferenças culturais?

**P2** – O manual escolar que adoptamos na escola, por acaso este ano, que é os amiguinhos, tem um texto em que fala sobre o povo cigano onde aparecem umas gravuras com os ciganos a trabalhar na feira, a morar nas "roulotes." O texto foi o mote

para um debate interessantíssimo na minha sala e foi uma pena eu não ter gravado essa aula.

**Entrevistador:** Esse debate teve a participação dos alunos ciganos?

**P2** – Em todo o tipo de debates que se proporciona a multiculturalidade, o respeito e o valor das diferentes culturais toda a gente participa. É feita uma reflexão crítica. Falamos nas diferentes formas de pensar, porque é que as pessoas pensam desta maneira e deveriam pensar daquela. Eles debatem isso tudo. Vão aos mapas ver de onde é que vêm os ciganos, que caminho é que percorreram. Não só numa aula, durante o ano todo se abordam estas questões. Já desde o primeiro ano.

**Entrevistador:** Nestes debates são abordadas as diferenças?

**P2** – Não só as diferenças, também as semelhanças. O meu aluno cigano do 3.º ano, que é muito interessante, nos debates diz "mas nós também". Quando falamos do casamento e nas mulheres que vão vestidas de noiva, eles próprios apressam-se a dizer: "mas nós também, mas nós também."

**Entrevistador:** É importante, ou não existir mais que uma cultura na sala de aula?

**P2** – Acho que as crianças só têm a sair valorizadas. A escola ter várias culturas só beneficia o grupo, porque eles vivem na mesma sociedade e têm que aprender a viver uns com os outros. Só os beneficia, só os prepara para a vida.

**Entrevistador:** É importante, ou não a escola ter alunos ciganos?

**P2** – Muito. É importante a escola ter alunos ciganos, invisuais, mudos. É igual.

**Entrevistador:** O que é para si a educação intercultural?

**P2** – É precisamente a troca de experiências e o estar aberto e receptivo a aprender também sobre as outras culturas, a sua forma de estar e de ser.

**Entrevistador:** Pensa que a educação intercultural pode, ou não, contribuir para o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana?

**P2** – Eu penso que sim. Se não forem abordados os temas relacionados também com a vida deles, com aquilo que lhes diz respeito, penso que eles até não são felizes. Nós quando estamos a transmitir as nossas experiências, estamos a vivenciá-las, estamos a partilhar. Eles também devem partilhar as deles. Eu acho que nem faz sentidas as aulas não serem interculturais.

**Entrevistador:** No seu curso de formação inicial abordou a educação intercultural?

**P2** – No curso do magistério primário não.

**Entrevistador:** Já fez alguma acção de formação sobre esta temática?

**P2** – Já várias no âmbito dos projectos do Entreculturas.

**Entrevistador:** Nos planos de formação dos diferentes Centros de Formação já reparou nalguma oferta de formação sobre a educação intercultural?

**P2** – Não directamente mas a educação intercultural pode ser abordada no âmbito de muitas outras formações porque é transversal a todas as áreas de ensino/aprendizagem.

**Entrevistador:** De que forma é feita a distribuição dos professores pelas turmas em que a presença destes grupos é mais forte?

**P2** – Tivemos essa preocupação numa turma, porque temos duas crianças surdas, de etnia cigana, que são primos e portanto convinha eles estarem juntos, para facilitar o horário da professora, que dá aulas em várias escolas. Eles estão juntos desde o primeiro ano. Nesses tivemos sempre o cuidado de os manter no mesmo grupo. Em relação ao perfil do professor isso não é tido em conta. Temos essa preocupação relativamente aos alunos. Temos tendência a separar os alunos, porque este é primo daquele, não funciona. Mesmo as próprias mães nos fazem essa reflexão. O meu aluno que ficou retido no 2.º ano, que está a ter um sucesso estrondoso, é um dos miúdos que me está a dar muita alegria porque de repente abriu, está a ler e nem falava. A mãe desse meu aluno veio me pedir no final do ano se o mudava para o horário da tarde. Eu perguntei-lhe porquê? O irmão está no horário da manhã porquê para o horário da tarde? A mãe falou: "sabe professora ele queria ficar com a prima que está no horário da tarde." Então porque não a prima mudar para o meu horário? Porque é muito cedo o seu horário. Então o miúdo está ligado a mim, eu estou ligada ao miúdo, agora vou deixar o miúdo. A mãe nem se importava que ele mudasse de professora, o que queria é que ele ficasse com a prima.

**Entrevistador:** Esse pedido não teria a ver com a ocupação da mãe?

**P2** – Não. A mãe não faz nada. Aliás das mães dos meus três alunos, só uma é que trabalha.

**Entrevistador:** Sabe em que trabalha?

**P2** – Acho que em contabilidade. Ela tem o 9.º ano.

**Entrevistador:** Na distribuição dos horários e das turmas são consideradas as especificidades locais, culturais e/ou étnicas dos alunos?

**P2** – Quando estávamos em horários duplos atendíamos sempre que possível aos pedidos dos pais, quer fossem ciganos ou não.

**Entrevistador:** A educação intercultural é uma temática discutida nos conselhos pedagógicos, reuniões de conselho de docentes, etc.?

**P2** – Era. Foi muito debatida. O ano passado fiz parte do Conselho Pedagógico e de vez em quando falávamos, quando vinha a propósito. Agora não estou lá, não sei. Em Conselho de Docentes fala-se dos ciganos como dos outros alunos. O ano passado, eram falados porque havia determinados alunos de etnia cigana, que tinham sido os nossos e estavam a causar graves problemas de comportamento. Não eram falados por serem de etnia cigana mas porque estavam a causar problemas de comportamento. Eu penso sinceramente que não há uma cultura nos professores relacionada muito à multiculturalidade aos problemas causados pelas diferentes culturas. Sinceramente eu acho que os alunos são todos iguais.

**Entrevistador:** Que função poderá ter hoje a escola no âmbito da escolarização das crianças ciganas?

**P2** – Pois, porque o que se verifica é o abandono. A primária ainda fazem, mas depois chegam às EB2,3 e abandonam. Isso é a realidade. Eu não sei. Talvez passe por falar com os pais, mostrar-lhes o valor da escola. Mas é muito complicado porque eles têm uma cultura muito diferente. Eles casam muito novos. Os nossos alunos saem daqui com catorze anos vão lá para cima estão lá um ano e abandonam. Depois armam uma barraca na feira e estão casados com quinze, dezasseis anos. É uma cultura tão diferente que eu sinceramente não vejo como fazer-lhes mudar essa mentalidade.

**Entrevistador:** Relativamente à escola do primeiro ciclo há absentismo?

**P2** – Eu acho que não, eles vêm, não há absentismo.

**Entrevistador:** Considera que há um retrocesso ao nível do trabalho realizado com alunos relativamente àquilo que a escola lhes deu e lhes está a dar?

**P2** – Eu penso que nesse aspecto se continua a dar, apesar dos professores não estarem tão motivados para a diferença. O problema não é aqui. Aqui eles vão caminhando e vão fazendo. Embora haja poucas crianças ciganas que fazem uma escolaridade de quatro anos. Poucos ou nenhuns. Nem sei se conheço algum que fez.

**Entrevistador:** A que é que se deve esse insucesso?

**P2** – Ao meio onde vivem. Não é só os da cultura cigana. Neste meio são todos. Há poucos alunos que fazem em quatro anos o 1.º ciclo. Eles só aprendem o que aprendem aqui na escola nas cinco horas e depois acabou. Em casa os livros ficam para lá e isso não interessa para nada. Os pais não se preocupam em mandar fazer. Aquelas cinco horas são pouco. A escola não lhes diz nada. O pouco tempo que os alunos estão na escola, o professor está continuamente a chamar-lhes atenção: "está calado, cuidado vais-te magoar, senta-te no teu lugar." Perdem-se horas nestas coisas. Os professores

trabalham muito, muito, muito, mas as expectativas deles são baixas. As coisas não lhes dizem nada. A mudança a verificar-se não era na atitude dos professores era mesmo nos currículos. Currículos mais significativos. As coisas mais significativas, as coisas são evasivas, assim muito no ar para eles, dizem-lhes pouco, não lhes dizem nada. Porque nota-se quando a gente fala num tema que eles querem, eles agarram-se, empenham-se e motivam-se. Agora quando lhes dizemos: " vamos abrir o livro na página tal", aquilo não lhes diz nada. Talvez passasse por haver uma liberdade maior, sim senhor as competências serem aquelas, mas haver uma liberdade de cada agrupamento estabelecer o seu próprio currículo. Eles já apontam nos projectos curriculares um bocado esse caminho mas dão-nos pouca margem de manobra. Talvez por aí.

**Dia 15-03-2006**
**Hora 16.00**

**Entrevistador:** Quantos alunos de etnia cigana tem na turma?

**P3** – Tenho 4 alunos.

**Entrevistador:** Que idade têm?

**P3** – Três alunos têm 12 anos e uma aluna tem 14 anos.

**Entrevistador:** Em que ano andam?

**P3** – Andam no 4º ano, mas a níveis inferiores.

**Entrevistador:** Os alunos ciganos acompanham a turma?

**P3** – Três não acompanham, dois deles têm deficiência auditiva, usam aparelho auditivo e tudo!

**Entrevistador:** Faz trabalhos diferentes dos outros alunos?

**P3** – Tenho que fazer. Tem que ser trabalhos a nível do 2º ano.

**Entrevistador:** Eles aceitam bem os trabalhos?

**P3** –Aceitam, não têm qualquer problema…eles fazem mas tem que ser um apoio quase individualizado, tenho que estar sempre a explicar.

**Entrevistador:**Foram sempre seus alunos nestes últimos quatro anos?

**P3** – Não, dois deles acompanharam do ano passado para este ano. Os outros vieram de novo, de outras turmas…repetentes.

**Entrevistador:** O facto de serem alunos de etnia cigana dificulta o rendimento na escola?

**P3** – Eu penso que dificulta, é diferente a mentalidade porque eles saem da escola e mesmo há dias que só têm o pensamento no que fazem os pais. Por exemplo eu tenho uma aluna que por vezes falta porque vai à feira com os pais. Eles começam a tomar gosto mais ao dinheiro do que à escola.

**Entrevistador:** Na sua opinião eles revelam pouco interesse pela escola?

**P3** – Pela escola, muito pouco.

**Entrevistador:** Tem facilidade em comunicar com os seus alunos?

**P3** – Com os alunos tenho, comunico facilmente… eles comigo.

**Entrevistador:** Tem alguma ajuda na escola para essas crianças?

**P3** – Tem dois dias que vem cá uma professora de língua gestual, às terças e quintas. São duas professoras, uma do ensino especial e a outra da língua gestual.

**Entrevistador:** Trabalham na sala de aula com os alunos?

**P3:** Não, o ano passado trabalhavam. Este ano decidiram ir para uma sala à parte para ver se o rendimento era diferente.

**Entrevistador:** Que tipo de trabalho fazem com eles?

**P3:** Um trabalho que seja favorável para o dia-a-dia. São os trabalhos que têm que desenvolver com eles, pelo menos com eles os dois.

**Entrevistador:** Como caracteriza os alunos de etnia cigana quanto ao comportamento (aspectos relacionais, integração na turma)?

**P3** – Na minha turma relacionam-se bem, são um bocadinho mais agressivos quando se metem com eles derivado à idade. Eles já são um pouco mais velhos, normalmente aqui a idade está compreendida entre os 8 anos e os 14 e eles são mais velhos. Eles começam a sentir-se mal e se metem com eles (risos) ficam agressivos, mas é rara a vez…pelo menos este ano.

**Entrevistador:** Relativamente aos alunos ciganos que situações que já vivenciou, destacaria como sendo as que mais dificultam a sua acção como professor?

**P3** – Problemas ainda não houve, claro que os pais a comunicar com os professores são diferentes, alguns são mal-educados. Mas estou a falar dos pais dos meus colegas que têm ciganos porque os meus raramente aparecem cá. Participam muito pouco, se os chamar são capazes de cá vir mas tenho de chamar duas ou três vezes ou então mandar uma auxiliar ao bairro.

**Entrevistador:** Os pais dos alunos ciganos vêm buscar os boletins de informação?

**P3** – A maior parte das vezes não vêm cá assinar nem vêm buscar.

**Entrevistador:** A escola promove actividades abertas à participação dos pais?

**P3** – As festas.

**Entrevistador:** Que tipo de actividades?

**P3** – Festa de natal ou fim de ano, eles costumam vir. Os ciganos aderem nem que seja para comer (risos). Eles participam quando são cá chamados mas têm que ser chamados muitas vezes.

**Entrevistador:** Acções de formação?

**P3** – Aqui na escola não, mesmo no agrupamento penso que não. Pelo menos que eu saiba.

**Entrevistador:** Existem conflitos entre os alunos de etnia cigana e os outros alunos na escola?

**P3** – Que me tenha apercebido… conflitos há, mas são conflitos de crianças. Não é por serem ciganos ou deixarem de ser ciganos! Que eu me tenha apercebido…

**Entrevistador:** Existe um clima de cooperação na sala de aula entre as diferentes culturas?

**P3** – Na minha sala dão-se todos muito bem. Ajudam-se uns aos outros. Quando têm dificuldades são capazes de pedir ajuda ao colega do lado que não é cigano e este responde-lhes sem problemas.

**Entrevistador:** As relações só se estabelecem em termos de dificuldades ou existe outro tipo de trabalhos?

**P3** – Quando existe trabalho colectivo ajudam-se normalmente.

**Entrevistador:** Os alunos de etnia cigana têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos outros alunos?

**P3** – Nesta sala têm, também devido a serem deficientes auditivos. Um não gosta da escola ou então não gosta de aprender. Não sei! E tenho outra que consegue mas é a tal que falta de vez em quando porque vai à feira com os pais e pois é claro se começa a faltar custa-lhe a encarreirar a matéria, se ela vier assiduamente acompanha.

**Entrevistador:** Nas diferentes áreas que a escola lecciona existem alguma área em que se destacam?

**P3** –Um deles está mais virado para as artes, gosta de desenhar e pintar e tem jeito. A outra, a tia dele, não gosta de fazer nada mesmo e faz porque uma pessoa tem que estar sempre "em cima dela" e mesmo assim às vezes não quer, arruma a mochila e fica sem fazer nada. Os outros dois…um não gosta de nada, é muito lento não faz quase nada. A outra acompanha mais ou menos, é só propor-lhe um tema que ela adere.

**Entrevistador:** A que se deve a recusa em trabalhar dessa aluna cigana?

**P3** – Falta de motivação, já fiz de tudo...não gosta!

**Entrevistador:** Nas aulas costuma abordar questões relacionadas com a história do povo cigano?

**P3** – Por vezes, um aluno cigano trouxe um CD do casamento duma irmã e todos os alunos gostaram de ver, ciganos e não ciganos. Aquele aluno que não gosta de fazer nada se o colocar a contar uma história do povo cigano fala, fala, nunca mais se cala (risos) gosta de contar as suas histórias, do povo cigano. Os outros alunos gostam de ouvir. Trocam histórias entre si mas normalmente escutam mais as histórias do povo cigano, também é mais para os integrar aqui. Embora já estejam bem integrados mas gostam sempre de contar as suas histórias ciganas.

**Entrevistador:** Os alunos ciganos conseguem fazer composições?

**P3** – Qualquer aluno tem muita dificuldade, tanto os ciganos como os outros. Tanto é que esta turma também é de repetentes. A língua portuguesa é onde têm mais dificuldades, composições e erros ortográficos dão bastantes.

**Entrevistador:** Qual o livro adoptado para a Língua Portuguesa?

**P3** – "Pequenos leitores".

**Entrevistador:** Os livros adoptados tratam alguma temática sobre o povo cigano?

**P3** – Não, sobre o povo cigano não tem nada.

**Entrevistador:** E outras temáticas que possam permitir aprendizagem interdisciplinares entre diferentes culturas?

**P3** – Aí pode ser o professor através de um texto que encaminhe para isso porque sobre o povo cigano não existe nada.

**Entrevistador:** Das unidades (conteúdos) abordados quais os, que na sua opinião, podem reflectir melhor a organização do povo cigano e podem funcionar como núcleo de aprendizagem interdisciplinar?

**EB1B1P43**– A Formação Cívica, no Estudo do Meio e na Língua Portuguesa.

**Entrevistador:** É importante, ou não existir mais que uma cultura na sala de aula?

**P3** – Acho que não tem nada a ver, é normal! Tanto é que até se pode aprender mais se forem diversas culturas. Se não houvesse ciganos não chegávamos a saber de histórias de ciganos como sabemos aqui, que eles contam.

**Entrevistador:** No seu curso de formação inicial abordou a educação intercultural?

**P3** – Não.

**Entrevistador:** O que é para si a educação intercultural?

**P3** – É isso mesmo… ter diversas culturas na mesma sala, na mesma escola e no mesmo agrupamento… aprende-se com todos.

**Entrevistador:** Já fez alguma formação em educação intercultural? E que abordasse essa temática?

**P3** – Não, nunca. Várias pedagogias mas essa não cheguei a ter.

**Entrevistador:** Nos planos de formação dos diferentes Centros de Formação já reparou nalguma oferta de formação sobre a educação intercultural?

**P3** – Não, por acaso…

**Entrevistador:** A educação intercultural é uma temática discutida nos conselhos pedagógicos, reuniões de conselho de docentes, etc.?

**P3** – Falamos sobre os alunos que cá temos, aqueles que têm um comportamento pior. Sobre o comportamento dos ciganos.

**Entrevistador:** De que forma é feita a distribuição dos professores pelas turmas em que a presença destes grupos é mais forte?

**P3** – Normalmente os professores que estão cá continuam com a mesma turma, com os mesmos alunos e os que vierem de novo ficam com as restantes. Dá-se prioridade à antiguidade.

**Entrevistador:** Que poderá fazer hoje a escola pela escolarização das crianças ciganas?

**P3** – A escola pode ajudar tratando-os como se fossem alunos normais, quaisquer...não olhar a serem ciganos…está bem que são mas… não sermos racistas.

**Dia 16-03-2006**
**Hora 16.30**

**Entrevistador:** Quantos alunos de etnia cigana tem na turma?

**P4** – Uma aluna.

**Entrevistador:** Que idade tem?

**P4** – Tem nove

**Entrevistador:** Frequenta que ano de escolaridade?

**P4** – No 4.º ano.

**Entrevistador:** A aluna é assídua e pontual?

**P4** – Sim, tem poucas faltas.

**Entrevistador:** A aluna cigana acompanha a turma?

**P4** –Acompanha perfeitamente. Sempre acompanhou desde o ano em que peguei na turma, no 2.º ano sempre acompanhou bem. Acho que é uma aluna… um exemplo de uma aluna cigana. Esta a acompanhar a acompanhar perfeitamente a matéria que foi dada. É uma aluna muito empenhada. Em relação a alguns que eu conheço … acho que acompanha perfeitamente.

**Entrevistador:** É uma aluna assídua e pontual?

**P4** – Sim, sim não falta, tem poucas faltas.

**Entrevistador:** Como caracteriza os alunos de etnia cigana quanto ao comportamento (aspectos relacionais, integração na turma)?

**P4** – Tem uma relação óptima com os colegas. Em relação ao comportamento é um exemplo. É uma miúda que não dá problemas nenhuns, nunca me deu problemas. É um exemplo. Está perfeitamente integrada na turma, aliás acho que se a tirassem da turma, acho que ela não voltava à escola.

**Entrevistador:** Tem facilidade em comunicar com a sua aluna de etnia cigana?

**P4** – Comunico muito bem. Ela fala com todos e muito extrovertida e fala muito bem.

**Entrevistador:** Os alunos de etnia cigana têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos outros alunos?

**P4** – Alguns, alguns sim, outros não. Ela por exemplo não teve problemas nenhuns em, pronto em acompanhar o programa. Ela acompanha como qualquer outro na turma. Com ela não se passou isso, mas conheço casos aqui que sim.

**Entrevistador:** Já vivenciou aqui na escola alguma situação que lhe dificultasse a sua acção como professora?

**P4** – Não, nunca aconteceu. Desde que estou graças a Deus nunca aconteceu. Nada, nunca tive nenhum problema, nenhuma situação mais complicada.

**Entrevistador:** Que tipo de participação têm os pais na escola?

**P4** – Colaboram muito. Os pais da miúda muito. Basta eu dizer J quero falar com o teu pai ou com a tua mãe que ela ao outro dia ou na hora do intervalo quando lhe vêm trazer o lanche, ela está aqui para falar comigo. Vêm à escola, frequentemente, saber se está tudo bem, se está a correr bem com a filha. A mãe é muito interessada pela miúda. É assim tem uma situação má, porque a mãe veio perguntar-me se ela ia para o ciclo e quer que eu a "chumbe". Eu não a ia "chumbar", mas ela quer que a "chumbe" porque diz que a etnia dela não permite, e ela é uma miúda que se pode interessar por outro menino que não seja da sua etnia dela, então a mãe quer que a retenha e ela fica cá mais um ano e depois sai da escola ou então para a Escola EB2,3 ela não a deixa ir. A mãe já falou comigo acerca do assunto, logo no início do ano falou comigo e agora veio falar acerca disso.

**Entrevistador:** A aluna conhece as intenções da mãe?

**P4** – Sabe. Ela fala com ela a minha frente. Quando eu falo com a mãe, a mãe geralmente chama-a para ela ouvir.

**Entrevistador:** Como é que ela reage?

**P4** – Eu acho que a J gostava de ir para o Ciclo. Eu tentei explicar à mãe que uma coisa não tem nada a ver com a outra. Pelo menos a escolaridade obrigatória ela ia fazer, sem problema nenhum. Ela é uma criança amorosa. Sempre que tem uma dificuldade ela vem esclarecer comigo. Eu acho que é uma pena.

**Entrevistador:** Explicite-me as razões invocadas pela mãe para esta tomada de decisão?

**P4** – Ela não quer e diz: "ó professora ela vai para a escola, lá para cima, e pode-se apaixonar por algum menino que não seja da nossa etnia e vai ser muito complicado essas coisas". Tentei explicar à mãe que já não estávamos nesse tempo, mas ela diz que não, que é a etnia dela e quer que a filha siga o mesmo caminho. Ela disse: "Ó professora eu também sempre fui uma boa aluna e quando cheguei ao 4.ºano a minha mãe tirou-me da escola." A mãe já passou por esta situação. Já tinha um marido que foi arranjado e é o que ela diz: "Ó professora eu não quero que a minha filha saia da minha etnia."

**Entrevistador:** Os pais sabem ler e escrever?

**P4** – A mãe sabe ler e escrever, tem o 4.º ano. O pai não sei. Nunca perguntei à mãe. Falo mais com a mãe, embora fale com o pai, mas mais é a mãe.

**Entrevistador:** Quando entrega as avaliações os pais estão presentes?

**P4** – Sim. Quando marco uma reunião a mãe está sempre presente. Vem à escola buscar as fichas de avaliação. No primeiro ano que cheguei cá tive uma reunião com os pais, estavam os pais todos aconteceu uma coisa que considero muito engraçada. Marquei uma reunião, onde estiveram os pais todos, e ela disse que tinha uma coisa a dizer: "Acho que nesta escola que há muita… acho que as pessoas põem de parte os ciganos. O ano passado a minha J não se integrou muito bem e eu gostava muito que este ano, isso não acontecesse." Eu disse para já tanto gosto da J como do P como gosto…. E é assim acho que a relação que ela tem com os colegas como comigo jamais eu ia por a miúda… Mas a mãe disse que ela tem cá o filho e que isso que acontecia. Mas a mãe frisou bem mas nunca tive qualquer problema com ela, nunca.

**Entrevistador:** Como caracteriza as relações que ele estabelece com o grupo?

**P4** – São boas. Ela tem uma relação …pronto, ela com os colegas é uma relação de amizade, ela dá-se com toda a gente, não há ninguém na turma que não se dê com a J. Mesmo lá fora, mesmo com os professores, ela tem uma relação muito boa, toda a gente gosta porque ela é uma miúda muito carinhosa, muito meiga, muito…pronto é assim se tiver um problema ela tenta resolver ela própria, nem me vem chatear a dizer ó professora ele fez-me isto. Não ela tenta resolver e não é por conflito, ela conversa. Ela é uma miúda assim, é muito amorosa.

**Entrevistador:** Existe um clima de cooperação na sala de aula entre as diferentes culturas?

**P4** – A interajuda, ajudam-se muito uns aos outros. Sei lá há várias coisas. Ela está ambientada perfeitamente. Mesmo no grupo de trabalho do 4.º ano, ela está ambientada, está integrada. Gosta de ajudar os colegas, gosta de participar em tudo, gosta de fazer, nunca recusa se eu disser vamos fazer isto ou aquilo ela é uma criança que nunca recusa. Ela só falta mesmo quando está doente. Quando falta eu já sei olha a J está doente. Quando vem ela tenta saber o que os outros fizeram. Ela pergunta as colegas o que é que vocês deram o que é que não deram, que é para depois ela ir para casa e ela tenta fazer resumos, ela tenta fazer isso.

**Entrevistador:** Esta aluna é habitante do bairro da Biquinha?

**P4** – Sim, é uma habitante do bairro.

**Entrevistador:** Existem conflitos entre os alunos de etnia cigana e os outros alunos na escola?

**P4** – Eu acho que não há. Por aquilo que eu me apercebo há três anos que estou cá, acho que não, que não há. Não sei se os outros colegas têm a mesma opinião, mas eu acho que não. Da minha turma com outras turmas com o professor R e com a professora F estão mais ligadas porque nós estamos aqui em baixo, eu acho que não há conflitos.

**Entrevistador:** Qual é a participação dos pais nas actividades promovidas pela escola?

**P4** – Participam. Se eu disser há uma actividade a mãe vem se não vem a mãe vem o pai ou até mesmo a avó. A avó é muito protectora. Nunca faltaram a nenhuma actividade que estivesse relacionada com os pais. Mesmo reuniões, formações….a escola realizou uma acção de formação para os pais sobre a sexualidade e eles participaram. Esta formação foi no ano passado, no final do 3º período. A acção de formação com os pais e com alguns professores os que quiseram vir. Eu por acaso eu tinha dito que não vinha e depois apareci assim e fiquei muito admirada e porque eles estavam e participaram.

**Entrevistador:** Que tipo de actividades a escola organiza com a presenças dos pais?

**P4** – No Natal…no primeiro ano que eu vim para cá nós abríamos mais as festas aos pais festas depois houve um problema com um miúdo e depois começou a fechar-se mais. É assim fazemos as festas mas os pais não participaram.

**Entrevistador:** – Qual foi o problema que esteve na causa do final das festas com a presença dos pais?

**P4 –** Organizamos uma festa e um menino que já era um problema grave para a escola, já cá não está, e nesse dia maltratou os professores, houve assim uma confusão grande e depois vieram os pais e então a directora achou por bem fechar e pronto as festas agora são para as crianças são eles que participam e fecharam aos pais.

**Entrevistador:** Na sala de aula costuma abordar assuntos relacionados com a história do povo cigano?

**P4** – Sim, sim gosto muito até de a ouvir falar. Embora ela não goste muito que eu toque assim muito …, porque eu acho que ela se sente uma miúda como os outros. Quando eu falo nisso ela não se abre muito. Mesmo quando a mãe falou comigo e me disse que não gostava que ela fosse lá para cima. Eu acho que a J ficou muito triste por ver a situação dela e eu dizer não mas ela até está bem e ela vai lá para cima e…Ela olhava para mim e eu acho que ela dizia assim mesmo com os olhos …E depois falei com ela e ela disse: "ó professora eu gostava tanto de ir para a EB 2,3. Eu acho que ela não se sente cigana. Para ela é uma menina como as outras e tem que seguir aquilo que

os outros também seguem. E ela não se sente, eu acho, não sei…posso estar a dizer uma barbaridade mas…eu acho que ela tem muito a influência da mãe. Ela tem que seguir aquilo, tem o caminho traçado e a J não pode sair. Eu acho que isso para ela a afecta assim um bocado. Eu acho que nesse aspecto se sente triste. Depois olha para as colegas e diz ó professora mas elas vão e eu não vou porquê? Ela perguntou, já me perguntou isso e eu digo ó filha tu ouviste o que a tua mãe te disse. Tu tens que seguir aquilo que ela seguiu porque a etnia dela diz que tu tens que seguir…pois a minha mãe fala-me nisso muitas vezes. E pronto é triste assim uma situação.

**Entrevistador:** Que tipo de temáticas é que aborda sobre os ciganos na escola?

**P4** –Tem várias coisas. Eu gosto muito de saber aspectos do casamento cigano. Às vezes estamos em conversa…Eles são de Setúbal. O J então por aquilo que a tua mãe diz e o teu pai, a tua mãe quando saiu do 4.º ano já tinha marido, já tinha um senhor. Sim professora a minha mãe saiu do 4.º ano, mas nós quando nascemos… Ela explica muito bem aos outros que quando nascem que já têm um parceiro, já têm alguém… pronto para viver com ela. E acho que isso é um bocado complicado para meter na cabeça duma miúda. Depois ouve os outros, a gente confronta muito uma situação e a outra e os outros dizem ai não professora então acha, acha, e ficam muito admirados com a situação dela. Pelo facto dela não ir lá para cima estudar às vezes eu digo a mãe da J não quer, a etnia da J é completamente diferente e eles ficam admirados e ela fica triste.

**Entrevistador:** Procuram as diferenças e as semelhanças?

**P4** – As vezes. Até este ano começar eu nunca me deparei assim com uma situação como agora com a mãe. A mãe no início do ano veio falar comigo a dizer que a menina ia muito bem mas que não queria que ela fosse lá para cima. Então foi a partir daí que comecei a interessar-me, a falar com ela e a confrontar. E mesmo com a mãe eu tenho essa conversa com a mãe e digo que ela está errada, que não devia ser assim mas pronto ela tem aquilo na mente e não adianta nada.

**Entrevistador:** Quando se levantam essas discussões os miúdos partilham saberes?

**P4** – Partilham abertamente uns com os outros. Uns dizem eu acho que isso não está correcto. E falam, cada um dá a sua opinião

**Entrevistador:** Os livros adoptados pela escola reflectem as temáticas das diferenças culturais?

**P4** – Não, nos nossos manuais não há nenhuma temática que possa…que refira a etnia cigana.

**Entrevistador:** Os alunos de etnia cigana têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos outros alunos?

**P4** – Não. Em relação à minha J não. Não tenho essa ideia.

**Entrevistador:** Será que o facto de ser aluna de etnia cigana tem influência no seu rendimento escolar?

**P4**– Não penso que é por serem de etnia cigana que eles aprendam melhor ou pior. A minha J é muito boa aluna, é muito inteligente.

**Entrevistador:** É importante, ou não existir mais que uma cultura na sala de aula?

**P4** – Eu acho bom. Acho que podemos partilhar novas experiências. Tendo um miúdo na sala, eu acho que é enriquecedor para partilharmos as diferentes culturas. Eu acho que é bom.

**Entrevistador:** É importante para a escola ter alunos ciganos?

**P4** – Eu acho que sim. È assim quando eu concorri para aqui para esta escola, disseram-me: "ui vais apanhar uma turma só de ciganos." E fiquei com uma ideia completamente diferente da ideia que eu tinha dos ciganos. Tinha uma ideia muito má, tinha uma ideia completamente errada. Geralmente quando os ciganos vivem numa aldeia, iam para aldeia, ou porque são maus ou porque fazem…e agora tenho uma ideia completamente diferente, completamente diferente.

**Entrevistador:** O que é para si a educação intercultural?

**P4** – É haver diferentes culturas … que nós possamos partilhar na escola, na turma, na sala de aula. Acho que devemos partilhar as diferentes culturas.

**Entrevistador:** Pensa que a educação intercultural pode, ou não, contribuir para o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana?

**P4** – Eu acho que sim. Acho que é uma forma de…é assim se fosse uma turma só de ciganos eu acho que não podíamos partilhar as experiências que nós partilhamos por exemplo na minha turma. Podemos partilhar coisas…os meninos sem ser ciganos acho que ouvem a J de uma forma diferente quando ela fala. Podemos partilhar várias situações novas, os costumes deles, os saberes, as tradições que nós não sabemos, nem eu muitas vezes sabia o que é que eles fazem. Eu acho que é muito bom, que é uma experiência enriquecedora para as crianças.

**Entrevistador:** No seu curso de formação inicial abordou a educação intercultural?

**P4** – Não, mas gostava de ter.

**Entrevistador:** Fez alguma acção de formação sobre a educação intercultural?

**P4** – Nunca fiz nenhuma.

**Entrevistador:** Nos planos de formação dos diferentes Centros de Formação já reparou nalguma oferta de formação sobre a educação intercultural?

**P4** – Não, nunca reparei.

**Entrevistador:** A educação intercultural é uma temática discutida nos conselhos pedagógicos, reuniões de conselho de docentes, etc.?

**P4** – Raramente, acho que aqui raramente.

**Entrevistador:** Que poderá fazer hoje a escola pela escolarização das crianças ciganas?

**P4** – Eu acho que tem um papel importante. Para o futuro deles … é bom eles andarem na escola. É bom a escola tentar trazê-los o mais possível porque eles são alunos que faltam muito. Eu acho que a gente aqui preocupa-se, o centro preocupa-se em traze-los à escola, em inseri-los, eles estarem inseridos nas turmas. Para não haver…há muitos alunos que desistem e que ficam analfabetos. A gente tenta melhorar isso o mais possível.

**Entrevistador:** A forma como as escolas estão organizadas servem o interesse dos alunos ciganos, nomeadamente no que diz respeito aos currículos?

**P4** – Não, aos currículos não. Acho que deveriam utilizar mais uma parte da matéria para falar mais nas culturas, não só dos ciganos, nas outras também. Hoje em dia há muitas culturas diferentes que vêm para as escolas. Eu acho que o programa devia constar alguns conteúdos sobre as culturas.

**Entrevistador:** De que forma é feita a distribuição dos professores pelas turmas em que a presença destes grupos é mais forte?

**P4** – A minha turma já estava organizada e eu peguei. Mas o ano passado estive na formação de turmas e não houve critério nenhum. Aqui a antiguidade é um critério.

**Entrevistador:** E a experiência e o perfil dos professores é tido em conta?

**P4** – Não.

**Entrevistador:** Na distribuição dos horários e das turmas são consideradas as especificidades locais, culturais e/ou étnicas dos alunos?

**P4** – O horário é o normal.

**Dia 15-03-2006**
**Hora 16.00**

**Entrevistador:** Quantos alunos de etnia cigana tem na turma?

**P5**– A turma tem 17 alunos dos quais uma é aluna cigana.

**Entrevistador:** Que idade tem?

**P5** – Ela nasceu em 1994. Vai fazer 12 anos.

**Entrevistador:** Em que ano anda?

**P5** – A aluna está matriculada no 3º ano mas a nível do 2º ano. Tem bastantes dificuldades e não vem à escola.

**Entrevistador:** A aluna é assídua e pontual?

**P5** – Não é muito assídua. Comigo ainda tem vindo mas antes de vir para a minha turma já foi da professora X e nesse ano nem pôs cá os pés. Vem mas tem algumas faltas.

**Entrevistador:** A aluna cigana acompanha a turma?

**P5** – Não, apresenta bastantes dificuldades porque é pouco assídua.

**Entrevistador:** Faz trabalhos diferentes dos outros alunos?

**P5** – É um trabalho diferenciado, segue o programa do 2ºano. Só começou a ler no princípio deste ano.

**Entrevistador:** Que tipo de trabalhos faz com ela?

**P5** – Tem trabalhos diferentes. Tenho textos mais pequeninos, trabalho mais individualizado quando tenho um bocadinho de tempo para ela. Mais a nível de Língua Portuguesa. A Matemática é igual está a iniciar o 2.º ano também.

**Entrevistador:** Ela aceita esses trabalhos diferentes?

**P5** – Aceita muito bem ela sabe as suas dificuldades, muito bem.

**Entrevistador:** Tem facilidade em comunicar com a aluna de etnia cigana?

**P5** – Tenho, comunico muito bem. É uma criança que fala bem e é muito alegre. Não tem qualquer problema em falar comigo e com os colegas. Está muito bem inserida na turma, não tem problemas nenhuns.

**Entrevistador:** Como caracteriza os alunos de etnia cigana quanto ao comportamento (aspectos relacionais, integração na turma)?

**P5** – Na turma conversa com os alunos não tem problemas e lá fora também. O problema dela não leva desaforo para casa, se tiver de bater nos miúdos ela bate. Não é assim daquelas de arrumar a viola. Ela defende-se muito bem. O comportamento não é muito agressivo é o normal como as outras crianças.

**Entrevistador:** Será que o facto de ser aluna de etnia cigana tem influência no seu rendimento escolar?

**P5** – Eu acho que não porque tenho mais alunos que não são ciganos e estão ao mesmo nível que ela. Acho que não é o facto de ser cigana que ela seja mais fraca, não porque eu tenho mais alunos como ela. E existem outros alunos ciganos na escola que são bons alunos.

**Entrevistador:** Relativamente aos alunos ciganos já vivenciou alguma situação que dificultasse a sua acção como professora?

**P5** – Não. Só a tive a ela, nunca tive mais nenhum cigano, só tive esta aluna desde o 1.º ano que estou cá e este é o 4.º ano e é com ela e nunca tive mais cigano nenhum.

**Entrevistador:** Os pais da aluna têm participação na escola?

**P5** – Têm mais a mãe. A mãe vem à escola, vem saber como ela está, é muito preocupada com a miúda. Qualquer coisa, ela vem. O pai nem tanto. O pai não vem assim muito.

**Entrevistador:** Que tipo de participação têm os pais na escola?

**P5** – Vem saber como ela está. Qualquer coisa que ela tenha, algum problema de saúde ela vem dizer-me. A mãe disse logo desde princípio e o pai que ela não pode sair da escola, não pode. Se a turma sair eu tenho que avisar a mãe para a miúda ficar em casa porque os pais não deixam ela sair da escola. Fora isso vem saber como é que ela está no estudo. A comunicação não é assim muito fácil porque é analfabeta a mãe. Tento-lhe explicar como ela está mas a senhora tem certas limitações. A comunicação não é muito fácil com ela, custa-lhe a perceber.

**Entrevistador:** A mãe vem buscar as avaliações trimestrais?

**P5** – Sim

**Entrevistador:** Quando existem festas na escola os pais participam?

**P5** – A mãe vem e o pai também

**Entrevistador:** Que tipo de festas é que a escola promove com os pais?

**P5** – Festas de Natal no final do ano. Como ainda não fomos ao 4.º ano ela ainda não participou em nada. È uma participação passiva fica a ver os outros. Mas no Natal se houver música ou canções ela vem, participa.

**Entrevistador:** A aluna?

**P5** – Sim

**Entrevistador:** E os pais?

**P5** – A mãe vem e o pai também. Eu lembro-me que neste Carnaval a gente saiu aqui pelo bairro e o pai e a mãe estavam lá abaixo no portão a ver a miúda.

**Entrevistador:** As festas são abertas aos pais?

**P5** – Parece que já foram agora nem tanto. Nem tanto, só foi o primeiro ano que eu cá cheguei no Natal que os pais vieram à escola.

**Entrevistador:** Sabe o motivo pelo qual a escola encerrou a festa à participação dos pais?

**P5** – O maior problema, acho que foi de uns pais que bateram numa professora. A partir daí (pausa) os pais deixaram de participar nas festas na escola. Naquela altura foi para castigá-los para saberem que não devem fazer dessas coisas. Este anão não vieram no Natal, também não houve uma festa muito grande. Vieram o ano passado no final de ano. Estiveram cá.

**Entrevistador:** Existem conflitos entre os alunos de etnia cigana e os outros alunos na escola?

**P5** – Não me parece. A única coisa que se vê mais nos ciganos é que são mais unidos. Os ciganos entre si. E qualquer problema que a minha aluna tenha, os alunos do professor Y, que são primos, eles juntam-se para defender a miúda. Não vejo muitos conflitos entre eles.

**Entrevistador:** Existe um clima de cooperação na sala de aula entre as diferentes culturas?

**P5** – Existe. Não há problemas.

**Entrevistador:** Como se estabelece essa cooperação?

**P5** – A miúda cigana é que se adaptou muito bem à nossa cultura, não tenho coisas diferentes. Ela participa muito bem no que nós fazemos. Nas festas a gente tenta colocar uma música cigana para poderem passarem a sua cultura, no entanto não gostam muito de participar.

**Entrevistador:** A aluna participa nos trabalhos de grupo?

**P5** – A aluna trabalha bem em grupo com a colega que está no mesmo nível. Tenho grupos de nível de ensino. Ela está no 2.º ano e trabalha no grupo com uma menina não cigana. A Matemática tem mais dificuldades, coisa que cigano costuma ter mais facilidade para Matemática, ela é o contrário. Lê bem, interpreta bem mas não gosta nada de Matemática. È que nem gosta de Matemática. Não se adaptou bem com a Matemática.

**Entrevistador:** Relativamente aos alunos ciganos que situações que já vivenciou, destacaria como sendo as que mais dificultam a sua acção como professora?

**P5** – Não, só tive esta aluna cigana e nunca tive problemas.

**Entrevistador:** Os alunos de etnia cigana têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos outros alunos?

**P5** – Se for falar dela sim, é mais lenta na aprendizagem. Custa-lhe mais a perceber as coisas. Com os outros não sei porque não tive outros alunos ciganos.

**Entrevistador:** Como é que gere essa situação?

**P5** – Tenho que insistir mais, trabalhar mais, explicar de diferentes maneiras. Se ela não perceber de uma maneira vou tentar explicar de uma maneira que ela chegue lá. Trabalhar de maneira diferente. Se eu vejo que ela não percebeu daquela maneira, vou ter que explicar de maneira diferente, vou ter que dar a volta ao texto.

**Entrevistador:** A que é que se deve essa diferença no ritmo e estilo de aprendizagem da sua menina?

**P5** – A falta de acompanhamento em casa, talvez. A mãe é analfabeta. O pai sabe assinar mas acho que fez a 4.ª classe em adulto. A falta de acompanhamento. Os pais acompanham bastante se for a nível da socialização agora de estudos não querem saber.

**Entrevistador:** É importante, ou não existir mais que uma cultura na sala de aula?

**P5** – É não vejo problemas. É bom pois começarem a interagir com diferentes culturas. Eles convivem lá fora e também é bom conviver dentro da sala de aula.

**Entrevistador:** O que é para si a educação intercultural?

**P5** – A educação intercultural? Ensinar e aprender as diferentes culturas Ter as diferentes culturas e não só a cultura cigana e a gente ensina e partilha aquilo que cada um sabe da sua cultura.

**Entrevistador:** Pensa que a educação intercultural pode, ou não, contribuir para o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana?

**P5** – Acho que sim, porque a agente ao aprendermos uns com os outros ficamos mais preparados para viver juntos lá fora, na escola. A escola é muito importante nesse aspecto.

**Entrevistador:** No seu curso de formação inicial abordou a educação intercultural?

**P5** – Não.

**Entrevistador:** Já fez alguma formação em educação intercultural? E que abordasse essa temática?

**P5** – Não.

**Entrevistador:** Nos planos de formação dos diferentes Centros de Formação já reparou nalguma oferta de formação sobre a educação intercultural?

**P5** – Não.

**Entrevistador:** A educação intercultural é uma temática discutida nos conselhos pedagógicos, reuniões de conselho de docentes, etc.

**P5** – Não, abordamos se se falar da miúda a gente fala que é de etnia cigana. E é só dessa parte.

**Entrevistador:** Nas aulas costuma abordar questões relacionadas com a história do povo cigano?

**P5** – Sim quando estiver a dar as culturas de outros povos. Nessa parte sim falamos da cultura cigana e não só. Fora isso não.

**Entrevistador:** A sua aluna participa nessas aulas?

**P5** – Assiste. Mas está no grupo dela, e está habituada desde o 1.º ano a estar naquele grupo e o resto…. Ensinei este ano ao 4.º ano e ao terceiro e ela estava no canto dela, não participa, não quer saber. Está no grupo dela, está a fazer o trabalho dela.

**Entrevistador:** Das unidades (conteúdos) abordados quais os, que na sua opinião, podem reflectir melhor a organização do povo cigano e podem funcionar como núcleo de aprendizagem interdisciplinar?

**P5** – Que eu saiba não. Não existe.

**Entrevistador:** De que forma é feita a distribuição dos professores pelas turmas em que a presença destes grupos é mais forte?

**P5** – Não, a distribuição é feita tendo em conta as dificuldades de aprendizagem e não com ciganos. Ela é cigana e tem dificuldades de aprendizagem e enquadra-se nessa situação. Mas a escolha de turmas não tem nada a ver com o perfil do professor. Outro critério é a antiguidade do professor na escola que tem prioridade na escolha da turma.

**Entrevistador:** Na distribuição dos horários e das turmas são consideradas as especificidades locais, culturais e/ou étnicas dos alunos?

**P5** – O horário é o normal.

**Entrevistador:** Que poderá fazer hoje a escola pela escolarização das crianças ciganas?

**P5** – Melhorar integração destas crianças que precisam na escola. Chamá-los mais à escola, porque é uma etnia que falta muito à escola. As crianças de etnia cigana são muito faltosas.

**Entrevistador:** A que se deve a falta de assiduidade dos alunos ciganos?

**P5** – Os pais como não se interessam muito, como também não sabem e não querem saber. Não sabem ler, não querem saber se os miúdos sabem ou não. A única coisa que querem saber é se ela come se está bem de saúde, agora se ela aprende ou não isso não interessa.

**Entrevistador:** De que forma a escola poderia contrariar a atitude dos pais?

**P5** – Chamando os pais mais vezes à escola e explicar-lhes a importância da escola. Tentar inseri-los mais na vida escolar dos filhos, acho que era a única maneira de mudar este seu comportamento em relação à escola.

**Dia 16-03-2006**
**Hora 16.30**

**Entrevistador:** Quantos alunos de etnia cigana tem na turma?

**P6** – Tenho dois alunos, um rapaz e uma rapariga. Ele nunca veio à escola.

**Entrevistador:** A aluna é assídua e pontual?

**P6** – Sim. Faltou uma temporada e agora está novamente a frequentar.

**Entrevistador:** Que ano de escolaridade lecciona?

**P6** – Lecciono uma turma de 3.º e 4.º ano. Mas na prática não estão todos com as competências desenvolvidas para esses anos de escolaridade. Tenho alguns com insucesso escolar repetido. Apesar dos esforços e das pedagogias diferenciadas na sala de aula, para cada um, é difícil superarem as dificuldades.

**Entrevistador:** Como caracteriza os alunos de etnia cigana quanto ao comportamento (aspectos relacionais, integração na turma)?

**P6** – O único problema da aluna cigana é que em contexto de sala de aula, e no que diz respeito a conteúdos escolares, se recusa a colaborar. De resto está bem, é normal. Não colabora nos trabalhos que lhe são pedidos a nível escolar.

**Entrevistador:** Tem facilidade em comunicar com a aluna de etnia cigana?

**P6** – Tenho desde que não seja conteúdo escolar. Fala sobre qualquer coisa desde que não seja conteúdo escolar. Demora muito a dar uma resposta sobre qualquer coisa e mesmo sem ser conteúdo escolar fala o mínimo, mas fala.

**Entrevistador:** A aluna acompanha a turma em termos de aprendizagem?

**P6** – Não.

**Entrevistador:** Que competências é que a aluna desenvolveu na escola?

**P6** – Eu não posso definir que tipo de competências é que ela tem mais ou menos adquiridas, porque não havendo comunicação eu não tenho como avaliar. Eu não sei.

**Entrevistador:** Que idade é que ela tem?

**P6** – 12 anos.

**Entrevistador:** Será que o facto de ser aluna de etnia cigana tem influência no seu rendimento escolar?

**P6** – Eu acho que não é por ser cigana. Eu já tive outros ciganos que não eram assim. É um problema qualquer que eu não consigo detectar. Já tentei ajuda através da psicóloga mas é necessário a autorização da família e ela ainda não ma trouxe até hoje.

**Entrevistador:** Os alunos de etnia cigana têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos outros alunos?

**P6** – Também não gosto de os classificar por aí. Também não é o facto de serem ciganos que os faz ter uma norma própria para aprender. Acho que não é por aí. Nem me lembro que eles são ciganos quando estou com eles a trabalhar.

**Entrevistador:** Que tipo de participação têm os pais na escola?

**P6** – É fraca, muito fraca. Nem as fichas de avaliação vieram buscar no 1.º período.

**Entrevistador:** Na reunião de início de ano os pais dos alunos ciganos estiveram presentes?

**P6** – Não estiveram. Eu não conheço os pais dela. Conheço uma tia que trabalha na creche do bairro. É uma pessoa acessível, que já veio ter comigo também um bocado preocupada. Eu já lhe expôs a situação mas ela disse que também não pode fazer nada.

**Entrevistador:** A escola promove actividades abertas à participação dos pais?

**P6** – Nós temos no nosso plano anual de actividades programadas actividades desse género. Tínhamos um projecto e eu estou a tentar seguir as ideias desse projecto. Mas mesmo assim não se tem conseguido grande coisa. Conseguir trazer os pais à escola é um dos objectivos desse projecto. Os pais só vêm à escola se acharem que têm de vir reclamar. Se não houver nada a reclamar está tudo bem.

**Entrevistador:** Fale-me dessas actividades?

**P6** – Quem estava responsável por essas actividades, era uma professora que está à espera da aposentação. As actividades, eram para os alunos, mas os encarregados de educação é que vinham falar sobre as suas experiências (tipo profissões…). A ideia era estabelecer o contacto, diálogo entre os encarregados de educação e os alunos. Estes encarregados de educação se forem convidados para ouvir não vêm. Uma forma de tentar que eles viessem era eles mostrarem as suas habilidades. Assim podia ser que viessem.

**Entrevistador:** Existe um clima de cooperação na sala de aula entre as diferentes culturas?

**P6** – Eles dão-se bem. Normalmente dão-se bem. Ela não colabora embora esteja integrada, na área de projecto, num grupo de trabalho. Mas vai assim um bocado de arrasto. Pronto, está lá.

**Entrevistador:** A aluna participa em visitas de estudo?

**P6** – Não.

**Entrevistador:** Relativamente aos alunos ciganos que situações que já vivenciou, destacaria como sendo as que mais dificultam a sua acção como professor?

**P6** – A mim nunca me foi dificultada qualquer atitude. Também penso que nunca dei azo a tal.

**Entrevistador:** Nas aulas costuma abordar questões relacionadas com a história do povo cigano?

**P6** – Este ano não o tenho feito. No meu primeiro ano nesta escola tive um aluno cigano que não sabia ler e estava no terceiro ano de escolaridade. No primeiro período ele fez o mesmo que a minha actual aluna: falava mas nada da aula. No final do primeiro período conseguimos estabelecer o primeiro contacto de aula. Conseguimos comunicar através de um livro de histórias de ciganos que eu trouxe e lhe fui lendo aos pouquinhos. Arranjava um bocadinho durante o tempo de aulas, deixava os outros grupos, e com ele ia ler-lhe uma história de ciganos de um livro escrito por um cigano. Dar-lhe alguma atenção.

**Entrevistador:** Será que os currículos actuais servem os interesses das crianças ciganas?

**P6** – Não têm que ser flexibilizados. Poderão servir para algumas crianças ciganas. Eu até acredito que existam crianças que se sintam bem, como é que hei-de dizer, embebendo-se na cultura que não é cigana. Deve haver várias. Há outras que provavelmente querem manter os costumes e tudo isso e se calhar é mais interessante desenvolver competências à custa de textos de vida, de formas de vida cigana e não formas de vida do povo europeu, da nossa civilização, da nossa cultura. Se calhar para eles tinha outro sentido, pelo menos para aqueles que estão mais distantes daquela bitola cultural mínima, daqueles valores onde assenta a nossa cultura. Os ciganos têm outros costumes, outros hábitos e se calhar para aquela forma de vida fazia mais sentido histórias de vida daquele género do que histórias da carochinha.

**Entrevistador:** Das unidades (conteúdos) abordados quais os, que na sua opinião, podem reflectir melhor a organização do povo cigano e podem funcionar como núcleo de aprendizagem interdisciplinar?

**P6** – O povo cigano é muito ligado à natureza. É isso que eu acho e tirei um bocado partido disso. Eu penso que textos ligados à natureza também são muito do agrado deles. Com esse aluno que eu tive além das histórias do povo cigano, da cultura deles,

do modo de vida deles, dos problemas deles, também o Estudo do Meio era um assunto interessante para trabalhar a oralidade. Porque eles têm sempre experiências ligadas ao campo, ligadas ao ar livre, ligadas aos animais e tinha isso como um recurso de trabalho. Não como um conteúdo mas como um suporte que eu poderia usar para desenvolver competências de oralidade e até de escrita.

**Entrevistador:** É importante, ou não existir mais que uma cultura na sala de aula?

**P6** – Isso depende do ponto de vista de cada um. Para mim é porque é na diversidade que está a riqueza. Para mim é importante. Acho que a diversidade se for usada de uma forma positiva aumenta o conhecimento de toda a gente. E tudo o que aumente o conhecimento de toda a gente é bom. E os ciganos estão incluídos nessa diversidade.

**Entrevistador:** Qual a melhor forma de explorar a riqueza que nos podem trazer à escola os alunos ciganos?

**P6** – Acho que não há um modelo. Acho que há uma vivência diária que dá segurança ou insegurança às pessoas dentro desse espaço. Se toda a gente que vive naquele espaço se sentir segura e à vontade, acho que está capaz de produzir alguma coisa. Acho que o primeiro passo é fazer com que as pessoas se sintam seguras e não basta dizer: "vocês estão seguros." Não é uma pessoa dizer que eles estão seguros que vai fazer sentir seguros. Eles têm é que ter esse sentimento, adquiri-lo e para o adquirir tem que ser com a prática diária e com o tempo. Não é uma coisa que se faça de um momento para o outro. Eles muitas vezes não se sentem seguros, estão desconfiados, estão sempre a ser vigiados pela família e isso também não é muito bom. Se a família confiasse? Confiar era um factor importante. Mas para a família confiar é preciso desenvolver um trabalho conjunto, de aproximação, um trabalho prolongado e é preciso ter uma forma de estar coerente em tudo.

**Entrevistador:** Que poderá fazer hoje a escola pela escolarização das crianças ciganas?

**P6** – A escolarização para acontecer exige a vontade de duas partes, só com uma não dá. O povo cigano tem que querer ser escolarizado. Se não quiser não adianta. A escola pode só funcionar de forma capaz se o cigano quiser que funcione. Qualquer aprendizagem passa-se dentro da cabeça de cada um, não é exterior ao indivíduo. Portanto só aprende quem quer. Se a escola lhes quiser dar coisas que eles não querem aprender, eles não aprendem, porque são inteligentes. Não querem, não aprendem. Fazem a sua selecção, como qualquer ser humano que pense minimamente. São selectivos, é normal, é bom que assim seja, são pessoas normais e pelo menos não têm deficiência.

**Entrevistador:** O que é para si a educação intercultural?

**P6** – Não gosto muito dessa definição. Educação intercultural, educação multicultural, já ouvi estas duas palavras. Intercultural, eu não sei bem qual é a definição do conceito dada pelos teóricos, mas dá-me ideia que intercultural estabelece relação entre culturas, não é propriamente uma aculturação. Eu não sei se nós não estamos a trabalhar numa aculturação? Parece-me que não é muito o intercultural. Parece-me que estamos a trabalhar mais num sistema de aculturação, porque nós não queremos saber nada da cultura cigana mas exigimos que eles saibam a nossa toda. Parece-me uma aculturação compulsiva mesmo. "Pega lá tens que comer isto e eu quero lá saber da tua vida."

**Entrevistador:** Pensa que a educação intercultural pode, ou não, contribuir para o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana?

**P6** – É isso que eu acho, desde que eles se sintam seguros e saibam que não queremos destruir nada. A cultura é tudo aquilo que permite a pessoa sentir-se mais segura no meio, a cultura é que vai construindo, é que vai ajudando o ser humano a estar mais seguro no meio onde vive. A cultura é que permite compreender ao indivíduo o meio à sua volta e lhe permite saber como actuar e agir sobre ele. A escola ao tentar uma aculturação do aluno cigano, ele perde o pé e fica inseguro, não sabe como se movimentar. Esta insegurança muitas vezes dá-lhe agressividade, reflecte-se em comportamentos mais agressivos. Ele sente que está a ser absorvido sem poder fazer nada. De certa forma é um bocado violento para uma criança. Provavelmente eles não têm muito bem consciência disto, mas vão sentindo ao longo do tempo. A escola dita: "tu tens de aprender isto." Os conteúdos são o principal quando deviam ser as competências, e os conteúdos podem ser a cultura cigana, porque não.

**Entrevistador:** Falou em agressividade, existem conflitos entre os alunos de etnia cigana e os outros alunos na escola? Como são resolvidos?

**P6** – Este ano com esta aluna não tenho. Mas com o aluno que eu já referi existiam. A explicação que eu dei é apenas um modelo explicativo da agressividade, porque o aluno até era muito meigo. Estes miúdos têm sempre esses dois lados. Eles tanto são muito meigos como se se sentirem magoados, dão cabo de tudo. Se, se sentirem lesados, se se sentirem tocados não há quem os aguente.

**Entrevistador:** No seu curso de formação inicial abordou a educação intercultural?

**P6** – Na formação inicial não. Talvez quando se fala de Planificação de Educação (Mestrado) é imprescindível falar-se de educação multicultural ou intercultural. Embora

não tenha feito um aprofundamento nessa vertente, mas é um factor importante na organização e na planificação da educação. É um factor a ter em conta muito importante. Fala-se disso embora não me tenha debruçado muito sobre o assunto.

**Entrevistador:** Nos planos de formação dos diferentes Centros de Formação já reparou nalguma oferta de formação sobre a educação intercultural?

**P6** – Eu nunca fiz nenhum nessa área específica e nunca procurei. Onde procuro mais a informação nessas áreas é em livros. A formação que faço é mais na área da matemática, das ciências, que trabalho com eles na sala de aula, ou então na área da informática.

**Entrevistador:** A educação intercultural é uma temática discutida nos conselhos pedagógicos, reuniões de conselho de docentes, etc.?

**P6** – Na minha opinião o conselho pedagógico é pouco pedagógico. Acho que o ensino é uma atitude muito experiencial e quando partimos para uma coisa partimos com hipóteses e nunca com certezas. É preciso depois ir confirmar as ideias que se possam ter, ir avaliando e ver o caminho que a gente vai trilhando rumo a um sucesso. Na minha concepção não há um modelo e penso que neste momento as pessoas se agarram a um modelo e aí vai disto.

**Entrevistador:** Há espaço para o debate no Conselho Pedagógico?

**P6** – Pouco. Quando há é sempre um debate que interessa mais ao segundo e terceiro ciclo.

**Entrevistador:** Este modelo de organização de escola beneficia as escolas do primeiro ciclo?

**P6** – Não. O que eu sinto em relação à estrutura do Conselho Pedagógico é que enquanto o 1.º Ciclo é representado por três elementos, o 2.ºe 3.º Ciclos é por mais de dez, logo o tempo de antena não é o mesmo. Os problemas no terreno não serão menores no 1.º Ciclo do que no 2.ºe 3.º Ciclos. São problemas, todos os dias os há. Nós até podíamos ver isto numa perspectiva de número de alunos. O primeiro ciclo e o jardim-de-infância têm mais alunos que o 2.º e 3.º Ciclos juntos. Não me parece que isto esteja bem distribuído, não há força para quebrar hábitos enraizados. O pedagógico discute assuntos que nada têm a ver com as competências desse órgão.

**Entrevistador:** Sentes que o primeiro ciclo e o pré-escolar são tratados como uma minoria no pedagógico?

**P6** – São uma minoria que quase não fala porque não lhe dão voz. Eu sempre que tento não consigo levar a minha prática avante, que é pôr em comum algumas ideias. Não

concebo que se diga que o 1.º Ciclo deixe ir para o 2.º Ciclo alunos extremamente mal educados, mal preparados, alunos terríveis e depois não se faz nada para criar um Projecto Curricular comum. É fundamental criar um Projecto Curricular comum, com princípios que sejam comuns a todos os ciclos, pensar comum para depois aplicar normas de implementação curricular comuns para os três ciclos. Os alunos devem começar desde o início do seu percurso escolar até ao fim, com os mesmos princípios, com as mesmas directivas para assim não se sentirem tão baralhados. Já lhes chega ter um professor no primeiro ciclo e chegam ao 2.º ciclo e têm uma dúzia.

**Entrevistador:** De que forma é feita a distribuição dos professores pelas turmas em que a presença destes grupos é mais forte?

**P6** – Dá-se prioridade ao professor que pretende levar a turma até ao quarto ano. A experiência do professor no trabalho com alunos ciganos não é um critério para a distribuição de turmas. O perfil do professor não é tido em conta na distribuição de turmas.

**Dia 15-03-2006**
**Hora 16.00**

**Entrevistador:** Que ano de escolaridade lecciona?

**P7** – 2º ano

**Entrevistador:** Quantos alunos de etnia cigana tem na turma?

**P7**– Tenho 20 alunos. Uma aluna cigana.

**Entrevistador:** Que idade tem?

**P7** – Fez 10 anos em Janeiro.

**Entrevistador:** Em que ano anda?

**P7** – Integrada numa turma de 2º ano

**Entrevistador:** A aluna é assídua e pontual?

**P7** – Tem poucas presenças o que não ajuda à sua evolução. Estive a ler o relatório da aluna e esta também faltava muito quando frequentava a outra escola.

**Entrevistador:** A aluna cigana acompanha a turma?

**P7** – Não, tem muitas dificuldades na leitura e não acompanha a turma.

**Entrevistador:** Faz trabalhos diferentes dos outros alunos?

**P7** – Sim também, dou-lhe textos menos complicados para conseguir ler melhor. Até está a dar os casos de leitura para começar a ler melhor

**Entrevistador:** A aluna aceita o tipo de trabalho que lhe é proposto?

**P7** – Sim, aqui dentro da sala de aulas aceita tudo o que eu lhe digo e não se envergonha em relação aos outros colegas. Agora é pouco assídua, tem poucas presenças, e isso não ajuda nada na evolução dela.

**Entrevistador:** Como situa a aluna em termos de aprendizagem?

**P7** – Na língua portuguesa encontra-se num fim do 1º ano, encontra-se nos casos de leitura. Lê frases simples razoavelmente mas quando entra com casos de leitura já tem bastante dificuldade. Na matemática acompanha muito melhor, já estará num princípio do 2º ano pois já sabe os números, sabe fazer contas com transporte, adição… na matemática está muito melhor.

**Entrevistador:** Será que o facto de ser aluna de etnia cigana tem influência no seu rendimento escolar?

**P7** – Penso que sim, ela falta muito porque acompanha os pais no trabalho. Eu pergunto-lhe sempre: Então porque é que faltaste, porque é que não vieste? E ela diz que foi para a feira com os pais e que chegou tarde, estava cansada e por isso não veio.

Os pais também dizem que vêm falar comigo e depois não vêm, nunca apareceram…é complicado. Já tive que mandar uma carta para casa porque teve um x de faltas consecutivas. É assim…

**Entrevistador:** Tem facilidade em comunicar com a aluna de etnia cigana?

**P7** – Sim, bastante. É bastante comunicativa a aluna.

**Entrevistador:** Tem facilidade em comunicar com os encarregados de educação?

**P7** – Falei com eles uma vez, logo no princípio quando a aluna foi transferida para aqui.

**Entrevistador:** A aluna veio transferida?

**P7** – já veio de outra escola. Estive a ler o relatório da aluna… era igual na outra escola, também faltava muito.

**Entrevistador:** Relativamente aos alunos ciganos que situações que já vivenciou, destacaria como sendo as que mais dificultam a sua acção como professora?

**P7** – Não vivi qualquer situação difícil.

**Entrevistador:** Que tipo de participação têm os pais na escola?

**P7** – Eu só posso falar da minha aluna, como já tinha referido só falei uma vez ou duas no princípio, logo que ela veio para cá. Entretanto, na altura que faltou muito disse que queria vir falar comigo… mas não veio para justificar as faltas. Não justificou as faltas.

**Entrevistador:** Vêm buscar as avaliações?

**P7** – Não aparecem.

**Entrevistador:** A escola promove actividades abertas à participação dos pais?

**P7** – Tem algumas.

**Entrevistador:** Que tipo de actividades?

**P7** – Têm, têm agora uma que é sobre o HIV, que é no dia …no final deste período. Tem algumas actividades com os pais.

**Entrevistador:** Os pais participam nas actividades?

**P7** – Os meus não. Os pais da minha aluna ainda não participaram em nenhuma actividade.

**Entrevistador:** Existem conflitos entre os alunos de etnia cigana e os outros alunos na escola?

**P7** – Ela vem tão poucas vezes que acho que ainda não tiveram tempo para ter conflitos (risos). Integrou-se facilmente na turma, não houve problema nenhum.

**Entrevistador:** Como caracteriza os alunos de etnia cigana quanto ao comportamento (aspectos relacionais, integração na turma)?

**P7** – É muito bom. Foi uma integração fácil, os alunos aceitaram-na bem e não houve problemas nenhuns. A aluna é ajudada por todos os outros, mesmo quando esta a ler apesar das grandes dificuldades os outros colegas respeitam e não a "gozam".

**Entrevistador:** Existe clima de cooperação na sala de aula?

**P7** – Sim, sim ajudam-na. Porque ela tem dificuldades na leitura e todos os dias lemos um pouco e quando chega à vez dela como tem mais dificuldades… o gozar não existe, não existe. Os outros alunos que não são de etnia cigana também não lêem bem e não acontece nem quando eles estão a ler nem ela…não há gozos, é normal.

**Entrevistador:** Como se processa essa cooperação?

**P7** – Nos trabalhos de grupo. Ajudam-se uns aos outros. Quando precisam pedem coisas emprestadas. Dão-se bem não há problemas.

**Entrevistador:** Os alunos de etnia cigana têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos outros alunos?

**P7** – É assim, eu não posso muito bem responder a isso porque pelo pouco que eu conheço da aluna se ela fosse mais assídua era uma aluna normalíssima, normal. Porque quando vem á escola o pouco que eu lhe ensino ela assimila bem, o problema dela é a falta de tempo na escola.

**Entrevistador:** É importante, ou não existir mais que uma cultura na sala de aula?

**P7** – Se acho importante? Sim, para conviverem com outras culturas. Acho importante.

**Entrevistador:** É importante, ou não existir alunos ciganos na sala de aula?

**P7** – Sim

**Entrevistador:** O que é para si a educação intercultural?

**P7** – É numa sala haver várias culturas, raça cigana, alunos dos palopes, etc.

**Entrevistador:** Pensa que a educação intercultural pode, ou não, contribuir para o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana?

**P7** – Sim, sim, sim porque mesmo no estudo do meio fala-se na interculturalidade e fala-se de outros países, de outras raças… e quando nesta turma há exemplos mesmo verdadeiros posso dizer "está aqui a S. que é da etnia cigana, de outra raça" até pode ajudar na intervenção dela, falar da cultura da etnia cigana. Acho que isso é importante.

**Entrevistador:** Nas aulas costuma abordar questões relacionadas com a história do povo cigano?

**P7** – Sim, quando no Estudo do Meio calhou falar mas na altura a S. ainda não estava presente mas falei porque aqui na escola existem outros alunos de etnia cigana e falei na

etnia cigana. Entretanto quando ela chegou reforcei isso quando ela esteve presente na sala de aula.

**Entrevistador:** Os livros adoptados abordam a interculturalidade?

**P7** – Sim, o de Estudo do Meio. A Língua Portuguesa não.

**Entrevistador:** Que temas abordam?

**P7** – Das raças, diferentes raças e pouco mais.

**Entrevistador:** Discutem em grupo as diferentes culturas existentes na escola? Que tipo de discussão fazem?

**P7** – Foi só na altura em que falamos no Estudo do Meio, falamos e comentamos… e depois a partir daí…

**Entrevistador:** De que forma é feita a distribuição dos professores pelas turmas em que a presença destes grupos é mais forte?

**P7** – Quando vim para a escola já estava as turmas feitas. A antiguidade na escola é tida em conta.

**Entrevistador:** Na distribuição dos horários e das turmas são consideradas as especificidades locais, culturais e/ou étnicas dos alunos?

**P7** – Sim deve ser.

**Entrevistador:** A educação intercultural é uma temática discutida nos conselhos pedagógicos, reuniões de conselho de docentes, etc.?

**P7** – Eu só vou às reuniões de ano. Nunca se abordou.

**Entrevistador:** E por sugestão do Conselho Pedagógico?

**P7** – Não, nunca se abordou.

**Entrevistador:** No seu curso de formação inicial abordou a educação intercultural?

**P7** – (silêncio) Não me recorda, já passou algum tempo. Não sei

**Entrevistador:** Já fez alguma formação em educação intercultural? E que abordasse essa temática?

**P7** – Não, não fiz nenhuma.

**Entrevistador:** Nos planos de formação dos diferentes Centros de Formação já reparou nalguma oferta de formação sobre a educação intercultural?

**P7** – Não vi, não.

**Entrevistador:** Que poderá fazer hoje a escola pela escolarização das crianças ciganas?

**P7** – A integração porque dá-me a ideia que é um povo ainda muito conservador, fechado e se calhar aqui na escola podem começar a envolver-se mais com as outras crianças.

**Entrevistador:** De que maneira a escola poderia fazer essa integração?

**P7** – A escola faz essa integração. As crianças estando envolvidas com outras crianças… já estão a fazer essa integração.

**Entrevistador:** De que forma a escola poderia ajudar a mudar a mentalidade dos pais?

**P7** – Como já tinha referido mandámos uma carta para casa porque ao fim de um certo número de faltas manda-se uma carta para casa, entretanto ela começou a vir mas é inconstante as presenças dela…não sei… O que poderia fazer mais a escola? Se calhar falar com o pai e fazer-lhe ver que assim a aluna não vai ter rendimento escolar…mas como é difícil falar com o pai…também é um bocado complicado, não é?

**Entrevistador:** Acha que os currículos estão bem organizados para a etnia cigana?

**P7** – Acho que sim, servem.

**2006-03-08**

**Hora 18:30**

**Entrevistador:** Quantos alunos de etnia cigana tem na turma?

**P8** – Tenho 19 alunos dos quais 2 alunas são de etnia cigana.

**Entrevistador:** Que idade têm?

**P8** – Uma aluna tem 6 anos e a outra tem 7 anos a fazer 8 em Março.

**Entrevistador:** Em que ano andam?

**P8** – 1ºano

**Entrevistador:** Acompanham a turma em termos de aprendizagem?

**P8** – A nível de aprendizagem não acompanham, mas estão bem integradas, a nível de socialização estão bem integradas. Mas a nível de aprendizagem a mais velha vai acompanhando, mas a mais nova estou a fazer com ela um trabalho de pré-escolar. Estou a trabalhar com ela praticamente a pré. Só agora é que ela já faz os grafismos das letras, mas tem que ser mesmo muito trabalhada aquela parte que ela nunca teve. Os grafismos, a pintura, as formas, as semelhanças, as diferenças. A propedêutica. E agora nota-se que ela já faz bem os grafismos e as letras que ela não fazia. Conseguia identificar as letras mas desenhar o grafismo não.

**Entrevistador:** É a primeira matrícula da mais velha?

**P8** – A mais velha é a segunda matrícula, porque o ano passado frequentou o 1.º ano mas faltou quase o ano todo. O horário não era compatível com o horário das feiras dos pais e porque também ela não se adaptou muito bem à escola. Porque ia sozinha, ficava lá e então este ano os pais acordaram levarem-na para a escola com a irmã. E assim vinham as duas para se sentirem melhor. Mas o ano passado ela não frequentou praticamente a escola.

**Entrevistador:** Será que o facto de ser aluna de etnia cigana tem influência no seu rendimento escolar?

**P8** – Nunca tinha pensado nisso. Claro que penso que poderá influenciar porque eles não têm as vivências dos outros e não estão habituados a ter aquele acompanhamento que os outros têm por parte dos pais. Não sei até que ponto, mas acho que sim. Influencia de certeza absoluta que influencia o desenvolvimento. De certeza, não posso dizer que vai influenciar durante a carreira delas escolar, mas neste momento influencia porque é o primeiro contacto que elas têm com a escola, têm hábitos diferentes dos outros. Elas frequentam muito as feiras e quase não têm tempo em casa para os pais estarem com elas. Se bem que a mais velha e a mais novita fazem sempre os trabalhos

de casa. Nunca falham, fazem sempre e têm o cuidado de pedir ao pai para ajudar e o pai ajuda. Que no início ou fazia ele...

**Entrevistador:** O pai sabe ler e escrever?

**P8** – Ele sabe ler e escrever a mãe não. Até é interessante porque o pai ajuda-lhes. Não lhes faz, mas ajuda-as, explica-lhes.

**Entrevistador:** As alunas são assíduas e pontuais?

**P8** – São assíduas. Pode-se dizer que são. Faltam só quando estão doentes. Se têm uma ou duas faltas até agora é muito. Pontuais? No início do ano não eram porque almoçavam em casa. Almoçavam? Pensávamos nós que almoçavam e só chegavam aqui 1:30-1:45 quando toca à 1:15 e então viemos a descobrir que elas não almoçavam os pais traziam-nas directas da feira. Então por acordo resolvemos dar o almoço, elas vêm ao meio-dia, comem e depois vêm para a sala. Agora são pontuais. O primeiro mês, o segundo mês é que chegavam tarde, agora não.

**Entrevistador:** Como caracteriza os alunos de etnia cigana quanto ao comportamento (aspectos relacionais, integração na turma)?

**P8** – A mais velha… o primeiro dia de aulas foi muito complicado para elas as duas, porque foram os pais que as vieram deixar e elas não queriam largar o pai. Foi uma berraria: "o meu pai." Foi assim uma coisa. Vê-se que ali há uma ligação muito forte. Então no primeiro dia foi muito complicado, mas ficaram e ficaram a trabalhar. A mais velha, agora já não se nota, mas o comportamento dela baseia-se muito na confiança que ela tem com as pessoas e tem que sentir o respeito que as pessoas têm por ela e ela tem que sentir o respeito pelas pessoas. Comigo no início marquei logo as diferenças que haviam e ela sempre percebeu. Quando entra alguém, como aqui há muitos projectos, algum professor que não tem a ver com a nossa turma, ela no início gostava de se exibir um bocadinho. Depois de eu falar com ela: "Olha JM não podes fazer isso quando entra aqui alguém que vai dar uma aula, não podes reagir assim." Ela respondia: "Ah mas eu é que sei." Tinha assim reacções desse género. Mas depois percebeu. Neste momento é uma criança normal até participa, gosta de participar. Em termos de comportamento é estável. A mais pequenita sempre foi assim mais meiguinha, em termos de comportamento é estável, é calma não trem problemas.

**Entrevistador:** Em sua opinião a que se deveu essa dificuldade de integração?

**P8** – Eu acho que elas no início foi um bocado complicado porque não estavam habituadas a estar sentadas na sala, a estarem em contacto com tantos meninos diferentes. Foi um bocadinho complicado, mas agora acho que estão completamente

integradas. A mais velha adora os Morangos com Açúcar, adora então eu acho que influencia um bocadinho a maneira de ela ser. Influencia os outros todos porque todos adoram os Morangos com Açúcar, mas ela nota-se mais porque se calharem casa devem dizer-lhe uma coisa, porque ela diz: "o meu pai não me deixa ver." Porque eu acho que o pai nota que ela está a perder, não é perder, é aquilo que ela devia aqueles valores que eles têm. Porque eles dão muito valor à família. A bebé esteve muito mal e então elas faltaram, nesse dia faltaram. Veio aqui o pai dizer à empregada que iam faltar porque foram de urgência para o hospital, foram todos. Elas são de Castelo Branco, nasceram em Castelo Branco e noutro dia contaram-me que foram ver a tia a Coimbra ao hospital. Mas isso acho que é mais ou menos conhecido que eles juntam-se todos e apoiam-se muito. E então foram todos para Coimbra. Têm uma tia que gosta muito delas, que lhes dá tudo. Elas têm tudo, mochilas novas, cadernos novos, têm tudo, marcadores, lápis, têm tudo que há de bom. A tia deve gostar muito delas e dá-lhes roupas e tudo. Têm ali uma tia que é tipo um abrigo para elas e para o pai. Têm uma tia que se deve dedicar muito ao trabalho, à feira. Porque vivem todos do trabalho da feira. E uma tia que deve ganhar bastante dinheiro e investe muito nelas. Em roupa em coisas, quando lhes falta-lhes um lápis e no dia a seguir têm para aí dez lápis. A tia gosta muito delas e o pai também. O pai não parece cigano.

**Entrevistador:** Por que é que diz isso?

**P8** – Porque veste muito bem. È moreno se uma pessoa não conhecer e passar por ele não rua nunca diria que era de etnia cigana. Uma pessoa normal, veste-se mesmo bem, asseado. Vem à reunião de pais, sentou-se lá no lugar deles, as miúdas a mostrarem-lhes os trabalhinhos delas e eles a ver. A mãe não nota-se logo. O pai não, se eu cruzasse com ele na rua não sabia que ele era cigano. Elas também são. São muito asseadas, e gostam de se cuidarem, higiene e roupa são muito cuidadas. A mãe também tem muito cuidado.

**Entrevistador:** Os alunos ciganos interagem com as outras crianças?

**P8** – Com os colegas a aluna a mais pequenita brinca com todas as crianças não há problema nenhum. A mais velha diz que não gosta de brincar com os rapazes. Acho que deve estar associado a um factor cultural os pais devem insistir em casa tu não brincas com os rapazes. Embora brinque com eles na mesma só que de vez em quando diz: "eu não posso brincar com os rapazes, os homens, eu não posso brincar com homens." Tento dar-lhe a perceber que são meninos iguais e ela continua a brincar com eles

normalmente. Só que de vez em quando deve-se lembrar que os pais lhe dizem para não brincar com rapazes. Mas de resto com os colegas tem uma relação normal.

**Entrevistador:** E os alunos não ciganos que relação têm com ela?

**P8** – Aceitaram-nas muito bem desde o primeiro dia de aulas. Aceitaram-nas muito bem e brincam com elas, se bem que no início reparam quando entrava a professora da hora do conto, a professora do projecto do som à palavra, a professora de educação física, sei lá, quem entrava de novo ela gostava de se mostrar e os outros diziam-lhe mesmo: "tu não podes falar." Só neste aspecto de resto a relação é muito boa mesmo.

**Entrevistador:** Tem facilidade em comunicar com a aluna de etnia cigana?

**P8** – Tenho. Confesso que no início tinha um bocado de receio pois não sabia como havia de chegar até elas, como é que havia de… não sei, de captar-lhes a atenção. Acho que isso foi conseguido, porque elas agora confiam muito em mim, se têm algum problema no recreio confiam, ou se não sabem fazer alguma coisa confiam. No início foi complicado porque eu não sabia como ganhar a confiança delas, porque acho que o comportamento e a vida delas se baseia muito na confiança que têm nos outros.

**Entrevistador:** E entre os alunos há comunicação?

**P8** – Comunicam, falam normalmente**,** trocam coisas e emprestam entre eles. Trocam saberes, explicam quando uma não está a perceber o outro vem dizer: "Olha posso explicar à JM?" Nesse aspecto eu acho que agora elas estão muito bem integradas. No início o pai não queria que elas se sentassem ao lado dos rapazes. Veio mesmo dizer-me. Mas disse-lhe que quem regia a sala era eu e a partir desse momento ficaram sentadas como estavam. E elas até gostam. Houve uma altura que uma delas estava sozinha numa mesa, já não sei porque aconteceu, e ela gostava de ter um colega ao lado nem que fosse para ajudar. Neste momento a mais velha tem uma aluna muito boa ao lado dela que por acaso puxa por ela. Até é bom porque puxa e diz-lhe olha não é assim. Ela não conseguia transcrever da letra impressa para a manuscrita e agora já faz, muito com a ajuda da colega do lado. Eu noto uma coisa que a mais velha vê muita televisão, muito, adora a televisão. E não sei até que ponto influencia um bocado a sua maneira de ser. Acho que ela não tem aquelas características ditas de cigano. Não sei, não sei, acho que elas estão muito sociabilizadas.

**Entrevistador:** E relativamente ao recreio?

**P8** – O recreio é normal. Brincam com todos, com os das outras turmas. No início a adaptação à escola tanto para elas como para os outros, porque são pequenitos custou-

lhes um bocadinho, um recreio muito grande, ter que brincar com muitos. Agora é normal, brincam com os mais velhos e os mais novos.

**Entrevistador:** Já vivenciou alguma situação com as alunas de etnia cigana que lhe dificultassem a sua acção como professora?

**P8 –** O único problema entre aspas que tive foi a atitude do pai não querer que estivesse um colega rapaz ao lado da filha. Foi o único problema que eu tive. A partir daí o pai percebeu.

**Entrevistador:** Nas aulas costuma abordar questões relacionadas com a história do povo cigano?

**P8 –** Já surgiu em Estudo do Meio "Os Meninos Diferentes." Abordei mas como são muito pequenos, só estão no 1º ano (pausa) De várias etnias já cheguei a abordar, é natural tanto para elas como para os outros mas acho que ainda são muito pequenos para perceberem certas coisas, certos assuntos ligados às culturas diferentes e essas coisas.

**Entrevistador:** Fazem trabalhos diferentes dos outros alunos?

**P8 –** Com a mais velha não, ela faz exactamente o mesmo trabalho que os outros. Com a aluna mais nova, como ela estava a apresentar muitas dificuldades, eu estou a desenvolver um trabalho diferente. Estou a trabalhar com ela essencialmente a propedêutica. Faço outro tipo de trabalho

**Entrevistador:** A aluna cigana aceita bem essa diferença de trabalhos?

**P8 –** A mais pequena aceita bem estes trabalhos porque sabe que tem as suas dificuldades. Eu acabo, só para dar um exemplo, se eu dou uma letra a mais pequena também participa, sempre, na parte oral, na identificação, só não faz é no caderno. No caderno faz o exercício parecido mas adaptado a ela. Enquanto que os outros de escrever uma palavra ela faz um grafismo mais parecido. Não tento marginaliza-la, só no trabalho prático é que ela acaba por fazer não o mesmo mas mais simples.

**Entrevistador:** As alunas participam em visitas de estudo?

**P8 –** Participam.

**Entrevistador:** Que tipo de participação têm os pais na escola?

**P8 –** Desde o início do ano participam nas reuniões de encarregados de educação. Se eu precisar de alguma coisa eles participam, desde assinatura dos papéis. Se eu precisar de chamar eles vêm logo à escola, vêm buscar as avaliações. Até agora têm participado.

**Entrevistador:** A escola promove actividades abertas à participação dos pais?

**P8 –** Até agora tem feito mas os pais por razões de trabalho, acho eu porque vão para as feiras não têm estado presentes. Mas as miúdas vêm sempre. Nas festas do Natal. Só

esta do Carnaval os pais também foram convidados, só que aqueles que trabalhavam não vieram e eles se calhar por essa razão, pela feira não devem ter vindo.

**Entrevistador:** Existem conflitos entre os alunos de etnia cigana e os outros alunos na escola?

**P8 –** Não, não existem. A relação é boa.

**Entrevistador:** Existe um clima de cooperação na sala de aula entre as diferentes culturas?

**P8 –** É boa também. É muito boa. É muito positiva, porque vê-se que eles gostam de ajudar. Vêem por exemplo que a mais pequenita tem muitas dificuldades e são capazes de chegar à beira dela e dizem: "olha não é assim" e apagam. E se ela estiver a fazer bem, não é só no aspecto negativo mas também no aspecto positivo, se ela estiver a fazer bem são capazes de dizer: "olha estás a ver é assim que se faz." Ainda agora estávamos a fazer o desenho da planta das sala e ela também tentou fazer e lá fez como conseguiu. Lá desenhou uma mesa e uma cadeira e uns meninos. Só desenhou isso. Agora do final até demoramos um bocado mais de tempo porque estávamos a votar e é engraçado que eles votaram muito no trabalho dela. Enquanto que os outros estavam também bem, mas eles votaram muito no trabalho dela. Sentem, não sei, devem sentir que ela como é mais pequena, tem mais dificuldades para lhe dar aquele ânimo para ela continuar. Também lhes fazem isso por um lado dizem-lhes está mal, não fazes bem, mas também lhes sabem dar o incentivo. Que de certa maneira também é bom porque elas sentem-se bem.

**Entrevistador:** Fazem trabalho de grupo?

**P8 –** Faço e elas participam como qualquer aluno. Integram qualquer grupo, às vezes nem estão as duas juntas. No início, as primeiras semanas, andavam sempre as duas juntas, porque não conheciam muito bem. Andavam sempre as duas juntas para o trabalho de grupo, para o recreio, para a ginástica, para tudo. Agora gostam de participar e juntam-se aos outros. Agora juntam-se muito bem com os outros.

**Entrevistador:** É importante, ou não existir mais que uma cultura na sala de aula?

**P8 –** Acho bom, neste momento na minha turma tenho duas alunas de etnia cigana, tenho um aluno Ucraniano que até é engraçado porque ele ensina aos outros alunos palavras em Ucraniano, e um aluno que nasceu em França. Tenho alunos que não sendo de outras culturas são Portugueses têm os pais em outros países ou Espanha, ou em França, o que suscita várias curiosidades e partilha de informação. Outro dia surgiu como é que se dizia a palavra olá nas várias línguas. E o meu miúdo ucraniano a mãe

está a ensinar-lhe Ucraniano em casa. Dá para ver as diferentes culturas, acho importante.

**Entrevistador:** Como se pode conciliar em termos de aprendizagem essa diversidade?

**P8** – Depende muito dos alunos. Hoje em dia a nossa sociedade tem cada vez mais diversidade. O meu aluno Ucraniano é muito bom. Das duas ciganitas, uma vai acompanhando, a outra não acompanha ao nível da aprendizagem mas também trabalha. O meu aluno que nasceu em França também trabalha, também é muito bom. São culturas diferentes. Acabam por ajudar aos outros que são portugueses e que vivem aqui também a dar a conhecer a sua cultura. Se bem que em termos de aprendizagem cada caso é um caso.

**Entrevistador:** Como é que dá a conhecer as diferentes culturas?

**P8** – Quando surge. Por exemplo as ciganitas como vão para a feira gostam de dizer que vendem a roupa a cinco euros a dez euros. Na matemática … O menino ucraniano também gosta de falar na sua língua, gosta de comparar como estamos a aprender a ler, ele gosta de comparar com a língua dele. Quando surge. É muito enriquecedor ter ciganos e crianças de outras culturas na nossa sala de aula. Se bem que há certos assuntos que surgem às vezes principalmente no que diz respeito à etnia cigana que é muito complicado que entendam, em termos de aprendizagem e de conteúdos, porque estão relacionados com a vivência delas e é complicado fazê-los perceber que elas embora diferentes na sua maneira, na sua vivência têm os mesmos direitos que os outros, vivem da mesma maneira que os outros. Há duas semanas atrás nós demos a casa, o espaço da casa e tudo desenhado é uma casa, as divisões. Enquanto a mais nova desenhou exactamente o que era, que vivem numa casa pequena que tem sala e tudo lá. A mais velha disse que morava num T2. Acho que a mais velha, não sei se é vergonha, tenta de certa forma dar a conhecer aos outros que pode viver….tenta passar para os outros uma forma diferente de viver, que ela não vive.

**Entrevistador:** Onde é que elas vivem?

**P8** – Acho que é perto do Modelo. A mãe já me veio pedir se lhe arranjava uma casa. Até dei seguimento à Assistente Social do Centro de Saúde. E a enfermeira veio falar comigo, que elas às vezes no Centro de Saúde acho que faz lá um escândalo com a médica de família. O pai já quis bater na médica de família. Já houve umas confusões. A enfermeira disse que entrou em contacto com elas porque eu daqui dei seguimento para a Assistente Social. Porque a mãe queria mudar de casa, não tinha condições porque elas estavam sempre doentes e tinha uma bebé pequenina que também está

sempre doente. A enfermeira diz que às vezes quando vão ali, por vezes é uma confusão tremenda.

**Entrevistador:** As crianças falam das suas vivências na comunidade cigana?

**P8** – Falam, quer dizer, falam quando surge. No Carnaval elas vieram vestidas de fadas e então como tínhamos um bocadinho de tempo não houve desfile porque estava a chover e elas estiveram a dançar. Então a mais velha estava a explicar que a mãe lhe andava a ensinar a ela a dança, e são várias e pelos vistos têm vários nomes, a mais pequenina canta e batia palmas e ela dançava. Então esteve-me a explicar que a mãe lhe ensina a ela porque é a mais velha e vai passando de geração em geração. Os outros alunos gostaram de ver dançar e é engraçado. Quando surge é que elas falam desses aspectos. Falam que o pai trabalha na feira. Da cultura cigana é raro falarem, só falam quando surge a oportunidade.

**Entrevistador:** As crianças brincaram umas com as outras no dia de Carnaval?

**P8** – Brincaram e aconteceu depois uma coisa interessante a mais pequenita tinha descosido um bocadito o vestido dela de princesa e a mãe no final da escola toda exaltada saiu do carro e começou a disparatar: "não te podes meter com os rapazes que não são ciganos, não te podes meter com eles…" e depois a empregada disse-lhe que era uma coisa normal e acho que ela lá se meteu dentro do carro e a coisa passou-se. Mas a mãe que nem costuma ser assim muito exaltada, quase que nunca diz nada. E no dia depois das férias de Carnaval soube que a mais velha foi ter com o miúdo que lhe tinha descosido o vestido e depois como era da nossa turma ele veio-me fazer queixa e eu fiz ver à irmã mais velha que era uma coisa normal, que descoser a brincar acabava por ser normal. E ela lá percebeu que na brincadeira as coisas acontecem.

**Entrevistador:** É importante ou não para a escola ter alunos ciganos?

**P8** – Importante é. É muito importante que frequentem a escola.

**Entrevistador:** Que poderá fazer hoje a escola pela escolarização das crianças ciganas?

**P8** – A função da escola é tentar integrar estas crianças e fazer com que a socialização na escola seja o melhor possível e tentar que elas aprendam (pausa) que o processo de aprendizagem seja positivo e seja gradual porque pelo que eu noto o desenvolvimento deles é diferente dos outros talvez porque em termos de vivências não estão muito ligados à escola. O pai fez o quarto e acabou, a mãe não sabe ler nem escrever, tem influência o facto de já de trás não haver continuidade.

**Entrevistador:** Os alunos de etnia cigana têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos outros alunos?

**P8** – Têm, isso têm.

**Entrevistador:** Em sua opinião a que é que se devem essas diferenças?

**P8** – Provavelmente às vivências delas e ao facto de não terem acompanhamento em casa. Têm pouco acompanhamento em casa. Se bem que agora eu já noto que puxam pelo pai para lhes explicar, porque eu digo-lhes para lerem muito em casa, digo a todos. E acho que elas também agora puxam pelo pai. Mais a mais velha porque a mais pequenina eu acho que está numa fase de desenvolvimento muito atrasada para a idade. Ela tem seis anos mas o desenho dela eram garatujas correspondentes à fase dos três anos. Por isso eu acho que o facto de serem ciganos influencia a aprendizagem porque não têm vivências em casa e não têm acompanhamento.

**Entrevistador:** O que é para si a educação intercultural?

**P8** – Tentar chegar da melhor forma às várias culturas que surgem numa sala de aula. Tentar ensinar da melhor forma, indo de encontro às vivências de cada um, aquilo que sentem, aquilo que estão habituados a ouvir em casa, tentar partir daí. Acaba-se por fazer a mesma coisa com outros que são da nossa cultura. Com os das culturas diferentes acaba por ser ainda melhor porque trazem coisas diferentes para a sala outras maneiras de ver, por exemplo num problema de Matemática as ciganitas, como eu lhe chamo, estão habituadas a mexer com o dinheiro todos os fins de semana…é uma forma de ajudarem os outros. Por isso a educação intercultural é possível…

**Entrevistador:** Pensa que a educação intercultural pode, ou não, contribuir para o sucesso escolar dos alunos ciganos?

**P8** – Claro que considero que sim. Acho que sim. Só indo ao encontro da cultura delas….É claro que tem de haver uma barreira. Cada um tem a sua cultura, tem as suas vivências, mas o facto de estar numa escola, de estar a aprender, de estar a iniciar o percurso escolar, tem que haver aquela barreira, não sendo uma barreira, mas tem que (pausa) dar a conhecer a parte que já vem da sua cultura e das suas vivências, mas também têm de estar abertos aquilo que vão aprender. O que às vezes nem sempre acontece. É claro que eu acho que estas duas se calhar são um caso de excepção porque são muito novas. O facto de elas agora se estarem a integrar muito bem e de ao nível delas estarem a aprender bem tem a ver também com a idade delas. São muito novinhas e estão a absorver tudo que aprendem. Por isso eu acho se calhar com alunos mais velhos, que se calhar nunca foram à escola e baldam-se um bocado para a escola. Estas

como estão a começar do início se calhar estão a captar bem os ensinamentos e aquilo que a escola tem para lhes dar.

**Entrevistador:** De que forma é feita a distribuição dos professores pelas turmas em que a presença destes grupos é mais forte?

**P8 –** Com elas foi um bocadinho diferente. A minha turma já estava formada e elas em Setembro estavam matriculadas na Granja, mas o pai pediu devido ao horário e foram transferidas para aqui. Elas na primeira semana de aulas não estiveram cá, só vieram transferidas na segunda semana. A turma na Granja era de manhã e como aqui havia vagas nos de tarde elas vieram para aqui. Dava jeito ao pai ir de manhã para a feira, aliás está tudo no processo, está tudo explicado. Foi a pedido do pai que elas foram transferidas, por isso é que elas vieram na segunda semana.

**Entrevistador:** Na distribuição dos horários e das turmas são consideradas as especificidades locais, culturais e/ou étnicas dos alunos?

**P8 –** Elas passaram a frequentar a minha turma já o horário tinha sido atribuído à turma. Nesta escola os horários são duplos: tarde e manhã. No caso das minhas alunas integraram o horário da tarde a pedido dos pais para as puderem trazer de tarde à escola. Os horários das miúdas passaram a ser compatíveis com o trabalho dos pais.

**Entrevistador:** No seu curso de formação inicial abordou a educação intercultural?

**P8** – Tinha. No último ano tive uma disciplina de educação intercultural.

**Entrevistador:** Já frequentou alguma acção de formação sobre educação intercultural?

**P8 –** Não frequentei.

**Entrevistador:** Nos planos de formação dos diferentes Centros de Formação já reparou nalguma oferta de formação sobre a educação intercultural?

**P8 –** Sinceramente nunca reparei. Acho que não, não é muito frequente haver.

**Entrevistador:** A educação intercultural é uma temática discutida nos conselhos pedagógicos, reuniões de conselho de docentes, etc.?

**P8 –** Sim, sim é, visto que eu tenho duas alunas ciganas e alunos de outras culturas. Na última reunião foi discutido uma situação de uma professora de outra cor, de raça negra, e então ela estava-nos a dizer que os alunos dela pequeninos sentiam muita pena dela e que um aluno dela disse ao irmão: " a tua professora é preta." Assim coisas do género. Então esta professora decidiu desenvolver o assunto das culturas na turma na área de projecto. No primeiro ano sou a única que tenho alunos de culturas diferentes. Mas até é importante focar isso não só da parte do professor que neste caso até é mesmo de outra raça, como da parte dos alunos porque surgem essas perguntas essas inquietações. Até

pode às vezes existir da parte dos pais. Da minha turma nenhum pai dos alunos não ciganos manifestou descontentamento por ter alunas ciganas na turma, aceitaram muito bem isso.

**Entrevistador:** Das unidades (conteúdos) abordados quais os, que na sua opinião, podem reflectir melhor a organização do povo cigano?

**P8** – Tendo em conta que as minhas alunas frequentam as feiras a matemática é uma disciplina que se encaixa no mundo delas, o estudo do meio também porque foca os hábitos e culturas diferentes e até mesmo a língua portuguesa pois os textos simples abordam esta temática. Como tenho o primeiro ano é um bocado difícil abordar temas mais complicados. È claro que dá para fazer a ponte para a cultura deles. Principalmente na Matemática é sempre feita a ponte porque as vivências delas assim o permitem. Porque elas aos sábados vão para as feiras. Mesmo no Estudo do Meio na parte da roupa, porque elas vendem roupas. Eu noto que as alunas não transmitem muito a cultura cigana, talvez por serem muito novas. Quando eu estive em Vila Real nós estivemos num bairro cigano e fomos muito bem tratadas. A comunidade cigana que era muito distinta dos ciganos cá da cidade, a relação que eles estabeleciam com a população era muito boa. Todas as pessoas se davam bem com os ciganos. A experiência que eu tive aí também não se pode comparar muito com os ciganos da cidade porque estão associados a drogas e a violência e a essas coisas todas. E lá a experiência foi diferente, porque eles ajudam-se e interagem muito bem com o resto da sociedade. Estas alunas são muito novas se bem que todos os conteúdos dão para fazer a ponte.

**2006-03-09**

**Hora 18:30**

**Entrevistador:** Que ano de escolaridade lecciona?

**P9** – 3.º ano

**Entrevistador:** Quantos alunos de etnia cigana tem na turma?

**P9** – Tenho 21 alunos, uma aluna cigana.

**Entrevistador:** Que idade tem?

**P9** – Tem 9 anos

**Entrevistador:** Em que ano anda?

**P9** – 2.º ano

**Entrevistador:** A aluna é assídua e pontual?

**P9** – Este ano tem sido assídua.

**Entrevistador:** A aluna cigana acompanha a turma em termos de aprendizagem?

**P9** – Já é o terceiro ano que ela está a frequentar a escola. No primeiro ano ela estava a frequentar o horário da manhã e tinha o irmão a frequentar o horário da tarde e então reprovou por faltas no primeiro ano que frequentou. No segundo ano de frequência ela veio para a minha turma do primeiro ano. No ano passado também faltou imensas vezes, apesar de tudo menos que no ano anterior. A mãe alegou que ela no ano anterior faltou porque o irmão estava no horário da tarde e ela no da manhã. Deviam-na ter colocado no horário do irmão para virem os dois. Este ano também começou a faltar no início mas agora não tem faltado. Ao nível da matemática tem muito bom cálculo mental e raciocínio, acompanha muito bem. Ao nível da língua portuguesa tem algumas lacunas porque todo o trabalho que foi feito no ano passado na aquisição das letras, leitura e escrita como faltava há ali lacunas. Como ela agora já não tem faltado tanto, sempre que posso vou tentando ajudá-la mais na parte da língua portuguesa e ela ainda escreve com alguns erros mas mesmo nos casos de leitura ela praticamente já lê tudo.

**Entrevistador:** Faz trabalhos diferentes dos outros alunos?

**P9** – Na área da língua portuguesa. Não é propriamente diferente, normalmente diminuo um pouco as tarefas para trabalhar mais na parte escrita que é onde eu acho que ela tem mais dificuldade. Ela não fez todo o trabalho que se costuma fazer no primeiro ano como teve essas faltas. Eu prefiro que ela faça menos e normalmente debruço-me um bocadinho mais de tempo com ela, para ver se ela se desenvolve. Mas ela já lê. Ao nível da leitura praticamente já lê tudo o que os outros lêem, o que é ao nível da escrita é onde

demora mais...tem que se estar ali com ela e tudo a ajudar. É onde ela sente mais dificuldade.

**Entrevistador:** Ela não recusa trabalhos diferentes dos colegas?

**P9** – Não. O que solicita muito é a minha ajuda. Ela por característica própria, ela quase que quer exclusivamente a professora para ela. Eu às vezes quando sei que ela é capaz de fazer sozinha digo-lhe "agora vais fazer sozinha". Mas ela por norma tenta solicitar muito a minha ajuda. É característica dela, é tentar cativar a atenção e estar ao pé e diz: "oh professora vem para aqui para a minha beira que eu não estou a entender", às vezes estou um bocadinho à beira dela mas também tenho outros miúdos com dificuldades. Tenho um menino ao abrigo 319 e tenho mais dois ao nível do segundo ano mas também com dificuldades e eu tento dividir-me entre eles.

**Entrevistador:** Acha que o facto de ser aluna cigana tem influência no rendimento escolar?

**P9** – Acho que tem no facto das ausências, só nesse aspecto porque no resto não acho. Ela tem muito boa capacidade de aprendizagem, se ela não faltasse tanto, tenho lá três ou quatro boas alunas, mas podia ser uma boa aluna. O problema dela são as ausências.

**Entrevistador:** Tem facilidade em comunicar com a aluna de etnia cigana?

**P9** – Com a aluna tenho. Ela comunica muito bem. Tenho um bom relacionamento com ela, e ela também. Mas para mim ela tem um defeito é muito teimosa. Ela tenta levar sempre, como eu costumo dizer, levar a dela "avante", aquilo que ela acha que deve ser…é preciso eu estar sempre a dizer que não. Mas de resto tenho um bom relacionamento com ela.

**Entrevistador:** Já vivenciou alguma situação na escola com alunos ciganos que dificultasse a tua acção como professora?

**P9** – Não, conheço a mãe e o pai só de vista mas não tenho contacto com eles. Em relação à miúda não…ela tem uma boa relação. E mesmo o resto da turma também….no início do ano passado acho que havia ali um pouco de rejeição pelo facto dela ser de etnia cigana e porque faltava muitas vezes teve alguma dificuldade em integrar-se no resto da turma, mas agora não. Agora acho que ela está bem integrada e os outros miúdos gostam dela, mesmo até na hora dos intervalos brincam com ela.

**Entrevistador:** Como caracteriza quanto ao seu comportamento?

**P9** – Em relação aos outros ela é um bocadinho teimosa… gosta que prevalece as ideias dela. Até nas brincadeiras, uma coisa que já tinha reparado na hora do intervalo, os outros não estão muito receptivos porque também querem fazer as brincadeiras deles.

No ano passado notava-se mais essa reacção, este ano não, acho que ela integrou-se bem na turma. Os outros aceitam-na bem.

**Entrevistador:** Os alunos de etnia cigana têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos outros alunos?

**P9** – Acho que não, eu não considero isso. Pronto ela tem vivências muito próprias. Quando estamos sobretudo na área de Estudo do Meio, quando nós temos diálogos sobre determinados assuntos noto que ela tem vivências muito próprias. Que às vezes, os miúdos ficam assim, ela conta experiências dela e os miúdos ficam a olhar para ela porque não acham muito comum, do dia-a-dia deles. Mas de resto acho que não. Não é pelo facto dela ser de etnia cigana que influencia a aprendizagem ou não dela.

**Entrevistador:** Essa partilha de experiências é habitual na sala de aula?

**P9** – Sim. Este ano já nem tanto, mas no ano passado tínhamos um tempo predefinido onde eles podiam falar sobre um assunto que os preocupasse, ou de uma vivência que tiveram e gostavam de partilhar com os outros. Este ano também fazemos algumas vezes. No ano passado eu dava sempre um tempo no início da aula, até para eles desenvolverem a linguagem. Ela nas poucas vezes que veio, o ano passado, partilhava coisas que fazia com a família e experiências com o pai e com a mãe. No ano passado ela faltou muitas vezes, dizia ela que era por o avô estar internado em Coimbra. Quando vinha falava muito da família e do avô, por onde tinham ido, o que é que se passou. Os outros miúdos ouviam e não faziam comentários. Nesse aspecto acho que os miúdos não fazem distinção por ela ser de etnia cigana. Nesse caso do avô, os outros miúdos aproveitavam a situação para contar casos pessoais do avô ou da avó que também estiveram internados.

**Entrevistador:** Fazem trabalho de grupo?

**P9** – Fazem e ela participa quando está presente.

**Entrevistador:** E visitas de estudo?

**P9** – Não participa. Nunca foi a nenhuma saída da escola.

**Entrevistador:** Existem conflitos entre os alunos de etnia cigana e os outros alunos na escola?

**P9** – Quando esteve cá o irmão dela, ele foi embora no ano passado para o ciclo, havia conflitos. Ele tinha um comportamento diferente dos outros, bastante agressivo e segundo contava a colega até mesmo dentro da própria sala. Eu com a M. não noto muito isso. Os outros às vezes dizem: "ó professora ela está a mentir," mas eu depois tento averiguar e não acho que ela minta por costume.

**Entrevistador:** Como é que resolviam esses conflitos entre os alunos?

**P9** –Nos intervalos acontecia muito porque também havia uma turma bastante difícil com alunos com algumas retenções e eles entravam muito em conflitos. As funcionárias tentavam durante os intervalos que eles se isolassem um bocadinho. Segundo o que ouvia dizer porque nunca fui professora dele, o miúdo tinha dificuldade em acatar o que a professora lhe pedia e as funcionárias…era assim um bocadinho rebelde o miúdo.

**Entrevistador:** Que tipo de participação têm os pais na escola?

**P9** – Em relação à minha aluna, nenhuma. São pessoas que nunca aparecem a nenhuma reunião. Mesmo até recados que se mandem para casa sobre actividades que vão acontecer na escola, nunca se inscrevem em nada, não participam, não procuram saber o que vai acontecer. Não têm qualquer contacto comigo, o único contacto que precisamos ter é sobretudo quando ela falta, mas é mais com a presidente do conselho executivo.

**Entrevistador:** A escola promove actividades abertas à participação dos pais?

**P9** – Sim.

**Entrevistador:** Que tipo de actividades?

**P9** – No final do ano a Feira do livro, a festa de Natal, o magusto. Mas eles nunca participam.

**Entrevistador:** Existe colaboração dentro da sala de aula entre alunos?

**P9** – Em relação a ela existe. As vezes quando um acaba uma tarefa e outro está mais atrasado pedem para ajudar outro colega. Ela também se prontifica a ajudar outro colega. Nesse aspecto eles colaboram bem. Até à data, eles não a distinguem pelo facto dela ser de uma etnia diferente da deles.

**Entrevistador:** Brincam em conjunto no recreio?

**P9** – Ela o ano passado quando tinha o irmão na escola isolava-se um bocadinho também, primeiro porque faltava muitas vezes e depois procurava muito a companhia do irmão. Este ano como ela não o tem, há aqui as duas miúdas ciganas da professora X e é normal brincarem juntas. Ela brinca com os outros colegas da turma mas outras meninas de outra sala procuram-na para brincar. Às vezes as outras miúdas da professora X vêm perguntar: "Ó professora a M." mas ela já anda a brincar com outros colegas no recreio.

**Entrevistador:** Nas aulas costuma abordar questões relacionadas com a história do povo cigano?

**P9** – Não. Até à data ainda não. Há experiências do dia-a-dia que ela põe em comum em relação à turma mas assim propriamente eu já ter falado da etnia cigana ainda não entrei nessa temática.

**Entrevistador:** Os livros fazem alguma abordagem a cultura cigana?

**P9** – Estes que nós temos tido os do primeiro ano e este segundo ano ainda não foquei essa temática, mas tenho ideia que é no terceiro ou quarto ano que isso vai aparecer…esse assunto.

**Entrevistador:** É importante, ou não existir mais que uma cultura na sala de aula?

**P9** – É, acho que isso nos dá conhecimento do meio que nos rodeia. Em relação à etnia cigana praticamente desconhecia os costumes deles e a forma como eles vivem. Acho que é enriquecedor quer para mim e para os próprios alunos eles terem conhecimento de etnias diferentes, diferentes culturas.

**Entrevistador:** O que é para si a educação intercultural?

**P9** – Para mim no fundo é isso. É ter conhecimento das diferentes culturas e haver partilha de saberes, troca de ideias de experiências, acho que no fundo é isso.

**Entrevistador:** Pensa que a educação intercultural pode, ou não, contribuir para o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana?

**P9** – Acho que isso é importante, se eles…claro que sendo um elemento isolado como é o caso da A. da minha turma, eu acho que é pouco mais difícil, se houvesse mais alunos de etnia cigana na da escola facilitava mais …Na nossa escola, temos tidos sempre poucos alunos comparando com outras escolas. Mas acho que era importante porque há uma divulgação de outras culturas, de outras vivências, de outros costumes. Eu acho que isso era importante.

**Entrevistador:** No seu curso de formação inicial abordou a educação intercultural?

**P9** – Não me recorda.

**Entrevistador:** Nos planos de formação dos diferentes Centros de Formação já reparou nalguma oferta de formação sobre a educação intercultural?

**P9** – Que eu tenha ideia não. Até ao momento.

**Entrevistador:** Já fez alguma formação em educação intercultural? E que abordasse essa temática?

**P9** – Não.

**Entrevistador:** De que forma é feita a distribuição dos professores pelas turmas em que a presença destes grupos é mais forte?

**P9** – A distribuição tem em conta a antiguidade e a continuidade pedagógica do trabalho do professor com a turma.

**Entrevistador:** Na distribuição dos horários e das turmas são consideradas as especificidades locais, culturais e/ou étnicas dos alunos?

**EB1B1P5** – Nesta escola os horários são de manhã e de tarde. A minha aluna cigana está de tarde e neste horário é mais fácil os pais trazerem-na à escola.

**Entrevistador:** A educação intercultural é uma temática discutida nos conselhos pedagógicos, reuniões de conselho de docentes, etc.

**EB1B1P5** – Não abordamos. No conselho de anos falam-se dos alunos com dificuldades e de outros assuntos relacionados com a aprendizagem dos alunos. Especificamente sobre a educação das crianças ciganas não falamos.

**Entrevistador:** Que poderá fazer hoje a escola pela escolarização das crianças ciganas?

**P9** – Porque normalmente….desde a socialização com outras culturas por norma a etnia cigana são uma cultura muito fechada e egocêntrica e acho que a escola tem o papel de integrar estas crianças na comunidade escolar, também de dar a conhecer aos outros a etnia cigana e vice-versa. Haver uma troca e partilha de conhecimentos e de saberes. A escola nesse aspecto tem um papel fundamental.

**Entrevistador:** Será que os currículos actuais servem os interesses das crianças ciganas?

**P9** – De uma maneira geral não…não me recordo…ah eu tenho uma ideia que é no terceiro ou quarto ano que se fala nisso mas de uma maneira geral não acho que os nosso currículos não estão preparados para isso.

**Dia 23-02-2006**
**Hora 14.00**

**Entrevistador:** – Como caracteriza os alunos de etnia cigana quanto ao comportamento (aspectos relacionais, integração na turma)?

**P10** – Dentro da sala de aula, perante o professor, são um bocadinho tímidos e inibidos, fora fazem o grupinho deles à parte com os outros membros da comunidade cigana. Embora a princípio na turma tenha havido alguns alunos que os rejeitavam talvez por…não pelo facto de ser da etnia, mas talvez pela falta de higiene que eles tinham. Depois acabei por conversar com eles, numa aula de educação cívica, porque me apercebi numa aula de informática que não queriam fazer grupo com um miúdo cigano. A partir daí não houve mais alguma razão para haver desvios por parte dos alunos normais. No entanto continuam a fazer no recreio o grupinho deles à parte com os outros colegas do acampamento cigano, porque eles até são primos e tios e sobrinhos, portanto integram-se facilmente.

Dentro da sala de aula nas diversas actividades eles estão à vontade, participam, colaboram uns com os outros, têm uma força enorme por aprender, honra lhes seja feita. Tenho uma miudita que já está retida pela segunda vez no 2.º ano. A princípio diziam que não falava nada, que era muito difícil retirar-lhe palavras. Continua a ser, mas está um pouco mais desinibida. Ao olhar para essa criança transparece nela que está ávida de querer aprender, de querer saber mais. Preocupam-se quando os chamo à atenção, à parte, para que venham limpos, para que tenham higiene. Eles preocupam-se em vir bem arranjadinhos. Na questão da alimentação não são daqueles miúdos, que quando vêem comida o que querem é comer. Não, são crianças que se retraiem muito. Eu tenho ciganos a conviver comigo, já trabalhei com mais meninos ciganos e eles quando estão em convívio com a comunidade são pessoas que se retraiem muito. Poderão até ter fome, ou porque não gostam de um determinado tipo de alimento ou então para que não sejam alvo de atenção e que digam estão a comer demasiado não pegam na comida. Têm esse pormenor os ciganos. E estes aqui também. Às vezes há miúdos que faltam, sobejam sandes e pergunto: "Quem é que quer?" Os outros miúdos dizem: - Quero eu, quero eu. E eles não, tenho eu que insistir. Eles acanham-se um bocadinho em pegar.

**Entrevistador:** - Na tua opinião, a que é que se deve essa atitude?

**P10** – Talvez com medo de serem rotulados de ciganos e que andem com fome. Porque eu já cheguei a interrogá-los e já vieram aqui os pais a falar comigo. Eu depois ambientei-me bem com eles, porque sei, já por experiência própria, que é melhor,

também não tenho razão para o contrário de estar em conflito com os pais. Mas sei que é melhor lidar, estar a bem com os ciganos, mesmo que até não tenhamos cá alunos, lidar a bem com eles do que a mal, porque eles são amigos do seu amigo. Mas também se estão a mal, Deus nos acuda, são piores do que as outras pessoas nesse pormenor. São amigos do seu amigo.

**Entrevistador:** - Mas houve alguma situação em concreto que te levasse a pensar assim?

**P10** – Não a mim não. Ai sim, sim. Tive, daí a razão. E agora dão-se bem outra vez comigo. Eu quando estava a leccionar na minha terra, tinha dois miuditos, que ainda hoje pergunto à avó por eles: - "Então onde estão?" Um dia vinham com a roupa suja, quando não é normal neles. Aquela família, lá na minha terra, é muito, muito limpa. Então, ele deu-lhe para aí. Amanhã, traz a camisola mudada que está suja e depois cheira mal. Já eram crianças de 12/13 anos. Já tinham aquele cheiro característico, forte. Estes aqui ainda são pequeninos não. Os que estão ali na sala ao lado, já me têm dito que é impossível estar ao pé deles. Eu chamei-o e disse-lhe para mudar a camisola. De maroto, no dia seguinte, virou a camisola ao contrário. Desculpa não mudaste a camisola, tu viraste a camisola e sei que a tua avó de certeza que não sabe isso. Fazes o favor mudas a camisola. Ah, não mudo. Começou ali a embirrar, não mudo, não mudo. Eu também não dei a mão à palmatória. No dia seguinte disse-lhe, desculpa vais a casa e vais-te mudar. Veio a avó, insultou-me do piorio, disse-me que eu estava a discriminar o miúdo e andaram uma temporada sem falar comigo.

**Entrevistador:** Relativamente aos alunos ciganos, já vivenciou alguma situação que dificultasse a sua acção como professora?

**P10** – Não, não são crianças perturbadoras. Nem as crianças que eu tenho nem as que eu já tive. Não são perturbadoras porque eu também me dou bem com eles. Até a própria linguagem que eu uso serve para os cativar. Eu falo com o sotaque deles e eles encontram piada e riem-se, como quem diz a professora também sabe falar como nós. Também lhes dou roupa, géneros. Tanto é que eu prometi batatas, quando vieram aqui assinar as fichas do Natal. Prometi a uma mãe de um miúdo e perguntei-lhe:

- Então a senhora do que é que vive?
- Vamos a pedir.
- Fazeis bem é melhor pedir do que andar a roubar.
- Nós não roubamos, senhora professora, nós não roubamos.

Segundo a informação que tenho, estes ciganos deste acampamento não são pessoas, digamos de risco. E então o garoto disse-me: "A minha mãe disse que lhe prometeste batatas e não as trouxeste." Eu senti-me moralmente obrigada" a trazer-lhe as batatas e trouxe-lhas, porque ela disse-me que fazia de comer." A senhora quando me vê mostra aquele sorriso de confiança em mim.

**Entrevistador:** Quantos alunos tem na sala?

**P10** – Tenho dezoito alunos, três dos quais são alunos de etnia cigana. Um rapaz e duas meninas. A menina mais nova é tia da mais velha. A menina do segundo ano, em princípio se assim continuar vai transitar para o terceiro ano. Tem um bocadinho de limitações, um vocabulário pobre mas isso é próprio do ambiente familiar que ela tem. Os outros dois estão matriculados no segundo ano, mas ao nível do primeiro. A miúda tem progredido muito, apesar de não ter aquele apoio que eu gostaria de lhe dar. Eu tenho dezasseis alunos, no segundo ano, em que eles me pedem, mais e mais e mais e por outro lado também fico constrangida se não corresponder às suas exigências daquela maioria. Mas não desprezo aqueles, porque eu vejo neles muita força de vontade.

**Entrevistador:** Será que o facto de serem alunos de etnia cigana tem influência no seu rendimento escolar?

**P10** – Têm, porque não têm ambiente familiar em casa. Aqueles que eu tenho na minha terra (Vimioso) são até um caso à parte. Mesmo no que à higiene diz respeito. Eu como com mais facilidade em casa desses ciganos do que em casa de familiares meus. São de uma limpeza extrema. Os primos e tios andam a tirar cursos de formação, que as entidades camarárias oferecem a esses jovens. Já têm o nono ano, já têm a carta de condução e até andam a fazer horas de limpeza. Se tu fores lá nem sequer dizes que elas são ciganas. Não vestem à maneira cigana, nem sequer os pais. Enquanto estes aqui se vestem mesmo à cigana. Os ciganos quando lhes morre algum familiar, mesmo que seja em Espanha, podem não ter dinheiro, mas arranjam maneira de irem todos ao funeral. Na nossa cultura, se nos morrer algum familiar longe, nós só vamos ao funeral se tivermos uma grande afinidade com o falecido. Os ciganos são muito solidários. Acreditam muito em bruxarias, nas benzeduras. No dia dos fiéis, podem ter um sogro, ou primo… eles vão a todos os cemitérios onde têm familiares, nem que vão de táxi (fala do conhecimento que tem dos vizinhos).

**Entrevistador:** Então especifique-me, quais são as razões que influenciam o rendimento escolar dos alunos?

**P10** – Acho que é o baixo nível escolar dos pais. Para já não têm as condições físicas de uma casa. Não têm água, não têm luz, vivem em barracos. Isso é deprimente. Se nós, às vezes, não conseguimos trabalhar porque temos frio, temos as pernas frias como é que essas crianças podem trabalhar. Depois é a necessidade de comer que os obriga a ir pedir, logo não fazem os trabalhos de casa. Os pais também não se sentem motivados para lhes dizerem para irem estudar.

**Entrevistador:** Já encontrou algum dos seus alunos a pedir por aí?

**P10** – Eu não, mas já me disseram os miúdos que os viram, no modelo. Mas encontrei-os há tempos. Eu fui de comboio e passei ao pé do acampamento, de repente vi o meu aluno a correr e pensei: "Queres ver que já vai para o Modelo". Só teve tempo de chegar a casa e pousar a pasta. No outro dia chamei por ele e perguntei-lhe:

- Para onde ias?

Ele a rir-se muito envergonhado disse:

- Ia para o modelo.

- O que é que te dão no Modelo? Dão-te dinheiro?

- Não dão-me de comer, dão-me bolo.

Segundo me dizem, alguns pais estão todas as manhãs num café perto deles a tomar café.

**Entrevistador:** Sabe quais são as actividades que os pais exercem?

**P10** – Sei que um têm um cavalo. Sei que o pai da menina do 2.º ano veio cá, também assinou o nome, embora mal, e disse que tinha um cavalo. Não quer dizer que se estivesse cá para o próximo ano até entrasse mais em contacto e os conhecesse melhor. Se olhares para o acampamento dizes assim: "Meu Deus como é possível viver aqui?" Eu presenciei uma cena quando vinha para a escola em que a minha aluna virou o garrafãozinho de água, molhou as mãozinhas e fez assim (a professora gesticulou imitando a aluna a esfregar as mãos e passá-las na cara). Eu disse depois para comigo: "Como é que eu posso exigir a esta miúda que venha com as mãos lavadas e as unhas cortadas?" Que é que se pode esperar? Vivem na miséria. Acho que nós, a sociedade devíamos olhar mais para estes casos e nós pomo-los à parte. A grande maioria da sociedade civil põe este grupo de pessoas à parte. Acho que às vezes os ciganos são penalizados por certos erros da sociedade. Haverá de tudo, não é? Mas volto a repetir os ciganos são pessoas dóceis e amigos do seu amigo.

**Entrevistador:** Relativamente à escola, acha que os ciganos também são penalizados?

**P10** – Na parte que me toca não. Mas em relação às outras crianças é provável que sim. Eles começaram a andar com piolhos e os pais, sem dizerem não os queremos cá, eles não dizem, mas dizem senhora professora eu sei que foram os ciganos mas eu já fiz o tratamento dos piolhos ao meu menino.

**Entrevistador:** Que é que acha que a escola poderia fazer pelas crianças ciganas?

**P10** – Como as suas habitações não têm infraestruturas, caso de saneamento, água, para poderem viver com as condições mínimas de higiene e segurança e como a escola tem balneários no polidesportivo, poderiam tomar banho nestas instalações. A empregada disse que já fizeram isso uma vez. A escola deve incentivar os alunos, ensiná-los a ter regras e falar com os pais para eles passarem a tomar banho na escola.

**Entrevistador:** Que função poderá ter hoje a escola no âmbito da escolarização das crianças ciganas?

**P10** – Fala-se tanto em apoios sócio-educativos. Se estas crianças tivessem uma pessoa ali diariamente, para os obrigar a trabalhar e a fazer o trabalho bem feito. Eles cansam-se facilmente e o que querem é despachar. Se eles tivessem constantemente alguém ao pé deles para os ajudar, eles até conseguiam. Apesar de muitas crianças terem tanta coisa de bom, de bom, de bom, eles com as poucas coisas que têm até conseguiam.

**Entrevistador:** Os alunos ciganos acompanham a turma?

**P10** – Não acompanham. Aqueles dois não.

**Entrevistador:** Fazem trabalhos diferentes?

**P10** – Estão ao nível do 1.º ano, têm os livros do 1.º ano. Trabalham nos livros e fichas que eu lhes dou, que eu tiro, que eu procuro. A menina que está a nível do 1.º ano quer fazer o mesmo que os outros, mostra vontade de aprender, mostra avidez, ó professora eu sei, ó professora eu sei, ó professora eu quero ir. Ela quer participar e eu às vezes fico constrangida.

**Entrevistador:** Existe alguma área de aprendizagem em que os alunos ciganos sintam mais dificuldade?

**P10** – Têm mais dificuldade a Língua Portuguesa tanto uns como os outros, em virtude de possuírem um vocabulário pobre. Eu trabalho muito o cálculo mental e o raciocínio. A miúda que está ao nível do 1.º ano tem um cálculo mental mais desenvolvido e retém mais informação do que uma aluna do 2.º ano.

**Entrevistador:** Na tua opinião a que é que isso se deve?

**P10** – Pode ser genético. Não há ciganos que têm capacidade de aprendizagem? Não sei. A miúda sabe as tabuadas. Eu às vezes interrogo-me será que copia por algum lado. Ela tem capacidade. Se lhe perguntar 3*5. A miúda sabe e vai concretizar como é que chegou ao resultado. Sabes professora "5+5 e agora mais outros 5." É maravilhoso ver os olhinhos da miúda a querer participar e a dizer: eu sei, eu sei, eu sei.

**Entrevistador:** E os outros alunos?

**P10** – A menina do 2.º ano acompanha o grupo. O outro menino que está ao nível do 1.º ano, que é mais inibido a falar, não sei até que ponto o acidente do pai o marcou psicologicamente. Parece que ele viu o pai "esganado". Ele é mais rebelde, mais instável, talvez também a idade interfira. Ele gosta mais da brincadeira. Não sei se o acidente do pai não o tenha marcado.

**Entrevistador:** Com quem vive este aluno?

**P10** – Vive com a mãe e com a avó.

**Entrevistador:** Nas aulas costuma abordar questões relacionadas com a história dos alunos ciganos? Como faz essa abordagem?

**P10** – Na aula de formação cívica aproveitei para abordar o tema da diferença. Eu fiz ver aos outros alunos que devíamos respeitar os meninos ciganos. Que eles são diferentes como nós, como a raça preta, ou outra coisa no género. Povos ricos, todos são. Eles ficaram a olhar, como quem diz: "A professora está-nos a defender." Os outros miúdos opinavam sobre o assunto e diziam: "Nós temos que respeitar todos os meninos. Todos os meninos (até na parte religiosa) são nossos irmãos." Tanto é que os colegas trouxeram brinquedos e roupas, na altura do Natal, para dar aos colegas ciganos.

**Entrevistador:** Os livros abordam temáticas relacionadas com a história do povo cigano?

**P10** – Não, não falam nada. Uma vez havia um texto: "Todos diferentes, todos iguais" e eu acabei por lhes falar que todos nós somos diferentes. A maneira como o professor fala e se relaciona com eles no dia-a-dia também reflecte o respeito e a admiração pela sua cultura. Sei dar o valor a estas pessoas e talvez por isso não tenha problemas em lidar com eles. Eles não roubam. Aqui ninguém se queixa que roubem material. Nem eles nem os outros alunos.

**Entrevistador:** Das unidades (conteúdos) abordados quais os, que na sua opinião, podem reflectir melhor a organização do povo cigano?

**P10** – Acho que não existem.

**Entrevistador:** Quais os conteúdos que podem funcionar como núcleo de aprendizagem interdisciplinar?

**P10** – Não sei.

**Entrevistador:** Como vê o comportamento dos pais das crianças não ciganas relativamente às crianças ciganas?

**P10** – Aceitam-nos muito bem. E os alunos também, tanto é que trouxeram roupinha para eles.

**Entrevistador:** Existe um clima de cooperação na sala de aula entre as diferentes culturas?

**P10** – Sim, existe.

**Entrevistador:** Em que é que consiste essa colaboração?

**P10** – Se precisarem de material, os outros alunos emprestam-lhe. Eles têm material da escola, são alunos subsidiados. Se estão numa actividade de expressão plástica e não têm cola os colegas emprestam-lhe. Não têm qualquer preconceito. E os alunos ciganos também procedem da mesma maneira. Eles adoram distribuir o material escolar. Ficam encantados de andar a distribuir o material escolar. Os outros colegas não interferem nada. Sentem-se felizes por estarem a ajudar a professora ou um colega. Na sala há uma justa medida. Procuro que aqui dentro da sala sejam todos iguais. Tem que haver diálogo, incutir neles valores, princípios e educação para saberem estar em sociedade.

**Entrevistador:** Tem facilidade em comunicar com alunos de etnia cigana?

**P10** – Ah! Sim, sim. Ainda agora os encarregados de educação destes dois meninos vieram assinar o plano de recuperação e também vieram buscar as fichas de avaliação.

**Entrevistador:** Sempre que precisa eles vêm à escola?

**P10** – Quando foi para comprar o Jornal Escolar, eu disse os miúdos são ciganos não vão ter acesso ao jornal. Honra lhes seja feita, foram dos primeiros a pagar o jornal. Os dois mais pequeninos vieram com a avó e com a mãe pagar o dinheiro das fotografias.

**Entrevistador:** A escola promove alguma actividade com a presença dos pais?

**P10** – Não a escola não realiza actividades com esse objectivo.

**Entrevistador:** A escola realiza festas durante o ano?

**P10** – A festa de Natal e o desfile de Carnaval.

**Entrevistador:** E os pais participam?

**P10** – Participaram na festa de Natal promovida pela associação de Pais.

**Entrevistador:** Os alunos participam nas visitas de estudo?

**P10** – É o primeiro ano que estou na escola e até à data ainda não participaram.

**Entrevistador:** Eles têm subsídio da escola?

**P10** – Da escola têm subsídio. Segundo me disse a mãe do menino, o pai enforcou-se e agora vive com a sogra. Mas elas dizem que não se podem casar. Então a senhora de que é que vive? Vamos para o Modelo pedir e apercebi-me que têm rendimento mínimo.

**Entrevistador:** Os alunos de etnia cigana têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos outros alunos?

**P10** – Têm. Talvez dependa da motivação que o professor lhes dá, da relação que estabelece com eles e dos sentimentos e os valores que incute neles. Ao nível da L. Portuguesa, como já disse, têm mais dificuldade porque têm um vocabulário pobre.

**Entrevistador:** Como é que gere essa situação?

**P10** – Com as minhas pedagogias. Com a experiência que fui adquirindo ao longo do tempo.

**Dia 13-03-2006**
**Hora 17.30**

**Entrevistador:** Até esta data os seus alunos têm sido assíduos e pontuais?

**P10** – Sim, porque eu também incuto neles essas atitudes.

**Entrevistador:** Existem conflitos entre os alunos de etnia cigana e os outros alunos na escola?

**P10** – Provavelmente existem. Ainda hoje aconteceu aqui um caso. Os alunos de etnia quer queiramos ou não, fazem um "gueto" à parte entre eles. Quando eles querem alguma coisa obtêm-na pela violência e não pelo diálogo. Eles também têm pouco poder de comunicação, são um bocado fechados. Muitas vezes comunicam através da violência. A simples exibição de um pequenino objecto, deixa o outro grupo de meninos em alerta, com medo. Foi o que aconteceu. Disseram que os alunos maiores traziam uma navalha, mas pelos vistos não era uma navalha, mas uma chave de bocas de carro. Por outro lado, os miúdos têm medo porque têm preconcebido, dos encarregados de educação, a ideia de que os ciganos são pessoas más. Mas também existem os outros pais que incutem nos filhos a ideia de que os ciganos são crianças como nós. O que eu

digo é que não se metam com eles, andem a bem com eles, porque a mal é pior. Agora é verdade que arranjam conflitos, mesmo sem os outros miúdos se meterem com eles. A razão dos conflitos prende-se normalmente com o futebol. Se a bola vai para junto deles, retêm-na e não lha dão. É mais para se mostrarem, para dizerem, nós somos nós, nós também somos fortes.

**Entrevistador:** Como são resolvidos os conflitos?

**P10** – Aconteceu isso com os meus miúdos. O cigano soube e veio ter com o meu aluno e disse-lhe. "Foste dizer à empregada que eu tinha a faca." O menino cigano estava a ameaça-lo. O pai tinha-me dito antes que o filho tinha medo ao cigano. Eu sabendo disso, chamei-o e disse-lhe: vias, calavas-te e fazias de conta que não sabias nada. Ou dizias-me a mim particularmente. Fruto da experiência que eu já tenho com os ciganos é melhor andar a bem, nunca a mal, porque podem ser vingativos.

**Entrevistador:** E resolveram o conflito?

**P10** –A empregada veio ter com os alunos e disse-lhes que o menino cigano não tinha nenhuma faca, o que ele tinha era uma chave. O miúdo que fez queixa, disse que foi outro colega que lhe tinha dito. "Estás a ver filho, tu não viste não dizias nada, calavas-te." Os pais dos meus alunos estiveram aqui há dias a assistir um bocadinho a uma aula e acharam interessante. "Coitadinho, olha, vês, sim senhor…" Os alunos não os põem de parte. Há de tudo, uns que põem outros que não, depende da educação que lhes dão em casa. Mas que é preciso ter cuidado com eles, é.

**Entrevistador:** É importante, ou não existir mais que uma cultura na sala de aula?

**P10** – É bom para eles conhecerem e saberem as dificuldades de integração de certas pessoas na sociedade. Porque eles só conhecem, só sabem quando vivenciam. Só vivenciando é que dão valor. Às vezes digo-lhes. "E se vocês vivessem como eles? Imaginem que vocês eram ciganos, que viviam no acampamento, que não tinham água, que a água era fria. Como é que vocês conseguiam vir limpinhos para a escola?" E eles calam-se e compreendem. É o diálogo, e acho que é bom que haja esse tipo de integração.

**Entrevistador:** É importante, ou não existirem alunos ciganos na escola?

**P10** – Não sei se é importante. Para manter lugares? Não sei.

**Entrevistador:** É importante os alunos ciganos serem escolarizados?

**P10** – Sim, para se poderem integrar melhor na sociedade. Para responderem aos desafios do dia-a-dia (contar dinheiro, ler uma carta…)

**Entrevistador:** O que é para si a educação intercultural?

**P10** – Saber respeitar a diferença. Tão só.

**Entrevistador:** Pensa que a educação intercultural pode, ou não, contribuir para o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana?

**P10** – No caso concreto dos alunos de etnia cigana pouco, porque os Encarregados de Educação não têm recursos materiais para a continuação dos meninos nos estudos. Eles vivem em barracos, sem condições de higiene. Trata-se de um problema de saúde pública. Embora, o Ministério de Educação lhes dê gratuitamente os manuais escolares e as refeições nas escolas onde existe cantina e o resto que está por trás? Será que o Estado também cria bairros de integração para estas crianças que não têm casas com condições para sobreviver. Como é que eles podem estudar em casa, por muito boa vontade que tenham, para darem continuidade aos estudos na escola? Se eles não têm um quarto condigno, para poderem dormir lá dois irmãos, onde vêem a promiscuidade a violência, os maus tratos e tudo mais? Como é que eles podem dar carinhos aos colegas, se eles em casa só vêem gestos de ódio, de violência e de maus tratos? " Bate ensinas a bater. Brinca com as crianças ensina-as a brincar."

**Entrevistador:** Que função poderá ter hoje a escola no âmbito da escolarização das crianças ciganas?

**P10** – Prepará-los para uma vida activa com o mínimo de condições. Que eles saibam interpretar um pequeno texto, que eles saibam resolver situações do dia-a-dia, já estamos a prepará-los para a vida. Vamos imaginar que estes alunos não fazem mais que um 4.º ano, mas que eles ao menos saibam ler e que adquiram as competências essenciais para ingressarem na vida activa. Iniciá-los em cursos de formação como, por exemplo, jardinagem e culinária, que lhes possibilite mais tarde um emprego. Isto contribuía para a sua integração. Era bom fazer actividades viradas para a prática. Porque só se aprende fazendo. Para que é que o governo distribui o rendimento mínimo? Para fazer cidadãos nulos, que é o que acontece aos pais. Têm seis e sete filhos, vivem com o rendimento mínimo, não trabalham nem fazem nada.

**Entrevistador:** Na distribuição dos horários e das turmas são consideradas as especificidades locais, culturais e/ou étnicas dos alunos?

**P10** – Não sei, porque eu não estava cá.

**Entrevistador:** De que forma é feita a distribuição dos professores pelas turmas em que a presença destes grupos é mais forte?

**P10** – Não sei. Eu até estava mais interessada num horário da manhã, mas já estava tudo decidido. As turmas são distribuídas tendo em conta a antiguidade na escola e outros critérios que nada têm a ver com o perfil do professor.

**Entrevistador:** A educação intercultural é uma temática discutida nos conselhos pedagógicos, reuniões de conselho de docentes, etc?

**P10** – Não infelizmente não. O Conselho Pedagógico muito pouco, ou nada. Nos Conselhos de Docentes trata-se na reunião o que se discute no Conselho Pedagógico. A reunião de ano devia servir para, além de discutir assuntos relacionados com a educação intercultural, discutir assuntos de carácter didáctico – pedagógico, a evolução da aprendizagem dos nossos alunos.

**Entrevistador:** No seu curso inicial abordou a educação intercultural?

**P10** – Acho que não.

**Entrevistador:** Já fez alguma acção de formação sobre esta temática?

**P10** – Não.

**Entrevistador:** Nos planos de formação dos diferentes Centros de Formação já reparou nalguma oferta de formação sobre a educação intercultural?

**P10** – Não. Acho que há aí um vazio. Fala-se muito no papel mas não há nada.

**Dia 23-02-2006**
**Hora 16.00**

**Entrevistador:** Quantos alunos ciganos tem na turma?

**P11** – Tenho três alunos. Dois meninos e uma menina.

**Entrevistador:** Que anos de escolaridade frequentam?

**P11** – A menina está no 3.º ano e os meninos, um está no 4.º ano e o outro no 3.º ano.

**Entrevistador:** Os seus alunos têm sido assíduos e pontuais?

**P11** – Sim. Até à data faltaram duas vezes desde Setembro. Uma das vezes foi porque foram buscar roupa. Esta semana nota-se neles que estão doentes, têm muita tosse, mas não faltam.

**Entrevistador:** Os alunos ciganos acompanham a turma?

**P11** – Não. O menino acompanha o 3.º ano, o outro está a nível do 1.º, está na fase da construção de palavras e na aprendizagem dos casos de leitura. A menina acompanha o início de 2.º ano. O mais velho lê textos de 3.º ano. Faz uma leitura fluente. O que está a nível do 1.º ano está na fase de juntar as sílabas. A menina do 2.º ano vai lendo com alguma dificuldade os casos de leitura.

**Entrevistador:** Fazem trabalhos diferentes?

**P11** - Basicamente fichas. Porque cada um está em seu nível e tenho uma turma de 4.ºano. Têm os livros deles e vou-os acompanhando na leitura. Mas é muito complicado porque nem sempre querem trabalhar.

**Entrevistador:** Eles aceitam fazer esses trabalhos?

**P11** – Faço um trabalho individualizado com eles. Há dias em que eu lhe proponho um trabalho e eles trabalham e há outros dias em que se recusam a trabalhar. É que não há meios de os fazer trabalhar. O mais velhinho recusa-se a ler. O aluno que está a nível do 1.º ano também não se interessa. Mando-o para o lugar ler, repetidamente e ele não quer. Não têm vontade de aprender. Ultimamente passa as aulas a cortar borrachas com uma tesoura.

**Entrevistador:** Na sua opinião, a que é que se devem essas atitudes?

**P11** – Se calhar vem de irmãos que andaram cá e também não se interessaram. Tem a ver com a falta de incentivo. Acho que só há uma senhora que sabe ler lá no acampamento.

**Entrevistador:** Será que o facto de serem alunos de etnia cigana tem influência no seu rendimento escolar?

**P11** – Sim, devido ao nível familiar. A menina desenvolve mais porque vive com o pai e a mãe. Eles não. O pai e a mãe não vivem com eles. Vivem com o avô, com a avó e um tio, que tomam conta deles.

**Entrevistador:** Que tipo de ocupação têm esses familiares?

**P11** – Nem sei bem. Mas acho que andam por aí a pedir. Tenho visto, muitas vezes, não sei se o avô ou o tio, perto de minha casa à procura no caixote do lixo de alguma coisa que lhe interesse. Acho que têm criação no acampamento, galinhas, cavalos, têm bastantes animais.

**Entrevistador:** Já visitaram o acampamento com os alunos?

**P11** – Não, não.

**Entrevistador:** – Como caracteriza os alunos de etnia cigana quanto ao comportamento (aspectos relacionais, integração na turma)?

**P11** – Depende dos dias, é como no trabalho. Há dias em que se integram e brincam com os outros. Mas há outros dias que, no intervalo, só brincam os três com a bola. Ainda há bocado no trabalho de grupo em Estudo Acompanhado, coloquei-os cada um em seu grupo, mas eles afastam-se do resto dos elementos do grupo.

**Entrevistador:** Tem facilidade em comunicar com alunos de etnia cigana?

**P11** – Tenho. Quer-se dizer, é preciso muita insistência para obter resposta deles. Uma pessoa fala para eles e eles acanham-se. Começam a olhar uns para os outros, riem-se, encolhem os ombros, só depois de muito insistir é que falam. É complicado fazê-los falar. Ler, não lêem em frente aos outros meninos na sala. Só lêem quando eu estiver ao pé deles ou quando os chamo para junto de mim. Se eu lhe disser da secretária: "Lê a tua lição, lê o teu texto" eles não lêem.

**Entrevistador:** Por que é que acha que eles têm essa atitude?

**P11** – Eu acho que é por vergonha.

**Entrevistador:** A atitude tem sido sempre a mesma no que diz respeito à leitura?

**P11** – Sim, desde Setembro que tem sido assim.

**Entrevistador:** Relativamente à integração, deu-se alguma mudança desde o início do ano?

**P11** – Tem sido sempre igual. Muito raramente os vejo a brincar com os outros. Juntam-se aos alunos ciganos da outra professora e brincam todos. Com os alunos não ciganos é muito difícil brincarem.

**Entrevistador:** As crianças não ciganas aceitam facilmente as crianças ciganas na sala de aula? E no recreio?

**P11** – Sim, sim, sim. Não há descriminação, isso não.

**Entrevistador:** Existe um clima de cooperação na sala de aula entre as diferentes culturas?

**P11** – Sim, não há discriminação. Os outros miúdos afastam-se mas é mais por causa da higiene, porque eles cheiram mal. Às vezes é insuportável estar à beira deles. Só nessas ocasiões é que se afastam.

**Entrevistador:** Como se estabelecem essas relações de cooperação?

**P11** – No estudo acompanhado e na área de projecto eles trabalham cada um em seu grupo. A menina vai trabalhando e acompanhando. Eles não. O aluno que está ao nível do 1.º ano não se interessa, o outro aluno lê, está no grupo, mas não está a ligar nenhum ao trabalho. Afastam-se, não estão habituados a trabalho de grupo. Por esse motivo optei por separar os três para conseguir uma melhor integração. Quando é expressão plástica eles libertam-se mais, cooperam mais uns com os outros. Nessa área eles são muito criativos.

**Entrevistador:** Relativamente aos alunos ciganos que situações que já vivenciou, destacaria como sendo as que mais dificultam a sua acção como professor?

**P11** – As minhas dificuldades estão relacionadas com o facto de o aluno mais velho não querer trabalhar. Não sei qual será a estratégia para os fazer trabalhar. Naquele dia em que o aluno do 4. Ano não quer trabalhar determinada área, a única estratégia que tem resultado é mudar de área. Se ele não quer ler vamos trabalhar a Matemática e ele já aceita. Mas o mesmo acontece quando não quer trabalhar Matemática, a solução passa por trabalhar a L. Portuguesa. Os outros dois vão trabalhando. Precisavam de ter um apoio permanente, porque mando-os fazer determinada tarefa e eles demoram muito. Eles só têm apoio duas vezes por semana.

**Entrevistador:** Qual é a opinião da professora do apoio em relação a estes alunos?

**P11** – A professora de apoio diz que eles com ela falam. Falam mais do que comigo. Porque estão sós com ela, estão mais à vontade. O trabalho também é diferente. É outra didáctica, jogam… e eles interessam-se mais por este tipo de actividades.

**Entrevistador:** Nas aulas costuma abordar questões relacionadas com a história dos alunos ciganos?

**P11** – Não porque ainda não houve oportunidade.

**Entrevistador:** Os livros abordam temáticas relacionadas com a história do povo cigano?

**P11** – Não.

**Entrevistador:** Das unidades (conteúdos) abordados quais os, que na sua opinião, podem reflectir melhor a organização do povo cigano e podem funcionar como núcleo de aprendizagem interdisciplinar?

**P11** – Eu ainda não abordei nenhum conteúdo relacionado com o povo cigano. Mas os temas do Estudo do Meio, as diferentes raças os diferentes povos, servem para promover aprendizagens interdisciplinares. Na parte dos Continentes e Oceanos, onde se fala de vários países, várias tradições, várias religiões. Estas são temáticas que eu ainda não abordei.

**Entrevistador:** Os alunos ciganos falam das suas vivências?

**P11** – Falam. Por escrito o aluno do 4.º ano já tem feito referência às suas tradições. Nas composições dele fala das festas de Natal. Fala das danças e das canções à volta da fogueira. Numa outra composição falou de uma viagem a Fátima com um tio, onde foram rezar de joelhos a cumprir promessas. Na elaboração de frases referem-se apenas a meninos e meninas do acampamento. Eles não formam uma frase sobre a escola. Referem muito os animais, as casas. "A casa da Fátima está quase a cair." O acampamento deles é o mundo deles. Oralmente não falam muito.

**Entrevistador:** Não seria importante partilhar as suas vivências com os outros alunos?

**P11** – Acho isso impossível. Porque eles não falam ou falam pouco. Entre si falam, mas comigo não. "Já acabei." "O que é que faço." "Já li." Desde o mês de Setembro que estou com eles, num dia inteiro não são capazes de dizer vinte palavras seguidas. Se eu me aproximar deixam de falar. Têm vergonha, não é medo.

**Entrevistador:** Como vê o comportamento dos pais das crianças não ciganas relativamente às crianças ciganas?

**P11** – Normal. Eles estão todos juntos desde o primeiro ano. Um ou outro menino poderá aparecer mordido por alguma pulga, como eu já fui, mas nunca ninguém me disse nada.

**Entrevistador:** Qual o comportamento dos pais ou encarregados de educação dos alunos ciganos face à escola?

**P11** – Só vi uma vez os encarregados de educação das crianças ciganas, foi quando vieram buscar as fichas de avaliação.

**Entrevistador:** Que tipo de participação têm os pais na escola?

**P11** – Ainda não houve nenhum motivo para chamar cá os encarregados de educação. Penso que também não viriam. A participação resume-se a virem buscar as fichas de avaliação.

**Entrevistador:** A escola promove alguma actividade que permita o convívio entre as diferentes culturas em presença na escola?

**P11** – Não, na escola não há nenhum projecto elaborado, nem acções nesse sentido.

**Entrevistador:** A escola realiza festas durante o ano?

**P11** – A festa de Natal este ano foi organizado pela Associação de Pais. Não sei se a festa de final de ano também vai ser organizada pelos pais. Disseram-me que os alunos não estiveram presentes o ano passado na festa de Natal. Este ano estiveram presentes e participaram. Houve o desfile de Carnaval e todos estiveram presentes e participaram.

**Entrevistador:** Os alunos ciganos participam em visitas de estudo?

**P11** – Não foram à visita que fizemos a Guimarães. Não sei se por causa do dinheiro.

**Entrevistador:** Tem conhecimento se eles participaram nas visitas de estudo em anos anteriores?

**P11** – Acho que nunca vão às visitas de estudo.

**Entrevistador:** Existem conflitos entre os alunos de etnia cigana e os outros alunos na escola?

**P11** – Só assisti uma vez a um conflito. Tudo por causa do futebol. Começaram aos empurrões nada de grave.

**Entrevistador:** Como foi resolvido esse conflito?

**P11** – Normalmente. Foram os dois alunos de castigo. Foi a primeira vez que vi o aluno cigano do 4.º ano a arranjar problemas ou a arranjarem-lhe problemas a ele. Foi uma briga normal e a atitude do professor também foi normal.

**Entrevistador:** Os alunos de etnia cigana têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos outros alunos?

**P11** – Acho que eles são é bastante teimosos. Insisto com eles para lerem correctamente e eles têm aquela linguagem própria deles que faz com que eles leiam da maneira que falam. Ao nível da aprendizagem é ai que se tornam complicados. Não aceitam outra maneira de ler e de falar. Por exemplo identificam a palavra água mas lêem auga. A palavra passear, insistem em ler "pas sear" ( lêem o "pas" e depois "sear") Não aceitam outra maneira de ler e de falar. Àgua é o exemplo que me vem à cabeça. Não vale a pena corrigi-los que eles dizem sempre auga, mas escrevem a palavra correctamente.

**Entrevistador:** Como é que caracteriza o povo cigano?

**P11** – Eu conhecia até agora ciganos diferentes. Como estes não conhecia. Estes são os verdadeiros nómadas. Todos os ciganos que conheci até agora têm um trabalho mais ou menos fixo. Estes não, vivem do que lhes dá a natureza, porque acho que têm aqui uns

campos, vivem de aproveitar o que já não presta. Não conhecia esta faceta do povo cigano. Há diferentes ciganos. Uma pessoa ao pensar em cigano, pensa que é mau, pensa em facas. Estes não têm maldade. Estes são o verdadeiro povo cigano. Eles não pensam em roubar. Até se acanham em pedir. Damos-lhe os lápis e eles até têm medo de lhes pegarem.

**Dia 02-03-2006**
**Hora 14.00**

**Entrevistador:** O que é para si a educação intercultural?

**P11** – Educação intercultural? A junção de várias culturas? Leva a crer que é a mistura de todas as culturas.

**Entrevistador:** Como pode ser colocada em prática?

**P11** – Através da aprendizagem em conjunto entre todas as culturas. O número de culturas que existem dentro de uma sala de aula, aprenderem um pouco uns com os outros. Neste caso estamos a falar de crianças de etnia cigana, que com a sua cultura própria, é a única cultura diferente que temos na sala de aula. Procuro na sala de aula dar exemplo da cultura deles. Procuro referir-lhes que há culturas diferentes, pessoas de diferentes raças, desejo incutir-lhes a noção de que somos todos diferentes e todos iguais.

**Entrevistador:** A escola tem para os alunos de etnia cigana o mesmo significado do que para as outras crianças?

**P11** – Eu acho que não. Eles vêm para a escola mais para brincar do que adquirir noções, conhecimentos. Não vejo entusiasmo neles em estudar, aprender. Eles fazem os trabalhos porque são obrigados a fazer e às vezes recusam-se a trabalhar.

**Entrevistador:** Pensa que a educação intercultural pode, ou não, contribuir para o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana?

**P11** – Sim, acho que poderia contribuir.

**Entrevistador:** Porquê?

**P11** – Porque eles têm a cultura deles, o mundo deles e ficariam contentes se os outros colegas conhecessem os seus hábitos e costumes. Quando falo do acampamento, eles ficam contentes. Falar do que eles conhecem deixa-os realmente satisfeitos.

**Entrevistador:** De que forma é feita a distribuição dos professores pelas turmas em que a presença destes grupos é mais forte?

**P11** – Esta turma já está formada desde o 1.º ano. As professoras que já cá estavam deram continuidade ao trabalho com as suas turmas. Quando cá cheguei era esta turma que sobrava e como fui o último a ser colocado foi-me entregue a mim.

**Entrevistador:** Na distribuição dos horários e das turmas são consideradas as especificidades locais, culturais e/ou étnicas dos alunos?

**P11** – A distribuição dos horários é feita em função da escolha da turma pelo professor. Já comentaram que os alunos não eram tão assíduos quando estavam integrados em turmas da manhã. Agora não faltam. Nem às festas da escola quando estas se realizam no turno da manhã.

**Entrevistador:** A educação intercultural é uma temática discutida nos conselhos pedagógicos, reuniões de conselho de docentes, etc.?

**P11** – Não. Referi-me aos alunos ciganos no conselho de ano só por causa do plano de recuperação.

**Entrevistador:** No seu curso de formação inicial abordou a educação intercultural?

**P11** – Não.

**Entrevistador:** Já fez alguma acção de formação sobre esta temática?

**P11** – Não.

**Entrevistador:** Nos planos de formação dos diferentes Centros de Formação já reparou nalguma oferta de formação sobre a educação intercultural?

**P11** – Nunca reparei.

**Entrevistador:** Que função poderá ter hoje a escola no âmbito da escolarização das crianças ciganas?

**P11** – Eu acho que a escola não poderá dar muito mais. As crianças são integradas em turmas e a partir daí é dar-lhes apoio nas suas dificuldades. Eu não conheço muito bem a cultura cigana, mas parece-me que eles não têm o hábito de chegarem ao acampamento e estudar. Depois de chegarem a casa vão pedir, brincar ou tratar dos animais. A escola tem que acompanhar essas crianças apenas dentro do horário escolar. Eu pensei apoiá-los nas duas horas que tenho que dar à escola, mas como esse apoio é de manhã, não arrisquei porque eles não apareciam cá. Tenho outros alunos com dificuldades de aprendizagem e sei que vêm todos os dias. Falei nessa hipótese às colegas mas as várias opiniões foram no sentido de que de manhã eles iriam faltar ao apoio.

**Entrevistador:** Acha que a escola poderia dar um contributo diferente à escolarização das crianças ciganas?

**P11** – Eu acho que não. Na escola todos os miúdos são iguais e devem ser tratados de igual forma. Não há mais nem menos. Claro que ao nível pedagógico, tenho que ter muito mais material e dar-lhe mais tempo. Os miúdos mostram contentamento na escola e brincam na hora do recreio. Ao nível da aprendizagem a menina mostra interesse pela escola, quanto aos rapazes já terão aquela ideia formada que um dia mais tarde vão fazer o mesmo que o avô.

**Dia 07-03-2006**
**Hora 11.00**

**Entrevistador:** Quantos alunos de etnia cigana tem na turma?

**P12** – Inicialmente a turma tinha 20 alunos, agora tem 19 porque uma das meninas foi transferida para a Suiça.

**Entrevistador:** Quantos alunos ciganos frequentam a turma?

**P12** – Tenho uma menina.

**Entrevistador:** Que idade tem a aluna?

**P12** – Tem oito anos já devia ter sido matriculada pelo menos há dois, só que lá está é a tal situação que para vir para a escola é complicado. Mas este ano ela veio para a escola e por acaso até tem sido muito pontual e assídua.

**Entrevistador:** É a primeira matrícula?

**P12** – Sim, é a primeira matrícula.

**Entrevistador:** – Como caracteriza os alunos de etnia cigana quanto ao comportamento (aspectos relacionais, integração na turma)?

**P12** – A nível de integração na escola? Ela é uma miúda que não revelou grandes dificuldades de integração dentro do espaço sala. É uma miúda que tem muita força de vontade em aprender, apesar de ter muitas dificuldades, mas mesmo muitas dificuldades a nível da aprendizagem. Não andou no infantário, portanto falham logo aí certos pré-requisitos muito importantes. É uma menina que vem todos os dias para a escola, é bem educada, nunca me faltou ao respeito, cumpre sempre as minhas ordens. Relativamente aos colegas, é assim, os colegas não a põem de fora, não a excluem. É ela própria. Sinto mais uma certa exclusão no recreio mas é ela que se exclui do grupo. Os colegas não a põem de parte ela única e simplesmente não gosta de brincar com os colegas ou não quer. Põe-se assim encostada. Volta e meia digo-lhe: "Então F. vai brincar com os teus colegas, eles estão ali todos. Por que é que não vais brincar?" Digo aos colegas para a chamarem para a brincadeira e o que eles me respondem é: "Eu já a chamei mas ela não quer vir." É ela que se exclui. Não são os colegas que a rejeitam até porque na sala de aula se fala frequentemente em respeitar o próximo, em respeitar a diferença. Eu bem sei que eles estão no primeiro ano mas essas coisas têm que ser trabalhadas.

**Entrevistador:** – Se a professora organizar uma brincadeira com a turma ela participa?

**P12** – Inclui-se, mas no início é um bocado difícil ela começar a participar. Por exemplo, no Natal estivemos a ensaiar uma música e organizei os alunos em grupos

para eles cantarem. Uma das partes da música consistia em dar as mãos e levantá-las para cima. Ela própria não queria dar as mãos aos colegas. É o que eu digo a exclusão parte só dela e não dos colegas. Eu tentei explicar aos colegas, porque os miúdos sabem perfeitamente que há meninos e eles compreenderam bem essa mensagem. Ela é que não colabora.

**Entrevistador:** A aluna cigana acompanha a turma em termos de aprendizagem?

**P12** – Não. Já lhe fiz um plano educativo, no primeiro período, já foi assinalada para ter apoio nas dificuldades que ela tem e vai ter apoio para o ano. É um dos casos mais graves que eu tenho na sala a nível de aprendizagem.

**Entrevistador:** Quais são as suas principais dificuldades de aprendizagem?

**P12** – Portanto, tem dificuldades ao nível da motricidade fina, lateralidade, escreve as palavras ao contrário, não consegue passar, copiar uma frase da letra de imprensa para a manuscrita, na pintura tinha muitas dificuldades mas agora já melhorou bastante. A nível de recorte é uma desgraça, nota-se perfeitamente que nunca tinha trabalhado com tesouras. Mais, tem dificuldade na identificação das consoante, dos ditongos, se bem que agora tem melhorado um bocadinho. A nível da organização dos trabalhos. Ao nível da comunicação oral, é uma miúda muito introvertida, fala se eu falar com ela, é preciso estar sempre a puxar por ela e tem um medo muito grande de errar. De uma maneira geral tem dificuldades a nível de concentração, raciocínio, memória, iniciativa, na resolução dos problemas, tem uma baixa auto-estima e nunca faz os trabalhos de casa. Nota-se perfeitamente que ela não te ajuda em casa. E isso é muito importante no 1.º ano porque eles ainda não sabem ler nesta fase. Raramente faz os trabalhos de casa.

**Entrevistador:** Faz trabalhos diferentes?

**P12** – Tento que ela acompanhe a turma. Os temas são os mesmos, mas o grau de dificuldade dos exercícios que faço com ela é menor. Enquanto os outros já copiam a letra de imprensa para manuscrita eu a ela faço-lhe a letra manuscrita para ela tentar associar e copiar. Isto é um exemplo. Mesmo a nível de resolução de problemas não basta só ler o problema e fazer os desenhos no quadro, depois tenho que ir à beira dela e explicar-lhe outra vez.

**Entrevistador:** Ela aceita esses trabalhos diferentes?

**P12** – Aceita. Eu acho que ela aceita bem qualquer coisa que venha da minha parte. Ela acima de tudo ainda há …. é que é difícil hoje em dia, ela tem um respeito muito grande pelo professor. Quem me dera que os outros fossem assim também nesse aspecto.

**Entrevistador:** Será que o facto de ser aluno de etnia cigana tem influência no seu rendimento escolar?

**P12** – Eu não acho que é o facto de ela ser cigana que tem influência no seu rendimento na escola. Ela se calhar não tem, nem teve as mesmas oportunidades que os outros meninos. À partida não andou no infantário aquelas coisas importantes como a motricidade, trabalhar as mãos, teve que ser feito um trabalho redobrado aqui no início do ano. Depois enquanto os outros meninos têm um tecto e as condições necessárias para trabalhar, ela coitadita não tem. Se chove ou está frio ela não tem as condições necessárias para trabalhar. Também não tem quem a ajude nos trabalhos. É lógico que tudo isso influencia na aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem não têm a ver com o facto de ela ser cigana, até acho que é mais uma questão social do que com o nível de capacidade cognitiva da menina. Ela é que realmente não foi…A vida não lhe permitiu que ela atingisse … as mesmas etapas, pode-se assim dizer, do que aos outros.

**Entrevistador:** Tem facilidade em comunicar com a aluna de etnia cigana?

**P12** – Tenho. Apesar dela ser um pouco introvertida. É preciso por vezes arrancar-lhe as palavras da boca. Mas depois…Se estiver sozinha comigo não há problema nenhum. Se estiverem os outros colegas, ela olha de lado com medo de errar e de estar a ser observada. Eu acho que é mais isso. Mas não tenho dificuldades em comunicar com ela, até porque eu tento sempre descer ao nível dela. A gente tem que entrar na brincadeira para falar com eles.

**Entrevistador:** Nas aulas costuma abordar questões relacionadas com a história dos alunos ciganos?

**P12** – Já foi abordado este ano. Falamos das diferenças culturais. É lógico que eu não lhes expliquei o que eram diferenças culturais. Falamos das diferentes raças. Falámos dos chineses, da raça negros, dos índios, falamos nos ciganos e fizemos um trabalhinho que tinham no livro do Estudo do Meio. Depois fizeram o desenho, era o desenho do mundo, da Terra e desenharam os meninos todos de mãos dadas de cores diferentes. E aí falou-se também dos ciganos, dos índios, dos negros… Eu acho que compreenderam a mensagem. Agora porem-na em prática, mais no recreio aqui dentro da sala não. No recreio pôr esses temas em prática é que é mais complicado.

**Entrevistador:** A aluna cigana fala das suas vivências?

**P12** – Muito dificilmente. Por iniciativa dela não. Se eu perguntar responde. Mas por ela própria não. Sinceramente eu não tento abordar esse tema com ela porque tenho medo que ela se sinta mal, que pense que estou a entrar demasiado na intimidade dela

ou que lhe estou a faltar ao respeito. Falo com ela mas não é muito hábito eu perguntar-lhe sobre assuntos da sua cultura, das vivências dela, até porque eu já sei e tenho medo que ela se sinta mal por causa disso.

**Entrevistador:** Relativamente aos alunos ciganos que situações que já vivenciou, destacaria como sendo as que mais dificultam a sua acção como professor?

**P12** – Apesar de eu achar que a turma não a exclui, houve uma altura foi no início do ano que eu vi que um menino não dava a mão. A mãe do aluno telefonou para a escola, chateada com a professora porque a professora tinha posto a menina ao lado do filho. Eu muito sinceramente não liguei nenhuma em relação a esse assunto. Não fiz nada a menina continuou no mesmo lugar. Isto aconteceu porque o menino chegou a casa cheio de piolhos. A F. a nível de higiene, não tem condições de higiene nenhumas. Tem piolhos, traz pulgas para a escola. Eu também já apanhei piolhos por causa dela. A mãe veio a pedir que não queria que a menina cigana ficasse à beira do filho porque o menino foi para casa com piolhos. Eu pensei assim: "Bem vou tirá-lo da beira dela?" Porque nós temos que ser sinceros se eu um dia tiver um filho e se me acontecer isso se calhar também tenho a mesma reacção. Mas a única reacção…Se calhar não telefonava para a escola a reclamar e nem a maltratar a professora, ia falar directamente com a professora, é essa a diferença. Eu pensei assim: "Se eu tiro a menina da beira dele e a mudo de lugar outro pai vem-se queixar." Também não a podia pôr sozinha pois não pode ser porque estava a fazer pior. Não fiz nada, a menina continuou no mesmo lugar e não tive problemas. Tive sorte. Depois disso não tive problemas.

**Entrevistador:** Qual o comportamento dos pais ou encarregados de educação da aluna cigana face à escola?

**P12** – A mãe não sabe assinar e nota-se que é uma senhora que tem alguma dificuldade em compreender as coisas. Quando veio receber as notas veio acompanhada pelas tias, o primo e fiquei com receio que me causassem problemas. Mas não, houve apenas uma breve discussão relativamente à aprendizagem da F., porque eu disse que ela também se prejudicava por não fazer os trabalhos de casa. A tia disse: "Ah, não ela faz, desculpe mas ela faz." E eu disse mas não pode ser, eu até tenho marcado lá no livro a dizer que ela não faz os trabalhos de casa. E ela dizia: "Ah não, está enganada ela faz os trabalhos de casa, eu sei que eu vejo-lhe os trabalhos de casa." E eu pensei assim: "estão aqui muitos deixa-a a falar." Deixei que ela falasse porque não quis ter problemas.

**Entrevistador:** Os encarregados vêm à escola buscar as avaliações?

**P12** – Vieram, vieram, vieram

**Entrevistador:** Que outro tipo de participação têm os pais na escola?

**P12** – Eles não…Vieram cá buscar as notas e entretanto não …. Por exemplo houve a festa de Natal e os pais estavam convidados e não vieram à festa. Havia uma fotografia e eu "meti-a" do meu bolso porque eu sei que ela é subsidiada e tem dificuldades em pegar e achei que ela também tem direito á fotografia como os outros.

**Entrevistador:** Na apresentação que fez da festa de Natal a aluna de cigana participou?

**P12** – Participou os pais é que não foram. Participou numa música em grupo. Foram cantar uma música de Natal. Cantaram todos. Uns pior que outros mas ela estava lá no meio.

**Entrevistador:** A escola costuma realizar festas com a presença dos pais?

**P12** – Pelos vistos sim. É o primeiro ano que eu estou aqui a dar aulas. A de Natal é costume os pais participarem. Participarem? Vêm ver a festa. Acho que é costume enviar convite aos pais para a festa de Natal.

**Entrevistador:** Existem conflitos entre os alunos de etnia cigana e os outros alunos na escola?

**P12** – Com ela não. O único problema com ela tem a ver com a sua auto-exclusão. Que também tem a ver com baixa auto-estima dela que também influencia na parte da socialização e da aprendizagem, por aí fora. Com ela não, mas eu sei que há outros miúdos de etnia cigana que não são assim tão pacíficos como a F. A F. é um amor de miúda, não causa problemas. Com os colegas também não foram só aquelas questões iniciais mas acho que já está tudo ultrapassado.

**Entrevistador:** Como é que se resolvem os conflitos na escola?

**P12** – É raro haver conflitos mas normalmente falamos entre todos e procuramos que os problemas não se repitam. Os conflitos se forem convenientemente tratados podem aproximar as culturas agora às vezes o que se aprende na escola, em casa desaprende-se em cinco minutos.

**Entrevistador:** Existe um clima de cooperação na sala de aula entre as diferentes culturas?

**P12** – Cooperam embora nesta fase inicial da escolaridade dos alunos, ainda estejamos na aprendizagem das letras, é muito um trabalho de repetição, muito académico e exige mais trabalho individual. Ela está no grupo e tem de trabalhar como os outros, mas a sua participação é prejudicada pela sua dificuldade de comunicação.

**Entrevistador:** Como se estabelecem essas relações de cooperação?

**P12** – Normalmente, na área de projecto em trabalhos de grupo.

**Entrevistador:** A aluna participa nas visitas de estudo?

**P12** – Até à data não participou.

**Entrevistador:** Os alunos de etnia cigana têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos outros alunos?

**P12** – Eu só tenho uma aluna. E como nunca tive alunos de etnia cigana, este é o primeiro ano…Realmente ela tem um ritmo de aprendizagem muito diferente e muito baixo em relação aos outros. Mas também há outros alunos que não são de etnia cigana e também têm um nível muito baixo e se formos a ver pior. Alguns são mal-educados e não vêm com regras de casa o que complica ainda mais a sua situação de aprendizagem. Ela ao menos tem vontade de aprender. Ela ouve e esforça-se por aprender. De uma maneira geral, aquilo que eu penso, se os alunos ciganos à partida não têm as mesmas oportunidades que os outros meninos têm, é compreensível que tenham um ritmo de aprendizagem diferente dos outros. Se calhar se lhes foram dadas as mesmas condições que têm os outros meninos, é provável que eles consigam aprender como os outros. Agora dar condições. Que condições? Se o sistema cultural deles diverge do sistema "normal", do sistema da maioria das pessoas. Mesmo que a gente de lhes queira…Eu sei de situações de famílias de etnia cigana a quem lhes foi dada uma habitação com casas de banho, canalização, essas coisas todas, foram-lhes incrementadas regras de higiene e aconteceu a situação caricata (isto é mesmo verdade) deles colocarem o burro, ou a galinha na banheira. Por mais que se tente dar as condições a este tipo de crianças o próprio sistema cultural está tão enraizado que é muito difícil criar condições para que eles tenham o mesmo nível de aprendizagem que os outros. Isto é muito complicado. Isto é estar a querer mudar a cultura de um povo. Não é? Não sei.

**Entrevistador:** Nas aulas costuma abordar questões relacionadas com a história dos alunos ciganos?

**P12** – Já abordei este ano.

**Entrevistador:** Como fez essa abordagem?

**P12** – Falamos das diferenças culturais. Falamos das diferentes raças. Falámos dos chineses, dos índios, dos negros, dos ciganos e fizemos um trabalhinho que tinham no livro do Estudo do Meio. Depois fizeram o desenho do mundo e desenharam os meninos todos de mãos dadas de cores diferentes. No Natal falamos nas diferentes religiões. Eu acho que eles compreenderam a mensagem. Mas não vou ao fundo da

questão, porque na sala de aula há cada vez mais diferenças culturais e religiosas, e às vezes há certos temas que anteriormente eram trabalhados e agora estou com o pé atrás porque posso ferir susceptibilidades. Os miúdos vão para casa: "Ah mas a professora disse isto assim, assim…"

**Entrevistador:** Das unidades (conteúdos) abordados quais os, que na sua opinião, podem reflectir melhor a organização do povo cigano e podem funcionar como núcleo de aprendizagem interdisciplinar?

**P12** – Todas as temáticas dão para pôr em prática uma aprendizagem interdisciplinar. Uma situação peculiar na sala de aula dá para a gente partir para uma temática mais abrangente e pôr em contacto as diferentes culturas. São coisas que são trabalhadas todos os dias.

**Entrevistador:** É importante, ou não existir mais que uma cultura na sala de aula?

**P12** – Por um lado é bom. Por um lado é óptimo.

**Entrevistador:** Porquê?

**P12** – Porque eles assim…Enquanto que antigamente chegávamos à beira deles e dizíamos existem diferentes raças, diferentes culturas, dizíamos, mas eles dentro da sala de aula não tinham contacto com essas diferentes culturas. E agora cada vez mais há mais emigrantes. Há os ucranianos, não só os da raça negra, ucranianos, brasileiros, povos africanos, os ciganos… Eles agora têm um maior contacto com essas diferentes culturas. Toda a gente sabe que se aprende muito mais quando estamos perante uma situação concreta. Os alunos lidam de perto com a fala, com a voz, com os hábitos, com a própria forma de comer, o que comem e o que não comem… Aprendem muito mais facilmente a lidar quando estão frente à realidade, do que quando se diz eles fazem isto e aquilo. Ouvir falar que determinado povo faz isto ou aquilo cria mais dificuldades de compreensão. Por um lado é bom. Por outro lado é lógico que pode criar problemas porque são diferentes culturas, diferentes maneiras de pensar e é normal que haja conflitos. Por acaso aqui não tenho tido problemas mas tenho conhecimento que existem conflitos noutras escolas. Por acaso no ano passado estive numa escola em que havia esse problema. Essa é que era uma boa escola para estudar essa diversidade cultural.

**Entrevistador:** É importante, ou não existirem alunos ciganos na escola?

**P12** – Acho que sim. Eu encaro os ciganos como outros alunos quaisquer. Para mim é importante a escola ter alunos, independentemente de ser ciganos ou de outra…É

importante, assim quanto mais não seja a gente aprende qualquer coisa a lidar com estas situações. Nós também aprendemos com esta diversidade cultural.

**Entrevistador:** O que é para si a educação intercultural?

**P12** – Educação intercultural? Isso é difícil de definir. Educação intercultural para mim é tentar ensinar e educar os meninos das diferentes culturas de maneira a não ferir os seus sentimentos. Portanto tem que se pensar muito bem antes de dizer qualquer coisa. È assim eu acho que é importante haver e respeitar estas diferentes culturas na escola.

**Entrevistador:** Como pode ser colocada em prática?

**P12** – Como pode ser colocada em prática? Acho que só através do respeito entre todos os alunos.

**Entrevistador:** Na distribuição dos horários e das turmas são consideradas as especificidades locais, culturais e/ou étnicas dos alunos?

**P12** – Não me posso pronunciar sobre a distribuição dos horários e das turmas porque não estava cá no início do ano. A minha aluna cigana foi integrada numa turma da manhã porque a turma do primeiro ano funciona no horário da manhã. Ela só podia vir para a minha turma. Penso, embora não estivesse na distribuição dos horários, que a turma do 1.º ano funciona de manhã porque os pais, em maioria, pediram que funcionasse nesse horário.

**Entrevistador:** De que forma é feita a distribuição dos professores pelas turmas em que a presença destes grupos é mais forte?

**P12** – Não sei quando isso aconteceu, no início do ano, estava de licença de casamento.

**Entrevistador:** Como pode ser colocada em prática?

**P12** – Através do respeito entre todos os alunos.

**Entrevistador:** Pensa que a educação intercultural pode, ou não, contribuir para o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana?

**P12** – Sim, acho que sim.

**Entrevistador:** Porquê?

**P12** – Porque, como já referi, é mais fácil a aprender sobre as diferentes culturas estando na sua presença, em contacto com elas.

**Entrevistador:** A educação intercultural é uma temática discutida nos conselhos pedagógicos, reuniões de conselho de docentes, etc. ?

**P12** – É discutida entre os professores todos os dias na hora do recreio na escola. Nos conselhos de ano eu falo relativamente às dificuldades da menina de etnia cigana que tive que sinalizar pelo facto da aprendizagem ser baixa.

**Entrevistador:** Os livros escolares abordam a história do povo cigano?

**P12** – Até agora não. Há algumas temáticas, no livro de Estudo do Meio, que permitem uma abordagem de forma indirecta da história do povo cigano e de outros povos. "Eu e os Outros" é um exemplo disso. A temática relacionada com "os direitos e os deveres" também. Por vezes há situações de conflito no recreio que são resolvidas em grupo na sala de aula pelos miúdos através do diálogo. Eu dou-lhes liberdade para discutirem, no âmbito da Formação Cívica, e decidirem o que deve ser feito. Nestas discussões são colocados em contacto diferentes pontos de vista, diferentes maneiras de ser e de estar que reflectem as diversas culturas. Os miúdos, nestas circunstâncias, por vezes são mais justos que nós.

**Entrevistador:** No seu curso de formação inicial abordou a educação intercultural?

**P12** – Penso que não.

**Entrevistador:** Já fez alguma acção de formação sobre esta temática?

**P12** – Não.

**Entrevistador:** Nos planos de formação dos diferentes Centros de Formação já reparou nalguma oferta de formação sobre a educação intercultural?

**P12** – Nunca prestei atenção. Tenho feito formação noutras áreas.

**Entrevistador:** Que função poderá ter hoje a escola no âmbito da escolarização das crianças ciganas?

**P12** – Acho que o Estado e a escola, mais a escola, têm tentado o mais possível para que as crianças ciganas venham à escola. Agora, acima de tudo é um factor cultural. Há certas coisas que é impossível mudar. Se é a própria cultura cigana que diz que não é preciso saber ler ou escrever, ou que não é assim tão importante. Acho que se tem feito progressos a esse nível. È o primeiro ano que estou a dar aulas a uma menina de etnia cigana, mas com o decorrer da carreira tenho me apercebido que tem havido melhorias. Há certas coisas que o Estado e a escola, por mais vontade que tenham, não conseguem mudar: a cultura por exemplo.

**ENTREVISTA AOS ALUNOS**

**A1**

**27/03/2006**

**Entrevistador** – Gostas de andar na escola?

**A1** – Sim.

**Entrevistador** – Que é que gostas mais de fazer na escola?

**A1** – Fazer trabalhos.

**Entrevistador** – Que trabalhos é que gostas de fazer?

**A1** – De Língua Portuguesa.

**Entrevistador** – E o que menos gostas de fazer?

**A1** – Pintar.

**Entrevistador** – Que outras coisas gostarias de fazer na escola?

**A1** – Trabalhos.

**Entrevistador** – Que trabalhos?

**A1** – De L. Portuguesa e Matemática.

**Entrevistador** – Diz-me uma coisa que não fazes e gostavas muito de fazer?

**A1** – Os livros do 2.º ano.

**Entrevistador –** Na sala de aula falas sobre a tua família?

**A1** – Sim.

**Entrevistador –** O que é que falas sobre a tua família?

**A1** – Não sei.

**Entrevistador –** O que vais fazer à escola?

**A1** – Aprender.

**Entrevistador** – Achas importante a escola para ti?

**A1** – Sim.

**Entrevistador –** Porquê?

**A1** – Porque é bom, porque é muito bom.

**Entrevistador –** Por que é que é boa a escola?

**A1** – Para aprender.

**Entrevistador –** O que é que gostas de aprender na escola?

**A1** – Fazer os livros, fazer as fichas.

**Entrevistador** – Gostas de aprender a ler e a escrever?

**A1** – Sim.

**Entrevistador** – Por que é que queres aprender a ler e a escrever?

**A1** – Para aprender, para passar de ano.

**Entrevistador** – Tens aprendido muito na escola?

**A1** – Sim.

**Entrevistador** – Contas à mãe o que aprendes na escola?

**A1** – (Silêncio)

**Entrevistador** – Contas à mãe o que aprendes na escola?

**A1** – Não

**Entrevistador** – Gostas de brincar com os teus colegas?

**A1** – Sim.

**Entrevistador** – Com quem brincas no recreio?

**A1** – Com os meus amigos.

**Entrevistador** – Quem são os teus amigos?

**A1** – O A, a A, a C, o M e a F.

**Entrevistador** – São todos alunos ciganos?

**A1** – Sim.

**Entrevistador** – Há outros meninos ciganos na tua escola?

**A1** – Há.

**Entrevistador** – É com eles que brincas?

**A1** – Sim.

**Entrevistador** – Brincas com mais alguém?

**A1** – Não.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com outros meninos?

**A1** – Não

**Entrevistador** – E eles gostam de brincar contigo?

**A1** – Não.

**Entrevistador** – Gostas da tua professora?

**A1** – Sim.

**Entrevistador** – Porquê?

**A1** – Porque ela trabalha bem.

**Entrevistador** – Quem são os teus melhores amigos?

**A1** – É o A, o M e à F.

**Entrevistador** – São mais novos ou mais velhos que tu?

**A1** – São mais novos.

**Entrevistador** – O A. é mais novo que tu?

**A1** – Silêncio.

**Entrevistador** – Tem mais idade que tu?

**A1** – Tem.

**Entrevistador** – Na sala quem é o teu colega de carteira?

**A1** – Estou sozinho.

**Entrevistador** – E se esta escola tivesse só alunos ciganos. Tu gostavas?

**A1** – Sim.

**Entrevistador** – Achavas bem?

**A1** – Sim.

**Entrevistador** – Porquê?

**A1** – Porque gosto muito dos meus amigos.

**Entrevistador** – Com quem fazes trabalhos na sala de aula?

**A1** – Ca professora.

**Entrevistador** – De quem gostas mais na escola?

**A1** – Da professora.

**Entrevistador** – Vives com a mãe?

**A1** – É.

**Entrevistador** – A tua mãe vem à escola falar com a tua professora?

**A1** – Vem

**Entrevistador** – Que é que ela vem fazer à escola?

**A1** – Vem assinar o papel.

**Entrevistador** – Então é a mãe que vem buscar as tuas notas?

**A1** – É

**Entrevistador** – A tua mãe já esteve em alguma festa na escola?

**A1** – Esteve em casa.

**Entrevistador** – E na escola já esteve em alguma festa?

**A1** – Não.

**Entrevistador** – E tu já estiveste em alguma festa na escola?

**A1** – Já.

**Entrevistador** – Em que festas já estiveste aqui na escola?

**A1** – Não sei. Uma da nossa sala fez anos.

**Entrevistador** – E não estiveste em mais nenhuma festa?

**A1** – Foi no Carnaval.

**Entrevistador** – A mãe fala contigo sobre o que aconteceu na escola?

**A1** – Sim.

**Entrevistador** – O que é que ela te pergunta?

**A1** – O que é que acontece aqui na escola.

**Entrevistador** – E tu que lhe respondes?

**A1** – Digo que não acontece nada.

**Entrevistador** – Em que estás a pensar quando dizes que não acontece nada?

**A1** –Silêncio.

**Entrevistador** – A tua mãe vem às reuniões da escola?

**A1** – Vem.

**Entrevistador** – Já alguma vez te apeteceu não vir para a escola?

**A1** – Sim.

**Entrevistador** – Disseste à mãe que não querias vir à escola?

**A1** – Sim.

**Entrevistador** – O que te disse a tua mãe?

**A1** – Disse para vir.

**Entrevistador** – Faltas à escola?

**A1** – Não.

**Entrevistador** – Vens todos os dias.

**A1** – Sim.

**Entrevistador** – Gostas muito da escola?

**A1** – Sim.

**Entrevistador** – O que é para ti a escola?

**A1** – É para aprender.

**A2**

**27/03/2006**

**Entrevistador** – Gostas de andar na escola?

**A2** – Sim.

**Entrevistador** – Que é que gostas mais de fazer na escola?

**A2** – Ler, escrever e pintar.

**Entrevistador** – E o que menos gostas de fazer?

**A2** – Brincar.

**Entrevistador** – Que outras coisas gostarias de fazer na escola?

**A2** – Silêncio.

**Entrevistador** – Diz-me uma coisa que não fazes e gostavas muito de fazer?

**A2** – Silêncio.

**Entrevistador** Não te lembras de alguma coisa especial que gostasses de fazer?

**A2** – Silêncio.

**Entrevistador –** Na sala de aula falas sobre a tua família?

**A2** – Não.

**Entrevistador –** O que é que falas sobre a tua família?

**A2** – Silêncio.

**Entrevistador –** Falas sobre o que fazem os ciganos?

**A2** – Não.

**Entrevistador –** O que vais fazer à escola?

**A2** – Ler.

**Entrevistador** – Achas importante a escola para ti?

**A2** – Sim.

**Entrevistador –** Porquê?

**A2** – Porque a escola serve para ler, escrever e aprender?

**Entrevistador –** Gostas de aprender a ler e a escrever?

**A2** – Sim.

**Entrevistador** Para que queres aprender a ler e a escrever?

**EB1GP1A1** – Para saber.

**Entrevistador** – Tens aprendido muito na escola?

**A2** – Algumas coisas.

**Entrevistador** – O que tens aprendido na escola?

**A2** – As tabuadas.

**Entrevistador** – Sabes ler?

**A2** – Também mais ou menos.

**Entrevistador** – Contas aos teus pais o que aprendes na escola?

**A2** – Acena com a cabeça que não.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com os teus colegas?

**A2** – Sim.

**Entrevistador** – Com quem brincas no recreio?

**A2** – Com o A. e com a C.

**Entrevistador** – São meninos ciganos?

**A2** – Sim.

**Entrevistador** – Há outros meninos ciganos na tua escola?

**A2** – Há é o A. que anda no 4º ano, a F. e o A.

**Entrevistador** – É com eles que brincas?

**A2** – Sim.

**Entrevistador** – Brincas com mais alguém?

**A2** – Com a C. O.

**Entrevistador** – É uma menina cigana?

**A2** – Não.

**Entrevistador** – Ela gosta de brincar contigo?

**A2** – Sim.

**Entrevistador** – Gostas da tua professora?

**A2** – Sim.

**Entrevistador** – Porquê?

**A2** – Porque ela sabe ler e ensina as coisas aos alunos

**Entrevistador** – Quem são os teus melhores amigos?

**A2** – É a C. P.

**Entrevistador** – É uma menina cigana?

**A2** – É.

**Entrevistador** – É mais nova ou mais velha que tu?

**A2** – É mais nova.

**Entrevistador** – Na sala quem é o teu colega de carteira?

**A2** – Silêncio.

**Entrevistador** – Quem se senta ao teu lado na sala?

**A2** – Ninguém.

**Entrevistador** – E se esta escola tivesse só alunos ciganos. Tu gostavas?

**A2** – Sim.

**Entrevistador** – Achavas bem?

**A2** – Não.

**Entrevistador** – Não achavas bem porquê?

**A2** – Porque …silêncio.

**Entrevistador** – Com quem fazes trabalhos na sala de aula?

**A2** – Com a professora.

**Entrevistador** – De quem gostas mais na escola?

**A2** – A C. P.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm à escola falar com a tua professora?

**A2** – Vêm às vezes assinar os papéis de avaliação.

**Entrevistador** – Os teus pais falam contigo sobre o que aconteceu na escola?

**A2** – Não.

**Entrevistador** – Os teus pais já estiveram em alguma festa na escola?

**A2** – Não.

**Entrevistador** – E tu já estiveste em alguma festa na escola?

**A2** – No Carnaval assim venho.

**Entrevistador** – E para além do Carnaval já estiveste noutras festas?

**A2** –Silêncio.

**Entrevistador** – Quem vem buscar as tuas notas à escola?

**A2** – A mãe.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm às reuniões da escola?

**A2**– Às vezes.

**Entrevistador** – Já alguma vez te apeteceu não vir para a escola?

**A2**– Não.

**Entrevistador** – Vens sempre?

**A2** – Não só que às vezes a minha professora falta.

**Entrevistador** – Tu nunca faltas?

**A2**– Faltei uns dias porque fui à minha avó.

**Entrevistador** – O que aconteceu avó?

**A2**– Olha fui lá.

**Entrevistador** – Faltas muito à escola?

**A2**– Não, falto pouco.

**Entrevistador** – Os teus pais mandam-te para a escola?

**A2** – Sim.

**Entrevistador** – O que é para ti a escola?

**A2**– É para ler.

**Entrevistador** – É importante a escola para ti?

**A2**– É porque dá para ler, para brincar, para escrever.

**Entrevistador** – E para que queres ler e escrever?

**A2**– É para aprender.

**Entrevistador** – Gostavas de continuar a estudar?

**A2** – Sim.

**Entrevistador** – E vais continuar a estudar?

**A2**– Não sei.

**Entrevistador** – Porquê?

**A2**– Porque o meu pai nunca disse.

**A3**

**27/03/2006**

**Entrevistador** – Gostas de andar na escola?

**A3** – Sim.

**Entrevistador** – Que é que gostas mais de fazer na escola?

**A3** – Fazer cópias.

**Entrevistador** – E o que menos gostas de fazer?

**A3** – Trabalhos de casa.

**Entrevistador** – Que outras coisas gostarias de fazer na escola?

**A3** – Era desenhar.

**Entrevistador –** Na sala de aula falas sobre a tua família?

**A3** – Sim.

**Entrevistador –** O que é que falas?

**A3** – Silêncio.

**Entrevistador –** O que vais fazer à escola?

**A3** – Aprender a ler e a escrever.

**Entrevistador** – Achas importante a escola para ti?

**A3** – Sim.

**Entrevistador** – Porquê?

**A3** – Porque a escola é importante para os meninos.

**Entrevistador** – Gostas de aprender a ler e a escrever?

**A3** – Sim.

**Entrevistador** – Por que é que queres aprender a ler e a escrever?

**A3** – Para saber.

**Entrevistador** – Tens aprendido muito na escola?

**A3** – Sim.

**Entrevistador** – Contas aos teus pais o que aprendes na escola?

**A3** – Sim.

**Entrevistador** – O que é que contas?

**A3** – Que eu faço os trabalhos.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com os teus colegas?

**A3** – Sim.

**Entrevistador** – Com quem brincas no recreio?

**A3** – Com os meus amigos.

**Entrevistador** – Quem são os teus amigos?

**A3** – O A. e a A.

**Entrevistador** – São meninos ciganos?

**A3** – Sim.

**Entrevistador** – Há mais meninos ciganos na tua escola?

**A3** – Não.

**Entrevistador** – Não há mais meninos ciganos? Só tu o A. e a A?

**A3** – Sim e o A., a F., a minha irmã e o A.

**Entrevistador** – É com eles que brincas?

**A3** – Sim.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com outros meninos que não sejam ciganos?

**A3** – Sim.

**Entrevistador** – Quem são esses meninos?

**A3** – A D. M., a D. S. e a E.

**Entrevistador** – E eles gostam de brincar contigo?

**A3** –Sim.

**Entrevistador** – Gostas da tua professora?

**A3** – Sim.

**Entrevistador** – Porquê?

**A3** – Porque ela trabalha com os meninos

**Entrevistador** – Quem são os teus melhores amigos?

**A3** – É a F., o A. e a A. (todos alunos ciganos)

**Entrevistador** – São mais novos ou mais velhos que tu?

**A3** – Encolhe os ombros.

**Entrevistador** – Na sala quem é o teu colega de carteira?

**A3** –Ninguém.

**Entrevistador** – Estás sozinha?

**A3** –Sim.

**Entrevistador** – E se esta escola tivesse só alunos ciganos. Tu gostavas?

**A3** – Não.

**Entrevistador** – Achavas bem?

**A3** – Não.

**Entrevistador** – Porquê?

**A3** – Porque não tinha com quem brincar

**Entrevistador** – Com quem fazes trabalhos na sala de aula?

**A3** – Com a professora.

**Entrevistador** – De quem gostas mais na escola?

**A3** – Dos meus amigos.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm à escola falar com o teu professor?

**A3** – Sim.

**Entrevistador** – Que vêm fazer?

**A3** – Vêm saber o que é que eu fiz.

**Entrevistador** – Quem vem à escola buscar as tuas "notas"?

**A3** – A minha mãe.

**Entrevistador** – Os teus pais conversam contigo sobre o que aconteceu na escola?

**A3** – Sim.

**Entrevistador** – O que te costumam perguntar?

**A3** –A ver se eu fiz os trabalhos de casa.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm às reuniões da escola?

**A3** – Sim.

**Entrevistador** – Os teus pais já estiveram nalguma festa na escola?

**A3** – Não.

**Entrevistador** – E tu já estiveste nalguma festa na escola?

**A3** – Também não.

**Entrevistador** – Já alguma vez não te apeteceu vir para a escola?

**A3** – Abana que não com a cabeça.

**Entrevistador** – Vens sempre?

**A3** – Sim.

**Entrevistador** – E se dissesses aos pais que não querias vir à escola. O que é que eles te diziam?

**A3** – Diziam para ir.

**Entrevistador** – Faltas à escola?

**A3** – Não.

**Entrevistador** – Vens todos os dias?

**A3** – Todos os dias não, às vezes vou a uma consulta.

**Entrevistador** – Só não vens quando estás doente?

**A3** – É.

**Entrevistador** – O que é para ti a escola?

**A3** – Aprender.

**A4**

**27/03/2006**

**Entrevistador** – Gostas de andar na escola?

**A4** – Gosto.

**Entrevistador** – Que é que gostas mais de fazer na escola?

**A4** – Trabalhar.

**Entrevistador** – Trabalhar o quê?

**A4** – Silêncio.

**Entrevistador** – Que tipo de trabalhos fazes na sala de aula de que gostes muito?

**A4** – Desenhos.

**Entrevistador** – E o que menos gostas de fazer?

**A4** – É fazer contas.

**Entrevistador** – Que outras coisas gostarias de fazer na escola?

**A4** – Silêncio.

**Entrevistador** – Há alguma coisa que gostasses muito de fazer na escola que não faças?

**A4** – Silêncio.

**Entrevistador** – Não te lembras de nada?

**A4** – Silêncio.

**Entrevistador –** Na sala de aula falas sobre a tua família?

**A4** – Silêncio.

**Entrevistador –** Na sala de falas sobre a família cigana?

**A4** – Silêncio.

**Entrevistador –** O que vais fazer à escola?

**A4** – Trabalhar.

**Entrevistador** – Achas importante a escola para ti?

**A4** – Sim.

**Entrevistador –** Porquê?

**A4** – Porque eu gosto muito de trabalhar.

**Entrevistador** – Gostas de aprender a ler e a escrever?

**A4** – Gosto.

**Entrevistador** – Sabes ler e escrever?

**A4** – Sei.

**Entrevistador** – Por que é que queres aprender a ler e a escrever?

**A4** – Para tirar a carta.

**Entrevistador** – Tens aprendido muito na escola?

**A4** – Tenho.

**Entrevistador** – Contas aos teus pais o que aprendes na escola?

**A4** – Conto.

**Entrevistador** – O que é que contas?

**A4** – Silêncio.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com os teus colegas?

**A4** – Gosto.

**Entrevistador** – Com quem brincas no recreio?

**A4** – Co A. e ca F.

**Entrevistador** – Há outros meninos ciganos na tua escola?

**A4** – Há.

**Entrevistador** – É com eles que brincas?

**A4** – É.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com outros meninos?

**A4** – Gosto.

**Entrevistador** – Com que outros meninos é que tu brincas?

**A4** – Co V. e …silêncio.

**Entrevistador** – Que brincadeiras é que fazes com o V.?

**A4** – Jogar á bola.

**Entrevistador** – E ele gosta de brincar contigo?

**A4** – Gosta.

**Entrevistador** – Gostas do teu professor?

**A4** – Gosto.

**Entrevistador** – Porquê?

**A4** – Porque ele ensina -me a ler.

**Entrevistador** – Quem são os teus melhores amigos?

**A4** – É o A. e o A. e o V .

**Entrevistador** – São mais novos ou mais velhos que tu?

**A4** – O A. é mais velho.

**Entrevistador** – Na sala quem é o teu colega de carteira?

**A4**– É o A.

**Entrevistador** – E se esta escola tivesse só alunos ciganos. Tu gostavas?

**A4** – Silêncio.

**Entrevistador** – Achavas bem?

**A4** – Abana que sim com a cabeça.

**Entrevistador** – Porquê?

**A4** – Silêncio.

**Entrevistador** – Com quem fazes trabalhos na sala de aula?

**A4** – Com o A. e com a F.

**Entrevistador** – De quem gostas mais na escola?

**A4** – Do A.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm à escola falar com o teu professor?

**A4** – Vêm.

**Entrevistador** – Os teus pais conversam contigo sobre o que aconteceu na escola?

**A4** – Conversam.

**Entrevistador** – O que te costumam perguntar?

**A4** – Silêncio.

**Entrevistador** – O que é que te perguntam sobre a escola?

**A4** – Perguntam se eu sei ler.

**Entrevistador** – Os teus pais já estiveram nalguma festa na escola?

**A4** – Estiveram.

**Entrevistador** – Lembras-te em que festa?

**A4** – Era uma reunião.

**Entrevistador** – Quem vem à escola buscar as tuas "notas"?

**A4** – A minha mãe.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm às reuniões da escola?

**A4** – Sim.

**Entrevistador** – Já alguma vez não te apeteceu vir para a escola?

**A4** – Acena que sim com a cabeça.

**Entrevistador** – Disseste aos teus Pais?

**A4** – Sim.

**Entrevistador** – O que te disseram os teus Pais?

**A4** – Para ir.

**Entrevistador** – Já estiveste nalguma festa na escola?

**A4** – Não.

**Entrevistador** – Faltas muito à escola?

**A4** – Não.

**Entrevistador** – Vens todos os dias

**A4** – Venho.

**Entrevistador** – O que é para ti a escola?

**A4** – É boa.

**Entrevistador** – Porquê?

**A4** – Porque ensina a ler muitas coisas

**A5**

**27/03/2006**

**Entrevistador** – Gostas de andar na escola?

**A5**– Gosto.

**Entrevistador** – Que é que gostas mais de fazer na escola?

**A5** – De escrever.

**Entrevistador** – E o que menos gostas de fazer?

**A5** – Pintar.

**Entrevistador** – Que outras coisas gostarias de fazer na escola?

**A5** – Silêncio.

**Entrevistador** – Uma coisa que gostasses muito de fazer na escola e não faças?

**A5** – Silêncio.

**Entrevistador** – Não te lembras de nada?

**A5** – Não.

**Entrevistador –** Na sala de aula falas sobre a tua família?

**A5** – Àl vez.

**Entrevistador –** O que é que falas?

**A5** – Silêncio.

**Entrevistador –** O que vais fazer à escola?

**A5** – Aprender.

**Entrevistador** – Achas importante a escola para ti?

**A5** – Acho.

**Entrevistador –** Porquê?

**A5** – Vou brincar cos amigos.

**Entrevistador** – Gostas de aprender a ler e a escrever?

**A5** – Gosto.

**Entrevistador** – Por que é que queres aprender a ler e a escrever?

**A5** – Para tirar a carta.

**Entrevistador** – Tens aprendido muito na escola?

**A5** – Tenho.

**Entrevistador** – Contas aos teus pais o que aprendes na escola?

**A5** – Não.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com os teus colegas?

**A5** – Gosto.

**Entrevistador** – Com quem brincas no recreio?

**A5** – Ca F.

**Entrevistador** – Há outros meninos ciganos na tua escola?

**A5** – Há.

**Entrevistador** – É com eles que brincas?

**A5** – É.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com outros meninos que não são ciganos?

**A5** – Não.

**Entrevistador** – E eles gostam de brincar contigo?

**A5** – Não sei.

**Entrevistador** – Gostas do teu professor?

**A5** – Gosto.

**Entrevistador** – Porquê?

**A5** – Porque ele é fixe.

**Entrevistador** – Por que é que ele é fixe?

**A5** – Porque alvez brinca connosco.

**Entrevistador** – Quem são os teus melhores amigos?

**A5** – É a F., a A. e o A.

**Entrevistador** – São mais novos ou mais velhos que tu?

**A5** – mais novos.

**Entrevistador** – Na sala quem é o teu colega de carteira?

**A5** – É o A.

**Entrevistador** – E se esta escola tivesse só alunos ciganos. Tu gostavas?

**A5** – Não..

**Entrevistador** – Achavas bem?

**A5** – Não.

**Entrevistador** – Porquê?

**A5** – Silêncio.

**Entrevistador** – Com quem fazes trabalhos na sala de aula?

**A5** – Com o A .

**Entrevistador** – De quem gostas mais na escola?

**A5** – Do A.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm à escola falar com o teu professor?

**A5** – Al vezes.

**Entrevistador** – Os teus pais conversam contigo sobre o que aconteceu na escola?

**A5** – Não.

**Entrevistador** – Os teus pais já estiveram nalguma festa na escola?

**A5** – Não.

**Entrevistador** – Quem vem à escola buscar as tuas "notas"?

**A5** – A minha mãe.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm às reuniões da escola?

**A5** – Não.

**Entrevistador** – Já alguma vez não te apeteceu vir para a escola?

**A5** – Já.

**Entrevistador** – E disseste à tua mãe?

**A5** – Disse.

**Entrevistador** – E o que é que ela disse?

**A5** – Disse para ir para a escola.

**Entrevistador** – Faltas muito à escola?

**A5** – Não.

**Entrevistador** – Vens todos os dias?

**A5** – Sim.

**Entrevistador** – Gostavas de continuar os estudos?

**A5** – Silêncio.

**Entrevistador** – Gostavas de ir para a escola dos mais crescidos?

**A5** – Gostava.

**A6**

**27/03/2006**

**Entrevistador** – Gostas de andar na escola?

**A6**– Gosto.

**Entrevistador** – Que é que gostas mais de fazer na escola?

**A6** – Ler.

**Entrevistador** – E o que menos gostas de fazer?

**A6** – Escrever.

**Entrevistador** – Que outras coisas gostarias de fazer na escola?

**A6** – Silêncio.

**Entrevistador** – Uma coisa que gostasses muito de fazer na escola e não faças?

**A6** – Ler.

**Entrevistador –** Na sala de aula falas sobre a tua família?

**A6** – Falo.

**Entrevistador –** O que é que falas?

**A6** – Silêncio.

**Entrevistador –** O que vais fazer à escola?

**A6** – Escrever e a ler.

**Entrevistador** – Achas importante a escola para ti?

**A6** – Acho.

**Entrevistador –** Porquê?

**A6** – Para estudar.

**Entrevistador** – Gostas de aprender a ler e a escrever?

**A6** – Gosto.

**Entrevistador** – Por que é que queres aprender a ler e a escrever?

**A6** – Silêncio.

**Entrevistador** – Tens aprendido muito na escola?

**A6**– Tenho.

**Entrevistador** – Contas aos teus pais o que aprendes na escola?

**A6** – Conto.

**Entrevistador** – O que é que contas?

**A6** – Silêncio.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com os teus colegas?

**A6** – Gosto.

**Entrevistador** – Com quem brincas no recreio?

**A6** – Co A. co A. e co A.

**Entrevistador** – Há outros meninos ciganos na tua escola?

**A6** – Há.

**Entrevistador** – É com eles que brincas?

**A6** – É.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com outros meninos que não são ciganos?

**A6** – Gosto.

**Entrevistador** – E eles gostam de brincar contigo?

**A6** – Gostam.

**Entrevistador** – Quem são os meninos não ciganos que brincam contigo na escola?

**A6** – A D. e a C.

**Entrevistador** – Gostas do teu professor?

**A6** – Gosto

**Entrevistador** – Porque é que gostas dele?

**A6** – Silêncio.

**Entrevistador** – Quem são os teus melhores amigos?

**A6** – O A, a C., a A. o A. e o A.

**Entrevistador** – São mais novos ou mais velhos que tu?

**A6** – Mais novos e mais velhos.

**Entrevistador** – Na sala quem é o teu colega de carteira?

**A6** – Silêncio.

**Entrevistador** – Quem se senta ao teu lado na carteira?

**A6** – Ninguém.

**Entrevistador** – E se esta escola tivesse só alunos ciganos. Tu gostavas?

**A6** – Gostavas.

**Entrevistador** – Achavas bem?

**A6** – Achava.

**Entrevistador** – Porquê?

**A6** – Silêncio.

**Entrevistador** – Com quem fazes trabalhos na sala de aula?

**A6** – Com o professor.

**Entrevistador** – De quem gostas mais na escola?

**A6** – Da D.

**Entrevistador** – Quem é a D?

**A6** – É da minha sala.

**Entrevistador** – É uma menina não cigana?

**A6** – Sim.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm à escola falar com o teu professor?

**A6** –Vêm.

**Entrevistador** – Os teus pais conversam contigo sobre o que aconteceu na escola?

**A6** – Conversam

**Entrevistador** – O que te costumam perguntar?

**A6** – O que é que eu escrevi, o que eu li.

**Entrevistador** – Os teus pais já estiveram nalguma festa na escola?

**A6** – Não.

**Entrevistador** – Quem vem à escola buscar as tuas "notas"?

**A6** – É a minha mãe.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm às reuniões da escola?

**A6** – Sim.

**Entrevistador** – Já alguma vez não te apeteceu vir para a escola?

**A6** – Já.

**Entrevistador** – E disseste aos pais?

**A6** – Disse.

**Entrevistador** – E eles o que te disseram?

**A6** – Não disseram nada.

**Entrevistador** – Faltas à escola?

**A6** – Não. Venho sempre.

**Entrevistador** – Gostavas de continuar os estudos?

**A6** – Gostava.

**A7**

**01/04/2006**

**Entrevistador** – Gostas de andar na escola?

**A7** – Gosto.

**Entrevistador** – Que é que gostas mais de fazer na escola?

**A7** – Trabalhar.

**Entrevistador** – Que trabalhos é que gostas de fazer?

**A7** – Fazer os deveres.

**Entrevistador** – E o que menos gostas de fazer?

**A7** – Silêncio.

**Entrevistador** – Que é que menos gostas de fazer na escola?

**A7** – Pintar.

**Entrevistador** – Que outras coisas gostarias de fazer na escola?

**A7** – Cantar e dançar.

**Entrevistador –** Na sala de aula falas sobre a tua família?

**A7** – Não.

**Entrevistador –** O que vais fazer à escola?

**A7** – Aprender.

**Entrevistador** – Achas importante a escola para ti?

**A7** – Silêncio.

**Entrevistador** – É importante a escola para ti?

**A7** – Não.

**Entrevistador –** Porquê?

**A7** – Silêncio.

**Entrevistador –** É bom ou mau vir à escola?

**A7** – É bom andar na escola.

**Entrevistador –** E porquê? Sabes dizer?

**A7** – Acena que não com a cabeça.

**Entrevistador** – Gostas de aprender a ler e a escrever?

**A7** – Gosto.

**Entrevistador** – Por que é que queres aprender a ler e a escrever?

**A7** – Para passar de ano.

**Entrevistador** – Tens aprendido muito na escola?

**A7** – Acena que sim com a cabeça.

**Entrevistador** – Contas aos teus pais o que aprendes na escola?

**A7** – Acena que não com a cabeça.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com os teus colegas?

**A7** – Silêncio.

**Entrevistador** – Com quem brincas no recreio?

**A7** – Ca X.

**Entrevistador** – Quem é essa menina?

**A7** – É da minha sala.

**Entrevistador** – Há outros meninos ciganos na tua escola?

**A7** – Acena que não com a cabeça.

**Entrevistador** – De manhã não há meninos ciganos?

**A7** – Não.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com outros meninos?

**A7** – Silêncio.

**Entrevistador** – E eles gostam de brincar contigo?

**A7** – Silêncio.

**Entrevistador** – Gostas da tua professora?

**A7** – Silêncio.

**Entrevistador** – Ela é tua amiga?

**A7** – Ela é minha amiga?

**Entrevistador** – É tua amiga?

**A7** – Acena que sim com a cabeça.

**Entrevistador** – Quem são os teus melhores amigos?

**A7** – É o A. e o A.

**Entrevistador** – Eles estão na escola de manhã ou de tarde?

**A7** – De tarde.

**Entrevistador** – São mais novos ou mais velhos que tu?

**A7** – São mais velhos.

**Entrevistador** – Na sala quem é o teu colega de carteira?

**A7** – Não é ninguém.

**Entrevistador** – Estás sozinha?

**A7**– Estou.

**Entrevistador** – E se esta escola tivesse só alunos ciganos. Tu gostavas?

**A7** – Sim.

**Entrevistador** – Achavas bem?

**A7** – Acena que sim com a cabeça.

**Entrevistador** – Porquê?

**A7** – Porque eles brincavam comigo.

**Entrevistador** – Com quem fazes trabalhos na sala de aula?

**A7** – Com a professora.

**Entrevistador** – De quem gostas mais na escola?

**A7** – Silêncio… Da professora

**Entrevistador** – Os teus pais vêm à escola falar com a tua professora?

**A7** – Vem o meu avô e à minha avó.

**Entrevistador** – O teu avô e a tua avó conversam contigo sobre o que aconteceu na escola?

**A7** – Sim.

**Entrevistador** – O que te costumam perguntar?

**A7** – O que estou a trabalhar.

**Entrevistador**es – Não te perguntam mais nada?

**A7** – Perguntam pelos deveres de casa.

**Entrevistador** – Os teus pais já estiveram nalguma festa na escola?

**A7** – Silêncio.

**Entrevistador** – O teu avô e a tua avó já estiveram nalguma festa na escola?

**A7** – Não.

**Entrevistador** – Quem vem à escola buscar as tuas "notas"?

**A7** – Vem a minha avó e à minha tia.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm às reuniões da escola?

**A7** – Vem a minha avó e à minha tia.

**Entrevistador** – Já alguma vez não te apeteceu vir para a escola?

**A7** – Silêncio… Acena que não com a cabeça.

**Entrevistador** – Vens sempre à escola?

**A7** – Silêncio.

**Entrevistador** – Faltas à escola?

**A7** – Silêncio.

**Entrevistador** – Vens todos os dias?

**A7** – Sim.

**Entrevistador** – Tu gostas da escola?

**A7** – Acena que sim com a cabeça.

**Entrevistador** – Porque gostas da escola?

**A7** – Para aprender a ler e a escrever.

**A8**

**27/03/2006**

**Entrevistador** – Gostas de andar na escola?

**A8** – Sim.

**Entrevistador** – Que é que gostas mais de fazer na escola?

**A8** – Brinca, comele.

**Entrevistador** – Brincar com quem?

**A8** – co migos.

**Entrevistador** – E o que menos gostas de fazer?

**A8** – Brincale, porrada.

**Entrevistador** – Não gostas de andar à porrada? Não?

**A8** –Acena que sim com a cabeça.

**Entrevistador** – È o que menos gostas de fazer?

**A8** – Volta a acenar com a cabeça.

**Entrevistador** – Que outras coisas gostarias de fazer na escola?

**A8** – Fazer desenho.

**Entrevistador** – Gostavas de fazer desenhos?

**A8** – Acena que sim com a cabeça.

**Entrevistador –** Na sala de aula falas sobre a tua família?

**A8** – Não.

**Entrevistador –** Falas sobre os ciganos?

**A8** – Silêncio.

**Entrevistador –** O que vais fazer à escola?

**A8** – Andar na cola?

**Entrevistador –** Andar na escola?

**A8** – Silêncio.

**Entrevistador –** Para que serve a escola?

**A8** – A cola? Pra quê?

**Entrevistador –** Sim.

**A8** – É pró meninos doentes.

**Entrevistador –** O que é que fazes aqui na escola?

**A8** – Como, binco.

**Entrevistador –** E mais?

**A8** – Ando à porrada a bincale.

**Entrevistador –** Andas à porrada?

**A8** – Mas não é sélio.

**Entrevistador –** Não é a sério?

**A8** – Não a bincale.

**Entrevistador** – É importante a escola para ti?

**A8** – Acena que sim com a cabeça.

**Entrevistador –** Porquê?

**A8** – É pós meninos

**Entrevistador –** Fazer o quê?

**A8** – Fazele desenhos.

**Entrevistador** – Gostas de aprender a ler e a escrever?

**A8** – Sim.

**Entrevistador** – Tu sabes ler e escrever?

**A8** – Sei.

**Entrevistador** – Por que é que queres aprender a ler e a escrever?

**A8** – Para ir para outra sala.

**Entrevistador** – Para que te serve aprender a ler e a escrever?

**A8** – Para passar para outra cola.

**Entrevistador** – Tens aprendido muito na escola?

**A8** – Sim.

**Entrevistador** – Contas aos teus pais o que aprendes na escola?

**A8** – Sim.

**Entrevistador** – O que é que contas aos pais.

**A8** – Ao pai e à mãe.

**Entrevistador** – Sim, o que é que tu contas ao pai e à mãe?

**A8** – Silêncio.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com os teus colegas?

**A8** – Sim.

**Entrevistador** – Com quem brincas no recreio?

**A8** – Co meu amigos.

**Entrevistador** – Há outros meninos ciganos na tua escola?

**A8** – Há.

**Entrevistador** – É com eles que brincas?

**A8** – É.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com outros meninos que não sejam ciganos?

**A8** – Goto.

**Entrevistador** – E eles gostam de brincar contigo?

**A8** – Gota.

**Entrevistador** – Quem são meninos que brincam contigo?

**A8** – O L. essa coisa toda aí.

**Entrevistador** – Todos os meninos.

**A8** – Silêncio.

**Entrevistador** – São todos ciganos os meninos que brincam contigo?

**A8** – Sim.

**Entrevistador** – Há outros meninos que brincam contigo que não são ciganos?

**A8** – Não.

**Entrevistador** – Gostas da tua professora?

**A8** – Muito.

**Entrevistador** – Porquê?

**A8** – Porque eu tenho muitas saudades dela.

**Entrevistador** – Por que tens saudades dela?

**A8** – Porque ela é minha amiga.

**Entrevistador** – Quem são os teus melhores amigos na escola?

**A8** – O L., o Z. é a I. e a C. (todos meninos ciganos)

**Entrevistador** – São meninos ciganos?

**A8** – É tudo, tudo

**Entrevistador** – Então tens muitos amigos.

**A8** – Responde afirmativamente com a cabeça.

**Entrevistador** – São mais novos ou mais velhos que tu?

**A8** – Mais novos.

**Entrevistador** – Na sala quem é o teu colega de carteira?

**A8** – Silêncio.

**Entrevistador** –Na sala da senhora professora quem é que se senta ao teu lado?

**A8** – O N. (não é aluno cigano)

**Entrevistador** – Quem é o N.?

**A8** – Silêncio.

**Entrevistador** –É um menino cigano.

**A8** – Ele é senhole, ele.

**Entrevistador** – Ele é o quê?

**A8** – Ele é senhole, ele.

**Entrevistador** – Tu gostavas que a escola tivesse só alunos ciganos?

**A8** – Sim.

**Entrevistador** – Porquê?

**A8** – Porque eles são fixes pa bincale.

**Entrevistador** – Então achavas bem que a escola só tivesse alunos ciganos?

**A8** – Sim.

**Entrevistador** – Com quem fazes trabalhos na sala de aula?

**A8** – Com a minha pofessola.

**Entrevistador** – Trabalhas com mais alguém.

**A8** – O  desenhos faço eu sozinho.

**Entrevistador** – De quem gostas mais na escola?

**A8** – Comele , bincale

**Entrevistador** – De quem gostas mais na escola?

**A8** – Da minha mãe.

**Entrevistador** – Na escola?

**A8** – Ah, goto da minha pofessola, da pofessola M., da pofessola Zi, da pofessola, L., goto de tudo.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm à escola falar com a professora?

**A8** – Sim.

**Entrevistador** – Vêm muitas vezes?

**A8** – Vêm.

**Entrevistador** – Os teus pais conversam contigo sobre o que aconteceu na escola?

**A8** – Conversam.

**Entrevistador** – O que é que eles te perguntam?

**A8** – Silêncio.

**Entrevistador** – O que é que eles te perguntam?

**A8** – Onde está a bola? O cigano furou a bola.

**Entrevistador** – Os teus pais já estiveram nalguma festa na escola?

**A8** – Responde afirmativamente com a cabeça.

**Entrevistador** – Em que festa?

**A8** – No Natale, dia da Páscoa, no Canavalo.

**Entrevistador** – Quem vem buscar as tuas "notas à escola"?

**A8** – A minha notas?

**Entrevistador** – Sim.

**A8** – A polícias.

**Entrevistador** – Quem vem saber se estás bem na escola, se estás a aprender bem, se vais vem nos estudos?

**A8** – O meu pai, a minha mãe e a minha mana.

**Entrevistador** – A mana estuda aqui?

**A8** – Tuda.

**Entrevistador** – Em que ano anda a tua mana?

**A8** – Teceilo.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm às reuniões da escola?

**A8** – Vinha.

**Entrevistador** – Já alguma vez te apeteceu não vir para a escola?

**A8** – Não. Uma vez ele no veio.

**Entrevistador** – Quem é que não veio?

**A8** – O meu pai.

**Entrevistador** – E tu? Já te apeteceu ficar em casa e não vir às aulas?

**A8** – Silêncio. Sim

**Entrevistador** – Disseste aos teus Pais?

**A8** –Sim

**Entrevistador** – O que é que eles te disserem?

**A8** – O que eu disse ao pai?

**Entrevistador** – Quando o menino diz: "Ó pai eu não quero ir à escola?" O que é que o pai diz?

**A8** – Diz, sim senhola vais, e eu fui.

**Entrevistador** – Tu faltas muito à escola?

**A8** – Responde que sim com a cabeça.

**Entrevistador** – Porquê?

**A8** – Porque sim. Às vezes venho. Quando a minha professola falta não venho.

**Entrevistador** – O que é para ti a escola?

**A8** – Binco. Como? Goto da pegadas (empregadas)

**A9**

**27/03/2006**

**Entrevistador** – Gostas de andar na escola?

**A9** – Gosto.

**Entrevistador** – Que é que mais gostas de fazer na escola?

**A9** – Escrever, desenhar.

**Entrevistador** – E o que é que menos gostas de fazer?

**A9** – Silêncio.

**Entrevistador** – Que é que gostas menos de fazer na escola?

**A9** – Pintar.

**Entrevistador** – Não gostas de pintar?

**A9** – Não gosto muito.

**Entrevistador** – Que outras coisas gostarias de fazer e não fazes na escola?

**A9** – Ajudar as empregadas.

**Entrevistador** – Gostavas de ajudar as empregadas?

**A9** – E ajudo.

**Entrevistador** – O que ajudas as empregadas a fazer?

**A9** – Arrumar ali a cantina.

**Entrevistador** – Existe alguma coisa que não tenha aqui na escola que gostavas que tivesse?

**A9** – Um parque.

**Entrevistador –** O que vais fazer à escola?

**A9** – Olha aprender coisas.

**Entrevistador** – Achas a escola importante para ti?

**A9** – É fixe.

**Entrevistador** – É importante para ti?

**A9** – É.

**Entrevistador –** Porquê?

**A9** – Porque sim.

**Entrevistador –** Por que é importante a escola para ti?

**A9** – Silêncio.

**Entrevistador** – Gostas de aprender a ler e a escrever?

**A9** – Gosto.

**Entrevistador** – Sabes ler e escrever?

**Entrevistador** – Sei. Ler mais ou menos.

**Entrevistador** – E escrever?

**A9** – Também. Sei fazer o meu nome todo.

**Entrevistador** – E sabes escrever mais alguma coisa?

**A9** – Não.

**Entrevistador** – Para que queres aprender a ler e a escrever?

**A9** – Para quando ser grande eu já sei tudo e trabalho.

**Entrevistador** – E importante saber ler e a escrever para trabalhar?

**A9** – É.

**Entrevistador** – Porquê?

**A9** –Silêncio

**Entrevistador** – Tens aprendido muito na escola?

**A9** – Tenho.

**Entrevistador –** Na sala de aula falas sobre a tua família?

**A9** – Não.

**Entrevistador** – Contas aos avós o que aprendes na escola?

**A9** – Sim.

**Entrevistador** – O que contas aos avós?

**A9** – O que faço bem.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com os teus colegas?

**A9** – Gosto.

**Entrevistador** – Com quem brincas no recreio?

**A9** – Com a C., a J., a A., a S.a, a M, a V a L.

**Entrevistador** – São todos meninos ciganos, esses meninos que tu disseste?

**A9** – São.

**Entrevistador** – Todos ciganos?

**A9** – Menos a V e a L.

**Entrevistador** – Há outros meninos ciganos aqui na escola?

**A9** – Há, sou eu, aquele primo que veio aqui e tem mais

**Entrevistador** – É com eles que brincas?

**A9** – (Responde que sim com a cabeça.)

**Entrevistador** – Gostas de brincar com outros meninos?

**A9** – (Responde que sim com a cabeça)

**Entrevistador** – E eles gostam de brincar contigo, os meninos não ciganos?

**A9** – Sim.

**Entrevistador** – Gostas da tua professora?

**A9** – Gosto.

**Entrevistador** – Porquê?

**A9** – Ela é fixe para mim.

**Entrevistador** – Quem são os teus melhores amigos?

**A9** – A professora.

**Entrevistador** – São mais novos ou mais velhos que tu?

**A9** – Mais velhos.

**Entrevistador** – Na sala quem é o teu colega de carteira?

**A9** – É o menino que veio aqui à bocado, é o P. o meu primo.

**Entrevistador** – Gostavas que a escola tivesse só alunos ciganos. Tu gostavas?

**A9** – Sim.

**Entrevistador** – Porquê?

**A9** – Porque é fixe brincar com eles.

**Entrevistador** – Achavas bem?

**A9** – Sim.

**Entrevistador** – Com quem fazes trabalhos na sala de aula?

**A9** – Eu não sei os nomes e com a professora.

**Entrevistador** – De quem gostas mais na escola?

**A9** – De todos.

**Entrevistador** – Os teus avós vêm à escola falar com o teu professor?

**A9** – Quando me batem e quando estou doente.

**Entrevistador**es – Só vêm quando te batem?

**A9** – E também vêm quando estou doente.

**Entrevistador** – Vêm fazer o quê?

**A9** – Dizer que eu estava doente.

**Entrevistador** – Os teus avós conversam contigo sobre o que aconteceu na escola?

**A9** – Acena que sim com a cabeça.

**Entrevistador** – O que te costumam perguntar?

**A9** – Para ver se me batem. E eu digo às vezes não e outras vezes sim.

**Entrevistador** – Os teus avós já estiveram nalguma festa na escola?

**A9** – Já quando eu fiz anos.

**Entrevistador** – Nas festas da escola. Estiveram em alguma festa?

**A9** – Não.

**Entrevistador** – Os teus avós vêm às reuniões da escola?

**A9** – Vêm.

**Entrevistador** – A que reuniões?

**A9** – Esqueci-me.

**Entrevistador** – Quem vem à escola buscar as tuas "notas"?

**A9** – A minha tia.

**Entrevistador** – A tua tia sabe ler e escrever"?

**A9** – Sabe.

**Entrevistador** – Já alguma vez te apeteceu não vir para a escola?

**A9** – Dantes eu andava aqui, andava no primeiro ano eu nunca mais vinha.

**Entrevistador** – Não vinhas à escola?

**A9** – Era a primeira vez e eu tinha medo.

**Entrevistador** – Tinhas medo de quê?

**A9** – Silêncio.

**Entrevistador** – De quem tinhas medo?

**A9** – Tinha medo que alguém me batesse.

**Entrevistador** – E agora vens muitas vezes?

**A9** – Quando estou doente não.

**Entrevistador** – Gostas de vir à escola?

**A9** – Gosto.

**Entrevistador** – Quando não te apetece dizes aos teus avós que não queres ir?

**A9** – Sim.

**Entrevistador** – E eles que é que te dizem?

**A9** – Não queres ir vais amanhã.

**Entrevistador** – O que é para ti a escola?

**A9** – Para mim é bonita.

**A10**

**23/03/2006**

**Entrevistador** – Gostas de andar na escola?

**A10** – Sim.

**Entrevistador** – Que é que gostas mais de fazer na escola?

**A10** – Jogar à bola.

**Entrevistador** – E o que menos gostas de fazer?

**A10** – Silêncio. Fazer trabalhos.

**Entrevistador** – Que outras coisas gostarias de fazer na escola?

**A10** – Pintar, brincar, estudar.

**Entrevistador –** Na sala de aula falas sobre a tua família?

**A10** – Não.

**Entrevistador –** O que vais fazer à escola?

**A10** – A?

**Entrevistador –** O que vais fazer à escola?

**A10** – Aprender.

**Entrevistador –** Aprender o quê?

**A10** – Aprender a ler e a escrever.

**Entrevistador** – Achas importante a escola para ti?

**A10** – Acho.

**Entrevistador –** Porquê?

**A10** – Porque a escola é um sítio bom.

**Entrevistador** – Gostas de aprender a ler e a escrever?

**A10** – Sim.

**Entrevistador** – Por que é que queres aprender a ler e a escrever?

**A10** – Para quando for "mais grande" ir para o estrangeiro e já sei.

**Entrevistador** – Tens aprendido muito na escola?

**A10** – Tenho.

**Entrevistador** – O que tens aprendido na escola?

**A10** – Matemática, L. Portuguesa, Estudo do Meio, Llíngua Portuguesa

**Entrevistador** – Contas aos teus pais o que aprendes na escola?

**A10** – Conto.

**Entrevistador** – O que é que lhes contas?

**A10** – Silêncio.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com os teus colegas?

**A10** – Sim.

**Entrevistador** – Com quem brincas no recreio?

**A10** – Com os meus amigos.

**Entrevistador** – Quem são os teus amigos?

**A10** – O T. e o L.

**Entrevistador** – São mais novos ou mais velhos que tu?

**A10** – São da mesma idade. Não mais velhos.

**Entrevistador** – São meninos de etnia cigana?

**A10** – Não.

**Entrevistador** – Há outros meninos ciganos na tua escola?

**A10** – Há.

**Entrevistador** – É com eles que brincas?

**A10** – Sim.

**Entrevistador** – Mas também brincas com outros meninos?

**A10** – Sim.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com outros meninos?

**A10** – Sim.

**Entrevistador** – E eles gostam de brincar contigo?

**A10** – Sim.

**Entrevistador** – Gostas da tua professora?

**A10** – Sim.

**Entrevistador** – Porquê?

**A10** – Porque ela é fixe, ensina bem e é muito minha amiga.

**Entrevistador** – Na sala quem é o teu colega de carteira?

**A10** – É o T., mas eu já mudei é uma amiga, a É.

**Entrevistador** – São meninos de etnia cigana?

**A10** – São.

**Entrevistador** – O T.  é um menino de etnia cigana?

**A10** – Não, não.

**Entrevistador** – O que achavas se esta escola tivesse só alunos ciganos.

**A10** – O quê?

**Entrevistador** – E se esta escola tivesse só alunos ciganos. O que é que tu achavas?

**A10** – Achava mal.

**Entrevistador** – Porquê?

**A10** – Porque não gostava. Eu gosto de todos os meninos.

**Entrevistador** – Com quem fazes trabalhos na sala de aula?

**A10** – Com a professora e com os amigos.

**Entrevistador** – De quem gostas mais na escola?

**A10** – Da professora.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm à escola falar com o teu professor?

**A10** – Vem, vem.

**Entrevistador** – Muitas vezes?

**A10** – Mais ou menos.

**Entrevistador** – Os teus pais conversam contigo sobre o que aconteceu na escola?

**A10** – Sim.

**Entrevistador** – O que te costumam perguntar?

**A10** – Atão a tua escola correu bem e eu sim.

**Entrevistador** – Todos os dias?

**A10** – Sim.

**Entrevistador** – Os teus pais já estiveram nalguma festa na escola?

**A10** – Estiveram a minha mãe.

**Entrevistador** – Em que festa é que esteve?

**A10** – No teatro, no Natal, mas já foi há muito tempo.

**Entrevistador** – Quem vem à escola buscar as tuas "notas"?

**A10** – A minha mãe.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm às reuniões da escola?

**A10** – A minha mãe vem.

**Entrevistador** – Já alguma vez não te apeteceu vir para a escola?

**A10** – Não.

**Entrevistador** – Disseste aos teus Pais?

**A10** – Não porque eu venho sempre.

**Entrevistador** – E se não viesses o que te diziam os teus Pais?

**A10** – Nada a culpa foi minha, não foi deles.

**Entrevistador** – Gostavas de continuar os estudos noutra escola?

**A10** – Claro. Mas não sei se vou para a escola Ó. L. ou para a escola à beira dos bombeiros.

**A11**

**24/03/2006**

**Entrevistador** – Gostas de andar na escola?

**A11** – Gosto.

**Entrevistador** – Que é que gostas mais de fazer na escola?

**A11** – Silêncio. Estudar e aprender a ler e aprender a escrever. Não faltar à escola e sempre vir para a escola para aprender e para fazer cópias.

**Entrevistador** – E o que menos gostas de fazer?

**A11** – Aprender a escrever.

**Entrevistador** – Não gostas de aprender escrever?

**A11** – Gosto.

**Entrevistador** – O que menos gostas de fazer na escola?

**A11** – Não gosto de pintar.

**Entrevistador** – Que outras coisas gostarias de fazer na escola?

**A11** – Gosto de escrever.

**Entrevistador** – E que gostavas de fazer mais que não faças?

**A11** – Fazer cópias.

**Entrevistador –** Na sala de aula falas sobre a tua família?

**A11** – Não.

**Entrevistador –** Gostavas de falar sobre o povo cigano aqui na escola?

**A11** – Sim.

**Entrevistador –** O que vais fazer à escola?

**A11** – É para aprender.

**Entrevistador –** Vens aprender à escola?

**A11** – Sim.

**Entrevistador** – Achas importante a escola para ti?

**A11** – Sim.

**Entrevistador** – Muito importante?

**A11** – Sim.

**Entrevistador –** Porquê?

**A11** – Porque é para aprender.

**Entrevistador** – Gostas de aprender a ler e a escrever?

**A11** – Sim.

**Entrevistador** – Por que é que queres aprender a ler e a escrever?

**A11** – Quando ser grande já sei o que faço e quando ser grande já sei escrever e já sei tudo.

**Entrevistador** – Tens aprendido muito na escola?

**A11** – Sim.

**Entrevistador** – Contas aos teus pais o que aprendes na escola?

**A11** – Não.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com os teus colegas?

**A11** – Sim.

**Entrevistador** – Com quem brincas no recreio?

**A11** – Co C.

**Entrevistador** – É um menino cigano o C?

**A11** – Não.

**Entrevistador** – Há outros meninos ciganos na tua escola?

**A11** – Sim, é o G e a H uma menina.

**Entrevistador** – É com eles que brincas?

**A11** –Não, é co C.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com outros meninos para além do C?

**A11** – Gosto.

**Entrevistador** – Quem são os outros meninos com quem tu brincas?

**A11** – Com o G tamém com o T, ele hoje andou à porrada.

**Entrevistador** – É cigano o T?

**A11** – Não, só sou eu o G e a H.

**Entrevistador** – E eles gostam de brincar contigo (os meninos não ciganos)?

**EB1BP2A1** – Gostam e eu tenho um irmão que é cigano.

**Entrevistador** – Gostas da tua professora?

**A11** – Gosto.

**Entrevistador** – Porquê?

**A11** – Porque ela ensina as coisas bem.

**Entrevistador** – Quem são os teus melhores amigos?

**A11** – È o C.

**Entrevistador** – E mais novo ou mais velho que tu?

**A11** – É mais velho.

**Entrevistador** – Na sala quem é o teu colega de carteira?

**A11** – È o  C.

**Entrevistador** – E se esta escola tivesse só alunos ciganos. Tu gostavas?

**A11** – Não.

**Entrevistador** – Achavas bem?

**A11** – Não.

**Entrevistador** – Porquê?

**A11** – Porque eu queria muitos para brincar comigo.

**Entrevistador** – Com quem fazes trabalhos na sala de aula?

**A11** – Sozinho.

**Entrevistador** – De quem gostas mais na escola?

**A11** – Silêncio.

**Entrevistador** – Quem é a pessoa que mais gostas na escola?

**A11** – É a professora C.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm à escola falar com a teu professora?

**A11** – Não vem nunca só vem a minha mãe.

**Entrevistador** – Os teus pais conversam contigo sobre o que aconteceu na escola?

**A11** – Não.

**Entrevistador** – Os teus pais já estiveram nalguma festa na escola?

**A11** – Quem?

**Entrevistador** – A tua mãe já esteve em alguma festa na escola?

**A11** – Não. Eu fiz anos quando era pequenino tinha 5 anos andava na pré e fiz anos.

**Entrevistador** – Nem no Natal, nem no Carnaval?

**A11** – Não.

**Entrevistador** – Quem vem à escola buscar as tuas "notas"?

**A11** – Não é ninguém, venho eu sozinho.

**Entrevistador** – Quem vem buscar aquele papelinho que a professora escreve sobre como o menino aprendeu?

**A11** – Não vem ninguém.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm às reuniões da escola?

**A11** – Não.

**Entrevistador** – Já alguma vez te apeteceu não vir para a escola?

**A11** – O quê?

**Entrevistador** – Já alguma vez te apeteceu faltar à escola?

**A11** – Faltei ontem.

**Entrevistador** – Disseste à tua mãe?

**A11** – Disse.

**Entrevistador** – O que é que ela disse?

**A11** – Não disse nada.

**Entrevistador** – E porque é que faltaste ontem?

**A11** – Foi ontem que faltei.

**Entrevistador** – E porquê?

**A11** – Já era tarde.

**Entrevistador** – Faltas muito à escola?

**A11** – Não.

**Entrevistador** – Gostavas de continuar a estudar?

**A11** – Sim.

**A12**

**24/03/2006**

**Entrevistador** – Gostas de andar na escola?

**A12** – Gosto.

**Entrevistador** – Que é que gostas mais de fazer na escola?

**A12** – Matemática e leitura e ir para a informática.

**Entrevistador** – E o que menos gostas de fazer?

**A12** – Estudo do Meio.

**Entrevistador** – Que outras coisas gostarias de fazer na escola?

**A12** – Barro, fazer coisas de barro e ir para a natação

**Entrevistador** – E não fazes?

**A12** – Ainda não.

**Entrevistador –** Na sala de aula falas sobre a tua família?

**A12** – Mais ou menos, às vezes eu desabafo com o meu professor.

**Entrevistador –** Gostavas de falar nas aulas sobre a história do povo cigano?

**A12** – Sim.

**Entrevistador –** O que vais fazer à escola?

**A12** – Vou tentar passar para o 5.º ano. Vou fazer o possível para ver se consigo.

**Entrevistador** – Achas importante a escola para ti?

**A12** – Acho.

**Entrevistador –** Porquê?

**A12** – Para ajudar os meus pais. O meu pai ou a minha mãe qualquer dia pode falecer e é para ajudar os meus irmãos.

**Entrevistador** – Gostas de aprender a ler e a escrever?

**A12** – Gosto mas às vezes eu porto-me um bocado mal.

**Entrevistador** – Porquê?

**A12** – Ponho-me a falar com os meus colegas e isso.

**Entrevistador** – Por que é que queres aprender a ler e a escrever?

**A12** – Para tirar a carta quando eu poder para ver se consigo arranjar um trabalho e sustentar os meus irmãos ou os meus pais quando forem mais velhos.

**Entrevistador** – Tens muitos irmãos?

**A12** – Dois a J e o J.

**Entrevistador** – Tens aprendido muito na escola?

**A12** – Tenho.

**Entrevistador** – Contas aos teus pais o que aprendes na escola?

**A12** – Conto.

**Entrevistador** – O que é que lhes contas?

**A12** – Conto quando estudo mal, às vezes quando me porto mal, quando ando à porrada. Eu conto tudo ao meu pai.

**Entrevistador** – Tu andas à porrada?

**A12** – Às vezes, houve um dia que eu era para espetar um x-acto, ele atirou-se contra mim.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com os teus colegas?

**A12** – Gosto muito.

**Entrevistador** – Com quem brincas no recreio?

**A12** – Com o Z, L, A e T.

**Entrevistador** – São meninos de etnia cigana?

**A12** – O Z é e o resto não.

**Entrevistador** – Há outros meninos ciganos na tua escola?

**A12** – Há.

**Entrevistador** – É com eles que brincas?

**A12** – Alguns.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com outros meninos?

**A12** – Gosto.

**Entrevistador** – E eles gostam de brincar contigo?

**A12** – Gostam mas quando eles estão a puxar para a porrada eu desvio-me para o lado.

**Entrevistador** – Gostas do teu professor?

**A12** – Gosto.

**Entrevistador** – Porquê?

**A12** – É simpático, ele entende muita coisa quando eu desabafo com ele. Ele até parece o meu pai a falar.

**Entrevistador** – Quem são os teus melhores amigos?

**A12** – É o Z, o T que não é aqui da escola, o meu primo. A falar aqui da escola principalmente é o stor.

**Entrevistador** – São mais novos ou mais velhos que tu?

**A12** – Uns mais novos outros mais velhos.

**Entrevistador** – Na sala quem é o teu colega de carteira?

**A12** – É o H.

**Entrevistador** – É aluno cigano?

**A12** – Não.

**Entrevistador** – E se esta escola tivesse só alunos ciganos. Tu gostavas?

**A12** – Não.

**Entrevistador** – Achavas bem?

**A12** – Não.

**Entrevistador** – Porquê?

**A12** – Não me sentia muito à vontade, também quero conviver com outras pessoas, não é só com ciganos.

**Entrevistador** – Com quem fazes trabalhos na sala de aula?

**A12** – Com o stor e com o que está ao meu lado, o H.

**Entrevistador** – De quem gostas mais na escola?

**A12** – É do stor, da minha irmã e dos meus colegas. È de toda a gente.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm à escola falar com o teu professor?

**A12** – Às vezes.

**Entrevistador** – Quando é que eles vêm à escola?

**A12** – A última vez que ele veio foi quando eu me portei mal.

**Entrevistador** – Os teus pais conversam contigo sobre o que aconteceu na escola?

**A12** – Conversam se eu me portasse mal castigavam-me e isso eu tenho acalmado agora.

**Entrevistador** – O que te costumam perguntar?

**A12** – Se me porto bem, se a minha irmã anda a portar bem, se alguém bateu à minha irmã.

**Entrevistador** – Os teus pais já estiveram nalguma festa na escola?

**A12** – Já muitas.

**Entrevistador** – Em que festas?

**A12** – Festa de Natal, quando é o Carnaval vêm aqui ver o desfile.

**Entrevistador** – Quem vem à escola buscar as tuas "notas"?

**A12** – As minhas notas é a minha mãe, o meu pai ou a minha avó.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm às reuniões da escola?

**A12** – Vem principalmente a minha mãe.

**Entrevistador** – Já alguma vez não te apeteceu vir para a escola?

**A12** – Já, olha ontem era para não vir mas tive que vir.

**Entrevistador** – Disseste aos teus pais que não te apetecia vir à escola?

**A12** – Disse.

**Entrevistador** – O que te disseram os teus Pais?

**A12** – Disse que era para eu vir. Porque antes de ontem, quarta-feira o meu stor faltou e eu ontem que era quinta-feira eu queria faltar outra vez não me apetecia vir estava com sono e a minha mãe…

**Entrevistador** – Obrigou-te a vir?

**A12** – Não me obrigou, disse para eu vir e eu vim.

**Entrevistador** – Faltas à escola?

**A12** – Falto.

**Entrevistador** – Porquê?

**A12** – Às vezes não me apetece vir

**Entrevistador** – Tu gostavas de continuar os estudos?

**A12** – Gostava.

**Entrevistador** – O que é para ti a escola?

**A12** – A escola para mim é como se fosse uma casa, o stor ajuda-me, se eu aprendesse era melhor para mim e para os meus pais, para muita coisa.

**A13**

**24/03/2006**

**Entrevistador** – Gostas de andar na escola?

**A13** – Gosto.

**Entrevistador** – Que é que gostas mais de fazer na escola?

**A13** – Sei lá. Gosto de escrever, gosto de ler e gosto de fazer ginástica.

**Entrevistador** – E o que menos gostas de fazer?

**A13** – Não gosto daquelas crianças que andam à porrada.

**Entrevistador** – Que outras coisas gostarias de fazer na escola?

**A13** – Na escola, sei lá? Gostava de jogar à bola. Eu jogo mas gostava de ser futebolista. Sei lá.

**Entrevistador –** Na sala de aula falas sobre a tua família?

**A13** – Não.

**Entrevistador –** Gostavas de falar sobre o povo cigano nas aulas?

**A13** –Não gostava.

**Entrevistador –** O que vais fazer à escola?

**A13** – Venho aprender. Venho aprender a ler, aprender a escrever, venho aprender a fazer contas, é isso. Aprender a fazer as coisas.

**Entrevistador** – Achas importante a escola para ti?

**A13** – Acho.

**Entrevistador –** Porquê?

**A13** – Para ter uma vida pela frente. Não é para estar aí como aquelas pessoas que nem trabalham nem nada, que têm filhos e não trabalham e eu gostava de ter assim uma vida pela frente.

**Entrevistador** – Gostas de aprender a ler e a escrever?

**A13** – Gosto.

**Entrevistador** – Tu sabes ler e escrever?

**A13** – Sei.

**Entrevistador** – Por que é importante para ti aprender a ler e a escrever?

**A13** – Prontos vem uma carta vou ler e vejo e não sei ler. E depois vou pagar e não recebo nada. Não é? A minha mãe não sabe ler mas o meu pai sabe assinar, então eu é que tenho que ler as cartas.

**Entrevistador** – Tens aprendido muito na escola?

**A13** – Tenho.

**Entrevistador** – Contas aos teus pais o que aprendes na escola?

**A13** – Conto algumas vezes.

**Entrevistador** – O que é que contas?

**A13** – O que faço na escola.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com os teus colegas?

**A13** – Gosto.

**Entrevistador** – Com quem brincas no recreio?

**A13** – Brinco com as minhas primas e com os meus amigos.

**Entrevistador** – Há outros meninos ciganos na tua escola?

**A13** – Há.

**Entrevistador** – É com eles que brincas?

**A13** – É com eles e com mais portugueses.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com os meninos não ciganos?

**A13** – Gosto.

**Entrevistador** – E eles gostam de brincar contigo?

**A13** – Não sei. Isso já não sei.

**Entrevistador** – Gostas do teu professor?

**A13** – Gosto, adoro.

**Entrevistador** – Porquê?

**A13** – Ele não é mau. Deixa-nos fazer o que quiser, não é. Às vezes ele se irrita porque nós fazemos muito barulho e ele tem razão, tem toda a razão. Gosto dele é o único professor que eu gostei.

**Entrevistador** – Quem são os teus melhores amigos?

**A13** – É a M, a A, o Z, o T, o E, a T e a A, já está.

**Entrevistador** – São todos ciganos esses meninos que disseste?

**A13** – Três são ciganos e o resto é tudo portugueses.

**Entrevistador** – São mais novos ou mais velhos do que tu?

**A13** – Tem uma que é mais velha meses, uma mais nova. É, são mais novos e mais velhos.

**Entrevistador** – Na sala quem é o teu colega de carteira?

**A13** – É a S.

**Entrevistador** – É uma menina cigana?

**A13** – Não.

**Entrevistador** – E se esta escola tivesse só alunos ciganos. Tu gostavas?

**A13** – Gostava.

**Entrevistador** – Achavas bem?

**A13** – Achar bem não. Gostava que tivesse. Mas achar bem não. Só uma escola para os ciganos e não ter portugueses já é um bocadinho de chatice.

**Entrevistador** – Com quem fazes trabalhos na sala de aula?

**A13** – Faço com a minha amiga do lado.

**Entrevistador** – De quem gostas mais na escola?

**A13** – Dos professores, das minhas primas, das minhas amigas, é isso.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm à escola falar com o teu professor?

**A13** – Vêm.

**Entrevistador** – Os teus pais conversam contigo sobre o que aconteceu na escola?

**A13** – Às vezes, mais ou menos.

**Entrevistador** – O que te costumam perguntar?

**A13** – Se eu fiz alguma asneira, se não fiz, se trabalhei bem, o que é que fiz na escola.

**Entrevistador** – Os teus pais já estiveram nalguma festa na escola?

**A13** – Estiveram. Eu os meus primos, mais os portugueses estivemos a dançar cigano. Também os meu pais estiveram a dançar e tudo.

**Entrevistador** – Os teus pais estiveram a dançar aqui na escola?

**A13** – E os meus irmãos.

**Entrevistador** – Há quanto tempo foi isso?

**A13** – Para aí há uns três ou quatro anos, ou dois.

**Entrevistador** – Quem vem à escola buscar as tuas "notas"?

**A13** – O meu pai. É o único que não sabe assinar. Este ano foi a minha mãe.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm às reuniões da escola?

**A13** – Vêm.

**Entrevistador** – Já alguma vez te apeteceu não vir para a escola?

**A13** – Já. Estive três anos sem vir à escola.

**Entrevistador** – Disseste aos teus pais?

**A13** – Disse.

**Entrevistador** – O que é que eles te disseram?

**A13** – Para eu vir para a escola, mas eu dizia que não me apetecia, que não gostava, mas agora estou a gostar. Estou adorar, basta que nunca falto.

**Entrevistador** – Gostavas de continuar a estudar?

**A13** – Gostava, gostava de tirar o curso de advogada ou juíza.

**Entrevistador** – Gostavas de tirar o curso de advogada ou juíza. Porquê?

**A13** – Sei lá gostava. È o meu sonho.

**Entrevistador** – É o teu sonho? Mas tens de estudar.

**A13** – Mas o meu pai e a minha mãe não me deixam ir para o ciclo.

**Entrevistador** – Porquê?

**A13** – Porque tenho de tomar conta do irmão. O meu irmão também anda na escola tem seis anos. E eu tinha que tomar conta dele. Eu adorava ser juíza ou advogada é o meu sonho.

**A14**

**23/03/2006**

**Entrevistador** – Gostas de andar na escola?

**A14** – Gosto.

**Entrevistador** – Que é que gostas mais de fazer na escola?

**A14** – Estudar, brincar, assim coisas.

**Entrevistador** – E o que menos gostas de fazer?

**A14** – É de andar à porrada. Nunca ando, não gosto disso.

**Entrevistador** – Que outras coisas gostarias de fazer na escola?

**A14** – Fazer muitos jogos, que tivesse coisas lindas, coisas

**Entrevistador –** Na sala de aula falas sobre a tua família?

**A14** – Às vezes com a professora.

**Entrevistador –** Falas sobre assuntos da vida cigana?

**A14** – Falo.

**Entrevistador –** O que vais fazer à escola?

**A14** – Venho estudar, venho aprender a ler.

**Entrevistador** – Achas importante a escola para ti?

**A14** – Sim.

**Entrevistador –** Porquê?

**A14** – Porque a escola é uma coisa boa que é para nós aprendermos se queremos saber ler.

**Entrevistador** – Gostas de aprender a ler e a escrever?

**A14** – Gosto.

**Entrevistador** – Por que é que queres aprender a ler e a escrever?

**A14** – Porque faz de conta que eu quero andar de carro tenho que saber ler e escrever.

**Entrevistador** – Tens aprendido muito na escola?

**A14** – Sim.

**Entrevistador** – Contas aos teus pais o que aprendes na escola?

**A14** – Sim.

**Entrevistador** – O que é que eles te perguntam?

**A14** – Eu chego a casa vou para o ATL e quando venho do ATL eles perguntam o que é que fizeste na escola. Eu disse assim aprendemos outras coisas novas, contas novas, brincadeiras.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com os teus colegas?

**A14** – Sim

**Entrevistador** – Com quem brincas no recreio?

**A14** – Com as minhas amigas e com os meus amigos.

**Entrevistador** – Há outros meninos ciganos na tua escola?

**A14** – Há.

**Entrevistador** – É com eles que brincas?

**A14** – Às vezes.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com outros meninos que não são ciganos?

**A14** – Gosto.

**Entrevistador** – E eles gostam de brincar contigo?

**A14** – Gostam.

**Entrevistador** – Gostas da tua professora?

**A14** – Gosto.

**Entrevistador** – Porquê?

**A14** – Porque ela é minha amiga e também gosta de mim.

**Entrevistador** – Quem são os teus melhores amigos?

**A14** – É o …silêncio. É a minha amiga I, a minha amiga E, aquela que veio aqui, a minha amiga T e o meu amigo T.

**Entrevistador** – São todos alunos ciganos?

**A14** – Não.

**Entrevistador** – São mais novos ou mais velhos que tu?

**A14** – Uns são mais novos e outros são mais velhos.

**Entrevistador** – Na sala quem é o teu colega de carteira?

**A14** – È o P (aluno não cigano).

**Entrevistador** – E se esta escola só tivesse alunos ciganos. Tu gostavas?

**A14** – Gostava à mesma, também.

**Entrevistador** – Achavas bem que tivesse só alunos ciganos?

**A14** – Não, também tinha que ter outras pessoas que não sejam ciganos.

**Entrevistador** – Com quem fazes trabalhos na sala de aula?

**A14** – Com a professora e com os colegas.

**Entrevistador** – De quem gostas mais na escola?

**A14** – Da professora e dos colegas.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm à escola falar com o teu professor?

**A14** – Às vezes.

**Entrevistador** – Os teus pais conversam contigo sobre o que aconteceu na escola?

**A14** – Sim.

**Entrevistador** – O que te costumam perguntar?

**A14** – O meu pai às vezes pergunta, os meus pais perguntam o teu irmão, assim qualquer coisa da minha família e eu digo o que se passa.

**Entrevistador** – Os teus pais já estiveram nalguma festa na escola?

**A14** – Não.

**Entrevistador** – Não?

**A14** – Teve, teve numa.

**Entrevistador** – Que festa?

**A14** – Foi aqui na festa quando foi no Natal. As professoras mandaram vir quem quisesse e a minha família veio.

**Entrevistador** – Quem vem à escola buscar as tuas "notas"?

**A14** – É a minha mãe e o meu pai.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm às reuniões da escola?

**A14** – Vêm.

**Entrevistador** – Já alguma vez te apeteceu não vir para a escola?

**A14** – Não. Quando eu era pequenina não gostava da escola, mas agora gosto.

**Entrevistador** – Disseste aos teus Pais?

**A14** – Sim.

**Entrevistador** – O que te disseram os teus Pais?

**A14** – È melhor ires porque tens que aprender.

**Entrevistador** – Gostavas de continuar os estudos noutra escola?

**A14** – Gostava.

**A15**

**23/03/2006**

**Entrevistador** – Gostas de andar na escola?

**A15** – Gosto.

**Entrevistador** – Que é que gostas mais de fazer na escola?

**A15** – Gosto de fazer L. Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática, gosto de brincar com os meus amigos, gosto de fazer coisas.

**Entrevistador** – E o que menos gostas de fazer?

**A15** – Menos? Não gosto de andar à porrada.

**Entrevistador** – Que outras coisas gostarias de fazer na escola?

**A15** – Pintar.

**Entrevistador –** Na sala de aula falas sobre a tua família?

**A15** – Não.

**Entrevistador –** Falas sobre a família cigana?

**A15** – Não.

**Entrevistador –** O que vais fazer à escola?

**A15** – Isso é que não sei.

**Entrevistador –** O que vens à escola fazer?

**A15** – Fazer coisas, para estudar, aprender.

**Entrevistador** – Achas importante a escola para ti?

**A15** – Sim.

**Entrevistador –** Porquê?

**A15** – Porque dá para estudar, dá para fazer coisas. Silêncio.

**Entrevistador** – Gostas de aprender a ler e a escrever?

**A15** – Gosto.

**Entrevistador** – Por que é que queres aprender a ler e a escrever?

**A15** – Para estudar para depois quando ser grande fazer coisas, e sair por aí fazer loja, qualquer coisa.

**Entrevistador** – O que é isso fazer loja?

**A15** – Fazer qualquer trabalho, o que me der.

**Entrevistador** – Tens aprendido muito na escola?

**A15** – Tenho, sei ler, escrever, sei fazer coisas.

**Entrevistador** – Que mais sabes fazer?

**A15** – Sei pintar.

**Entrevistador** – Contas aos teus pais o que aprendes na escola?

**A15** – Sim.

**Entrevistador** – O que é que contas?

**A15** – Conto as coisas que faço. Se me porto bem ou mal.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com os teus colegas?

**A15** – Gosto.

**Entrevistador** – Com quem brincas no recreio?

**A15** – Brinco com a minha amiga C., co T., gosto da I.s que é minha amiga, da M., gosto da J.

**Entrevistador** – Há outros meninos ciganos na tua escola?

**A15** – Há, aqui há.

**Entrevistador** – É com eles que brincas?

**A15** – Às vezes, brinco com a minha prima M. aquela cigana.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com outros meninos?

**A15** – Gosto, eu dou-me bem com toda a gente, quem pegar comigo já sabe.

**Entrevistador** – E eles gostam de brincar contigo?

**A15** – Gostam.

**Entrevistador** – Gostas da tua professora?

**A15** – Gosto, ui meu Deus do céu.

**Entrevistador** – Porquê?

**A15** – Porque ela tem amizade por mim e eu tenho amizade pela professora.

**Entrevistador** – Quem são os teus melhores amigos?

**A15** – É o T., a M., a C. a I. e a J.

**Entrevistador** – São alunos ciganos?

**A15** – Não.

**Entrevistador** – São mais novos ou mais velhos que tu?

**A15** – Eu sou mais velha que eles.

**Entrevistador** – Na sala quem é o teu colega de carteira?

**A15** – Não sei isso.

**Entrevistador** – Quem se senta ao teu lado na sala?

**A15** – A C.

**Entrevistador** – É uma menina cigana?

**A15** – Não.

**Entrevistador** – E se esta escola tivesse só alunos ciganos. Tu gostavas?

**A15** – Não.

**Entrevistador** – Achavas bem que a escola tivesse só alunos ciganos?

**A15** – Isso também não.

**Entrevistador** – Porquê?

**A15** – Gosto da vossa raça e gosto também da minha.

**Entrevistador** – Com quem fazes trabalhos na sala de aula?

**A15** – Ca C e com as minhas amigas todas que estão lá

**Entrevistador** – De quem gostas mais na escola?

**A15** – Da minha professora.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm à escola falar com a tua professora?

**A15** – Vêm perguntar para ver se tenho boa nota.

**Entrevistador** – Os teus pais conversam contigo sobre o que aconteceu na escola?

**A15** – Sim.

**Entrevistador** – O que te costumam perguntar?

**A15** – Ver se me tenho portado bem ou mal. A minha professora diz que me tenho portado bem.

**Entrevistador** – Os teus pais já estiveram nalguma festa na escola?

**A15** – Já.

**Entrevistador** – Em que festa é que estiveram?

**A15** – No Natal, no Carnaval, muitas coisas.

**Entrevistador** – Quem vem à escola buscar as tuas "notas"?

**A15** – É a minha mãe sempre.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm às reuniões da escola?

**A15** – Às vezes não.

**Entrevistador** – Mas já vieram?

**A15** – Às vezes.

**Entrevistador** – Já alguma vez não te apeteceu vir para a escola?

**A15** – Quando estou doente.

**Entrevistador** – Só não te apetece quando estás doente?

**A15** – Às vezes também não me apetece vir. Hoje não me apetecia vir mas o meu pai ralhou comigo para vir.

**A16**

**01/04/2006**

**Entrevistador** – Gostas de andar na escola?

**A16** – Gosto

**Entrevistador** – Que é que gostas mais de fazer na escola?

**A16** – Gosto de brincar, gosto de muita coisa, gosto de aprender a ler, escrever.

**Entrevistador** – E o que menos gostas de fazer?

**A16** – Correr.

**Entrevistador** – Que outras coisas gostarias de fazer na escola?

**A16** – Gostava de ir para a piscina, fazer ginástica que faço agora, gosto de brincar muito com os meninos, gosto da escola.

**Entrevistador** – Que gostarias de fazer na escola e não fazes?

**A16** – Que não faço? Nada, eu faço tudo, menos ir à piscina.

**Entrevistador –** Na sala de aula falas sobre a tua família?

**A16** – Não.

**Entrevistador –** O que vais fazer à escola?

**A16** – Venho aprender a ler, venho brincar.

**Entrevistador** – Achas importante a escola para ti?

**A16** – Sim.

**Entrevistador –** Porquê?

**A16** – Porque aprendo muita coisa.

**Entrevistador** – Gostas de aprender a ler e a escrever?

**A16** – Gosto.

**Entrevistador** – Por que é que queres aprender a ler e a escrever?

**A16** – Para assinar alguma coisa, para tirar a carta.

**Entrevistador** – Tens aprendido muito na escola?

**A16** – Tenho.

**Entrevistador** – Contas aos teus pais o que aprendes na escola?

**A16** – Sim.

**Entrevistador** – O que é que contas?

**A16** – Conto coisas da escola.

**Entrevistador** – Sabes ler e escrever?

**A16** – Mais ou menos. Escrever as letras conheço todas, ler mais ou menos

**Entrevistador** – Gostas de brincar com os teus colegas?

**A16** – Sim.

**Entrevistador** – Com quem brincas no recreio?

**A16** – Ca minha irmã quando vem, quando não vem brinco com as minhas primas.

**Entrevistador** – A tua irmã em que sala anda?

**A16** – No primeiro ano.

**Entrevistador** – Há outros meninos ciganos na tua escola?

**A16** – Nesta aqui? Há.

**Entrevistador** – É com eles que brincas?

**A16** – Sim.

**Entrevistador** – Gostas de brincar com outros meninos que não sejam ciganos?

**A16** – Eu ainda não conheço muitas pessoas aqui.

**Entrevistador** – E eles gostam de brincar contigo?

**A16** – Gostam.

**Entrevistador** – Gostas do teu professor?

**A16** – Gosto.

**Entrevistador** – Porquê?

**A16** – Porque ele é bom, é fixe.

**Entrevistador** – Quem são os teus melhores amigos?

**A16** – As minhas primas e a minha irmã.

**Entrevistador** – São mais novos ou mais velhos que tu?

**A16** – As minhas primas são mais velhas e a minha irmã é mais nova

**Entrevistador** – Na sala quem é o teu colega de carteira?

**A16** – A minha colega é a I e o meu colega é o L.

**Entrevistador** – São meninos ciganos?

**A16** – Não.

**Entrevistador** – E se esta escola tivesse só alunos ciganos. Tu gostavas?

**A16** – Gostava.

**Entrevistador** – Achavas bem?

**A16** – Sim.

**Entrevistador** – Porquê?

**A16** – Era fixe só ciganos numa escola.

**Entrevistador** – Com quem fazes trabalhos na sala de aula?

**A16** – É o meu professor que ensina, não posso copiar

**Entrevistador** – De quem gostas mais na escola?

**A16** – Do meu professor.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm à escola falar com o teu professor?

**A16** – Não. Não me deram nada para falar com o meu pai.

**Entrevistador** – É o primeiro ano que estás nesta escola?

**A16** – Sim.

**Entrevistador** – Os teus pais conversam contigo sobre o que aconteceu na escola?

**A16** – Às vezes.

**Entrevistador** – O que te costumam perguntar?

**A16** – Perguntam se fiz alguma coisa eu disse que sim e amostro o que fiz no caderno.

**Entrevistador** – Os teus pais já estiveram nalguma festa na escola?

**A16** – Não. Nesta aqui não.

**Entrevistador** – Quem vem à escola buscar as tuas "notas"?

**A16** – É o meu pai só.

**Entrevistador** – Os teus pais vêm às reuniões da escola?

**A16** – Nunca vieram a esta.

**Entrevistador** – Faltas à escola?

**A16** – Às vezes.

**Entrevistador** – Já alguma vez não te apeteceu vir para a escola?

**A16** – Já.

**Entrevistador** – E dizes aos teus Pais quando não te apetece vir à escola?

**A16** – Digo só que os meus pais ralham comigo.

**Entrevistador** – Ralham contigo?

**A16** – Às vezes não me acordo só que ouço e falto.

**Entrevistador** – Quando faltas ficas a fazer o quê?

**Entrevistador** – O que te disseram os teus Pais?

**A16** – Fico a dormir depois acordo e às vezes venho à tarde para a escola.

**Entrevistador** – O que é para ti a escola?

**A16** – Para mim é fixe. Gosto muito da escola, gosto de aprender a ler.

**Entrevistador** – Gostavas de continuar a estudar noutra escola?

**A16** – Gostava porque queria aprender mais a ler, mais bem.

**Matriz de categorização da entrevista aos professores**

**Quadro 1**

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias | Professores |
|---|---|---|---|
| ***Integração*** | 1. Integração positiva | Ensino recíproco | P1,P7 |
| | | Situação sócio-familiar favorecida | P2, |
| | | Bom relacionamento | P1,P2,P3, P4,P5,P6,P7,P9 |
| | | Aculturação | P6, |
| | | Socialização | P8, |
| | | Comunicação | P5 |
| | 2. Integração negativa | Agressividade | P1, P2, P3,P5 |
| | | Rejeição à escola (inadaptação) | P2, P4, P8 |
| | | Falta de interesse | P3,P6,P11 |
| | | Ausência de colaboração | P6,P11, |
| | | Timidez | P10, |
| | | Instabilidade | P10, |
| | | Isolamento/auto-exclusão | P10,P11,P12 |
| | 1.Participação | Pontualidade | P1,P8,P10,P11,P12 |
| | | Absentismo | P1,P3,P5,P7,P9 |
| | | Assiduidade | P2, P4,P8,P10,P11,P12 |
| | | Fácil comunicação | P2,P4,P7,P9 |
| | | Prazer na partilha da sua cultura | P2,P3, |
| | | Gosto pela Expressão Plástica | P3,P11, |
| | | Autonomia | P4, |
| | | Motivação para a participação | P4,P5, P8 |
| | | Falta de autonomia | P9,P10,P11,P12 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ***Vivências com os alunos*** | 2.Atitudes perante a escola | Desinteresse | P1,P3,P11, |
| | | Desmotivação | P1, |
| | | Boas expectativas face à escola | P2, |
| | | Conflitos | P2, |
| | | Abandono da escola no 2.º ciclo | P2, |
| | | Interesse | P4 |
| | | Impossibilidade de conclusão do 1.º ciclo em 4 anos | P2, |
| | | Agressividade | P3,P5,P6,P9, |
| | | Auto imagem afastada da cultura cigana | P4 |
| | | Ausência de prazer na partilha da sua cultura | P4,P5 |
| | | Tristeza | P4 |
| | | Choque de culturas | P4,P9 |
| | | Interiorização das influências externas | P8 |
| | | Sociabilidade | P8 |
| | | Amizade | P8, |
| | | Solidariedade | P8, P10 |
| | | Ausência de Pré-escolar | P8,P12, |
| | | Rejeição | P9,P10,P11, |
| | | Pedintes | P10,P11, |
| | | Ausência de roubo | P10,P11 |
| | | Miséria | P10, |
| | | Medo (incutido pelos pais) | P10, |
| | | Ausência de incentivo em casa | P11, |
| | | Falta de entusiasmo | P11, |
| | | Matrícula tardia | P12 |
| | | Residência em acampamento | P10,P11,P12 |
| | 3.Atitudes perante o professor | Obediência | P1,P12 |
| | | Violência | P2, |
| | | Fraca comunicação | P5,P10,P11, |
| | | Realização de trabalhos de casa | P8, |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Confiança<br>Respeito<br>Meiguice<br>Ausência de acompanhamento em casa<br>Empatia<br>Teimosia<br>Timidez-introversão, vergonha<br>Ausência de perturbação<br>Interesse<br>Cansaço fácil<br>Vocabulário pobre<br>Recusa em trabalhar<br>Cooperação na Expressão Plástica<br>Gosto pela sua cultura<br>Educação<br>Insegurança<br>Baixa auto-estima | P8,<br>P8,P12,<br>P6,P8<br>P8,P12,<br>P2,P9,<br>P9,P10,<br>P10, P11,P12<br>P10,<br>P10,<br>P10,<br>P10,<br>P11,<br>P11,<br>P11,<br>P12,<br>P12,<br>P12, |
| ***Experiências de Comunicação*** | 1. Interacção positiva | Facilidade de comunicação | P1,P2,P3,P4,P5,P6,P7,P8,P9 |
| | 2.Interacção negativa | Problemas de fala<br>Imaturidade<br>Deficiência auditiva<br>Ausência de comunicação sobre assuntos escolares<br>Retracção | P1,<br>P1,<br>P3,<br>P6,<br>P10,P11,P12 |
| ***Ritmos e estilos de aprendizagem*** | 1. Diversidade | Desvinculação da etnia | P1,P2,P4,P6,P7,P9 |
| | 2.Produção de linguagem | Vocabulário reduzido<br>Códigos diferenciados | P2,P10,<br>P2,P11 |
| | 3. Recepção de linguagem | Deficiência auditiva | P3, |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 4. Motivação | Ausência de gosto pela escola<br>Ausência de gosto pela aprendizagem<br>Absentismo<br>Dificuldades de compreensão | P3,<br>P3,<br>P3,P7,<br>P5, |
| | 5. Família | Falta de habilitações dos pais<br>Ausência de acompanhamento em casa<br>Desinteresse | P5,<br>P5,P8,<br>P5, |
| | 6. Cultura | Vivências diferentes<br>Choque de identidades<br>Desigualdade de oportunidades | P8,P9,<br>P2,P11,<br>P12, |

**Matriz de categorização da entrevista aos professores**

**Quadro 2**

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias | Professores |
|---|---|---|---|
| ***Insucesso Escolar*** | 1. Dimensão individual | Absentismo<br>Desinteresse<br>Desmotivação<br>Isolamento<br>Ausência de comunicação | P1,P3,P4,P5,P7,P8,P9,<br>P1,P2,P3,P11,<br>P1,P3<br>P2,<br>P6, |
| | 2. Dimensão social | Baixas expectativas face à escola<br>Meio/ambiente familiar<br>Vivências/hábitos diferentes<br>Baixo nível escolar dos pais<br>Falta de condições habitacionais<br>Pedintes<br>Falta de motivação dos pais<br>Desigualdade de oportunidades<br>Tradição cultural<br>Desvalorização da escola pelos pais | P2,<br>P2,P10,P11<br>P8,<br>P10,P11,P12<br>P10,P11,P12<br>P10, P11,P12<br>P11,<br>P12,<br>P1,<br>P1,P2,P5,P6,P7, |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 3. Dimensão escolar | Currículos<br>Linguagem (vocabulário reduzido)<br>Dificuldades a Língua Portuguesa<br>Abandono<br>Indisciplina<br>Ausência de realização dos trabalhos de casa<br>Inadaptação<br>1.º Contacto com a escola<br>Aprendizagem lenta<br>Ausência de hábitos de estudo<br>Falta de acompanhamento em casa<br>Ritmos de trabalho e aprendizagem afastados da turma<br>Códigos diferentes | P1,P2,P4,P6,<br>P2,P10,<br>P1,P2,P3,P5,P7,P8,P10,P11,P12<br>P4,<br>P2,<br>P11,<br>P8,<br>P8,<br>P8,<br>P2, P10,P11,<br>P8,P10,P11,P12<br>P1,P3,P5, P7,P8,P9,P10,P11<br>P2, |
| ***Etnias - Aproveitamento Escolar*** | Com aproveitamento escolar | Ritmos de trabalho e aprendizagem ao nível da turma | P1,P2,P3,P4,P8,P9,P10, |
| ***A cultura cigana na sala de aula*** | 1.Uniformidade de currículo | Abstracção em relação à cultura cigana | P1,P3,P4,P5,P6,P7,P9,P10,P11, |
| | 2.Diversidade de currículo | Valorização positiva da cultura cigana | P2,P8, P12 |
| ***Participação em actividades diferenciadas*** | 1. Trabalho individual | Ensino individualizado<br>Iguais tarefas relativamente à turma<br>Rejeição do trabalho | P1,P3,P5,P7,P8,P9,P10,P11,P12,<br>P2,P4,<br>P6, |
| | 2. Trabalho de grupo | Colaboração entre pares<br>Ausência de colaboração | P1,P2,P3,P4,P5,P7,P8,P9,P10,P11,<br>P6,P11,P12 |
| | 3. Visitas de Estudo | Participação positiva<br>Ausência de participação | P2,P8<br>P4,P5,P6,P9,P10,P11,P12 |

**Matriz de categorização da entrevista aos professores**

**Quadro 3**

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias | Professores |
|---|---|---|---|
| ***Participação dos pais*** | 1. Parceiros | Escolarização dos filhos<br>Avaliações<br>Actividades da escola<br>Reuniões | P2,P4<br>P2,P4<br>P2,P4,<br>P2,P4 |
| | 2. Acessíveis | Escolarização dos filhos<br>Avaliações<br>Festas<br>Actividades | P10,P12<br>P10,P11,P12,<br>P10,<br>P10, |
| | 3. Colaboradores | Festas<br>Reuniões<br>Avaliações<br>Escolarização dos filhos<br>Actividades da escola | P1,P5,<br>P1,P5,P8,<br>P8,P5<br>P8,P5, |
| | 4.Passivos | Avaliações<br>Actividades da escola<br>Reuniões<br>Festas<br>Escolarização dos filhos | P1,P3,P6,P7,P9<br>P1,P3,P6,P7,P9,<br>P6,P7,P9,P11,P12<br>P7,P8,P9,P10,P11,P12<br>P1,P3,P6,P7,P9 |
| ***Relações interpessoais*** | 1.Relações professor/aluno | Igualdade<br>Obediência<br>Confiança<br>Afabilidade<br>Sociabilidade<br>Fácil comunicação<br>Empenho | P2,P6,P11<br>P1,P12,<br>P2,P8,<br>P2,P4,<br>P4,P8,<br>P4,P5,P7,P8<br>P2,P4, |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Alegria<br>Lentidão<br>Ausência de cooperação<br>Respeito<br>Meiguice<br>Interesse<br>Teimosia<br>Timidez e inibição<br>Fraca comunicação<br>Desinteresse<br>Insegurança<br>Educação | P5,<br>P5,<br>P6,P11,<br>P8,P12<br>P8,<br>P8,P10<br>P9,<br>P10,<br>P10,P11,<br>P11,<br>P12,<br>P12, |
| | 2.Relações aluno/aluno | Cooperação<br>Conflitos<br>Sociabilidade<br>Agressividade<br>Respeito<br>Amizade<br>Solidariedade<br>Ausência de conflitos<br>Rejeição/Exclusão<br>Isolamento/auto-exclusão<br>Vergonha<br>Violência<br>Preconceitos<br>Discriminação | P1,P2,P3,P4,P5,P7,P8,P9,P10,P12<br>P1,P2,P3,P6, P9, P10,P11,P12<br>P4,<br>P5,<br>P7,<br>P8,<br>P8,<br>P2,P4,P6,P7,P8,P9<br>P10,P11,P12<br>P10,P11,P12<br>P10<br>P5,P10,<br>P10,<br>P10 |
| | 1.Hábitos do quotidiano | Ligação à natureza<br>Dedicação ao trabalho<br>Residência num acampamento<br>Marginalização | P6,P11,<br>P8,<br>P10,P11,P12<br>P10, |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ***Diferenças culturais*** | | Vivem do Rendimento Mínimo<br>Pedintes | P10,<br>P10,P11, |
| | 2.Formas de comportamento | Coesão familiar<br>Desrespeito pelas regras<br>Insegurança<br>Desconfiança<br>Agressividade<br>Confiança<br>Amizade (Amigos do seu amigo)<br>Vingança<br>Ausência de maldade | P1,P2,P5,P8<br>P1,P2,<br>P6,<br>P6,<br>P8,<br>P10,<br>P10,<br>P10,<br>P11, |
| | 3.Hábitos culturais e sociais | Herança cultural<br>Desvalorização da escola pelos pais<br>Ausência de pré-escolar<br>Códigos de linguagem diferenciados<br>Comunidade muito protectora<br>Dependência familiar<br>Valorização do papel da mãe<br>Valorização da escola pelos pais<br>Valores e tradições diferenciadas<br>Diferenciação económica<br>Casamento precoce<br>Afastamento entre a cultura da família e a cultura da escola<br>Comunidade fechada<br>Inteligentes e selectivos<br>Solidariedade social<br>Crença em bruxarias<br>Culto dos mortos<br>Religiosidade | P1,P4,P8,<br>P1,P2,P5,P6,P7,P12<br>P1,P2,P8,P12<br>P2,<br>P1,P2,P4,P5,P6,<br>P1,P3,P7,P8<br>P2,<br>P2,P4,<br>P2,P6,<br>P2,P8,<br>P2,<br>P5,P12<br>P5,P7,P9<br>P6,<br>P8,P9,P10,<br>P10,<br>P10,<br>P10,<br>P11, |

**Matriz de categorização da entrevista aos professores**

**Quadro 4**

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias | Professores |
|---|---|---|---|
| ***A educação intercultural e o sucesso escolar*** | 1.Relação de interacção | Enriquecimento mútuo e troca de aprendizagens | P1,P3,P4,P6,P8,P9 |
| | | Educação pelo exemplo, pela prática | P7,P12 |
| | | Partilha de culturas preparação para a vida | P5, |
| | | Comunhão de vontades | P6 |
| | 2. Respeito pela diferença | Educação no respeito pela cultura | P6, |
| | | Combate contra a discriminação social | P2, |
| | | Respeitando as suas vivências, a sua cultura | P8 |
| | | Divulgação da sua cultura | P11, |
| | 3. Conformismo | Falta de condições materiais | P10 |
| ***A organização das escolas para a diferença*** | 1.Formação em educação intercultural | Desconhecimento de ofertas de formação | P1,P2,P3,P4,P5,P6,P7,P8,P9,P10,P11,P12 |
| | | Presente na formação inicial<br>Ausente da formação inicial<br>Não sabe | P1,P2,P3,P4,P5,P6, P10,P11,P12<br>P8,<br>P7, P9, |
| | | Não frequência acções de formação<br>Frequência de acções de formação | P1,P3,P4,P5,P7, P9,P10,P11,P12<br>P2,P6, |
| | 2. Distribuição dos professores pelas turmas | Antiguidade<br>Alunos com problemas de comportamento<br>Continuidade pedagógica<br>Dificuldades de aprendizagem<br>Não sabem | P1,P3,P4,P5,P7,P8, P9,P10<br>P2,<br>P3,P6,<br>P5,<br>P11, P12, |
| | 3. Distribuição dos horários | Regime Normal<br>Interesse das crianças<br>Não sabe | P1,P2,P3,P4,P5,P6,P7,<br>P8,P9<br>P10,P12, |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Em função da escolha da turma pelo professor | P11 |
| | 4. Projectos | Ausência de projectos com a participação dos pais<br>Projectos com a participação dos pais | P2,P4,P5,P10,P11,<br>P1,P6,P7,P8,P9,P12 |
| ***A escola e a escolarização dos alunos ciganos*** | 1.Interacção escola/família | Sensibilizar os pais para a importância da escola | P1,P2,P5, |
| | | Envolver os pais na vida escolar dos filhos | P5, |
| | | Aproximação escola/família (confiança) | P6, |
| | 2. Currículos | Currículos mas significativos | P2, |
| | | Currículo alternativo | P1, |
| | | Alteração dos currículos | P4, |
| | | Flexibilização dos currículos | P6, |
| | | Currículos de transição à vida activa | P10, |
| | 3. Igualdade de oportunidades | Combate ao abandono escolar e analfabetismo | P4, |
| | | Apoiar as crianças nas suas dificuldades | P11, |
| | | Troca e partilha de conhecimentos e saberes | P9, |
| | | Igualdade de oportunidades | P3, |
| | 4. Promoção da integração e da socialização | Melhorar a socialização e a integração das crianças | P5,P7,P9, |
| | | Melhorar a integração/aprendizagem das crianças | P8, |

**Matriz de categorização da entrevista aos professores**

**Quadro 5**

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias | Professores |
|---|---|---|---|
| ***Interculturalidade na gestão pedagógica*** | Reuniões de órgãos pedagógicos | Proposta de currículos alternativos | P1, |
| | | Ausência de motivação para a diferença | P2, |
| | | Alguma reflexão sobre alunos ciganos enquanto casos problemáticos | P2,P3, |
| | | Percepção de que a docência se funda num sistema de aculturação | P6, |
| | | Dominância do estereótipo cigano | P5, |
| | | Fala-se de assuntos relacionados com as culturas em presença na sala de aula | P8, |
| | | Fala-se dos alunos ciganos quando se elaboram os planos de recuperação | P11, |
| | | Os alunos ciganos dominam a discussão todos os dias na hora do recreio | P12, |
| | | Nunca ou raramente | P4,P7,P9,P10 |
| ***Concepção sobre educação intercultural*** | 1.Diferença de culturas | Educação para a igualdade de oportunidades | P1, |
| | | Educação para o respeito pela diferença | P1,P2,P10, P12, |
| | | Educar através do exemplo e pela prática | P12, |
| | 2. Partilha de culturas | Partilha de culturas | P4,P5, |
| | | Relação entre culturas | P6 |
| | | Convívio entre culturas | P5,P7, |
| | | Diversificação de propostas de ensino/aprendizagem | P8, |
| | | Educação para o enriquecimento mútuo | P2,P3,P6,P9,P11 |
| | | Educação como situação para a resolução de conflitos | P1, |
| | | Interacção entre as diferentes culturas | P5, |
| | | Diversidade cultural | P7 |
| | | Mistura de culturas | P11 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | |
| ***Conflitos*** | Resolução de conflitos | Repreensão aos alunos | P1,P3, |
| | | Diálogo | P2,P6,P12 |
| | | Castigo | P5,P11 |
| | | Separação das crianças problemáticas | P9, |
| | | Evitando os conflitos | P10, |
| ***Pedagogia diferenciada*** | Práticas de pedagogia diferenciada | Ajustar a tarefa ao nível dos alunos | P1,P3,P5,P7,P8, P9,P10,P11,P12 |
| | | Trabalhos significativos | P2,P6, |
| | | Apoio individualizado | P1,P2,P3,P5, |
| | | Didáctica diferente/jogos | P11, |
| | | Acompanham a turma | P2,P4,P8 |

**Matriz de categorização da entrevista aos alunos**

**Quadro 1**

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias | Alunos |
|---|---|---|---|
| ***Percepção que crianças ciganas têm da escola*** | Atitudes face à escola | Reconhecimento da importância da escola | A1,A2,A3,A4,A5,A6,A7,A8,A9,A10,A11,A12,A13,A14,A15,A16 |
| | | Preferência por actividades específicas | A1,A2,A3,A4,A5,A6,A7,A8,A9,A10,**A11**,A12,A13,A14,A15,A16 |
| | | Rejeição de actividades | A1,A2,A3,A4,A5,A6,A7,**A8,**A9,A10,A11,A12,**A13**,A14,A15,A16 |
| | | Ambiguidades | A2,A4,A5, |
| | Cultura cigana na sala de aula | Presença | A12,A14 |
| | | Ausência | A2,A7,A8,A9,A10,A11,A13,A15,A16, |
| | | Ambiguidade | A1,A2,A3,A4,A5,A6,A8, |
| | Função da escola na aprendizagem | Aquisição de aprendizagens instrumentais e integradoras (adaptativas) | A1,A2,A3,A4,A5,A6,A7,A8,A9,A10,A11,A12, A13,A14,A15,A16 |
| | | Desvalorização da importância da escola | A7, |
| | Aprendizagens escolares | Aceitação | A1,A3,A4,A5,A6,A7,A8,A9,A10,A11,A12,A13,A14,A15,A16 |
| | Pais e as narrativas das experiências escolares | Existência | A3, A9,A12,A13,A14,A15,A16 |
| | | Ausência | A1,A2,A5,A7,A11, |
| | | Ambiguidade | A4,A6,A8,A10 |

**Matriz de categorização da entrevista aos alunos**

**Quadro 2**

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias | Alunos |
|---|---|---|---|
| ***Interacção escola/família*** | Comunicação pais/escola | Conhecimento de elementos de avaliação | A1,A2,A3,A4,A5,A6,A7,A8,A9,A10,A12,A13,A14,A15,A16 |
| | | Participação em festas | A8,A10,A12, A15, |
| | | Participação em reuniões | A1,A2,A3,A4,A6,A7,A8,A9,A10,A12,A13,A14, |
| | Interesse dos pais pela escola | Aprendizagem | A1,A3,A4,A6,A7,A10,A13,A16, |
| | | Relação com os colegas | A9,A12,A13, A14,A15 |
| | | Assiduidade | A1,A2,A3,A4,A5,A8,A10,A12,A13,A14,A15,A16 |
| | | Desinteresse | A2,A5,A9,A11 |

**Matriz de categorização da entrevista aos alunos**

**Quadro 3**

| Áreas de análise | Categorias | Subcategorias | Alunos |
|---|---|---|---|
| ***Interacção Inter-pares*** | Experiências lúdicas na escola | Actividade lúdica intra-étnica | A1,A2,A3,A4,A5,A6,A8,A9,A10,A11,A12,A13,A14,A15,A16 |
| | | Actividade lúdica com o outro | A2,A3,A4,A6,A7, A8,A9,A10,A11,A12,A13,A14,A15,A16 |
| | | Ausência de actividade lúdica com o outro | A1, A5 |
| | Parcerias na sala de aula | Parceria intra-étnica | A4,A5,A9,A10, |
| | | Parceria com o outro | A8,A10,A11,A12,A13,A14,A15,A16, |
| | | Ausência de parceria | A1,A2,A3,A6,A7, |
| | Relações de Amizade | Professor(a) | A1,A2,A3,A4,A5,A6,A7,A8,A9,A10,A11,A12,A13,A14,A15,A16 |
| | | Alunos ciganos | A1,A2,A3,A4,A5,A6,A7,A8,A13,A14,A16 |
| | | Alunos não ciganos | A11,A13,A14,A15, |
| | Colaboração na sala de aula | Professor(a) | A1,A2,A3,A6,A7,A8,A9,A10,A11,A12,A14,A16, |
| | | Alunos ciganos | A4,A5,A9,A10,A14,A15, |
| | | Alunos não ciganos | A9,A10,A11,A12,A13,A14,A15, |
| | | Ausência de colaboração | A11, |
| | Diversidade cultural na escola | Escola monocultural | A1,A4,A6,A7,A8,A9,A16, |
| | | Escola multicultural | A3,A5,A10,A11,12,A13, A14, A15, |
| | | Ambiguidades | A2 |

**Quadro 1 – Síntese das entrevistas aos professores**

| Professores | Caracterização dos alunos | Vivências com os alunos | Comunicação | Alunos de etnia cigana ritmos e estilos diferentes |
|---|---|---|---|---|
| **P1** | ▪ **Diversidade**<br>-**Integração positiva**<br>**-Agressividade** (problemas psicológicos)<br>" Integram-se bem na turma … tirando o P que por ter um atraso mental é alguma coisa agressivo no recreio…mas que eu não relaciono por ser de etnia cigana."<br>"Brincam com os outros miúdos dão-se bem com os adultos."<br>""brincam, falam, pedem coisas emprestadas…"<br>"A I no Carnaval veio vestida de cigana…começou a dançar e as outras miúdas estavam a adorar e pediram-lhe para lhes ensinar."<br>" Se não sabe qualquer coisa, levanta-se e diz posso ir perguntar …ele vai aquele e ao outro. Estão completamente integrados." | ▪ **Pontualidade**<br>▪ **Absentismo**<br>"Pontuais são…têm muitas faltas …são capazes de vir às aulas tipo duas semanas e depois faltarem 4 ou 5 dias seguidos."<br>▪ **Desinteresse**<br>" Para eles aprender a ler e a escrever não é importante."<br>▪ **Desmotivação**<br>**"**Agora para crianças desmotivadas como apresentam ser."<br>▪ **Obediência**<br>**"**Eles obedecem-me perfeitamente." | ▪ **Facilidade de comunicação**<br>- <u>Interacção positiva</u><br>"Comunico bem com eles …"<br>"O T está sempre a falar o pai vai fazer isto e vai fazer aquilo, eu ontem comi isto e quilo, fala bastante.<br>A I. é mais fechada mas fala muito bem.<br><br>▪**Dificuldade de comunicação**<br>- **Interacção negativa** (problema de fala; imaturidade)<br><br>"Com excepção do P se calhar pelo problema de fala demora um bocadinho a perceber…é um miúdo imaturo."<br>" O P é que realmente não fala quase nada …para já por ter muitos problemas em falar e eu acho que isso lhe afecta …a espontaneidade." | ▪ **As dificuldades, os ritmos e estilos diferentes não estão associados ao facto de pertencerem à etnia cigana.**<br><br>"Tenho crianças que não o são e que têm aquelas dificuldades e alguns até piores." |

| Professores | Caracterização dos alunos | Vivências com os alunos | Comunicação | Alunos de etnia cigana ritmos e estilos diferentes |
|---|---|---|---|---|
| **P2** | ▪ **Diversidade**<br>- **Situação sócio-familiar favorecida**<br>"os meus dois ciganos que estão a acompanhar o 3.º ano, são miúdos que estão num contexto familiar médio/alto. São ciganos privilegiados." A mãe da miúda tem o 9.º ano …os pais do rapaz são analfabetos, simplesmente é filho único, neto único e querem fazer dele doutor."<br>""…O pai conduz carros espectaculares…Eles vivem em casa própria. A miúda tem tudo moderno e o miúdo também. O outro miúdo te o pai preso … e também tem tudo. Tudo o que houver de novo que saia ele tem tudo.<br>- **Integração negativa**<br>"A menina, uma criança muito problemática no 1.º ano…fez uma rejeição de repente à escola…No 1.º e 2.º períodos correu tudo bem aprendia com muita facilidade…Depois | - **Boas expectativas face à escola**<br>- …os pais do rapaz são analfabetos, simplesmente é filho único, neto único e querem fazer dele doutor. Incentivam-no muito e valorizam muito o papel da escola. A própria família investe muito neles."<br>- **Conflitos associados à desvalorização da escola**<br>"Os conflitos existem principalmente com alunos mais velhos que valorizam pouco a escola e não querem cumprir as regras."<br>- **Violência na escola**<br>"Já vivenciei uma acção que até me traumatizou. Foi uma colega nossa que foi agredida por ciganas, eu também andei lá metida no meio da rixa e até a tribunal fomos por causa dessa situação. Não influenciou a minha atitude como professora mas marcou-me, fiquei assustada e de pé | ▪**Facilidade de comunicação**<br>- Interacção positiva<br>"Contam-me tudo o que se passa em casa. Têm muita confiança em mim."<br>"Não tenho dificuldade nenhuma de comunicação. Eu desço ao nível deles. Integro-os e deixa de haver diferenças, somos todos iguais." | ▪ **As dificuldades, os ritmos e estilos diferentes de aprendizagem não estão associados ao facto de pertencerem à etnia cigana.**<br><br>"Acho que não têm rimos e estilos de aprendizagem diferentes dos outros alunos. Eles têm é um vocabulário muito reduzido. Os códigos deles são diferentes dos nossos e às vezes há choques de identidades." |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | começou a não querer vir, chorava e eu ia ao carro buscá-la. Começou a ter perda de cabelo e o sistema nervoso completamente alterado…"<br>"No 2.º ano veio no 1.º período, no 2.º começou logo a faltar…e no 3.º período abandonou. Chorava e berrava e não vinha e não vinha e eu retive-a no 2.º ano."<br>- **Integração positiva**<br>"Os meus alunos são exemplares. Não tenho problemas com nenhum deles. Ligaram-se muito depressa afectivamente a mim…Mesmo a miúda que fez rejeição à escola …não se integrava, isolava-se e agora está completamente integrada no grupo.<br>"…hoje, não é por serem ciganos, aceitam-se todos uns aos outros.<br>"Há dias onde se sentam onde querem. Há outros dias em que eu os separo. É raro estarem juntos. Aliás nunca estão."<br>**- Agressividade** | trás. Foi uma cena muito violenta que eu nunca estava à espera que alguém tomasse contra um professor. … isto foi para aí há 10 anos depois disso várias colegas têm sido agredidas, mas não por mães de etnia cigana. Várias, inclusivamente este ano."<br>- **Abandonam a escola no 2.º ciclo**<br>"A primária ainda fazem, mas chegam às EB2,3 e abandonam. Isso é a realidade. (…) Os nossos alunos saem daqui com catorze anos vão lá para cima estão lá um ano e abandonam. (…) Aqui eles vão caminhando e vão fazendo. "<br>- **Assíduos**<br>"Eu acho que não, eles vêm não há absentismo." (…) O problema não é aqui.<br>- **Comunicativos**<br>"Contam-me tudo o que se passa em casa. Têm muita confiança em mim."<br>- **Não concluem o 1.º ciclo em quatro anos**<br>"Embora haja poucas crianças | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | "… eles vão crescendo e com os outros são muito agressivos (…) eu nunca tive problemas com eles sei que eles são agressivos que detestam palavras ofensivas."<br>" (…) as crianças são muito difíceis. São crianças com temperamentos muito complicados (todas as crianças) muito violentas, muito agressivas. Trazem os problemas todos para a escola." | que fazem uma escolaridade em 4 anos. Poucos ou nenhuns. Nem sei se conheço algum que fez."<br>"Há poucos alunos que fazem em 4 anos o 1.º Ciclo."<br>**- Gostam de partilhar a sua cultura**<br>"Eles são os primeiros a contar…." | | |
| **Professores** | **Caracterização dos alunos** | **Vivências com os alunos** | **Comunicação** | **Alunos de etnia cigana ritmos e estilos diferentes** |
| **P3** | ▪ **Diversidade**<br>**- Integração positiva**<br>"Relacionam-se bem."<br>"Na minha sala dão-se todos muito bem…"<br>"Embora já estejam bem integrados mas gostam sempre de contar as suas histórias ciganas."<br>**-Integração negativa - agressividade**<br>"…são um bocadinho agressivos quando se metem com eles derivado à idade. | **- Agressividade**<br>"São um bocadinho agressivos quando se metem com eles derivado à idade."<br>- "Os pais a comunicar com s professores são diferentes, alguns são mal-educados."<br>- **Desinteresse**<br>"Um não gosta da escola ou então não gosta de aprender."<br>"Eles começam a tomar gosto mais ao dinheiro do que à escola."<br>"…um não gosta de nada…." | ▪**Facilidade de comunicação**<br>**- Interacção positiva**<br>"Com os alunos tenho comunico facilmente e eles comigo."<br>**- Interacção negativa – deficiência auditiva**<br>"Tenho mais problemas é com um aluno com deficiência auditiva …um é profundo não fala… e outro tem problemas de fala." | ▪ **Ritmos e estilos de aprendizagem diferentes:**<br>**- Deficiência auditiva**<br>**-Não gostar da escola**<br>**-Não gostar de aprender**<br>**- Absentismo**<br>"Nesta sala têm, também devido a serem deficientes auditivos. Um não gosta da escola ou então não gosta de |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Eles já são um pouco mais velhos…são os mais velhos. Eles começam a sentir-se mal e se se metem com eles ficam agressivos…"<br>"Os outros dois…um não gosta de nada, é muito lento não faz quase nada."<br>"a outra…não gosta de fazer nada mesmo e faz porque uma pessoa tem de estar sempre em cima dela e mesmo assim às vezes não quer, arruma a mochila e fica sem fazer nada." | "Pela escola revelam muito pouco interesse."<br>"a outra…não gosta de fazer nada mesmo e faz porque uma pessoa tem de estar sempre em cima dela e mesmo assim às vezes não quer, arruma a mochila e fica sem fazer nada."<br>- **Absentismo**<br>"falta de vez em quando porque vai com os pais à feira e …custa-lhe encarreirar a matéria."<br>"Por exemplo tenho uma aluna que por vezes falta porque vai à feira com os pais."<br>- **Jeito para a expressão plástica**<br>"Um deles está mais virado para as artes, gosta de desenhar e pintar e tem jeito.<br>- **Gostam de partilhar a sua cultura**<br>"Aquele aluno que não gosta de fazer nada se o colocar a contar uma história do povo cigano, fala, fala, nunca mais se cala, gosta de contar as suas histórias do povo cigano." | | aprender. E tenho outra que consegue mas é a tal que falta de vez em quando porque vai com os pais à feira e …custa-lhe encarreirar a matéria." |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | "… gostam sempre de contar as suas histórias ciganas."<br>"Se não houvesse ciganos não chegávamos a saber de histórias de ciganos como sabemos aqui, que eles contam." | | |
| **Professores** | **Caracterização dos alunos** | **Vivências com os alunos** | **Comunicação** | **Alunos de etnia cigana ritmos e estilos diferentes** |
| **P4** | **. Diversidade**<br>- **Integração positiva**<br>"Tem uma relação óptima com os colegas. Em relação ao comportamento é um exemplo…Está perfeitamente integrada na turma, aliás acho que se a tirassem da turma…ela não voltava à escola."<br>"Ela está ambientada perfeitamente."<br>**Integração negativa**<br>"O ano passado (1.º ano) a minha J não se integrou muito bem e eu gostava muito que este ano, isso não acontecesse." | - **Assídua**<br>"Sim, sim não falta, tem poucas faltas."<br>" Quando falta eu já sei olha J está doente."<br>- **Autónoma**<br>"…se tiver algum problema ela tenta resolver ela própria, nem me vem chatear a dizer ele fez-me isto. Não ela tenta resolver e não é por conflito, ela conversa."<br>- **Comunicativa**<br>"Sempre que tem uma dificuldade ela vem esclarecer comigo."<br>"Ela fala com todos, é muito extrovertida e fala muito bem."<br>- **Interessada**<br>"…Quando vem ela tenta saber o que os outros fizeram. Ela | ▪**Facilidade de comunicação**<br>**- Interacção positiva**<br>"Comunico muito bem, Ela fala com todos, é muito extrovertida e fala muito bem."." | ▪ "Alguns, alguns sim, outros não. Ela por exemplo não teve problemas nenhuns em, pronto acompanhar a turma. Ela acompanha como qualquer outro na turma. Com ela não se passou isso mas conheço casos aqui que sim." |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | pergunta o que é que vocês deram o que é que não deram, que é para depois ela ir para casa e ela tenta fazer resumos, ela tenta fazer isso."<br>- **Inteligente**<br>"A minha J é muito boa aluna, é muito inteligente."<br>- **Participativa**<br>"Gosta de participar em tudo, gosta de fazer, nunca se recusa se eu disser vamos fazer isto ou aquilo, ela é uma criança que nunca recusa."<br>- **Não se sente cigana**<br>"…Eu acho que ela se sente uma miúda como as outras. Eu acho que ela não se sente cigana. Para ela é uma menina como as outras e tem de seguir aquilo que os outros também seguem."<br>▪ **Não gosta de falar sobre o povo cigano**<br>"Embora ela não goste muito que eu toque assim muito …, porque eu acho que ela se sente uma miúda como os outros. Quando eu falo nisso ela não se abre muito." | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ▪ **Tristeza**<br>"Eu acho que a J ficou muito triste por ver a situação dela e eu dizer não mas ela até está bem e ela vai lá para cima e…ela olhava para mim e eu acho que ela dizia assim mesmo com os olhos e depois falei com ela e ela disse: "ó professora eu gostava tanto de ir para a EB 2,3." (…)<br>"Eu acho que isso para ela a afecta assim um bocado. Eu acho que nesse aspecto se sente triste. Depois olha para as colegas e diz ó professora mas elas vão e eu não vou porquê? Ela perguntou, já me perguntou isso e eu digo ó filha tu ouviste o que a tua mãe te disse. Tu tens que seguir aquilo que ela seguiu porque a etnia dela diz que tu tens que seguir…pois a minha mãe fala-me nisso muitas vezes. E pronto é triste assim uma situação."<br>▪ **Choque de culturas**<br>"Depois ouve os outros, agente confronta muito uma situação | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | e a outra e os outros dizem: "ai não professora então acha, acha, e ficam muito admirados com a situação dela. (…) Partilham abertamente uns com os outros. Uns dizem au acho que isso não está correcto. E falam cada um dá a sua opinião."<br>" (…) eles ficam admirados e ela fica triste." | | |
| **Professores** | **Caracterização dos alunos** | **Vivências com os alunos** | **Comunicação** | **Alunos de etnia cigana ritmos e estilos diferentes** |
| **P5** | **. Diversidade**<br>- **Integração positiva**<br>"Está muito bem inserida na turma, não tem problemas nenhuns."<br>"Na turma conversa com os alunos não tem problemas e lá fora também."<br>- **Agressividade**<br>"O problema dela não leva desaforo para casa, se tiver de bater nos miúdos ela bate. Não é assim daquelas de arrumar a viola. Ela defende-se muito bem. O comportamento não é | - **Absentismo**<br>"Tem bastantes dificuldades e não vem à escola."<br>"Não é muito assídua. Comigo ainda tem vindo mas antes de vir para a minha turma já foi da professora X e nesse ano nem pôs cá os pés."<br>"(…) apresenta bastantes dificuldades porque é pouco assídua."<br>"(…) é uma etnia que falta muito à escola. As crianças de etnia cigana são muito faltosas." | ▪**Facilidade de comunicação**<br>- **Interacção positiva**<br>"Tenho, comunico muito bem. É uma criança que fala bem e é muito alegre. Não tem qualquer problema em falar comigo e com os colegas." | ▪ **Ritmos e estilos de aprendizagem diferentes:**<br>**- Mais lenta**<br>**- Dificuldade em perceber as coisas**<br>**- Falta de acompanhamento em casa**<br>**- Desinteresse**<br>"Se for falar dela sim, é mais lenta na aprendizagem. Custa-lhe mais a perceber as coisas."<br>"A falta de acompanhamento em casa, talvez. A mãe é analfabeta. O pai sabe assinar |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | muito agressivo é o normal como as outras crianças.” | - **Agressividade**<br>“O problema dela não leva desaforo para casa, se tiver de bater nos miúdos ela bate. Não é assim daquelas de arrumar a viola. Ela defende-se muito bem. O comportamento não é muito agressivo é o normal como as outras crianças.”<br>**- Não gosta de participar em actividades que envolvem a sua cultura**<br>“Nas festas a gente tenta colocar uma música cigana para poderem passarem a sua cultura, no entanto não gostam muito de participar.”<br>“(…) Nessa parte sim falamos da cultura cigana e não só… e ela estava no canto dela, não participa, não quer saber.”<br>- **Integração**<br>“A miúda cigana é que se adaptou muito bem à nossa cultura, não tenho coisas diferentes.”<br>- **Participativa nos trabalhos da escola**<br>“Ela participa muito bem no que nós fazemos.” | | mas acho que fez a 4.ª classe em adulto. A falta de acompanhamento. Os pais acompanham bastante se for a nível da socialização agora de estudos não querem saber.” |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Professores** | **Caracterização dos alunos** | **Vivências com os alunos** | **Comunicação** | **Alunos de etnia cigana ritmos e estilos diferentes** |
| **P6** | **. Diversidade**<br>"Há crianças que se sentem bem embebendo-se na cultura que não é cigana (**Aculturação)** (…)<br>Há outras que provavelmente querem manter os costumes e se calhar é mais interessante desenvolver competências à custa de textos de vida, de formas de vida cigana."<br><br><u>Integração negativa</u><br>"o único problema da aluna cigana é que em contexto escolar, e no que diz respeito a conteúdos escolares, se recusa a colaborar…Não colabora nos trabalhos que lhe são pedidos a nível escolar.<br>"Eu já tive outros ciganos que não eram assim." | **- Pouco comunicativa**<br>**"**fala o mínimo….<br><br>▪ **Meigos e agressivos**<br>"…o aluno até era meigo. Estes miúdos têm sempre esses dois lados. Eles tanto são meigos como se se sentirem magoados dão cabo de tudo." | **. Interacção negativa**<br>"Tenho facilidade em comunicar com ela desde que não seja conteúdo escolar. Fala sobre qualquer coisa desde que não seja conteúdo escolar. ...mesmo que não seja conteúdo escolar fala o mínimo, mas fala."<br><br>" Eu não posso definir que tipo de competências é que ela tem mais ou menos adquiridas, porque não havendo comunicação eu não tenho como avaliar." | ▪ As dificuldades, os ritmos e estilos diferentes de aprendizagem não estão associados ao facto de pertencerem à etnia cigana.<br><br>"Também não é pelo facto de serem ciganos que os faz ter uma norma própria para aprender. Acho que não é por aí. Nem me lembro que eles são ciganos quando estou a trabalhar com eles." |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Integração positiva**<br>"De resto (extra conteúdo escolar) está bem é normal."<br>"Eles dão-se bem. Normalmente dão-se bem." | | | |
| **Professores** | **Caracterização dos alunos** | **Vivências com os alunos** | **Comunicação** | **Alunos de etnia cigana ritmos e estilos diferentes** |
| **P7** | - Integração positiva<br>"É muito bom. Foi uma integração fácil, os alunos aceitaram-na bem e não houve problemas nenhuns. A aluna é ajudada por todos os outros, mesmo quando esta a ler apesar das grandes dificuldades os outros colegas respeitam e não a "gozam"<br>"Integrou-se facilmente na turma, não houve problema nenhum." | - **Absentismo**<br>"Tem poucas presenças o que não ajuda á sua evolução. Estive a ler o relatório da aluna e esta também faltava muito quando frequentava a outra escola."<br>"… Ela falta muito porque acompanha os pais no trabalho."<br>"Ela vem tão poucas vezes que acho que ainda não tiveram tempo para ter conflitos."<br>- **Comunicativa**<br>"Sim, bastante. É bastante comunicativa a aluna." | ▪ **Facilidade de comunicação**<br>- Interacção positiva<br>"Sim, bastante. É bastante comunicativa a aluna." | ▪ As dificuldades, os ritmos e estilos diferentes de aprendizagem não estão associados ao facto de pertencerem à etnia cigana.<br>- **Absentismo**<br>"… Porque pelo pouco que eu conheço da aluna se ela fosse mais assídua era uma aluna normalíssima, normal. Porque quando vem á escola o pouco que eu lhe ensino ela assimila bem, o problema dela é a falta de tempo na escola."<br>"…Agora é pouco assídua, tem poucas presenças, e isso não ajuda nada na evolução dela." |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Professores** | **Caracterização dos alunos** | **Vivências com os alunos** | **Comunicação** | **Alunos de etnia cigana ritmos e estilos diferentes** |
| **P8** | **Diversidade**<br>**- Integração positiva**<br>"…estão bem integradas, a nível de socialização estão bem integradas."<br>"…mas agora acho que estão completamente integradas."<br>"Brincam com todos, com os das outras turmas."<br>"Integram qualquer grupo, às vezes nem estão as duas juntas."<br>"Agora gostam de participar e juntam-se aos outros. Agora juntam-se muito bem com os outros."<br>"Em termos de comportamento é estável."<br>"A mais pequenita sempre foi assim mais meiguinha, em termos de comportamento é | - **Dificuldades de integração no início do ano**<br><br>"Pensávamos nós que almoçavam e só chegavam aqui 1:30-1:45 quando toca à 1:15 e então viemos a descobrir que elas não almoçavam os pais traziam-nas directas da feira. Então por acordo resolvemos dar o almoço, elas vêm ao meio-dia, comem e depois vêm para a sala. Agora são pontuais. O primeiro mês, o segundo mês é que chegavam tarde, agora não."<br>"O primeiro dia de aulas foi muito complicado para elas as duas, porque foram os pais que as vieram deixar e elas não | ▪**Facilidade de comunicação**<br>- <u>Interacção positiva</u><br>"Tenho. Confesso que no início tinha um bocado de receio pois não sabia como havia de chegar até elas, como é que havia de… não sei, de captar-lhes a atenção. Acho que isso foi conseguido, porque elas agora confiam muito em mim, se têm algum problema no recreio confiam, ou se não sabem fazer alguma coisa confiam "<br>"Comunicam, falam normalmente**,** trocam coisas e emprestam entre eles. Trocam saberes, explicam quando uma não está a perceber o outro vem dizer: "olha posso explicar à JM?" | ▪ **Ritmos e estilos de aprendizagem diferentes:**<br>- **Vivências diferentes**<br>**- Falta de habilitações escolares dos pais**<br>**- Falta de acompanhamento em casa**<br>"(…) eu noto o desenvolvimento deles é diferente dos outros talvez porque em termos de vivências não estão muito ligados à escola. O pai fez o quarto e acabou, a mãe não sabe ler nem escrever, tem influência o facto de já de trás não haver continuidade."<br>"Provavelmente às vivências delas e ao facto de não terem acompanhamento em casa. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | estável, é calma não tem problemas."<br>"… com os colegas tem uma relação normal."<br>"Nesse aspecto eu acho que agora elas estão muito bem integradas. No início o pai não queria que elas se sentassem ao lado dos rapazes…E elas até gostam."<br>"Não sei, não sei, acho que elas estão muito sociabilizadas."<br><br>**-Integração negativa**<br>(inadaptação à escola)<br>"A mais velha é a segunda matrícula, porque o ano passado frequentou o 1.º ano mas faltou quase o ano todo… ela não se adaptou muito bem à escola. Porque ia sozinha, ficava lá e então este ano os pais acordaram levarem-na para a escola com a irmã. E assim vinham as duas para se sentirem melhor." | queriam largar o pai. Foi uma berraria: "o meu pai." Foi assim uma coisa. Vê-se que ali há uma ligação muito forte. Então no primeiro dia foi muito complicado, mas ficaram e ficaram a trabalhar."<br>"No início, as primeiras semanas, andavam sempre as duas juntas, porque não conheciam muito bem. Andavam sempre as duas juntas para o trabalho de grupo, para o recreio, para a ginástica, para tudo."<br>"(…) no início foi um bocado complicado porque não estavam habituadas a estar sentadas na sala, a estarem em contacto com tantos meninos diferentes."<br>- **Fazem os trabalhos de casa**<br>"Se bem que a mais velha e a mais novita fazem sempre os trabalhos de casa. Nunca falham, fazem sempre e têm o cuidado de pedir ao pai para ajudar e o pai ajuda."<br>-**Assiduidade**<br>"São assíduas. Pode-se dizer | | Têm pouco acompanhamento em casa. (…) Por isso eu acho que o facto de serem ciganos influencia a aprendizagem porque não têm vivências em casa e não têm acompanhamento." |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | que são. Faltam só quando estão doentes. Se têm uma ou duas faltas até agora é muito."<br>- **Pontuais**<br>"Pontuais? No início do ano não eram porque almoçavam em casa. (…) Agora são pontuais. O primeiro mês, o segundo mês é que chegavam tarde, agora não."<br>- **Forte ligação familiar**<br>"…foram os pais que as vieram deixar e elas não queriam largar o pai. Foi uma berraria: "o meu pai." Foi assim uma coisa. Vê-se que ali há uma ligação muito forte…."<br>"…não se adaptou muito bem à escola. Porque ia sozinha, ficava lá e então este ano os pais acordaram levarem-na para a escola com a irmã."<br>- **Confiança**<br>"… o comportamento dela baseia-se muito na confiança que ela tem com as pessoas…"<br>"(…) elas agora confiam muito em mim, se têm algum problema confiam, no recreio ou se não sabem fazer alguma | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | coisa confiam.”<br>- **Respeito**<br>… e tem que sentir o respeito que as pessoas têm por ela e ela tem que sentir o respeito pelas pessoas.”<br>- **Meiga**<br>“A mais pequenita sempre foi assim mais meiguinha.”<br>- **Interiorização de influências externas**<br>“A mais velha adora os Morangos com Açúcar, adora então eu acho que influencia um bocadinho a maneira de ela ser. Influencia os outros todos porque todos adoram os Morangos com Açúcar, mas ela nota-se mais porque se calharem casa devem dizer-lhe uma coisa, porque ela diz: “o meu pai não me deixa ver.”<br>“Eu noto uma coisa que a mais velha vê muita televisão, muito, adora a televisão. E não sei até que ponto influencia um bocado a sua maneira de ser. Acho que ela não tem aquelas características ditas de cigano.” | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | - **Sociabilidade**<br>"Não sei, não sei, acho que elas estão muito sociabilizadas."<br>- **Amizade e solidariedade dos colegas**<br>"Vêem por exemplo que a mais pequenita tem muitas dificuldades e são capazes de chegar à beira dela e dizem: "olha não é assim" e apagam. E se ela estiver a fazer bem, não é só no aspecto negativo mas também no aspecto positivo, se ela estiver a fazer bem são capazes de dizer: "olha estás a ver é assim que se faz."<br>(…) Sentem, não sei, devem sentir que ela como é mais pequena, tem mais dificuldades para lhe dar aquele ânimo para ela continuar. Também lhes fazem isso por um lado dizem-lhes está mal, não fazes bem, mas também lhes sabem dar o incentivo. Que de certa maneira também é bom porque elas sentem-se bem. | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | - **Falta do Pré-Escolar**<br>“ (…) é o primeiro contacto que elas têm com a escola…”<br>“ (…) mas a mais nova estou a fazer com ela um trabalho de pré-escolar. Estou a trabalhar com ela praticamente a pré.”<br>“porque a mais pequenina eu acho que está numa fase de desenvolvimento muito atrasada para a idade. Ela tem seis anos mas o desenho dela eram garatujas correspondentes à fase dos três anos.”<br>**- Pouco acompanhamento em casa**<br>“… e não estão habituados a ter aquele acompanhamento que os outros têm por parte dos pais.”<br>“Se bem que a mais velha e a mais novita fazem sempre os trabalhos de casa. Nunca falham, fazem sempre e têm o cuidado de pedir ao pai para ajudar e o pai ajuda. Que no início ou fazia ele…”<br>“Têm pouco acompanhamento em casa. Se bem que agora eu | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | já noto que puxam pelo pai para lhes explicar, porque eu digo-lhes para lerem muito em casa, digo a todos. E acho que elas também agora puxam pelo pai."<br>- **Não há exclusão**<br>" (…) até pode às vezes existir da parte dos pais. Da minha turma nenhum pai dos alunos não ciganos manifestou descontentamento por ter alunas ciganas na turma, aceitaram muito bem isso."<br>- **Partilham a sua cultura**<br>"Então a mais velha estava-ma a explicar que a mãe lhe estava a ensinar a ela a dança, e são várias e pelos vistos têm vários nomes, a mais pequenina canta e batia palmas e ela dançava. Então esteve-me a explicar que a mãe lhe ensina a ela porque é a mais velha e vai passando de geração em geração. Os outros alunos gostaram de ver dançar e é engraçado. Quando surge é que elas falam desses aspectos. Falam que o pai trabalha na feira." | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | "Eu noto que as alunas não transmitem muito a cultura cigana, talvez por serem muito novas."<br>"Da cultura cigana é raro falarem, só falam quando surge a oportunidade."<br>**- Asseadas**<br>"São muito asseadas, e gostam de se cuidarem, higiene e roupa são muito cuidadas."<br>- **Participam nas festas**<br>"Mas as miúdas vêm sempre. Nas festas do Natal…." | | |
| **Professores** | **Caracterização dos alunos** | **Vivências com os alunos** | **Comunicação** | **Alunos de etnia cigana ritmos e estilos diferentes** |
| **P9** | **- Integração positiva**<br>", este ano não, acho que ela integrou-se bem na turma. Os outros aceitam-na bem."<br>"Agora acho que ela está bem integrada e os outros miúdos gostam dela, mesmo até na hora dos intervalos brincam com ela."<br>"Este ano como ela não o tem, há aqui as duas miúdas ciganas da professora X e é normal brincarem juntas. Ela brinca com os outros colegas da | -**Absentismo**<br>"Já é o terceiro ano que ela está a frequentar a escola. No primeiro ano ela estava a frequentar o horário da manhã e tinha o irmão a frequentar o horário da tarde e então reprovou por faltas no primeiro ano que frequentou. … No ano passado também faltou imensas vezes, apesar de tudo menos que no ano anterior. … Este ano também começou a faltar no início mas agora não | ▪**Facilidade de comunicação**<br>**- Interacção positiva**<br>"Com a aluna tenho. Ela comunica muito bem."<br>"Ela nas poucas vezes que veio, o ano passado, partilhava coisas que fazia com a família e experiências com o pai e com a mãe." | ▪ As dificuldades, os ritmos e estilos diferentes de aprendizagem não estão associados ao facto de pertencerem à etnia cigana.<br>- **Vivências muito próprias**<br>"Acho que não, eu não considero isso. Pronto ela tem vivências muito próprias. Quando estamos sobretudo na área de Estudo do Meio, quando nós temos diálogos |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | turma mas outras meninas de outra sala procuram-na para brincar. Às vezes as outras miúdas da professora X vêm perguntar: "Ó professora a M." mas ela já anda a brincar com outros colegas no recreio." | tem faltado."<br>"Ela nas poucas vezes que veio, o ano passado, partilhava coisas que fazia com a família e experiências com o pai e com a mãe."<br>- **Rejeição**<br>"No início do ano passado acho que havia ali um pouco de rejeição pelo facto dela ser de etnia cigana e porque faltava muitas vezes teve alguma dificuldade em integrar-se no resto da turma, mas agora não."<br>- **Falta de autonomia**<br>"O que solicita muito é a minha ajuda. Ela por característica própria, ela quase que quer exclusivamente a professora para ela. Eu às vezes quando sei que ela é capaz de fazer sozinha digo-lhe "agora vais fazer sozinha". Mas ela por norma tenta solicitar muito a minha ajuda. É característica dela, é tentar cativar a atenção e estar ao pé e diz: "oh professora vem para aqui para a minha beira que eu | | sobre determinados assuntos noto que ela tem vivências muito próprias. (…) Mas de resto acho que não. Não é pelo facto dela ser de etnia cigana que influencia a aprendizagem ou não dela." |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | não estou a entender", às vezes estou um bocadinho à beira dela mas também tenho outros miúdos com dificuldades."<br>- **Bom cálculo mental e raciocínio**<br>"Ao nível da matemática tem muito bom cálculo mental e raciocínio.<br>- **Comunicativa**<br>"Com a aluna tenho. Ela comunica muito bem."<br>- **Empatia**<br>"Tenho um bom relacionamento com ela, e ela também. (…) Mas de resto tenho um bom relacionamento com ela."<br>- **Teimosa**<br>"Mas para mim ela tem um defeito é muito teimosa. Ela tenta levar sempre, como eu costumo dizer, levar a dela "avante", aquilo que ela acha que deve ser…é preciso eu estar sempre a dizer que não."<br>"Em relação aos outros ela é um bocadinho teimosa… gosta que prevalece as ideias dela. Até nas brincadeiras, uma | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | coisa que já tinha reparado na hora do intervalo, os outros não estão muito receptivos porque também querem fazer as brincadeiras deles."<br>- **Mentira**<br>"Os outros às vezes dizem: "ó professora ela está a mentir," mas eu depois tento averiguar e não acho que ela minta por costume."<br>- **Agressividade**<br>" (…) esteve cá o irmão dela, ele foi embora no ano passado para o ciclo, havia conflitos. Ele tinha um comportamento diferente dos outros, bastante agressivo e segundo contava a colega até mesmo dentro da própria sala."<br>**- Choque de culturas**<br>"Pronto ela tem vivências muito próprias. Quando estamos sobretudo na área de Estudo do Meio, quando nós temos diálogos sobre determinados assuntos noto que ela tem vivências muito próprias. Que às vezes, os miúdos ficam assim, ela conta | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | experiências dela e os miúdos ficam a olhar para ela porque não acham muito comum, do dia-a-dia deles."<br>- **Isolamento**<br>"Ela o ano passado quando tinha o irmão na escola isolava-se um bocadinho também, primeiro porque faltava muitas vezes e depois procurava muito a companhia do irmão." | | |
| **Professores** | **Caracterização dos alunos** | **Vivências com os alunos** | **Comunicação** | **Alunos de etnia cigana ritmos e estilos diferentes** |
| **P10** | **Diversidade**<br>**- Integração negativa**<br>"Dentro da sala de aula, perante o professor, são um bocadinho tímidos e inibidos, fora fazem o grupinho deles à parte com os outros membros da comunidade cigana. (…)No entanto continuam a fazer no recreio o grupinho deles à parte com os outros colegas do acampamento cigano, porque eles até são primos e tios e sobrinhos, portanto integram-se facilmente." | - **Assíduos e pontuais**<br>"Sim, porque eu também incuto neles essas atitudes."<br>-**Timidez**<br>- **Inibição**<br>- **Rejeição dos colegas**<br>- **Falta de higiene**<br>- **Isolamento**<br>"Dentro da sala de aula, perante o professor, são um bocadinho tímidos e inibidos, fora fazem o grupinho deles à parte com os outros membros da comunidade cigana. Embora a princípio na turma | ▪**Dificuldade de comunicação**<br>**- Interacção negativa**<br>"Eles também têm pouco poder de comunicação são um bocado fechados."<br>" (…) A princípio diziam que não falava nada, que era muito difícil retirar-lhe palavras. Continua a ser, mas está um pouco mais desinibida." | ▪ **Ritmos e estilos de aprendizagem diferentes:**<br>- **Vocabulário pobre**<br>**- Falta de motivação**<br>**- Relação que se estabelece com eles**<br>"Têm. Talvez dependa da motivação que o professor lhes dá, da relação que estabelece com eles e dos sentimentos e os valores que incute neles. Ao nível da L. Portuguesa, como já disse, têm mais dificuldade porque têm um vocabulário |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | "…Os alunos de etnia quer queiramos ou não, fazem um "gueto" à parte entre eles."<br>- **Instabilidade**<br>"O outro menino que está ao nível do 1.º ano, que é mais inibido a falar, não sei até que ponto o acidente do pai o marcou psicologicamente. Parece que ele viu o pai "esganado". Ele é mais rebelde, mais instável, talvez também a idade interfira. Ele gosta mais da brincadeira. Não sei se o acidente do pai não o tenha marcado." | tenha havido alguns alunos que os rejeitavam talvez por…não pelo facto de ser da etnia, mas talvez pela falta de higiene que eles tinham. (…) No entanto continuam a fazer no recreio o grupinho deles à parte com os outros colegas do acampamento cigano. (…)Preocupam-se quando os chamo à atenção, à parte, para que venham limpos, para que tenham higiene. Eles preocupam-se em vir bem arranjadinhos."<br>"…Os alunos de etnia quer queiramos ou não, fazem um "gueto" à parte entre eles."<br>"Mas em relação às outras crianças é provável que sim. Eles começaram a andar com piolhos e os pais, sem dizerem não os queremos cá, eles não dizem, mas dizem senhora professora eu sei que foram os ciganos mas eu já fiz o tratamento dos piolhos ao meu menino."<br>"(…) Os que estão ali na sala ao lado, já me têm dito que é | | pobre." |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | impossível estar ao pé deles. (…).<br>"(…) Mas em relação às outras crianças é provável que sim. Eles começaram a andar com piolhos e os pais, sem dizerem não os queremos cá, eles não dizem, mas dizem senhora professora eu sei que foram os ciganos."<br>- **Retraídos**<br>- **Envergonhados**<br>" (…) são crianças que se retraiem muito. Eu tenho ciganos a conviver comigo, já trabalhei com mais meninos ciganos e eles quando estão em convívio com a comunidade são pessoas que se retraiem muito. Poderão até ter fome, ou porque não gostam de um determinado tipo de alimento ou então para que não sejam alvo de atenção e que digam estão a comer demasiado, não pegam na comida. (…)Os outros miúdos dizem: - Quero eu, quero eu. E eles não, tenho eu que insistir. Eles acanham-se um bocadinho em pegar. " | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | - **Pouco comunicativos**<br>"Eles também têm pouco poder de comunicação são um bocado fechados."<br>" (…) A princípio diziam que não falava nada, que era muito difícil retirar-lhe palavras. Continua a ser, mas está um pouco mais desinibida<br>- **Fechados**<br>" (…) São um bocado fechados."<br>- **Ávida de aprender**<br>"Ao olhar para essa criança transparece nela que está ávida de querer aprender, de querer saber mais. (…).<br>"(…) mostra vontade de aprender, mostra avidez, ó professora eu sei, ó professora eu sei, ó professora eu quero ir."<br>- **Orgulho**<br>"Talvez com medo de serem rotulados de ciganos e que andem com fome."<br>- **Teimoso**<br>"Começou ali a embirrar, não mudo, não mudo. Eu também não dei a mão à palmatória." | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | - **Não perturbam**<br>"Não, não são crianças perturbadoras. Nem as crianças que eu tenho nem as que eu já tive. Não são perturbadoras porque eu também me dou bem com eles. Até a própria linguagem que eu uso serve para os cativar. Eu falo com o sotaque deles e eles encontram piada e riem-se, como quem diz a professora também sabe falar como nós."<br>- **Pedem na rua**<br>"Depois é a necessidade de comer que os obriga a ir pedir, logo não fazem os trabalhos de casa."<br>"Eu não, mas já me disseram os miúdos que os viram, no modelo. Mas encontrei-os há tempos. Eu fui de comboio e passei ao pé do acampamento, de repente vi o meu aluno a correr e pensei: "Queres ver que já vai para o M.". Só teve tempo de chegar a casa e pousar a pasta. No outro dia chamei por ele e perguntei-lhe:<br>- Para onde ias? | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Ele a rir-se muito envergonhado disse:<br>- Ia para o M.<br>- O que é que te dão no M.? Dão-te dinheiro?<br>- Não dão-me de comer, dão-me bolo"<br>- **Cansam-se facilmente**<br>"Eles cansam-se facilmente e o que querem é despachar."<br>- **Vocabulário pobre**<br>"Têm mais dificuldade a Língua Portuguesa tanto uns como os outros, em virtude de possuírem um vocabulário pobre."<br>"Tem um bocadinho de limitações, um vocabulário pobre mas isso é próprio do ambiente familiar que ela tem."<br>"Ao nível da L. Portuguesa, como já disse, têm mais dificuldade porque têm um vocabulário pobre."<br>- **Miséria**<br>"Como é que eu posso exigir a esta miúda que venha com as mãos lavadas e as unhas cortadas?" Que é que se pode | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | esperar? Vivem na miséria.”<br>“ (…) Se eles não têm um quarto condigno, para poderem dormir lá dois irmãos. (…) Eles vivem em barracos, sem condições de higiene.”<br>“ (…) Estas crianças que não têm casas com condições para sobreviver.”<br>- **Não roubam**<br>“Eles não roubam. Aqui ninguém se queixa que roubem material. Nem eles nem os outros alunos.”<br>- **Solidariedade**<br>“(…) Os colegas trouxeram brinquedos e roupas, na altura do Natal, para dar aos colegas ciganos.”<br>“Também lhes dou roupa, géneros. (…)<br>“(…) E os alunos também, tanto é que trouxeram roupinha para eles.”<br>- **Medo**<br>“(…) os miúdos têm medo porque têm preconcebido, dos encarregados de educação, a ideia de que os ciganos são pessoas más.” | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | " (…) O pai tinha-me dito antes que o filho tinha medo ao cigano."<br>"A simples exibição de um pequenino objecto, deixa o outro grupo de meninos em alerta, com medo." | | |
| **Professores** | **Caracterização dos alunos** | **Vivências com os alunos** | **Comunicação** | **Alunos de etnia cigana ritmos e estilos diferentes** |
| **P11** | **- Integração negativa**<br>"Há dias em que eu lhe proponho um trabalho e eles trabalham e há outros dias em que se recusam a trabalhar. É que não há meios de os fazer trabalhar. O mais velhinho recusa-se a ler. O aluno que está a nível do 1.º ano também não se interessa. Mando-o para o lugar ler, repetidamente e ele não quer. Não tem vontade de aprender."<br>" … Há dias em que se integram e brincam com os outros. Mas há outros dias que, no intervalo, só brincam os três com a bola. Ainda há bocado no trabalho de grupo em Estudo Acompanhado, coloquei-os cada um em seu | - **Assíduos e pontuais**<br>"Sim. Até à data faltaram duas vezes desde Setembro. Uma das vezes foi porque foram buscar roupa. Esta semana nota-se neles que estão doentes, têm muita tosse, mas não faltam."<br>**- Recusam-se a trabalhar**<br>**"**Há dias em que eu lhe proponho um trabalho e eles trabalham e há outros dias em que se recusam a trabalhar. É que não há meios de os fazer trabalhar. O mais velhinho recusa-se a ler."<br>**- Falta de interesse pela escola**<br>O aluno que está a nível do 1.º ano também não se interessa. (…) Não tem vontade de | ▪**Dificuldade de comunicação?**<br>- **Interacção negativa**<br>"Tenho. Quer-se dizer, é preciso muita insistência para obter resposta deles. Uma pessoa fala para eles e eles acanham-se. Começam a olhar uns para os outros, riem-se, encolhem os ombros, só depois de muito insistir é que falam. É complicado fazê-los falar."<br>"Acho isso impossível. Porque eles não falam ou falam pouco. Entre si falam, mas comigo não. "Já acabei." "O que é que faço." "Já li." Desde o mês de Setembro que estou com eles, num dia inteiro não são capazes de dizer vinte palavras seguidas. Se eu me aproximar deixam de falar. Têm vergonha, não é | ▪ **Ritmos e estilos de aprendizagem diferentes:**<br>- **Teimosos**<br>- **Códigos de linguagem diferenciados/ choque de identidades**.<br>"Acho que eles são é bastante teimosos. Insisto com eles para lerem correctamente e eles têm aquela linguagem própria deles que faz com que eles leiam da maneira que falam. Ao nível da aprendizagem é ai que se tornam complicados. Não aceitam outra maneira de ler e de falar. Por exemplo identificam a palavra água mas lêem auga. A palavra passear, insistem em ler "pas sear" ( lêem o "pas" e depois "sear") |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | grupo, mas eles afastam-se do resto dos elementos do grupo." "Tem sido sempre igual. Muito raramente os vejo a brincar com os outros. Juntam-se aos alunos ciganos da outra professora e brincam todos. Com os alunos não ciganos é muito difícil brincarem." | aprender." "As minhas dificuldades estão relacionadas com o facto de o aluno mais velho não querer trabalhar. Não sei qual será a estratégia para os fazer trabalhar. Naquele dia em que o aluno do 4. Ano não quer trabalhar determinada área, a única estratégia que tem resultado é mudar de área. Se ele não quer ler vamos trabalhar a Matemática e ele já aceita. Mas o mesmo acontece quando não quer trabalhar Matemática, a solução passa por trabalhar a L. Portuguesa." "Eu acho que não. Eles vêm para a escola mais para brincar do que adquirir noções, conhecimentos. Não vejo entusiasmo neles em estudar, aprender. Eles fazem os trabalhos porque são obrigados a fazer e às vezes recusam-se a trabalhar." **- Falta de incentivo em casa** "Tem a ver com a falta de incentivo. Acho que só há uma senhora que sabe ler lá no | medo." "(…) Oralmente não falam muito." | Não aceitam outra maneira de ler e de falar. Àgua é o exemplo que me vem à cabeça. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | acampamento."<br>- **Rejeição dos colegas**<br>"Os outros miúdos afastam-se mas é mais por causa da higiene, porque eles cheiram mal. Às vezes é insuportável estar à beira deles. Só nessas ocasiões é que se afastam."<br>- **Falta de higiene**<br>"Sim, não há discriminação. Os outros miúdos afastam-se mas é mais por causa da higiene, porque eles cheiram mal. Às vezes é insuportável estar à beira deles. Só nessas ocasiões é que se afastam."<br>" (…) Um ou outro menino poderá aparecer mordido por alguma pulga, como eu já fui (…)"<br>- **Isolamento**<br>"Mas há outros dias que, no intervalo, só brincam os três com a bola. Ainda há bocado no trabalho de grupo em Estudo Acompanhado, coloquei-os cada um em seu grupo, mas eles afastam-se do resto dos elementos do grupo."<br>"Tem sido sempre igual. Muito | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | raramente os vejo a brincar com os outros. Juntam-se aos alunos ciganos da outra professora e brincam todos. Com os alunos não ciganos é muito difícil brincarem."<br>- **Pedem na rua**<br>"Depois de chegarem a casa vão pedir, brincar ou tratar dos animais."<br>▪ - **Pouco comunicativos (lacónicos)**<br>"Porque eles não falam ou falam pouco. Entre si falam, mas comigo não. "Já acabei." "O que é que faço." "Já li." Desde o mês de Setembro que estou com eles, num dia inteiro não são capazes de dizer vinte palavras seguidas. Se eu me aproximar deixam de falar."<br>" (…) Oralmente não falam muito."<br>- **Envergonhados**<br>"Têm vergonha, não é medo."<br>"Ler, não lêem em frente aos outros meninos na sala. Só lêem quando eu estiver ao pé deles ou quando os chamo para junto de mim. Se eu lhe disser | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | da secretária: "Lê a tua lição, lê o teu texto" eles não lêem. (…) Eu acho que é por vergonha."<br>"….Uma pessoa fala para eles e eles acanham-se."<br>- **Não cooperam**<br>**"**No estudo acompanhado e na área de projecto eles trabalham cada um em seu grupo. A menina vai trabalhando e acompanhando. Eles não. O aluno que está ao nível do 1.º ano não se interessa, o outro aluno lê, está no grupo, mas não está a ligar nenhum ao trabalho. Afastam-se, não estão habituados a trabalho de grupo. Por esse motivo optei por separar os três para conseguir uma melhor integração."<br>- **Cooperação na Expressão Plástica**<br>"Quando é expressão plástica eles libertam-se mais, cooperam mais uns com os outros."<br>- **Criativos na Expressão Plástica**<br>(…) "Nessa área eles são | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | muito criativos.”<br>**- Falta de entusiasmo**<br>“Não vejo entusiasmo neles em estudar, aprender. Eles fazem os trabalhos porque são obrigados a fazer e às vezes recusam-se a trabalhar.”<br>- **Falta de autonomia**<br>“Precisavam de ter um apoio permanente, porque **mando-os fazer determinada tarefa e eles demoram muito**. Eles só têm apoio duas vezes por semana.”<br>- **O acampamento é o seu Mundo**<br>“Na elaboração de frases referem-se apenas a meninos e meninas do acampamento. (…) Referem muito os animais, as casas. “A casa da F. está quase a cair.” O acampamento deles é o mundo deles.”<br>- **Na escrita nunca referem a escola**<br>“Por escrito o aluno do 4.º ano já tem feito referência às suas tradições. Nas composições dele fala das festas de Natal. Fala das danças e das canções | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | à volta da fogueira. Numa outra composição falou de uma viagem a Fátima com um tio, onde foram rezar de joelhos a cumprir promessas. Na elaboração de frases referem-se apenas a meninos e meninas do acampamento. **Eles não formam uma frase sobre a escola.** Referem muito os animais, as casas. "A casa da Fátima está quase a cair. "<br>- **Retraídos**<br>"(…) Até se acanham em pedir. Damos-lhe os lápis e eles têm medo de lhes pegarem."<br>- **Não roubam**<br>"Eles não pensam em roubar. Até se acanham em pedir…"<br>- **Gostam de ouvir falar do acampamento**<br>"Quando falo do acampamento, eles ficam contentes. Falar do que eles conhecem deixa-os realmente satisfeitos." | | |

| Professores | Caracterização dos alunos | Vivências com os alunos | Comunicação | Alunos de etnia cigana ritmos e estilos diferentes |
|---|---|---|---|---|
| **P12** | - **Integração positiva na sala de aula**<br>"Ela é uma miúda que não revelou grandes dificuldades de integração dentro do espaço sala. É uma miúda que tem muita força de vontade em aprender, apesar de ter muitas dificuldades, mas mesmo muitas dificuldades a nível da aprendizagem."<br>(…) É uma menina que vem todos os dias para a escola, é bem educada, nunca me faltou ao respeito, cumpre sempre as minhas ordens."<br>**- Integração negativa no recreio**<br>"Relativamente aos colegas, é assim, os colegas não a põem de fora, não a excluem. É ela própria. Sinto mais uma certa exclusão no recreio, mas é ela que se exclui do grupo. Os colegas não a põem de parte ela única e simplesmente não gosta de brincar com os colegas ou não quer. Põe-se | - **Assídua e pontual**<br>"Mas este ano ela veio para a escola e por acaso até tem sido muito pontual e assídua."<br>"É uma menina que vem todos os dias para a escola (…).<br>- **Auto-exclusão**<br>"Relativamente aos colegas, é assim, os colegas não a põem de fora, não a excluem. É ela própria. Sinto mais uma certa exclusão no recreio, mas é ela que se exclui do grupo. Os colegas não a põem de parte ela única e simplesmente não gosta de brincar com os colegas ou não quer. Põe-se assim encostada. (…)"<br>"O único problema com ela tem a ver com a sua auto-exclusão."<br>"Uma das partes da música consistia em dar as mãos e levantá-las para cima. Ela não queria dar as mãos aos colegas. É o que eu digo a exclusão parte só dela e não dos colegas." | ▪**Dificuldade de comunicação?**<br>- <u>Interacção negativa</u><br>"Tenho. Apesar dela ser um pouco introvertida. É preciso por vezes arrancar-lhe as palavras da boca. Se estiver sozinha comigo não há problema nenhum. Se estiverem os outros colegas, ela olha de lado com medo de errar e de estar a ser observada. Mas não tenho dificuldades em comunicar com ela, até porque eu tento sempre descer ao nível dela. A gente tem que entrar na brincadeira para falar com ela."<br>"Ela está no grupo e tem de trabalhar como os outros, mas a sua participação é prejudicada pela sua dificuldade de comunicação."<br>"… ao nível da comunicação, é uma miúda muito introvertida, fala se eu falar com ela, é preciso estar sempre a puxar por ela e tem um medo muito grande de errar." | ▪ As dificuldades, os ritmos e estilos diferentes de aprendizagem não são exclusivos dos alunos de etnia cigana.<br>"Realmente ela tem um ritmo de aprendizagem muito diferente e muito baixo em relação aos outros. Mas também há outros alunos que não são de etnia cigana e também têm um nível muito baixo e se formos a ver pior. Alguns são mal-educados e não vêm com regras de casa o que complica ainda mais a sua situação de aprendizagem. Ela ao menos tem vontade de aprender. Ela ouve e esforça-se por aprender."<br>- **Desigualdade de oportunidades**<br>"De uma maneira geral, aquilo que eu penso, se os alunos ciganos à partida não têm as mesmas oportunidades que os |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | assim encostada. Volta e meia digo-lhe: "Então F. vai brincar com os teus colegas, eles estão ali todos. Por que é que não vais brincar?" Digo aos colegas para a chamarem para a brincadeira e o que eles me respondem é: "Eu já a chamei mas ela não quer vir." É ela que se exclui. Não são os colegas que a rejeitam até porque na sala de aula se fala frequentemente em respeitar o próximo, em respeitar a diferença."<br>"O único problema com ela tem a ver com a sua auto-exclusão."<br>"Uma das partes da música consistia em dar as mãos e levantá-las para cima. Ela não queria dar as mãos aos colegas. É o que eu digo a exclusão parte só dela e não dos colegas." | - **Educada e obediente**<br>" (…) é bem educada, nunca me faltou ao respeito, cumpre sempre as minhas ordens."<br>- **Falta do Pré-Escolar**<br>"Não frequentou o Jardim-de-infância, logo aí falham certos pré-requisitos muito importantes."<br>"Não andou no infantário o que a coloca logo em desvantagem em relação aos outros meninos. No trabalho de propedêutica de início do ano é-lhe exigido um esforço redobrado."<br>**- Matrícula fora de tempo**<br>**"**Tem oito anos já devia ter sido matriculada pelo menos há dois, só que lá está é a tal situação que para vir para a escola é complicado.."<br>- **Introvertida**<br>", ao nível da comunicação, é uma miúda muito introvertida, fala se eu falar com ela, é preciso estar sempre a puxar por ela (…)<br>**– Insegurança**<br>" (…) e tem um medo muito | | outros meninos têm, é compreensível que tenham um ritmo de aprendizagem diferente dos outros. Se calhar se lhes foram dadas as mesmas condições que têm os outros meninos, é provável que eles consigam aprender como os outros. Agora dar condições. Que condições? Se o sistema cultural deles diverge do sistema "normal", do sistema da maioria das pessoas. (…) Por mais que se tente dar as condições a este tipo de crianças o próprio sistema cultural está tão enraizado que é muito difícil criar condições para que eles tenham o mesmo nível de aprendizagem que os outros. Isto é muito complicado. Isto é estar a querer mudar a cultura de um povo." |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | grande de errar.”<br>“Se estiver sozinha comigo não há problema nenhum. Se estiverem os outros colegas, ela olha de lado com medo de errar e de estar a ser observada.”<br>- **Baixa auto-estima**<br>“Tem uma baixa auto-estima (…)”<br>“A sua baixa auto-estima parece influenciar a sua socialização e a sua aprendizagem.”<br>- **Falta de acompanhamento em casa**<br>“ (…) e nunca faz os trabalhos de casa. Vê-se perfeitamente que ela não te ajuda em casa. E isso é muito importante no 1.º ano.”<br>“Também não tem quem a ajude nos trabalhos.”<br>- **Respeito**<br>“(…) ela aceita bem qualquer coisa que venha da minha parte. Ela acima de tudo ainda há …. é que é difícil hoje em dia, ela tem um respeito muito grande pelo professor. Quem | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | me dera que os outros fossem assim também nesse aspecto."<br>- **Vive num acampamento**<br>"Depois enquanto os outros meninos têm um tecto e as condições necessárias para trabalhar, ela coitadita não tem. Se chove ou está frio ela não tem as condições necessárias para trabalhar."<br>- **Amor de miúda**<br>**"**Ela é um amor de miúda, não causa problemas."<br>**- Falta de higiene**<br>"A F. a nível de higiene, não tem condições de higiene nenhumas."<br>- **Piolhos e pulgas**<br>" (…) Tem piolhos, traz pulgas para a escola. Eu também já apanhei piolhos por causa dela." | | |

**Quadro 2 – Síntese das entrevistas aos professores**

| Professores | Rendimento Escolar | Etnias – Aproveitamento escolar | A cultura cigana na sala de aula | Participação dos alunos nas actividades |
|---|---|---|---|---|
| **P1** | ▪ **Dificuldades** (insucesso)<br>- Absentismo (assistem às aulas de forma irregular)<br>- Desinteresse<br>- Falta de motivação<br>- Desvalorização da escola pelos pais<br>- Tradição cultural (valores)<br>- Currículos<br>"Não posso dizer …é influenciado por ser aluno de etnia cigana. A assiduidade acredito que sim."<br>"a outra menina já está na escola há 4 anos e 2 deles ficou retida devido à falta de assiduidade."<br>" A ideia que transmitem é de que virem à escola ou não é a mesma coisa."<br>"Não são tão interessados ou motivados."<br>"Não são motivados em casa para frequentarem a escola"<br>"O P falta às aulas para ir com a mãe para a feira."<br>"Os pais dão mais valor que eles | ▪ **Sem aproveitamento escolar**<br>"Um dos alunos está pela 1.ª vez no 1.º ano, não frequentou o pré-escolar e não consegue acompanhar a turma."<br>"Os outros já cá estão há muitos anos com o programa do 1.º ano, um deles é do ensino especial.<br>"O P como não acompanha, …ainda vai nas vogais. …estamos sempre a batalhar no mesmo porque ele não consegue."<br>"O T tem um programa do ensino especial. Os objectivos traçados no PEI vai acompanhando, agora … as vogais, as letras, os números isso será trabalhado mais tarde. O curricular terá que ser mais tarde devido a uma doença que sofreu em bebé.<br>▪ **Com aproveitamento escolar**<br>"A I. está a fazer o 1,º ano outra vez mas acompanha muito bem a turma." | ▪ **Currículo fechado**<br>" Ainda não abordei porque esse tema geralmente é abordado no Estudo do Meio quando se fala de raças. E no 1.º ano ainda …a esse tema. Possivelmente se…alguém insultasse aquele aluno porque é cigano se calhar teria abordado."<br>"Eles estão habituados aqui na escola sempre houve ciganos…moram todos no mesmo bairro."<br>"É muito complicado trabalhar a temática das várias culturas numa sala de 1.º ano, os alunos são muito novos para ter a percepção do que são raças diferentes."<br>"No 1.º ano os livros não abordam temáticas relacionadas com a história do povo cigano."<br><br>▪ **Currículo aberto**<br>"Fala-se na música na forma como vivem.."<br>"…um dia mais tarde vão achar engraçado terem tido contacto com | ▪ **Trabalho individual**<br>"O P a Língua Portuguesa trabalha as vogais, os ditongos e a letra p. Na Matemática não tem tantas dificuldades. O T trabalha objectivos do Programa Individual. A I está a cumprir o programa do 1.º ano."<br><br>▪ **Trabalhos de grupo**<br><br>" Fazem trabalhos de grupo quando é plástica, Matemática e (…) na L.P. na altura de lerem o texto o colega do lado ajuda." |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | vão com eles para a feira….apesar das dificuldades…"<br>" Já se começa a questionar um currículo alternativo para motivar estes alunos." | | alunos de etnia cigana pela música, ou pela forma de dançar, ou como vivem determinados assuntos."<br>"Trabalhando a música, em vez de lhes dar só uma música dita normal, se calhar pô-los a ouvir um bocado de música cigana." | |
| **Professores** | **Rendimento Escolar** | **Etnias – Aproveitamento escolar** | **A cultura cigana na sala de aula** | **Participação dos alunos nas actividades** |
| **P2** | ▪ **Dificuldade** (insucesso)<br>- <u>Linguagem (vocabulário)</u><br>- <u>Isolamento</u><br>- <u>Desvalorização da escola pelos pais</u><br>- <u>Ao meio onde vivem</u><br>- <u>Desinteresse</u><br>- <u>Indisciplina</u><br>- <u>Baixas expectativas</u><br>- <u>Currículos</u><br>"A rapariga foi retida o ano passado …por faltas…"<br>" Precisou de mais um ano por causa do vocabulário. Eles utilizam outro tipo de vocabulário em casa e portanto ele tinha um vocabulário muito reduzido."<br>"Eu diversificava os trabalhos no grupo onde eles estavam integrados…utilizava como | ▪ **Com aproveitamento escolar**<br>" Acompanham a turma. Um é muito bom aluno. Dois foram retidos o ano passado por mim. A rapariga foi retida por faltas, mas este ano está a acompanhar muito bem o 3.º ano. Vai para o 4.º de certeza. O aluno que tem mais dificuldades este ano está a acompanhar o 2.º ano."<br>"O meu aluno que ficou retido no 2.º ano, que está a ter um sucesso estrondoso, é um dos miúdos que me está a dar muita alegria porque de repente abriu, está a ler e nem falava." | ▪ **Currículo aberto**<br>"Eles são os primeiros a contar, eu peço-lhes. Nos textos que lhes dou durante o ano em que abordamos as diferentes culturas, falamos em se respeitarem, e se valorizarem. Este ano apresentei-lhes a bandeira cigana e os ciganinhos não conheciam. Tenho essa preocupação talvez por ter estado cinco anos no entreculturas."<br>" O manual escolar que adoptamos na escola (…) tem um texto em que fala sobre o povo cigano onde aparecem uma gravuras com ciganos a trabalhar na feira, a morar nas rolotes. O texto foi o mote para um debate interessantíssimo na minha sala….<br>"Em todo o tipo de debates que se proporciona a multiculturalidade, o | ▪ **Trabalho individual**<br>"Acompanham a turma …fazem o que os outros fazem."<br><br>▪ **Trabalhos de grupo**<br>"As crianças … mexem nos computadores, investigam nas enciclopédias, eles mexem, eles movimentam-se, pintam, sujam-se e fazem.<br>"…Em todo o tipo de debates que se proporciona a multiculturalidade, o respeito e o valor das diferenças culturais |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | estratégia inserir no meio de uma actividade, os trabalhos diferenciados para eles não se sentirem isolados."<br>"Ela não se integrava isolava-se…"<br>" Eles têm é um vocabulário muito reduzido. Os códigos deles são diferentes dos nossos e às vezes há choques de identidades."<br>" (…) o meu aluno a dificuldade que ele sentiu foi toda vinda da linguagem. Nós estamos a tentar que ele tenha um acompanhamento da terapia da fala porque ele aprende. O irmão anda cá, tem catorze anos e não lê uma letra. Este com oito anos feitos …lê tudo e escreve e gosta imenso da escola. Eu penso que também tem a ver com as crianças, não é pelo facto de serem ciganos ou deixarem de ser.<br>" O insucesso deve-se ao meio onde vivem. Não é só os da cultura cigana. Neste meio são todos. Eles só aprendem o que aprendem aqui na escola nas cinco horas e depois acabou."<br>"Em casa os livros ficam para lá e isso não interessa para nada."<br>" Os pais nãos se preocupam em | | respeito e o valor das diferenças culturais toda a gente participa. É feita uma reflexão crítica. Falamos nas diferentes formas de pensar …vão aos mapas ver de onde é que vêm os ciganos, que caminho é que percorreram, não só numa aula, durante o ano todo se abordam estas questões. Já desde o 1.º ano."<br>"não falamos só das diferenças mas também das semelhanças. O meu aluno cigano do 3.º ano, que é muito interessante, nos debates diz: "mas nós também." (…) | toda a gente participa"<br><br>▪ **Visitas de estudo**<br>Os meus alunos ciganos vão comigo para todo o lado. Inicialmente os pais não deixavam, convidei-os a vir à escola (…) onde lhes fiz ver que os seus filhos não podiam sentir-se diferentes dos outros alunos e que podiam confiar em mim porque também era mãe e responsável. A partir daí foram sempre a visitas de estudo comigo. (…) os alunos ciganos da minha turma participam em todas as actividades. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | mandar fazer.”<br>“Eles próprios já passaram aqui pela escola e a escola não lhes diz nada.”<br>“O pouco tempo que estão na escola, o professor está continuamente a chamar-lhes atenção: está calado, cuidado vais-te magoar, senta-te no lugar.” Perdem horas nestas coisas.”<br>“ Os professores trabalham muito, muito, muito, mas as expectativas deles são baixas. As coisas não lhes dizem nada.”<br><br>**“**Currículos mais significativos. As coisas mais significativas, as coisas são evasivas, assim muito no ar para eles dizem-lhes pouco, não lhes dizem nada. Porque nota-se quando a gente fala num tema que eles querem eles agarram-se, empenham-se e motivam-se. (…) haver uma maior liberdade de cada agrupamento estabelecer o seu próprio currículo… | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Professores** | **Rendimento Escolar** | **Etnias – Aproveitamento escolar** | **A cultura cigana na sala de aula** | **Participação dos alunos nas actividades** |
| **P3** | ▪ **Dificuldade** (insucesso)<br>- Mentalidade<br>- Absentismo<br>- Desinteresse pela escola<br>- Falta de motivação<br>- Língua Portuguesa<br>"Eu penso que dificulta, é diferente a mentalidade porque eles saem da escola e mesmo há dias que só têm o pensamento no que fazem os pais. Por exemplo tenho uma aluna que por vezes falta porque vai à feira com os pais."<br>"Eles começam a tomar gosto mais ao dinheiro do que à escola."<br>"Pela escola revelam muito pouco interesse."<br>"E tenho outra que consegue mas é a tal que falta de vez em quando porque vai à feira com os pais e pois claro se começa a faltar custa-lhe encarreirar a matéria, se ela vier assiduamente acompanha.<br>"Falta de motivação, já fiz de tudo…não gosta."<br>" A Língua Portuguesa é onde têm mais dificuldades, composições e | ▪ **Sem aproveitamento escolar**<br>"Andam no 4.º ano, mas a níveis inferiores. Três não acompanham, dois deles têm deficiência auditiva, usam aparelho…"<br>"Têm de ser trabalhos ao nível do 2.º ano:"<br>▪ **Com aproveitamento escolar**<br>"E tenho outra que consegue mas é a tal que falta de vez em quando porque vai à feira com os pais e pois claro se começa a faltar custa-lhe encarreirar a matéria, se ela vier assiduamente acompanha."<br>"A outra acompanha mais ou menos, é só propor-lhe um tema que ela adere." | ▪ **Currículo fechado**<br>" Por vezes, um aluno cigano trouxe um CD do casamento duma irmã e todos os alunos gostaram de ver, ciganos e não ciganos. Aquele aluno que não gosta de fazer nada se o colocar a contar uma história do povo cigano, fala, fala, nunca mais se cala, gosta de contar as suas histórias do povo cigano. Os outros alunos gostam de ouvir. Trocam histórias entre si mas normalmente escutam mais as histórias do povo cigano…"<br>"Se não houvesse ciganos não chegávamos a saber de histórias de ciganos como sabemos aqui, que eles contam." | ▪ **Trabalho individual**<br>"…não acompanham a turma…tem que ser trabalhos ao nível do 2.º ano."<br>▪ **Trabalhos de grupo**<br>"Quando existe trabalho colectivo ajudam-se normalmente." |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | erros dão bastantes.” | | | |
| **Professores** | **Rendimento Escolar** | **Etnias – Aproveitamento escolar** | **A cultura cigana na sala de aula** | **Participação dos alunos nas actividades** |
| **P4** | ▪ **Dificuldade** (insucesso)<br>“Não penso que é por serem de etnia cigana que eles aprendam melhor ou pior. A minha J é muito boa aluna é muito inteligente”<br>- Absentismo<br>- Abandono<br>- Currículos<br>“Acho que deveriam utilizar mais uma parte da matéria para falar mais nas culturas, não só dos ciganos, nas outras também. (…) Eu acho que do programa deviam constar alguns conteúdos sobre as culturas.”<br>“(…) eles são alunos que faltam muito. Eu acho que a gente aqui preocupa-se, o centro preocupa-se em traze-los à escola, em inseri-los, eles estarem inseridos nas turmas. Para não haver…há muitos alunos que desistem e que ficam analfabetos.” | ▪ **Com aproveitamento escolar**<br>“Acompanha perfeitamente: sempre acompanhou desde o ano em que peguei na turma no 2.º ano…Acho que é um exemplo de uma aluna cigana. Está a acompanhar perfeitamente a matéria que foi dada.” | ▪ **Currículo fechado**<br>“Sim, sim abordo assuntos relacionados com o povo cigano, gosto muito até de a ouvir falar. Embora ela não goste muito que eu toque assim (pausa), porque eu acho que ela se sente uma miúda como os outros.”<br>“Tem várias coisas. Eu gosto muito de saber aspectos do casamento cigano. (…) Ela explica muito bem aos outros que quando nascem já têm um parceiro, já têm alguém para viver com ela. (…)<br>“Até este ano começar eu nunca me deparei assim com uma situação como agora com a mãe. A mãe no início do ano veio falar comigo a dizer que a menina ia muito bem mas que não queria que ela fosse lá para cima. Então foi a partir daí que comecei a interessar-me, a falar com ela e a confrontar.”<br>“Depois ouve os outros, agente confronta muito uma situação e a outra e os outros dizem: “ai não professora então acha, acha, e ficam | ▪ **Trabalho individual**<br>“Acompanha perfeitamente. Sempre acompanhou desde o ano em que peguei na turma, no 2.º ano sempre acompanhou bem. Acho que é uma aluna… um exemplo de uma aluna cigana. Esta a acompanhar a acompanhar perfeitamente a matéria que foi dada.”<br><br>▪ **Trabalhos de grupo**<br>“Mesmo no grupo de trabalho do 4.º ano, ela está ambientada, está integrada. Gosta de ajudar os colegas, gosta de participar em tudo, gosta de fazer, nunca recusa se eu disser vamos fazer isto ou aquilo ela é uma criança que nunca |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | muito admirados com a situação dela. (…) Partilham abertamente uns com os outros. Uns dizem eu acho que isso não está correcto. E falam cada um dá a sua opinião." | recusa."<br>▪ **Visitas de Estudo**<br>"Não participa nas visitas de estudo." |
| **Professores** | **Rendimento Escolar** | **Etnias – Aproveitamento escolar** | **A cultura cigana na sala de aula** | **Participação dos alunos nas actividades** |
| **P5** | ▪ **Dificuldade** (insucesso)<br>"Acho que não é o facto de ser cigana que ela seja mais fraca, não porque eu tenho mais alunos como ela. E existem outros alunos ciganos na escola que são bons alunos."<br>- <u>Absentismo</u><br>- <u>Abandono</u><br>- <u>Mais lenta na aprendizagem</u><br>- <u>Desvalorização da escola pelos pais</u><br>"Tem bastantes dificuldades e não vem à escola."<br>" (…) já foi da professora X e nesse ano nem pôs cá os pés."<br>" (…) é uma etnia que falta muito à escola. As crianças de etnia cigana são muito faltosas."<br>"(…) É mais lenta na aprendizagem. Custa-lhe mais a perceber as coisas."<br>"Tenho que insistir mais, trabalhar mais, explicar de diferentes | ▪ **Sem aproveitamento escolar**<br>"A aluna está matriculada no 3º ano mas a nível do 2º ano. Tem bastantes dificuldades e não vem à escola."<br>"Não, apresenta bastantes dificuldades porque é pouco assídua."<br>"…Acho que não é o facto de ser cigana que ela seja mais fraca."<br>"…A Matemática tem mais dificuldades, coisa que cigano costuma ter mais facilidade para Matemática, ela é o contrário. Lê bem, interpreta bem mas não gosta nada de Matemática. È que nem gosta de Matemática. Não se adaptou bem com a Matemática." | ▪ **Currículo fechado**<br>"Sim quando estiver a dar as culturas de outros povos. Nessa parte sim falamos da cultura cigana e não só. Fora isso não."<br>"Assiste. Mas está no grupo dela, e está habituada desde o 1.º ano a estar naquele grupo e o resto…. Ensinei este ano ao 4.º ano e ao terceiro e ela estava no canto dela, não participa, não quer saber. Está no grupo dela, está a fazer o trabalho dela." | ▪ **Trabalho individual**<br>"Ela participa muito bem no que nós fazemos."<br>**"**Só começou a ler no princípio deste ano."<br>**"**Tenho textos mais pequeninos, trabalho mais individualizado quando tenho um bocadinho de tempo para ela. Mais a nível de Língua Portuguesa. A Matemática é igual está a iniciar o 2.º ano também."<br>"Lê bem, interpreta bem mas não gosta nada de Matemática. È que nem gosta de Matemática. Não se adaptou bem com a Matemática." |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | maneiras."<br>"Os pais acompanham bastante se for a nível da socialização agora de estudos não querem saber."<br>"Os pais como não se interessam muito, como também não sabem e não querem saber. Não sabem ler, não querem saber se os miúdos sabem ou não … agora se ela aprende ou não isso não interessa." | | | ▪ **Trabalhos de grupo**<br>A aluna trabalha bem em grupo com a colega que está no mesmo nível. Tenho grupos de nível de ensino. Ela está no 2.º ano e trabalha no grupo com uma menina não cigana."<br>▪ **Visitas de Estudo**<br>"A mãe disse logo desde princípio e o pai que ela não pode sair da escola, não pode. Se a turma sair eu tenho que avisar a mãe para a miúda ficar em casa porque os pais não deixam ela sair da escola." |
| **Professores** | **Rendimento Escolar** | **Etnias – Aproveitamento escolar** | **A cultura cigana na sala de aula** | **Participação dos alunos nas actividades** |
| **P6** | ▪ **Dificuldade** (insucesso)<br>- <u>Falta de comunicação</u><br>- <u>Currículos</u><br>**"** a aluna não acompanha a turma em termos de aprendizagem."<br>" Eu não posso definir que tipo de | ▪ **Sem aproveitamento escolar**<br>**"** a aluna não acompanha a turma em termos de aprendizagem."<br>" Eu não posso definir que tipo de competências é que ela tem mais ou menos adquiridas, porque não | ▪ **Currículo fechado**<br>"Este ano não o tenho feito. No meu 1.º ano tive um aluno cigano que não sabia ler e estava no 3.º ano de escolaridade. No 1.º período ele fez o mesmo que a minha actual aluna; | ▪ **Trabalho individual**<br>" (…) Em contexto de sala de aula e no que diz respeito a conteúdos escolares se recusa a colaborar." |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | competências é que ela tem mais ou menos adquiridas, porque não havendo comunicação eu não tenho como avaliar (…).”<br>“Eu acho que não é por ser cigana. …é um problema qualquer que eu não consigo detectar. Já tentei ajuda através da psicóloga mas é necessária a autorização da família e ela ainda não ma trouxe até hoje.”<br>“Os currículos actuais não servem, têm que ser flexibilizados” | havendo comunicação eu não tenho como avaliar (…).” | falava mas nada de aula. No final do 1.º período consegui manter o primeiro contacto de aula. Conseguimos comunicar através de um livro de histórias para ciganos que eu lhe trouxe e lhe fui lendo aos pouquinhos …deixava os outros grupos e com ele ia ler-lhe uma história de um livro escrito por um cigano. **Dar-lhe alguma atenção** ” | ▪ **Trabalhos de grupo**<br>“Ela não colabora embora esteja integrada, na área do projecto num grupo de trabalho.”<br><br>▪ **Visitas de estudo**<br>“Não participa.” |
| **Professores** | **Rendimento Escolar** | **Etnias – Aproveitamento escolar** | **A cultura cigana na sala de aula** | **Participação dos alunos nas actividades** |
| **P7** | ▪ **Dificuldade** (insucesso)<br>- <u>Absentismo</u><br>- <u>Desvalorização da escola pelos pais</u><br><br>“Tem poucas presenças o que não ajuda à sua evolução.”<br>“Ela falta muito porque acompanha os pais no trabalho”<br>“… Porque pelo pouco que eu conheço da aluna se ela fosse mais assídua era uma aluna normalíssima, normal. Porque quando vem á escola o pouco que eu lhe ensino ela assimila bem, o problema dela é a falta de tempo na | ▪ **Sem aproveitamento escolar**<br>“Não, tem muitas dificuldades na leitura e não acompanha a turma.” | ▪ **Currículo fechado**<br>“…Quando no Estudo do Meio calhou falar mas na altura a S. ainda não estava presente mas falei porque aqui na escola existem outros alunos de etnia cigana e falei na etnia cigana. Entretanto quando ela chegou reforcei isso quando ela esteve presente na sala de aula.”<br>“Foi só na altura em que falamos no Estudo do Meio, falamos e comentamos… e depois a partir daí…” | ▪ **Trabalho individual**<br>“Na língua portuguesa encontra-se num fim do 1º ano, encontra-se nos casos de leitura. Lê frases simples razoavelmente mas quando entra com casos de leitura já tem bastante dificuldade. Na matemática acompanha muito melhor, já estará num princípio do 2º ano pois já sabe os números, sabe fazer contas com |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | escola."<br>"Agora é pouco assídua, tem poucas presenças, e isso não ajuda nada na evolução dela."<br>"Os pais também dizem que vêm falar comigo e depois não vêm, nunca apareceram…é complicado."<br>"…Se calhar falar com o pai e fazer-lhe ver que assim a aluna não vai ter rendimento escolar…" | | | transporte, adição… na matemática está muito melhor."<br>▪ **Trabalhos de grupo**<br>"Ajudam-se uns aos outros. Quando precisam pedem coisas emprestadas." |
| **Professores** | **Rendimento Escolar** | **Etnias – Aproveitamento escolar** | **A cultura cigana na sala de aula** | **Participação dos alunos nas actividades** |
| **P8** | ▪ **Dificuldade** (insucesso)<br>- <u>Vivências</u><br>- <u>Primeiro contacto com a escola</u><br>- <u>Falta de acompanhamento em casa</u><br>- <u>Hábitos diferentes</u><br>- <u>Inadaptação/absentismo</u><br>"(…) eles não têm as vivências dos outros e não estão habituados a ter aquele acompanhamento que os outros têm por parte dos pais. Não sei até que ponto, mas acho que sim. Influencia de certeza absoluta que influencia o desenvolvimento. (…) é o primeiro contacto que elas têm com a escola, têm hábitos diferentes dos outros. Elas frequentam muito as feiras e quase não têm tempo em casa para os pais | ▪ **Sem aproveitamento escolar**<br>"A nível de aprendizagem não acompanham … a nível de aprendizagem a mais velha vai acompanhando, mas a mais nova estou a fazer com ela um trabalho de pré-escolar. Estou a trabalhar com ela praticamente a pré. Só agora é que ela já faz os grafismos das letras, mas tem que ser mesmo muito trabalhada aquela parte que ela nunca teve. Os grafismos, a pintura, as formas, as semelhanças, as diferenças. A propedêutica. E agora nota-se que ela já faz bem os grafismos e as letras que ela não fazia. Conseguia identificar as letras mas desenhar o grafismo | ▪ **Currículo aberto**<br>"Já surgiu em Estudo do Meio "Os Meninos Diferentes." Abordei mas como são muito pequenos, só estão no 1º ano (pausa) De várias etnias já cheguei a abordar, é natural tanto para elas como para os outros mas acho que ainda são muito pequenos para perceberem certas coisas, certos assuntos ligados às culturas diferentes e essas coisas."<br>"… Neste momento na minha turma tenho duas alunas de etnia cigana, tenho um aluno Ucraniano que até é engraçado porque ele ensina aos outros alunos palavras em Ucraniano, e um aluno que nasceu em França. Tenho alunos que não sendo de | ▪ **Trabalho individual**<br>"A nível de aprendizagem não acompanham … a nível de aprendizagem a mais velha vai acompanhando, mas a mais nova estou a fazer com ela um trabalho de pré-escolar. Estou a trabalhar com ela praticamente a pré. Só agora é que ela já faz os grafismos das letras, mas tem que ser mesmo muito trabalhada aquela parte que ela nunca teve. Os |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | estarem com elas."<br>"A mais velha é a segunda matrícula, porque o ano passado frequentou o 1.º ano mas faltou quase o ano todo. O horário não era compatível com o horário das feiras dos pais e porque também ela não se adaptou muito bem à escola." | não"<br>"Com a mais velha não, ela faz exactamente o mesmo trabalho que os outros. Com a aluna mais nova, como ela estava a apresentar muitas dificuldades, eu estou a desenvolver um trabalho diferente. Estou a trabalhar com ela essencialmente a propedêutica …."<br>" … a mais pequenita tem muitas dificuldades."<br>"Das duas ciganitas, uma vai acompanhando, a outra não acompanha ao nível da aprendizagem mas também trabalha." | outras culturas são Portugueses têm os pais em outros países ou Espanha, ou em França, o que suscita várias curiosidades e partilha de informação. Outro dia surgiu como é que se dizia a palavra olá nas várias línguas. E o meu miúdo ucraniano a mãe está a ensinar-lhe Ucraniano em casa. Dá para ver as diferentes culturas."<br>"Por exemplo as ciganitas como vão para a feira gostam de dizer que vendem a roupa a cinco euros a dez euros. Na matemática … O menino ucraniano também gosta de falar na sua língua, gosta de comparar como estamos a aprender a ler, ele gosta de comparar com a língua dele. Quando surge. É muito enriquecedor."<br>"No Carnaval elas vieram vestidas de fadas e então como tínhamos um bocadinho de tempo não houve desfile porque estava a chover e elas estiveram a dançar. Então a mais velha estava a explicar que a mãe lhe andava a ensinar a ela a dança, e são várias e pelos vistos têm vários nomes, a mais pequenina canta e batia palmas e ela dançava. Então esteve-me a explicar que a mãe lhe | grafismos, a pintura, as formas, as semelhanças, as diferenças. A propedêutica"<br><br>▪ **Trabalhos de grupo**<br>"Faço e elas participam como qualquer aluno. Integram qualquer grupo, às vezes nem estão as duas juntas. … Agora gostam de participar e juntam-se aos outros. Agora juntam-se muito bem com os outros."<br><br>▪ **Visitas de estudo**<br>"Participam." |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | ensina a ela porque é a mais velha e vai passando de geração em geração. Os outros alunos gostaram de ver dançar e é engraçado. Quando surge é que elas falam desses aspectos. Falam que o pai trabalha na feira. Da cultura cigana é raro falarem, só falam quando surge a oportunidade."<br>"Tendo em conta que as minhas alunas frequentam as feiras a Matemática é uma disciplina que se encaixa no mundo delas, o Estudo do Meio também porque foca os hábitos e culturas diferentes e até mesmo a Língua Portuguesa pois os textos simples abordam esta temática. Como tenho o primeiro ano é um bocado difícil abordar temas mais complicados. È claro que dá para fazer a ponte para a cultura deles. Principalmente na Matemática é sempre feita a ponte porque as vivências delas assim o permitem. Porque elas aos sábados vão para as feiras. Mesmo no Estudo do Meio na parte da roupa, porque elas vendem roupas." | |

| Professores | Rendimento Escolar | Etnias – Aproveitamento escolar | A cultura cigana na sala de aula | Participação dos alunos nas actividades |
|---|---|---|---|---|
| **P9** | ▪ **Dificuldade** (insucesso)<br>- <u>Absentismo</u><br>"Acho que tem no facto das ausências, só nesse aspecto porque no resto não acho. Ela tem muito boa capacidade de aprendizagem, se ela não faltasse tanto, tenho lá três ou quatro boas alunas, mas podia ser uma boa aluna. O problema dela são as ausências." | ▪ **Com aproveitamento escolar**<br>"Já é o terceiro ano que ela está a frequentar a escola. (…) Ao nível da matemática tem muito bom cálculo mental e raciocínio, acompanha muito bem. Ao nível da língua portuguesa tem algumas lacunas porque todo o trabalho que foi feito no ano passado na aquisição das letras, leitura e escrita como faltava há ali lacunas. Como ela agora já não tem faltado tanto, sempre que posso vou tentando ajudá-la mais na parte da língua portuguesa e ela ainda escreve com alguns erros mas mesmo nos casos de leitura ela praticamente já lê tudo." | ▪ **Currículo fechado**<br>"Não. Até à data ainda não. Há experiências do dia-a-dia que ela põe em comum em relação à turma mas assim propriamente eu já ter falado da etnia cigana ainda não entrei nessa temática." | ▪ **Trabalho individual**<br>"Ao nível da matemática tem muito bom cálculo mental e raciocínio, acompanha muito bem. Ao nível da língua portuguesa tem algumas lacunas porque todo o trabalho que foi feito no ano passado na aquisição das letras, leitura e escrita como faltava há ali lacunas. Como ela agora já não tem faltado tanto, sempre que posso vou tentando ajudá-la mais na parte da língua portuguesa e ela ainda escreve com alguns erros mas mesmo nos casos de leitura ela praticamente já lê tudo."<br>▪ **Trabalhos de grupo**<br>"Fazem e ela participa quando está presente." |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | ▪ **Visitas de estudo**<br>"Não participa. Nunca foi a nenhuma saída da escola." |
| **Professores** | **Rendimento Escolar** | **Etnias – Aproveitamento escolar** | **A cultura cigana na sala de aula** | **Participação dos alunos nas actividades** |
| **P10** | ▪ **Dificuldade** (insucesso)<br>- <u>Ambiente familiar</u><br>- <u>Baixo nível escolar dos pais</u><br>- <u>Falta de condições habitacionais</u><br>- <u>Frio</u><br>- <u>Andarem a pedir</u><br>- <u>Falta de motivação dos pais</u><br>- <u>Não fazem os trabalhos de casa</u><br>"Têm, porque não têm ambiente familiar em casa. (…)"<br>"Acho que é o baixo nível escolar dos pais. Para já não têm as condições físicas de uma casa. Não têm água, não têm luz, vivem em barracos. Isso é deprimente. Se nós, às vezes, não conseguimos trabalhar porque temos frio, temos as pernas frias como é que essas crianças podem trabalhar. Depois é a necessidade de comer que os obriga a ir pedir, logo não fazem os trabalhos de casa. Os pais também não se sentem motivados para lhes dizerem para irem estudar." | ▪ **Sem aproveitamento escolar**<br>"Não acompanham. Aqueles dois não."<br>"Estão ao nível do 1.º ano, têm os livros do 1.º ano. Trabalham nos livros e fichas que eu lhes dou, que eu tiro, que eu procuro. A menina que está a nível do 1.º ano quer fazer o mesmo que os outros, mostra vontade de aprender, mostra avidez, ó professora eu sei, ó professora eu sei, ó professora eu quero ir. Ela quer participar e eu às vezes fico constrangida."<br>▪ **Com aproveitamento escolar**<br>""<br>"A menina do segundo ano, em princípio se assim continuar vai transitar para o terceiro ano. Tem um bocadinho de limitações, um vocabulário pobre mas isso é próprio do ambiente familiar que ela tem. (…) A miúda tem progredido muito, apesar de não | ▪ **Currículo fechado**<br>"Na aula de Formação Cívica aproveitei para abordar o tema da diferença. Eu fiz ver aos outros alunos que devíamos respeitar os meninos ciganos. Que eles são diferentes como nós, como a raça preta, ou outra coisa no género. Povos ricos, todos são. Eles ficaram a olhar, como quem diz: "A professora está-nos a defender." Os outros miúdos opinavam sobre o assunto e diziam: "Nós temos que respeitar todos os meninos. Todos os meninos (até na parte religiosa) são nossos irmãos."<br>"Até a própria linguagem que eu uso serve para os cativar. Eu falo com o sotaque deles e eles encontram piada e riem-se, como quem diz a professora também sabe falar como nós."<br>"Uma vez havia um texto: "Todos diferentes, todos iguais" e eu acabei | ▪ **Trabalho individual**<br>"Têm mais dificuldade a Língua Portuguesa tanto uns como os outros, em virtude de possuírem um vocabulário pobre. Eu trabalho muito o cálculo mental e o raciocínio. A miúda que está ao nível do 1.º ano tem um cálculo mental mais desenvolvido e retém mais informação do que uma aluna do 2.º ano."<br>"A miúda sabe as tabuadas. Eu às vezes interrogo-me será que copia por algum lado. Ela tem capacidade. Se lhe perguntar 3*5. A miúda sabe e vai |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ter aquele apoio que eu gostaria de lhe dar."<br>"A menina do 2.º ano acompanha o grupo." | por lhes falar que todos nós somos diferentes. A maneira como o professor fala e se relaciona com eles no dia-a-dia também reflecte o respeito e a admiração pela sua cultura. Sei dar o valor a estas pessoas e talvez por isso não tenha problemas em lidar com eles."<br>"(…)Na sala há uma justa medida. Procuro que aqui dentro da sala sejam todos iguais. Tem que haver diálogo, incutir neles valores, princípios e educação para saberem estar em sociedade." | concretizar como é que chegou ao resultado. Sabes professora "5+5 e agora mais outros 5."<br>"A menina do segundo ano, em princípio se assim continuar vai transitar para o terceiro ano. Tem um bocadinho de limitações, um vocabulário pobre (…). Os outros dois estão matriculados no segundo ano, mas ao nível do primeiro."<br>"A menina do 2.º ano acompanha o grupo. O outro menino que está ao nível do 1.º ano, que é mais inibido a falar …"<br>▪ **Trabalho grupo**<br>"(…) P uns com os outros "<br>▪ **Visitas de Estudo**<br>" É o primeiro ano que estou na escola e atá à data ainda não participaram." |

| Professores | Rendimento Escolar | Etnias – Aproveitamento escolar | A cultura cigana na sala de aula | Participação dos alunos nas actividades |
|---|---|---|---|---|
| **P11** | ▪ **Dificuldades** (<u>insucesso</u>)<br>- <u>Ambiente familiar</u><br>"Sim, devido ao nível familiar. A menina desenvolve mais porque vive com o pai e a mãe. Eles não. O pai e a mãe não vivem com eles. Vivem com o avô, com a avó e um tio, que tomam conta deles."<br>- <u>Desinteresse</u><br>""Há dias em que eu lhe proponho um trabalho e eles trabalham e há outros dias em que se recusam a trabalhar. É que não há meios de os fazer trabalhar. O mais velhinho recusa-se a ler. O aluno que está a nível do 1.º ano também não se interessa. Mandado-o para o lugar ler, repetidamente e ele não quer. Não têm vontade de aprender."<br>"Eles vêm para a escola mais para brincar do que adquirir noções, conhecimentos. Não vejo entusiasmo neles em estudar, aprender. Eles fazem os trabalhos porque são obrigados a fazer e às vezes recusam-se a trabalhar."<br>- <u>Baixo nível escolar dos pais</u><br>"Acho que só há uma senhora que | ▪ **Sem aproveitamento escolar**<br>"Não. O menino acompanha o 3.º ano, o outro está a nível do 1.º, está na fase da construção de palavras e na aprendizagem dos casos de leitura. A menina acompanha o início de 2.º ano. O mais velho lê textos de 3.º ano. Faz uma leitura fluente. O que está a nível do 1.º ano está na fase de juntar as sílabas. A menina do 2.º ano vai lendo com alguma dificuldade os casos de leitura." | ▪ **Currículo fechado**<br>"Não porque ainda não houve oportunidade."<br>"Eu ainda não abordei nenhum conteúdo relacionado com o povo cigano. Mas os temas do Estudo do Meio, as diferentes raças os diferentes povos, servem para promover aprendizagens interdisciplinares. Na parte dos Continentes e Oceanos, onde se fala de vários países, várias tradições, várias religiões. Estas são temáticas que eu ainda não abordei." | ▪ **Trabalho individual**<br>"O menino acompanha o 3.º ano, o outro está a nível do 1.º, está na fase da construção de palavras e na aprendizagem dos casos de leitura. A menina acompanha o início de 2.º ano. O mais velho lê textos de 3.º ano. Faz uma leitura fluente. O que está a nível do 1.º ano está na fase de juntar as sílabas. A menina do 2.º ano vai lendo com alguma dificuldade os casos de leitura."<br>▪ **Trabalho grupo**<br>"No estudo acompanhado e na área de projecto eles trabalham cada um em seu grupo. A menina vai trabalhando e acompanhando. Eles não. O aluno que está |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | sabe ler lá no acampamento."<br>- Não têm o hábito de estudar<br>"(…) parece-me que eles não têm o hábito de chegarem ao acampamento e estudar. Depois de chegarem a casa vão pedir, brincar ou tratar dos animais."<br>- Herança cultural<br>" (…) quanto aos rapazes já terão aquela ideia formada que um dia mais tarde vão fazer o mesmo que o avô." | | | ao nível do 1.º ano não se interessa, o outro aluno lê, está no grupo, mas não está a ligar nenhum ao trabalho. Afastam-se, não estão habituados a trabalho de grupo."<br>▪ **Visitas de Estudo**<br>"Não foram à visita que fizemos a Guimarães. Não sei se por causa do dinheiro."<br>"Acho que nunca vão às visitas de estudo." |
| **Professores** | **Rendimento Escolar** | **Etnias – Aproveitamento escolar** | **A cultura cigana na sala de aula** | **Participação dos alunos nas actividades** |
| **P12** | ▪ **Dificuldades** (insucesso)<br>"Eu não acho que é pelo facto de ela ser cigana que tem influência no seu rendimento escolar."<br>"Acho que as dificuldades de aprendizagem têm mais a ver com uma questão social do que com o nível de capacidade cognitiva da menina.<br>- Desigualdade de oportunidades<br>- Não tem um tecto<br>- Falta de acompanhamento em casa | ▪ **Sem aproveitamento escolar**<br>"Não. Já lhe fiz um plano educativo, no primeiro período, já foi assinalada para ter apoio nas dificuldades que ela tem e vai ter apoio para o ano. É um dos casos mais graves que eu tenho na sala a nível de aprendizagem." | ▪ **Currículo aberto**<br>"Até agora não. Há algumas temáticas, no livro de Estudo do Meio, que permitem uma abordagem de forma indirecta da história do povo cigano e de outros povos. "Eu e os Outros" é um exemplo disso. A temática relacionada com "os direitos e os deveres" também. Por vezes há situações de conflito no recreio que são resolvidas em grupo na sala de aula pelos miúdos através do diálogo. | ▪ **Trabalho individual**<br>"(…) Tem dificuldades ao nível da motricidade fina, lateralidade, escreve as palavras ao contrário, não consegue passar, copiar uma frase da letra de imprensa para a manuscrita, na pintura tinha muitas dificuldades mas agora |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | "Ela se calhar não tem, nem teve as mesmas oportunidades que os outros meninos. À partida não andou no infantário aquelas coisas importantes como a motricidade, trabalhar as mãos, teve que ser feito um trabalho redobrado aqui no início do ano. Depois enquanto os outros meninos têm um tecto e as condições necessárias para trabalhar, ela coitadita não tem. Se chove ou está frio ela não tem as condições necessárias para trabalhar. Também não tem quem a ajude nos trabalhos. É lógico que tudo isso influencia na aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem não têm a ver com o facto de ela ser cigana, até acho que é mais uma questão social do que com o nível de capacidade cognitiva da menina. Ela é que realmente não foi…A vida não lhe permitiu que ela atingisse … as mesmas etapas, pode-se assim dizer, do que aos outros." | | Eu dou-lhes liberdade para discutirem, no âmbito da Formação Cívica, e decidirem o que deve ser feito. Nestas discussões são colocados em contacto diferentes pontos de vista, diferentes maneiras de ser e de estar que reflectem as diversas culturas. Os miúdos, nestas circunstâncias, por vezes são mais justos que nós."<br>"Já foi abordado este ano. Falamos das diferenças culturais. É lógico que eu não lhes expliquei o que eram diferenças culturais. Falamos das diferentes raças. Falámos dos chineses, da raça negros, dos índios, falamos nos ciganos e fizemos um trabalhinho que tinham no livro do Estudo do Meio. Depois fizeram o desenho, era o desenho do mundo, da Terra e desenharam os meninos todos de mãos dadas de cores diferentes. E aí falou-se também dos ciganos, dos índios, dos negros… Eu acho que compreenderam a mensagem. Agora porem-na em prática, mais no recreio aqui dentro da sala não. No recreio pôr esses temas em prática é que é mais complicado."<br>"Todas as temáticas dão para pôr em | já melhorou bastante. A nível de recorte é uma desgraça, nota-se perfeitamente que nunca tinha trabalhado com tesouras. Mais, tem dificuldade na identificação das consoante, dos ditongos, se bem que agora tem melhorado um bocadinho. A nível da organização dos trabalhos. Ao nível da comunicação oral, é uma miúda muito introvertida, fala se eu falar com ela, é preciso estar sempre a puxar por ela e tem um medo muito grande de errar. De uma maneira geral tem dificuldades a nível de concentração, raciocínio, memória, iniciativa, na resolução dos problemas, tem uma baixa auto-estima e nunca faz os trabalhos de casa.." |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | prática uma aprendizagem interdisciplinar. Uma situação peculiar na sala de aula dá para a gente partir para uma temática mais abrangente e pôr em contacto as diferentes culturas. São coisas que são trabalhadas todos os dias" | ▪ **Trabalho grupo**<br>"Ela está no grupo e tem de trabalhar como os outros, mas a sua participação é prejudicada pela sua dificuldade de comunicação."<br>▪ **Visitas de Estudo**<br>"Até à data não participou." |

**Quadro 3 – Síntese das entrevistas aos professores**

| Professores | Participação Pais | Relações interpessoais | Diferenças culturais |
|---|---|---|---|
| **P1** | ▪ **Passivos**<br>**-** Avaliações<br>- Actividades da escola<br><br>"…na altura das avaliações em que os pais ou os encarregados de educação deveriam vir à escola buscar as avaliações e saber como é que os meninos vão na escola. Isso não acontece tanto como devia."<br>" Em relação à minha turma, tenho encarregados de educação de alunos que não são de etnia cigana que também não participam nada …as avaliações continuam ali à espera que os pais venham assinar. Mando chamar quando algum se porta mal … e os pais não vêm. …portanto estão um bocado em pé de igualdade com os de etnia cigana."<br>"Este ano pelas actividades que nós fizemos não."<br>" Chamados tipo venham fazer isto ou aquilo, isso não."<br><br>▪ **Colaboradores**<br>- Festas<br>- Reuniões | ▪ **Cooperação**<br>"Pedem coisas emprestadas…"<br>"A I. ajuda às vezes os outros miúdos a fazer actividades em que estão mais atrasados … ajuda-os a colar…ajuda os colegas a arrumar.<br>" existe cooperação entre todos os alunos não só os de etnia cigana."<br>▪ **Conflitos** (não são exclusivos dos ciganos)<br>" É possível que haja conflitos …neste meio o conflito é a palavra-chave."<br>▪ **Não há discriminação**<br>"Não… isso não. Nem eu nem e penso que a colega anterior que os leccionou tivemos algum problema."<br>▪ **Obediência**<br>**"**Eles obedecem-me perfeitamente." | ▪ **Coesão familiar**<br>"Andam muito em grupo como se defendem muito uns aos outros."<br>▪ **Desrespeito pelas regras**<br>"…e depois de faltar 4 ou 5 dias é complicado e sempre sem justificação."<br>"…chegam à escola e dizem estive doente, mas justificação escrita, concreta do médico não trazem.<br>▪ **Comunidade muito protectora**<br>"Quer a menina em casa guardada e estando longe dos problemas e sobre os olhos do pai ou da mãe."<br>"São muito claustrofóbicos, as crianças têm que estar muito protegidas…"<br>"As crianças mais novinhas têm tendência a agarra-las ali."<br>" …uma aluna de etnia cigana com necessidade de apoio … e a mãe disse logo que a menina não vinha porque era muito tempo na escola."<br>▪ **Dependência familiar**<br>" O P falta às aulas para ir com a mãe para a feira."<br>▪ **Herança cultural**<br>"Há pessoas que aceitam muito bem o facto dos filhos terem dificuldades, acham perfeitamente normal porque eles próprios |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | " Na festa de Carnaval …cortejo pelo bairro e os pais estavam presentes para assistir ao desfile e fotografar os filhos…"<br>"o ano passado …fizemos uma festa de fim de ano para os miúdos do 4.º ano e os pais vieram realmente cá em cima assistir à festa."<br>"… Fizemos uma reunião de encarregados de educação e de professores …no primeiro ano acontece mais porque são mais pequeninos e então os pais como os trazem à escola aproveitam e ficam para a reunião." | | também já as tiveram.."<br>"…em casa o pai e a mãe não sabem ler e então acham que o filho também não tem que saber."<br>▪ **Desvalorização da escola pelos pais**<br>"Se ele aprendeu ou não para eles é pouco importante."<br>▪ **Não frequentam o pré-escolar**<br>"A ideia que tenho é que eles não têm por hábito frequentarem o pré-escolar." |
| **Professores** | **Participação Pais** | **Relações interpessoais** | **Diferenças culturais** |
| **P2** | ▪ **Parceiros**<br><br>**-** <u>Acompanhamento da escolarização dos filhos</u><br><u>- Avaliações</u><br><u>- Reuniões</u><br><br>"A família colabora imenso com a escola. "Vêm muitas vezes à escola. Vêm praticamente diariamente à escola. (…) a mãe que é analfabeta vem à escola todos os dias, se não puder vir telefona-me. Quer saber o que o filho fez e se conseguiu aprender, o que é que não aprendeu …"<br>"Inicialmente os pais não deixavam, | **- Confiança**<br>"Mantenho uma relação muito próxima com eles…têm muita confiança em mim.<br>- **Afabilidade**<br>"Comigo os ciganos são afáveis, mas eu também sou afável com eles."<br>**- Conflitos**<br>"Os outros alunos, eles vão crescendo e com os outros são muito agressivos (…) eu nunca tive problemas com eles sei que eles são agressivos que detestam palavras ofensivas."<br>"Com os meus alunos não. Eles têm bom comportamento. Mas existem conflitos principalmente com alunos mais velhos que valorizam pouco a escola e não querem | ▪ **Não frequentam o pré-escolar**<br>"No 1.º ano, até porque eles não tinham feito o pré-escolar eu tinha sempre o cuidado de lhes dar trabalhos mais significativos."<br>▪ **Comunidade muito protectora**<br>"A mãe do meu aluno…como é uma mãe com muitas possibilidades gosta um bocado de o proteger."…Cismava que tinha que tinha que vir cá dentro trazer o lanche ao menino, porque o menino só gosta de rissóis quentinhos na hora. Eu era criticada porque ela vinha cá dentro e fechou-se a escola. Eu disse-lhe. "Pense no miúdo, como ele se deve sentir triste de ser o único que tem a mãe aqui dentro…"<br>▪ **Códigos de linguagem diferenciados**<br>"Os códigos deles são diferentes dos nossos e às |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | convidei-os a vir à escola, sentei-me com eles e tivemos uma longa conversa….fomos visitar um lar da terceira idade …e os meus alunos ciganos também levaram um bolo para contribuir para o lanche." | cumprir as regras. Mas os conflitos não são só dos alunos ciganos. Os não ciganos também criam conflitos."<br>▪ **Cooperação**<br>"…nas actividades uns com os outros. A bem, em todo o tipo de trabalho auxiliam-se uns aos outros. (…) um aluno cigano que é bom aluno, terminadas as tarefas dele levanta-se e vai ajudar este, aquele e o outro." | vezes há choques de identidades."<br>▪ **Valorização da família e do papel da mãe.**<br>"…eles são muito agarrados à família."<br>"Eles são muito ligados ao meio valorizam muito o papel da mãe e se nós os cativarmos por aí, os valorizarmos em relação ao seu grupo cultural, eles ficam apanhados."<br>▪ **Desrespeito pelas regras**<br>"Gosta …de furar as regras. Tenta sempre furar as regras, só que acaba sempre por as aceitar, porque eu sei lidar com ela."<br>"tentam sempre fugir às regras. Escapam-se sempre às regras."<br>"…e portanto se tentam fugir à regra eu vou sempre pelo lado positivo."<br>"Tenta sempre fugir às regras, só que acaba sempre por as aceitar (…) começo sempre por falar com ela pelo lado positivo, enaltecer as qualidades do filho…só depois é que lhe vou pedir para ele não se sentir diferente dos outros, era melhor ela deixar de fazer isto…Claro que não quer que o menino sofra coisa nenhuma, acaba sempre por cumprir a regra."<br>▪ **Valorização da escola pelos pais**<br>"…querem fazer dele doutor. Incentivam-no muito e valorizam muito o papel da escola. A própria família investe muito neles."<br>"…A mãe quando recebeu a carta a dizer que a filha tinha ficado retida por faltas, veio à escola e fartou-se de chorar." |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | "Está-me sempre a dizer "ó professora não o deixe para trás, puxe por ele, puxe por ele, contrariamente às outras mães (não ciganas) que não querem saber. "<br>"Vêm muitas vezes à escola. Vêm praticamente diariamente à escola. (…) a mãe que é analfabeta vem à escola todos os dias, se não puder vir telefona-me. Quer saber o que o filho fez e se conseguiu aprender, o que é que não aprendeu …"ó professora não aprendeu escreva-me num papel o que não aprendeu que é para depois no ATL a minha irmã (trabalha no ATL e tem o 9.º ano) o compensar no que ele tem dificuldades."<br>▪ **Cultura própria**<br>" Estes pais são pessoas que **não têm cultura,** os valores deles não são os nossos valores.<br>▪ **Desvalorização da escola pelos pais**<br>"Eles próprios já passaram por aqui e a escola não lhes diz nada."<br>"Para eles nós estamos a tomar conta dos filhos, é só para isso que servimos. Para eles tanto lhes faz porque têm baixas expectativas em relação à escola (…) de uma maneira geral a população do bairro tem poucas expectativas em relação á escola."<br>▪ **Casam muito cedo**<br>"Eles casam muito novos. Os nossos alunos saem daqui com catorze anos vão lá para cima estão lá um ano e abandonam. Depois armam |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | uma barraca na feira e estão casados com 15/16 anos."<br>▪ **Diferenciação económica**<br>"…os meus dois ciganos que estão a acompanhar o 3.º ano, são miúdos que estão num contexto familiar médio/alto. São ciganos privilegiados." A mãe da miúda tem o 9.º ano …os pais do rapaz são analfabetos, simplesmente é filho único, neto único e querem fazer dele doutor."<br>"…O pai conduz carros espectaculares…Eles vivem em casa própria. A miúda tem tudo moderno e o miúdo também. O outro miúdo te o pai preso … e também tem tudo. Tudo o que houver de novo que saia ele tem tudo." |
| **Professores** | **Participação Pais** | **Relações interpessoais** | **Diferenças culturais** |
| **P3** | ▪ **Passivos**<br>- <u>Avaliações</u><br>- <u>Festas</u><br>"…mas estou a falar dos pais dos meus colegas que têm ciganos porque os meus raramente aparecem cá. Participam muito pouco, se os chamar são capazes de cá vir mas tenho de chamar duas ou três vezes ou então mandar uma auxiliar ao bairro." | ▪ **Conflitos** (não são exclusivos dos ciganos)<br>"…<u>são um bocadinho agressivos quando se metem com eles derivado à idade</u>. Eles já <u>são um pouco mais velhos</u>…são os mais velhos. Eles começam a sentir-se mal e se se metem com eles ficam agressivos…"<br>"…conflitos há, mas são conflitos de crianças. Não por serem ciganos ou | ▪ **Dependência familiar**<br>"Por exemplo tenho uma aluna que por vezes falta porque vai à feira com os pais. Eles começam a tomar gosto mais ao dinheiro do que à escola."<br>"E tenho outra que consegue mas é a tal que falta de vez em quando porque vai à feira com os pais e pois claro se começa a faltar custa-lhe encarreirar a matéria, se ela vier assiduamente |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | "A maior parte das vezes não vêm cá assinar nem vêm buscar."<br>"Os ciganos aderem nem que seja para comer. Eles participam quando são cá chamados, mas têm que ser chamados muitas vezes." | deixarem de ser ciganos."<br>▪ **Cooperação**<br>"…ajudam-se uns aos outros. Quando têm dificuldades são capazes de pedir ajuda ao colega do lado que não é cigano e este responde-lhes sem problemas."<br>"Quando existe trabalho colectivo ajudam-se normalmente." | acompanha." |
| **Professores** | **Participação Pais** | **Relações interpessoais** | **Diferenças culturais** |
| **P4** | ▪ **Parceiros**<br>**-** <u>Acompanhamento da escolarização dos filhos</u><br>"Colaboram muito. Os pais da miúda muito, Basta eu dizer J quero falar com o teu pai ou com a tua mãe, que ela ao outro dia ou na hora do intervalo quando lhe vêm trazer o lanche, ela está aqui para falar comigo."<br>- <u>Reuniões</u><br>" Quando marco uma reunião a mãe está sempre presente."<br>- <u>Avaliações</u><br>"Vem à escola buscar as avaliações."<br>- <u>Actividades da escola</u><br>" Se eu disser que há uma actividade a mãe vem, se não vem a mãe vem o pai ou até mesmo a avó. (…) Nunca faltaram a nenhuma actividade que estivesse relacionada com os pais. | ▪ **Sociabilidade**<br>Em relação ao comportamento é um exemplo. É uma miúda que não dá problemas nenhuns, nunca deu problemas.<br>"Ela tem uma relação … de amizade, ela dá-se com toda a gente, não há ninguém na turma que não se dê com a J…<br>▪ **Afabilidade**<br>**"**Ela é uma criança amorosa."<br>"Ela tem uma relação muito boa, toda a gente gosta dela porque ela é carinhosa, muito meiga…" …Ela é uma miúda assim, é muito amorosa."<br>▪ **Comunicativa**<br>"Sempre que tem uma dificuldade ela vem esclarecer comigo."<br>"Ela fala com todos, é muito extrovertida e fala muito bem."<br>▪ **Cooperação**<br>"A interajuda, ajudam-se muito uns aos outros. Gosta de ajudar, gosta de | ▪ **Comunidade muito protectora**<br>"A avó é muito protectora."<br>"Vêm à escola frequentemente, saber se está tudo bem, se está a correr bem com a filha."<br>▪ **Herança cultural – Tradição**<br>"Ela quer que a chumbe porque diz que a etnia dela não permite, e ela é uma miúda que se pode interessar por outro menino que não seja da sua etnia dela, então a mãe quer que a retenha e ela fica cá mais um ano e depois sai da escola ou então para a Escola EB2,3 ela não a deixa ir."<br>"ó professora ela vai para a escola, lá para cima, e pode-se apaixonar por algum menino que não seja da nossa etnia e vai ser muito complicado essas coisas"<br>"Tentei explicar à mãe que já não estávamos nesse tempo, mas ela diz que não, que é a etnia dela e quer que a filha siga o mesmo caminho. Ela disse: "Ò professora eu também sempre fui uma boa aluna e quando cheguei ao 4.ºano a |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - <u>Formações</u><br>"(…) a escola realizou uma acção de formação para os pais sobre a sexualidade e eles participaram. Esta formação foi no ano passado, no final do 3.º ano." | participar…"<br>▪ **Empenho**<br>"É uma aluna muito empenhada."<br>" nunca recusa se eu disser vamos fazer isto ou aquilo ela é uma criança que nunca recusa."<br>▪ **Não há Conflitos**<br>" Eu acho que não há. Por aquilo que me apercebo há três anos que estou cá, acho que não, que não há. (…) | minha mãe tirou-me da escola." A mãe já passou por esta situação. Já tinha um marido que foi arranjado e é o que ela diz: "Ó professora eu não quero que a minha filha saia da minha etnia."<br>" (…) posso estar a dizer uma barbaridade mas…eu acho que ela tem muito a influência da mãe. Ela tem que seguir aquilo, tem o caminho traçado e a J não pode sair."<br>(…) ela tem aquilo na mente e não adianta nada.<br>▪ **(Des) valorização da escola pelos pais**<br>"Vêm á escola frequentemente, saber se está tudo bem, se está a correr bem com a filha. A mãe é muito interessada pela miúda. É assim tem uma situação má, porque a mãe veio perguntar-me se ela ia para o ciclo e quer que eu a chumbe. (…) ela quer que eu a chumbe porque diz que a etnia dela não permite…." |
| **Professores** | **Participação Pais** | **Relações interpessoais** | **Diferenças culturais** |
| **P5** | ▪ **Colaboradores**<br><u>- Acompanhamento da escolarização dos filhos</u><br>"Vem saber como ela está. Qualquer coisa que ela tenha, algum problema de saúde ela vem dizer-me."<br>"Fora isso vem saber como é que ela está no estudo."<br>"Têm mais a mãe. A mãe vem à escola, | ▪ **Alegre**<br>▪ "É uma criança que fala bem e é muito alegre."<br>▪ **Comunicativa**<br>"É uma criança que fala bem … Não tem qualquer problema em falar comigo e com os colegas."<br>"Na turma conversa com os alunos não tem problemas e lá fora também." | ▪ **Não gostam de participar em actividades que envolvem a sua cultura**<br>"Nas festas a gente tenta colocar uma música cigana para poderem passarem a sua cultura, no entanto não gostam muito de participar."<br>▪ **Coesão familiar**<br>"A única coisa que se vê mais nos ciganos é que são mais unidos. Os ciganos entre si. E qualquer problema que a minha aluna tenha, os alunos do |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | vem saber como ela está, é muito preocupada com a miúda. Qualquer coisa, ela vem. O pai nem tanto. O pai não vem assim muito.<br>- Avaliações<br>"Sim."<br>- Festas<br>"A mãe vem e o pai também."<br>"A mãe vem e o pai também. Eu lembro-me que neste Carnaval a gente saiu aqui pelo bairro e o pai e a mãe estavam lá abaixo no portão a ver a miúda." | ▪ **Lenta**<br>" (…) é mais lenta na aprendizagem. Custa-lhe mais a perceber as coisas."<br>▪ **Agressividade**<br>" O problema dela não leva desaforo para casa, se tiver de bater nos miúdos ela bate. Não é assim daquelas de arrumar a viola. Ela defende-se muito bem. O comportamento não é muito agressivo é o normal como as outras crianças."<br>▪ **Conflitos**<br>"Não me parece. A única coisa que se vê mais nos ciganos é que são mais unidos. Os ciganos entre si. E qualquer problema que a minha aluna tenha, os alunos do professor Y, que são primos, eles juntam-se para defender a miúda. Não vejo muitos conflitos entre eles."<br>"O maior problema, acho que foi de uns pais que bateram numa professora. A partir daí (pausa) os pais deixaram de participar nas festas na escola. Naquela altura foi para castigá-los para saberem que não devem fazer dessas coisas."<br>▪ **Cooperação**<br>"Ela participa muito bem no que nós fazemos." | professor Y, que são primos, juntam-se para defender a miúda."<br>▪ **Comunidade muito protectora**<br>" (…) A única coisa que querem saber é se ela come se está bem de saúde…"<br>▪ **Desvalorização da escola pelos pais**<br>" A falta de acompanhamento em casa …. A falta de acompanhamento. Os pais acompanham bastante se for a nível da socialização agora de estudos não querem saber."<br>"Os pais como não se interessam muito, como também não sabem e não querem saber. Não sabem ler, não querem saber se os miúdos sabem ou não … agora se ela aprende ou não isso não interessa."<br>▪ **Encarregados de Educação não dominam a linguagem da escola**<br>"A comunicação não é assim muito fácil porque é analfabeta a mãe. Tento-lhe explicar como ela está mas a senhora tem certas limitações. A comunicação não é muito fácil com ela, custa-lhe a perceber."<br>▪ **Medo da integração social (comunidade fechada?)**<br>"A mãe disse logo desde princípio e o pai que ela não pode sair da escola, não pode. Se a turma sair eu tenho que avisar a mãe para a miúda ficar em casa porque os pais não deixam ela sair da escola." |

| Professores | Participação Pais | Relações interpessoais | Diferenças culturais |
|---|---|---|---|
| **P6** | ▪ **Passivos**<br>- <u>Avaliações</u><br>- <u>Reuniões</u><br>"É fraca, muito fraca. Nem as fichas de avaliação vieram buscar no 1.º período."<br>" Não estiveram nas reuniões do início do ano. Eu não conheço os pais dela. Conheço uma tia que trabalha na creche do bairro da Biquinha. È uma pessoa acessível, que já veio ter comigo um bocado preocupada. (…) ela disse que também não pode fazer nada."<br><br>"Os pais só vêm à escola se acharem que têm de vir reclamar. Se não houver nada a reclamar está tudo bem."<br><br>"Estes encarregados de educação se forem convidados para ouvir não vêm." | ▪ **Cooperação**<br>"Ela não colabora embora esteja integrada, na área do projecto num grupo de trabalho. Mas vai assim um pouco por arrasto. Pronto, está lá."<br><br>▪ **Conflitos**<br>"Este ano com esta aluna não tenho. Mas com o aluno que já referi tinha." Eles se se sentirem magoados dão cabo de tudo, Se se sentirem lesados, se se sentirem tocados não há quem os aguente." | ▪ **Desvalorização da escola pelos pais**<br>"Os pais só vêm à escola se acharem que têm de vir reclamar. Se não houver nada a reclamar está tudo bem."<br>▪ **Cultura própria**<br>"Os ciganos têm outros costumes, outros hábitos e se calhar para aquela forma de vida fazia mais sentido histórias de vida ….do que histórias da Carochinha.""<br>▪ **Povo ligado à Natureza**<br>"O povo cigano é muito ligado à natureza. (…) eles têm sempre experiências ligadas ao campo, ligadas ao ar livre, ligadas aos animais (…)<br>▪ **Inseguros e desconfiados**<br>"Eles muitas vezes não se sentem seguros, estão desconfiados, estão sempre a ser vigiados pela família e isso não é muito bom. Se a família confiasse? Confiar era um factor importante.<br>▪ **Comunidade muito protectora**<br>" (…) Estão sempre a ser vigiados pela família…. Se a família confiasse? Confiar era um factor importante.<br>▪ **O povo cigano não quer aprender porque é inteligente e selectivo**<br>"A escolarização para acontecer exige a vontade de duas partes, só com uma não dá. O povo cigano tem que querer ser escolarizado. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | Se não quiser não adianta. A escola só pode funcionar de forma capaz se o cigano quiser que funcione. (…) a aprendizagem não é exterior ao indivíduo. …só aprende quem quer. Se a escola lhes quiser dar coisas que eles não querem aprender, eles não aprendem, porque são inteligentes. Não querem, não aprendem. Fazem a sua selecção como qualquer ser humano que pense minimamente. São selectivos, é normal, é bom que assim seja, são pessoas normais e pelo menos não têm deficiência." |
| **Professores** | **Participação Pais** | **Relações interpessoais** | **Diferenças culturais** |
| **P7** | ▪ **Passivos**<br>**-** Justificação de faltas<br>**-** Avaliações<br>**-** Festas<br>"Os pais também dizem que vêm falar comigo e depois não vêm, nunca apareceram…é complicado. Já tive que mandar uma carta para casa porque teve um x de faltas consecutivas. É assim."<br>"…só falei uma vez ou duas no princípio, logo que ela veio para cá. Entretanto, na altura que faltou muito disse que queria vir falar comigo… mas não veio para justificar as faltas. Não justificou as faltas." | ▪ **Cooperação**<br>"Sim, sim ajudam-na. Porque ela tem dificuldades na leitura e todos os dias lemos um pouco e quando chega à vez dela como tem mais dificuldades…"<br><br>"Nos trabalhos de grupo. Ajudam-se uns aos outros. Quando precisam pedem coisas emprestadas. Dão-se bem não há problemas."<br><br>▪ **Não há Conflitos**<br>"Ela vem tão poucas vezes que acho que ainda não tiveram tempo para ter conflitos." | ▪ **Comunidade conservadora e fechada**<br>"Dá-me a ideia que é um povo ainda muito conservador, fechado."<br>▪ **Dependência familiar**<br>"… ela falta muito porque acompanha os pais no trabalho… E ela diz que foi para a feira com os pais e que chegou tarde, estava cansada e por isso não veio."<br>▪ **Desvalorização da escola pelos pais**<br>"Os pais também dizem que vêm falar comigo e depois não vêm, nunca apareceram…é complicado. Já tive que mandar uma carta para casa porque teve um x de faltas consecutivas."<br>"Se calhar falar com o pai e fazer-lhe ver que assim a aluna não vai ter rendimento |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | "Não aparecem"<br>"Os meus não. Os pais da minha aluna ainda não participaram em nenhuma actividade." | ▪ **Comunicativa**<br>"É bastante comunicativa a aluna."<br>▪ **Respeito**<br>"A aluna é ajudada por todos os outros, mesmo quando esta a ler apesar das grandes dificuldades os outros colegas respeitam e não a gozam. (...) o gozar não existe, não existe. Os outros alunos que não são de etnia cigana também não lêem bem e não acontece nem quando eles estão a ler nem ela…não há "gozos", é normal." | escolar…mas como é difícil falar com o pai…também é um bocado complicado não é…" |
| **Professores** | **Participação Pais** | **Relações interpessoais** | **Diferenças culturais** |
| **P8** | ▪ **Colaboradores**<br>- <u>Ajuda nos trabalhos de casa</u><br>- <u>Reuniões</u><br>- <u>Avaliações</u><br>"Desde o início do ano participam nas reuniões de encarregados de educação. Se eu precisar de alguma coisa eles participam, desde assinatura dos papéis. Se eu precisar de chamar eles vêm logo à escola, vêm buscar as avaliações. Até agora têm participado."<br>▪ **Passivos**<br>- <u>Festas</u><br>"… os pais por razões de trabalho, acho eu porque vão para as feiras não têm estado presentes. Mas as miúdas vêm sempre. Nas festas do Natal. Só esta do Carnaval os pais também foram | ▪ **Confiança**<br>"… o comportamento dela baseia-se muito na confiança que ela tem com as pessoas…"<br>"(…) elas agora confiam muito em mim, se têm algum problema confiam, no recreio ou se não sabem fazer alguma coisa confiam."<br>▪ **Respeito**<br>… e tem que sentir o respeito que as pessoas têm por ela e ela tem que sentir o respeito pelas pessoas."<br>▪ **Meiga**<br>"A mais pequenita sempre foi assim mais meiguinha."<br>▪ **Sociabilidade**<br>"Não sei, não sei, acho que elas estão muito sociabilizadas."<br>▪ **Amizade e solidariedade dos colegas**<br>"Vêem por exemplo que a mais pequenita | ▪ **Dependência familiar**<br>"Elas frequentam muito as feiras e quase não têm tempo em casa para os pais estarem com elas."<br>"Pensávamos nós que almoçavam e só chegavam aqui 1:30-1:45 quando toca à 1:15 e então viemos a descobrir que elas não almoçavam os pais traziam-nas directas da feira."<br><br>▪ **Coesão familiar**<br>"…. Porque eles dão muito valor à família. A bebé esteve muito mal e então elas faltaram, nesse dia faltaram. Veio aqui o pai dizer à empregada que iam faltar porque foram de urgência para o hospital, foram todos."<br><br>▪ **Não frequentam o pré-escolar** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | convidados, só que aqueles que trabalhavam não vieram e eles se calhar por essa razão, pela feira não devem ter vindo." | tem muitas dificuldades e são capazes de chegar à beira dela e dizem: "olha não é assim" e apagam. E se ela estiver a fazer bem, não é só no aspecto negativo mas também no aspecto positivo, se ela estiver a fazer bem são capazes de dizer: "olha estás a ver é assim que se faz."<br>(…) Sentem, não sei, devem sentir que ela como é mais pequena, tem mais dificuldades para lhe dar aquele ânimo para ela continuar. Também lhes fazem isso por um lado dizem-lhes está mal, não fazes bem, mas também lhes sabem dar o incentivo. Que de certa maneira também é bom porque elas sentem-se bem."<br>▪ **Não há conflitos**<br>"Não, não existem. A relação é boa."<br>"Aceitaram-nas muito bem desde o primeiro dia de aulas. Aceitaram-nas muito bem e brincam com elas…"<br>"Brincam com todos, com os das outras turmas."<br>▪ **Comunicativas**<br>"Comunicam, falam normalmente…"<br>▪ **Não há exclusão**<br>" (…) até pode às vezes existir da parte dos pais. Da minha turma nenhum pai dos alunos não ciganos manifestou descontentamento por ter alunas ciganas na turma, aceitaram muito bem isso." | " (…) é o primeiro contacto que elas têm com a escola…"<br>" (…) mas a mais nova estou a fazer com ela um trabalho de pré-escolar. Estou a trabalhar com ela praticamente a pré."<br>"porque a mais pequenina eu acho que está numa fase de desenvolvimento muito atrasada para a idade. Ela tem seis anos mas o desenho dela eram garatujas correspondentes à fase dos três anos."<br>▪ **Medo da integração social/Herança cultural**<br>"A mais velha adora os Morangos com Açúcar, adora então eu acho que influencia um bocadinho a maneira de ela ser. Influencia os outros todos porque todos adoram os Morangos com Açúcar, mas ela nota-se mais porque se calharem casa devem dizer-lhe uma coisa, porque ela diz: "o meu pai não me deixa ver." Porque eu acho que o pai nota que ela está a perder, não é perder, é aquilo que ela devia aqueles valores que eles têm."<br>"… Eu noto uma coisa que a mais velha vê muita televisão, muito, adora a televisão. E não sei até que ponto influencia um bocado a sua maneira de ser. Acho que ela não tem aquelas características ditas de cigano. Não sei, não sei, acho que elas estão muito sociabilizadas."<br>"… a mãe no final da escola toda exaltada saiu do carro e começou a disparatar: "não te podes |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | ▪ **Cooperação**<br>"É boa também. É muito boa. É muito positiva, porque vê-se que eles gostam de ajudar. Vêem por exemplo que a mais pequenita tem muitas dificuldades e são capazes de chegar à beira dela e dizem: "olha não é assim" e apagam. E se ela estiver a fazer bem, não é só no aspecto negativo mas também no aspecto positivo, se ela estiver a fazer bem são capazes de dizer: "olha estás a ver é assim que se faz." (…) Sentem, não sei, devem sentir que ela como é mais pequena, tem mais dificuldades para lhe dar aquele ânimo para ela continuar. Também lhes fazem isso por um lado dizem-lhes está mal, não fazes bem, mas também lhes sabem dar o incentivo. Que de certa maneira também é bom porque elas sentem-se bem."<br>▪ **Receptivas à aprendizagem**<br>"… têm de estar abertos aquilo que vão aprender. O que às vezes nem sempre acontece. É claro que eu acho que estas duas se calhar são um caso de excepção porque são muito novas. O facto de elas agora se estarem a integrar muito bem e de ao nível delas estarem a aprender bem tem a ver também com a idade delas. São muito novinhas e estão a absorver tudo que aprendem. Por isso eu acho se calhar com | meter com os rapazes que não são ciganos, não te podes meter com eles."<br>▪ **Herança cultural**<br>"… a mãe no final da escola toda exaltada saiu do carro e começou a disparatar: "não te podes meter com os rapazes que não são ciganos, não te podes meter com eles."<br>"A mais velha diz que não gosta de brincar com os rapazes. Acho que deve estar associado a um factor cultural os pais devem insistir em casa tu não brincas com os rapazes. Embora brinque com eles na mesma só que de vez em quando diz: "eu não posso brincar com os rapazes, os homens, eu não posso brincar com homens." Tento dar-lhe a perceber que são meninos iguais e ela continua a brincar com eles normalmente. Só que de vez em quando deve-se lembrar que os pais lhe dizem para não brincar com rapazes."<br>▪ **Solidariedade social**<br>"Elas são de Castelo Branco, nasceram em Castelo Branco e noutro dia contaram-me que foram ver a tia a Coimbra ao hospital. Mas isso acho que é mais ou menos conhecido que eles juntam-se todos e apoiam-se muito. E então foram todos para Coimbra."<br>▪ **Dedicados ao trabalho**<br>"Têm uma tia que se deve dedicar muito ao trabalho, à feira. Porque vivem todos do trabalho da feira." |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | alunos mais velhos, que se calhar nunca foram à escola e baldam-se um bocado para a escola. Estas como estão a começar do início se calhar estão a captar bem os ensinamentos e aquilo que a escola tem para lhes dar.” | **“**Até agora tem feito mas os pais por razões de trabalhos, acho eu porque vão para as feiras não têm estado presentes. Mas as miúdas vêm sempre. Nas festas do Natal. Só esta do Carnaval os pais também foram convidados, só que aqueles que trabalhavam não vieram e eles se calhar por essa razão, pela feira não devem ter vindo.”<br>▪ **Diferenciação económica**<br>“Têm uma tia que gosta muito delas, que lhes dá tudo. Elas têm tudo, mochilas novas, cadernos novos, têm tudo, marcadores, lápis, têm tudo que há de bom. A tia deve gostar muito delas e dá-lhes roupas e tudo. Têm ali uma tia que é tipo um abrigo para elas e para o pai. Têm uma tia que se deve dedicar muito ao trabalho, à feira. (…) E uma tia que deve ganhar bastante dinheiro e investe muito nelas. Em roupa em coisas, quando lhes falta-lhes um lápis e no dia a seguir têm para aí dez lápis. A tia gosta muito delas e o pai também.”<br>▪ **Agressividade**<br>**“**A mãe já me veio pedir se lhe arranjava uma casa. Até dei seguimento à Assistente Social do Centro de Saúde. E a enfermeira veio falar comigo, que elas às vezes no Centro de Saúde acho que faz lá um escândalo com a médica de família. O pai já quis bater na médica de família. Já houve umas confusões. A enfermeira disse que entrou em contacto com elas porque |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | eu daqui dei seguimento para a Assistente Social. Porque a mãe queria mudar de casa, não tinha condições porque elas estavam sempre doentes e tinha uma bebé pequenina que também está sempre doente. A enfermeira diz que às vezes quando vão ali, por vezes é uma confusão tremenda."<br>▪ **Drogas/Violência (Representações sobre os ciganos da cidade)**<br>"…os ciganos da **cidade** porque estão associados a drogas e a violência e a essas coisas todas."<br>▪ **Acolhedores/Cordiais (Representações sobre os ciganos da província)**<br>**"**Quando eu estive em Vila Real nós estivemos num bairro cigano e fomos muito bem tratadas. A comunidade cigana que era muito distinta dos ciganos cá da cidade, a relação que eles estabeleciam com a população era muito boa. Todas as pessoas se davam bem com os ciganos." |
| **Professores** | **Participação Pais** | **Relações interpessoais** | **Diferenças culturais** |
| **P9** | ▪ **Passivos**<br>- <u>Avaliações</u><br>**-** <u>Festas</u><br>- <u>Actividades</u><br>"Em relação à minha aluna, nenhuma. São pessoas que nunca aparecem a nenhuma reunião. Mesmo até recados que se mandem para casa sobre actividades | ▪ **Rejeição**<br>"no início do ano passado acho que havia ali um pouco de rejeição pelo facto dela ser de etnia cigana e porque faltava muitas vezes teve alguma dificuldade em integrar-se no resto da turma, mas agora não."<br>▪ **Teimosa**<br>"Mas para mim ela tem um defeito é muito | ▪ **Solidariedade social**<br>"No ano passado ela faltou muitas vezes, dizia ela que era por o avô estar internado em Coimbra. Quando vinha falava muito da família e do avô, por onde tinham ido, o que é que se passou."<br>▪ **Não reconhecimento da autoridade da professora e das funcionárias** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | que vão acontecer na escola, nunca se inscrevem em nada, não participam, não procuram saber o que vai acontecer. Não têm qualquer contacto comigo, o único contacto que precisamos ter é sobretudo quando ela falta, mas é mais com a presidente do conselho executivo."<br>"No final do ano a Feira do livro, a festa de Natal, o magusto. Mas eles nunca participam." | teimosa. Ela tenta levar sempre, como eu costumo dizer, levar a dela "avante", aquilo que ela acha que deve ser…é preciso eu estar sempre a dizer que não."<br>"Em relação aos outros ela é um bocadinho teimosa… gosta que prevalece as ideias dela. Até nas brincadeiras, uma coisa que já tinha reparado na hora do intervalo, os outros não estão muito receptivos porque também querem fazer as brincadeiras deles."<br>▪ **Empatia**<br>"Tenho um bom relacionamento com ela, e ela também. (…) Mas de resto tenho um bom relacionamento com ela."<br>▪ **Conflitos**<br>" (…) Esteve cá o irmão dela, ele foi embora no ano passado para o ciclo, havia conflitos. Ele tinha um comportamento diferente dos outros, bastante agressivo e segundo contava a colega até mesmo dentro da própria sala."<br>"Nos intervalos acontecia muito porque também havia uma turma bastante difícil com alunos com algumas retenções e eles entravam muito em conflitos."<br>▪ **Cooperação**<br>"Em relação a ela existe. As vezes quando um acaba uma tarefa e outro está mais atrasado pedem para ajudar outro colega. | "Segundo o que ouvia dizer porque nunca fui professora dele, o miúdo tinha dificuldade em acatar o que a professora lhe pedia e as funcionárias…era assim um bocadinho rebelde o miúdo."<br><br>▪ **Comunidade fechada e egocêntrica**<br>" (…) a etnia cigana são uma cultura muito fechada e egocêntrica e acho que escola tem o papel de integrar estas crianças na comunidade escolar." |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Ela também se prontifica a ajudar outro colega. Nesse aspecto eles colaboram bem. Até à data, eles não a distinguem pelo facto dela ser de uma etnia diferente da deles." | |
| **Professores** | **Participação Pais** | **Relações interpessoais** | **Diferenças culturais** |
| **P10** | ▪ **Acessíveis**<br>Facilidade de comunicação com os encarregados de educação:<br>- Planos de recuperação;<br>- Avaliações<br>- Actividades<br>- Festas<br>"Àh! Sim, sim. Ainda agora os encarregados de educação destes dois meninos vieram assinar o plano de recuperação e também vieram buscar as fichas de avaliação."<br>"Quando foi para comprar o Jornal Escolar, eu disse os miúdos são ciganos não vão ter acesso ao jornal. Honra lhes seja feita, foram dos primeiros a pagar o jornal. Os dois mais pequeninos vieram com a avó e com a mãe pagar o dinheiro das fotografias."<br>"Participaram na festa de Natal promovida pela associação de Pais." | ▪ **Tímidos e inibidos**<br>"Dentro da sala de aula, perante o professor, são um bocadinho tímidos e inibidos …<br><br>▪ **Isolamento**<br>"No entanto continuam a fazer no recreio o grupinho deles à parte com os outros colegas do acampamento cigano …"<br>"…Os alunos de etnia quer queiramos ou não, fazem um "gueto" à parte entre eles."<br>▪ Retraídos e envergonhados<br>" (…) são crianças que se retraiem muito. (…) Eles acanham-se um bocadinho em pegar. "<br>▪ **Pouco comunicativos**<br>"Eles também têm pouco poder de comunicação são um bocado fechados."<br>" (…) A princípio diziam que não falava nada, que era muito difícil retirar-lhe palavras. Continua a ser, mas está um pouco mais desinibida."<br>▪ **Conflitos**<br>"Provavelmente existem. Ainda hoje aconteceu aqui um caso. (…) A simples exibição de um pequenino objecto, deixa o | ▪ **Solidariedade social**<br>"Os ciganos quando lhes morre algum familiar, mesmo que seja em Espanha, podem não ter dinheiro, mas arranjam maneira de irem todos ao funeral. Na nossa cultura, se nos morrer algum familiar longe, nós só vamos ao funeral se tivermos uma grande afinidade com o falecido. Os ciganos são muito solidários."<br>▪ **Acreditam em bruxarias**<br>"Acreditam muito em bruxarias, nas benzeduras."<br>▪ **Culto dos mortos**<br>"No dia dos fiéis, podem ter um sogro, ou primo… eles vão a todos os cemitérios onde têm familiares, nem que vão de táxi."<br>▪ **Confiança**<br>"A senhora quando me vê mostra aquele sorriso de confiança em mim."<br>▪ **Vivem na miséria num acampamento**<br>"Para já não têm as condições físicas de uma casa. Não têm água, não têm luz, vivem em barracos. Isso é deprimente."<br>" Se olhares para o acampamento dizes assim: "Meu Deus como é possível viver aqui?" Eu presenciei uma cena quando vinha para a escola |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | outro grupo de meninos em alerta, com medo. Foi o que aconteceu. Disseram que os alunos maiores traziam uma navalha, mas pelos vistos não era uma navalha, mas uma chave de bocas de carro. (…) Agora é verdade que arranjam conflitos, mesmo sem os outros miúdos se meterem com eles. A razão dos conflitos prende-se normalmente com o futebol. Se a bola vai para junto deles, retêm-na e não lha dão. É mais para se mostrarem, para dizerem, nós somos nós, nós também somos fortes."<br>▪ **Violência**<br>"Quando eles querem alguma coisa obtêm-na pela violência e não pelo diálogo."<br>"Muitas vezes comunicam através da violência."<br>"… Onde vêem a promiscuidade a violência, os maus tratos e tudo mais? Como é que eles podem dar carinhos aos colegas, se eles em casa só vêem gestos de ódio, de violência e de maus tratos? " Bate ensinas a bater. Brinca com as crianças ensina-as a brincar."<br>"Mas que é preciso ter cuidado com eles, é."<br>▪ **Cooperação**<br>Se precisarem de material, os outros alunos emprestam-lhe. Eles têm material da escola, são alunos subsidiados. Se estão numa actividade de expressão plástica e não têm | em que a minha aluna virou o garrafãozinho de água, molhou as mãozinhas e fez assim (a professora gesticulou imitando a aluna a esfregar as mãos e passá-las na cara). Eu disse depois para comigo: "Como é que eu posso exigir a esta miúda que venha com as mãos lavadas e as unhas cortadas?" Que é que se pode esperar? Vivem na miséria."<br>▪ **Dóceis e amigos do seu amigo**<br>"Mas sei que é melhor lidar, estar a bem com os ciganos, mesmo que até não tenhamos cá alunos, lidar a bem com eles do que a mal, porque eles são amigos do seu amigo. (…) São amigos do seu amigo. "<br>"Mas volto a repetir os ciganos são pessoas dóceis e amigos do seu amigo."<br>▪ **Vingativos por mal**<br>"Mas também se estão a mal, Deus nos acuda, são piores do que as outras pessoas nesse pormenor."<br>"Fruto da experiência que eu já tenho com os ciganos é melhor andar a bem, nunca a mal, porque podem ser vingativos."<br>▪ **Marginalizados pela sociedade**<br>"Acho que nós, a sociedade devíamos olhar mais para estes casos e nós pomo-los à parte. A grande maioria da sociedade civil põe este grupo de pessoas à parte. Acho que às vezes os ciganos são penalizados por certos erros da sociedade." |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | cola os colegas emprestam-lhe. Não têm qualquer preconceito. E os alunos ciganos também procedem da mesma maneira. Eles adoram distribuir o material escolar. Ficam encantados de andar a distribuir o material escolar. Os outros colegas não interferem nada. Sentem-se felizes por estarem a ajudar a professora ou um colega."<br>▪ **Receptivos à aprendizagem**<br>"… mostra vontade de aprender, mostra avidez, ó professora eu sei, ó professora eu sei, ó professora eu quero ir. Ela quer participar e eu às vezes fico constrangida."<br>"Participam, colaboram, têm uma força enorme por aprender, honra lhes seja feita."<br>▪ **Preconceitos**<br>"Por outro lado, os miúdos têm medo porque têm preconcebido, dos encarregados de educação, a ideia de que os ciganos são pessoas más."<br>▪ **Discriminação**<br>"Há de tudo, uns que põem outros que não, depende da educação que lhes dão em casa."<br>▪ **Sem preconceitos**<br>"Mas também existem os outros pais que incutem nos filhos a ideia de que os ciganos são crianças como nós."<br>▪ **Não há discriminação**<br>"Aceitam-nos muito bem. E os alunos | ▪ **Rendimento Social de Inserção**<br>"Vamos para o M. pedir e apercebi-me que têm rendimento mínimo.<br>"Para que é que o governo distribui o rendimento mínimo? Para fazer cidadãos nulos, que é o que acontece aos pais. Têm seis e sete filhos, vivem com o rendimento mínimo, não trabalham nem fazem nada."<br>▪ **Vestem à maneira cigana**<br>**"**Enquanto estes aqui se vestem mesmo à cigana."<br>▪ **Limpos** (<u>ciganos da província</u>)<br>"Aqueles que eu tenho na minha terra são até um caso à parte. Mesmo no que à higiene diz respeito. Eu como com mais facilidade em casa desses ciganos do que em casa de familiares meus. São de uma limpeza extrema."<br>▪ **Estudam**<br>"Os primos e tios andam a tirar cursos de formação, que as entidades camarárias oferecem a esses jovens. Já têm o nono ano, já têm a carta de condução."<br>▪ **Trabalham na limpeza**<br>" (…) e até andam a fazer horas de limpeza."<br>▪ Não vestem à maneira cigana<br>"Se tu fores lá nem sequer dizes que elas são ciganas. Não vestem à maneira cigana, nem sequer os pais." |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | também, tanto são que trouxeram roupinha para eles."<br>"Os alunos não os põem de parte. (…)" | |
| **Professores** | **Participação Pais** | **Relações interpessoais** | **Diferenças culturais** |
| **P11** | ▪ **Acessíveis**<br>**-** <u>Avaliações</u><br>"Só vi uma vez os encarregados de educação das crianças ciganas, foi quando vieram buscar as fichas de avaliação."<br>"Ainda não houve nenhum motivo para chamar cá os encarregados de educação. Penso que também não viriam. A participação resume-se a virem buscar as fichas de avaliação." | ▪ **Rejeição**<br>"Os outros miúdos afastam-se mas é mais por causa da higiene, porque eles cheiram mal. Às vezes é insuportável estar à beira deles. Só nessas ocasiões é que se afastam."<br>▪ **Não cooperam**<br>**"**Há dias em que eu lhe proponho um trabalho e eles trabalham e há outros dias em que se recusam a trabalhar. É que não há meios de os fazer trabalhar. O mais velhinho recusa-se a ler."<br>**""**No estudo acompanhado e na área de projecto eles trabalham cada um em seu grupo. A menina vai trabalhando e acompanhando. Eles não. O aluno que está ao nível do 1.º ano não se interessa, o outro aluno lê, está no grupo, mas não está a ligar nenhum ao trabalho. Afastam-se, não estão habituados a trabalho de grupo. Por esse motivo optei por separar os três para conseguir uma melhor integração."<br>▪ **Conflitos**<br>**"**Só assisti uma vez a um conflito. Tudo por causa do futebol. Começaram aos empurrões nada de grave." | ▪ **Pedem e criam animais**<br>"Mas acho que andam por aí a pedir. Tenho visto, muitas vezes, não sei se o avô ou o tio, perto de minha casa à procura no caixote do lixo de alguma coisa que lhe interesse. Acho que têm criação no acampamento, galinhas, cavalos, têm bastantes animais. "<br>▪ **São crentes**<br>" (…) falou de uma viagem a Fátima com um tio, onde foram rezar de joelhos a cumprir promessas."<br>▪ **Vivem num acampamento**<br>" (…) Acho que têm criação no acampamento (…)"<br>"Na elaboração de frases referem-se apenas a meninos e meninas do acampamento. (…) O acampamento deles é o mundo deles."<br>"Acho que só há uma senhora que sabe ler lá no acampamento."<br>" (…) parece-me que eles não têm o hábito de chegarem ao acampamento e estudar. Depois de chegarem a casa vão pedir, brincar ou tratar dos animais."<br>▪ **Vivem do que lhes dá a Natureza** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | ▪ **Isolamento**<br>"Mas há outros dias que, no intervalo, só brincam os três com a bola. Ainda há bocado no trabalho de grupo em Estudo Acompanhado, coloquei-os cada um em seu grupo, mas eles afastam-se do resto dos elementos do grupo."<br>"Tem sido sempre igual. Muito raramente os vejo a brincar com os outros. Juntam-se aos alunos ciganos da outra professora e brincam todos. Com os alunos não ciganos é muito difícil brincarem."<br>▪ **Envergonhados**<br>"Têm vergonha, não é medo."<br>"Ler, não lêem em frente aos outros meninos na sala. Só lêem quando eu estiver ao pé deles ou quando os chamo para junto de mim. Se eu lhe disser da secretária: "Lê a tua lição, lê o teu texto" eles não lêem. (…) Eu acho que é por vergonha."<br>"….Uma pessoa fala para eles e eles acanham-se."<br>▪ **Pouco comunicativos (lacónicos)**<br>"Porque eles não falam ou falam pouco. Entre si falam, mas comigo não. "Já acabei." "O que é que faço." "Já li." Desde o mês de Setembro que estou com eles, num dia inteiro não são capazes de dizer vinte palavras seguidas. Se eu me aproximar deixam de falar." | "Estes não, vivem do que lhes dá a natureza, porque acho que têm aqui uns campos, vivem de aproveitar o que já não presta."<br>▪ **Os verdadeiros ciganos**<br>"Eu conhecia até agora ciganos diferentes. Como estes não conhecia. Estes são os verdadeiros nómadas. Todos os ciganos que conheci até agora têm um trabalho mais ou menos fixo. Estes não, vivem do que lhes dá a natureza, porque acho que têm aqui uns campos, vivem de aproveitar o que já não presta. Não conhecia esta faceta do povo cigano. Há diferentes ciganos. Uma pessoa ao pensar em cigano, pensa que é mau, pensa em facas. Estes não têm maldade. Estes são o verdadeiro povo cigano. Eles não pensam em roubar. Até se acanham em pedir. Damos-lhe os lápis e eles até têm medo de lhes pegarem."<br>▪ **Não têm maldade**<br>"Uma pessoa ao pensar em cigano, pensa que é mau, pensa em facas. Estes não têm maldade." |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | " (…) Oralmente não falam muito."<br>▪ **Desinteressados**<br>O aluno que está a nível do 1.º ano também não se interessa. (…) Não tem vontade de aprender."<br>"(…)Eles vêm para a escola mais para brincar do que adquirir noções, conhecimentos. Não vejo entusiasmo neles em estudar, aprender. Eles fazem os trabalhos porque são obrigados a fazer e às vezes recusam-se a trabalhar." | |
| **Professores** | **Participação Pais** | **Relações interpessoais** | **Diferenças culturais** |
| **P12** | ▪ **Acessíveis**<br>**-** <u>Avaliações</u><br>"Eles não…Vieram cá buscar as notas e entretanto não …. Por exemplo houve a festa de Natal e os pais estavam convidados e não vieram à festa." | ▪ **Conflitos**<br>"Com ela não. (…) Com ela não, mas eu sei que há outros miúdos de etnia cigana que não são assim tão pacíficos como a F. A F. é um amor de miúda, não causa problemas."<br>**"**Por outro lado é lógico que pode criar problemas porque são diferentes culturas, diferentes maneiras de pensar e é normal que haja conflitos. (…)"<br>▪ **Exclusão**<br>"Apesar de eu achar que a turma não a exclui, houve uma altura foi no início do ano que eu vi que um menino não dava a mão. A mãe do aluno telefonou para a escola, chateada com a professora porque a professora tinha posto a menina ao lado do filho. Eu muito sinceramente não liguei | ▪ **Desvalorização da escola pelos pais**<br>"Há certas coisas que é impossível mudar. Se é a própria cultura cigana que diz que não é preciso saber ler ou escrever, ou que não é assim tão importante"<br>▪ **Sistema cultural diferente**<br>"Se o sistema cultural deles diverge do sistema "normal", do sistema da maioria das pessoas."<br>▪ **Vive num acampamento**<br>"Depois enquanto os outros meninos têm um tecto e as condições necessárias para trabalhar, ela coitadita não tem. Se chove ou está frio ela não tem as condições necessárias para trabalhar."<br>▪ **Encarregados de Educação não dominam a linguagem da escola** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | nenhuma em relação a esse assunto. Não fiz nada a menina continuou no mesmo lugar. Isto aconteceu porque o menino chegou a casa cheio de piolhos. (…) A mãe veio a pedir que não queria que a menina cigana ficasse à beira do filho porque o menino foi para casa com piolhos. (…)Não fiz nada, a menina continuou no mesmo lugar e não tive problemas. Depois disso não tive problemas.<br>▪ **Cooperação**<br>**"**Cooperam embora nesta fase inicial da escolaridade dos alunos, ainda estejamos na aprendizagem das letras, é muito um trabalho de repetição, muito académico e exige mais trabalho individual. Ela está no grupo e tem de trabalhar como os outros, mas a sua participação é prejudicada pela sua dificuldade de comunicação."<br>" (…) Uma das partes da música consistia em dar as mãos e levantá-las para cima. Ela não queria dar as mãos aos colegas. É o que eu digo a exclusão parte só dela e não dos colegas. Ela é que não colabora."<br>▪ **Insegurança**<br>" (…) e tem um medo muito grande de errar."<br>"Se estiver sozinha comigo não há problema nenhum. Se estiverem os outros colegas, ela olha de lado com medo de errar e de estar a | "A mãe não sabe assinar e nota-se que é uma senhora que tem alguma dificuldade em compreender as coisas. Quando veio receber as notas veio acompanhada pelas tias, o primo e fiquei com receio que me causassem problemas. Mas não, houve apenas uma breve discussão relativamente à aprendizagem da aluna, porque eu disse que ela se prejudicava por não fazer os trabalhos de casa. A tia insistia que ela fazia os trabalhos de casa e eu deixei que ela falasse porque não quis ter problemas."<br>▪ **Falta do Pré-Escolar**<br>"Não andou no infantário, portanto falham logo aí certos pré-requisitos muito importantes."<br>"À partida não andou no infantário aquelas coisas importantes como a motricidade, trabalhar as mãos, teve que ser feito um trabalho redobrado aqui no início do ano." |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | ser observada."<br>▪ **Educada e obediente**<br>" (…) é bem educada, nunca me faltou ao respeito, cumpre sempre as minhas ordens."<br>▪ **Auto-exclusão**<br>"Relativamente aos colegas, é assim, os colegas não a põem de fora, não a excluem. É ela própria. Sinto mais uma certa exclusão no recreio mas é ela que se exclui do grupo. Os colegas não a põem de parte ela única e simplesmente não gosta de brincar com os colegas ou não quer. Põe-se assim encostada. Volta e meia digo-lhe: "Então F. vai brincar com os teus colegas, eles estão ali todos. Por que é que não vais brincar?" Digo aos colegas para a chamarem para a brincadeira e o que eles me respondem é: "Eu já a chamei mas ela não quer vir." É ela que se exclui. Não são os colegas que a rejeitam até porque na sala de aula se fala frequentemente em respeitar o próximo, em respeitar a diferença."<br>"O único problema com ela tem a ver com a sua auto-exclusão."<br>"Uma das partes da música consistia em dar as mãos e levantá-las para cima. Ela não queria dar as mãos aos colegas. É o que eu digo a exclusão parte só dela e não dos colegas." | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | ▪ **Respeito**<br>"Ela aceita bem qualquer coisa que venha da minha parte. Ela tem um respeito muito grande pelo professor. Quem me dera que os outros fossem assim." | |

**Quadro 4 – Síntese das entrevistas aos professores**

| Professores | A educação intercultural e sucesso | A organização das escolas para a diferença | A escola e a escolarização dos alunos ciganos |
|---|---|---|---|
| **P1** | ▪ **Enriquecimento mútuo e troca de aprendizagens** (relação de interacção)<br>"… o contacto entre diferentes culturas pode valorizar as aprendizagens dos alunos através da troca de saberes."<br><br>(A I no Carnaval veio vestida de cigana…começou a dançar e as outras miúdas estavam a adorar e pediram-lhe para lhes ensinar.) | ▪ **Oferta de formação**<br>" Não existe oferta de formação sobre educação intercultural."<br>▪ **Distribuição dos professores pelas turmas**<br>" Critério da antiguidade."<br>▪ **Distribuição de Horários**<br>"Horários normais"<br>▪ **Projectos com a participação dos pais**<br>"Sim.<br>Este ano pelo menos pelas actividades que nós fizemos não. Tirando o desfile de Carnaval que realmente fizemos um cortejo no bairro e os pais estavam presentes para assistir ao desfile e fotografar os filhos e não sei quê, mas de resto Natal e esse tipo de actividades os pais não vêm à escola. O ano passado foi uma situação pouco habitual porque estivemos com obras na escola e fizemos uma festa de fim de ano para os miúdos do 4. ano e os pais realmente vieram cá em cima e assistiram à festa. Chamados tipo venham fazer isto ou isto ou aquilo, isso não." | ▪ **Sensibilização dos pais para a importância da escola.**<br>"A escola poderia trabalhar isso com o encarregado de educação …"<br>"Não sei chamar os pais e mostrar-lhes que a escola não é um bicho papão…incutir-lhes que é importante eles virem à escola."<br>▪ **Currículo alternativo.**<br>" Já se começa a questionar um currículo alternativo para motivar estes alunos." |
| **Professores** | **A educação intercultural e sucesso** | **A organização das escolas para a diferença** | **A escola e a escolarização dos alunos ciganos** |
| | ▪ **Combate contra a discriminação social** (cultura única)<br>Eu penso que sim, se não forem abordados os temas relacionados com | ▪ **Projectos com a participação dos pais**<br>"A escola já teve actividades abertas à participação dos pais. Houve anos que sim este ano não. A escola já não é o que era. Já não se | ▪ **Sensibilização dos pais para a importância da escola.**<br>"Pois porque o que se verifica é o abandono. A primária ainda fazem mas depois chegam às |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **P2** | a vida deles, com aquilo que lhes diz respeito, penso que eles até não são felizes. Nós quando estamos a transmitir as nossas experiências, estamos a vivenciá-las, estamos a partilhar. Eles também devem partilhar a deles. Eu acho que nem faz sentidas as aulas não serem interculturais. | faz o que se fez."<br>"<u>Nós estamos um caos</u>:<br>1. Os projectos foram terminando;<br>2. As pessoas de grande valor que tivemos na escola e que estudaram muito para lidar com esta situação foram embora;<br>3. Tínhamos cento e setenta e tal ciganos, que eram mais de metade da população estudantil…agora temos treze ou catorze ciganos (não é significativo o número).<br>4. Houve um empenhamento conjunto de parcerias que se criaram com CMM que ao longo deste tempo se forma perdendo.<br>5. Os projectos foram acabando porque o país mudou (opções políticas). O investimento nestes projectos também acabou, os fundos europeus acabaram e as escola começaram a deixar de ter pessoal a trabalhar, deixamos de ter as Ass.Sociais que tínhamos, as psicólogas….;<br>6. Num bairro destes, o aumento do desemprego, da prostituição para dar de comer aos filhos, a droga para arranjarem dinheiro, isto está um caos, está como estava no início.<br>7. A equipa acabou.(…) Quando o grupo | EB2,3 e abandonam. Isso é a realidade. Talvez passe por falar com os pais, mostrar-lhes o valor da escola. Mas é muito complicado porque eles têm uma cultura muito diferente da nossa. É uma cultura tão diferente que eu sinceramente não vejo como fazer-lhes mudar essa mentalidade."<br>▪ **Currículo mais significativos**<br>**"** A mudança a verificar-se não era na atitude dos professores era mesmo nos currículos. Currículos mais significativos. As coisas mais significativas, as coisas são evasivas, assim muito no ar para eles, dizem-lhes pouco, não lhes dizem nada. Porque nota-se quando a gente fala num tema que eles querem, eles agarram-se, empenham-se e motivam-se. (…) haver uma maior liberdade de cada agrupamento estabelecer o seu próprio currículo… |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | é um grupo coeso, um grupo que está a trabalhar para o mesmo, que se refere aos alunos não como os meus alunos mas como os nossos alunos, à escola como sendo a nossa escola, as coisas funcionam, nós fazemos as coisas por paixão."<br>8. Falta de coesão. "Nós vínhamos para a escola, inclusive aos domingos como os nossos maridos, trabalhar para e com a comunidade. Não havendo essa coesão tudo se perde."<br>9. Esta escola, é uma escola igual às outras onde se dá aulas e acabou.<br>"Os projectos **Entreculturas e Boa Esperança** chamaram e envolveram imenso a comunidade com a escola. A escola ganhou imenso, porque ganhou a confiança da família, do bairro. (…) Com a abertura proporcionada por estes projectos foi possível envolver os pais nas actividades da escola. Os pais vinham à escola para a informática uma vez por mês trabalhar com os filhos. …pintar azulejos com os filhos, outros vinham contar histórias aos filhos, vinham cozinhar para os filhos …convidávamo-los para virem lanchar no dia do pai e da mãe. (…) promovíamos acções de formação …para informar os pais e os filhos sobre situações de segurança e de saúde, de higiene alimentar e de higiene oral, etc isso | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | aproximou-nos muito, eles aprenderam a respeitar-nos a ver-nos como uns amigos…<br>**- Oferta de formação**<br>" Não directamente mas a educação intercultural pode ser abordada no âmbito de outras formações porque é transversal a todas as áreas de ensino/aprendizagem.."<br>▪ **Distribuição dos professores pelas turmas**<br>"Tivemos a preocupação numa turma porque temos duas crianças surdas de etnia cigana, que são primos e portanto não convinha eles estarem juntos, para facilitar o horário da professora, que dá aulas em várias escolas. Em relação ao perfil do professor isso não é tido em conta. Temos essa preocupação relativamente aos alunos. Temos tendência a separar os alunos porque este é primo daquele, não funciona.<br>▪ **Distribuição de Horários**<br>"Quando estávamos em horários duplos atendíamos sempre que possível aos pedidos dos pais, quer fossem ciganos ou não."<br>"A mãe do meu aluno veio-me pedir no final do ano se o mudava para o horário da tarde. Eu perguntei-lhe porquê?" "Ele queria ficar com a prima que está no horário da tarde (…) é muito cedo o seu horário. " Então o miúdo está ligado a mim, eu estou ligada ao miúdo, agora vou deixar o miúdo. A mãe não se importava que ele mudasse de professora queria é que ele | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | ficasse com a prima.” | |
| **Professores** | **A educação intercultural e sucesso** | **A organização das escolas para a diferença** | **A escola e a escolarização dos alunos ciganos** |
| **P3** | ▪ **Educação para o enriquecimento mútuo e troca de aprendizagens**<br>“Tanto é que até se pode aprender mais se forem diversas culturas. Se não houvesse ciganos não chegávamos a saber de histórias de ciganos como sabemos aqui, que eles contam.” | ▪ **Oferta de formação**<br>“Não, por acaso...<br>▪ **Distribuição dos professores pelas turmas**<br>“Normalmente os professores que estão cá continuam coma mesma turma, com os mesmos alunos e os que vierem de novo ficam com as restantes. Dá-se prioridade à antiguidade.”<br>▪ **Distribuição de Horários**<br>“São horários normais.” | ▪ **Igualdade de oportunidades**<br>“ A escola pode ajudar tratando-os como se fossem alunos normais, quaisquer…não olhando a serem ciganos…está bem que são mas…não sermos racistas. |
| **Professores** | **A educação intercultural e sucesso** | **A organização das escolas para a diferença** | **A escola e a escolarização dos alunos ciganos** |
| **P4** | ▪ **Educação para o enriquecimento mútuo e troca de aprendizagens (experiências).**<br>“Acho que sim. (…) é assim se fosse uma turma só de ciganos eu acho que não podemos partilhar as experiências que nós partilhamos na minha turma. Podemos partilhar coisas…os meninos sem ser ciganos acho que ouvem a J de uma forma diferente quando ela fala. Podemos partilhar várias situações novas, os costumes deles, os saberes, as tradições que nós não sabemos, nem eu muitas vezes sabia o que é que eles fazem. Eu acho que é muito | ▪ **Projectos com a participação dos pais**<br>“Festa de Natal. No primeiro ano que eu vim para cá nós abríamos mais as festas aos pais festas depois houve um problema com um miúdo e depois começou a fechar-se mais. É assim fazemos as festas mas os pais não participaram.”<br>“Organizamos uma festa e um menino que já era um problema grave para a escola, já cá não está, e nesse dia maltratou os professores, houve assim uma confusão grande e depois vieram os pais e então a directora achou por bem fechar e pronto as festas agora são para as crianças são eles que participam e fecharam aos pais.”<br>▪ **Oferta de formação** | ▪ **Combate ao abandono escolar e a analfabetismo**<br>“Eu acho que tem um papel importante. Para o futuro deles … é bom eles andarem na escola. É bom a escola tentar trazê-los o mais possível porque eles são alunos que faltam muito. Eu acho que a gente aqui preocupa-se, o centro preocupa-se em traze-los à escola, em inseri-los, eles estarem inseridos nas turmas. Para não haver…há muitos alunos que desistem e que ficam analfabetos. A gente tenta melhorar isso o mais possível.”<br>▪ **Alteração dos currículos**<br>“Não, aos currículos não. Acho que deveriam utilizar mais uma parte da matéria para falar mais nas culturas, nem só dos ciganos, nas |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | bom, que é uma experiência enriquecedora para as crianças."<br>"Acho que podemos partilhar novas experiências, (…) é enriquecedor para partilharmos as diferentes culturas. | "Não, nunca reparei.<br>▪ **Distribuição dos professores pelas turmas**<br>"A minha turma já estava organizada e eu peguei. Mas o ano passado estive na formação de turmas e não houve critério nenhum. Aqui a antiguidade é um critério."<br>"A experiência e o perfil dos professores não é tida em conta."<br>▪ **Distribuição de Horários**<br>"O horário é o normal." | outras diferentes. Hoje em dia há muitas culturas diferentes que vêm para as escolas. Eu acho que o programa devia constar alguns conteúdos sobre as culturas." |
| **Professores** | **A educação intercultural e sucesso** | **A organização das escolas para a diferença** | **A escola e a escolarização dos alunos ciganos** |
| **P5** | ▪ **Partilha de culturas/Preparação para a vida**<br>"Acho que sim, porque a agente ao aprendermos uns com os outros ficamos mais preparados para viver juntos lá fora, na escola. A escola é muito importante nesse aspecto." | ▪ **Projectos com a participação dos pais**<br>"Parece que já foram agora nem tanto. Nem tanto, só foi o primeiro ano que eu cá cheguei no Natal que os pais vieram à escola."<br>"O maior problema, acho que foi de uns pais que bateram numa professora. A partir daí (pausa) os pais deixaram de participar nas festas na escola. Naquela altura foi para castigá-los para saberem que não devem fazer dessas coisas. Este anão não vieram no Natal, também não houve uma festa muito grande. Vieram o ano passado no final de ano. Estiveram cá."<br>▪ **Oferta de formação**<br>"Não<br>▪ **Distribuição dos professores pelas turmas**<br>"Não, a distribuição é feita tendo em conta as | ▪ **Melhorar a integração das crianças**<br>"Melhorar integração destas crianças que precisam da escola. Chamá-los mais à escola, porque é uma etnia que falta muito à escola …"<br><br>▪ **Sensibilização dos pais para a importância da escola**<br>"Chamando os pais mais vezes à escola e explicar-lhes a importância da escola."<br><br>▪ **Envolver os pais na vida escolar dos filhos**<br>"Tentar inseri-los mais na vida escolar dos filhos, acho que era a única maneira de mudar este seu comportamento em relação à escola." |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | dificuldades de aprendizagem e não com ciganos. Ela é cigana e tem dificuldades de aprendizagem e enquadra-se nessa situação. Mas a escolha de turmas não tem nada a ver com o perfil do professor. Outro critério é a antiguidade do professor na escola que tem prioridade na escolha da turma."<br>▪ **Distribuição de Horários**<br>"O horário é o normal." | |
| **Professores** | **A educação intercultural e sucesso** | **A organização das escolas para a diferença** | **A escola e a escolarização dos alunos ciganos** |
| **P6** | ▪ **Enriquecimento mútuo e troca de aprendizagens** (relação de interacção)<br>"Para mim é importante porque é na diversidade que está a riqueza. Acho que a diversidade se for usada de forma positiva aumenta o conhecimento de toda a gente. E tudo o que aumento o conhecimento de toda a gente é bom. E os ciganos estão incluídos nessa diversidade."<br><br>▪ **Educar no respeito pela cultura**<br>"É isso que eu acho, desde que se sintam seguros e saibam que não queremos destruir nada. A cultura é tudo aquilo que permite a pessoa sentir-se mais segura no meio, a | ▪ **Projectos com a participação dos pais**<br>"Tínhamos um projecto e eu estou a tentar seguir as ideias desse projecto. Mas mesmo assim não se conseguiu grande coisa. Conseguir trazer os pais à escola é um dos objectivos desse projecto. As actividades eram para os alunos, mas os encarregados de educação é que vinham falar sobre as suas experiências (tipo profissões…) A ideia era estabelecer o contacto, diálogo entre encarregados de educação e os alunos. Estes encarregados de educação se forem convidados para ouvir não vêm. Uma forma de tentar que eles viessem era mostrarem as suas habilidades. Assim podia ser que viessem.<br><br>▪ **Oferta de formação**<br>"… nunca procurei." | ▪ **Flexibilização dos currículos**<br>Os currículos actuais "não servem, têm que ser flexibilizados. Poderão servir para algumas crianças que se sintam bem (…) embebendo-se na cultura que não é cigana. Deve haver várias. Há outras que provavelmente querem manter os costumes e tudo isso e se calhar é mais interessante desenvolver competências á custa de textos de vida, de formas de vida cigana e não de formas de vida do povo europeu, da nossa civilização, da nossa cultura. (…) tinha outro sentido, pelo menos para aqueles que estão mais distantes daquela bitola cultural mínima, daqueles valores onde assenta a nossa cultura. Os ciganos têm outros costumes, outros hábitos e se calhar para aquela forma de vida fazia mais sentido histórias de vida …. do que histórias da Carochinha." |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | cultura é que vai construindo, é que vaio ajudando o ser humano a estar mais seguro no meio onde vive. A cultura é que permite compreender ao indivíduo o meio à sua volta e lhe permite saber como actuar e agir sobre ele. (…) a escola ao tentar uma aculturação do aluno cigano "ele perde o pé" e fica inseguro, não sabe como se movimentar. Esta insegurança dá-lhe agressividade, reflecte-se em comportamentos agressivos. Ele sente que está a ser absorvido sem poder fazer nada (…) é um pouco violento para a criança."<br><br>▪ **Comunhão de vontades**<br>"A escolarização para acontecer exige a vontade de duas partes, só com uma não dá. O povo cigano tem que querer ser escolarizado. Se não quiser não adianta." | ▪ **Distribuição dos professores pelas turmas**<br>"Dá-se prioridade ao professor que pretende levar a turma até ao 4.º ano. A experiência do professor no trabalho com os alunos ciganos não é um critério…O perfil do professor não é tido em conta na distribuição das turmas."<br><br>▪ **Distribuição de Horários**<br>Horários normais" | "O povo cigano é muito ligado à natureza. (…) eles têm sempre experiências ligadas ao campo, ligadas ao ar livre, ligadas aos animais (…)um recurso de trabalho. Não como um conteúdo mas como um suporte que eu poderia usar para desenvolver competências de oralidade e até de escrita.<br>▪ **Aproximação entre a escola e a família/Educação para a confiança**<br>"Se toda a gente que vive naquele espaço se sentir segura e à vontade, acho que está capaz de produzir alguma coisa. Acho que o primeiro passo é fazer com que as pessoas se sintam seguras e não basta dizer. "vocês estão seguros." (…) Se a família confiasse? Confiar é um factor importante. Mas para a família confiar é preciso desenvolver um trabalho conjunto de aproximação, um trabalho prolongado e é preciso ter uma forma coerente de estar em tudo."<br><br>▪ **A escolarização depende da escola e do indivíduo**<br>"A escolarização para acontecer exige a vontade de duas partes, só com uma não dá. O povo cigano tem que querer ser escolarizado. Se não quiser não adianta. A escola só pode funcionar de forma capaz se o cigano quiser que funcione. (…) a aprendizagem não é exterior ao indivíduo. …só aprende quem |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | quer. Se a escola lhe quiser dar coisas eles não querem não aprendem, porque são inteligentes. Não querem, não aprendem. Fazem a sua selecção como qualquer ser humano que pense minimamente. São selectivos, é normal, é bom quee assim seja, são pessoas normais e pelo menos não têm deficiência." |
| **Professores** | **A educação intercultural e sucesso** | **A organização das escolas para a diferença** | **A escola e a escolarização dos alunos ciganos** |
| **P7** | ▪ **Educar pelo exemplo e pela prática**<br>"Sim, sim, sim porque mesmo no estudo do meio fala-se na interculturalidade e fala-se de outros países, de outras raças… e quando nesta turma há exemplos mesmo verdadeiros posso dizer "está aqui a S. que é da etnia cigana, de outra raça" até pode ajudar na intervenção dela, falar da cultura da etnia cigana. Acho que isso é importante." | ▪ **Projectos com a participação dos pais**<br>"Têm, têm agora uma que é sobre o HIV, que é no dia …no final deste período. Tem algumas actividades com os pais."<br>▪ **Oferta de formação**<br>"Não vi, não."<br>▪ **Distribuição dos professores pelas turmas**<br>"Quando vim para a escola já estava as turmas feitas. A antiguidade na escola é tida em conta."<br>▪ **Distribuição de Horários**<br>Horário normal" | ▪ **Melhorar a integração das crianças**<br>"A integração porque dá-me a ideia que é um povo ainda muito conservador, fechado e se calhar aqui na escola podem começar a envolver-se mais com as outras crianças." |
| **Professores** | **A educação intercultural e sucesso** | **A organização das escolas para a diferença** | **A escola e a escolarização dos alunos ciganos** |
| **P8** | ▪ **Respeitando as suas vivências, a sua cultura**<br>**"** Claro que considero que sim. Acho que sim. Só indo ao encontro da cultura delas….É claro que tem de haver uma barreira. Cada um tem a | ▪ **Projectos com a participação dos pais**<br>"Até agora tem feito mas os pais por razões de trabalhos, acho eu porque vão para as feiras não têm estado presentes. Mas as miúdas vêm sempre. Nas festas do Natal. Só esta do Carnaval os pais também foram convidados, | ▪ **Melhorar a integração e aprendizagem das crianças**<br>" (…)É muito importante que frequentem a escola."<br>"A função da escola é tentar integrar estas |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | sua cultura, tem as suas vivências, mas o facto de estar numa escola, de estar a aprender, de estar a iniciar o percurso escolar, tem que haver aquela barreira, não sendo uma barreira, mas tem que (pausa) dar a conhecer a parte que já vem da sua cultura e das suas vivências, mas também têm de estar abertos aquilo que vão aprender. O que às vezes nem sempre acontece."<br><br>▪ **Enriquecimento mútuo e troca de aprendizagens**<br><br>Acho bom, neste momento na minha turma tenho duas alunas de etnia cigana, tenho um aluno Ucraniano que até é engraçado porque ele ensina aos outros alunos palavras em Ucraniano, e um aluno que nasceu em França. Tenho alunos que não sendo de outras culturas são Portugueses têm os pais em outros países ou Espanha, ou em França, o que suscita várias curiosidades e partilha de informação.<br>"Por exemplo as ciganitas como vão para a feira gostam de dizer que vendem a roupa a cinco euros a dez | só que aqueles que trabalhavam não vieram e eles se calhar por essa razão, pela feira não devem ter vindo."<br>▪ **Oferta de formação**<br>"Sinceramente nunca reparei. Acho que não, não é muito frequente haver."<br><br>▪ **Distribuição dos professores pelas turmas**<br>"Com elas foi um bocadinho diferente. A minha turma já estava formada e elas em Setembro estavam matriculadas na Escola X, mas o pai pediu devido ao horário e foram transferidas para aqui. Elas na primeira semana de aulas não estiveram cá, só vieram transferidas na segunda semana. A turma na Escola X era de manhã e como aqui havia vagas nos de tarde elas vieram para aqui. Dava jeito ao pai ir de manhã para a feira, aliás está tudo no processo, está tudo explicado. Foi a pedido do pai que elas foram transferidas, por isso é que elas vieram na segunda semana."<br>▪ **Distribuição de Horários**<br>"Horário Duplos:Tarde e Manhã. No caso das minhas alunas integraram o horário da tarde a pedido dos pais para as puderem trazer de tarde à escola." Os horários passaram a ser compatíveis com o trabalho dos pais. | crianças e fazer com que a socialização na escola seja o melhor possível e tentar que elas aprendam (pausa) que o processo de aprendizagem seja positivo e seja gradual porque pelo que eu noto o desenvolvimento deles é diferente dos outros talvez porque em termos de vivências não estão muito ligados à escola. O pai fez o quarto e acabou, a mãe não sabe ler nem escrever, tem influência o facto de já de trás não haver continuidade." |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | euros. Na matemática … O menino ucraniano também gosta de falar na sua língua, gosta de comparar como estamos a aprender a ler, ele gosta de comparar com a língua dele. Quando surge. É muito enriquecedor ter ciganos e crianças de outras culturas na nossa sala de aula..” | | |
| **Professores** | **A educação intercultural e sucesso** | **A organização das escolas para a diferença** | **A escola e a escolarização dos alunos ciganos** |
| **P9** | ▪ **Enriquecimento mútuo e divulgação de culturas**<br>Acho que isso é importante, se eles…claro que sendo um elemento isolado como é o caso da A. da minha turma, eu acho que é pouco mais difícil, se houvesse mais alunos de etnia cigana na escola facilitava mais …Na nossa escola, temos tidos sempre poucos alunos comparando com outras escolas. Mas acho que era importante porque há uma divulgação de outras culturas, de outras vivências, de outros costumes. Eu acho que isso era importante. | ▪ **Distribuição das turmas pelos professores**<br>“A distribuição tem em conta a antiguidade e a continuidade pedagógica do trabalho do professor com a turma.”<br>▪ **Projectos com a participação dos pais**<br>“Sim. (…) No final do ano a Feira do livro, a festa de Natal, o magusto. Mas eles nunca participam.”<br><br>▪ **Oferta de formação**<br>“Que eu tenha ideia não. Até ao momento.”<br><br>▪ **Distribuição de Horários**<br>“Nesta escola os horários são de manhã e de tarde. A minha aluna cigana está de tarde e neste horário é mais fácil os pais trazerem-na à escola.”<br>“A mãe alegou que ela no ano anterior faltou porque o irmão estava no horário da tarde e ela no da manhã. Deviam-na ter colocado no | ▪ **Melhorar a socialização e a integração das crianças**<br>“ (…) desde a socialização com outras culturas por norma a etnia cigana são uma cultura muito fechada e egocêntrica e acho que a escola tem o papel de integrar estas crianças na comunidade escolar,<br>▪ **Troca e partilha de conhecimentos e saberes**<br>“(...) também de dar a conhecer aos outros a etnia cigana e vice-versa. Haver uma troca e partilha de conhecimentos e de saberes. A escola nesse aspecto tem um papel fundamental.” |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | horário do irmão para virem os dois.” | |
| **Professores** | **A educação intercultural e sucesso** | **A organização das escolas para a diferença** | **A escola e a escolarização dos alunos ciganos** |
| **P10** | A educação intercultural **não** contribui para o sucesso dos alunos de etnia cigana:<br>▪ **Falta de meios para os meninos continuarem os estudos;**<br>▪ **Falta de habitação condigna;**<br>“No caso concreto dos alunos de etnia cigana pouco, porque os Encarregados de Educação não têm recursos materiais para a continuação dos meninos nos estudos. Eles vivem em barracos, sem condições de higiene. Trata-se de um problema de saúde pública. Embora, o Ministério de Educação lhes dê gratuitamente os manuais escolares e as refeições nas escolas onde existe cantina e o resto que está por trás? Será que o Estado também cria bairros de integração para estas crianças que não têm casas com condições para sobreviver. Como é que eles podem estudar em casa, por muito boa vontade que tenham, para darem continuidade aos estudos na escola? Se eles não têm um quarto condigno, para poderem dormir lá dois irmãos, onde vêem a promiscuidade a violência, os maus | ▪ **Projectos com a participação dos pais**<br>“Não a escola não realiza actividades com esse objectivo.”<br>▪ **Oferta de formação**<br>“Não. Acho que há aí um vazio. Fala-se muito no papel mas não há nada.”<br>▪ **Distribuição de Horários e das turmas**<br>“Não sei, porque eu não estava cá. Não sei. Eu até estava mais interessada num horário da manhã, mas já estava tudo decidido. As turmas são distribuídas tendo em conta a antiguidade na escola e outros critérios que nada têm a ver com o perfil do professor. ” | ▪ **Currículos de transição à vida activa**<br>“Prepará-los para uma vida activa com o mínimo de condições. Que eles saibam interpretar um pequeno texto, que eles saibam resolver situações do dia-a-dia, já estamos a prepará-los para a vida. Vamos imaginar que estes alunos não fazem mais que um 4.º ano, mas que eles ao menos saibam ler e que adquiram as competências essenciais para ingressarem na vida activa. Iniciá-los em cursos de formação como, por exemplo, jardinagem e culinária, que lhes possibilite mais tarde um emprego. Isto contribuía para a sua integração. Era bom fazer actividades viradas para a prática. Porque só se aprende fazendo.” |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | tratos e tudo mais? | | |
| **Professores** | **A educação intercultural e sucesso** | **A organização das escolas para a diferença** | **A escola e a escolarização dos alunos ciganos** |
| **P11** | ▪ **Divulgação da sua cultura**<br>"Sim, acho que poderia contribuir."<br>"Porque eles têm a cultura deles, o mundo deles e ficariam contentes se os outros colegas conhecessem os seus hábitos e costumes. Quando falo do acampamento, eles ficam contentes. Falar do que eles conhecessem deixa-os realmente satisfeitos." | ▪ **Projectos com a participação dos pais**<br>"Não, na escola não há nenhum projecto elaborado, nem acções nesse sentido."<br>"A festa de Natal este ano foi organizado pela Associação de Pais. Não sei se a festa de final de ano também vai ser organizada pelos pais."<br>▪ **Oferta de formação**<br>"Nunca reparei."<br>▪ **Distribuição de Horários e das turmas**<br>"A distribuição dos horários é feita em função da escolha da turma pelo professor. Já comentaram que os alunos não eram tão assíduos quando estavam integrados em turmas da manhã. Agora não faltam. Nem às festas da escola quando estas se realizam no turno da manhã." | ▪ **Apoiá-los nas suas dificuldades**<br>"Eu acho que a escola não poderá dar muito mais. As crianças são integradas em turmas e a partir daí é dar-lhes apoio nas suas dificuldades. (...). A escola tem que acompanhar essas crianças apenas dentro do horário escolar. Eu pensei apoiá-los nas duas horas que tenho que dar à escola, mas como esse apoio é de manhã, não arrisquei porque eles não apareciam cá."<br>"Eu acho que não. Na escola todos os miúdos são iguais e devem ser tratados de igual forma. Não há mais nem menos. Claro que ao nível pedagógico, tenho que ter muito mais material e dar-lhe mais tempo." |
| **Professores** | **A educação intercultural e sucesso** | **A organização das escolas para a diferença** | **A escola e a escolarização dos alunos ciganos** |
| | ▪ **Educar pelo exemplo e pela** | ▪ **Projectos com a participação dos pais** | ▪ **A escola e o Estado têm feito o mais** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **P12** | **prática**<br>**"**Sim, acho que sim. Porque, como já referi, é mais fácil a aprender sobre as diferentes culturas estando na sua presença, estando em contacto com elas." | "Por exemplo houve a festa de Natal e os pais estavam convidados e não vieram à festa."<br>"Pelos vistos sim. É o primeiro ano que eu estou aqui a dar aulas. A de Natal é costume os pais participarem. Participarem? Vêm ver a festa."<br>▪ **Oferta de formação**<br>"Nunca prestei atenção. Tenho feito formação noutras áreas."<br>▪ **Distribuição de Horários e das turmas**<br>"Não me posso pronunciar sobre a distribuição dos horários e das turmas porque não estava cá no início do ano. A minha aluna cigana foi integrada numa turma da manhã porque a turma do primeiro ano funciona no horário da manhã. Ela só podia vir para a minha turma. Penso, embora não estivesse na distribuição dos horários, que a turma do 1.º ano funciona de manhã porque os pais, em maioria, pediram que funcionasse nesse horário." | **possível para que as crianças ciganas se escolarizem.**<br>▪ **O Estado e a escola, por mais vontade que tenham, não conseguem mudar: a cultura**<br>"Acho que o Estado e a escola, mais a escola, têm tentado o mais possível para que as crianças ciganas venham à escola. Agora, acima de tudo é um factor cultural. Há certas coisas que é impossível mudar. Se é a própria cultura cigana que diz que não é preciso saber ler ou escrever, ou que não é assim tão importante**.** Acho que se tem feito progressos a esse nível. (…) Há certas coisas que o Estado e a escola, por mais vontade que tenham, não conseguem mudar: a cultura por exemplo." |

**Quadro 5 – Síntese das entrevistas aos professores**

| Professores | Concepção sobre a educação intercultural | | Pedagogia diferenciada |
|---|---|---|---|
| **P1** | ▪ **Educação para a igualdade de oportunidades**<br>"Acho que (…) se deve pôr toda a gente no mesmo patamar."<br><br>▪ **Educação para o respeito pelo outro**<br>" (…) é bom …mostrar que há outras raças, conversar sobre o assunto, incutir-lhes o respeito."<br>"(…) saberem que há outras culturas e que devem ser tratados como as outras pessoas e não é olha os ciganos … são isto e os não ciganos também são."<br>"Acho importante que ela exista principalmente nas escolas, é fundamental."<br>▪ **Educação como situação para a resolução de conflito**<br>"Acho que deve existir e que se deve falar (…) principalmente com crianças que já vêm em litígio de casa revoltadas com tudo e que chegam de manhã aqui à porrada às | | ▪ **Ajustar as tarefas ao nível do aluno**<br>"Fazemos planos de recuperação e uma das coisas que se faz nos planos é uma pedagogia diferenciada na sala de aula. Ou seja o P (…) eu com ele trabalho as vogais…O T tem um programa do ensino especial …o que se tem conquistado ao longo dos anos ao nível socialização, o andar, não sabia falar…." |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | nove da manhã com não sei quem.” | | |
| **Professores** | **Concepção sobre a educação intercultural** | | **Pedagogia diferenciada** |
| **P2** | ▪ **Educação para o respeito pelas diferenças e pela compreensão mútua**<br>“A parte moral e ética é muito importante nas minhas aulas. Estou sempre a falar das diferenças culturais, nas diferenças físicas, que nós somos diferentes todos uns dos outros e temos que nos aceitar como somos. (…) Os ciganos são diferentes dos outros e os outros são diferentes dos ciganos. (…) E eles nem valorizam isso.<br>“Acho que as crianças só têm de sair valorizadas. A escola ter várias culturas só beneficia o grupo, porque eles vivem na mesma sociedade e têm de aprender a viver uns com os outros. Só os beneficia, só os prepara para a vida.”<br>▪ **Educação para o enriquecimento mútuo e troca de aprendizagens**<br>“É precisamente a troca de experiências e o estar aberto e receptivo a aprender também sobre as outras culturas, a sua forma de estar e de ser. | | ▪ **Trabalhos significativos – apoio individualizado**<br>“No 1.º ano eu tinha sempre o cuidado de lhes dar trabalhos mais significativos, uns ligados à natureza, que lhes diz muito e outros à família porque eles são muito agarrados à família.”<br>“Se nós conseguirmos valorizar a cultura deles eu penso que isso (choques de identidade) é sanado no mesmo momento. Eles são muito ligados ao meio valorizam muito o papel da mãe e se nós os cativarmos por aí, os valorizarmos em relação ao seu grupo cultural, eles ficam apanhados.” |

| Professores | Concepção sobre a educação intercultural | | Pedagogia diferenciada |
|---|---|---|---|
| **P3** | ▪ **Educação para o enriquecimento mútuo e troca de aprendizagens**<br>"Ter diversas culturas na mesma sala, na mesma escola e no mesmo agrupamento…aprende-se com todos." | | ▪ **Ajustar as tarefas ao nível do aluno – apoio individualizado**<br>" Têm que ser trabalhos a nível do 2.º ano…tem que ser um apoio quase individualizado, tenho que estar sempre a explicar."<br><br>▪ **Língua gestual – professora de língua gestual**<br>"Fazem um trabalho que seja favorável para o dia-a-dia: são os trabalhos que têm que desenvolver com eles, pelo menos com eles dois." |
| **Professores** | **Concepção sobre a educação intercultural** | | **Pedagogia diferenciada** |
| **P4** | ▪ **Partilha de culturas**<br>"É haver diferentes culturas que nós possamos partilhar na escola, na sala de aula. (…) | | "Acompanha perfeitamente: sempre acompanhou desde o ano em que peguei na turma no 2.º ano…Acho que é um exemplo de uma aluna cigana**.** Está a acompanhar perfeitamente a matéria que foi dada." |
| **Professores** | **Concepção sobre a educação intercultural** | | **Pedagogia diferenciada** |
| **P5** | ▪ **Interacção entre diferentes culturas**<br>"É bom pois começarem a interagir | | ▪ Ajustar as tarefas ao nível do aluno – apoio individualizado<br>"Tem trabalhos diferentes. Tenho textos mais |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | com diferentes culturas. Eles convivem lá fora e também é bom conviver dentro da sala de aula."<br><br>▪ **Partilha de culturas**<br>"Ensinar e aprender as diferentes culturas. Ter as diferentes culturas e não só a cultura cigana e a gente ensina e partilha aquilo que cada um sabe da sua cultura." | | pequeninos, trabalho mais individualizado quando tenho um bocadinho de tempo para ela."<br><br>"Tenho que insistir mais, trabalhar mais, explicar de diferentes maneiras. Se ela não perceber de uma maneira, vou tentar explicar de uma maneira que ela chegue lá. Trabalhar de maneira diferente. Se eu vejo que ela não percebeu daquela maneira, vou ter que explicar de maneira diferente, vou ter que dar a volta ao texto." |
| **Professores** | **Concepção sobre a educação intercultural** | | Pedagogia diferenciada |
| **P6** | ▪ **Educação para o enriquecimento mútuo e troca de aprendizagens**<br>"Para mim é importante porque é na diversidade que está a riqueza. Acho que a diversidade se for usada de forma positiva aumenta o conhecimento de toda a gente. E tudo o que aumento o conhecimento de toda a gente é bom. E os ciganos estão incluídos nessa diversidade."<br>▪ **Relação entre culturas**<br>"Educação Intercultural, Educação Multicultural, já ouvi estas duas palavras. (…) dá a ideia que intercultural estabelece relação entre | | ▪ Trabalhos significativos<br>"Eu penso que textos ligados à natureza são muito do agrado deles. Com esse aluno …além das histórias do povo cigano, da cultura deles, do modo de vida deles, dos problemas deles, também o Estudo do Meio era um assunto interessante para trabalhar a oralidade. ...eles têm experiências ligadas ao campo, ligadas ao ar livre, ligadas aos animais e tinha isso como recurso de trabalho." |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | culturas, não é propriamente uma aculturação. | | |
| **Professores** | **Concepção sobre a educação intercultural** | | Pedagogia diferenciada |
| **P7** | ▪ **Diversidade cultural**<br>"É numa sala haver várias culturas, raça cigana, alunos dos palopes, etc."<br>▪ **Convívio entre culturas**<br>Sim, para conviverem com outras culturas. | | ▪ Ajustar as tarefas ao nível do aluno<br>"Sim também, dou-lhe textos menos complicados para conseguir ler melhor. Até está a dar os casos de leitura para começar a ler melhor." |
| **Professores** | **Concepção sobre a educação intercultural** | | Pedagogia diferenciada |
| **P8** | ▪ **Diversificação de propostas de ensino/aprendizagem**<br>"Tentar chegar da melhor forma às várias culturas que surgem numa sala de aula. Tentar ensinar da melhor forma, indo de encontro às vivências de cada um, aquilo que sentem, aquilo que estão habituados a ouvir em casa, tentar partir daí. Acaba-se por fazer a mesma coisa com outros que são da nossa cultura. Com os das culturas diferentes acaba por ser ainda melhor porque trazem coisas diferentes para a sala outras maneiras de ver, por exemplo num problema de Matemática as ciganitas, como eu | | ▪ Ajustar as tarefas ao nível do aluno<br>"Com a mais velha não, ela faz exactamente o mesmo trabalho que os outros. Com a aluna mais nova, como ela estava a apresentar muitas dificuldades, eu estou a desenvolver um trabalho diferente. Estou a trabalhar com ela essencialmente a propedêutica. Faço outro tipo de trabalho."<br>"A mais pequena aceita bem estes trabalhos porque sabe que tem as suas dificuldades. Eu acabo, só para dar um exemplo, se eu dou uma letra a mais pequena também participa, sempre, na parte oral, na identificação, só não faz é no caderno. No caderno faz o exercício parecido mas adaptado a ela. Enquanto que os outros de escrever uma palavra ela faz um grafismo mais |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | lhe chamo, estão habituadas a mexer com o dinheiro todos os fins de semana…é uma forma de ajudarem os outros. Por isso a educação intercultural é possível." | | parecido. Não tento marginaliza-la, só no trabalho prático é que ela acaba por fazer não o mesmo mas mais simples." |
| **Professores** | **Concepção sobre a educação intercultural** | | Pedagogia diferenciada |
| **P9** | ▪ **Educação para o enriquecimento mútuo através do conhecimento, partilha e troca de saberes**<br>"Acho que isso nos dá conhecimento do meio que nos rodeia. Em relação à etnia cigana praticamente desconhecia os costumes deles e a forma como eles vivem. Acho que é enriquecedor quer para mim e para os próprios alunos eles terem conhecimento de etnias diferentes, diferentes culturas. É ter conhecimento das diferentes culturas e haver partilha de saberes, troca de ideias de experiências, acho que no fundo é isso." | | ▪ Ajustar as tarefas ao nível do aluno<br>Na área da língua portuguesa. Não é propriamente diferente, normalmente diminuo um pouco as tarefas para trabalhar mais na parte escrita que é onde eu acho que ela tem mais dificuldade. (…) Eu prefiro que ela faça menos e normalmente debruço-me um bocadinho mais de tempo com ela, para ver se ela se desenvolve. Mas ela já lê. Ao nível da leitura praticamente já lê tudo o que os outros lêem, o que é ao nível da escrita é onde demora mais...tem que se estar ali com ela e tudo a ajudar. É onde ela sente mais dificuldade." |

| Professores | Concepção sobre a educação intercultural | | Pedagogia diferenciada |
|---|---|---|---|
| **P10** | ▪ **Saber respeitar a diferença**<br>"Saber respeitar a diferença. Tão só." | | ▪ **Ajustar as tarefas ao nível do aluno**<br>"Estão ao nível do 1.º ano, têm os livros do 1.º ano. Trabalham nos livros e fichas que eu lhes dou, que eu tiro, que eu procuro. A menina que está a nível do 1.º ano quer fazer o mesmo que os outros, mostra vontade de aprender, mostra avidez, ó professora eu sei, ó professora eu sei, ó professora eu quero ir. Ela quer participar e eu às vezes fico constrangida." |
| **Professores** | **Concepção sobre a educação intercultural** | | **Pedagogia diferenciada** |
| **P11** | ▪ **Mistura de todas as culturas**<br>"Educação intercultural? A junção de várias culturas? Leva a crer que é a mistura de todas as culturas."<br>▪ **Aprendizagem através da troca de saberes**<br>"Através da aprendizagem em conjunto entre todas as culturas. O número de culturas que existem dentro de uma sala de aula, aprenderem um pouco uns com os outros. Neste caso estamos a falar de crianças de etnia cigana, que com a sua cultura própria, é a única cultura | | ▪ **Ajustar as tarefas ao nível do aluno**<br>"Basicamente fichas. Porque cada um está em seu nível e tenho uma turma de 4.ºano. Têm os livros deles e vou-os acompanhando na leitura. Mas é muito complicado porque nem sempre querem trabalhar."<br>"Faço um trabalho individualizado com eles."<br>▪ **Didáctica diferente/Jogos (APOIO)**<br>A professora de apoio diz que eles com ela falam. Falam mais do que comigo. Porque estão sós com ela, estão mais à vontade. O trabalho também é diferente. É outra didáctica, jogam… e eles interessam-se mais por este tipo de actividades. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | diferente que temos na sala de aula. Procuro na sala de aula dar exemplo da cultura deles. Procuro referir-lhes que há culturas diferentes, pessoas de diferentes raças, desejo incutir-lhes a noção de que somos todos diferentes e todos iguais." | | |
| **Professores** | **Concepção sobre a educação intercultural** | | **Pedagogia diferenciada** |
| **P12** | ▪ **Educar no respeito pela diferença**<br>"Educação intercultural para mim é tentar ensinar e educar os meninos das diferentes culturas de maneira a não ferir os seus sentimentos. Portanto tem que se pensar muito bem antes de dizer qualquer coisa."<br>Pode ser colocada em prática "…através do respeito entre todos os alunos."<br>▪ **Educar através do exemplo e pela prática**<br>Enquanto que antigamente chegávamos à beira deles e dizíamos existem diferentes raças, diferentes culturas, dizíamos, mas eles dentro da sala de aula não tinham contacto com essas diferentes culturas. E agora cada vez mais há mais | | ▪ **Ajustar as tarefas ao nível do aluno**<br>"Tento que ela acompanhe a turma. Os temas são os mesmos, mas o grau de dificuldade dos exercícios que faço com ela é menor. Enquanto os outros já copiam a letra de imprensa para manuscrita eu a ela faço-lhe a letra manuscrita para ela tentar associar e copiar. Isto é um exemplo. Mesmo a nível de resolução de problemas não basta só ler o problema e fazer os desenhos no quadro, depois tenho que ir à beira dela e explicar-lhe outra vez." |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | emigrantes. Há os ucranianos, não só os da raça negra, ucranianos, brasileiros, povos africanos, os ciganos… Eles agora têm um maior contacto com essas diferentes culturas. Toda a gente sabe que se aprende muito mais quando estamos perante uma situação concreta. Os alunos lidam de perto com a fala, com a voz, com os hábitos, com a própria forma de comer, o que comem e o que não comem… Aprendem muito mais facilmente a lidar quando estão frente à realidade, do que quando se diz eles fazem isto e aquilo. Ouvir falar que determinado povo faz isto ou aquilo cria mais dificuldades de compreensão.” | | |

**Quadro 6 – Síntese das entrevistas aos professores**

| **Professores** | | | **Resolução de conflitos** |
|---|---|---|---|
| **P1** | | | ▪ **Chamam-se os alunos à atenção**<br>" Resolve-se exactamente da mesma forma como todos os outros, chamando à atenção a uns e a outros." |
| **Professores** | **Partilha de saberes** | **Rivalidade entre ciganos** | **Resolução de conflitos** |
| **P2** | ▪ Estive onze anos na plástica no projecto da escola, sempre a fazer formação. Fiz o curso de bibliotecas…. No 1.º ano que tive turma dava aulas de manhã e ficava cá as tardes para tentar movimentar as colegas da tarde. As colegas depois de se inteirarem da forma como as coisas se trabalhavam iam elas com os alunos aproveitar os excelentes recursos que tem a escola. (…) Não tive respostas. Querem estar na sala de aula a cumprirem com aquilo e acabou. Perdeu-se tudo. As pessoas têm muito medo de serem avaliadas e criticadas. | ▪ **Falta de interacção**<br>"Quando estive a dar plástica o que eu via e o que notava era a rivalidade entre os próprios ciganos. Eles eram os ciganos galegos e os outros. Havia uma barreira e os ciganos não se interligavam uns com os outros. Os ciganos ricos e os ciganos pobres. Ainda há um pouco isso, mas já não se nota tanto." Quando eu para cá vim isso era notório. Eles criticavam-se, batiam-se, porque os outros eram pobres, andavam todos sujos, andavam todos rotos e eles não queriam, sequer se misturar. | ▪ **Resolução do conflito através do diálogo**<br>"Chamam-se os alunos atenção e através do diálogo procuram-se descobrir e esclarecer as razões do conflito." |

| **Professores** | | | **Resolução de conflitos** |
|---|---|---|---|
| **P3** | | | ▪ **Chamam-se os alunos à atenção**<br>"Chamando os alunos à atenção." |
| **Professores** | **Ciganos sentem-se discriminados** | **Estereótipos?** | **Resolução de conflitos** |
| **P4** | "No primeiro ano que cheguei cá tive uma reunião com os pais, estavam os pais todos aconteceu uma coisa que considero muito engraçada. Marquei uma reunião, onde estiveram os pais todos, e ela disse que tinha uma coisa a dizer: "Acho que nesta escola que há muita… acho que as pessoas põem de parte os ciganos. O ano passado a minha J não se integrou muito bem e eu gostava muito que este ano, isso não acontecesse." | " (…) Quando eu concorri para aqui para esta escola, disseram-me: "ui vais apanhar uma turma só de ciganos." E fiquei com uma ideia completamente diferente da ideia que eu tinha dos ciganos. Tinha uma ideia muito má, tinha uma ideia completamente errada. Geralmente quando os ciganos vivem numa aldeia, iam para aldeia, ou porque são maus ou porque fazem…e agora tenho uma ideia completamente diferente, completamente diferente." | |
| **Professores** | **Matemática** | | **Resolução de conflitos** |
| **P5** | "A Matemática tem mais dificuldades, coisa que cigano costuma ter mais facilidade para Matemática, ela é o contrário." | | "O maior problema, acho que foi de uns pais que bateram numa professora. A partir daí (pausa) os pais deixaram de participar nas festas na escola. Naquela altura foi para castigá-los para saberem que não devem fazer dessas coisas." |
| **Professores** | | | **Resolução de conflitos** |
| **P6** | | | ▪ **Resolução do conflito através do diálogo**<br>" Procuramos através do diálogo conhecer as razões do conflito e depois resolvemos as diferenças quando é possível." |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Professores** | | | **Resolução de conflitos** |
| **P7** | | | |
| **Professores** | | **Traço Fenótipo mais comum** | **Resolução de conflitos** |
| **P8** | | "O pai não parece cigano. (…) Porque veste muito bem. È moreno se uma pessoa não conhecer e passar por ele não rua nunca diria que era de etnia cigana. Uma pessoa normal, veste-se mesmo bem, asseado. A mãe não nota-se logo. O pai não, se eu cruzasse com ele na rua não sabia que ele era cigano. Elas também são. São muito asseadas, e gostam de se cuidarem, higiene e roupa são muito cuidadas. A mãe também tem muito cuidado." | |
| **Professores** | | | **Resolução de conflitos** |
| **P9** | | | ▪ **Separando (Isolando) as crianças problemáticas**<br>"Nos intervalos acontecia muito porque também havia uma turma bastante difícil com alunos com algumas retenções e eles entravam muito em conflitos**.** As funcionárias tentavam durante os intervalos que eles se isolassem um bocadinho. Segundo o que ouvia dizer porque nunca fui professora dele, o miúdo tinha dificuldade em acatar o que a professora lhe |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | pedia e as funcionárias…era assim um bocadinho rebelde o miúdo.” |
| **Professores** | **Estereótipos** | **Ciganos sentem-se discriminados** | **Resolução de conflitos** |
| **P10** | - “Fruto da experiência que eu já tenho com os ciganos é melhor andar a bem, nunca a mal, porque podem ser vingativos.”<br>“Por outro lado, os miúdos têm medo porque têm preconcebido, dos encarregados de educação, a ideia de que os ciganos são pessoas más.”<br>“O que eu digo é que não se metam com eles, andem a bem com eles, porque a mal é pior.”<br>“Mas sei que é melhor lidar, estar a bem com os ciganos, mesmo que até não tenhamos cá alunos, lidar a bem com eles do que a mal, porque eles são amigos do seu amigo. Mas também se estão a mal, Deus nos acuda, são piores do que as outras pessoas nesse pormenor.” | - “(…)Veio a avó, insultou-me do piorio, disse-me que eu estava a discriminar o miúdo e andaram uma temporada sem falar comigo.”<br>**Matemática**<br>“a miúda que está aio nível do 1.º ano tem um cálculo mental mais desenvolvido e retém mais informação do que uma aluna do 2.º ano.”<br>“Não há ciganos que têm capacidade de aprendizagem? Não sei. A miúda sabe as tabuadas. Eu às vezes interrogo-me será que copia por algum lado. Ela tem capacidade. Se lhe perguntar 3*5. A miúda sabe e vai concretizar como é que chegou ao resultado. Sabes professora “5+5 e agora mais outros 5.” | ▪ **Evitam-se os conflitos**<br>“Eu sabendo disso, chamei-o e disse-lhe: vias, calavas-te e fazias de conta que não sabias nada. Ou dizias-me a mim particularmente. Fruto da experiência que eu já tenho com os ciganos é melhor andar a bem, nunca a mal, porque podem ser vingativos.”<br>“Estás a ver filho, tu não viste não dizias nada, calavas-te.” |
| **Professores** | **Estereótipos** | | **Resolução de conflitos** |
| **P11** | “Uma pessoa ao pensar em cigano, pensa que é mau, pensa em facas.” | | ▪ **São castigados**<br>“Normalmente. Foram os dois alunos de castigo. Foi a primeira vez que vi o aluno cigano do 4.º ano a arranjar problemas ou a arranjarem-lhe |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | problemas a ele. Foi uma briga normal e a atitude do professor também foi normal.” |
| **Professores** | **Estereótipos** | | **Resolução de conflitos** |
| **P12** | “Eu sei de situações de famílias de etnia cigana a quem lhes foi dada uma habitação com casas de banho, canalização, essas coisas todas, foram-lhes incrementadas regras de higiene e aconteceu a situação caricata (isto é mesmo verdade) deles colocarem o burro, ou a galinha na banheira.” | | ▪ **Resolução do conflito através do diálogo**<br>Por vezes há situações de conflito no recreio que são resolvidas em grupo na sala de aula pelos miúdos através do diálogo. Eu dou-lhes liberdade para discutirem, no âmbito da Formação Cívica, e decidirem o que deve ser feito. Nestas discussões são colocados em contacto diferentes pontos de vista, diferentes maneiras de ser e de estar que reflectem as diversas culturas. Os miúdos, nestas circunstâncias, por vezes são mais justos que nós.<br>“É raro haver conflitos mas normalmente falamos entre todos e procuramos que os problemas não se repitam. Os conflitos se forem convenientemente tratados podem aproximar as culturas agora às vezes o que se aprende na escola, em casa desaprende-se em cinco minutos.” |

**Quadro 7 – Síntese das entrevistas aos professores**

| Professores | Formação inicial prof. Educação intercultural | Acção de Formação sobre Educação intercultural | A educação intercultural na gestão pedagógica |
|---|---|---|---|
| **P1** | ▪ Não | ▪ Não | ▪ **Questiona-se a necessidade de um currículo alternativo**<br>"A única questão que costumam abordar é o que se vai fazer do ensino e da progressão nos anos dos alunos, já se começa a questionar um currículo alternativo para motivar estes alunos pois para eles aprender a ler e a escrever não é importante." |
| **Professores** | **Formação inicial prof. Educação Intercultural** | **Acção de Formação sobre Educação intercultural** | **A educação intercultural é discutida nos conselhos pedagógicos, reuniões de conselho de docentes** |
| **P2** | ▪ Não | ▪ Já várias no âmbito dos projectos do Entreculturas | ▪ **Os professores não estão motivados para a diferença**<br>"O ano passado fiz parte do Conselho Pedagógico e de vez em quando falávamos. (…) eram falados porque havia determinados alunos de etnia cigana, que tinham sido nossos estavam a causar graves problemas de comportamento. Não eram falados por serem de etnia cigana mas porque estavam a causar problemas de comportamento. Eu penso sinceramente que não há uma cultura nos professores relacionada muito à multiculturalidade aos problemas causados pelas diferentes culturas. Sinceramente eu acho que os alunos são todos iguais."<br><br>"Eu penso que a escola lhes continua a dar, apesar dos professores não estarem motivados para a diferença." |
| **Professores** | **Formação inicial prof. Educação Intercultural** | **Acção de Formação sobre Educação intercultural** | **A educação intercultural na gestão pedagógica** |
| **P3** | ▪ Não | ▪ Não nunca. Várias pedagogias mas essa não cheguei a ter. | ▪ **Abordamos as questões relacionadas com o comportamento dos alunos ciganos** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | "Falamos sobre os alunos que cá temos. Aqueles que têm um comportamento pior. Sobre o comportamento dos ciganos." |
| **Professores** | **Formação inicial prof. Educação Intercultural** | **Acção de Formação sobre Educação intercultural** | **A educação intercultural na gestão pedagógica** |
| **P4** | ▪ Não, mas gostava de ter. | ▪ Nunca fiz nenhuma | ▪ Raramente, acho que aqui raramente. |
| **Professores** | **Formação inicial prof. Educação Intercultural** | **Acção de Formação sobre Educação intercultural** | **A educação intercultural na gestão pedagógica** |
| **P5** | ▪ Não | ▪ Não | ▪ "Não, abordamos se se falar da miúda a gente fala que é de etnia cigana. E é só dessa parte." |
| **Professores** | **Formação inicial prof. Educação Intercultural** | **Acção de Formação sobre Educação intercultural** | **A educação intercultural na gestão pedagógica** |
| **P6** | ▪ Não | ▪ Eu nunca fiz nenhuma nessa área específica.<br>▪ Mestrado em Planificação de Educação<br>"Quando se fala em planificação de Educação é imprescindível falar de | ▪ **Os professores estão a trabalhar num sistema de aculturação**<br>"Eu não sei se nós estamos a trabalhar numa *aculturação*. Parece-me que não é muito o intercultural. Parece-me que estamos a trabalhar num sistema de aculturação, porque nós não queremos saber nada da cultura cigana mas exigimos que eles saibam a nossa toda. Parece-me uma aculturação compulsiva mesmo. "Pega lá tens que comer isto eu quero lá |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | educação multicultural ou intercultural (…) é um factor importante na organização e na planificação da educação. | saber da tua vida. (…) A escola dita: "tu tens de aprender isto." Os conteúdos são o principal quando deviam ser as competências, e os conteúdos podem ser a cultura cigana."<br><br>"Eu penso que o conselho pedagógico é pouco pedagógico. Acho que o ensino é uma atitude muito experimental e quando partimos com hipóteses e nunca com certezas….É preciso depois ir confirmar as ideias que se possam ter, ir avaliando e ver o caminho que a gente vai trilhando rumo a um sucesso. Na minha concepção não há um modelo….e as pessoas agarram num modelo e aí vai disto."<br><br>"No pedagógico os professores do 1.º ciclo são uma minoria que quase não fala porque não lhe dão voz." (…) é fundamental criar um projecto curricular comum a todos os ciclos, pensar comum para depois aplicar normas de implementação curricular comuns para os 3 ciclos. Os alunos devem começar desde o início do seu percurso escolar até ao fim com os mesmos princípios….para não se sentirem baralhados." |
| **Professores** | **Formação inicial prof. Educação Intercultural** | **Acção de Formação sobre Educação intercultural** | **A educação intercultural na gestão pedagógica** |
| **P7** | ▪ Não me recorda, já passou algum tempo, não sei. | ▪ Não, não fiz nenhuma | ▪ "Eu só vou às reuniões de ano. Nunca se abordou."<br>" Não, nunca se abordou." |
| **Professores** | **F Formação inicial prof. Educação Intercultural** | **Acção de Formação sobre Educação intercultural** | **A educação intercultural na gestão pedagógica** |
| **P8** | ▪ Tinha. No último ano tive uma disciplina de educação intercultural. | ▪ Não frequentei. | ▪ Sim, sim é, visto que eu tenho uma aluna cigana e alunos de outras culturas. Na última reunião foi discutido uma situação de uma professora de outra cor, de raça negra, e então ela |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | estava-nos a dizer que os alunos dela pequeninos sentiam muita pena dela e que um aluno dela disse ao irmão: " a tua professora é preta." Assim coisas do género. Então esta professora decidiu desenvolver o assunto das culturas na turma na área de projecto. No primeiro ano sou a única que tenho alunos de culturas diferentes. Mas até é importante focar isso não só da parte do professor que neste caso até é mesmo de outra raça, como da parte dos alunos porque surgem essas perguntas essas inquietações. Até pode às vezes existir da parte dos pais." |
| **Professores** | **Formação inicial prof. Educação Intercultural** | **Acção de Formação sobre Educação intercultural** | **A educação intercultural na gestão pedagógica** |
| **P9** | ▪ Não me recorda. | ▪ Não. | ▪ "Não abordamos. No conselho de anos falam-se dos alunos com dificuldades e de outros assuntos relacionados com a aprendizagem dos alunos. Especificamente sobre a educação das crianças ciganas não falamos." |
| **Professores** | **Formação inicial prof. Educação Intercultural** | **Acção de Formação sobre Educação intercultural** | **A educação intercultural na gestão pedagógica** |
| | ▪ Acho que não. | ▪ Não | ▪ "Não infelizmente não. O Conselho Pedagógico muito |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **P10** | | | pouco, ou nada. Nos Conselhos de Docentes trata-se na reunião o que se discute no Conselho Pedagógico. A reunião de ano devia servir para, além de discutir assuntos relacionados com a educação intercultural, discutir assuntos de carácter didáctico – pedagógico, a evolução da aprendizagem dos nossos alunos." |
| **Professores** | **Formação inicial prof. Educação Intercultural** | **Acção de Formação sobre Educação intercultural** | **A educação intercultural na gestão pedagógica** |
| **P11** | ▪ Não | ▪ Não | ▪ Não. Referi-me aos alunos ciganos no conselho de ano só por causa do plano de recuperação. |
| **Professores** | **Formação inicial prof. Educação Intercultural** | **Acção de Formação sobre Educação intercultural** | **A educação intercultural na gestão pedagógica** |
| **P12** | ▪ Penso que não. | ▪ Nunca prestei atenção. Tenho feito formação noutras áreas. | ▪ É discutida entre os professores todos os dias na hora do recreio na escola. Nos conselhos de ano eu falo relativamente às dificuldades da menina de etnia cigana que tive que sinalizar pelo facto da aprendizagem ser baixa. |

**Quadro 1 – Síntese das entrevistas aos alunos**

| Alunos | Atitudes face à escola | Presença da cultura cigana na sala de aula | Função da escola na aprendizagem | Atitudes face às aprendizagens escolares | Conhecimentos dos pais sobre experiências na escola | Experiências lúdicas na escola |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A1 | - Gosta da escola<br>- Prefere trabalhos de Língua Portuguesa e Matemática<br>- Ausência de gosto pela pintura<br>- Gostava de trabalhar nos livros do 2.º ano | - Sim<br>- Não sei (Não sabe o que é que fala sobre a família) | - Gosta de aprender a ler e a escrever para passar de ano | - Sim<br>- Fazer os livros e as fichas. | - Silêncio<br>- Não | - Gosta de brincar com amigos ciganos.<br>- Não gosta de brincar com outros meninos.<br>-Os outros meninos não gostam de brincar com ele. |
| A2 | - Gosta da escola.<br>- Prefere ler, escrever e pintar.<br>- Rejeição da actividade lúdica.<br>- (silêncio) | - Não<br>- (silêncio) | - Gosta de aprender a ler e a escrever para passar de ano<br>-Aprender a ler, a escrever e a brincar | - (silêncio)<br>- Aprendo algumas coisas. As tabuadas. | - Acena que não com a cabeça | - Gosta de brinca com os amigos ciganos.<br>- Brinca com uma aluna não cigana.<br>- A aluna não cigana gosta de brincar com ele. |
| A3 | - Gosta da escola<br>- Prefere fazer cópias<br>- Não gosta de fazer os trabalhos de casa<br>- Gostava de desenhar. | - Sim<br>- (silêncio) | - Gosta de aprender a ler e a escrever para saber. | - Sim | -Sim<br>Conto que eu faço os trabalhos. | - Gosta de brincar com os alunos ciganos.<br>- Gosta de brincar com outros meninos não ciganos.<br>- Os meninos não ciganos gostam de brincar com ele. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A4 | - Gosta da escola.<br>- Gosta de trabalhar e prefere fazer desenhos.<br>- Não gosta de fazer contas.<br>- (silêncio) | - (silêncio) | - Trabalhar e aprender a ler e escrever para tirar a carta. | - Tenho (aprendido muito na escola)<br>- A escola é boa porque ensina a ler. | - Conto<br>- Silêncio | -Gosta de brincar com alunos ciganos.<br>- Brinca com um aluno não cigano.<br>- O aluno não cigano gosta de brincar com ele. |
| A5 | - Gosta da escola.<br>- Prefere escrever.<br>- Não gosta de pintar.<br>- (silêncio) | - Às vezes.<br>(silêncio) | - Para brincar com os amigos.<br>- Gosta de aprender a ler e a escrever para tirar a carta. | - Tenho. | - Não. | - Gosta de brincar com os alunos ciganos.<br>- Brinca com uma aluna cigana.<br>- Não gosta de brincar com alunos não ciganos<br>- Não sabe se eles gostam de brincar com ele. |
| A6 | - Gosta da escola.<br>- Prefere a leitura<br>- Não gosta de escrever<br>- (silêncio) Gostava muito de ler. | - Falo<br>(silêncio) | -Para estudar.<br>- Gosta de aprender a ler e a escrever.<br>(silêncio) | - Tenho | - Conto<br>- Silêncio | - Gosta de brincar com os alunos ciganos.<br>- Gosta de brincar com duas meninas não ciganas.<br>- As alunas não ciganas gostam de brincar com ela. |
| A7 | - Gosta da escola.<br>- Prefere trabalhar, fazer os deveres.<br>- Não gosta de pintar<br>- Gostaria de cantar e dançar. | - Não | - Aprender a ler e a escrever.<br>- Não é importante a escola.<br>(silêncio)<br>- Quer aprender a ler e a escrever | - Sim | - Não (aceno com a cabeça) | - (silêncio)<br>- Brinca com uma aluna não cigana<br>- (silêncio)<br>- (silêncio) |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | para passar de ano. | | | |
| A8 | - Gosta de andar na escola.<br>- Prefere brincar.<br>- Não gosta de porrada.<br>- Gostaria de fazer desenhos. | -Não<br>(silêncio) | - Aprender para passar para outra escola. | -Sim | - Sim<br>- Silêncio | - Brinca com os amigos ciganos.<br>- Não brinca com os meninos não ciganos. |
| A9 | - Gosta de andar na escola.<br>- Prefere escrever e desenhar.<br>- (silêncio) pintar<br>- Gostaria de ajudar as empregadas na cantina. | - Não | - Aprender coisas (silêncio)<br>- Quer aprender a ler e a escrever para quando for grande trabalhar. | - Tenho. | - Sim<br>- Conto o que faço bem. | - Brinca com os amigos ciganos e não ciganos.<br>- Os meninos não ciganos gostam de brincar com a aluna. |
| A10 | - Gosta de andar na escola.<br>- Prefere jogar à bola<br>- Silêncio. Não gosta de fazer trabalhos.<br>- Gostaria de pintar, brincar e estudar. | - Não | - Aprender a ler e a escrever.<br>- Quer aprender a ler e a escrever para ir para o estrangeiro. | - Tenho (Mat, L.P. EM) | - Conto<br>- Silêncio | - Brinca com os amigos ciganos e não ciganos.<br>- Os meninos não ciganos gostam de brincar com a aluna. |
| A11 | - Gosta de andar na escola.<br>- Prefere aprender a ler e a escrever e não faltar à escola.<br>- Não gosta de pintar<br>- Gostaria de fazer cópias. | - Não<br>(gostava de falar sobre a cultura cigana) | - Aprender.<br>- Quer aprender a ler e a escrever para quando for grande fazer tudo. | - Sim | - Não | - Brinca preferencialmente com um aluno não cigano, mas também brinca com os alunos ciganos.<br>- Os alunos não ciganos gostam de brincar com ele. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A12 | - Gosta de andar na escola<br>- Prefere a Matemática a leitura e a informática.<br>- Não gosta de Estudo do Meio.<br>- Gostaria de fazer barro e ir para a natação. | - Mais ou menos (desabafo com o meu professor)<br>- (Gostava de falar sobre a cultura cigana). | - "A escola é como se fosse uma casa."<br>- Para passar para o 5.ºano para ajudar os meus pais e os irmãos.<br>- Para tirar a carta e arranjar um trabalho. | - Tenho | - Conto "Quando estudo mal, às vezes conto quando me porto mal e quando ando à porrada. Eu conto tudo aos meus pais." | - Brinca com alunos ciganos e não ciganos<br>- Os alunos não ciganos gostam de brincar com o aluno . |
| A13 | - Gosta de andar na escola.<br>- Prefere ler, escrever e fazer ginástica.<br>- Não gosta das crianças que andam à porrada.<br>- Gostaria de jogar mais à bola, ser futebolista. | - Não (não gostava de falar sobre a cultura cigana). | - Aprender a ler, a escrever, a contar.<br>- "Para ter uma vida pela frente. Não é para estar aí como aquelas pessoas que nem trabalham nem nada…"<br>- Substituir o pai e a mãe na leitura das cartas porque não sabem ler.<br>- Quer ser advogada ou juíza "é o meu sonho." | - Tenho. | - Conto algumas vezes.<br>- "Conto se fiz alguma asneira, se trabalhei bem e o que fiz na escola:" | - Brinca com alunos ciganos e não ciganos (portugueses).<br>- Gosta de brincar com os alunos não ciganos.<br>- Não sabe se os alunos não ciganos gostam de brincar com ele. |
| A14 | - Gosta de andar na escola.<br>-Prefere estudar e brincar. | - Às vezes com a professora. | - Estudar e aprender a ler.<br>-Aprender a ler e a escrever para | -Sim | -Sim<br>- "…Quando venho do ATL eles perguntam o que | - Brinca com alunos ciganos e não ciganos.<br>- Gosta de brincar com os alunos não ciganos. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | - Não gosta de andar à porrada.<br>- Gostaria de fazer muitos jogos lindos | | tirar a carta. | | fizeste na escola. Eu disse assim: aprendemos outras coisas, contas novas, brincadeiras.” | - Os alunos não ciganos gostam de brincar com a aluna. |
| A15 | - Gosta de andar na escola .<br>- Prefere trabalhos de Língua Portuguesa e Matemática, Estudo do Meio e de brincar com os amigos.<br>- Gostaria de pintar. | - Não. | - Estudar, aprender.<br>- Quer aprender a ler e a escrever para o negócio. “para estudar…e sair por aí a fazer loja, qualquer coisa.” | - Tenho (sei ler, escrever, sei fazer coisas). | - Sim<br>- “Conto se me porto bem ou mal.” | - Brinca com alunos ciganos e não ciganos.<br>- Gosta de brincar com os alunos não ciganos.<br>- Os alunos não ciganos gostam de brincar com a aluna.<br>“Quem pegar comigo já sabe”. |
| A16 | - Gosta de andar na escola.<br>- Prefere aprender a ler, escrever e brincar.<br>- Não gosta de correr<br>- Gostaria de ir para a piscina. | - Não. | - Aprender a ler e brincar.<br>-Aprender a ler e a escrever para tirar a carta. | - Tenho. | -Sim.<br>- Silêncio. “Conto coisas da escola.” | - Brinca com alunos ciganos.<br>- Os alunos não ciganos gostam de brincar com ela. |

**Quadro 2 – Síntese das entrevistas aos alunos**

| Alunos | Parcerias na sala de aula | Comunicação de pais e escola | Assiduidade | Amizades na escola | Trabalhos na sala de aula | Escola monocultural e multicultural |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A1 | - Sozinho. | - A mãe vem à escola buscar os papéis.<br>- Ausência de participação nas festas.<br>- A mãe pergunta sobre o que aconteceu na escola e eu digo que não aconteceu nada. | - Não falta à escola.<br>- A mãe incentiva o aluno a não faltar.<br>- O aluno reconhece que já lhe apeteceu faltar à escola. | - Os alunos ciganos.<br>- A professora porque ela trabalha bem. | - Faz os trabalhos com a professora. | - Gostava e achava bem porque gosta dos amigos. |
| A2 | - Ninguém. | - Os pais vêm à escola assinar os papéis de avaliação.<br>- Não perguntam sobre o que acontece na escola.<br>- Não participam nas festas<br>- Os pais vêm às reuniões. | - Falta pouco à escola (falta quando a professora falta ou quando vai ver a avó).<br>- Nunca lhe apeteceu faltar à escola.<br>- Os pais mandam o aluno para a escola. | - A professora porque ela sabe ler e ensina coisas aos alunos.<br>- A melhor amiga é uma aluna cigana. | - Faz os trabalhos com a professora. | - Gostava, mas não achava bem.<br>(silêncio) |
| A3 | - Ninguém. | - Os pais vêm à escola saber sobre a escolarização do aluno.<br>- Os pais vêm às reuniões | - Abana com a cabeça para dizer que nunca lhe apeteceu não vir à | - Os alunos ciganos.<br>- Gosta da professora porque | - Faz os trabalhos com a professora. | - Não gostava e não achava bem porque não tinha com quem brincar. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | - Não participam nas festas.<br>- Os pais costumam perguntar se o aluno faz os trabalhos de casa. | escola.<br>- Não falta à escola, excepto quando está doente.<br>- Os pais não deixam o aluno faltar à escola. | ela trabalha com os meninos. | | |
| A4 | - Aluno cigano. | - A mãe vem à escola às reuniões e buscar as notas.<br>- Não participam nas festas.<br>- Os pais perguntam ao aluno se sabe ler. | - Não falta à escola.<br>- O aluno abana com a cabeça em sinal de reconhecimento que já lhe apeteceu faltar à escola.<br>- Os pais mandam o aluno para a escola. | - Um aluno cigano.<br>- Gosta do professor porque ele ensina a ler. | - Faz os trabalhos com os alunos ciganos. | - (silêncio)<br>- Abana com a cabeça que gostava que a escola tivesse só alunos ciganos. |
| A5 | - Aluno cigano. | - A mãe vem à escola buscar as notas.<br>- Não vêm a festas.<br>- Não vêm a reuniões.<br>- Não participam nas festas.<br>- Os pais não conversam sobre a escola. | - -Não falta à escola<br>- O aluno reconhece que já lhe apeteceu faltar à escola.<br>- Os pais mandam o aluno para a escola. | - Os amigos são os alunos ciganos.<br>- Gosta do professor porque ele é fixe.<br>- O maior amigo é um aluno cigano. | - Faz os trabalhos com um aluno cigano. | - Não gostava que a escola tivesse só ciganos e não achava bem.<br>(silêncio) |
| A6 | - Silêncio | - A mãe vem à escola | - Não falta à | - Gosta do | - Faz os trabalhos | - Gostava que a escola |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | - Ninguém | buscar as notas.<br>- Não vêm a festas.<br>- Vêm a reuniões.<br>- Os pais conversam sobre a escola com o aluno e perguntam sobre "o que eu escrevi, o que li." | escola.<br>- A aluna reconhece que já lhe apeteceu faltar à escola.<br>- Já disse aos pais mas eles nada disseram. | professor.<br>(silêncio)<br>- Os amigos são alunos ciganos.<br>- A melhor amiga é uma aluna não cigana. | com o professor. | tivesse só alunos ciganos.<br>(silêncio).<br>Achava bem.<br>(silêncio) |
| A7 | - Ninguém. | - O avô e a tia vêm à escola buscar as notas.<br>- A avó e a tia vêm às reuniões.<br>- Silêncio (festas)<br>- Os avós perguntam sobre a escola e sobre os deveres de casa. | - Não falta à escola.<br>- A aluna acena que não com a cabeça para dizer que nunca lhe apeteceu não vir à escola. | - Os alunos ciganos são os amigos.<br>- Gosta da professora. | - Faz os trabalhos com a professora. | - Gostava que a escola tivesse só alunos ciganos.<br>- Sim (aceno com a cabeça) porque eles brincam com ela. |
| A8 | Silêncio.<br>- Um aluno não cigano (senhole). | - Os pais vêm à escola falar com a professora e buscar as notas.<br>- Os pais conversam sobre a escola.<br>(silêncio)<br>- Vêm a festas.<br>- Vêm a reuniões. | - Falta muito à escola<br>(aceno com a cabeça).<br>- O aluno reconhece que já lhe apeteceu faltar à escola.<br>- Os pais mandam o aluno para a escola. | - Gosta muito da professora porque é amiga.<br>- Os alunos ciganos são os amigos. | - Faz os trabalhos com a professora.<br>- Faz os desenhos sozinho. | - Gostava que a escola tivesse só alunos ciganos porque eles são fixes para brincar. |
| A9 | - Aluno cigano | - Os avós vêm à escola falar com o professor quando lhe batem ou | - Faltava muito à escola no 1.º ano porque era a 1.ª | - Gosta da professora porque ela é fixe. | - Faz os trabalhos com os colegas e com a professora. | - Gostava que a escola tivesse só alunos ciganos porque eles são fixes para |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | quando está doente.<br>- Aceno com a cabeça para dizer que os avós conversam sobre a escola para saberem se lhe batem.<br>- Não vêm às festas,<br>- Vêm às reuniões,<br>- A tia vem à escola buscar as notas. | vez e tinha medo que lhe batessem.<br>- Agora só falta à escola quando está doente.<br>- A aluna reconhece que já lhe apeteceu faltar à escola.<br>- Os avós dizem-lhe se não queres ir hoje vais amanhã. | - A professora é a melhor amiga. | | brincar.<br>- Achava bem que a escola tivesse só alunos ciganos. |
| A10 | - Aluna cigana e aluno não cigano. | - A mãe vem buscar as notas e já veio a festas na escola.<br>- A mãe vem às reuniões<br>- Os pais conversam todos os dias sobre o que aconteceu na escola para saber se a escola correu bem. | - A aluna diz que vem sempre à escola.<br>- A aluna diz que nunca lhe apeteceu faltar. | - Gosta da professora, porque ensina bem, é fixe e muito amiga.<br>- A maior amiga é a professora. | - Faz os trabalhos com os amigos e com a professora. | - Não gostava que a escola tivesse só ciganos e não achava bem porque gosta de todos os meninos. |
| A11 | - Aluno não cigano. | - A mãe vem à escola falar com a professora.<br>- A mãe não vem a reuniões.<br>- Não vem a festas.<br>- É o aluno que leva as avaliações.<br>- A mãe não conversa com | - Não falta muito à escola.<br>- Quando falta a mãe não diz nada. | - Gosta da professora, porque ensina bem.<br>- A professora é a melhor amiga<br>- O melhor amigo é um aluno não | - Faz os trabalhos sozinho. | - Não gostava que a escola tivesse só ciganos e não achava bem porque gosta de muitos meninos para brincar. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | o aluno sobre a escola. | | cigano. | | |
| A12 | - Aluno não cigano. | - Os pais vêm à escola quando se porta mal.<br>- Conversam com o aluno sobre o comportamento.<br>- Já estiveram em festas.<br>- A mãe, o pai ou a avó vêm buscar as avaliações.<br>-A mãe vem às reuniões. | - O aluno reconhece que já lhe apeteceu faltar à escola.<br>- A mãe obriga o aluno a vir para a escola "disse para eu vir". | - Gosta do professor porque é simpático. Associa o professor ao pai. "O professor até parece o meu pai a falar."<br>- O melhor amigo é o professor. | - Faz os trabalhos com o professor e com o colega de carteira. | Não gostava que a escola tivesse só ciganos e não achava bem porque também quer conviver com outras pessoas e não só com ciganos. |
| A13 | - Aluna não cigana | - Os pais vêm à escola falar com a professora e buscar as notas. "O pai é o único que sabe assinar."<br>- Conversam com o aluno sobre como decorreu o trabalho e sobre o seu comportamento.<br>- Os pais vêm a reuniões.<br>- Os pais já dançaram em festas na escola com os portugueses (2,3 ou 4 anos). | - Agora não falta à escola ("adora a escola").<br>- O aluno reconhece que já lhe apeteceu faltar à escola. E diz que esteve três anos sem vir à escola.<br>- Os pais diziam-lhe para vir mas ele não gostava e não vinha. | - Adora o professor porque não é mau.<br>- Entre os melhores amigos encontram-se alunos ciganos e não ciganos. | - Faz os trabalhos com a colega do lado. | - Não achava bem que a escola tivesse só ciganos "…Só uma escola para ciganos e não ter portugueses já é um bocadinho chatice." |
| A14 | - Aluno não cigano. | - Os pais vêm à escola buscar as avaliações.<br>- Já vieram a uma festa de Natal. | - Nunca lhe apeteceu não vir à escola. Só quando era pequena | - Gosta da professora porque é amiga.<br>- Os melhores | - Faz os trabalhos com a professora e com os colegas. | - Gostava que a escola tivesse só ciganos mas não achava bem. " … também tinha que ter outras pessoas |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | - Os pais vêm às reuniões da escola.<br>- Conversam com a aluna sobre o irmão que anda na escola. | porque não gostava.<br>- Os pais mandam a aluna para a escola. "é melhor ires porque tens que aprender." | amigos são alunos ciganos e não ciganos. | | que não sejam ciganos." |
| A15 | - Aluna não cigana. | - A mãe vem buscar as avaliações.<br>- Os pais já estiveram em festas na escola.<br>- Nem sempre vêm a reuniões.<br>- O pai conversa sobre o seu comportamento na escola. | - Falta pouco à escola.<br>- Já lhe apeteceu não vir à escola.<br>- O pai ralha com a aluna para ela vir para a escola. | - A melhor amiga é a professora.<br>- Os melhores amigos são alunos não ciganos. | - Com as amigas. | - Gostava que a escola tivesse só ciganos mas não achava bem. " … porque gosto da vossa raça e também da minha." |
| A16 | -Alunos não ciganos. | - Os pais não vêm à escola "Não me deram nada para falar com o meu pai."<br>- Os pais conversam sobre o que aconteceu na escola. "perguntam se eu fiz alguma coisa e eu amostro-o que fiz no caderno."<br>- O pai vem à escola buscar as avaliações<br>- Nesta a escola os pais nunca vieram a uma festa ou a uma reunião (aluna transferida). | - Falto às vezes Já lhe apeteceu não vir à escola.<br>- Os pais ralham com a aluna para ela vir para a escola. | - O melhor amigo é o professor. | - Faz os trabalhos com o professor. | - Gostava que a escola tivesse só ciganos e achava bem. "é fixe só ciganos numa escola". |