

Armanda de Oliveira Maia

INTEGRAÇÃO ESCOLAR E SUCESSO EDUCATIVO NA PERSPECTIVA DE  
UMA COMUNIDADE CIGANA

Estudo de caso



Universidade Portucalense

Porto, 2006



Armanda de Oliveira Maia

INTEGRAÇÃO ESCOLAR E SUCESSO EDUCATIVO NA PERSPECTIVA DE  
UMA COMUNIDADE CIGANA

Estudo de caso

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de mestre à Universi-  
dade Portucalense Infante D. Henrique

Orientador: Professor Doutor José António Oliveira



Universidade Portucalense

Porto, 2006

## Resumo

O estudo que apresentamos inscreve-se num estudo de caso, no campo da educação Intercultural. Tem como principal objectivo investigar a integração escolar dos alunos ciganos, a relação entre a cultura escolar e a cultura cigana e o sucesso escolar destes alunos.

No processo de investigação usou-se a metodologia quantitativa correlacionada com a qualitativa uma vez que esta se enquadra num estudo etnográfico.

Esta pesquisa desenvolveu-se numa escola de 1º ciclo do distrito do Porto, frequentada por um grande número de crianças ciganas. Observamos a situação escolar destas crianças, num período de 5 anos (no período de 2001 até 2006); focamo-nos na análise dos questionários distribuídos a uma amostra de docentes/alunos e encarregados de educação. Analisamos ainda registos de frequência de alunos que atingiram o limite de idade sem terem terminado o 1º ciclo.

De um modo geral, verifica-se que estes alunos apresentam elevado absentismo escolar e frequentes problemas de adaptação. É significativo o número de retenções no 2º ano de escolaridade e o abandono escolar precoce das raparigas. É de referenciar ainda, que muitas crianças não frequentam o ensino pré-escolar.

Nesta abordagem mostramos como é fundamental a utilização de metodologias adequadas e de uma formação de professores centrada numa abordagem inter/multicultural

Palavras- Chave: ciganos, multiculturalidade, cultura, interculturalidade, escola

## Abstract

The study that we present is enrolled in a case study, in the field of intercultural education. In goal to investigate the integration of the gipsy students, the relationship between the school culture and the gipsy culture and the school success of these pupils.

In the inquiry process it was used a quantitative methodology correlated with qualitative one, since this fits in an ethnographic study.

This research was developed in a primary school of the district of porto, attended by a great number of gipsy children. We observed the school situation of these children, for a period of 5 years (from 2001 until 2006); we focused on the analysis of the given questionnaires to a sample of professors/pupils and parents. We also analyzed the records of frequency of the pupils who had reached the age limit without having finished the first cycle.

Generally, it is noticeable that these pupils present high rates of school absenteeism and frequent problems of adaptation. The number of retentions in second year is very significant. Moreover, many children still do not attend preschool education.

In this approach we show how the use of adequate methodologies and the formation of teachers, centered in multicultural approach, is essential.

Key-Words – gipsy, multiculturalidad, culture, interculturality, school

## Agradecimentos

Uma investigação é um trabalho individual e, simultaneamente, um trabalho de equipa, que reflecte, de alguma forma, as contribuições de todos os que rodeiam quem o produziu.

Ao terminar este estudo não posso deixar de agradecer a todos os que, de algum modo, me apoiaram e contribuíram para a sua concretização.

Ao professor Doutor José António Oliveira agradeço muito reconhecidamente a forma proficiente como orientou este trabalho, a total disponibilidade e apoio sempre demonstrados, a compreensão, a amizade e o estímulo, bem como o rigor científico e metodológico, e os valiosos e enriquecedores esclarecimentos com que acompanhou a elaboração desta investigação.

Uma palavra de sincero agradecimento a todos os docentes do mestrado, em especial à Doutora Alcina Manuela Oliveira Martins.

A todos os AMIGOS, e de uma forma muito especial à Cidália, à Susana à Fátima, à Manuela Guerreiro e à Conceição interlocutoras estimulantes, pelos diálogos travados e confrontos de ideias, que se revelaram contributos indizíveis no contorno do desânimo a que, por vezes, este trabalho me votou.

A todos os docentes, pais/encarregados de educação e alunos que comigo colaboraram no preenchimento dos inquéritos.

À Fundação Filos, pela cedência do espaço e à Doutora Zelinda pela disponibilidade demonstrada para a realização de alguns dos questionários.

Aos meus pais, marido e filha, que sempre me apoiaram e incentivaram, e que, muitas vezes, se viram privados da minha companhia e do meu afecto. O meu profundo agradecimento para o meu cunhado António José, pela disponibilidade manifestada durante a minha presença em França.

A todos, muito obrigada.

*«A escolarização das crianças ciganas é uma questão de sociedade que ultrapassa largamente a pedagogia e é uma questão de comunidade que ultrapassa largamente o indivíduo.»*

**(Liégeois cit in Montenegro, 1994, p.17)**

## Siglas e Abreviaturas

ONU – Organização das Nações Unidas;

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico;

OIT – Organização Internacional do Trabalho;

ONGS – Organizações não Governamentais;

N.E.E. – Necessidades Educativas Especiais;

JI – Jardim-de-infância

CASNAV – Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage

CAREP- Centre Académique de Ressources pour l'Education Prioritaire

DR – Diário da República

# Sumário

Resumo

Abstract

Siglas e Abreviaturas

Introdução .....	19
PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	26
CAPÍTULO 1 - Origem e História Dos Ciganos.....	27
1.1.    Lendas e fantasias	27
1.2.    - A “história cigana” e suas formas de estudo	31
1.3.    Origem e migrações na Ásia e na Europa Ocidental	34
1.3.1.    As peregrinações e o dispersar no século XV	38
1.4.    Os ciganos na Península Ibérica e as políticas repressivas	39
1.5.    Contribuição da Linguística para o conhecimento cigano	44
CAPÍTULO 2 – Ciganos, Suas Designações e Identidade.....	47
2.1.    As múltiplas designações para um só povo	47
2.2.    Contraste entre um povo sedentário e nómada	49
2.2.1.    Uma identidade nómada	52
2.2.2.    Bases de uma identidade colectiva	55
2.3.    Os Ciganos na actualidade.	60
CAPÍTULO 3 – A Cultura Escolar Face às Minorias Étnicas .....	64
3.1.    Educação, instrução e escolarização	64
3.2.    O conceito de cultura	67
3.2.1.    Identidade cultural	70
3.2.2.    Os ciganos como membros de uma cultura tradicional	74
3.2.3.    Cultura dominante e dominada	75
3.3.    Cultura escolar e saberes	76
3.3.1.    O que são saberes escolares?	79
CAPÍTULO 4 – A Cultura da Etnia Cigana e a Escola do Século XXI .....	82
4.1.    Que finalidades para a Escola do século XXI	82
4.2.    Conceito de etnia	89

4.2.1.    Cultura da etnia cigana face à escola	92
CAPÍTULO 5 - Educação Multicultural.....	101
5.1.    Origens do fenómeno multicultural	101
5.1.2.    A origem da educação multicultural em Portugal	102
5.1.3.    Educação intercultural e multicultural	106
5.2.    A complexidade de atender à diversidade cultural	117
5.3.    Formação para uma sociedade intercultural	121
Parte II – Estudo Empírico .....	127
CAPÍTULO 6 - Contextualização do Estudo.....	128
6.1.    Caracterização do meio	128
6.2.    Caracterização sócio-cultural e económica das famílias	133
6.3.    Caracterização da Escola Básica 1, J.I – S. João de Deus	137
6.3.1.    Período de 1946 a 1957 – abertura da Escola Primária	137
6.3.2.    Período de 1958 a 1969	138
6.3.3.    Período de 1970 a 1974	139
6.3.4.    Período de 1975 a 1990	140
6.3.5.    Período de 1991 a 2003	142
6.4.    Reordenamento/Reconversão do Bairro e reorganização da Escola – de 2003 a 2006	144
6.5.    Estudo de caso	145
6.6.    Metodologia da investigação	145
6.6.1.    Fundamentação do método e técnicas adoptadas	146
6.6.2.    A metodologia qualitativa	147
6.6.3.    A metodologia quantitativa	148
CAPÍTULO 7 - Os Resultados Escolares das Crianças Ciganas .....	151
7.1.    Análise comparativa dos resultados escolares dos alunos ciganos e dos alunos lusos (2001/2002-2005/2006)	151
7.1.1.    Número total de alunos por ano lectivo de 2001/2002 a 2005/2006	152
7.1.2.    Análise dos dados escolares do Ano Lectivo 2001 / 2002	155
7.1.3.    Análise dos dados escolares do ano lectivo 2002/2003	157
7.1.4.    Análise de dados escolares do ano lectivo 2003/2004	159

7.1.5.	Análise de dados escolares do ano lectivo 2004/2005	161
7.1.6.	Análise dos dados escolares do Ano Lectivo 2005/2006	163
7.2.	Conclusões relativas à análise dos resultados escolares	165
7.3.	Análise dos dados obtidos	166
7.3.1.	Dados pessoais e profissionais dos docentes	167
7.3.2.	Perfil dos alunos	170
7.3.3.	Idade/Ano de escolaridade dos alunos	173
7.4.	Constituição das turmas	174
7.5.	Desistência dos alunos ciganos	175
7.5.1.	Os alunos ciganos e o ensino Pré-escolar	176
7.6.	Interesse/Adaptação/Motivação pela escola	179
7.7.	Assiduidade dos alunos ciganos e não ciganos	183
7.8.	Pontualidade: ciganos/ não ciganos	189
7.9.	Sucesso escolar / dificuldades apresentadas pelos alunos	190
7.10.	Aptidões manifestadas pelos alunos	193
7.11.	Preferência de horário escolar	197
7.12.	Preferência de turma	199
7.13.	Atitudes demostradas pelos ciganos na sala de aula	201
7.14.	Relacionamento entre ciganos e não ciganos	202
7.15.	A negligência familiar com as crianças ciganas	203
7.16.	Apoio escolar dos pais/ encarregados de educação	204
7.17.	Acompanhamento pós-lectivo	206
7.18.	Saúde escolar e sua contribuição para o sucesso escolar	207
7.19.	Frequência escolar	208
7.19.1.	Atitudes e valores	208
7.19.2.	A escola e a ameaça aos valores da cultura cigana	209
7.20.	Escola e a diferença de género, na cultura cigana	210
7.21.	Frequência escolar e seus reflexos a nível de:	
	Capacidades/aptidões	212
7.21.1.	Permanência na escola e seus reflexos na progressão a nível de: conhecimentos	212
7.22.	Aulas de compensação	213
7.23.	Atitudes e estratégias com alunos ciganos	214
7.24.	Relacionamento entre escola/família cigana	215

7.25.	Classificação do trabalho com crianças ciganas	217
7.25.1.	Razões apontadas para escolha	218
7.26.	Dificuldades sentidas pelos professores	219
7.27.	O que considera importante implementar-se para que as crianças ciganas tenham sucesso na escola?	220
7.28.	O trabalho dos Professores com crianças não ciganas	222
7.28.1.	Justificações dadas pelos professores	223
7.29.	Os docentes e a cultura cigana	224
7.30.	Os alunos ciganos e a escola	227
7.31.	A Escola: perspectivas e ambições das crianças ciganas	230
CONCLUSÃO .....		234
Bibliografia .....		246
Anexos .....		258

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Evolução do número de alunos matriculados	152
Gráfico 2 – Comparação entre o n.º total de alunos e ciganos	153
Gráfico 3 -Resultados escolares dos alunos lusos e dos alunos ciganos	155
Gráfico 4 – Resultados escolares dos alunos ciganos	156
Gráfico 5 – Resultados escolares dos alunos lusos e dos alunos ciganos	157
Gráfico 6 – Número de ciganos retidos por faltas e por conhecimentos mediante o sexo	158
Gráfico 7 – Resultados escolares dos alunos lusos e dos alunos ciganos	159
Gráfico 8 – Número de ciganos retidos por faltas e por conhecimentos mediante o sexo	160
Gráfico 9 – Resultados escolares dos alunos lusos e dos alunos ciganos	161
Gráfico 10 - Número de ciganos retidos por faltas e por conhecimentos mediante o sexo	162
Gráfico11 – Resultados escolares dos alunos lusos e dos alunos ciganos	163
Gráfico 12 – Número de ciganos retidos por faltas e por conhecimentos mediante o sexo	164
Gráfico 13 – Idade de Professores	167
Gráfico 14 – Anos de serviço total e anos na escola	169
Gráfico 15 – Idade dos alunos	170
Gráfico 16 – Ano de escolaridade frequentado	170
Gráfico 17 – Sexo dos alunos	170
Gráfico 18 – Idades de entrada na escola	170
Gráfico 19 -Percentagem do nº de anos de retenção	172

Gráfico 20 – Idade e ano de escolaridade que o educando se encontra a frequentar, referenciado pelos pais	173
Gráfico 21 – Constituição das turmas	174
Gráfico 22 – Nº de alunos ciganos da turma e nº de alunos ciganos que desistiram	175
Gráfico 23 – Frequência da escola antes dos seis anos.	176
Gráfico 24 – Razões para a não frequência de creche, jardim-de-infância ou ensino pré-escolar	176
Gráfico 25 – Outros motivos para a não frequência	177
Gráfico 26 – A importância dada pelos professores à frequência do ensino antes dos 6 anos	177
Gráfico 27 – Razões apontadas pelos professores para a utilidade de frequência do ensino antes dos 6 anos	178
Gráfico 28 – Interesse dos alunos ciganos , citado pelos professores	179
Gráfico 29 – Interesse/adaptação/gosto da criança cigana pela Escola, citado pelo pais	179
Gráfico 30 – Preferências de frequência escolar dos alunos de etnia cigana	180
Gráfico 31 – Dificuldades de relacionamento	180
Gráfico 32 – Comparação de faltas entre alunos ciganos e não ciganos	183
Gráfico 33 – Assiduidade, referenciado pelos pais	183
Gráfico 34 – Assiduidade, referenciado pelos alunos	183
Gráfico 35 – Faltas dos alunos Ciganos, perspectiva do Professor	184
Gráfico 36 - Faltas dos alunos Ciganos, perspectiva do aluno	184
Gráfico 37 – Outros motivos para faltar à escola, referenciado pelos alunos	185
Gráfico 38 – Motivos das faltas dos alunos Ciganos, perspectiva dos Pais	185

Gráfico 39 – Outros motivos para os alunos ciganos faltarem à escola, referenciados pelos pais dos alunos.	186
Gráfico 40 – Assiduidade entre alunos ciganos e alunos não ciganos	189
Gráfico 41 – Sucesso e Insucesso escolar entre ciganos e não ciganos	190
Gráfico 42 -Dificuldades de aprendizagem na escola, citado pelos alunos	190
Gráfico 43 – Dificuldades de aprendizagem mais significativas	191
Gráfico 44 -Dificuldades sentidas pelos alunos em Língua Portuguesa	191
Gráfico 45 – Opinião dos alunos pela matemática	193
Gráfico 46 – Predisposições destes alunos, apontadas pelos professores	193
Gráfico 47 – Expectativas Estratégias a implementar para o sucesso escolar das crianças ciganas, apontadas pelos professores	195
Gráfico 48 – Expectativas de aprendizagem dos pais/encarregados de educação	196
Gráfico 49 – Propostas sugeridas pelos pais/encarregados de educação	196
Gráfico 50 – Preferência de horário referenciada pelos professores	197
Gráfico 51 – Justificação das preferências, referenciadas pelos professores	198
Gráfico 52 – Demonstração de preferência de turma apontada, pelos professores	199
Gráfico 53 – Motivos de preferência de turma	199
Gráfico 54 – Opinião dos pais à inserção da criança numa turma maioritariamente composta por crianças ciganas	199
Gráfico 55 – Razões para a integração ou não dos alunos em turmas de maioria cigana.	200
Gráfico 56 – Atitudes dos alunos na sala de aula	201
Gráfico 57 – Brincar com colegas não ciganos	202

Gráfico 58 – Interação entre não ciganos e ciganos	203
Gráfico 59 – Os ciganos são ou não aceites pelos não ciganos	203
Gráfico 60 – Negligência familiar	203
Gráfico 61 – Pareceres da negligência familiar	204
Gráfico 62 – Trabalhos de casa, citado pelos pais	204
Gráfico 63 – Ajudas, nos trabalhos de casa, referenciado pelos alunos	205
Gráfico 64 – Acompanhamento pós lectivo	206
Gráfico 65 – Saúde escolar e sua contribuição para o sucesso escolar	207
Gráfico 66 – Saúde escolar e sua contribuição para a permanência na escola	207
Gráfico 67 -Permanência na escola e sua contribuição em atitudes e valores	208
Gráfico 68 – A escola e a ameaça dos valores instituídos pela cultura cigana	209
Gráfico 69 – Permanência da rapariga cigana na Escola, depois dos 13 anos	210
Gráfico 70 – Género e aposta escolar	210
Gráfico 71 – Razões para permanência, na escola, das raparigas ciganas	210
Gráfico 72 – Permanência na escola e repercussão a nível de capacidades e aptidões	212
Gráfico 73 – A permanência na escola e repercussão a nível de conhecimentos	212
Gráfico 74 – Aulas de compensação	213
Gráfico 75 – Diferenciação de actividades no espaço/tempo de aula	214
Gráfico 76 -Interação verbal	214

Gráfico 77 -Incentivo e valorização dos trabalhos de casa	214
Gráfico 78 – Organização de salas de estudo do professor com apoio	214
Gráfico 79 – Importância das reuniões de pais/encarregados de Educação	215
Gráfico 80 – Convocatória aos pais/encarregados de educação feita pelos professores	215
Gráfico 81- Convocatórias específicas feitas aos pais/encarregados de educação	216
Gráfico 82 - Comparência às reuniões, no parecer dos pais	216
Gráfico 83 - Comparência às reuniões, no parecer dos professores	216
Gráfico 84 - Classificação do trabalho com crianças ciganas proferido pelos docentes	217
Gráfico 85 - Dificuldades sentidas pelos professores na interação com crianças ciganas	219
Gráfico 86 - Classificação do trabalho com crianças não ciganas	222
Gráfico 87 – Conhecimentos e competências	224
Gráfico 88 - Conhecimentos obtidos sobre a cultura cigana	225
Gráfico 89 – Necessidade de reciclagem sentida pelos professores	225
Gráfico 90 – Gosto dos alunos ciganos pela escola	227
Gráfico 91 – Crianças ciganas e o seu gosto pela escola	227
Gráfico 92 – Aspirações de aprendizagem dos alunos	228
Gráfico 93 – Razões dos alunos ciganos sobre o gostar pouco da escola	228
Gráfico 94– Razões dos alunos ciganos sobre o não gostar da escola	229
Gráfico 95– Aspirações dos alunos sobre a escola	230
Gráfico 96 – Expectativas dos alunos ciganos	231

Gráfico 97 – Motivos que levam os pais ciganos a matricular os seus filhos na Escola	231
Gráfico 98 – Utilidade da escola na vida diária	232

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Nº total de alunos por ano lectivo e por escolaridade	152
Tabela 2 – N.º total de alunos não ciganos e ciganos	153
Tabela 3 – Número de alunos aptos e retidos	155
Tabela 4 – Número de ciganos retidos por faltas e por conhecimentos	155
Tabela 5 – Número de alunos aptos e retidos	157
Tabela 6 – Número de ciganos retidos por faltas e por conhecimentos	157
Tabela 7 – Número de alunos aptos e retidos	159
Tabela 8 – Número de ciganos retidos por faltas e por conhecimentos	159
Tabela 9 – Número de alunos aptos e retidos	161
Tabela 10 – Número de ciganos retidos por faltas e por conhecimentos	161
Tabela 11 – Número de alunos aptos e retidos Gráfico	163
Tabela 12 – Número de ciganos retidos por faltas e por conhecimentos	163
Tabela 13 – Alunos ciganos e frequência do ensino pré-escolar	176
Tabela 14 -Dificuldades apresentadas pelos alunos	190
Tabela 15 – Justificações sobre o trabalho com crianças ciganas	218
Tabela 16 – Dificuldades sentidas pelos professores	219
Tabela 17 – Estratégias a implementar com crianças ciganas	220
Tabela 18 – Como é trabalhar com crianças não ciganas	223
Tabela 19 – Conhecimentos sobre a cultura/etnia cigana	224
Tabela 20 - Nº de Professores que necessitam de reciclagem	225
Tabela 21 – Razões para a reciclagem	226

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 – A rota do Povo Cigano .....34

## Introdução

Todos acreditamos saber quem são os ciganos, uma vez, que os temos por aí. Poderemos questionar-nos sobre o que sabe, a maioria dos nossos concidadãos, relativamente a este grupo étnico. O nosso conhecimento é que as ideias manifestadas pelo senso comum se alicerçam em estereótipos negativos que em nada contribuem para o diálogo entre culturas. Desta forma, achamos pertinente tentar uma aproximação à sua cultura, como pequena contribuição para a convivência pluricultural, com um dos povos que faz parte da identidade europeia já que, dificilmente podemos conseguir na Europa a coabitação pluricultural se desconhecermos as peculiaridades das distintas culturas que a integram. Não podemos esquecer que estamos na presença de um povo ainda super vivente apesar das dificuldades históricas de convivência que tiveram que superar.

Tentamos aprofundar o nosso conhecimento sobre a sua história, dando a perspectiva das várias ciências e de vários autores, de forma a contribuir para a implementação de alguns consensos, relativamente à sua origem e postura cultural face à escola. Não podemos esquecer que, quanto ao povo que lhe deu origem, a investigação, às vezes, contradiz-se, falando-nos, em alguns casos, do Egipto, noutros da Hungria e noutros ainda, da Índia. Não devemos omitir que falar do presente de um povo, nos remete para o estudo do seu passado.

Referimo-nos ainda, à sua cultura, à sua postura na sociedade, articulando-a com uma análise educacional. Analisamos o conceito tradicional de educação, a sua evolução face a uma sociedade tecnológica, o que propõe um esforço adaptativo realizado pelas famílias ciganas, assim como as políticas levadas a cabo pelos diferentes órgãos. Falamos da cultura maioritária, do grau de acolhimento da sociedade maioritária e da implicação das escolas e dos professores no sucesso escolar destas crianças.

Constatamos, que seja qual for o país da Europa, com os seus próprios sistemas (legislativos, educativos, sociais...), os problemas de escolarização das

crianças ciganas permanecem os mesmos: as taxas de escolarização e de sucesso são fracas. Os índices de fracasso, absentismo e desistência escolar afectam uma parte importante dos alunos ciganos (Liégeois, 1986). Esta constatação conduziu-nos ao levantamento das seguintes interrogações:

*Será que o êxito escolar do aluno cigano é uma causa perdida (algo muito improvável e minoritário) ou, pelo contrário, uma causa pendente? (não só viável, mas crescente, e que pode ser muito maior, se houver apoios correspondentes)?*

*Podem estes alunos, sem trair a sua cultura de origem, integrarem-se eficazmente na escola?*

*Como podemos ajudar os alunos ciganos a ingressar-se nas aprendizagens em geral, e na leitura em particular, sendo a sua cultura uma cultura da oralidade?*

*Será a que a implementação de uma educação Inter/ Multicultural contribui para diminuir o insucesso escolar dos alunos ciganos?*

Os objectivos principais que pretendemos atingir e que definem as traves-mestras desta investigação são:

- Confirmar ou refutar a ideia de que os alunos ciganos podem ter sucesso escolar, mesmo pertencendo a uma cultura minoritária
- Fomentar a relação entre a educação inter/multicultural/ a postura profissional dos docentes e a cultura cigana.
- Confirmar ou infirmar a ideia de que os alunos ciganos podem ter sucesso, numa cultura com predominância para a escrita.
- Confirmar ou rebater a ideia de que é possível melhorar a integração/adaptação dos alunos ciganos na escola.

Na Escola Básica 1, JI São João de Deus, palavras como: dificuldades de aprendizagem, indisciplina, violência, absentismo, insucesso escolar e consequentemente insucesso na integração/inclusão por parte da comunidade escolar cigana, despoletaram ainda que inicialmente de uma forma forçada, uma

nova postura reflexiva na busca de soluções e conduziram-nos a um novo papel, o de professor/investigador. Na tentativa de fazer face a este conjunto de dificuldades comuns, foram incontáveis as conversas desenroladas com as colegas de 1º ciclo e pré-escolar, nas quais, dúvidas, anseios e experiências, relativamente a esta comunidade escolar, foram debatidas e interrelacionadas.

O nascimento deste projecto esteve, portanto, muito relacionado com a troca de experiências, vividas e sentidas ao longo de seis anos, tempo de docência exercido nesta escola, antes de iniciar esta investigação. Durante estes anos, tivemos a nosso cargo turmas constituídas, maioritariamente, por alunos de etnia cigana. Muitos deles com 12, 13, 14 anos, com níveis de conhecimentos muito inferiores à sua idade. Foi frequente a utilização de estratégias de motivação para que os alunos frequentassem a escola, a pesquisa para adaptar metodologias e estratégias de ensino, as diligências implementadas rumo a uma aproximação escola/família. No entanto sentimos que muito ainda há para fazer.

Existem, ainda, muitas crianças, com enormes dificuldades de integração/adaptação escolares, um número excessivo de crianças sem expectativas positivas face à escola e inúmeros adolescentes que abandonam sem ter terminado o 4º ano de escolaridade.

Desta forma, pretendemos estudar, com profundidade, como se processa a integração escolar, quais as expectativas dos pais, alunos e professores e qual o sucesso educativo de uma comunidade cigana numa escola de 1º ciclo, do distrito do Porto (EB 1. JI – S. João de Deus). Para tal, analisamos os resultados escolares de alunos desta etnia, ao longo de 5 anos (no período de 2001 até 2006); seguidamente, focámo-nos numa amostra de 33 docentes que leccionaram nesta escola durante este período, numa amostra de 33 alunos e de 44 pais/encarregados de educação de forma a percebermos: como se integram estas crianças na escola, quais as expectativas/desmotivações e dificuldades de aprendizagem manifestas, os receios e expectativas dos pais face à escola e as dificuldades sentidas pelos professores para trabalhar com estes alunos.

## A metodologia de investigação

### Pesquisa bibliográfica

Este trabalho navega ao mesmo tempo, em pressupostos teóricos e em enseadas de um lugar e tempos muito precisos. É estruturado como um funil, difundindo o conhecimento, do mais geral (o teórico) para o mais preciso (o caso específico, estudo de caso). É estruturada nestes moldes, no entanto tal, não representa o andamento nem da investigação nem o nosso pensamento quando a realizamos. Pelo contrário, procuramos implementar uma ligação constante entre os conceitos teóricos, os dados concretos, os instrumentos analíticos...

Os nossos conhecimentos sobre as características da cultura cigana eram limitados, pelo que fomos conduzidos a efectuar pesquisas bibliográficas.

Em primeiro lugar, documentamo-nos sobre a cultura cigana em geral, a fim de aprofundar conhecimentos. Deslocamo-nos a França e Espanha uma vez que estes países apresentam uma comunidade cigana significativa e realizaram inúmeras pesquisas sobre a relação que os ciganos estabelecem com a escola. Pesquisamos nas bibliotecas das universidades de Paris (Bibliothèque de la Sorbonne, Bibliothèque Pierre Mendes e Bibliothèque Interuniversitaire de Médecine). Investigamos na Biblioteca Central de Teses de Paris e nas bibliotecas do pólo universitário de Santiago de Compostela. Procuramos com esta pesquisa, inteirarmo-nos com mais profundidade, da história deste povo. Procuramos em revistas e artigos de jornal, temas que retratavam as dificuldades sentidas pelos ciganos, na escola.

### A metodologia

Foram utilizadas várias técnicas para atingir o propósito metodológico de fundo, ou seja a construção do objecto de estudo. Apesar de uma tentativa de proceder por ordem lógica do mais geral e conceptual para o mais concreto e directo, as etapas metodológicas não foram tão rígidas uma vez que achamos pertinen-

te a ligação entre o concreto e o conceptual. A primeira parte, baseia-se na constituição de instrumentos conceptuais e analíticos, que servem para delimitar o objecto de estudo, no seu dinamismo actual, assim como na sua dimensão histórica, ou processos de construção através do tempo. Alguns destes instrumentos foram extraídos directamente de investigadores, em especial Foletier, Liégeois e San Roman.

Nesta investigação, foi utilizada a técnica da observação participante, do diário das relações, entre ciganos e não ciganos, no bairro e na escola.

Foram ainda utilizados registos de entrevistas informais realizadas com ciganos, ao longo dos 6 anos a que se refere a pesquisa, e relativamente às expectativas que estes apresentam face à escola e ao sucesso escolar dos seus educandos.

Os limites da investigação

Os limites desta investigação são inerentes às escolhas que operamos ao longo da nossa pesquisa, e é necessário esclarecê-los aqui. Em primeiro lugar, há o facto de a pesquisa se basear num estudo de caso, de uma pequena comunidade. No entanto, não podemos deixar de mencionar que a aposta é feita em função da maior qualidade e profundidade de compreensão, em detrimento de uma larga base de dados e de análise. São no entanto, utilizadas generalizações sempre que estas se justificam.

Parece-nos com efeito, ser necessário usar prudência quanto às generalizações, no que diz respeito aos ciganos, no que tem a ver com os seus modos concretos de articulação com as sociedades nas quais vivem. Não devemos falar, cremos, de "tradições ciganas" ou práticas culturais ciganas como sendo iguais de um grupo cigano para outro. Constatamos, que a literatura procedente de uma corrente em estudos ciganos, nos encaminha para observações que pelo menos corroboram que este estudo se deve centrar ao nível da estratégia de articulação dos grupos ciganos com as suas sociedades dominantes. Por conseguinte, a este nível, cremos que a generalização é fundada.

Sabemos que os ciganos desenvolveram uma cultura que lhes é própria, que confere às suas crianças uma identidade forte, seguindo modalidades educati-

vas que não são as da escola nem as da criança não cigana. Assim, é de extrema importância irmos ao encontro das necessidades educativas manifestadas por estes alunos e pela comunidade da qual fazem parte, de forma a concebermos cenários alternativos à exclusão educativa destes alunos.

Este trabalho divide-se em oito capítulos e estrutura-se do seguinte modo:

No capítulo 1 apresentamos o quadro teórico que fundamenta esta investigação, o qual estipula duas partes. Na primeira fazemos referência às lendas que lhes eram atribuídas, à forma como foi implementado estudo sobre esta gente e à contribuição que foi dada para a sua compreensão como povo. De seguida, tentamos enunciar a origem e as migrações por eles desenvolvidas até chegarem à Península Ibérica.

No capítulo 2 fazemos referência às várias designações, deste povo. Aludimos ao contraste existente entre a visão do mundo, encarada por uma cultura sedentária e a encarada por uma cultura nómada, e identificamos os ciganos como pertencentes a esta última. Terminamos com as características manifestadas por uma organização cigana que tem por base uma identidade colectiva.

No capítulo 3 procuramos esclarecer o que significa educação, instrução e escolarização, debatemos o conceito de cultura, pesquisamos a identidade cultural cigana, inserimos os ciganos como pertencentes a uma cultura tradicional e analisamos a forma como esta se relaciona com a cultura escolar e com os saberes escolares. Para tal foi necessário ainda, definir o que se entende por saber escolar.

No capítulo 4 remetemos o nosso estudo para análise dos pressupostos exigidos à Escola no século XXI. Partimos do conceito de etnia e definimos a sua cultura relativamente à escola. Procuramos compreender de que forma será possível estabelecer uma ligação entre as exigências de uma escola moderna competitiva e as aspirações manifestadas por uma cultura cigana tradicional que vive essencialmente da prática quotidiana.

No capítulo 5 procuramos, inicialmente, conhecer as origens do fenómeno multicultural e a sua implementação em Portugal. Estudamos a génese deste

fenómeno presente na nossa sociedade, delineando as concepções ideológicas geradas em torno deste, e perspectivando as consequências das suas aplicações na educação. Apresentamos algumas acepções que os investigadores, que se interessam por estas questões, têm da educação Intercultural/multicultural e que se preocupam pelo impacto da sua aplicação no actual contexto educacional português. Apontamos para a exigência de disponibilidade e abertura por parte dos docentes para a formação num contexto multicultural.

No capítulo 6 fazemos referência ao local social e contexto institucional onde decorreu a investigação. Debruçamo-nos sobre a escola do bairro, esboçando um breve resumo histórico, que abrange o período de 1946 a 2003 e caracterizamos o período de reordenamento/reconversão do bairro e da escola, iniciado em 2003. De seguida, justificamos as opções metodológicas escolhidas, reconhecemos os intervenientes do processo de investigação. Descrevemos os procedimentos desenvolvidos, expomos as técnicas de recolha dos dados e a forma como se concretizou a análise dos mesmos.

No capítulo 7 analisamos detalhadamente, por blocos, os resultados da amostra, tentamos pronunciarmo-nos de uma forma concisa sobre o produto analisado não esquecendo, o cruzamento de dados entre os vários intervenientes na pesquisa, e sugerimos possíveis soluções.

Por fim, elaboramos uma síntese dos principais resultados da investigação e enunciamos possíveis formas para colmatar as dificuldades de integração/adaptação e sucesso educativo manifestadas pelas crianças ciganas.

## PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## CAPÍTULO 1 - Origem e História Dos Ciganos

### 1.1. Lendas e fantasias

Ao falarmos sobre ciganos estamos a referir-nos a um povo rodeado por mistério e fantasia, o qual constitui a mais antiga minoria étnica da Europa, mas também a mais desconhecida e a que suscita o maior número de sentimentos ambivalentes, sendo difícil avaliar o seu passado dada a sua falta de preocupação com a sua própria história e a ausência de registos escritos (cultura ágrafa) e de restos arqueológicos.

O cigano só conhece a sua história por tradição oral, daí que qualquer pesquisa relativa à sua origem apenas permite obter respostas diversas e ambíguas, realidade esta que, na maioria dos casos, leva a que se formulem opiniões erradas sobre este povo, pois muito raramente se conseguem obter contactos directos.

Não há conhecimento de estudos efectuados, pelos próprios ciganos, sobre o seu povo, daí que, os estudos sobre as suas origens e história foram produzidos por não ciganos e desta forma a escrita esteve sujeita a toda a subjectividade inerente a este facto.

Os primeiros relatos, sobre ciganos, foram elaborados por filósofos, linguistas e historiadores que, muitas vezes, se confundiam com aventureiros, missionários ou viajantes ao serviço da Igreja e que, na maior parte dos casos, nunca tinham visto um cigano. Apenas acidentalmente, alguns investigadores se dedicaram ao seu estudo deste povo, mas sem documentos e sem provas materiais, dando criatividade à sua imaginação e baseando-se em lendas, para poderem compor os seus próprios relatos. Outros procuraram unicamente a linguística como instrumento de estudo para descodificação da sua história. Outros ainda, entendiam que só a Antropologia e a Etnografia deveriam ser instrumentos de análise para tentar encontrar soluções, rumo às curiosidades e dúvidas que existiam sobre este povo. (Foletier, 1983, pp.11-13).

Assim se foi tentando procurar a verdade histórica, sem se ter em conta o encadeamento natural dos factos históricos, no seu conjunto, e limitando-se apenas a um estudo separado dos acontecimentos, o que permitiu aos investigadores chegarem a conclusões, pouco científicas, neste domínio.

Ao falarmos de ciganos, não necessitamos de consultar arquivos e conhecer as leis para compreendermos que estes nunca foram bem vistos e considerados, um povo digno ou de muita estima.

A frase “*Ele é um cigano*” pode ter várias interpretações, mas todas elas indiciam um sentido depreciativo, face a este povo, nomeadamente que ele é trapaceiro, avarento, esperto, ou até mesmo impostor.

Uma das frases que utilizamos, para assustar crianças é: *o cigano é um homem muito mau e se não te portas bem, ele vem aí e leva-te*. Esta é uma das muitas formas que pode servir como exemplo para testemunhar as características que atribuímos a esta gente.

As enciclopédias e os dicionários, principais formas de divulgação do conhecimento, a partir do século XVIII, informam-nos, a respeito das representações que fazemos deles. Assim, podemos confirmar o sentido depreciativo, onde nos são dados a conhecer vários conceitos sobre o povo cigano. A título de exemplo, somos informados de que o cigano é um: “*individuo que faz negócios de compra e venda de animais, mas sempre de má fé*”, “*Chicaneiro, trapaceiro, burlador*” (Grande Dicionário da Língua Portuguesa, 1991, p. 115).

Estas representações alicerçam-se numa categorização social, cuja função é esclarecer e simplificar um tema tornando mais fácil a sua análise social. Esta categorização é considerada como um mecanismo adaptável, no sentido em que traz a ordem e a organização na massa caótica dos estímulos enfrentados por seres humanos no ambiente circunvizinho (Hamilton e Trolie, 1986).

No entanto, os especialistas da cognição reconhecem que os nossos mecanismos cognitivos não são perfeitos. Mesmo que a categorização seja um fenómeno normal e adaptável, produz alguns efeitos laterais indesejados, tais

como erros na percepção, generalizações defeituosas e julgamento inclinado (Hamilton e Trolier, 1986, p. 162).

Desta forma, podemos afirmar que no processo de construção relacional têm importância acrescida as *representações sociais* e os *estereótipos sociais*. As primeiras baseiam-se, como vemos, em informações distorcidas e preconceituosas que nem sempre correspondem à realidade, mas alimentam o imaginário individual, as atitudes e comportamentos relativamente aos outros. Os segundos, (preconceitos), são geralmente definidos como estruturas cognitivas que contêm os nossos conhecimentos e expectativas acerca de grupos humanos e dos seus membros, estruturas essas que determinam os nossos julgamentos e avaliações, acerca desses grupos (Hamilton e Trolier, 1986, pp. 127-132).

Tajfel (1972, p.28), na sua análise das funções cognitivas e sociais, relativamente aos estereótipos, salientou a necessidade de substituir o conceito de *estereótipo* pelo de *estereótipo social*. Este, entendido como uma definição colectiva de um dado grupo social, amplamente partilhada dentro e fora desse grupo, isto é, difundida num contexto cultural. Assim, no quadro das relações de poder, os estereótipos sociais exercem, de algum modo, pressão sobre o grupo alvo, pelo que desta forma, grupos minoritários, como os ciganos, se vêem forçados ao confronto com o estereótipo atribuído ainda que isso contrarie a percepção que os próprios têm da realidade ou frustram e dissipam as suas aspirações futuras.

A ampla difusão dos estereótipos sociais, no caso dos ciganos, traduz-se em duas imagens preponderantes sobre eles, geralmente veiculadas pelos órgãos de comunicação: uma imagem romântica, de uma cultura autêntica e livre, próxima da natureza, onde a música e a dança são traços característicos e outra negativa onde lhes são atribuídas as facetas de ladrões, pedintes, pessoas que não trabalham, sujos e mal-educados. Esta última repercute-se na construção do auto-conceito dos membros desta etnia e na difusão de uma noção de posição relativa, face a outros grupos relevantes, condicionando a relação que estes estabelecem com os não ciganos.

É importante salientar que no final da Idade Média, a Europa Ocidental vivia um período de grandes descobrimentos e revoluções, mas também um período de grandes catástrofes e perseguições. A mobilidade era algo que incomodava. Desta forma, a presença de ciganos era algo bastante delicado, pelo que, num primeiro momento, esta gente foi vista como um povo exótico proveniente de terras distantes, aguçando a imaginação das populações e dos estudiosos, não demorando a que fossem conotados com a bruxaria, o paganismo e o banditismo. Os rumores sobre estas práticas espalharam-se rapidamente, fundamentando os primeiros estereótipos. (Foletier, 1983, pp. 185-188).

A sua condenação moral, como indivíduos perversos, hereges e selvagens e a conseqüente conotação de bandidos, violentos e vagabundos tomou contornos definitivos ao longo dos séculos XVI e XVII, uma vez que a literatura e a arte passaram a incorporar estas representações.

As suas representações, reproduzidas para a literatura por escritores como Gil Vicente e Cervantes, continuaram através dos romances pitorescos do século XVII, XVIII e XIX, sendo preponderante a imagem do indivíduo anti-social e imoral.

No entanto, características dos ciganos não foram unicamente difundidas e cristalizadas no imaginário popular através do jornalismo, da crónica ou das histórias da época, pois muitas das informações que temos foram-nos transmitidas através dos trabalhos académicos e científicos elaborados a partir do período renascentista.

Assim, a ciganologia inicial, apoiou-se em dados muitas vezes centrados em mitos e lendas sobre as origens e formação moral dos ciganos, em análises de senso comum e compartilhou-os com informações de carácter científico, procurando explicações objectivas e neutralidade para a justificação dos factos.

Este quadro que se desenhou em torno da origem e natureza dos ciganos, para o qual eles próprios contribuíram, de uma forma mais ou menos consciente, reflecte as dificuldades na tentativa da compreensão e da mundivisão

deste grupo humano e aponta para a necessidade da desmontagem dos termos, na diversidade das situações em que os grupos de ciganos se encontram de forma a compreendermos o seu significado e as suas razões.

Assim, para fazermos a sua história deverá desconstruir-se este modelo e procurarem-se as exceções, as impossibilidades, as contradições, as incongruências e os contra-sensos de forma a não contribuímos para a construção de estereótipos negativos errados.

Com base nestas evidências, foram-se desenvolvendo novas formas de estudo e novos centros de interesse, dentro deste tema.

## 1.2. - A “história cigana” e suas formas de estudo

O interesse pelo conhecimento da sua história prosperou em Inglaterra e na Alemanha, tendo a filologia, contribuído para identificar a sua origem geográfica. No entanto, devemos referir a existência de documentos anteriores com referência a esta gente tendo, as tradições e os mitos que sobre eles caíam, adulterado a interpretação dos testemunhos que iam aparecendo. Esta foi uma forma de os referenciar durante os séculos XV e XVI (Foletier, 1983, pp. 11-12). As polémicas nasceram rapidamente a seu respeito, muitas vezes emanadas pelos conselheiros dos poderes públicos ou no seio da Igreja, no que respeita aos costumes, à sua atitude no trabalho, e claro, ao género de política a adoptar perante eles. Paralelamente, e já a partir do século XIV, podemos aludir aos *relatórios de viajantes* que descreviam as suas deslocações: primeiro sobre os que se deslocavam para o Médio Oriente, e de seguida, pouco a pouco, os que partiam à descoberta do “oriente” interno, a Península Ibérica.

Durante os séculos XVIII e XIX, centenas de *jornais de viagem* foram publicados, mencionando os ciganos com maior ou menor detalhe, no entanto, estes viajantes tinham, às vezes, intenções particulares, como George Borrow, apelidado em Espanha de “*Don Jorgito, el inglés*”, tradutor e bibliotecário e quem primeiramente manteve contactos pastorais e bíblicos com os ciganos. Ainda jovem conheceu um cigano chamado Ambrósio Smitch que lhe ensinou os

costumes e tradições desta gente. Face a este conhecimento decidiu abandonar a sua casa, depois da morte do seu pai, e ir com o amigo viver com este povo. Inserido na comunidade cigana, trabalhou como ferreiro, comprou um cavalo e partiu com eles em busca de aventuras. O início da experiência, junto deste povo, não teve o sucesso desejado, uma vez que uma cigana o tentou envenenar com um bolo, tendo a sua cura sido atribuída à intervenção de dois pregadores itinerantes, do Evangelho, no País de Gales, os quais lhe falaram de Jesus Cristo e lhe deram um exemplar da bíblia. ([www.proel.org/trauctores/borrow.html](http://www.proel.org/trauctores/borrow.html)).

Em 1833, um pastor que tinha conhecimento de línguas, influenciou George Borrow a ingressar na sociedade bíblica britânica estrangeira. Os elementos desta associação achavam que este homem era a pessoa certa para fazer chegar a palavra de Deus aos ciganos, pois era considerado um homem de boa memória, inteligente e com bons conhecimentos sobre esta gente. Nesta sua nova missão deslocou-se à Rússia e esteve também em Portugal e em Espanha. Ao longo da sua permanência em Espanha conheceu outros ciganos e conviveu com eles, mas durante estes contactos teve vários problemas, às vezes com os próprios ciganos e outras vezes com os não ciganos, sobretudo por falar o caló, idioma proibido e por essa razão foi acusado de bruxo e possuidor do demónio.

[www.mercaba.org/FICHAS/Iglesias/los\\_gitanos\\_aleluyas.htm](http://www.mercaba.org/FICHAS/Iglesias/los_gitanos_aleluyas.htm)

George Borrow passou, assim, por inúmeras dificuldades as quais se agravaram quando decidiu traduzir o evangelho de São Lucas para caló. Depois da publicação deste livro, foi mandado encarcerar pelo chefe político de Madrid, Francisco Gabor alegando este, razões de desacato a um agente da autoridade e a venda de livros impressos fora do reino. No entanto, a verdadeira razão do seu encarceramento foi o seu interesse em pregar a palavra de Deus aos ciganos. A evangelização cigana foi uma constante ao longo da sua estada em Espanha.

[www.mercaba.org/FICHAS/Iglesias/los\\_gitanos\\_aleluyas.htm](http://www.mercaba.org/FICHAS/Iglesias/los_gitanos_aleluyas.htm)

Os estudiosos certificaram-se que o estudo sobre ciganos não poderia ser parcial e procuraram, a partir do século XIX, particularmente em Inglaterra, que todos os estudos, um pouco dispersos, conduzissem a uma certa coesão, tendo, para o efeito, criado em 1888, na Grã-Bretanha, a Associação Internacional *Gypsy Lore Society*. Esta Associação tinha como objectivo a promoção do estudo do cigano, do viajante e das culturas análogas, de forma a aumentar a compreensão destas culturas e incentivar a aproximação entre elas. A referida Associação publicou esse estudo na sua revista de investigação, nesse mesmo ano (Liégeois, 1976, p.162).

Da filologia, passou-se então à história dos ciganos e à sistematização dos estudos sobre os seus usos e costumes, sendo a partir de 1970 que os ciganos europeus passaram a organizar-se para poderem apresentar reivindicações relativamente às políticas e às práticas públicas que lhes diziam respeito.

Os investigadores, ligados directamente às associações ciganas, empreenderam, então, análises políticas e relativas à problemática da identidade cigana para assim poderem começar a desenvolver um discurso sobre a sua história e identidade.

Em 1971 realiza-se o primeiro Congresso Romani Mundial, tendo sido, nesta altura, que se criaram um hino e uma bandeira, dos ciganos, assim como a designação de “Rom”, nome atribuído aos ciganos. (Carolina Reyes, 2005, p. 1)

Vinte e cinco anos mais tarde começou a desenvolver-se, na Europa, uma comunidade de investigadores, trabalhando sobre ciganos, a cujos estudos foi dado o nome de “ciganologia”. Foi assim surgindo um número crescente de investigadores que se interessaram pelos chamados “estudos ciganos”, tornaram-se estes ainda mais consistentes na Europa, após a *Gypsy Lore Society* se ter mudado para os Estados Unidos, em 1889. (Gypsy Lore Society, online, 2006)

Os investigadores aprofundaram os seus estudos, em vários países da Europa de Leste, nomeadamente na Hungria, Polónia, e ex-Jugoslávia, assim

como no Reino Unido, França, Itália, Países-Baixos, Escandinávia e mesmo Estados Unidos. Em cada um destes países, assim como entre os respectivos investigadores, passou a haver a preocupação de se discutir sobre o conteúdo das investigações e sobre as aproximações metodológicas e interpretativas a adoptar (Liégeois, 1976, pp. 161-162).

Os temas de investigação mais explorados consistiram nas políticas oficiais a adoptar, na identidade cigana, na linguística, nas profissões do sistema socio-económico, nos rituais, nas proibições, no canto e na música, na história e nos problemas de integração e discriminação.

Tendo por base as suas indagações questionamo-nos:

Donde são oriundos os ciganos?

Quais os motivos da sua migração?

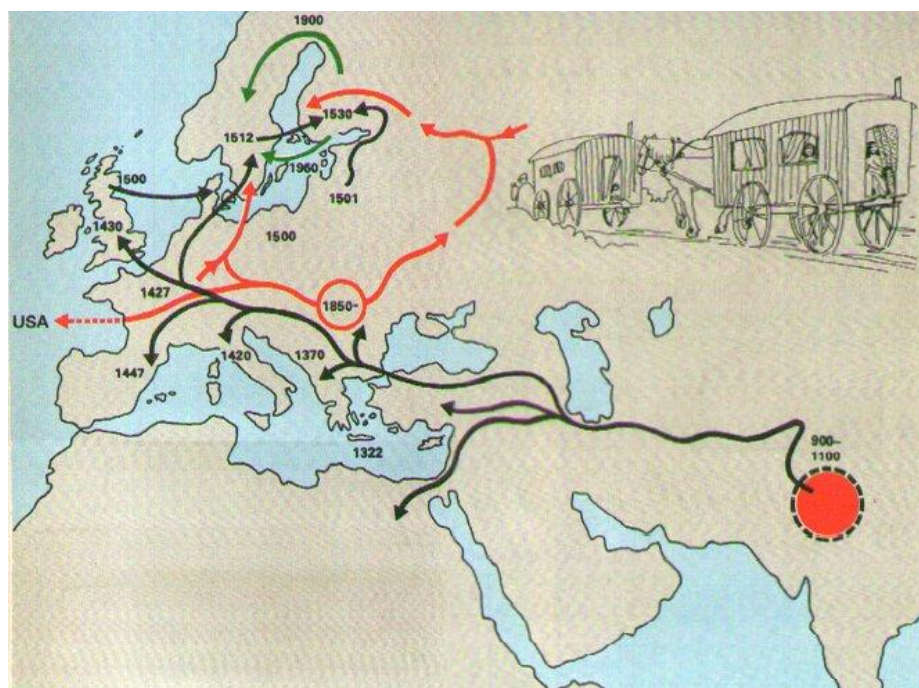


Ilustração 1 – A rota do Povo Cigano

<http://pagina.vizzavi.pt/~mz72612a/historia.htm>

### 1.3. Origem e migrações na Ásia e na Europa Ocidental

Sabemos hoje, que existe consenso relativamente à sua origem Indiana, no entanto existe ainda algumas dúvidas para esclarecer relativamente ao seu

grupo étnico, classe social e época das primeiras migrações (Foletier, 1983, p. 13).

A origem indiana é frequentemente admitida depois dos trabalhos do inglês J. Buyant (1976), e dos alemães JC Rudiger (1782) e MG Hgiellman (1783), os quais, no século XVIII, demonstraram as ligações dos seus diferentes dialectos com o sânscrito. Historiadores e linguistas aprofundaram ainda estes estudos, tentando analisar o itinerário das suas deslocações.

Numerosas obras foram escritas e as hipóteses avançadas, ao longo dos séculos, para explicar a sua origem, pondo em evidência a confusão que reinava à volta desta etnia e testemunhando a mitificação de que os ciganos eram objecto (Foletier, 1983, p.11).

Epítetos como, “misterioso” ou “estranho”, catalogava-os em títulos de um número considerável tanto de livros como de artigos, consoante as épocas e os lugares. A diversidade da adjectivação que os classificava, ou que eles atribuíam a si próprios, não contribuiu para simplificar este problema.

Chegaram a ser insinuadas hipóteses, como a de serem crianças de Adão e de uma mulher anterior a Eva;” (...)“acredita-se que se podia tratar da “tribo perdida” de Israel. Certos autores contemporâneos, mais imaginativos que sérios, consideram-nos como os descendentes dos Atlantas...” (Colinon, 1968, p.11). Existem muitos indícios que sugerem que os ciganos fazem parte de um grupo inicial não homogéneo, um género de « (...) associação de elementos muito diversa, dos quais alguns seriam oriundos do sudeste da Índia e pertenceriam ao grupo dravidiano. ” (Liégeois, 1994, p.13). Não é raro encontrarmos historiadores que sublinham, no entanto, a existência de uma grande similitude com os grupos do Rajasthan (Leblon, 1990, p.13), mais ao Sul e próximo do centro da Índia, não longe de Deli.

Um investigador cigano, evocado por Vaux de Foletier (1970, p. 31), reivindica sua origem numa casta aristocrática e militar do Rajasthan, versão retomada, de bom grado, por outros intelectuais ciganos (cf. Albaicin, 1996).

Alain Reyniers, Antropólogo e director da revista “Études Tsiganes”, referiu na conferência organizada pelo CASNAV-CAREP de Nancy-Metz, no dia 12 de Fevereiro de 2003 que, “ a tradição oral cigana, passada de geração em geração, relata que o povo cigano foi encaminhado por um rei e que se instalou numa cidade da Índia chamada *Sind*, onde foram felizes”.

Não se sabe ao certo quais os motivos que originaram a sua migração, havendo fortes possibilidades de esta estar ligada às invasões muçulmanas que perturbaram na região todo o sistema ariano das castas (Reyniers, 2003, p.6). Segundo o mesmo autor (2003, p.7), os ciganos ocupavam provavelmente uma posição excêntrica neste sistema, derivando alguns, da *casta do Rajput*, a casta dos aristocratas, que foi maltratada na luta directa contra os invasores.

Vaux de Foletier, no seu livro, *Le monde des Tsiganes*, faz referência ao cronista e poeta Persa Firdousi (930 – 1020), autor do “*Livre des Rois*” (terminado em 1011), segundo o qual um rei persa terá mandado vir da Índia dez mil *Luros*, nome atribuído aos ciganos, para entreter o seu povo com música, tendo-lhes sido concedidos bois, burros e sementes de trigo para que trabalhassem a terra e entretivessem os pobres, gratuitamente, com as suas músicas. Segundo a lenda, os ciganos não cumpriram o estabelecido, uma vez que eram nómadas, pelo que abandonaram as terras e comeram alguns animais e as sementes que lhes foram fornecidas. Mais tarde quando regressaram junto do rei, com aspecto amarelecido, este deu ordem para que abandonassem o local. Os ciganos cumpriram esta ordem e continuaram a viajar, apropriando-se de tudo o que podiam para sobreviver (Foletier, 1983, pp.15-16).

Embora este relato possa parecer um pouco lendário, atesta a presença de ciganos na Pérsia, em meados do século X, vindos da Índia, bem como a sua habilidade como músicos, a sua falta de perfil face às práticas agrícolas, a tendência para o nomadismo e algum sentido de pilhagem (Foletier, 1983, 15-16).

Não existiu verdadeiramente uma única vaga de migração da Índia para o Irão, mas várias, tendo alguns ficado pelo caminho enquanto outros prosseguiram a sua viagem, provavelmente a seguir à invasão árabe pela Pérsia. Para o linguista inglês John Sampson, os nómadas dividiram-se em dois grupos migrató-

rios; um para Sudoeste e Egipto e o outro Noroeste e Europa, chegando ao mundo bizantino (Foletier, 1983, p. 16).

A presença cigana começou a ser constatada em Constantinopla em 1150 e no século XIII, foi advertido o clero para a presença de elementos provenientes da terra dos infiéis e como tal inimigos da Igreja; estes advertiam contra adivinhos, domadores de ursos e encantadores de serpentes e solicitavam a não permissão de entrada destes *Adingánous* nas casas, uma vez que “ *ensinam coisas diabólicas*” (Fraser, 1992, pp. 46-47).

Em 1322, dois irmãos mineiros, Simon e Hugues constataram, em Creta, a existência de uma população estranha, (Turquia actual e uma parte dos Balcãs), que se distinguia dos autóctones do Império Bizantino pela sua língua, que apresentava características de oralidade. Era a chegada de um povo sem um sistema de escrita, sem registos sobre a sua existência nem cultivo aparente de referências explícitas à Índia. No entanto, veiculavam, através da sua oralidade, um sistema de pensamento que se encontrava ligado àquele país, e que assentava amplamente nas noções de pureza e impureza (Foletier; 1983, pp.15-16).

A passagem da Turquia para outros países Balcânicos foi rápida, tendo alguns migrado para a Grécia e permanecendo bastante tempo, no Peloponeso. Eram indivíduos que viviam em tendas ou em cavernas, chamados *Atsinganoi*, que pertenciam a uma seita de músicos e adivinhadores, e que nunca paravam mais do que um mês num mesmo lugar. A sua presença foi observada por viajantes ocidentais nos arredores do porto marítimo grego de Modon (hoje Methoni), então colónia de Veneza (Foletier, 1983, p.16).

Existem gravuras, que remontam aos séculos XIII-XIV, que mostram a presença de bairros ciganos, na periferia da cidade Veneziana. Esta cidade fortaleza constituía uma etapa chave, para os peregrinos, que se dirigiam à Terra Santa pelo mar. Os ciganos que ali permaneciam estabeleciam assim contactos directos com este universo de peregrinos, bem como com os gregos locais (Foletier, 1983, p.16).

### 1.3.1. As peregrinações e o dispersar no século XV

Depois de uma longa estadia na Grécia e nos países vizinhos, como os principados Romanos e a Sérvia, uma parte das tribos seguiu a sua marcha para o oeste e, a partir do século XV, estes “ciganos” começaram, então, a convergir para a Europa Ocidental, suscitando à população das regiões percorridas, sentimentos de curiosidade, mesclados de receio e desconfiança. Estes sentimentos eram suscitados pelos hábitos de vida muito diferentes dos que eram praticados pelas populações sedentárias da época (Foletier, 1983, pp. 20-24).

Entraram assim no Ocidente, quer através do Egipto, quer pela via dos peregrinos, isto é, por Creta e Peloponeso, sendo esta presença atestada por documentos, que entre 1407 e 1442, referem o aparecimento como:

“Pessoas que se dizem Egípcias do pequeno Egipto (Egipto menor ou em Parvo Egipto) em regiões tão diversas como a Suécia, a Polónia, a Ásia, os Países Baixos, a Inglaterra, a Flandres, a França, a Itália, Espanha e Portugal. Falta de estudos sistemáticos não se conhecem as razões das primeiras migrações. Mas cavaleiros que se apresentaram na frente das muralhas das cidades medievais como “duques e condes do Pequeno Egipto” não eram miseráveis, mesmo se as mulheres, carregadas de jóias em ouro, tinham já o deplorável hábito de ler a boa aventura” (Asséo Henriette, p. 74).

[www.univ-mlv.fr/bibliotheque/presses/travaux/travaux7/asseo.pdf](http://www.univ-mlv.fr/bibliotheque/presses/travaux/travaux7/asseo.pdf)

Assim, chegaram no ano de 1417 à Alemanha, em 1419 a França (durante a guerra dos 100 anos e com a grande epidemia de peste), em 1420 aos Países Baixos, em 1422 à Itália, em 1425 a Espanha, em 1505 à Escócia e à Dinamarca, em 1512 à Suécia, em 1514 à Inglaterra e em 1516 a Portugal. O aparecimento dos ciganos, na Europa Ocidental, coincidiu com a conquista dos Balcãs pelos Turcos (tomada de Bizâncio em 1453) (Foletier, 1983, pp. 19-22).

Os seus chefes intitulavam-se como duques e condes do Pequeno Egipto, o que lhes dava acesso a benefícios especiais, “devido às suas autoproclamadas linhagens”. Esses benefícios constavam, por exemplo, de cartas de protecção na travessia de regiões controladas, as quais foram concedidas pelo *rei da Bohêmia*, que conferiu também, a muitos deles, a qualidade de bohêmios (Foletier, 1983, p.16).

Ao entrarem na Europa Ocidental, os ciganos afirmavam-se originários do Pequeno Egípcio fazendo supor ser a sua origem egípcia. Hoje sabemos, com certeza, que esta confusão foi estabelecida entre o lugar conhecido como Pequeno Egípcio, na Grécia, por se assemelhar ao Deserto do Nilo – na Costa da Moreia, onde os ciganos estiveram acantonados.

«O lugar era chamado “o Pequeno Egípcio”, talvez porque estava, no meio de países secos, um espaço fértil como o delta do Nilo. Aí está porque os tsiganes da Europa chamados de Egípcios, Gitanos ou Ciganos. Do mesmo modo, os seus chefes se intitularam frequentemente duques ou condes do Pequeno-Egípcio» Foletier (1983, p. 16).

Devido a esta suposta origem egípcia passaram a ser chamados egípcios ou egípcios, ou gypsy” (inglês), gitan (francês), gitano (espanhol). Sabemos ainda que alguns grupos se apresentaram também como gregos e atsinganos, o que levou a que ficassem também conhecidos como grecianos (espanhol), tsiganos (francês), ciganos (português) e zingaros (italiano). Em vários documentos espanhóis e portugueses há referência à origem grega dos ciganos. Na farsa das ciganas, do escritor português Gil Vicente, de 1521, as ciganas dizem que são gregas e falam com forte sotaque espanhol, o que reforça a hipótese de uma migração mediterrânea de ciganos gregos directamente para o Sul de Espanha, e que de lá teriam viajado para Portugal. Estes nomes atestam e representam grupos etnicamente distintos (Coelho, 1995, pp.150-151).

Na Europa, os ciganos deparam-se com estados politicamente estruturados e armados, o que não lhes permitiu conquistar um território. Eles não preferiam a batalha agrupada, mas a dispersão em pequenos grupos, forçados a prosseguirem a sua errância, o que explica a rapidez da sua difusão, no mundo ocidental.

#### 1.4. Os ciganos na Península Ibérica e as políticas repressivas

Analisando os documentos existentes, torna-se difícil perceber quando começaram a circular, em território português, os nómadas ciganos. As primeiras referências datam de princípios do século XVI, embora se conjecture, por notícias menos concretas, que a existência de passagens pelos nossos caminhos

remonta a muitos anos antes, talvez a princípios do século XV (Coelho, 1995, p.152).

Os ciganos chegaram a Espanha já na primeira metade do século XV, vindos de França, e inicialmente foram bem recebidos, participando inclusive de banquetes reais e recebendo dinheiro, roupas e alimentos. As alcoviteiras palacianas, de então, referem que isto se devia “às qualidades sedutoras das mulheres ciganas e ao talento dos homens na procura de cavalos bonitos para os estábulos dos seus amigos...”

A primeira lei contra os ciganos promulgou-se em 1471, em Lucerna, Suíça e marcou o precedente do que iriam ser uma série de leis que restringiam a mobilidade e a expressão da cultura, crenças e forma de vida do povo cigano. Esta lei foi seguida pela transferência de 17 000 ciganos para a Moldávia, na qualidade de escravos (Carolina Reyes, 2005, p.2).

Em 1526 foi proibida a entrada de ciganos em Portugal e foi decretada a expulsão daqueles que já se encontravam no país. No Alvará de 1526, faz-se a distinção entre ciganos e pessoas que viviam à maneira dos ciganos, algumas das quais eram naturais do reino.

Em 1538, o rei, D. João III proíbe a entrada de ciganos, “*Vendo eu o prejuízo que se segue de virem a meus reinos e senhorios, e neles andarem vagando pelos furtos e outros malefícios que cometem e fazem em muito dano dos moradores...*”, devendo os transgressores serem presos, publicamente açoitados e depois expulsos. “*Quem voltar deve ser novamente açoitado e perderá tudo o que tiver e lhe for achado: a metade para quem o acusar, e a outra metade para a Misericórdia (uma instituição de, real ou virtual, “caridade” da Igreja Católica) do lugar onde for preso*”. Em 1557 foi novamente proibida a entrada de ciganos em Portugal e às penas já existentes acrescentou-se a pena das galés, para os homens ciganos (Coelho, 1995, pp. 197-199).

É de 1574 o primeiro registo de um cigano português mandado, com mulher e filhos para o Brasil, de seu nome João Torres (Coelho, 1995, pp.199-200).

Em 1579, num alvará sobre os ciganos, o rei ordenou novamente que os ciganos devessem sair do país num prazo de trinta dias, “*e acabados os ditos trinta dias qualquer cigano que for achado nos ditos reinos por esse mesmo feito será logo preso e açoitado publicamente no lugar onde for achado e degradado para sempre para as galés posto que tenha provisão do dito senhor Rei meu avô ou minha para poder estar ou andar nestes reinos...*” Podemos referir que havia exceções, sendo, e a alguns ciganos, permitido permanecer no país, inclusive àqueles “*que vivem bem e que trabalham e não são prejudiciais, lhe poderão dar licença, não permitindo que vivam juntamente em um bairro, senão em bairros apartados e que andem vestidos ao modo português...*” Em 1592, sob pena de morte, os ciganos receberam indicações de que teriam um prazo de quatro meses para se sedentarizarem ou, como alternativa, abandonarem o país (Coelho, 1995, pp.200-202).

Apesar disto, houve ciganos que continuaram a caminhar pelo país, conforme prova um documento da Câmara Municipal de Elvas, de 1597, que também refere, que muitos crimes cometidos por portugueses, eram atribuídos aos ciganos:

“ (...) foi acordado que comvinha ao bem publico e quietaçã desta cidade nã se comsentirem nella os siganos que os dias pasados se vierã avisinar com precatório do corregedor do crime da Sidade de Lisboa, por quanto desdo dito tempo pera ca se tinha feito muitos furtos de bestas e outras coizas e amdaua a gente da sidade tã escandalizada que se temia hu mutim comtra elles, maiormente depois que ouve algus furtos que conhesidamente se soube serem feitos per elles; posto que as testemunhas nã sabem expesificadamente quais dos ditos siganos o fizesse (sic); e alem diso por esta cidade ser de gemte belicoza e da raia e acim de comtino acomtesem muitos crimes de diverças maneiras, os quais se emcobrem dibaicho desta capa de diserem que os fiserã os siganos, pello que detreminarã que fossem notificados que demtro em tres dias se saicem desta cidade e seu termo para o que se lhe passaria carta pera lugar serto...” (Coelho, 1995, pp. 202-203).

Segundo (Coelho, 1995, p. 204), uma ordenação de 1603, com o título: “*Que não entrem no Reino Ciganos, Arménios, Arábios, Persas, nem Mouriscos de Granada*”, proíbe novamente a entrada de ciganos e prevê pena de açoites e sua posterior expulsão, independentemente de terem cometido algum crime ou não. E se não saíssem, ou não voltassem, como tinha sido dito em 1538, seriam outra vez açoitados e perderiam os seus bens (metade para o acusador e metade para a Misericórdia). A mesma punição valia também para os portu-

gueses que andavam com os ciganos, e que além disto seriam degredados, durante dois anos, para a África.

Num documento datado de Janeiro de 1613, o rei D. Filipe lembra a existência de um alvará de 1606, contra os ciganos, e que não estava sendo cumprido, da mesma forma como outras ordenações:

“nem as penas que nelas se declarão são bastantes para eles sairem fora do Reyno, antes continuão em roubos, e danos, que fazem a meus vassallos com geral escandalo, sendo tudo em grande perjuizo seu, e dano do Reyno, querendo nisso prouer.” (Coelho, 1995, pp.204-205).

Perante isto, o rei editou um novo alvará, solicitando que as suas ordens fossem rigorosamente cumpridas e aumentou as penas para os ciganos: se presos pela primeira vez, açoites e três anos de galés; na segunda vez, açoites e seis anos de galés; na terceira vez, açoites e dez anos de galés. O número de açoites aparentemente ficava a critério dos juizes que davam aos ciganos tempo conveniente (que não ultrapassava um mês) para que saíssem do Reino” (Coelho, 1995, pp. 204-205).

Como se pode constatar, todos os documentos oficiais portugueses ordenavam aos ciganos que saíssem do país. Assim a vida tornava-se difícil uma vez que Portugal só tem limites terrestres com um único país, e este país também os perseguia. Desta forma os ciganos não tinham para onde fugir e o governo português também não tinha para onde os expulsar na Europa. Assim, em 1649, o Rei D. João, ordenou a deportação dos ciganos para as colónias ultramarinas, reconhecendo o fracasso das leis anteriores:

“ Eu EIRey faço saber (...) que por se ter entendido o grande prejuizo e inquietação que se padece no Reino com uma gente uagamunda que cõ o nome de siganos andam em quadrilhas vivendo de roubos enganos e embustes contra o serviço de Deus e meu. Demais das ordenações do Reino, por muitas leis e proisões se procurou extinguir este nome e modo de gente uadia de siganos com prizoens e penas de asoutes, degredos e galés, sem acabar de conseguir; e ultimamente querendo eu desterrar de todo o modo de uida e memoria desta gente uadia, sem asento, nem foro nem Parochia, sem uiuenda propria, nem officio mais que latrocinios de que uiuem, mandey que em todo o Reino fossem prezos e trazidos a esta cidade, onde serão embarcados e leuados para seruirem nas comquistas diuididos...” (Coelho, 1995, p.211).

A excepção aconteceu apenas para os mais de 250 ciganos que estavam servindo no exército português, nas fronteiras, um dos quais, num documento de 1646, é bastante elogiado” (...) Jerónimo da Costa... “*servio a V. Magestade*

*tres annos continuos nas Fronteiras do Alemtejo, com suas armas, e cavallo, tudo á sua custa, sem levar soldo algum, franca e fidalgamente (...) até que na Batalha do Campo do Montijo foi morto com muitas feridas, pelejando sempre mui esforçadamente (...)* ” (Coelho, 1995, pp.207). Infelizmente, o heroísmo deste e de outras centenas de ciganos, em defesa da ingrata pátria portuguesa, nunca passou a ser um estereótipo positivo para os ciganos lusitanos ou os ciganos em geral.

Inicialmente os ciganos passaram a ser deportados para as colónias africanas, principalmente, para Angola e Cabo Verde, talvez por estarem geograficamente mais próximas, mas em 1686 uma Provisão acrescentou ao degredo da África, o do Maranhão, no Brasil:

“ E quanto aos que já são naturaes, filhos e netos de portuguezes (porem com habito genero e vida de siganos), os obrigareis a tomarem domisilio serto, donde não poderão sahir nem mudar sem minha especial licença, nem possão andar vagabundos em quadrilhas pelo Reyno (...) e em aquelles que encontrarem a Ley sobre elles estabelecida a fareis executar na forma que nella se contem, com declaração que os annos que a dita Ley dá para Africa seyão para o Maranhão.” (Coelho, 1995, p.219).

No mesmo ano, outro decreto repetiu a mesma ordem. “*Tenho resoluto que com os Ciganos e Ciganas se pratique a Ley, assi nesta Corte, como nas mais Terras do Reyno; com declaração, que os annos que a mesma Ley lhes impõem para Africa, sejão para o Maranhão.*” (Coelho, 1995, pp.219-220) mais uma vez, aparentemente tudo em vão, porque num documento de 1694 o Rei informa:

“ (...) os siganos nascidos neste Reyno conthnuam em seus excessos e delitos, sem tomarem genero de vida nem officio de que possam sustentarse, vivendo arranchados e juntos em quadrilhas, trazendo os mesmos habitos e trages de ciganos, sem terem domecilio certo (...)” (ibid.220) Dão Pedro ordena, então, que so ciganos saiam de Portugal dentro de dois meses,” (...) com pena de morte e passado o ditto termo serão hauidos por banidos, e se praticara com elles a pena do banimento na forma da ley. Assi e do mesmo modo que tenho rezoluto com os siganos castelhanos que entrarão neste Reyno (...) (Coelho, 1995, p.220).

Em 1760, a população cigana, no Brasil, era já suficientemente grande para que o governador-geral se queixasse e obrigasse D. José a legislar contra eles.

De acordo com Antunes (1997, p.16), a maior tentativa de assimilação foi de iniciativa de Pina Manique, em 1800, no reinado de D. Maria I, que ordenou

prisão dos ciganos sem domicílio certo e lhes retirou os filhos que seriam entregues à Casa Pia. Pensou-se que retirando os filhos aos pais estaria em perigo a reprodução da sua cultura sendo possível instruir estas crianças segundo os princípios cristãos e de acordo com os moldes portugueses, pon-do-se um fim definitivo na cultura cigana em Portugal. No entanto, esta medida de assimilação não surtiu efeito uma vez que a este povo estava em constante mobilidade, era um povo sem fronteiras. Só em 1957, lhes foi “concedido o direito à cidadania, obrigando-os todavia, à matrícula dos seus filhos na escola, à sedentarização e ao serviço militar obrigatório” (Antunes, 1997, p. 19).

Chegados ao século XX debatemo-nos ainda com casos que reflectem dificuldades em querer integrar este povo. Temos casos como o “de Ponte de Lima e de Oleiros” onde assistimos à formação de milícias populares com o intuito de expulsá-los. No caso de Oleiros, segundo Antunes, (1997, p.19), a proposta de saída dos terrenos, que são propriedade da Câmara Municipal, é camuflada numa proposta de compra por parte da autarquia e dos munícipes, que assenta basicamente numa cláusula contratual que exige que em troca, a comunidade cigana abandone o concelho de Vila Verde. Os estereótipos negativos continuam bem presentes na mente de muita gente.

#### 1.5. Contribuição da Linguística para o conhecimento cigano

Nos finais do século XVIII, os filólogos estabeleceram um parentesco entre a língua cigana – *Romani ou Romanó* – e certas línguas da Índia que, pela sua gramática e pelo seu vocabulário está bastante próxima do Sânscrito e, “*bem como de línguas vivas como o cachemir, o indu, o gougrati, o marathe ou o nepalês*” (Vaux de Foletier, 1983:p. 13).

Segundo Reyniers (1993, p.10) “*as Investigações linguísticas e antropológicas permitiram situar a sua origem no Noroeste da Índia, uma região que teriam deixado cerca do ano 1000, sem dúvida sob a pressão de invasores muçulmanos.*”

Estas provas linguísticas surgiram no fim do século XVIII, por acaso, quando numa universidade holandesa, o estudante húngaro, *István Valyi*, descobriu semelhanças entre a língua cigana, do seu país, e a língua falada por três

colegas estudantes indianos. Constatou-se assim, um evidente parentesco entre as línguas ciganas e o sânscrito (Reyniers, 1993, p.11).

A teoria da origem indiana das línguas ciganas foi divulgada em 1782, por Heinrich Grellman, assumindo, nos seus estudos que os ciganos eram originários do noroeste da Índia. Sessenta anos mais tarde, August Friedrich Pott, fez uma demonstração, rigorosamente científica, da origem indiana da língua cigana (Liégeois, 1976, p. 18). Pelo estudo comparado da sua língua, o Romani, e de vários dialectos indianos, Pott conseguiu demonstrar as semelhanças entre o Romani e o Sânscrito.

Os estudiosos desta cultura foram percebendo que os ciganos ao espalharem-se por toda a parte, falavam vários dialectos do Romani, pelo que sendo a língua o veículo da sua cultura, era com certeza, através dela e do seu estudo, que poderiam aprofundar a análise do passado e do presente deste povo.

Utilizaram a linguística, para examinar o vocabulário e as estruturas gramaticais dos falares ciganos, contribuindo para a identificação dos caminhos que percorriam e verificaram que, embora com um tronco comum no que diz respeito à cultura, o povo cigano, na sua itinerância, foi “importando” diversas palavras.

«Mais ou menos importantes, os empréstimos, que levam sobre o vocabulário assim como sobre a gramática, são o reflexo dos percursos seguidos pelos Ciganos durante a sua história, e do seu acórdão mais ou menos longo em tal ou tal área linguística (Liégeois, 1994, p.44)

Liégeois refere os resultados de um estudo, efectuado no País de Gales, por Sampson, segundo o qual: «Apenas 150 palavras eram de origem inglesa e 518 palavras de origem indiana. O total dos empréstimos era de 430 palavras, sendo estas de origem galesa, eslava, iraniana, grega, romena, germânica, francesa e outras» (Liégeois, 1976, p. 19)

As aquisições vocabulares que este povo foi fazendo nas suas migrações, contribuiram para a introdução de marcas da língua persa, turca e grega que se mantêm na actualidade. Estas aquisições foram aumentando e diversificando à medida que estes grupos se iam deslocando para outras paragens. Podemos

referir o caso dos dialectos *Sinti* que foram fortemente influenciados pela língua alemã e que encontramos em toda a Europa ocidental (Liégeois, 1994, p.44).

Os grupos detentores do dialecto *Kalderás* foram fortemente marcados pela língua romena. Estes ciganos pertenceram à segunda vaga de migrações, dos finais do século XIX e falam este dialecto em todos os países da Europa, América do Norte e Sul, Austrália e África do Sul.

Outro dos exemplos a referir é o dos dialectos balcânicos falados no Sudoeste da Europa que, devido à terceira vaga de migrações, levou a que ciganos oriundos da ex-Jugoslávia se espalhassem ficando, no entanto, marcados pelas línguas locais balcânicas e também pela língua turca (Liégeois, 1994, pp. 44-45).

Os estudiosos, ao analisarem as aquisições de palavras estrangeiras que a sua língua ia adquirindo, contribuíram para traçar o seu caminho. Para tal recorreram à análise dos diferentes documentos literários ou administrativos, provinidos dos países que eles atravessaram, aquando das suas migrações (Foletier, 1983, pp.20-23). Desta forma podemos perceber ainda as razões apontadas para a existência de um único povo e múltiplas denominações para o designar.

## CAPÍTULO 2 – Ciganos, Suas Designações e Identidade

### 2.1. As múltiplas designações para um só povo

O vocábulo, “cigano” é um termo genérico utilizado para identificar um povo. Este foi inventado na Europa do século XV, e ainda hoje é adoptado.

Como já mencionamos anteriormente, ao longo dos séculos XVI e XVII circularam, através de toda a Europa, misturando-se cultural e linguisticamente com as populações locais sem, no entanto, perderem as suas especificidades. Esta situação contribuiu para a existência de uma enorme variedade de sub- grupos conforme o país de origem, a região e a família a que pertencem.

Um dos exemplos a referir é o da importante população cigana (Rom) proveniente dos países da Europa de Leste e da Europa Central, pelo facto de ser difícil falar em generalidades seu respeito devido à diversidade existente nesta população. Esta diversidade está, entre outras, ligada à sua história de migração em diferentes contextos, o que levou à existência de diferentes subgrupos, onde os próprios ciganos, costumam usar auto denominações bastante diferentes (Asséo, 2004).

[www.univ-mlv.fr/bibliotheque/presses/travaux/travaux7/aseo.pdf](http://www.univ-mlv.fr/bibliotheque/presses/travaux/travaux7/aseo.pdf)

No entanto, algumas variáveis podem ser traçadas e segundo Asséo, 2004, [www.univ-mlv.fr/bibliotheque/presses/travaux/travaux7/aseo.pdf](http://www.univ-mlv.fr/bibliotheque/presses/travaux/travaux7/aseo.pdf)), os ciganos e os investigadores não ciganos, costumam distinguir pelo menos três grandes grupos principais (nos quais não se conhece nenhuma afinidade) e um grande número de subgrupos:

- Os *Rom*, *Roma*, ou *Romanichel* (significa homens verdadeiros), que falam a língua Romani. São marcados pela cultura da Europa Central e Oriental desde o século XIX e associam os seus nomes frequentemente a distinções regionais, religiosas ou profissionais, muitas vezes frequentemente caducas: o Romanichel Kalderash, Lovara ou Tchurara foram, noutros tempos, caldeireiros, mercadores de cavalos ou fabricantes de peneiras. Estes ciganos, a partir do século XIX, migraram para outros países europeus e para as Américas.

- Os Manouche ou Sinté. Distinguem-se pela influência germânica. O seu nome vem do romani “Manus”, em alemão “ Mensch”, “homem”, ciganos há já bastante tempo na Europa Ocidental (desde o século X), encontrados na Alemanha, Itália e França;
- Os *Kalé* ou *Calon* (significa negro) que falam a língua caló, os chamados “ciganos ibéricos” que vivem principalmente em Portugal e em Espanha, onde são mais conhecidos como Gitanos, mas que no decorrer do tempo se espalharam também por outros países da Europa e foram deportados ou migraram, inclusive, para a América do Sul. Estes ciganos tornaram-se muito cedo sedentários e a sua presença data também do fim da Idade Média.
- Existem ainda os *Yenishes* que se designam simplesmente como viajantes.

Estes grupos e subgrupos, cujos nomes muitas vezes derivam de antigas profissões (Kalderash = caldeireiros; Ursari = exibidores de ursos e animais amestrados), da cor da sua pele bronzeada ou escuras (Calé = escuro em espanhol; Karachi negro, na Pérsia), não têm apenas denominações diferentes, mas também falam línguas ou dialectos diferentes (Nunes, 1996, pp. 25-26).

Desta forma, e segundo Nunes (1996), um cigano Calon e um cigano Rom só possuem características comuns, no domínio da linguagem. Tal situação contribui para estes pensarem em si próprios, de forma desconexa. Cada cigano identifica-se com o seu grupo familiar ou com as famílias que têm o mesmo ofício, não existindo, por isso, uma identidade única entre todos eles. No seu domínio, existem múltiplas identidades, daí que o termo “*cigano*” não seja o utilizado pelas diversas comunidades para se designarem. Na realidade não existem ciganos, mas sim diversas comunidades (historicamente diferenciadas) chamadas de ciganas, mantendo relações de semelhança e/ou dissemelhança, umas com as outras.

A dispersão e o nomadismo, que tiveram início, há mais de dez séculos, propiciaram bastantes contactos inter-étnicos e adaptações às condições espaciais e temporais. Desta forma, aplicar qualquer termo para o conjunto das comunida-

des, ditas ciganas, é um pouco arriscado, uma vez que o que existe são grupos e as suas variantes, decorrentes de combinações diversas, condicionadas por tempos e espaços particulares, que atribuem aos ciganos características múltiplas e únicas.

Nenhum cigano conhece todos os detalhes da identidade em que está inserido, assim como, não conhece igualmente todo o espaço cultural que o envolve, não podendo, por isso, avaliar o seu “mapa cultural”. Há aspectos da identidade cigana que são partilhados por todos os ciganos, outros que são particulares de cada subgrupo e ainda outros, seleccionados pelo indivíduo num leque de opções. Cada indivíduo é mensageiro de um conjunto singular de elementos dessa identidade, embora, não haja uma noção de individualidade tal como no mundo ocidental.

## 2.2. Contraste entre um povo sedentário e nómada

*“Lacho drom!”* – Boa viagem! Estamos perante uma afirmação característica do povo cigano que não é mais do que o desejo específico de uma sociedade marcada pela itinerância. Nesta expressão bilingue, o adjectivo *“lacho”* é de origem indiana, enquanto que a palavra *“drom”*, foi adoptada pelos ciganos quando estes chegaram aos países de língua grega, confirmando-nos a sua prática itinerante. Antes da sua passagem pela Grécia, os ciganos não conheciam mais do que as pistas destinadas aos homens a cavalo ou com camelos, no entanto, em território bizantino, descobriram a estrada verdadeira, a sólida e confortável rota romana (Foletier, 1983, p.43).

Ao falarmos deste povo referimo-nos a uma metamorfose viva de uma liberdade cósmica que seduz, porque são representativos de uma antiguidade que subsiste nas suas características étnicas, bizarras e no seu comportamento. São Personagens malélicas de rosto “amorenado” pela melancolia, mostrando carregar o peso da maldição dos filhos de Caim, condenados a vaguearem perpetuamente (Foletier, 1983, p. 43).

Somos levados a pensar que estes vagueiam pelo mundo ao acaso, mas as pesquisas informam-nos, de que estes passaram o tempo das suas peregrina-

ções iludindo, mas dotados de objectivos e sabendo para onde iam e porquê. Durante séculos tiveram as suas formas de captar a atenção dos sedentários enchendo os grandes caminhos e mostrando ter poderes temíveis. Chegavam sem que os vissem e desapareciam sem deixar rastros (Foletier, 1983, p.44).

Apesar das perseguições a que eram sujeitos e da angústia de uma instabilidade material, estes nómadas, incluídos no seu grupo étnico, tinham uma admirável habilidade para manter o seu estilo de vida libertando-se dos constrangimentos sociais. Passeavam distraídos e dotavam-se da liberdade que na prática não lhes era facultada, caminhando assim, no meio de civilizações laboriosas e inflexíveis e contribuindo para a formação do mundo dos errantes, difuso e difícil de cercar, mas despertando, no entanto, todas as imaginações. O oposto do mundo dos sedentários.

Estes nómadas apresentavam-se nos séculos XVI e XVII como verdadeiras tropas armadas dirigidas por capitães que desempenhavam o papel do tipo de bandido com grande coração, ou do criminoso sem escrúpulos. Estas tropas, com armas, inquietavam a população fazendo-a temer quando reclamavam hospitalidade. As suas actividades permaneceram análogas, no decorrer dos séculos e na Europa, ocorrendo uma evolução na forma como se apresentavam. No século XVIII, deixamos de os encontrar em tropas armadas, mas aparecendo em bandos reduzidos e perdendo o seu aspecto militar (Foletier, 1983, pp. 46-52).

No tempo das guerras religiosas ou das agitações civis, os ciganos misturavam-se com os exércitos nas campanhas já que o sistema de recrutamento, em vigor, em vários estados da Europa era o da angariação e do alistamento voluntário que se fazia abundantemente entre os “pobres diabos”.

Antigamente era corrente o roubo à mão armada, nas grandes viagens, e os nómadas eram acusados de nele participarem. Tal acontecia ao longo das suas peregrinações, sendo acusados de extorquirem os bens a outros vagabundos degradados e criminosos. A amálgama destes nómadas e de outros vagabundos contribuiu, no século XVII, para a génese de uma nova imagem que deu a este povo o símbolo de uma juventude desleixada e feliz.

A tendência errante, incarnada por estes viajantes, em todo o mundo, perpetua a tradição de uma vida desligada da ordem social e desta forma, contrastante com a vida do sedentário. Para o “civilizado”, o nómada permanece como os “filhos do vento”, imagem que tende a definir a sua natureza. O sentimento de admiração suscitado por esta população baseou-se no contraste entre a vida liberta que incarnam e a sua sujeição dos sedentários. Este contraste sugere um mito de liberdade absoluta.

A admiração dos sedentários levou a que se fizesse uma alusão poética, a este povo, referindo-se à sua liberdade, e remetendo-a implicitamente para a mobilidade da natureza que incorporam. Os escritores e pintores, sensíveis ao seu aparente desleixado modo de vida, colocaram, de bom grado, a ênfase sobre o amor da liberdade que os caracteriza em todo o mundo. Para alguns, o nómada incarna uma vida instável na qual eles próprios se podem identificar.

A imaginação dos artistas, cansada pelos impedimentos da vida social, toma as asas do sonho para se resguardar debaixo das tendas desta gente e alistar-se, imaginariamente, nos seus grupos. O maravilhoso, ao qual este povo errante se empresta, imobiliza-se ainda em imagem (Liégeois, 1983, p.170).

No proveito de um símbolo da liberdade natural, a realidade do nómada miserável transforma-se em modelos idealizados que suscitam emoções mais profundas. Estas pobres criaturas sugerem um poder de evolução poética ligado ao seu modo de vida, que faz sonhar os que atribuem um papel sensível à evasão, e que muitas vezes implica um retorno sobre si. O Homem livre que desafia a pobreza, escarnecendo da opinião do outro, apropria-se, algumas vezes, do universo pela vagabundagem, adoptando uma postura alegre e fazendo deste facto uma forma de dar uma lição ao mundo. Os nómadas estão em toda a parte e fazem parte do universo de muitos criadores e pensadores.

Segundo (Foletier, 1983, p. 45):

«Com efeito, se não possuem um pedaço bruto de terra, eles próprios consideram que toda a terra é sua. Cervantes, no conto *La Gitanilla*, di-lo a um velho Cigano: “Senhores do universo, dos campos, dos frutos, das colheitas, das florestas, das montanhas e dos rios e das fontes e das estrelas e todos os elementos» do mesmo modo, um imitador francês de Cervantes, Sallebray, na sua comédia, *La Belle Égyptienne* :

«Possuímos sem medo milhares de tesouros diversos e nós somos senhores deste vasto universo»

Que desprezo da propriedade! E que forma de se colocarem acima do mais rico dos homens, que não possui mais do que um pequeno terreno, em comparação com o vasto espaço que eles podem percorrer.

A errância é a sua especificidade própria, ela é a sua forma de liberdade e de felicidade. Se a liberdade não é felicidade, é pelo menos verdadeiro que não existe, para o homem, nenhuma felicidade sem liberdade. A idealização do vagabundo boémio toma também valor de alegoria didáctica denunciando a ambivalência de uma liberdade privada de bases morais.

### 2.2.1. Uma identidade nómada

É difícil tentar definir as características de uma identidade cigana, e, também é complexo tentar identificar as diferentes “etnias” que compõem o mosaico cigano.

Se existe uma maneira comum cigana, de ver o mundo, o seu universo é marcado pela diversidade que reflecte as múltiplas variações sobre os seus nomes. A própria questão dos nomes colectivos escolhidos para evocar uma população polimorfa, não cessa de conduzir a diversas polémicas.

Relativamente à sua *identidade* torna-se extremamente difícil distinguir uma identificação categorizada, quer relativamente à origem comum, quer aos traços particulares e definição de nomes. Além disso, a palavra *cigano* é conotada negativamente em quase todas as línguas europeias (referência à escravatura passada). Até o termo Rom, recomendado pelas instituições internacionais de Roms, não é verdadeiramente aceite por muitos dos nómadas, em alguns países, como por exemplo em França.

Se o parentesco, entre a língua romani e a indu, não carece de dúvidas, os ciganos não guardaram uma lembrança de uma pátria indiana de origem. A referência à Índia é uma construção intelectual recente. Em contrapartida, para se distinguirem entre si, os ciganos, fazem frequentemente referência à região

onde a sua família residiu mais tempo – o que corresponde à distribuição das alternativas dialectais da língua romani (Liégeois, 1976, pp.19-21).

A identidade deste povo, é de facto uma questão pertinente, sobretudo quando queremos falar sobre a identidade cultural, sendo a viagem o que caracteriza a cultura nómada. A cultura de viagem, que os nomeia subsiste, mesmo nas famílias sedentarizadas, estando o nomadismo provavelmente ligado às mais diversas formas de vida praticadas por algumas tribos.

Os ciganos deixaram a Índia há mais de 600 anos, no entanto permanecem ligados a um passado arcaico, de cariz idêntico ao nomadismo praticado pelos povos da pré-história e da antiguidade. Esta característica prende-se com alguma dificuldade que sentem ao terem de se aproximar das diversas populações, dado que o nomadismo suscita questões difíceis de aceitar pelas sociedades sedentárias.

É a construção de uma identidade oposta à dos sedentários. É a afirmação do ser diferente dos gadjé, e o inverso também é, sem dúvida, verdadeiro. Esta identidade cristaliza uma cultura das gentes de viagem num desenvolvimento separado, uma espécie de apartheid social, onde a rejeição e a desconfiança recíprocas são os catalizadores das relações das duas sociedades, a nómada e a sedentária. Para tal contribuiu substancialmente, a ignorância dos seus costumes reais, o receio ou o desprezo que eles inspiram e o mistério que os rodeia.

Apesar das perseguições e da angústia de uma instabilidade material, estes nómadas, incluídos no seu grupo étnico, têm uma maravilhosa habilidade para manter o seu estilo de vida, libertando-se dos constrangimentos sociais. Eles passeiam distraem-se e beneficiam por seus próprios meios de uma liberdade não convencional no meio de civilizações laboriosas mais rígidas.

A sociedade sedentária tem sido sempre a principal fonte da economia dos nómadas. Para subsistir, cada grupo nómada estabelecia ligações de ordem económica com a população autóctone, nomeadamente com os trabalhos de metalurgia, produção de caldeiras, indústria de objectos de vime, comércio de cavalos e circo, trabalhos estes, que na maioria dos casos, contribuíam para

que a sociedade pré industrial os tolerasse. Esta complementaridade baseada na troca comercial é uma situação que ainda hoje, se verifica.

Não devemos esquecer que falar de integração, aos itinerantes, suscita-lhes dúvidas uma vez que a história lhes ensinou que esta acarreta formas de rejeição e até de perseguição, sendo, na maior parte dos casos, a assimilação um processo difícil e forçado. Ao falarmos da integração dos itinerantes remete-nos obrigatoriamente, para a questão do lugar que estes ocupam nas sociedades sedentárias e para o comportamento que praticam, face a estas populações.

Se o nomadismo representava uma garantia de independência para o povo cigano, permitindo-lhes deslocarem-se rapidamente e fugir às perseguições que sobre eles caíam, sendo ainda uma condição de sobrevivência, tanto física como cultural, evolução da sociedade comprometeu a realização de alguns trabalhos tradicionais do colectivo cigano, dedicando-se hoje, a maioria, à venda ambulante, à venda de sucata e a trabalhos agrícolas. Estes trabalhos, na maior parte dos casos, impedem de alcançar um nível de vida adequado.

A sedentarização (territorialidade), praticada pela generalidade da população mundial, permite distingui-la não só dos costumes nómadas como também possibilita formas de convivência entre povos, que de outra forma não aconteceriam. Em primeiro lugar, constitui a base de uma relação assídua que só o espaço comum pode assegurar, em segundo lugar proporciona uma base sólida para as relações de confiança mútua. Podemos referir um exemplo observado numa das nossas saídas para observação das relações estabelecidas entre os ciganos e os compradores:” *se se sentir enganado com a sua compra pode encontrar-me para a próxima semana no mesmo sítio*”. Em terceiro lugar a relação estável, no território, implica uma maior confiança face ao itinerante, cujas actividades se convertem quase sempre em difíceis situações para o sedentário.

A sua identidade nómada origina um dos casos mais controversos, dos nossos dias, o acesso à escola, por parte dos ciganos. Não podemos ignorar que esta sendo um serviço público, está estritamente ligada à ideia de territorialidade, de sedentarização. Não só é territorial a oferta, como o funcionamento da institui-

ção, partindo da premissa de que se dirige a uma população estritamente sedentária.

Desta forma, o processo escolar deveria ter por objectivo contemplar a organização de calendários e horários que melhor se adaptassem às necessidades e possibilidades de uma população, cujo modo de vida, nomeadamente, trabalho longe do local de residência, as deslocações do grupo familiar por motivos económicos, sociais, ou ainda trabalhos por conta própria requerem na maior parte dos casos, um esforço familiar conjunto, incluindo o dos menores.

É absurdo que na era das redes informáticas, dos aviões, do modem, da carta europeia de segurança social e da Europa sem fronteiras, isto é, numa época em que se superam em todos os aspectos, os limites da territorialidade, a escola ainda não seja capaz de dar uma resposta na parte que lhe corresponde.

### 2.2.2. Bases de uma identidade colectiva

As nossas representações associam frequentemente os Roms ao nomadismo, no entanto, a viagem não é uma característica constitutiva da Identidade Romani, pois existem mais sedentários do que nómadas entre os Roms: 90% entre estes, na Europa, são sedentários.

Como refere A. Reyniers, o nomadismo ou a sedentarização são modos de vida conjunturais correspondentes às necessidades económicas. Isto mostra ser comum aos Roms, não a viagem mas a capacidade de viajar ligada à sua concepção do território.

Será a língua a base desta identidade colectiva? Esta questão não apresenta consenso.

O controlo da língua é a pedra de toque da denominação familiar, as relações entre pais e crianças exprimem-se sempre em romani, ainda que certa perda do vocabulário reduza o seu uso diário. Como escreve Patrick William: "*todas as comunidades ciganas tendem a enfrentar o mesmo problema: como construir e manter uma autonomia, numa situação de imersão e para a maioria entre elas de dispersão?*"." (Asseo, 2004, p.7).

Do Kalu ao Sinti, passando pelas múltiplas variações balcânicas, o tronco comum, o “romani”, diluiu-se a ponto de a intercompreensão, entre certos grupos distanciados geograficamente, se tornar difícil.

Marcel Courthiade, linguísta e professor de romani em INALCO onde os trabalhos sobre a questão da língua são dos mais avançados, refere que a intercompreensão se torna possível entre dois grupos aparentemente distantes depois de um tempo de adaptação. A fim de reforçar o papel unificador da língua, o professor trabalha com outros linguistas roms para uma normalização do romani.

A consciência que cada Rom tem de ser parte integrante de uma nação com a sua história, as suas formas de organização social, a sua cultura, a sua identidade própria é a base da sua identidade. Os Roms podem fazer valer uma multiplicidade de diferenças de um grupo para outro, mas estas diferenças serão sempre consideradas como menores, face aos não ciganos.

Serão os Roms uma nação sem território?

A questão do território é um problema essencial porque permite introduzir a originalidade do funcionamento das sociedades Romani.

Muitos negam, ainda hoje, a qualidade da nação (no sentido da comunidade humana que possui uma unidade histórica, linguística e económica mais ao menos forte) aos Roms pelo facto da inexistência de um “país” rom (Formoso, 1986, p.14)

Que eles foram uma nação, tal não constitui qualquer dúvida para os militantes da causa romani. Afirmam, no seio da União Romani Internacional, serem uma nação sem aparelho de estado, que não fixou limites rígidos de espaço onde se exerceria a sua soberania. Os Roms não têm um país próprio e reconhecido que administre, à sua peculiaridade, isto é, um estado Moderno. Tal não significa que estes sejam uma nação sem território, pois na realidade, podemos dizer que eles formam uma nação com múltiplos e variados territórios que cada um dos seus constituintes delimita e estrutura. Como refere o etnólogo Alain Rey-

niers, estes territórios são definidos e utilizados em função das necessidades económicas ou das relações familiares.

Para percebermos, um pouco melhor, este assunto vamos centrar-nos nos dois modos de percepção (Moles, 1977) ou de relação do espaço que são geralmente referidos: por um lado, uma percepção com ligação à geometria do espaço, suas medidas, mas um espaço apreendido como um quadro funcional e, por outro lado, uma percepção de espaço apoiada na experiência real, palpável, portanto um espaço concreto.

A primeira concepção – o espaço das medições – que Moles (1997) pensa ter sido herdado de uma *filosofia de entendimento cartesiano*, define o espaço como uma extensão ilimitada, uma configuração geométrica caracterizada por um sistema de coordenadas. Trata-se, portanto, do espaço das medições, da geometria, das distâncias euclidianas, do espaço abstracto cujos pontos são, em princípio, equivalentes tanto que não são dotados de atributos particulares, mas de um espaço sem centro, de um espaço isotrópico. Moles (1997), associa-o à errância de um observador colocado fora deste mundo, que não o habita *mas* percorre-o, e para quem um ponto não tem mais valor do que outro. A exploração, principalmente visual, será o modo específico de apropriação deste espaço.

O homem é então um elemento povoador de uma destas células, mais ou menos vasta e estável, células, nas fronteiras das quais, reencontrará outras células constituídas pela sua soma das zonas finitas, mais ou menos densas e justapostas, no espaço amplo e ilimitado.

O espaço cartesiano será o que permite ser medido sobre eixos e coordenadas, é portanto o dos urbanistas, dos arquitectos, engenheiros e geógrafos. O trabalho procurará dar uma organização ao espaço sem um olhar particular e diferenciado para aqueles que o ocupam ou ocuparão.

A segunda concepção, a de apreender o “*espaço vivido*”, integra a experiência concreta e imediata do indivíduo, no seu quadro de vida. Trata-se aqui de apreender a relação, a partir dos usos e dos tratamentos afectivos e cognitivos que o homem faz do espaço, por conseguinte, a partir do sujeito, sentindo-se

como centro do mundo, «aqui e agora». Trata-se de uma *filosofia da centralidade* (Moles & Rohmer, 1998).

Podemos definir o que entendemos por *espace vécu* (espaço vivido), apoiando-nos para tal, na proposta apresentada por Fischer (1997). Nós definimos o *espace vécu* como um espaço social, ao mesmo tempo físico e virtual, que, pela experiência sensoriomotriz, táctil, visual, afectiva e social que gera, é investido do imaginário dos seus ocupantes, do seu mundo psíquico, que o dotam de significados particulares, estáveis ou variáveis, de valores culturais próprios, ligados às representações que se fazem e que traduzem então, uma função de matriz existencial.

O valor de um “*espace vécu*” aparece, segundo Moles (1977), medido pela «quantidade» de comportamentos que são produzidos. Em suma, um indivíduo tem numerosos e variados comportamentos no seio de um espaço, mas a experiência vivida que ele tem deste espaço é rica. Trata-se de uma narração ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa, dado que podemos dizer que um espaço vivido, relativamente à intimidade e à familiaridade, está igualmente associado a comportamentos em ligação com estas mesmas dimensões.

Na perspectiva dos elementos, que acabam de ser apresentados, o território aparece como uma forma de experiência vivida do espaço que deve ser qualificado de genérico. Com efeito, o conceito de território readquire e recupera uma infinidade de vivências, mas não designa uma só realidade de relação com o espaço. Diferentes vivências poderão ser definidas em função dos diversos modos e graus de investimento de si, no espaço, qualificando assim diferentes tipos de territórios (Moles, 1977, p.27).

Segundo Moles, (1997, p. 29) A territorialidade corresponde ao conjunto das atitudes e dos comportamentos que um indivíduo, ou um grupo, desenvolve a partir da verificação, real ou imaginada, de um espaço físico ou de um objecto, e que lhe permite uma adaptação flexível de algumas condições ambientais.

A territorialidade integra, ao mesmo tempo, uma estratégia biológica de controlo dos recursos, pela demarcação e defesa do espaço e uma lógica social na qual o território participa dos processos sociais, permite a identificação psicoló-

gica e revela o seu elevado valor, nomeadamente simbólico, através do sentimento de dominação que gera. Esta última perspectiva interessa mais particularmente às atitudes, às representações e aos sentimentos dos ocupantes relativamente a um espaço ou ainda à presença e ao valor simbólico das personalizações e marcações (Moles, 1997, pp. 25-30).

O papel da territorialidade, como sistema de regulação social (estatuto, estabilidade a longo prazo com os vizinhos sociais, regulação das interações, necessidade de intimidade, de isolamento) e de transportador de símbolo de uma identidade (reconhecimento, desabrochamento e imagem de si) tem sido frequentemente sublinhado por (Altman, 1975; Altman & Stokols, 1991; Gifford, 1987).

A função da territorialidade humana é portanto a de favorecer a afirmação da identidade e de participar no equilíbrio do sistema social.

O espaço dum território apresenta, portanto, diferentes características (Fischer, 1997) como:

- ser um espaço físico delimitado;
- ser um espaço arranjado para uma actividade definida e para acolher uma pessoa ou um grupo;
- apresentar uma configuração particular perante as funções que acolher;
- determinar um estilo de ocupação para aqueles que aí se encontram.

Um território não se limita, portanto, às suas características físicas ou funcionais, mas designa também “o uso que fazemos dos lugares de acordo com as significados psicológicos e culturais que lhes conferem os quadros sociais” (Fischer, 1997, p. 14).

Assim, o território não tem sentido e realidade apenas através do que aí se encontra e que está em relação com ele. Ele existe em consequência, da comunidade, da ocupação ou da acessibilidade, que caracterizam cada um deles.

O território cigano é antes de tudo, um *espaço vivido* de relações comerciais, profissionais ou familiares. Os inúmeros suportes de legislação, de controlos aduaneiros ou de fiscalidade, não representam nenhuma necessidade e nenhum interesse para estas pessoas e constituem, pelo contrário, um entrave ao seu modo de vida.

Esta concepção do território, como *espaço vivido*, faz com que o homem construa o território à sua medida e que não seja este a dividir a actividade humana, num espaço previamente delimitado. Esta noção, de *espaço vivido*, é utilizada em geografia para exprimir a adição de vários espaços que se completam.

### 2.3. Os Ciganos na actualidade.

Alguns dados históricos, socio-políticos e culturais apresentados ao longo deste trabalho permitiram compreender, que até à actualidade, as estratégias de sobrevivência desenvolvidas pelos ciganos, se tornaram eficazes. Ao longo da história podemos observar que as relações entre ciganos e não ciganos são cíclicas por natureza. Um dos exemplos a referir enquadra-se na ocorrência de mudanças económicas e técnicas que quebram uma relação de simbiose antiga seguindo-se uma crise no decorrer da qual, alguns ciganos abandonam o seu modo de vida, enquanto outros se adaptam às circunstâncias, Terminada esta crise, instala-se uma nova simbiose.

Apesar do elevado grau de eficácia na adaptabilidade cigana cada época apresenta as suas particularidades e as causas determinantes da situação actual não se apresentam da mesma forma que as que marcaram os períodos precedentes. Durante a segunda metade do século XX, mudanças importantes afetaram a forma e a natureza dos contactos entre ciganos e aqueles que os rodeiam.

A evolução global das necessidades num universo de consumo e de ostentação, ligado a mutações económicas e tecnológicas tiveram duas consequências: uma consequência económica quando os objectos usados não são reparados pondo em causa o trabalho artesanal efectuado pelos ciganos. Correlativamente. o acolhimento utilitário do cigano deixa de existir, reforçando as atitu-

des de rejeição e a falsa imagem do cigano que vive como parasita da sociedade que o rodeia. Assim, a fragilidade económica destas famílias acentua-se, O carácter aleatório e precário dos recursos, não permite aceder regularmente aos bens e serviços correntes mas também aos cuidados e às diversas garantias que oferece o nosso sistema social. São muitas as famílias que sobrevivem através do Rendimento de Inserção Social e poucas as que beneficiam dos rendimentos de um trabalho regular. Esta situação de marginalidade e exclusão do sistema económico, que reforça a sua exclusão social, agravou-se consideravelmente há alguns anos devido às profundas mutações da economia de mercado. A consequência desta marginalidade económica traduz-se num aumento das diversas formas de delinquência em especial nos mais jovens e nos grupos minoritários. Mas estes comportamentos delituosos não são característicos só dos ciganos mas que tocam outros grupos sociais que não têm nem a mesma cultura nem a mesma história mas que estão também em situação de exclusão do mercado de trabalho (Liégeois, 1997, 71-76).

É importante referir que, neste universo de consumo da ideologia do “modernismo”, os valores de referência transformam-se, sobretudo, nas novas gerações e estas transformações atingem estas culturas mais violentamente porque são minoritárias pelo número dos que as representam, e por se encontrarem afastados dos grupos culturais dos quais são procedentes os novos valores. Os meios de comunicação contribuem para a planetarização destas novas influências. (Liégeois, 1997, pp.74-76)

A pressão que se exerce para fixar os nómadas ciganos exerce-se também para fixar as actividades económicas tornando mais difícil o exercício de actividades ambulantes e de pequenos ofícios; as diversas actividades encontram-se inseridas num mapa regulamentar denso mas nem sempre coerente, que frequentemente trava a sua implementação assim como a sua reconversão.

Os ciganos continuam a não entender a actividade profissional como uma fonte de valorização ou enriquecimento pessoal, mas como um meio, entre outros, para aceder aos bens de consumo. O exercício de actividades independentes constitui assim para eles um ideal. Polivalência e flexibilidade parecem ser as principais qualidades que lhes são reconhecidas. A noção de liberdade à qual

estão unidos, continua a influenciar fortemente o seu trabalho. O trabalho, é para eles um lugar sem contractos, sem patrão, sem horários fixos, onde se é livre de trabalhar quando se deseja e em função das necessidades. Deverá ser ainda uma actividade ao ar livre e estando em contacto com as pessoas. Esta liberdade, ferro de lança da cultura cigana, encontra-se em perigo numa sociedade que procura absorver e normalizar os seu marginais, continua a ser um elemento chave da identidade colectiva cigana. Quantos entre nós e nomeadamente os mais jovens não subscreveriam esta concepção do trabalho? Não devemos esquecer que, adaptação, flexibilidade, polivalência, flexibilidade, mobilidade, autonomia, são qualidades hoje pedidas se não exigidas, pela maior parte dos padrões na economia moderna. É necessário então, interrogarmo-nos do porquê de estas qualidades reconhecidas aos ciganos não lhes permitem integrar-se ou pelo menos ter o seu lugar na economia dominante (Liégeois, 1979, pp. 71-76).

É certo ainda que os estereótipos são uma das coisas do mundo mais compartilhadas e que os ciganos têm por seu lado representações erradas daqueles que os rodeiam. Estas representações dos ciganos e dos não ciganos reflectem-se geralmente nuns e noutros como imagens distorcidas. A comunicação entre ciganos e não ciganos torna-se particularmente difícil devido a este desconhecimento e incompreensão mútuas (Liégeois, 1997, p. 76).

Actualmente é importante sermos realistas, estando atentos e sendo prudentes. Os ciganos, para lá do tratamento secular discriminatório, das leis coercivas, a que se têm que submeter, é a crise económica das sociedades que os rodeia, que provoca, também, dificuldades de adaptação e que provoca nos outros um aumento da rejeição. No entanto, a cultura da maior parte dos grupos ciganos é forte, cultura quotidiana e completa, coerente, e os dinamismos seculares de adaptação exercem-se ainda largamente. Segundo (Liégeois, 1997, p. 76), *“Podemos dizer ainda que, no domínio da economia por exemplo, como na mobilidade e na educação dada às crianças, os ciganos estão, melhor preparados, no fim do século XX que muitos daqueles que os pretendem fazer mudar para os tornar iguais a eles”*.

A educação escolar tem assim, um papel de extrema importância neste contexto difícil e conflituoso também porque, um século depois da institucionalização da escolaridade obrigatória em todos os países da Europa, milhões de crianças ciganas continuam a não ir à Escola (Liégeois, 1979, p. 100). A situação é mais que precária e condenável numa época em que o acesso ao conhecimento e à cultura se considera uma necessidade indiscutível.

### 3.1. Educação, instrução e escolarização

Educa-se de uma ou de outra forma, onde não se quer, onde não se estabelece como propósito consciente, onde não se dispõe de um espaço ou tempo particular para o fazer. A própria convivência e interação da criança, ou jovem, com a sua família ou com qualquer outro contexto humano, pressupõem uma relação educativa. Só a ausência de todo o marco de convivência social pressupõe a inexistência de educação humana. Quer isto dizer que, educar significa não só socializar, mas também humanizar, o que deve visar a apropriação de valores.

Na realidade, a condição humana, significa antes de mais, todo um sistema de valores adquiridos, apropriados precisamente através dos processos educativos, nos quais o ser humano, em formação, interage, coexistindo com outros humanos.

São os valores transmitidos, através da educação, que convertem em humanos os seus novos portadores. Por essa razão, educar significa dotar de uma identidade própria o educando e, ao mesmo tempo, outorgar-lhe carta de cidadania humana.

No entanto, devemos não esquecer as alterações profundas que têm acontecido nos últimos anos. Destas alterações, as mais importantes, para a escola, são as que aconteceram na família. Hoje, a família deixou de ser a primeira escola, onde se encontrava a criança desde o nascimento, até entrar na escola. Na família tradicional existia sempre gente em casa: avós, filhos, mães, ou outros elementos, o que permitia que a criança começasse a sua escolaridade muito mais tarde do que agora. A convivência diária com os vários membros da família permitia-lhes conhecer costumes e crenças e só mais tarde ir à escola, instruir-se de conhecimentos específicos que a família não podia ministrar-lhes.

A evolução e as exigências da sociedade do mundo do trabalho, fizeram com que a configuração familiar se tornasse mais reduzida, convertendo-a num pequeno núcleo fechado e sem outras pessoas convivendo debaixo do mesmo

tecto, verificou-se assim um aumento substancial do número de famílias monoparentais.

Esta nova situação levou a uma alteração significativa na educação das crianças, pois levou-os a perder referentes e modelos educativos. Constatase ainda que uma grande maioria de famílias, não dispõe de critérios claros de socialização. É frequente ouvirmos e vemos como muitos pais se lamentam por não saberem que fazer com os seus filhos. Desta situação, deriva uma diversidade de modelos educativos, produto, umas vezes da superprotecção a que submetem as crianças, e outras, de uma mescla de desatenção, o que contribui para termos crianças que se tornam incapazes de superar a mínima dificuldade que lhes surja, face ao abandono que provoca uma solidão de horas e horas, muitas vezes diante da televisão.

Na cultura ocidental, a família deixou de ser a primeira escola em que se encontrava a criança, desde o nascimento, até entrar nesta instituição o que contribuiu acentuadamente para uma diminuição da sua socialização. No entanto, na etnia cigana, as gerações “não se encontram separadas nem se opõem umas às outras. Crianças e adultos trabalham juntos, vivem juntos, sofrem juntos. A criança aprende através da imersão na família, respeitando o adulto e sendo respeitada por ele” (Liégeois, 2001, p. 69).

Com efeito, é um facto constatar que com o desenvolvimento da escolarização e a função cada vez mais preponderante da Estado instrutor-educador, educação e educação escolar são geralmente entendidas de forma similar. Ora, é importante recordar, que a educação escolar não é mais do que uma parte da educação das crianças e que a educação familiar constitui também, por si só, um sistema educativo, organizado à volta e conforme os valores e as regras. Esta questão é primordial no que diz respeito às famílias ciganas, sendo reconhecida e considerada com pouca frequência (Piasere, 1985, p. 6).

Segundo Aires (2004, p.38), a comunidade cigana quando concorda em “integrar um processo educativo fá-lo numa perspectiva minimalista” sendo, apenas de seu interesse preparar as crianças com saberes práticos – aprender a ler, a contar e a escrever, pelo que será de enorme importância que o currículo esco-

lar não permaneça indiferente ao desigual capital cultural de origem familiar e social que os alunos carregam no seu dia-a-dia para a escola.

Ainda hoje, as representações e os preconceitos, no que diz respeito à forma como os pais ciganos educam as suas crianças (“eles são muito livres”), (“eles não lhes colocam nenhum limite, deixam-lhes fazer o que querem”) são frequentes e correlativos a um desconhecimento das suas práticas educativas.

O currículo não pode alhear-se das diversas identidades socioculturais que contracenam, por vezes de forma conflituosa, no cenário escolar. Efectivamente, a existência de um currículo fechado e único, concebido para o aluno mediano e abstracto, tende para a assimilação das diversas mundividências pela cultura dominante e aumenta a desadaptação e o absentismo escolar.

Segundo Liégeois (1997, p. 69) «*Trata-se de uma educação à independência e não de um deixar-fazer, numa comunidade educativa que canaliza os comportamentos com o propósito da aquisição da autonomia no respeito do grupo e dos seus valores*». A família, unidade de base da organização social dos ciganos, permite uma educação colectiva da criança que vive em várias gerações. Liégeois, citando extractos de uma reflexão sobre a educação cigana, refere (1997, p. 70) «*o sistema permite uma integração completa, porque uma criança pode ser ao mesmo tempo sujeito a educar e educador (...)*».

Contudo, até ao presente, pouca atenção tem sido dada aos valores e dinâmismos educativos presentes nas famílias ciganas. Piasere (1985), mostra que as reflexões têm tentado a negação desta educação familiar até à primeira metade do século XX o que veio ainda alimentar os discursos que encorajam a escolarização das crianças ciganas, nos anos sessenta.

A valorização da educação, da instrução e da escolarização das crianças ciganas é pois, estreita e historicamente complexa.

Nesta perspectiva, segundo Liégeois (1994), citado por Montenegro (1999) “é importante falar de escolarização e não de educação, termo que abrange globalmente os processos que as famílias desejam manter. (...) Os pais não parecem desejar delegar os seus próprios deveres de educadores à instituição

escolar. (...) A escolarização pode ser concebida de tal modo que não seja, ou seja o menos possível, um agente de desculturação. Deve ser concebida para completar a educação familiar e não para a contradizer” (1999, p. 24). Escolariizar estas crianças, surge-nos como uma escolha, do lado das famílias, uma “opção cultural” (Liégeois, 1997, p.70), que deverá ser autorizada e facilitada por uma legislação e uma regulamentação produzida para o direito à instrução.

A escolaridade e a assiduidade escolar obrigatória, há mais de um século, não são tão efectivas para as crianças ciganas e constituem, em Portugal e na Europa, por exemplo, um problema revelador das dificuldades em fazer aplicar os direitos das minorias.

Segundo Liégeois (1997, p.81), é um facto que, as estratégias políticas ciganas e suas razões não são tidas em conta e o esquecimento deste parâmetro fundamental tem sido uma causa para o fracasso das tentativas de escolarização. São ainda omitidas, também, na prática e mesmo na teoria, em matéria de educação escolar, a ligação directa entre a escola e as estratégias políticas não ciganas. Se é vulgar considerar que a escola se encontra imergida, como instituição, num conjunto político largo, é muito menos frequente tirarem-se conclusões, e raro colocá-las em prática. Ainda segundo Liégeois (1997, p. 81) “até agora, fala-se e age-se para ciganos e viajantes como se as pessoas pudessem fazer abstracção da cultura da criança na instituição escolar, e separar a instituição escolar do seu contexto socio-político”.

### 3.2. O conceito de cultura

Definir cultura resulta uma tarefa difícil uma vez que *Cultura* é um dos termos de maior variedade significativa e pluralidade de sentidos. Desta forma, é ampla e complexa a multiplicidade de definições existentes, muitas delas derivadas directamente de distintos enfoques disciplinares ou de diversas perspectivas ideológicas.

Este conceito, complexo, resulta do interesse de cientistas sociais, nos modelos em que os diferentes modos de vida social são construídos a partir das ideias que as pessoas têm sobre si e das práticas que emergem destas ideias

(Rose, 2001). A produção e a troca de significados, entre membros de determinados grupos sociais, podem manifestar-se como verdade, fantasia, ciência ou senso comum que podem estar integrados nas conversas do dia-a-dia, nas teorias mais elaboradas dos intelectuais, na arte, na televisão ou nos filmes.

A extensão do uso desta palavra culminou com novos significados e a sua compreensão, como modo diferenciado de vida de um povo, como aquilo que “ dá forma à mente (...) nos aporta a caixa de ferramenta através da qual construímos, não só nossos mundos, mas também as concepções de nós mesmos e dos nossos poderes” (Bruner; 1997, p.12).

Como afirma Bruner (1997, p.31), «la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella». A experiência educativa, supõe portanto, uma experiência cultural que leva a estabelecer a primeira condição para a aprendizagem.

O ser humano é um “animal cultural”, quando nasce só tem um potencial genético para chegar a ser humano. Chegamos a seres humanos mediante a aprendizagem cultural que decorre durante toda a vida. A cultura modela-nos completamente o estilo de vida: forma de actuar, pensar e sentir de pessoas pertencentes a uma determinada sociedade.

A cultura compreende conhecimentos, crenças, costumes, direitos, hábitos adquiridos, sendo o peso da herança cultural decisivo para a conduta do ser humano.

Ao referir “cultura” não queremos visar somente os elementos representativos de um grupo humano, mas também aqueles que contribuem para a compreensão deste grupo, como os seus valores, as suas formas de organização, estruturas e instituições, os seus hábitos e práticas relacionais, as suas formas de ver o mundo e conceptualizá-lo, os seus símbolos num contexto profundo que lhe dá sentido e os torna inteligíveis (Bruner, 1997, pp. 17-31).

A concepção de cultura leva-nos a situar o marco de relações entre culturas como sistemas explicativos ligados à realidade, sendo que o conceito de cultura precede o de educação numa sociedade multicultural.

Frente à diversidade de usos do termo cultura, existe cada vez mais unanimidade entre os antropólogos a entendê-la como *“a totalidade dos formulários da vida de uma sociedade, quer dizer: 1) a cultura como maneira de ser e de viver especificamente ser humana, e por tanto e comum: e 2) as culturas como maneiras de ser e de viver (de se relacionar, pensar, trabalhar, falar, etc.), próprios dos diferentes grupos humanos: povoações, áreas, nações, primitivos...”* (Mira, 1989, p.122).

Os ciganos estão espalhados pelo mundo formando um mosaico de grupos diversificados, o que nos permite dizer que constituem um conjunto cujas partes estão interligadas e contribuem para o organizar e estruturar. Os seus elementos possuem características próprias, as quais conferem uma aparência diferente a cada um dos elementos do mosaico, quando considerado de forma isolada (Liégeois, 1997, p. 52). Em cada grupo de ciganos é possível assinalar “nuances” culturais podendo, por isso, dizer-se que existem (...) tantas culturas ciganas como os grupos das quais se diferenciam os Ciganos”. (Liégeois, 1997, p. 54). Esta circunstância deve-se, entre outros factores, à diversidade de experiências vividas através dos tempos, por este povo, na sua relação com outros povos, outros grupos sociais e culturais, devendo-se ainda à multiplicidade de contactos estabelecidos com várias pessoas e meios diferentes, aos seus cruzamentos e entrecruzamentos efectuados ao longo da história, à sua sedentarização e itinerância, à forma como viveram e vivem e às situações de perseguição e exclusão.

Em cada sociedade, o grupo étnico elabora e reproduz, de geração em geração, e de forma dinâmica, a sua própria cultura. Neste processo, a língua é um instrumento muito eficaz para a aprendizagem, que requer contactos íntimos com os outros. Sobretudo para as crianças, os outros servem como modelo a imitar, são os transmissores da cultura.

Cultura e educação são constitutivas do ser humano, sendo a escola um transmissor cultural muito importante, igual à família. A aculturação da escola recebe-se como um modo de “educação”. A aprendizagem cultural forma nos seres humanos, uma personalidade e determina os papéis a desempenhar

dentro da sociedade e nunca termina, pois estamos sempre a aprender face a novas experiências com os outros.

Facilmente se compreende que a cultura sempre foi um tema que norteou grandes discussões até aos nossos dias. Muitos foram os conceitos que tentaram explicar este fenómeno, ao mesmo tempo universal e particular.

Segundo (Laraia, 2004, p.101):

«Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Desta forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir».

Dentro deste conceito de cultura, o que há de visível são os conflitos entre ideologias hegemónicas e tradicionais. Desta forma, o autor diz que é importante tanto para a antropologia como para o ser humano que tem uma ideologia dentro deste mundo moderno, a compreensão das culturas e o respeito pelas suas diferenças, visto a cultura ser dinâmica. Desta forma, teríamos uma preparação para o novo, que tanto pode fazer parte da nossa cultura como da de outro. A cultura moderna tem como principal motor o sistema capitalista. No entanto, a globalização tem influência directa nos processos culturais, favorecendo, o aumento dos choques inter-étnicos, das resignações ou das autoafirmações culturais.

### 3.2.1. Identidade cultural

A Identidade Cultural é construída socialmente, de forma diferenciada, segundo as culturas e nasce e cresce a partir dos outros, somos aquilo que os outros crêem que somos.

Não podemos esquecer que a identidade pessoal se constrói, numa cultura particular que representa o ambiente privilegiado para definir a especificidade de cada indivíduo. A identidade provém de um processo complexo de uma história pessoal, construído no interior da trama de relações interpessoais e de interações múltiplas com o ambiente, partindo da elaboração dos modelos dos

adultos, em primeiro lugar pais e professores, como agentes sociais das culturas familiar e escolar.

Assim, uma das dimensões diferenciais básicas que entra na constituição da identidade da criança ocidental e do cigano constrói-se sobre a oposição indivíduo/grupo. Nós crescemos com a ideia de que, no futuro, seremos homens ou mulheres, com uns estudos determinados, solteiros ou casados, com funções sociais e um estatuto sócio – económico, que nos identificará distintivamente perante os outros.

Os gitanos são geralmente compreendidos como “quaisquer outros”, como tendo uma outra “cultura”. Assim é interessante analisar, mais de perto, as noções subjacentes de cultura e etnicidade e de as redefinir.

No discurso geral, a “cultura” tornou-se a identidade central e totalizante, à qual se unem todas as dimensões da identidade (língua, religião, cozinha, etc.). Neste sentido, as diferenças culturais tornam-se absolutas e as pessoas fixam-se na sua diversidade. Por consequência, a comunicação intercultural utilizou o modelo de conflitos.

Na realidade os homens não têm uma identidade única, mas jogam diferentes papéis (homem, investigador, irmão, vizinho) em diferentes situações. Van Binsbergen substitui o modelo de conflitos de contactos interculturais por um modelo de diálogo onde a comunicação intercultural é a regra, em lugar da excepção. Cada comunicação faz intervir uma multiplicidade de orientações culturais.

Desta forma, o autor introduz o conceito de “orientações culturais”, que têm em conta o contexto, a multiplicidade e está em constante evolução. Assim nesta pesquisa, escolhemos conferir, ao termo cultura, a significação de “orientações culturais”. W. Van Binsbergen, Internet Paper, Abril 1999 <http://www.shikanda.net/general/gen3/cultbest.htm>

Relativamente aos gitanos, aquilo a que chamamos “identidade pessoal” recebe-se do grupo e é antes de tudo colectiva. Se algum significado se pode atribuir à noção de “identidade pessoal”, entre os gitanos, este refere-se a alguns

traços individuais que são reconhecidos como compatíveis com uma ideologia que coloca o grupo (a família) como unidade indiscutível acima dos seus membros. Todo o indivíduo de cultura cigana é considerado como um sujeito pertencente a uma família.

Para o cigano, a palavra “família” tem vários sentidos. Por família entendem a sua “raça”, a grande “família cigana”. Entendem também a sua “linhagem”, quer dizer, a família ampliada que compreende de 4 a 5 graus de parentesco, por via patrilínea, com um total de 50 a 120 membros, entre avós, pais, filhos e netos. O chefe ou cabeça de família é o cigano barão e quando uma mulher se casa passa a depender totalmente do marido, a quem deve, a partir desse momento, toda a sua entrega e dedicação. É ela quem decide a sua vida: com quem se casará, quando, que lugar ocupará na família.

Dizer que “*o indivíduo não tem possibilidade de escolher*” é distorcer o seu mundo de representações. O indivíduo de cultura cigana ignora, o que nós denominamos “possibilidade de escolha”, ficando as decisões nas mãos da família. No universo cultural cigano, o futuro das pessoas está aglutinado à sua comunidade (Liégeois, 1976, pp. 45-49)

A identidade cigana é definida pela pertença a uma família, a um lugar particular e a um modo de vida. A família situa-se habitualmente no interior de uma comunidade, onde o espaço se limita frequentemente a um bairro e onde todos se conhecem, o que torna as relações entre as pessoas simplificadas.

Todo o cigano está com todos e todos estão com ele, no bairro onde se encontram os membros da sua família. O respeito e a submissão familiar só podem ser gerais. O cigano mais enérgico e temperamental, frente ao não cigano, é totalmente obediente frente ao seu pai ou chefe familiar.

Perante os problemas que possam surgir, ou surgiram, os ciganos convocam os “tios”, ciganos maiores, anciãos, ou pessoas mais cultas e com mais capacidade de comando e liderança. Estes “tios” são encarregados de pacificar os grupos em discórdia utilizando, geralmente, compensações indirectas, equilíbrio de forças ou castigos, como expulsão do território, entre outros. Desta for-

ma, cada um evolui no imenso casulo protector da comunidade onde ninguém fica abandonado à sua sorte.

A vida dos ciganos centra-se à volta da comunidade onde o “nós” se sobrepõe ao “eu”.

A visão do mundo cigano choca violentamente com o ideal que os não ciganos têm interiorizado sobre o seu mundo (não como opção mas como “*única verdade possível*”), onde o futuro é algo que se constrói de forma individual, que depende do esforço pessoal e das próprias habilidades e que, para conseguir melhorá-lo, uma das condições é o alcançar um nível alto de formação. A nossa identidade “urbana europeia ocidental” não se submete à função que a família nos destina

Muito mais complicado será ter que partilhar diferentes funções que, em muitos casos, pressupõem definições contraditórias de nós mesmos.

O ideal de que somos livres e independentes contrasta ferozmente com o ideal cigano, baseado na força do grupo e do Clan. Podemos referir ainda outro exemplo, o *estatuto do adolescente*. Na cultura europeia ocidental este período é o período de idade em que as pessoas não são crianças, mas também não são adultos. Preparam-se para sê-lo dentro de uma sociedade complexa que instaurou uma enorme especialização em saberes e trabalhos, a qual acarreta uma institucionalização exagerada desta preparação: o currículo escolar académico profissional.

Na cultura cigana, esta etapa de transição-preparação, não existe como tal, pois passa-se de rapaz a homem e de rapariga a mulher. Esta etapa tem sentido porque ocorre num curto espaço de tempo e da puberdade as mulheres passam a ser esposas e mães e nos rapazes também não se acentua esta transição.

É uma cultura onde os trabalhos artesanais, ou o comércio em pequena escala, não necessitam de uma grande e intensa dedicação à aprendizagem. Por outras palavras, “a mulher ideal” (outra noção ocidental) “chega inesperada-

mente” sem adolescência, isto é, sem ter passado pelos papéis determinantes desta fase.

### 3.2.2. Os ciganos como membros de uma cultura tradicional

Um dos eixos explicativos mais utilizados na actualidade para acentuar as diferenças culturais, consiste na oposição entre culturas modernas e culturas tradicionais (“cross-cultural” - artigos publicados nas revistas *Cross-Cultural Psychology* e *Cross-Cultural Research*, como por exemplo Madsen, M. (1971) e Greenfield, M. P. (1994) e Schweder, 1986). As culturas modernas assentam no predomínio de valores individualistas, como direitos pessoais, autonomia, responsabilidade individual e igualdade de oportunidades, enquanto que as culturas tradicionais são baseadas em valores comunitários, tais como solidariedade comunitária, preponderância da família e clãs, obediência à autoridade patriarcal, responsabilidade colectiva, cuja função é definida pela pertinência familiar e idade. Os mais nítidos exemplos das primeiras encontram-se nas classes médias das cidades europeias ocidentais e norte americanas. As segundas seriam a norma nos ambientes agrícolas de produção familiar, especialmente em África, Ásia e América Latina.

As comunidades ciganas são pois pertencentes a uma cultura da família extensa, com subordinação do individual ao colectivo, com um papel preponderante desempenhado pelos anciãos, com sujeição a leis transmitidas oralmente, com responsabilidade compartilhada por todos os componentes de uma família, perante um conflito gerado por um deles e ainda com o poder das sogras sobre as noras.

Tudo leva a contemplar a sociedade cigana como claramente tradicional e em contraste com a cultura individualista das cidades europeias.

Desta forma é fácil cairmos na tentação de procurar um paralelismo entre a cultura cigana actual e as culturas pré-modernas que predominaram na Europa, noutras épocas, o que nos levaria a entender os ciganos como um grupo simplesmente “atrasado”. No entanto, a cultura cigana, especialmente, se a entendermos como contexto de desenvolvimento e como peça fundamental do

nicho evolutivo da maioria dos ciganos, é diferente de outras culturas tradicionais.

Em entrevistas feitas com pessoas adultas ciganas (Cerreueta e al, 2001), estas mostram uma grande preocupação com a necessidade de manter o grupo unido. A sobrevivência dos ciganos, fundamentada numa ordem que regula as relações entre gerações, aparece como fim justificativo último de qualquer conduta, onde toda a actividade parece estar absolutamente subordinada, tanto à organização sociopolítica interna dos ciganos, como à relação, também política, que estabelecem com o grupo dominante e suas instituições. Em todos os discursos existe uma referência, implícita ou explícita, a uma sabedoria acumulada ao longo do tempo, a conhecimentos profundamente dependentes da experiência, que só os anciãos podem corroborar.

### 3.2.3. Cultura dominante e dominada

Para os antropólogos, a cultura é o conjunto das acções e dos produtos através dos quais um grupo social dá significado e valor às suas práticas sociais, das mais vulgares às mais excepcionais, e caracteriza a sua identidade de forma específica. Assim, todos os homens comem por necessidade biológica e cada indivíduo tem gostos e aversões pessoais, mas cada grupo humano impõe proibições alimentares, rituais de refeições, formas de se adaptar, como por exemplo comer alimentos crus ou cozidos.

As sociedades humanas não deixam de cultivar a espécie, a natureza, de transformar a alimentação na cozinha, a reprodução em família, a morte na sepultura e as relações de força em guerra ou em política. As suas experiências de vida e de sobrevivência tornam-se relatos memoriais através da poesia, mitos, religião e história. (Forquim, 1993, pp. 67-85).

A grande força desta definição é que ela continuamente limita a cultura a uma classe privilegiada de objectos como sendo livros ou as obras de arte, em que a consulta fará passar as crianças e os adultos, da selvajaria à humanidade civilizada. Mas, ao lado da cultura dominante, imposta e celebrizada, continuam a existir, de forma subterraneizada, múltiplas culturas, dominadas,

populares, regionais e marginais, as quais nem sempre produzem uma cultura escrita e vivem largamente fora das representações propostas pelos livros. Em contrapartida, os seus traços são fáceis de observar na “cultura material” dos objectos diários, dos rituais colectivos (ementas, festas, comemorações) e nas práticas da língua o que quer dizer que podem ser mais rapidamente aceites pela rádio, cinema e televisão, do que pela Escola.

Um dos exemplos é mais uma vez o da cultura cigana onde, segundo Kervadec (1983, pp.34-36), a comunicação é um ponto importante da dificuldade de inscrição do jovem cigano na escrita. Entre crianças, a língua oral é já pouco rica quanto ao seu léxico. Ela é mais utilizada pelas suas qualidades físicas. Na cultura cigana, a escrita está ausente. Ela é característica dos não ciganos, de preferência, desvalorizada. Não existem nem livros, nem material de escrita nos viajantes ciganos. Para tratarem de papéis administrativos, lerem anúncios, escritas inevitáveis do mundo não cigano, pedem a um não cigano ou a um dos poucos membros alfabetizados do grupo, que desempenhem estas tarefas.

Não esquecemos a carta de condução, sésamo da viagem, para este povo, onde se verifica que a parte de condução é facilmente obtida, mas a parte do código da estrada implica alguma familiaridade com a escrita. É aqui que o cigano começa a sentir a necessidade de ir à escola. Desta forma existe um pedido dos ciganos para a escolarização e simetricamente um pedido dos estados para que os ciganos se escolarizem (Kervadec, 1983, pp. 30 -31).

### 3.3. Cultura escolar e saberes

Segundo Forquim (1993, p.167), a cultura escolar pode ser definida como “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que seleccionados, organizados, “normalizados” rotinizados, sob efeitos imperativos de didactização, constituem habitualmente o objecto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. No entanto e ainda segundo Forquim, (1993, p.67), “a escola é também “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, os seus ritmos e os seus ritos, o seu imaginário, os seus modos próprios de regulação e de transgressão, o seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E

esta “cultura da escola” (...) não deve ser confundida tão pouco com o que se entende por cultura escolar”.

A cultura escolar será assim o conjunto de conhecimentos, estados anímicos, acções e nível de desenvolvimento alcançado por uma comunidade educativa.

A cultura admite degraus de “visibilidade” e projecta-se nas rotinas, costumes, normas, estilo educativo, crenças, atitudes, valores, símbolos, relações, discurso e metas. A cultura escolar é bastante estável no sentido do seu reconhecimento, mas por outro lado é também dinâmica, pois para além de permanecer difunde-se e evolui, progressiva ou regressivamente.

Qual será o alcance da cultura escolar?

Segundo (Martinez – Otero, 2003), a cultura escolar:

- Aglutina aspectos complexos de diversa natureza cognitiva, afectiva, ética, estética e de conduta, sendo unitária e plural, por quanto é um *meclado heterogéneo* de conhecimentos, crenças, sentimentos, atitudes, valores, gostos, relações, costumes e rituais.
- Entre cultura e escola há uma íntima relação. A cultura escolar é educativa no sentido em que interfere na personalidade, mas por outro lado, cada membro da comunidade contribui com o seu carimbo para gerar essa cultura.
- A cultura escolar depende, intrinsecamente, das pessoas que constituem a comunidade educativa, mas também da sociedade em que se encontra a instituição.
- A cultura escolar é o resultado de significados que se seleccionam, intercambiam e propagam.
- Desde a antropologia educativa que o conceito de cultura escolar se torna imprescindível para a análise e aperfeiçoamento do processo formativo, porque brinda chaves sobre a gramática e a semântica institucional.

- Cada comunidade educativa possui a sua própria cultura escolar, por mais que haja certos “universos culturais”, cada instituição escolar tem a sua idiossincrasia, isto é, a sua “singularidade cultural”.
- A cultura escolar penetra por todos os recantos do centro educativo, onde exerce, de facto, um impacto patente e latente, no processo formativo.

Que elementos fazem parte desta cultura?

Para Martinez Otero (2003), os elementos que fazem parte desta cultura escolar, podem agrupar-se em três níveis, segundo a “visibilidade” da cultura:

- Artefactos ou aspectos culturais observáveis.
- Valores – se existem valores “observáveis” muitas vezes passam despercebidos.
- Supostos básicos – consistem no nível menos consciente, no que se percebe com maior dificuldade; são as crenças subjacentes.

Sem pretendermos ser exaustivos, referiremos alguns dos componentes que integram a cultura escolar fazendo parte do grupo mencionado anteriormente.

1. Normas – As normas escritas, geralmente não cumprem uma função reguladora da vida comunitária. Com frequência se referem ao comportamento, à utilização de espaços e às actividades.
2. Mitos - São as narrações de situações extraordinárias que circulam pela instituição e que podem ter como protagonistas pessoas admiráveis como fundadores, directores, etc.
3. Símbolos - São as representações, convencionalmente aceites, pelos membros da instituição educativa e que contribuem para a construção e fortalecimento da identidade colectiva. Os símbolos como insígnias, escudos e logótipos, permitem atrair a atenção, ao mesmo tempo que condensam e difundem a filosofia do centro educativo. A forma de

vestir, o desenho do mobiliário e a configuração do espaço têm um valor simbólico.

4. Ritos – Consistem num conjunto de regras estabelecidas pela comunidade educativa, nas cerimónias. Estas formalidades, patentes em determinados actos como início do ano lectivo e final do ano lectivo, reforçam sentimentos de pertença e possibilitam o entrosamento da cultura organizacional.

5. Linguagem e comunicação – A linguagem e o estilo de comunicação, próprios dos membros de um centro educativo, constituem uma das formas de identidade do mesmo.

6. Produções – Diversos materiais como vídeos, livros e revistas produzidos pelo centro educativo, levam o cunho da cultura escolar.

7. Valores – Com frequência, os membros do centro educativo, comportam um sistema axiológico que modela e guia as suas acções.

8. Supostos básicos – São, de certa forma, os alicerces da cultura escolar. Embora sejam invisíveis orientam o comportamento e baseiam-se em ideias implícitas ou crenças subjacentes sobre pessoas e a organização.

### 3.3.1. O que são saberes escolares?

Colocam-se frequentemente questões como:

É pertinente falar em saber escolar?

Qual é a especificidade destes saberes em comparação com outros saberes?

É possível dizer que os saberes escolares são o que uma geração considera como útil, e até indispensável, para a geração seguinte, pois são a herança que se transmite de uma geração para outra. A sua especificidade, em relação aos saberes vernaculares, e aos saberes “populares”, como vulgarmente se diz, pode ser situada a três níveis: primeiro, não são nem saberes teóricos nem

saberes práticos; em segundo lugar, são saberes pragmáticos; em terceiro lugar são saberes avaliáveis (Develay, 1995, p. 28).

Na escola aprendemos, as leis em física, os teoremas em matemática, as regras em gramática, todos os conteúdos que podem parecer teóricos, mas que são frequentemente apreendidos através de situações práticas. Os saberes escolares são propostas, teoremas, enunciados explicativos do mundo. Estes devem ser programáveis e são escolhidos pela capacidade que evidenciam em serem separados em conteúdos que permitem ao professor, da infantil à universidade, conforme as suas progressões, autorizar a sua didactização. Os saberes passam a ser didactizados, passam a ser ensinados numa ordem precisa, sendo mais difícil a sua finalização para os alunos. Estes saberes devem permitir a sua programação e a avaliação (Develay, 1995, p. 29).

A finalidade da escola não é só o aprender, mas sim o aprender em conjunto para viver em conjunto. A escola deverá ser o lugar onde aprendemos conjuntamente os diversos saberes ministrados e onde aprendemos também a viver em conjunto (Develay, 1996, p.75).

Por outro lado, a finalidade dos saberes centra-se na capacidade de incluir, para fazer discutir a cultura de pertença do país, no qual estes saberes são ensinados, a par com a cultura universal. Os saberes escolares não existem somente para fazer passar os alunos para a classe seguinte, para lhes permitir ter boas notas, eles têm fundamentalmente a função de os ajudar a compreender o mundo, os outros e a si próprios. O saber não tem somente a função social de seleccionar, ele tem como função social permitir viver em conjunto, porque conduz à assimilação dos elementos de uma cultura (Develay, 1995, p. 31).

As questões a colocar permanentemente pelos docentes, não deverão ser “como vou ensinar o que está no programa? “como vou avaliar o que ensinei?” mas sim, “como posso ajudar os alunos a descobrir sentido e significado no que ensino?” (Develay, 1985, p. 34).

Não podemos esquecer ainda a questão do significado dado aos saberes. A filosofia não tem mais significado do que a matemática, a educação física ou a

música, por isso não poderemos esquecer que o significado não reside nas coisas, mas na relação que com elas estabelecemos e não reside igualmente nos saberes, mas sim na relação que o aluno estabelece com o saber, sendo necessário também, distinguir entre a relação do saber e a relação do conhecimento.

### 4.1. Que finalidades para a Escola do século XXI

Ao longo do tempo, as finalidades estabelecidas para a escola mudaram. Educar cidadãos é hoje distinto, do que foi em tempos. Até ao fim do século XIX, os escritos falavam-nos sobretudo da finalidade religiosa e moral (formar cristãos), a escola republicana põe à frente a finalidade política e moral para formar cidadãos. No século XX, as finalidades sociais como a democratização dos estudos e a igualdade de oportunidades, tornaram-se prioridade, com a Escola de Massas. Com o fim do crescimento e a subida do desemprego, a partir dos anos 1970-80, as finalidades socio-económicas tornaram-se uma inquietação e a escola passou a ser cada vez mais conhecida como a instituição que devia preparar para a inserção profissional, a longo prazo. A passagem de uma finalidade para outra aconteceu, por vezes, de uma forma brutal: a escola laica interditou o ensino religioso, o catecismo desapareceu, substituído pela moral e instrução cívica. Noutros casos pareceu existir coexistência: as famílias conheciam qual o proveito que a criança podia tirar da instrução elementar, mesmo quando o discurso escolar colocava em primeiro lugar prioridades não utilitárias.

De facto, a escola responde sempre a várias funções em coexistência, mesmo se existirem conflitos de prioridade. No entanto, os professores primários estão, há muito tempo, presos nesta dicotomia: privilegiar os saberes práticos, como a leitura, a escrita e o cálculo que devem ser ensinados em função dos usos correntes das famílias populares, ou pelo contrário, privilegiar os objectivos educativos e cívicos, a geografia, a história de Portugal, a instrução cívica, a leitura colectiva de textos literários, visando a construção da identidade republicana e sentimento patriótico (Develay, 1996, pp-21-30).

Não devemos esquecer que o que estamos a desenvolver, enquanto professores, durante o nosso percurso escolar, é uma espécie de ideia de cultura unívoca, etnocêntrica centrada no homem branco, ocidental, cristão e falando português, funcionando como um modelo de cultura indiscutível. O resultado desta postura torna-se empobrecedor, uniformista, reducionista, ocultista e prejudi-

cial, sendo a maior parte das vezes, racista e xenófobo, com algumas pessoas, que não pertencem ou se assimilam à cultura majoritária.

Esta concepção de educação não poderá respeitar todos os intervenientes no acto educativo pelo que, é fundamental pensarmos num tipo de educação que abarque os anseios das minorias e respeite a sua cultura. Com a implementação da democracia e com a *escola de massas*, aconteceu o reconhecimento da existência da multiculturalidade, reconhecimento inevitável pelo que passou a ser impossível negar a sua existência nas nossas escolas e salas de aula, onde coexistem africanos, ciganos, entre outros. No entanto, não basta reconhecermos a existência de várias culturas para que elas sejam respeitadas. Será necessário alterar as práticas de conduta.

É da máxima importância referir que ao falarmos de quotidiano escolar, não devemos esquecer que as nossas crianças estão a educar-se cada vez mais com a televisão, adquirindo modelos de vestir, de comer, além de um modelo de valores sociais que alunos e professores levam para a escola. Perante a influência directa e a mediatização dos meios de comunicação, em especial da televisão, as crianças adquirem “valores”. Estes “valores” são, muitas vezes, o individualismo prepotente, o triunfar em primeiro lugar, a preparação física violenta para solucionar os problemas, o repúdio pelos diferentes: ciganos, negros, gordos, pobres, entre outros.

Assim, uma instituição com tendência para o hermetismo, como sempre foi a escola, está sendo influenciada por uma dinâmica social ocasionada pelos ditames de uma sociedade onde a televisão, cujos valores apontam para o sucesso a todo o custo, rapidez na aquisição desse mesmo sucesso, uso de um individualismo competitivo e não solidário, os meios justificados pelos fins, a aparência acima do conteúdo, o conformismo social acima dos legítimos direitos, a uniformidade cultural acima das diversidades culturais (a nossa cultura, acima das outras) e a força acima da razão, aponta, na maior parte das vezes, realidades inatingíveis.

Não basta dizermos que a educação funciona em moldes multiculturais, é fundamental, antes de mais, incutirmos nas nossas crianças valores que os preparem para actuar e compreender os conceitos da multiculturalidade. Se tal não acontecer teremos que dizer que a Escola mudou de um modelo cultural unívoco, imposto à força, para outro tipo de modelo, unívoco e também ele imposto onde só mudam os métodos e se utilizam modernas ferramentas.

Desta forma, é importante questionarmo-nos sobre aquilo que é importante privilegiar, sobre aquilo que é importante que cada aluno adquira, que saberes devemos privilegiar. Como colocar a questão da cultura escolar e dos saberes a privilegiar, para dar às crianças “uma educação” de letras ou ciências? De saberes abstractos ou concretos? Estas questões são vitais para a escola de hoje, porque esta deve manifestar, publicamente, que assume o despertar das consciências e a educação moral, que ela não procura somente valorizar os alunos mais sábios ou hábeis, que visa sempre combater o erro, fazer procurar a verdade, modificar as formas de ver, de pensar e de fazer, em suma, formar os alunos para fazer deles “homens” (Develay, 1996, pp.17-48).

Se pensarmos que para o senso comum, a Escola é um lugar de aprendizagem, o que lá se aprende deverá, mais tarde, ter aplicação na vida adulta. Devemos questionar, será que os saberes a privilegiar na educação das crianças de etnia cigana são saberes abstractos ou saberes concretos? É fundamental que a escola e os professores, tenham consciência e pratiquem uma educação que aponte para a vida activa. Este tipo de educação é fundamental para as crianças ciganas.

Na Escola devemos viver, agir, funcionar como se estivéssemos na vida activa, no entanto, e segundo Paulo Freire (1992: pp. 96-97) nós, professores, na escola “*Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem, a que ele adere, se acomoda. Não lhe proporcionamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorpora-*

*ção é o resultado da busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recreação e de procura. Exige reinvenção.*"

Não devemos tolerar que a Escola instituição, reproduza as desigualdades sociais, funcione através de ofertas pedagógicas concebidas e desenvolvidas especialmente para uma população de crianças brancas de classe média, do meio urbano e de confissão católica. Para que tal aconteça é fundamental que se altere a cultura profissional dos docentes. Segundo Américo Nunes (1999, p. 172) "*A cultura profissional dos docentes continua prisioneira de concepções e modelos educativos configurados pela cultura majoritária*", o que leva os docentes a separar a prática da teoria e conseqüentemente a tornar o ensino menos dignificante, e menos abrangente.

Os professores devem ter sempre presente que na escola estão, não apenas diversidades individuais, mas também diversidades sociais e culturais, traduzindo-se em diferentes expectativas, face a esta, ao saber, ao mundo e ao futuro. É fundamental alterar a concepção que a escola tem implementado, face a estas diversidades. Ainda segundo Américo Nunes (1999:p.172), "*A escola não tem sabido valorizar a diversidade humana como forma de enriquecimento de todos os alunos. Bem pelo contrário, tem seguido modelos organizacionais fechados e rígidos e estratégias assimilacionistas e homogeneizadoras que têm propiciado a segregação e exclusão do sistema escolar daqueles que não pertencem à cultura dominante.*"

Paulo Freire refere no seu livro, Pedagogia da Esperança, que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", com isto quer dizer que a realidade vivida é a base para qualquer construção do conhecimento. O cidadão não se faz pelas ideias levadas à acção, mas pela produção de ideias na acção. É importante não esquecermos que as culturas, na sua essência, reflectem e dão a conhecer formas de sentir, estar, agir e pensar dos povos.

Assim, a Cultura da Escola não deverá, como acontece, substituir a memória cultural que as pessoas adquirem em primeiro lugar, no meio do seu grupo doméstico, parental e de proximidade. A Escola deverá converter-se num espaço de encontro, onde se revelem os elementos da cultura e onde se

conheça a cultura experimental dos alunos, oriunda dos cenários sociais nos quais esteve, até ao momento do ingresso na escola, e que constituem os principais espaços de aprendizagem, principalmente a família, e desta forma brindar os conhecimentos académicos relacionados e abertos à cultura do indivíduo, sendo o centro onde se realiza a interacção entre a cultura experimental, adquirida na família, e a cultura escolar.

O saber que é útil para o cigano é o que lhe permite situar-se na sua família e na sociedade. É um saber prático num contexto onde a afirmação identitária seja forte.

Um dos problemas de adaptação dos ciganos à Escola passa pelo facto de, nesta instituição, não ser o saber prático nem o saber identitário que são valorizados, pelo que a Cultura da Escola deverá privilegiar o saber de acção do quotidiano, não de abstracção, um saber que prova o fazer e não o ouvir, do ver e acreditar e não do sistematizar e explicar factos.

A Escola deve ser o centro onde se realiza a interacção entre a cultura experiencial, adquirida na família, e a cultura escolar, mas muitas vezes ocorre a ruptura entre a vida quotidiana e a Escola. Uma das dificuldades a que assistimos, radica na dicotomia entre os conteúdos da escola e os da vida quotidiana, por estes apresentarem um elevado grau de abstracção que carecem de valor prático para serem utilizados no dia-a-dia. Pensamos ser importantíssimo que a Escola utilize, cada vez mais, o saber prático. Nunca devemos esquecer que o sujeito aprende as estratégias para solucionar os problemas na escola, mas o objectivo é ensinar aprendizagens significativas conectadas com a realidade social.

Os professores devem procurar que nas suas aulas se interligue a cultura escolar com a experiencial e vice-versa. Tudo isto acontecerá se o docente tiver em conta os conhecimentos, interesses e preocupações que tem o aluno e nunca esquecer que o aluno é um ser social que actua fora da instituição educativa.

Quando a criança chega à Escola, o entendimento do mundo já está feito e preenchido e sabe claramente a função social das pessoas e dos objectos.

Este saber é-lhe transmitido pela memória cultural. Esta aprendizagem, anterior à escola, é feita a partir do memorizar e do observar, enquanto se está envolvido, até emotivamente, com os indivíduos e com as coisas que o rodeiam e a Escola ao querer impor a memória nacional vai contra o saber adquirido (saber cultural e local).

Esta memória fornece um método de conhecer, que é a ordenação gramatical e aritmética do real, do cálculo das alianças e do uso a recursos. Reeduca a cultura, universaliza-a, desloca-a de uma problemática de que a criança faz parte, para ser tratada como uma tábua rasa, que nada sabe (Américo Nunes, 1999, pp. 165-174)

Estas duas memórias constroem a experiência de um indivíduo. Uma é feita a partir do conceito de que todos eles são úteis e a cada um lhe é entregue responsabilidade conforme a sua capacidade. A outra distingue assuntos, que na sua acumulação, fornecem um conhecimento sólido da lógica interpretativa da vida, isto é, alargadas à idade e não ao indivíduo. Assim, o programa de trabalhos está delineado para a idade e não para a capacidade do indivíduo.

Há duas maneiras de interpretar a vida, que se acumulam simultaneamente: uma contextualiza apuradamente cada criatura que existe, desde o seu parentesco e habilidades ou de características que advêm da sua própria filiação, a outra é a que sistematiza abstrações dentro das quais se colocam todos os indivíduos e se seleccionam conforme o que pensam e sabem das características que um meio específico, uma idade determinada, um estatuto social e económico fazem adivinhar o futuro do indivíduo. Uma forma entende por aquilo que vê, a outra pela sistematização de características, por tipo e classes de pessoas.

O docente está muito separado da experimentação e da experiência subjectiva, logo o seu argumento, como professor positivista, é de abstrair os alunos do seu contexto. O educador obedece a um programa ditado pelas autoridades competentes (políticas), cujo objectivo é igualar, colocar todas as mentes em estado de conhecer o mesmo tipo de argumento para interpretar os factos. É fundamental que este seja capaz de colocar a vida de uma criança num contex-

to mais imaginário que real, universalizante, que retire da prática do dia a dia, mas que não acabe com ela.

As exigências/ofertas das aprendizagens feitas pela Escola para grupos sociais, em situação de pobreza e exclusão, não se baseiam em hábitos culturais que as crianças e as famílias praticam.

Segundo Américo Nunes (1999, p. 124), “É importante não esquecer que as velhas desigualdades, provocadas pelas diferenças de classe social, continuam a dificultar o acesso e sucesso escolares e que os excluídos do sistema educativo são, geralmente excluídos do sistema produtivo”. A escola, embora não podendo ser responsabilizada por todos os males da sociedade, assumiu uma falsa neutralidade, contribuindo para a legitimação de novas desigualdades, sendo importante esbater a desconexão entre a Cultura Escolar e a Cultura Social de referência dos alunos, para que esta se torne mais dinâmica.

Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, no momento histórico em que se situa. Desta forma não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, em que a referência cultural não esteja presente. Selecionam-se saberes, valores, práticas e outros referentes que se consideram adequados ao seu desenvolvimento.

Assim, a Escola é sem dúvida uma instituição cultural, o que leva a que as relações entre esta e cultura não possam ser concebidas como se estivessem entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no quotidiano e com fios e nós profundamente articulados.

A renovação pedagógica que devemos propor, no tema da diversidade cultural, passa pela mudança de atitudes.

Há pois que prestar atenção ao conteúdo da nossa cultura autóctone e conceder maior abertura a outras culturas. Nos alunos, a mudança de atitude, deve supor uma valorização da sua própria cultura e por sua vez o abandono da prepotência por pertencerem à cultura maioritária e para outros, perder o medo de mostrar a sua identidade cultural, ao serem minoria. Para que tal aconteça, mais uma vez o professor pode ser uma pedra fundamental facilitando, na sala

de aula, a criação de um ambiente de respeito e crítica positiva e possibilitando o intercâmbio cultural com o reforçar da ideia de que é muito mais o que nos une do que o que nos diferencia.

#### 4.2. Conceito de etnia

A ideia de etnia deve ser inserida em contextos sociais, políticos e económicos, a fim de situarem e entenderem os fenómenos étnicos contemporâneos. Expressões como movimentos étnicos, grupos étnicos, guerras entre etnias e etnia cigana, são correntes no nosso quotidiano e torna-se, urgente reflectir sobre o que queremos dizer e que conceito se esconde por detrás destas expressões.

Etnia pode ser um conceito empregue para analisar os diversos fenómenos sociais locais de determinadas comunidades ou grupos humanos? Ou será simplesmente uma forma de auto-identificar, ou uma classificação aleatória, servindo unicamente para estabelecer a distinção entre os grupos majoritários e os chamados grupos minoritários?

A etimologia, do termo etnia, situa-se na expressão grega *ethnós*, que significa povo. Quanto ao termo, étnico, procede do latim *ethnicus*. Na sua origem, na língua inglesa, encontramos referência ao termo entre os séculos XIV e XIX para identificar o pagão, o idólatra (Malgesini; Gimenez, 1997, p.126).

Depois deste período, o termo passou a ser associado com a terminologia raça, como forma de distinguir as diferentes populações humanas. Vários antropólogos propuseram, inclusive, a substituição do termo raça pelo de etnia, embora esta proposição não tenha alterado as concepções hierarquizadas, já consagradas, pelo conceito de raça na distinção dos grupos humanos. Esta perspectiva ajuda a formular uma possível distinção entre estes dois conceitos, utilizando os processos históricos distintos que os forjaram. O conceito de raça deriva de um contexto impositivo de distinções e classificações de características físicas e biológicas, por parte de grupos dominantes, no período colonial. Já o termo etnia envolve a descrição daquelas características, herdadas culturalmente, que fundamentam a existência de um determinado grupo humano

num passado ancestral comum (Pujadas, 1993, p.44). Neste sentido, a identidade étnica passa a ser o acumular destas heranças culturais que permitem significar distinções frente a outros grupos sociais/étnicos.

Tal distinção do conceito não é suficiente para romper com a ideia estática de cultura e identidade. Uma possível saída para esse impasse seria a transformação desta compreensão à luz dos processos actuais de hibridação e mestiçagem cultural, ou seja, na formulação de um conceito dinâmico e flexível, possibilitando entender os movimentos de revigoramento identitários, bem como, os processos de desigualdades e o papel que joga a diferença como elemento de explicação. Josep Pujadas (1993, p. 55), dá-nos uma pista, ao enunciar a construção das identidades individuais marcadas por processos activos e dinâmicos, surgidos das interações quotidianas do sujeito com a sociedade. Desta forma, não temos mais uma identidade vinculada de forma estática, a um conjunto de heranças culturais, mas um processo dinâmico que reorganiza e reelabora estes valores e comportamentos, agregando novos elementos no processo de construção da identidade, constituindo “um conceito operativo e dinâmico, em situação de permanente *feedback*, que é a síntese do processamento constante dos *inputs* da experiência diária (...)” (Pujadas, 1993, p.56).

Constituímo-nos enquanto sujeitos na relação que estabelecemos com o outro e, a partir desse outro, elaboramos uma imagem do que somos, sendo através destas relações que se fortalecem vínculos, laços de solidariedade e construções identitárias que se fazem ao longo da trajectória de vida.

Quando um colectivo humano, assim, diferenciado não está reconhecido como portador da “cultura oficial”, e as suas relações de poder com respeito à integração sócio cultural dominante são fortemente assimétricas, como ocorre na actualidade, formam uma minoria étnica marginalizada.

Segundo Peter Vermeersch (2003), a *etnicidade* é o reclamar de uma “orientação cultural” de um grupo em relação a outros grupos e caracteriza-se pela sua dimensão construída. Desta forma, é interessante tomar em conta as políticas étnicas como factor contributivo para a produção dos grupos de minorias étnicas de modo que “a heterogeneidade étnica possa ser compreendida, não

como uma causa de falha na mobilização étnica, mas como consequência dela (Vermeersch, 2003, p.879). O processo da mobilização Romani por si próprio contribuiu para a compreensão da identidade Romani.” (Vermeersch, 2003, p. 881).

Vermeersch (2003), distingue três quadros de referência para compreender e reivindicar a identidade Rom: *o discurso de uma nação não-territorial, o quadro de uma minoria nacional e o discurso de uma “etnoclasse”*. Ao reclamar a comunidade Rom, como uma *nação não territorial*, coloca o acento sobre a sua história, origem e particularidades culturais em comum e reivindica a sua posição específica na Europa. O quadro de referência conceptualizante refere os Roms como uma *minoria nacional*, coloca mais acentuação sobre as diferenças e reivindica a comunidade Rom como minoria nacional, sendo cidadãos dos países da Europa de Leste e da Europa Central. O discurso de uma “*etnoclasse*” conceptualiza os Roms como uma classe étnica ou “etnoclasse” definida por Gurr e Harff como “um grupo étnico que se assemelha a uma classe”, pelo facto da sua baixa posição social e não dos seus traços culturais. (Vermeersch, 1983, pp. 879-880)

Não devemos esquecer a terminologia utilizada para denominar as pessoas Roms (Rom, Roma, Ciganos), uma vez que esta é também considerada como um jogo de reclamação, de associação e de distinção de uns grupos em relação a outros. Por consequência, descrever as particularidades das crianças ciganas é um exercício de equilíbrio entre descrever as particularidades culturais e não cair na ratoeira culturalista.

Nesta pesquisa tentámos evitar a ratoeira culturalista, que consiste em atribuir os problemas que se apresentam, ao facto das pessoas saírem da população Rom, descrevendo o contexto sociológico e histórico, ao mesmo tempo que pensamos ser importante poder falar das particularidades culturais dos Roms sem que, isto constitua qualquer forma de constrangimento.

#### 4.2.1. Cultura da etnia cigana face à escola

Em Portugal, como na maior parte dos países da União Europeia, a educação não é somente reconhecida como um direito da pessoa, mas tornou-se obrigatória por uma legislação e regulamentação específicas, há mais de um século. Se a frequência escolar se tornou uma realidade, no início do século XX, para todas as crianças portuguesas, contudo a escolarização é, às vezes, compromisso impossível, como ilustram as crianças ciganas.

Ao nível europeu, os ciganos, são aproximadamente 8 milhões de pessoas, constituindo a minoria europeia mais importante em termos numéricos. Na Europa metade dos membros desta população têm menos de 16 anos, 30 a 40% frequentam a escola com alguma regularidade e 50% das crianças nunca foram à escola. Só uma percentagem muito pequena atinge e ultrapassa o ensino secundário. Estas estatísticas, ainda hoje são fiáveis (Liégeois, 1997, pp. 68-88).

Desta forma questionamo-nos: Qual a posição da etnia cigana face à escola?

No *I Congreso Europeo de la Juventude Gitana*, realizado em Barcelona, em Novembro de 1997, D. Diego Luís Fernández Jiménez, vice-presidente da União Romani proferiu:

«Gostaria de falar-vos de muitas coisas mais. Falar-vos de nossa cultura. Tem que haver filólogos que ensinem o Romani. Tem que haver os historiadores que expliquem e façam grandes enciclopédias sobre o que foi a história do nosso povo. Tem que haver especialistas em questões de sociologia. Teremos que formar juristas, advogados que defendam os direitos do nosso povo, e tem que haver políticos. Também tem que haver donas de casa e pessoas que expliquem o que é a arte da cozinha cigana. Deve divulgar-se a arte e a literatura cigana, tem que se ler poesia cigana nas escolas. Nesta tarefa todos seremos necessários, ninguém se pode excluir».

Estas palavras testemunham a consciência de que a relação do colectivo cigano com a escola deve mudar. Os ciganos não podem continuar à margem do sistema educativo, realizando a sua aprendizagem para a vida, unicamente no seio da família. No entanto, esta percepção não é unânime, uma vez que existem na etnia cigana duas posturas contraditórias relativamente à função da escola: o antigo medo de se “contaminar” por uma cultura contrária e homoge-

neizadora e a defesa de um futuro mais real e contemporâneo, da sua cultura, que permita a necessária desmarginalização dos filhos ciganos.

As duas posturas convergem na heterogénea realidade dos ciganos: muitos estão convencidos de que o passo para o sistema educativo é absolutamente necessário para os seus filhos poderem aceder ao mundo do trabalho e, desta forma, se prepararem para uma convivência inter-étnica sem perder a sua identidade cigana; outros que vivendo na marginalidade ou seguindo costumes de um *sistema patrigrupai*, de cómoda função para os homens, querem manter-se fora daquilo que sentem como um sistema educativo de não ciganos cuja função é a assimilação forçada (Liégeois, 1994, pp.147-148).

A situação das crianças ciganas, na escola, é a mesma que a das suas famílias na sociedade. Muitas vezes concentram-se em escolas que funcionam como autênticos guetos onde não têm a constitucional “igualdade de oportunidades”. Entram nesta instituição de “mão dada” com a pobreza, os seus pais demonstram um baixo nível de aceitação pelo que a escola transmite, sendo-lhes apontado, à priori, um baixo nível académico que, juntamente com outros factores, os levará ao fracasso escolar, e saem da escola sem terem solucionado a sua pobreza, nem aumentado as expectativas familiares para a necessidade de seguir os estudos. Junta-se um fracasso escolar com uma falta de titulação que não lhes facilitará o acesso, tanto a seguirem estudos, como a poder pensar num futuro profissional (Liégeois, 1994, p.147).

Assim, quando falarmos em *acção educativa*, será necessário dedicar-nos ao estudo do que consiste o acto educativo, em meio cigano. Não podemos desprezar que a noção de educação, em meio cigano, apresenta três especificidades e que será em função destas que podemos compreender a sua trajectória escolar: a primeira, tem por finalidade permitir à criança, tomar consciência da sua condição de cigano e apropriar-se dela. A relação entre ciganos e não ciganos subentende as relações entre dominados e dominantes e traduz-se nestes, por comportamentos que adoptam em função de uma estratégia com a finalidade de contrariar esta dominação. A segunda finalidade centra-se no acto educativo, dirigir-se à pessoa e não somente à criança. Em meio cigano, o indivíduo aprende toda a vida, o que reenvia às noções de complementaridade

e adaptabilidade, referentes identitários ciganos. A terceira finalidade centra-se na noção de que a educação se deve dirigir para um ser social. A criança cigana existe para o grupo e a educação deverá aceder e respeitar as organizações familiares (família nuclear, grupo familiar e família alargada).

É importante referir que a separação das crianças ciganas começa por ser vivida de forma violenta “é sentido violentamente que a criança foi educada no temor do exterior, do estrangeiro, temor mantido e justificado pelo aspecto conflituoso das situações diárias. Ora a escola faz parte do estrangeiro” (Liegeois, 1997, p. 69).

Os alunos ciganos chegam à escola e encontram diferenças essenciais entre os modelos observados na família e os que esta oferece, adicionando uma série de dificuldades às que a própria aprendizagem já suscita. Para os ciganos, as suas crianças e o mundo dos adultos não se encontram divididos, mas sim absolutamente unidos, com várias pessoas a participarem na sua educação.

A criança cigana é educada para o conceito familiar e tem uma função fundamental na família, pode perpetuá-la ou modificá-la. Desta forma a comunidade cigana concentra os seus esforços educacionais na implementação de um contacto bastante estreito, entre os adultos e as crianças, sendo esta relação educativa sempre baseada na autonomia e não no comando. Esta perspectiva educacional contraria a perspectiva de hierarquia, de verticalidade implementada pela instituição escolar suscitando dificuldades de compreensão e aceitação da autoridade por parte destas crianças (Liégeois, 1997, pp. 196-199).

Não devemos esquecer que, desde muito cedo, a criança cigana é envolvida no processo de sustento familiar, ajudando os pais na feira, principalmente os rapazes, enquanto as raparigas têm ao seu cuidado as tarefas domésticas e os irmãos mais novos, facto que assume uma condicionante, pois, regra geral, as famílias são numerosas. Estes trabalhos não são exploração de trabalho infantil, mas antes uma colaboração, para a subsistência familiar, entre as várias gerações, em que as crianças participam nos trabalhos dos pais e dos avós. Numa dinâmica de cooperação, os pais organizam as actividades, com o pro-

pósito de proporcionarem aos seus filhos as aquisições de uma diversidade de competências – a responsabilidade, a capacidade de negociar e de persuadir, a polivalência e a capacidade de sobrevivência (Liégeois, 1997, p. 69).

A relação que os indivíduos, de etnia cigana, estabelecem com o trabalho é uma relação de sobrevivência. Valorizam o momento presente e, quando podem optar entre o trabalho e o ócio a preferência é dada ao ócio, ou seja, não vivem para trabalhar, mas trabalham para viver, sendo esta concepção que transmitem aos seus filhos.

A rápida passagem de criança a adulto dificulta, na escola, a aquisição de responsabilidades as quais se processam de uma forma lenta. Desta forma, a aprendizagem de uma actividade profissional para os ciganos, não requer apenas a preparação que a formação escolar pode proporcionar, ainda que básica, mas deverá realizar-se mediante a transmissão de conhecimentos e experiências de pais para filhos, como era norma nas sociedades tradicionais.

Embora alguns pais, já estejam conscientes da importância da educação formal, para muitos, aprender “ a ler e a escrever”, é ainda suficiente para os seus filhos poderem exercer as profissões, maioritariamente a venda ambulante. Desta forma, o mais importante é que aprendam o desempenho dos trabalhos que realizam com eles e/ou com os irmãos mais velhos, através de uma incorporação progressiva, observando primeiro, fazendo depois, mas ao seu próprio ritmo sem que se faça qualquer pressão sobre as crianças (San Róman, p.130).

San Róman (1997, p. 131), considera que *“os pais ciganos ensinam, não só os seus filhos a trabalhar, mas ensinam-lhes, sobretudo, as formas de perceber e actuar sobre as variações locais, estacionais e conjunturais das possibilidades económicas de cada momento, ensinam-nos a jogar o mais inteligentemente possível com alternativas várias e cambiantes, ensinando-lhes as normas culturais com as quais têm que trabalhar e as estratégias económicas centrais que têm de utilizar.”* Isto é, os pais ciganos ensinam os filhos a serem um deles, nas diferentes situações que na vida lhes possam surgir.

Desta forma, a educação das crianças ciganas é colectiva – da responsabilidade de todos – acontecendo num “sistema educativo” (Liégeois 1997), em que os vários elementos que nele figuram fazem parte de um conjunto organizado. Neste contexto, a criança é educada para a aquisição de autonomia dentro do respeito pelo grupo e pelos seus valores.

O contacto entre pais e a escola é muito deficiente, não existe, ou se acontece, não se dá em boas condições de igualdade. A família só está no centro das atenções quando existem confrontos entre esta e a escola. São muitas as ocasiões em que a escola convoca os pais, exclusivamente para informar sobre o mau comportamento ou problemas com o aluno. Por tudo, isto surge uma desconfiança, por parte das famílias, relativamente à escola, desconhecendo o seu funcionamento e os recursos, com os quais podem contar.

Uma grande parte das famílias ciganas guarda uma lembrança negativa da sua vivência escolar, bem como um sentimento de inferioridade relativamente aos domínios escolares. O seu interesse nos programas escolares visa um ensino funcional, útil e rápido, para permitir às suas crianças adaptarem ao mundo moderno, continuando ao mesmo tempo a funcionar num sistema fiador de independência e objecto de orgulho. É, portanto, muito importante valorizar as famílias e ganhar a sua confiança, na escola.

A utilização de mediadores deve ser valorizada, uma vez que estes podem estabelecer mais facilmente canais de comunicação e deve existir também a preocupação com a utilização do discurso para que este seja compreensível e a comunicação se torne mais fácil.

Em casa proporciona-se pouca estimulação e escasso apoio no que diz respeito às matérias tratadas na escola, é raro as crianças ciganas verem os seus pais lendo ou escrevendo, pelo que não podemos deixar de valorizar o ambiente familiar caracterizado, a maior parte das vezes, por um baixo nível cultural dos pais, o que contribui para a aquisição de atitudes negativas face ao ensino e se reflecte no abandono prematuro da escola.

A mudança de atitudes face à educação reflecte-se na relação entre idade e nível educativo, sendo os jovens mais instruídos que os mais velhos.

Não devemos esquecer a dificuldade que ocorre na aprendizagem das crianças ciganas motivada pela discordância que existe entre as suas respostas imediatas e habituais e as que são exigidas à escola. As aprendizagens familiares ciganas são práticas, baseadas na imitação dos mais velhos, e efectuam-se em situação real e concreta, pelo que as famílias ciganas se encontram frequentemente desorientadas face às aprendizagens escolares descontextualizadas e mais teóricas.

A construção de aprendizagens, a partir da vivência da criança e o modo de vida itinerante, permite às crianças desenvolverem certas faculdades de memorização, sobre a determinação global de palavras, como marcas e tipos de veículos ou nomes das principais cidades de Portugal que podem ser consignados num caderno de leitura personalizado. Estas competências podem, facilmente, ser transferidas nas aprendizagens escolares: discriminação visual, constituição um corpo de palavras-chave, de geografia e determinações no espaço. Isto é muito importante uma vez que em casa a criança aprende um código restrito, que não corresponde ao código elaborado empregue na sala de aula, o que faz com que a comunicação seja difícil e a sua atitude possa ser interpretada como falta de aplicação e interesse.

A educação é aquela que é transmitida no interior da colectividade formada pelo seu e pelos outros grupos familiares, sendo a comunicação verbal em família caracterizada pela ausência de conceitos abstractos ou rebuscados. Na escola a criança tem dificuldades em compreender estes conteúdos abstractos que, em muitos casos, não parecem ter conexão com a vida.

Os conhecimentos e o sistema de valores que incutem às crianças é feito através de um sistema de educação, não formal, que se traduz em aprendizagens feitas no quotidiano, priorizando-se, neste processo, as qualidades e os valores que contribuem para a manutenção e persistência do grupo familiar, bem como aquelas que permitem a adaptabilidade e a independência do sujeito face ao “ambiente social estranho” ao grupo cigano (Foletier, 1983, pp. 102-108).

Geralmente, estas crianças, não aprendem o que os currículos escolares exigem, ou aprendem mal, não gostam, não se interessam pelo que acontece na

Escola, embora muitas vezes não tenham consciência do seu tédio e até digam que gostam.

Não são raras as vezes que os alunos ciganos dizem na escola: “lá fora acontecem coisas mais importantes do que na sala de aula.”

Muitas crianças interiorizam que “não são capazes de aprender”, que não “dão para os estudos” e interiorizam também que os seus saberes não são aceites, nem valorizados na Escola e que são considerados, pela sociedade, como sendo de inferior qualidade.

Os contextos escolares e profissionais são contextos que consideram pertencerem a um “mundo não cigano” representando uma certa “ameaça”, com efeitos desajustados aos seus projectos de vida. Daí emergem medos que se verificam contradições e desvios ao que é transmitido no seu seio familiar e comunitário. A sua presença na escola implica, para as famílias, a partilha da custódia dos filhos com a escola, o que entre outras coisas pode ser vivido pelos pais como uma perda, na medida em que, como refere Liégeois “Os pais podem pensar que a escola que propõe formar as suas crianças pode ao mesmo tempo deformá-las, ou seja de os retirar, de os perder culturalmente” (1997, p.16).

Esta interpretação encontra eco na tendência que as instituições de educação formal têm vindo a demonstrar no desenvolvimento de trabalhos por referência ao grupo dominante e destinado “especialmente a uma população de crianças brancas, de classe média e do meio urbano” (Cortesão, 1995, p. 30). Por conseguinte, as crianças ciganas correm o risco de serem assimiladas pela cultura dominante, de se verem “enquadradas” num sistema de princípios, regras e valores no qual não vêm qualquer ligação aos seus contextos de vida.

Há a preocupação de que as relações se possam traduzir numa “fusão” com os não ciganos, preocupação essa, acrescida, no que diz respeito às raparigas, uma vez que estas são socializadas no sentido de não estabelecerem relacionamentos de amizade e de namoro com os não ciganos, o que é mais facilmente controlável quando as raparigas se circunscrevem à vida familiar e se mantêm no interior do grupo, mas deixa de o ser na medida em que estas alar-

gam os círculos de relações, quando se inserem numa instituição, como a escola, que é exterior ao grupo.

Ao existir desconfiança relativamente a outros grupos sociais, as crianças ficam limitadas para iniciarem as interacções com esses companheiros.

É representação corrente, no seio do grupo, que a formação escolar só tem utilidade para a rapariga até aos 10 anos, tempo suficiente para que saiba ler e escrever, o que é mais do que uma das estratégias que permite evitar o aprofundamento dos contactos com os não ciganos, comportamentos que são censuráveis no interior do grupo. É de evitar o exercício de actividades profissionais que saiam do controlo social, simbólico e geográfico do grupo. Ter outras competências é inútil e desnecessário porque priva e atrasa as aprendizagens familiares orientadas para assumirem, no futuro o papel de mães e esposas. A escola necessita de considerar esquemas diferentes de orientação vocacional em função da classe social e do sexo.

A educação da criança, no universo cigano, não é homogénea, varia de uma família para outra, mas de uma forma geral, em todas as famílias existe uma tendência similar: a criança é em primeiro lugar um bem para a identidade colectiva, para a identidade dos pais e não deverão existir casais sem filhos. Uma mulher deve ser mãe e um homem deve ser pai, o que gera uma regra fundamental. O homem e a mulher são reconhecidos no grupo a partir do momento em que são pais e se possível de bastantes filhos.

As crianças destas famílias são crianças com uma educação particular. São alimentadas a seu pedido, isto é, não é seguido um horário para as alimentar, simplesmente são alimentadas quando têm fome. O sistema de horário poderia levar a que a criança chorasse, o que não seria visto com bons olhos. Ao longo do seu crescimento a criança não é ensinada especificamente a controlar os esfíncteres, pelo que qualquer descontrolo nunca será punido. A criança tem fome, come, tem sono dorme e o horário não é algo a ter em conta. A criança não come nem dorme nos locais adequados, mas sim onde deseja (Liégeois, 1976, pp. 47-48).

Pensamos ser de extrema importância, que quando existirem crianças ciganas na Escola, ou sala de aula, se deve dar-lhes uma certa autonomia e responsabilidade, pois elas irão adoptar uma atitude de irmão mais velho com as crianças mais pequenas. Vão comportar-se como pequenos adultos com outras crianças. É necessário ser flexível, e claro, é importante conhecer realmente o grupo de pertença desta criança porque, pensamos que, através da especificidade e do conhecimento do grupo, podemos ajudar verdadeiramente as crianças a melhorarem os seus resultados escolares

Não devemos esquecer que a população cigana, em geral, se marca por objetivos a muito curto prazo, necessitando obter resultados de imediato, enquanto a escola tem uma formação “desenhada” para longo prazo.

A falta de conhecimento da cultura cigana, por parte de um grande número de profissionais que se dedicam à educação, impede que na instituição escolar se faça referência à mesma e se partilhem valores. Ao mesmo tempo, a falta de conhecimento, por parte da escola, dos valores com os quais a criança se identifica, o que pode levar à infra valorização do seu próprio grupo cultural ou à rejeição da escola.

A cada vez maior presença de ciganos, no sistema educativo, exige uma mudança de atitude da sociedade maioritária face à cultura cigana. Mudar os estereótipos, falsos na sua maioria, para uma atitude de conhecimento e respeito da verdadeira cultura cigana é o passo absolutamente necessário e urgente para que a escola, mandatária da sociedade, estabeleça estas mudanças e integre a cultura cigana, bem como outras culturas, na cultura escolar, pois sem esta atitude não se facilitará a necessária convivência e intercâmbio, dentro de um ambiente intercultural.

### 5.1. Origens do fenómeno multicultural

As escolas são espaços em que as gerações mais jovens entram em contacto com informações, adquirem capacidades e valores que os identificam como membros de uma sociedade e de uma cultura e onde se constroem estratégias para interpretar o mundo circundante. Tudo isto ocorre face à participação das pessoas nas instituições e à da partilha dum espaço, e ainda à partilha da realidade.

Assim, num primeiro momento, a concepção e a aposta na Educação Multicultural surge pela mão de movimentos sociais que reivindicam igualdade de direitos para todos os indivíduos que habitam num mesmo território, independente da raça ou da etnia a que pertençam.

A aparição da educação multicultural surgiu, primeiramente, em países como a Reino Unido, Estados Unidos da América, Canadá, Austrália e Nova Zelândia e a razão é óbvia: os países referidos têm populações pertencentes a diferentes raças e etnias, com desiguais acessos à participação na sociedade, onde as discriminações de cor da pele são constantes. É igualmente com este pano de fundo, e nesta época (anos 50), que os movimentos pró-igualdade se confrontam com as legislações discriminatórias impeditivas do acesso, igualdade de condições no trabalho, nos serviços sociais, em última (ou primeira) instância à educação.

Os primeiros modelos de Educação Multicultural surgem como reacção aos da educação Monocultural, que educam pessoas identificadas com uma determinada concepção homogénea de cultura, a chamada cultura eurocêntrica, onde se propõe um único e exclusivo modelo de cidadania – o modelo de homem (e não de mulher) de raça branca e heterossexual. Estamos perante uma educação que assume a superioridade de tudo o que se produz oficial e legalmente, no próprio país, e em particular nas nações do Ocidente, que silenciam, desvirtuam, depreciam e destroem todos os frutos dos demais povos e culturas.

A educação Multicultural apresenta-se como reacção às apostas em favor do monolitismo cultural. A defesa da multiculturalidade tem como ponto de partida a ideia de que os territórios habitados por raças e etnias diferentes possuem uma rica herança cultural que deve ser respeitada, mantida e fomentada – é esta filosofia que está na base das propostas de Educação Multicultural e se a diversidade cultural é um legado valioso, as escolas devem colaborar na sua manutenção (Luís Souta, 1997, p 21-37).

### 5.1.2. A origem da educação multicultural em Portugal

Portugal tem sido, por vezes, injustamente considerado como um dos países mais monoculturais da Europa. Esta ideia é, segundo Luís Souta (1997, p. 36) “só em parte verdadeira”, já que Portugal tem vindo cada vez mais a reconhecer a diversidade nele estabelecida. Tal como noutros países europeus, a diversidade cultural é prova evidente do período colonial. As colónias africanas portuguesas – Angola, Guiné-Bissau, Moçambique, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe – só se tornaram independentes em 1974/75 e as guerras em Angola e Moçambique contribuíram para o contínuo fluxo de imigração. Na verdade, a actual cultura de escola, em Portugal, ainda “pune” as crianças que não partilham o padrão – a criança tipo branca, de classe média, oriunda de meios urbanos e que professa a religião católica.

Contudo, existe uma só raça: a humana. Tentar fragmentá-la num cadinho de cores em que umas são superiores às outras, é contribuir para o agudizar da velha questão dos exploradores.

É pois imperioso que não se faça tábua rasa da declaração Universal dos Direitos do Homem, sendo que esta é a única referência universal que pode servir de base a uma sociedade e a uma educação multiculturais e fazer com que o sistema educativo português e Portugal, na sua generalidade, se sinta enriquecido com culturas pluriformes e com a diversidade que constituem o nosso Portugal de hoje.

A Educação Multicultural ganhou adeptos na comunidade docente, nos anos noventa, e impôs-se como uma nova área no domínio das Ciências da Educa-

ção. Luís Souta (1997, p. 59) define como *“uma abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis do sistema, quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e matérias didácticos”*.

Face ao novo contexto, da diversidade cultural, a educação multicultural pretende contribuir com soluções e investigar uma nova atitude, em detrimento de uma postura fatalista face aos tradicionais problemas da escolarização das minorias. Se nos Estados Unidos da América, no Reino Unido, na Holanda, na Suécia e na Austrália, a educação multicultural emerge, na sequência de dois movimentos fortes de contestação social e política: o movimento integracionista dos anos cinquenta e o movimento dos direitos cívicos dos anos sessenta. Em Portugal, a génese da Educação Multicultural foi bem diferente e nada deve a questões de convulsões políticas ou crises profundas, nem apareceu como resultado da pressão das associações representativas de minorias étnicas linguísticas sobre autoridades políticas e académicas, dado que o carácter associativo, nestes grupos, está ainda em estado embrionário. No nosso país, a educação multicultural é apenas tardia – finais anos oitenta – e encontra o seu gérmen, como explica Luís Souta (1997, p. 60) *“não só na sociedade civil, mas no próprio aparelho de estado e nas instituições de ensino superior”*.

Na década de noventa, e por iniciativa de Roberto Carneiro, Ministro da Educação de então, lançaram-se nacionalmente as linhas mestras enquadradas da Educação Multicultural, composta por três frentes: primeiro, a criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Março, 1991), posteriormente chamado “Entreculturas”, dependente do Ministério da Educação e com o objectivo de “coordenar e promover, no âmbito do Sistema Educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (Despacho Normativo, nº 63/91 de 18/2 – DR Nº 60, I Série - B, 13/3/91). Este secretariado, foi coordenado pelo padre Vítor Feytor Pinto, e teve como principais objectivos, a formação de professores na perspectiva da multiculturalidade, o acompanhamento de iniciativas no âmbito da Educação Multicultural e a coordenação de acções que promoviam o conteúdo inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem – artigo 26º (1) e (2) –

num quadro de reconhecimento da dignidade intrínseca a todos os membros da família humana e o da igualdade e inalienabilidade dos seus direitos e da paz no mundo (1995, p. 22).

Aliás, como é bem patente no artigo do Padre Miguel Ponces de Carvalho (1998, p. 23), o fenómeno da multiculturalidade tradicional das populações que habitam este rectângulo ocidental da Europa, tem-se acentuado bastante nas últimas dezenas de anos e as suas causas ou conjunturais ou estruturais, deixam as marcas permanentes na nossa sociedade, no modo como vivemos – realidade que se evidencia de forma acrescida em cada uma e em todas as escolas, já que é um fenómeno com um impacto que se repercute, não apenas em guetos e quistos sociais, em populações e bairros isolados ou em situações extremas, mas sim em todas as populações e em todas as escolas. Daí que as acções realizadas em prole da causa, pelo respeito à diferença, promovidas por este secretariado, cumpram uma missão: prevenir manifestações de segregação, xenofobia, racismo, no interior do campo educativo e coordenar práticas de acolhimento, de solidariedade e de tolerância, dinamizando teorias e práticas pedagógicas que não penalizam as riquezas de cada uma das culturas presentes e as que resultam da sua interacção.

É de facto este o sentido profundo da Educação Multicultural e a razão e o modo de ser deste secretariado. Neste sentido, a Educação Multicultural é considerada uma dimensão, como afirma Carlos Cardoso (1998: p. 23) “ *de um todo articulado de vertentes da educação para uma cidadania global democraticamente interdependente*”. É uma educação feita mais de processos do que de conteúdos, embora estes sejam elementos desafiadores e catalizadores da multiculturalidade e não é realizável se não for curricularmente consagrada, isto é, só se atingirão níveis de competência essenciais para uma cidadania interdependente, se a dimensão multicultural premiar os currículos.

O segundo, foi o incentivo à fundação da Associação de Professores para a Educação Intercultural (Set. 93) que, nos seus estatutos, artigo segundo – ponto 1 e ponto 2 – se propõe promover programas e acções que visam a educação para os valores da convivência, tolerância, diálogo e solidariedade entre diferentes povos.

O terceiro, foi o desencadeamento do Projecto de Educação Intercultural (1993/94).

Na verdade, a Educação Multicultural é, segundo Luís Souta “um movimento do tipo top-down”. Outra particularidade portuguesa relaciona-se com as entidades promotoras da origem da educação multicultural que, no essencial, se encontram próximas da Igreja Católica (foram vários os padres que, no nosso país, assumiram cargos de direcção de Associações ligadas à Educação Multicultural).

Em finais de 1995, o governo do Partido Socialista criou a figura do Alto-comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (Decreto-Lei – nº 3 – A/96 de 26 de Janeiro, DR nº 22, I Série – A de 26 de Janeiro de 1996) que alargou a sua acção “a esfera educativa, tal como define o preâmbulo do diploma” no desempenho dessa tarefa assume relevância particular a educação, através da acção da família, das escolas e das estruturas sociais, devendo fomentar-se o respeito mútuo e a compreensão entre pessoas de origens e culturas diferentes”.

A educação para todos embrenhou-se, desde cedo, numa tendência para a uniformização, numa visão linear dos processos educativos, no entanto, tinha o mérito de defender a democratização do acesso à educação.

A escola, em Portugal, vive ainda hoje uma tensão entre essa tendência para a uniformização e a pluralidade introduzida por essa mesma democraticidade da escola. Uma diversidade de culturas, de meios de vida e de contextos sócio-culturais tomaram conta da escola “classe média”. Nunca a escola se viu tão directamente confrontada com a diversidade dos indivíduos, dos espaços e das necessidades de aprendizagem.

O desafio continua a ser enorme – reconciliar a escola com a vida social tal como ela é, complexa e plural e, em simultâneo, encontrar o lugar na escola da diversidade das formas de ser e de estar na sociedade moderna, sem produzir ou reforçar os fenómenos de marginalidade e de exclusão social.

### 5.1.3. Educação intercultural e multicultural

As expressões “educação multicultural” e “educação intercultural” têm significados diferentes e são usadas com diferentes sentidos por diversos autores. A palavra educação multicultural é usada por Banks (1991) para referir programas e práticas concebidas no sentido de contribuírem para a melhoria do rendimento académico dos grupos étnicos ou de migrantes e/ou instruir os estudantes dos grupos majoritários sobre as culturas e experiências dos grupos étnicos minoritários. Estão, portanto, subjacentes a esta concepção princípios educativos que:

- reconhecem a existência de uma experiência social diversificada;
- procuram que a escola seja um lugar de sucesso para todos;
- consideram que este tipo de educação se deve dirigir a todos os alunos e não apenas aos que pertencem às ditas minorias;
- reconhecem a importância de um conhecimento mútuo das culturas em presença.

Estes princípios apontam para dois tipos de posturas diferentes entre si: uma que tem como objectivo principal melhorar o rendimento escolar dos grupos sociais, étnicos e culturais minoritários e outra que tem como objectivo fomentar, através da obtenção de conhecimentos sobre outras culturas, a compreensão e a tolerância entre grupos diversos. Alguns autores anglo-saxónicos, tais como. J. Lynch. M. Gollnick & P. C. Chinn, M. Leicester, entre outros, têm também usado a expressão Educação Multicultural para mencionar a abertura à diversidade cultural, a promoção do respeito pelo diferente e o desenvolvimento da solidariedade entre grupos sócio culturais distintos. Por exemplo Gollnick & Chinn (1990, p. 31) alegam que a Educação Multicultural deve impregnar o meio escolar total, dirigindo-se a todos os estudantes desde os que pertencem aos grupos dominantes até aos grupos dominados e ter como objectivo:

- promover o vigor e valor da diversidade cultural;

- promover os direitos humanos e o respeito por aqueles que são diferentes de nós;
- promover alternativas de escolha de vida para as pessoas;
- promover a justiça social e igualdade para todas as pessoas;
- promover a equidade na distribuição do poder e das rendas entre grupos.

Estes objectivos indiciam, como intenção deste tipo de educação, uma formação para o viver e conviver com os outros e, simultaneamente, um meio que permita o acesso de todos ao exercício pleno de uma cidadania assente na oportunidade de usufruto das ofertas materiais e profissionais existentes na sociedade.

Quando recorremos a autores francófonos, e tal como tem sido apontado em trabalhos vários (Cortesão & Pacheco, 1991; Leite & Pacheco, 1992; Stoer, 1994), a expressão “multicultural” é usada para referir a aceitação passiva da diversidade, recorrendo-se à designação “educação intercultural” quando se quer realçar a interacção e o intercâmbio entre as culturas ou subculturas. Camilleri (1993, p. 44), relativamente ao emprego do termo “multiculturalidade” refere: *“a simples pluralidade dos elementos em jogo, as situações de coexistência de facto entre culturas ou subculturas diversas, assim como o estudo dos efeitos espontâneos desta coexistência”, e reserva a utilização da palavra “intercultural”, “a partir do momento em que se preocupa com os obstáculos à comunicação entre os portadores destas culturas, desde o reparar e o analisar destes impedimentos, até às tentativas para os fazer desaparecer”.*

Trata-se, portanto, neste entendimento do multiculturalismo, não só de reconhecimento de modos de vida e valores diferenciados, mas também da existência de um diálogo onde cada sujeito portador de uma cultura e que se valorize através de um conhecimento e reconhecimento cada vez maior de si e dos outros e que ajude a construir uma articulação entre todos.

Na nossa opinião, justifica-se assim, a utilização do prefixo “inter” como forma de realçar os aspectos interactivos, interpessoais e inter-grupais inerentes a esta atitude em educação. Secundamos uma posição semelhante à de M. Rey (1984, p. 13) quando afirma: *“quem diz intercultural diz dando todo o seu sentido ao prefixo “inter”: interacção, mudança, abertura, reciprocidade, solidariedade objectiva. E dá-lo também dando o seu sentido pleno ao termo cultura: reconhecimento dos valores, dos modos de vida das suas representações simbólicas às quais se referem os seres humanos, indivíduos ou sociedades, nas suas relações com os outros e na sua apreensão do mundo”*. Também para Clanet (1990, p.21), *“o termo “intercultural” introduz as noções de reciprocidade nas trocas e de complexidade nas relações entre culturas”*. E nesta óptica, afirma, que *“podemos conceber “a interculturalidade” como o conjunto dos processos físicos, relacionais, grupais e institucionais gerados pelas interacções de culturas, num quadro de trocas recíprocas e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos parceiros em relação”*. Nesta interpretação, a educação intercultural pressupõe um processo de diálogo interactivo entre as diferentes culturas, que acreditamos ter efeitos, ao nível do respeito de cada sujeito, quer pelas suas raízes, quer pelas dos outros.

Nas linhas dos princípios que nos orientam, tomamos ainda, para o intercultural, posições que secundam as teses de Camilleri e Perotti quando argumentam que o intercultural, bem conduzido, obriga os indivíduos a reflectirem sobre a sua cultura e impede-os de ficarem ‘imersos’ nela, levando-os a tomar uma atitude ‘emersa’ (Camilleri, 1992, p.44) e que esta educação visa “identificar o outro”, mas sobretudo “conhecer o outro na sua diferença e complexidade “ (Perotti, 1992, p.61). Consideramos, portanto, que a coexistência, nas escolas e nas salas de aula, de alunos portadores de culturas diversas, em vez de construir um obstáculo para o ensino, pode ser um factor de enriquecimento, pela reciprocidade que esta situação acarreta. Por outro lado, consideramos que a “educação intercultural não é somente o ensino de culturas, mas a aquisição de competência cultural” (Ouellet, 1991, p.119).

O que estamos a dizer é próximo da posição de McCarthy (1994, pp.55-68) quando analisa os discursos políticos em torno do multiculturalismo e neles identifica três perspectivas:

- a compreensão cultural – entendida como “a sensibilidade e o apreço pelas diferentes culturas (harmonia racial)”.
- a competência cultural – que espera que os estudantes das minorias desenvolvam a sua competência na “cultura pública” e nas “destrezas e atitudes da sociedade branca dominante” sem rejeitar a herança cultural;
- a emancipação cultural – que propõe um currículo multicultural reformista capaz de gerar um efeito positivo nos auto conceitos dos alunos das minorias e impulsionar o seu futuro económico.

Esta última perspectiva, que se situa na postura curricular reconstrucionista e de um multiculturalismo crítico e de resistência, baseia-se entre outras, nas seguintes premissas: “ existe um desajuste entre o currículo escolar e as experiências vitais e origens culturais dos jovens, das minorias”; “as escolas desempenham um papel crítico na produção de oportunidades educativas e vitais diferenciadas”; “os educadores devem ajudar a modificar esta situação de desigualdade empreendendo uma reforma curricular multicultural” (McCarthy, 1994, p.65).

É pois, esta concepção de educação intercultural que merece a nossa atenção, por permitir não só uma compreensão das culturas em presença, como a aquisição de uma competência geradora de uma emancipação cultural. No fundo, não se trata de mais um tipo de educação, entre outros, mas também da sua contribuição para uma sociedade multicultural. É um entendimento do currículo que não faz dele o que Húsen (1998, p.149) designa por “currículo de turistas”, no sentido em que trabalha esporadicamente e de forma fragmentada temas da diversidade cultural, mas que, ao contrário, contextualiza essas especificidades culturais recorrendo a processos que permitam aprender a viver e conviver com os outros, um dos quatro pilares da educação para que aponta o relatório para a UNESCO para o século XXI (Delors, J, & al, 1996).

Estamos de acordo com os que alertam para a reflexão de uma pedagogia centrada apenas nas diferenças culturais poder gerar efeitos perversos e contribuir para a guetização.

Ouellet (1988) fala também do risco para a unidade nacional que pode advir das políticas de educação multicultural “*as democracias ocidentais não podem mais ignorar o facto do pluralismo conter germes de competição e mesmo de conflito relativos ao acesso ao estatuto social e aos recursos económicos pelo viés da educação*” (Ouellet, 1988, p.113).

No entanto, situando-se o interculturalismo no espírito de uma democracia, onde não cabem a intransigência, o racismo e a xenofobia, ele não pode confundir-se, em nossa opinião, com o relativismo cultural absoluto, nem pode ignorar que as relações sociais sejam acompanhadas por situações de conflito. Segundo J. Sarramona (1994, p.12), se aceitássemos um relativismo cultural absoluto, a educação poderia resultar impossível quando colidisse com valores sociais de liberdade, de igualdade de toda a pessoa perante a lei, de não discriminação em função da crença, sexo e origem social, entre outros. Todos estes valores têm de ser fermentados na escola, ainda que possam chocar com algumas tradições culturais, como é o caso dos direitos da mulher, mas a forma de o fazer deverá ser a de respeitar cada contexto cultural”.

Em nossa opinião, o relativismo cultural puro, dentro do sistema escolar é ingénuo pois, como afirma Gimeno Sacristán (1990, p.146) “a escolaridade não deixa de ser um meio de aquisição de competências para participar na vida social, económica e cultural dominante”. Esta é, também, a posição que tomamos quando secundamos opiniões que defendem o “bilinguismo cultural”, ou seja, o domínio da cultura de origem e da cultura de estatuto social mais reconhecido. É uma opinião próxima da de Banks (1986) quando considera que as crianças e os jovens dos grupos das minorias devem adquirir conhecimentos e desenvolver competências que lhes permitam participar na cultura nacional, regendo-se por ideias democráticas de justiça e igualdade social e quando, a este propósito, afirma ser necessário, muitas vezes, as crianças assimilarem componentes culturais que não faziam parte das suas culturas de origem, sem necessitarem, no entanto, de abandonarem as suas identidades culturais.

Nem sempre é pacífico optar por uma qualquer das designações que foram referidas (multi ou intercultural), pois embora alguns autores as usem como sinónimas, outros traduzem com elas entendimentos diferentes das posturas educativas e ideológicas, face às especificidades de ordem cultural. Pelas razões apresentadas, parece-nos importante referir que o conceito intercultural se encontra mais adequado para os tempos de mudança e de abertura que atravessamos, na medida em que implica “reciprocidade” e “troca na aprendizagem” na comunicação e nas relações humanas. As acções estruturam-se num diálogo intra-cultural e num diálogo entre-culturas, recorrendo por isso, ao desenvolvimento da capacidade de comunicação interpessoal e entre pessoas de culturas e de origem diversas. Acreditamos ser esta situação dialéctica, de comunicação, que gera a aquisição de um melhor conhecimento do “outro”, mas também de “si”.

Apesar desta clarificação conceptual, é importante ressalvarmos o alerta de Banks (1988) quando diz que muitos educadores utilizam estes conceitos num sentido tão amplo que a dificuldade reside em saber que grupos culturais são o foco primário de atenção, afirmando que há mesmo alguns onde o conceito é tão global que pode esvaziar ou desenfaturar preocupações orientadas para o problema do racismo e da discriminação racial.

Embora, subscrevendo as preocupações de Banks, pensamos que a educação intercultural encerra características que a tornam, simultaneamente, geradora de uma formação anti-racista, isto é, também o que se infere quando Lynch – ao definir este tipo de educação aponta como a “iniciação das crianças à aceitação crítica-racional da diversidade cultural e à afirmação criativa de uma diferença individual e colectiva no seio de uma comunidade humana” (1988, p.15).

No entanto, para que tal ocorra, é necessário desenvolver práticas de um multiculturalismo de resistência onde a diversidade, em si mesma, não seja vista como uma meta, mas sim afirmada como uma política de crítica cultural e de num compromisso de justiça social (McLaren, 1997, p.155).

Esta parece ser a lógica urgente a incrementar nos sistemas educativos modernos, como consequência da crescente multiculturalidade que não pode

excluir-se mutuamente, sob pena de se transformarem os direitos de se ser diferente em enclaves culturais. *“No terreno estritamente antropológico, assiste-se ao reconhecimento do tão falado direito à diferença, isto é, do direito que têm as pessoas de seguirem e de se construírem – sobre as suas afinidades específicas sócio-bio-psicológicas – caminhos divergentes de acordo com os ideais que perfilham”* (Carvalho, 1998, p.151). Por isso é preciso uma formação de professores interculturais, professores que possam contribuir para a construção de crianças interculturais que, podendo ser diferentes, possam, no entanto, comunicar-se e respeitar-se. Professores que sejam capazes de pôr em prática pedagogias de divergência e não apenas de convergência.

### 3.2 A necessidade de mudança

Vivemos hoje num mundo complexo e plural, onde temos que aprender a viver e conviver numa sociedade multicultural em que a diversidade étnica, linguística, cultural e social é uma realidade. Não estamos apenas em presença de diversidades individuais, mas de diversidades sistémicas, sociais e culturais emergentes das sociedades pluralistas que traduzem diferentes expectativas face à Escola e ao saber, ao mundo e ao futuro e no meio das quais teremos que viver. Devemos ter claro que, uma coisa é uma sociedade na qual existem diferentes culturas, e outra muito distinta, uma sociedade multicultural.

Em Portugal existe hoje, uma realidade social na qual estão presentes, fundamentalmente, como consequência da imigração, uma disparidade de culturas, mas tal não quer dizer que seja uma sociedade multicultural uma vez que só esta, a maioritária, tem a hegemonia na política, nos meios de comunicação, na economia e no ensino, sendo maioritária mas não a única.

É urgente aprender a apreciar essa diversidade, ou seja, “o outro”, não como objecto de educação, mas como um interlocutor no processo de comunicação e um parceiro de negociação e convivência. Neste sentido será longo o caminho que teremos a percorrer.

A Escola deve, então, ser um lugar de encontro onde se cruzam e se enriquecem os diversos modelos culturais. Esta instituição é um espaço privilegiado

onde, frente às desigualdades exteriores como o trabalho, as relações sociais, entre outros factores, que esta não pode solucionar, nem intervir, mas pelo menos pode e deve proporcionar um ambiente de razoável igualdade praticando relações de intercâmbio e de enriquecimento cultural. Desta forma, deverá mais do que preocupar-se com a reprodução da cultura maioritária, ser a geradora da construção cultural.

Assim:

- o conhecimento das outras culturas torna-nos conscientes da nossa própria cultura, mas também da existência de um património comum ao conjunto da humanidade;
- compreender os outros faz com que cada um se conheça melhor a si mesmo;
- devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais” (Delors, 1996, pp.42-44).

O conhecimento de outros modelos culturais contribuirá, assim, para o rompimento de falsas imagens que temos sobre determinadas culturas, etnias e grupos. Estas falsas imagens aparecem quando valorizamos unicamente a *parte superficial* da cultura como costumes, comportamentos individuais, características físicas e não a sua *parte essencial* como valores, crenças, linguagem e estrutura organizativa.

Não podemos esquecer que a escola, embora privilegiada, não é o único lugar de intervenção do interculturalismo o qual devemos entender como uma prática social vivida, o que obriga a pensar as relações culturais, dentro de um projecto pedagógico, mas também, dentro de um projecto social.

Constatamos que, hoje em dia, os organismos internacionais tais como ONU, UNESCO, OCDE, OIT; Conselho da Europa, as ONGs e os movimentos de renovação pedagógica, têm desempenhado um papel importante em relação às diferentes perspectivas de educação inter e multicultural.

Encontramo-nos envolvidos, tanto a nível nacional como a nível internacional, em processos de reforma educativa. Multiplicam-se “edifícios legislativos” um pouco por todo o mundo, de forma a dar resposta à complexidade crescente do ensino e da educação.

Fala-se da educação para os valores, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, tolerância e convivência, para a paz, educação inter/multicultural, educação ambiental e educação anti-racista, porém, todos os dias nos confrontamos com manifestações de intolerância, marginalização, estereótipos, preconceitos, racismo e xenofobia, na escola e na sociedade.

Isto leva-nos a questionar: como conciliar este viver social, complexo e plural, com a educação que se desenvolve na Escola? Como deverá gerir a Escola a diversidade?

Perante estas e outras interrogações, o desafio que temos que enfrentar torna-se cada vez maior e urgente reconciliar a Escola com as diversidades culturais existentes.

A interculturalidade é um processo em (re) construção que exige paz, habitação, alimentação, igualdade, justiça, liberdade, responsabilidade, sendo uma viagem em direcção ao outro que só acontece quando aprendemos a gostar de nós e superamos as barreiras entre o “nós” e o “outro”.

O interculturalismo deve atender às seguintes condições:

- reconhecimento explícito do direito à diferença;
- reconhecimento de diversas culturas;
- relações e intercâmbios entre os indivíduos, grupos e instituições das várias culturas;
- reconstrução de linguagens comuns e normas compartilhadas que permitam intercâmbios;
- estabelecimento de fronteiras entre códigos e normas comuns e específicas, mediante negociação;

- necessidade para os grupos minoritários de adquirirem meios técnicos próprios de comunicação e negociação para poderem afirmar-se e resistir à assimilação.

Embora existam algumas semelhanças, o interculturalismo diferencia-se do multiculturalismo por algumas variantes de interpretação.

Segundo Paulo Freire (1992), a multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito da outra, correndo livremente o risco de ser diferente sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, como se fosse possível crescerem juntas e não na experiência da tensão constante, provocada pelo todo poderosíssimo de uma sobre os demais, proibidas de ser.

A finalidade da educação é formar o homem, formar todos os homens, reconhecer e valorizar, sem danificar, o projecto do outro. A escola tem que compreender que a cultura dominante não é a única – a cultura culta. Cabe-lhe implementar uma educação que abra um leque diversificado de aprendizagens, não reprodutoras, onde todos possam expressar, de um modo igual a sua cultura de origem.

Paulo Freire (1992) em *Pedagogia de Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, diz-nos que “ (...) é preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre “lá” do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além do seu “aqui-agora” com ele, ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui” para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem que levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega “lá” partindo do “lá”, mas de um certo “aqui”. Isto significa, em última análise, que não é possível ao (à) educador (a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiências feitos” com que os educandos chegam à escola...” É urgente ter a coragem de sermos nós

*através do outro, descobrindo-nos na identidade, utilizar “a nossa estética da existência” e sabendo que a identidade é um risco para nós e para os outros.”*

A Escola deve transmitir a necessidade que a educação apresenta de integração de diversos saberes, valores e metodologias e que estes só se tornam significantes se trabalhados na prática.

Segundo o relatório da UNESCO organizado por Jacques Delors (2001, p. 48) *“O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos, constitui, de facto, um princípio fundamental, que deve levar à exclusão de qualquer forma de ensino estandardizado.”*

Segundo Carlinda Leite (2000) *“Uma escola “para todos” e em que “todos são diferentes” exige dos professores a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar”.*

Uma escola que se proponha educar para a diversidade, é uma escola que estará exercendo a sua função “transformadora” para otimizar a qualidade de vida dos alunos. Esta instituição estará fundamentada em princípios de igualdade, equidade, justiça e liberdade e terá como meta o desenvolvimento integral dos alunos, partindo pelo aceitar a “diferença” como um valor e um referente positivo para mudar. A escola que assuma este postulado deve estar convencida de que os alunos provêm de diferentes culturas, o que os torna portadores de ideias, crenças e valores diferentes. De tal modo que os seus pontos de partida são também diferentes, no momento de tentar construir a cultura crítica. Este efeito deve ser interpretado como diversidade e não como desigualdade: “A diversidade não é um delito mas apenas uma riqueza” (Rendo, 1999, p.120).

O desafio da educação intercultural é o de corresponder às idiosincrasias do local e do universalismo global, a um só tempo. Para tanto, segundo Edgar Morin, é preciso que o objectivo maior de todo o ensino seja a *condição humana* (Morin, 2001, p.15). Desta forma, o foco pedagógico não se concretiza no sujeito histórico de uma nação ou grupo, mas investe naquilo que estabelece a igualdade na diferença. A condição humana não corresponde, assim, ao relato

da razão unificadora como no iluminismo, mas na condição bio-antropo-social que considera a diversidade e as diferenças na própria humanidade. É uma espécie de eco-humanismo.

Edgar Morin chama a atenção, também, para a importância do ensino da compreensão mútua entre os seres humanos, “quer próximos, quer estranhos”. Disso, de facto, decorre a necessidade de “estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos. Este estudo é tanto mais necessário porque enfocaria, não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo” (Morin, 2001, p.17).

Segundo o mesmo autor, estes saberes (aponta sete), no seu conjunto promoveriam uma antro-po-ética, segundo a qual a humanidade deveria ser pensada a partir de uma cidadania terrena, como habitantes de um mesmo espaço, a terra-pátria.

Desta forma, a educação intercultural depende da construção de uma outra narrativa, distanciada das estratégias identitárias e atenta à igualdade na diversidade. Assim, é necessário estabelecer um novo “contracto social”, baseado não na igualdade (no sentido moderno), mas na alteridade, cujo sentido seja afirmado na ideia do outro e não no eu.

O desafio não é fácil e está posto na complexa tarefa de articular valores a partir de diferentes temporalidades que coabitam o espaço planetário, que articulam, num só movimento, o local e o global.

## 5.2. A complexidade de atender à diversidade cultural

O que implica atender à diversidade cultural?

Implica muitas questões e de distintas ordens: ideológicas, éticas, políticas, sociais, culturais, entre outros aspectos. Assim, levar a cabo esta tarefa será uma missão complexa, com riscos, e muito cuidadosa, pelo que, se não se têm em conta algumas questões que esta proposta gera, corremos o risco de fossilizar os efeitos iatrogénicos nas dificuldades de aprendizagem.

A inclusão de todos os alunos e a preservação das singularidades das suas culturas, pareceram duas ideias opostas no discurso escolar, por ele é necessário posicionar-se sobre estas.

Propor o conceito de diversidade cultural não significa que implique negar ou não reconhecer a hierarquia que tem o conhecimento científico. Este tem o seu status, independente de qualquer cultura.

Resulta impropriedade equiparar os discursos científicos sem ter em conta as distintas culturas, dado que como refere Lawton, isto seria “um relativismo excessivo, pois, se todos os conhecimentos tiverem o mesmo valor, porquê e para quê ainda existem as escolas” (Lawton, em Rendo, 1999, p.34).

Outro risco é o de cair numa postura demagógica, se afirmarmos que todas as culturas devem ser consideradas ao mesmo nível, em vez de valorizar, em cada uma delas, a identidade que as singulariza.

Se a educação formal tem como objectivo procurar a autonomia dos alunos, inevitavelmente deve considerar como ponto de partida a sua cultura experiencial, mas logo tomar distância da mesma para que possa “objectivar” o que ela lhe oferece – as possibilidades e limitações – através da reconstrução da cultura crítica, a qual lhe permitirá conhecer outras culturas, outros valores e outras formas de viver. Este será recentemente o momento em que os alunos poderão decidir, com verdadeira autonomia, o que querem fazer, até onde querem chegar. Deste modo, a escola terá conseguido cumprir a sua função.

Impedir a reconstrução da própria cultura dos estudantes à luz da cultura crítica, é o melhor caminho para contribuir, para legitimar e perpetuar a desigualdade social.

A instituição educativa não é neutra: parte de um “etic impuesto” (Contini, 2000, p.34), de determinados grupos sociais (sobretudo de sectores sociais médios e altos) que privilegia a sua cultura, conteúdos escolares, processos e ritmos de construção de conhecimentos, códigos e critérios normativos escolares (como fazer as coisas, quando e porquê).

O termo, *etic impuesto*, é um neologismo usado inicialmente no campo da Antropologia, por Pike (Contini, 2000, p.34) e, transferido para o campo da psicologia onde se faz alusão à imposição de comportamentos (neste caso de concepções filosóficas da escola), consideradas como “universais” em todas as sociedades, como é a concepção antidemocrática “ensinar a todos por igual”.

Quando os alunos chegam à escola, oriundos de outras culturas, como é o caso dos alunos ciganos, torna-se-lhes muito difícil interiorizar as características e os códigos de uma cultura, à qual não pertencem, e que lhes resulta alheia às suas idiossincrasias. Ao não poderem interiorizar o que a escola lhes solicita, manifestam dificuldades de aprendizagem e muitas vezes resultam expulsos “naturalmente” com uma profunda sensação de fracasso escolar.

É imprescindível que o professor assuma e desenvolva um modo de trabalho pedagógico multicultural capaz de integrar aspectos das diferentes culturas, que contemple e responda aos múltiplos interesses das crianças em presença, que respeite e valorize os seus saberes, as suas formas de estar e de ser. É importante que o professor faça ruptura com o “formalismo igualitário” (Montenegro, 2003), o tratamento por igual que, segundo o mesmo autor, (2003, p.83) “ignora que o cigano está mais longe do que o não cigano da cultura escolar, e que está numa relação oposta e não em harmonia”.

A minoria étnica cigana pode servir-nos de reflexão sobre a nossa vontade e capacidade de incorporação das diversidades culturais no nosso sistema educativo. Não podemos esquecer que depois de 600 anos de convivência complicada, os ciganos se incorporaram massivamente na escola, nas últimas décadas.

Deve prestar-se atenção à diversidade, desde o modelo pedagógico. Será necessário desenvolver e pormenorizar conteúdos da cultura cigana: história, normas, idioma, religiosidade, em todo o sistema educativo, em cada curso, ciclo, área e matéria?

O que é necessário é o desenvolvimento de uma política intercultural, onde sejam propostos conteúdos de cultura cigana, no currículo, em momentos específicos que nos levam a racializar ou folclorizar o tema da cultura cigana,

quer dizer reduzir o conteúdo cultural cigano à celebração do (“dia dos ciganos” ou o “dia dos direitos humanos”), como se houvesse o dia da “paz”, o dia dos direitos humanos etc., ou incluir nos livros de texto, numa área determinada, um tema alusivo que se resolve com uma redacção ou uma actividade curta e com ela justificar a presença da cultura cigana nos programas escolares.

O que é realmente necessário é potenciar a investigação, a publicação e dotar todas as escolas de materiais, de cultura, língua e história dos ciganos, que sirvam para consulta e utilização escolares. É fundamentalmente propor um desenvolvimento transversal da interculturalidade onde exista igualdade de tratamento.

Que ocorra respeitabilidade entre as várias culturas, que a visão cigana sobre qualquer tema possa ser dada e que tenha o mesmo nível de oportunidades para se expressar.

A melhor forma seria a reforma da legislação e o melhoramento do currículo fazendo surgir o povo cigano como um grupo com identidade cultural ao mesmo nível que as outras culturas e nacionalidades. Para tal, é importante partir do conhecimento prévio do aluno e tal supõe ter em conta a sua cultura de origem, considerá-la e valorizá-la.

É importante trabalhar a aquisição de estratégias de exploração, descoberta, planificação de actividades e de reflexão sobre o processo seguido na aprendizagem.

Devem ser construídas actividades motivadoras, que impliquem e se desenvolvam na vida escolar e actividades que resultem “úteis” para apresentação, projecção de situações reais, quotidianas e que ajudem a transferir aprendizagens escolares em situações vitais.

O processo de construção dos conhecimentos deverá realizar-se de forma intercultural, quer dizer, utilizando as múltiplas visões e distintas formas de ler, perceber e interpretar a realidade.

O enfoque globalizador é de utilidade para a perspectiva intercultural. Ao tratar-se de uma estratégia para se relacionar com a informação e para aprender a

trabalhar com ela, ajuda-nos a viver num mundo que nos remete continuamente mensagens, através de múltiplos canais. Junto com a interdisciplinaridade fazem referência contínua em torno de onde se desenvolve o aluno e procura conectar com as suas próprias vivências e a sua realidade.

A interacção, professor – aluno e aluno – aluno, constitui uma estratégia pedagógica fundamental. Uma consequência deste princípio é a importância de facilitar um ambiente de aprendizagem adequado e cómodo para todos, onde cada pessoa se sinta importante, protagonista, respeitado e valorizado igualmente e onde cada um possa expressar livremente a sua opinião e seja ouvido, aceite e criticado de forma construtiva.

A planificação didáctica deverá ser aberta, flexível e diversificada.

A participação da comunidade educativa pode ser um instrumento pedagógico útil como fonte de reconhecimento e de conexão com a realidade.

Levando o anteriormente referido ao quotidiano, ao dia-a-dia escolar, o professor pode recorrer a algumas mais-valias culturais, como a importância da saúde e da liberdade, da família, da convivência, do tempo, fazendo-o de uma forma multilínea. Isto será reavaliar todo o sistema, relativizando o valor das coisas e observando a escola noutra escala de valores.

### 5.3. Formação para uma sociedade intercultural

A Escola estandardizada, o currículo monocultural, o aluno padrão e o professor ideal, produtos das estruturas burocrático-administrativas e das culturas hegemónicas predominantes, nos actuais sistemas educativos, não se compatibilizam com a diversidade individual e colectiva dos contextos multiculturais. A escola ainda não reinventou respostas para as necessidades e interesses de alunos diferentes, insistindo em privilegiar os alunos sócio-culturalmente mais desfavorecidos continuando a ser selectiva e meritocrática.

Actualmente, os professores têm procurado responder como sentem, como sabem e como podem, aos desafios postos pela crescente diversidade étnica nas suas escolas. Estes desafios apresentam-se cada vez mais de formas exi-

gentes e complexas no sistema educativo português. É urgente que, em Portugal, a vários níveis de decisão política, de organização da escola, de formação de professores e da comunidade em geral, a escolarização de minorias étnicas tenha um tratamento especializado.

Como forma de resistência à mudança, neste domínio, não é válido argumentar que a diversidade humana é uma característica das sociedades e dos sistemas educativos, incluindo Portugal, e que os professores estão já habituados a lidar com essa diversidade. Importa, contudo, saber como é tratada tal diversidade, nos contextos escolares.

Os docentes tendem a basear as suas concepções e práticas em contextos multiculturais, no conceito liberal de igualdade, geralmente expresso em afirmações como “trato-os todos da mesma maneira” ou “para mim são todos iguais”. Na verdade, esta perspectiva pode levá-los a ignorarem especificidades étnicas fundamentais e diferenças culturais e linguísticas, de estilos de aprendizagem e de cor de pele, na construção das suas práticas educativas mantendo ou agravando desvantagens sociais e escolares inerentes aos alunos pertencentes a minorias (Gimeno Sacristán, 1993, pp.185-198).

A grande maioria das análises da escola, como mecanismo de reprodução ideológica, cultural e económica, tem tido como referências dominantes as posições desiguais dos diferentes extractos económicos, sociais e culturais, face à escola, em contextos nacionais monoculturais, não considerando outras variáveis geradoras de desigualdades como a condição de minoria cultural, linguística e a cor da pele.

Alguns estudos já desenvolvidos, no nosso país, revelam que os professores, mesmo de escolas multi-étnicas, definem o conceito de “aluno desfavorecido”, através das suas vantagens materiais, como por exemplo a habitação em bairros degradados, desemprego ou emprego precário dos pais, extensão de agregado familiar, e apenas raramente, através das desvantagens ligadas à raça, cor ou imaginação. Deste modo, as crianças pertencentes a minorias são consideradas socialmente desfavorecidas com base nos mesmos critérios e problemas apresentados pelas crianças brancas do mesmo extracto, dificultando

as mudanças de práticas adequadas a contextos escolares multiculturais. (Cardoso, 1998, pp. 25-87).

É certo que, em grande parte, os problemas são os mesmos, mas ignorar aquelas diferenças específicas, é manter e reforçar a situação inferior das culturas e línguas das minorias, as diferentes formas de racismo que a sociedade projecta para a escola e, conseqüentemente, as baixas expectativas dos professores, a baixa auto-estima e autoconfiança dos alunos pertencentes a minorias e, daí a desmotivação, a agressividade, o insucesso, o abandono escolar e a marginalidade.

Segundo Gimeno Sacristán (1993, p.219), *“A ideia de fazer uma escola “à medida do aluno” continua sem resolução porque a instituição escolar, pela sua estrutura organizativa e seu funcionamento, é mais coerente com práticas não diferenciadoras que uniformizam os tratamentos, homogeneizando a cultura que se desenvolve, estabelecendo níveis médios de rendimento e de ritmos de trabalho que dificultam a integração dos “atrasados” e dos alunos “diferentes” em geral, de forma que no sistema escolar qualquer aluno se converte em “distinto” por alguma inadequação a este modelo estandardizado de funcionamento”.*

Uma escola que se pretende aberta e integradora da diversidade, necessariamente terá que repensar a sua estrutura interna com normas, gestão participativa, recursos, planos de estudo, espaços e tempos e ligar-se à comunidade envolvente, criando programas de parceria com outras instituições educativas e sociais e desenvolver projectos curriculares propiciadores de uma verdadeira educação intercultural.

É importante que os professores aprendam novas competências, face à heterogeneidade social, cultural e linguística dos seus alunos – “estar sensibilizados para as culturas minoritárias” (Glenn, 1992) e desenvolver estratégias que fomentem atitudes positivas em relação à integração/inclusão destes. No entanto, uma educação para a mudança de atitudes não depende só dos professores, pois as políticas educativas, emanadas dos organismos internacionais, regionais e locais, bem como o desenho e implementação de programas

e acções educativas interculturais, são instrumentos – charneira, neste processo.

Serão pois necessárias metodologias e didácticas diferenciadas para trabalhar com crianças ciganas.

Sem nenhum estudo, investigação ou planeamento sobre a influência da cultura cigana no desenvolvimento cognitivo, parece desnecessário implementar-se ou dotar de metodologias ou didácticas diferenciadas das habituais, o trabalho escolar das crianças ciganas.

Nada sabemos acerca da forma como a oralidade e o agrafismo, o conceito multilíneal do tempo, o precoce desenvolvimento de género, a percepção de identidade de grupo sobre a individual, vão influenciando o desenvolvimento cognitivo. Nada pois podemos saber de métodos, mais ou menos adequados, para a aprendizagem, mas deveríamos começar a pensar e investigar sobre a influência da cultura cigana no desenvolvimento cognitivo das suas crianças e jovens.

É importante referir que o conceito favorável sobre a criação de escolas específicas para ciganos, que atendam às razões culturais ciganas, poderá ser complicado.

As escolas específicas já demonstraram que a sua segregação e a sua impossível socialização inter-étnica, só leva ao desenvolvimento geracional e à estigmatização e à quase impossível incorporação no sistema educativo, em causas mais avançadas.

Por grandes recursos e professores preparados que o sistema escolar disponha, por um magnífico nível académico que exista, será muito difícil encontrar caminhos que permitam coadjuvar a necessária relação intercultural e os múltiplos conflitos culturais que possam ocorrer. Será pois uma tarefa difícil e morosa preparar recursos humanos com elevados potenciais científicos que visem preparar a convivência intercultural.

Como deverá então ser a prática educativa dentro de um modelo intercultural? É importante defender que, construir a interculturalidade, nos leva a defender a

necessidade de haver a possibilidade de afirmar a própria cultura, na sua relação com as demais. Esta afirmação deve realizar-se mediante um processo, onde todos possam colaborar, e onde todas estas colaborações sejam passíveis de intercâmbio e de valorização crítica.

Para chegar a esta concretização é necessário:

- o reconhecimento, valorização e construção da nossa própria cultura. Se não conhecermos e valorizarmos a nossa cultura, dificilmente podemos compará-la e valorizá-la, devemos saber avaliar o que é comum e o que é diferente;
- reconhecer a multiculturalidade, desde uma posição positiva, à diversidade cultural, como riqueza;
- romper o etnocentrismo e mudar de atitude, de visão e tentar colocar-se no lugar do “outro”;
- informar-se e formar-se.

Na prática estas mudanças de atitude vão supor:

- que o Projecto Educativo da Escola se reveja na necessidade de contemplar as diversidades culturais. As *visões de identidade* deste projecto têm que acontecer a partir das culturas do aluno, pais e docentes e das culturas que existem na comunidade escolar;
- que o Projecto Curricular se reveja. É necessário fazer o estudo dos livros de texto e materiais que se utilizam;
- o carácter transversal da educação intercultural desprende-se da concepção curricular que temos vindo a desenvolver: toda a aprendizagem se apoia na base cultural, desde que esta se interpreta, e toda a aprendizagem tem sentido e significado no contexto cultural onde se utiliza.

Assim, um currículo intercultural deverá tratar a compreensão e conceptualização da realidade social, desde os mais variados filtros culturais, atravessando o

currículo na sua totalidade. Desta forma, problematizar e contextualizar os conteúdos, relativizar e analisar desde as diversas “visões culturais” aos conceitos sociais, ajudará a definir uma perspectiva transversal que empregue todo o currículo. Resumindo, para desenvolver uma competência nos alunos que possibilite entender o mundo a partir das diversas leituras culturais, reflectir criticamente sobre a sua própria cultura e a dos outros e construir uma atitude e convivência positivas enriquecedoras das relações entre culturas, é aquilo a que se tem chamado “competência multicultural” (Bernstein, 1990, p. 102-103).

Para fazer transversalidade em educação intercultural é necessário:

- sublinhar, como conteúdo fundamental, o próprio processo de elaboração de conceitos, um processo onde todos podem participar e que seja interactivo, comunicativo, de livre expressão, de legitimação, de reconhecimento de toda a expressão cultural e de análise valorizada e crítica;
- problematizar os conteúdos;
- explicar os conteúdos a partir de diversas visões culturais;
- questionar as visões standardizadas;
- contrastar estas visões com a realidade do meio;
- diversificar os materiais que as explicam.

Nunca poderemos esquecer que o currículo intercultural é aquele que pode servir de mediador entre a cultura escolar e a cultura experiencial dos alunos, e por outro lado, esta proposta não só implica mas, também possibilita, interpretar os adjectivos que habitualmente atribuímos ao substantivo “currículo”, como aberto, flexível e contextualizado.

Parte II – Estudo Empírico

## **ESTUDO DE CASO**

## CAPÍTULO 6 - Contextualização do Estudo

### 6.1. Caracterização do meio

A população que integra este estudo faz parte de uma comunidade, o tão conhecido “Tarrafal” – inserido no Bairro S. João de Deus, no Porto. Este bairro localiza-se no extremo norte da freguesia de Campanhã, a mais extensa em área e a segunda mais populosa com cerca de 45 000 residentes (dados de 1996).

Em termos geográficos Campanhã encontra-se delimitada, a norte pelo concelho da Maia, a sul pelo Rio Douro, a poente pelas freguesias de Paranhos e Bonfim e a nascente pelo concelho de Gondomar.

Cerca de um quinto da habitação social, existente no concelho do Porto, foi edificada nesta freguesia, principalmente no decurso dos anos sessenta e setenta, entre os quais se destaca o bairro de S. João de Deus, sendo esta freguesia considerada como “parente pobre” da cidade. Na verdade, e de acordo com o Estudo da Incidência da Pobreza nos bairros de habitação social, realizado em 1999, pela Câmara Municipal do Porto, as freguesias onde a pobreza atingia valores mais elevados eram as da Foz do Douro, Aldoar e Campanhã, com taxas de incidência que rondam os 50% (Pimenta, 2001, pp 22-74).

É o bairro de habitação social mais antigo (1944), dos nove existentes na freguesia de Campanhã, sendo também um dos que apresenta maior densidade populacional (Pimenta e al, 2001, p.16). Em 2001, podemos encontrar num testemunho dado por um grupo de estudiosos da etnia cigana, que o agregado populacional que constituía o Bairro S. João de Deus era muito heterogéneo e multiétnico, contando com “cerca de 5000 pessoas, sendo a etnia cigana, a mais numerosa (delas), com cerca de 3500 pessoas” (Sousa, 2001, p.41). A sua edificação resultou de sucessivas intervenções construtivas que, obedecendo a filosofias de construção e políticas de realojamento diversas, contribuíram para a diversidade, actualmente visível, ao nível da sua estrutura habitacional.

Habitações unifamiliares constituem o núcleo habitacional mais antigo (bairro velho), tendo sido edificadas em 1944, de acordo com a filosofia que presidiu à construção de casas de habitação social, durante o Estado Novo, para alojar populações de baixo rendimento económico, provenientes de zonas degradadas da cidade do Porto. Estas casas, ocupam uma pequena parte da área total do bairro – Ruas 1, 2, 3, 4, 5, 6 – aquela que, dada a configuração e distribuição das habitações, apresenta menor concentração populacional, revelando um melhor estado de conservação.

As construções em bloco, predominantes em número e área ocupada, foram construídas por fases: 1956, 1965, 1968, 1976, 1991, e 1994, de acordo com duas tipologias distintas de habitação social. Em 1956 ocorreu a transferência de responsabilidades, ao nível das políticas de habitação social, para o poder camarário. Desta forma, foram construídos os três primeiros blocos 1, 2, e 3, de 3 ou 4 pisos, sem áreas verdes, nem acessos privados, devido à necessidade de rentabilizar custos de construção, através da maximização do número de população alojada, a qual, na sua maioria, correspondia a famílias ciganas provenientes da localidade próxima do bairro – Areosa, onde estas se encontravam vivendo em barracas de pedra e tendas, em terreno cedido por uma entidade particular. Estas famílias tiveram de ser realojadas, neste bairro, devido à desapropriação do terreno em que se encontravam instaladas, para possibilitar a construção da Avenida Fernão de Magalhães (Meireles e Rodrigues, 1991, pp. 20-64).

A fixação destas famílias, naquela zona, encontra-se relacionada com a proximidade de vias de comunicação que ligam o Porto aos principais centros urbanos do norte do país, bem como a Espanha, pela Galiza, facto que facilitava o acesso aos lugares de concentração de unidades industriais dos ramos têxtil, vestuário e calçado, produtos estes que permitiam ser adquiridos, pelos ciganos, e se destinam ao comércio ambulante e aos mercados de escoamento dos mesmos, dada a importância das feiras na economia de alguns concelhos da região norte.

Existe ainda, no bairro, uma estrada de 1895, que abre a possibilidade de comunicação com as diversas zonas da cidade e outra artéria, tipo travessa,

muito estreita e praticamente desconhecida, que une o bairro ao exterior e que é muito utilizada por traficantes de droga e toxicodependentes vulgarmente conhecida pela “Via do Calvário”.

As comunicações, entre o bairro e as restantes zonas da cidade, fazem-se através de transporte público rodoviário.

Numa das entradas do bairro deparamo-nos com uma linha de comboio activa, sem qualquer protecção, um largo e um muro onde se podem ver crianças e adolescentes a deambular, sem estarem a desenvolver nenhuma actividade concreta a não ser incomodarem os transeuntes, uma grande parte deles toxicodependentes que ali se dirigem para ter acesso a estupefacientes que ali se comercializam.

As fases subsequentes de construção, até 1976, mantiveram a mesma tipologia de construção, o modelo característico da generalidade dos programas de habitação social então postos em prática pela Câmara Municipal do Porto e destinavam-se, prioritariamente, a famílias desalojadas das “ilhas”, proporcionando o acolhimento, mas seguindo padrões de baixa qualidade, inseridos num sistema provisório de ocupação, por parte de realojados (Meireles e Rodrigues, 1991, pp. 43-54).

De acordo com versões de alguns moradores, o bairro seria ainda utilizado pela autarquia no quadro das medidas de repressão e controle social accionadas relativamente aos moradores dos bairros degradados ou de habitação social, sendo apresentado como o local para onde eram coercivamente transferidos aqueles que apresentavam comportamentos socialmente reprovados. Daí terão resultado as designações do bairro vulgarmente conhecidas como o “Tarrafal do Porto”, sendo o bloco H conhecido como o “bloco dos condenados”, no qual, segundo diversas versões, seriam alojados de forma compulsiva e a título primitivo os moradores que, nos bairros sociais de onde provinham, tinham infringido as normas que regulam o funcionamento dos vários bairros camarários da cidade.

Os edifícios construídos na década de 90, denominados “rosto novo” revelavam já algumas preocupações com a qualidade dos acabamentos e materiais e

com o recurso a aspectos arquitectónicos favorecedores de maior privacidade. Cada apartamento já dispunha então de uma varanda própria, contrariamente ao que acontecia com os anteriores em que as varandas eram exteriores, servindo de acesso comum às habitações dos prédios, tal como os corredores e escadas exteriores.

Em resultado dos sucessivos processos de realojamento e fixação, coexistem actualmente, neste bairro, três grandes grupos populacionais: um grupo formado por um conjunto populacional de origem nacional, não referenciado etnicamente que corresponde ao grupo mais numeroso, distribuído entre o “bloco velho” e a área dos blocos de habitação; outro grupo de população cigana que, embora também possua nacionalidade portuguesa, é sobretudo identificado pela sua origem étnica e encontra-se maioritariamente concentrada na zona nordeste do bairro, nomeadamente nos blocos 1,2 e 3; e por último um grupo de população, de origem africana, na sua maioria cabo-verdiana, a qual corresponde ao grupo menos numeroso e mais recente, em grande parte concentrado nos blocos habitacionais denominados “rosto novo” (Meireles e Rodrigues, 1991, pp-25-74).

O primeiro grupo é normalmente identificado pelos outros dois por recurso a designações como “portugueses” ou “senhores”.

Ao longo das várias ampliações este bairro acolheu uma população cada vez mais heterogénea de recursos económicos e culturais escassos. Tal contribuiu para a formação de *ghetos* provocando estigmas sociais difíceis de transpor para aqueles que lá coabitam. Tal depreende-se facilmente quando se faz uma visita, sendo fácil constatar os motivos que o definem como o bairro mais problemático da cidade do Porto.

Dado o seu estado de degradação, a Câmara Municipal do Porto considerou prioritário a reabilitação urbana deste bairro. O plano de intervenção “arrancou” em Abril de 2002 e segundo o Vereador do Urbanismo Dr. Paulo Morais, a requalificação/reabilitação do bairro passa pela (...) demolição de alguns blocos de casas, a diminuição da densidade demográfica e a construção de novas vias de comunicação e equipamentos colectivos (...); existindo ainda a possibi-

lidade de (...) mudar o nome do Bairro” (Pinto, 2002, p.43). Desde o ano de 2004 está a ser alvo de intervenção, no âmbito do Projecto de Desenvolvimento Integrado Urban II, aprovado pela Comissão Europeia. O objectivo desta intervenção, não é apenas melhorar o aspecto do bairro, mas também torná-lo mais aberto e proporcionar à população residente, a tão desejada e esperada qualidade de vida.

Seria lógico dizermos que após o processo de reconversão tivéssemos um bairro com melhor aspecto, no entanto ao visitarmos o bairro de S. João de Deus, continuamos a deparar-nos com uma realidade indigna para um país civilizado. Apesar de uma parte das habitações já ter sido demolida, as que se encontram, ainda de pé, estão completamente degradadas, ao ponto de nas entradas existir uma linha de tijolos que parece indicar que ali já não devia morar ninguém. As escadas encontram-se sujas e sem iluminação, as portas partidas, sem janelas em muitas habitações. As paredes sem tintas com pedaços de cal a caírem onde se vislumbram marcas de armas outrora utilizadas, salpicadas de “graffitis” e inscrições insultuosas à polícia. As caixas do correio são inexistentes, sendo visível apenas uma estrutura em madeira oca completamente vandalizada. Tudo isto confere ao local um aspecto demasiado assustador que não parece pertencer à nossa realidade.

Os jardins são montes de entulho, bocados de betão partido, carros esmurrados (quase uma sucata), seringas e pratas no chão. O ar que se respira não cheira a flores, mas sim a água estagnada e esgotos que correm nas ruas, atravessando o bairro, devido à falta de saneamento. Também não existem espaços verdes e o lixo aglomera-se nas ruas.

Podemos ainda encontrar animais como, porcos, galinhas, ovelhas e cavalos a passear pelo bairro, morando em conjunto com as pessoas, dentro das casas, situação que nos causou alguma estranheza quando realizámos, “in loco” a recolha de elementos para a concretização deste estudo

Como não bastasse o cenário que atrás foi descrito, as crianças e jovens têm ainda que coexistir com inúmeros toxicodependentes, num estado muito degradante, que passam o dia a deambular pelas ruas tentando arranjar mais

um comprador para o dealer X ou Y (os capinadores), para que este lhes dêem, como recompensa pelo seu trabalho mais uma dose e, como há muito desistiram de viver, moram em barracas de zinco que eles próprios construíram em certas zonas do bairro, para não terem de se deslocar. A tudo isto só nos resta atribuir a classificação de cenário “aterrador”.

## 6.2. Caracterização sócio-cultural e económica das famílias

Neste bairro, podemos encontrar uma mistura de raças, nomeadamente etnia cigana, africanos e brancos e como tal uma variedade de culturas e modos de vida que tradicionalmente lhes estão inerentes. Uma grande parte destes jovens, adolescentes e crianças são oriundas de famílias completamente disfuncionais e não estruturadas. As famílias vivem segundo regras muito particulares e não de acordo com as regras sociais vigentes. São famílias destruídas, na maioria, pela detenção de pais que traficavam droga ou consumiam, roubam, são alcoólicos, prostituem-se e não têm condições para poderem sustentar filhos nem tão pouco formação para os poderem educar.

A maior parte dos moradores encontra-se em situação de desemprego, pois não possuem qualquer tipo de formação profissional ou mesmo hábitos de trabalho. Alguns indivíduos vendem em feiras, mas a grande parte vive ou do tráfico de estupefacientes, de uma forma directa ou indirecta, ou do Subsídio de Reinserção Social.

A disfuncionalidade das famílias traduz-se em variadíssimos factores, tais como: fracas competências parentais, (as crianças não possuem qualquer tipo de regras de educação), desinteresse, por parte dos pais, pela escola, falta de acompanhamento e de assistência médica e falta de hábitos de higiene. Acresce que os pais desresponsabilizam-se do seu papel, no que diz respeito ao acompanhamento, apoio e assistência que devem prestar aos seus filhos, nomeadamente no seu percurso escolar.

Existem muitas crianças praticamente numa situação de abandono parental, o que se pode observar pelo seu vestuário, falta de higiene e por a maior parte

andar na rua, durante todo o dia, entregues a elas próprias. Face à detenção dos pais, muitas delas ficam a cargo de outros familiares ou de instituições.

A falta de modelos normativos constitui um mecanismo que faz emergir, nestas crianças, problemas graves. O abandono e absentismos escolar têm um nível elevado o que se pode justificar pelo baixo nível de estimulação e também por défices relativos a competências como a concentração, aquisição e retenção de conhecimentos.

Muitas destas crianças, adolescentes e jovens nunca tiveram vínculos afectivos estáveis e de qualidade, com a figura parental, como tal são extremamente carentes, a nível afectivo, o que requer, da parte do professor, um enorme esforço pois essa falta de afecto leva-as a procurar isso fora de casa, muitas vezes na rua, o que expõe estas crianças a diversos factores de risco, sendo a própria falta de apoio familiar um factor de risco por si só.

Relativamente aos adolescentes encontramos ainda preocupações maiores visto que, uma grande parte, abandona a escola sem saber ler e escrever ou encontra-se em risco de o fazer. Geralmente o seu comportamento, no meio escolar, é muito mau e o discurso que têm relativamente à escola, na sua maioria, é preocupante pois não lhe vêem qualquer utilidade e consideram a escola uma perda de tempo.

Esta posição dos adolescentes é apoiada por muitas famílias, especialmente as famílias de raça cigana que não atribuem qualquer importância à escola.

Muitos dos que já deixaram a escola não têm qualquer ocupação e passam os dias a deambular pelas ruas, dedicando-se muitos deles, a actos marginais como, pequenos furtos, consumo de drogas, agressões e outros actos de vandalismo. Estes comportamentos, entendem eles, são necessários para obterem respeito da comunidade. A família retira-lhes a culpa atribuindo à sociedade, ao estado, à xenofobia, este tipo de comportamentos.

A maior parte dos jovens mais velhos, como já foi referido, não tem qualquer formação profissional, não possuem hábitos de trabalho e são resistentes no cumprimento de regras sociais e na sua maioria têm processos no tribunal por

actos de vandalismo, agressões, tráfico de estupefacientes, furtos e roubos. São consumidores diários de haxixe, pelo que o seu quotidiano está bastante marcado por esta prática e pelos rituais com ela relacionados.

Perante os relatos atrás referidos verifica-se que existe um risco elevado nesta população conducente à prática da delinquência e da criminalidade.

Como atrás referimos, a maior parte das crianças/jovens, deste bairro, são oriundas de famílias destruturadas e disfuncionais e mesmo as crianças que, apesar de viverem com os pais, não têm referências nem afectos por parte destes que os votam ao abandono, o que origina uma falta de vínculos estáveis e ausência de modelos normativos para poderem construir uma identidade segunda normas, regras e valores aceites e necessários.

Uma grande parte das famílias, que ainda moram no bairro, são vítimas de pobreza, pois como os pais não têm formação académica ou profissional, nem hábitos de trabalho e muitos são de etnia cigana e como tal vítimas de discriminação, não conseguem arranjar emprego. Muitos dos que ostentam alguma riqueza conseguem-na de formas ilícitas como a venda de drogas, o que constitui um dos graves problemas do bairro.

Também, como resultado do tráfico de estupefacientes, muita da população frequentadora do Centro Comunitário, já passou por situações completamente aterradoras, nomeadamente as crianças, pois estar a chegar a casa da escola, ou de outro local, com apenas cinco ou seis anos, e serem revistados pela polícia, ou ainda estarem em casa com os pais e ouvirem um enorme estrondo na porta vizinha e verificarem ser uma “rusga” que está a decorrer, são situações de total instabilidade e insegurança.

Face a toda esta problemática, não existe qualquer qualidade de vida no bairro S. João de Deus, sendo fácil compreender, o comportamento das crianças e adolescentes, daquele local, dado que agora, mais do que nunca, fazem parte de uma “ não sociedade” onde impera a ausência de regras, valores ou normas, e onde não têm qualquer referência que possam seguir nem tão pouco contacto ou conhecimento de outras realidades sociais fora daquele espaço.

As crianças e os jovens, na ausência de um modelo de conduta que lhes transmita o valor do trabalho e da formação académica e profissional, na maioria dos casos, sofrem também de uma enorme falta de estimulação cognitiva e comportamental o que vai afectar a sua capacidade de aprendizagem devido à insuficiência de automatismos, mecanismos e esquemas básico que deviam favorecer a capacidade de aprendizagem. Muitos têm transtornos da actividade psicomotora, atenção, insuficiência de aptidões intelectuais, dificuldades linguísticas, falta de motivação, problemas afectivos e factores ambientais e familiares que fazem com os valores de absentismo e abandono escolar sejam elevados.

Muitas destas crianças e jovens não possuem quaisquer competências sociais, noção do que é higiene pessoal ou ambiental. Isto deve-se, em grande parte, à incapacidade que os pais têm para os poderem educar já que muitos não têm quaisquer noções de como devem educar uma criança e que valores lhes devem transmitir.

Pudemos observar o comportamento das crianças que traduz, na maior parte dos casos, carência de atenção por parte dos adultos e dificuldades que têm em lidar com a frustração, como o “não saber perder” e o “não serem os primeiros”, falta de capacidade em adoptarem posturas de comportamento, socialmente correctas, e ainda por vezes a incapacidade de obedecerem ou de respeitarem os mais velhos.

O grupo de jovens mais velhos entre os 12 e os 18 anos são, em grande parte, agressivos e violentos, mostrando um enorme desrespeito por normas, autoridade e regras de sociais. Parece regerem-se por regras e condutas criadas por eles e que para eles, necessárias para serem respeitados e conseguirem sobreviver, embora a única coisa que consigam é iniciarem, talvez, um percurso de delinquência, criminalidade e consumo e tráfico de drogas.

### 6.3. Caracterização da Escola Básica 1, J.I – S. João de Deus

#### 6.3.1. Período de 1946 a 1957 – abertura da Escola Primária

Ø Escola Masculina n.º 25 A

Ø Escola Feminina n.º 26

A Escola Básica 1, J. I – S. João de Deus sofreu ao longo dos tempos várias modificações: nomenclatura, estrutura e organização.

A sua abertura remonta ao ano de 1946, dois anos após o início da construção / ocupação, do bairro que lhe haveria de dar o nome.

A população inicial que aqui vivia aumentou substancialmente porque o bairro passou por várias fases de construção. A primeira aconteceu em 1956, seguiu-se 1968 e 1976. Tal ocorrência, fez com que a Escola tivesse que se adaptar a estas transformações, chegando a ser manifestamente insuficiente para fazer face à população estudantil que recebia.

Começou por ser um edifício pertencente ao “Plano dos Centenários” onde funcionavam, separadamente, dois blocos (Despacho do Presidente do Conselho de 15 de Julho de 1941). Num funcionava a *Escola Oficial do Sexo Masculino n.º 25 A* e no outro a *Escola Oficial Feminina n.º26*.

Ambas funcionavam com uma gestão composta por: uma Directora, uma Sub-directora e um Conselho Escolar, formado por todos os professores da escola.

Cada escola tinha quatro salas de aula e os recreios eram separados por sexos.

As escolas pertenciam ao Distrito Escolar do Porto, 7ª zona, bairro de Rebordões, freguesia de Campanhã. Faz-se referência ao nome deste bairro de Rebordões até ao ano de 1957. Tal ficou devido às primeiras construções terem sido feitas entre a Estrada da Circunvalação e a Rua de Currais. Chamava-se “Bairro dos Pobres” e pertencia ao lugar de Rebordões.

Encontra-se registado no Livro A, (Livro de matrícula) nº 1 que o primeiro aluno matriculado na escola n.º 25 A, no ano de 1946, foi “Alfredo Reis Barros, nascido a 15 de Outubro de 1937 no lugar de Rebordões, freguesia de Cedofeita, concelho do Porto, distrito do Porto. Era filho de Tiburcio Barros e de Emília Reis. A aluna Maria Fernanda Pereira da Silva, nascida a 27 de Fevereiro de 1939, no lugar de..., freguesia de Matosinhos, concelho de Matosinhos, distrito do Porto, residente no lugar de Rebordões, freguesia de Campanhã e filha de João José da Silva de profissão sapateiro e de Maria Rosa Pereira” foi a aluna registada com o n.º 1

Conforme menciona no livro de Receitas e Despesas de 1948 e no livro F (inventário e Material) de 1955, a população deste bairro, apresentou desde início sinais de pobreza, o que levou a que a Caixa Escolar se iniciasse em 13 de Dezembro de 1948, e a cantina fosse inaugurada em 6 de Dezembro de 1955.

No ano seguinte, dá-se a 1ª fase de aumento do bairro e como tal, a população estudantil sofreu um acréscimo. Começam a ser questionadas, por parte dos órgãos de gestão, possíveis soluções para fazer face à falta de espaço.

### 6.3.2. Período de 1958 a 1969

Ø Escola Masculina n.º 15

Ø Escola Feminina n.º 26

O bairro crescia rapidamente e não sendo possível continuar a trabalhar nas instalações existentes face ao número de alunos matriculados, *a escola foi ampliada*. Foi construído mais um bloco, no entanto sem comunicação interior. A Escola Masculina passa a chamar-se, escola n.º 15, do Bairro S. João de Deus. *A Escola Feminina continuou a chamar-se Escola n.º 26. Os órgãos de Gestão continuaram os mesmos. Como consta no Livro F de 1946, a ampliação foi inaugurada no dia 11 de Maio desse ano.*

Consta nos relatórios de avaliação de ano que em 1966, as condições no bairro já eram muito más, referindo os professores, *“a existência de barracas no meio*

*do monte e um fraco aproveitamento escolar devido às mas condições existentes no meio” (Cópia de Mapas de 1958-1970).*

Segundo moradores mais antigos deste bairro, um dos factores de crescimento inicial da população, deveu-se ao facto de muitas famílias, pelo seu comportamento, serem expulsas de outros bairros. Chegavam ao bairro, construíaam o seu “barraco” e acabavam por ficar. Este era também o local preferido dos “ciganos” nómadas, que aqui acampavam e por fim, se sedentarizavam. É por este motivo que este bairro tem uma população cigana muito representativo.

### 6.3.3. Período de 1970 a 1974

Ø Escola masculina n.º 15

Ø Escola feminina n.º 26

No ano lectivo de 1972 /1973 encontravam-se inscritos 313 alunos e o número de alunos beneficiados pela Caixa Escolar era o mesmo. Continuava a sentir-se um grande aumento populacional e grandes carências económicas.

Assim, “a dez de Maio de Mil Novecentos e Setenta e Três, foi mandado um ofício ao Sr. Presidente da Câmara Municipal do Porto, a pedir uma escola pré – fabricada para a criação de mais um lugar para cada sexo uma vez que se vinha verificando, nos dois anos anteriores um aumento do número de alunos inscritos”. Como existiam terrenos da Câmara nas traseiras da Escola foi-lhe pedido, que construi-se dois pré – fabricados pois, o aumento do número de alunos não permitia continuar a trabalhar naquelas condições.

Ano lectivo 1973/1974, tendo em conta o Decreto-Lei nº 38.968, foi tomada a decisão de não matricular crianças que completassem 14 anos até 31 de Março com a justificação de se transformarem em elementos perturbadores da disciplina escolar. A razão apontada para tal facto era “o seu desenvolvimento físico e o meio em que se encontravam inseridas uma vez que a pobreza aumentava assustadoramente assim como a marginalidade” (relatórios de avaliação de ano)”. Nos mesmos relatórios, menciona-se que: “Começam a ser

tomadas medidas para fazer face à indisciplina, apontam-se causas e possíveis soluções”.

Neste ano lectivo faz-se referência, nas várias actas de Conselho Escolar, a uma média de 40 alunos por turma e aos primeiros conflitos entre a etnia cigana e a escola. Alude-se ao elevado absentismo escolar e os hábitos manifestados pelos membros desta etnia.

#### 6.3.4. Período de 1975 a 1990

Ø Unificação das Escolas

Ø Escola Mista n.º 15

*Em Novembro de 1975 deu-se a unificação das duas escolas.*

*Auto de Posse da Unificação das Escolas Masculina n.º 15 e Feminina n.º 26*

*No dia 29 de Novembro de 1975, pelas 10 (dez) horas e 30 (trinta) minutos, reuniu o Conselho Escolar, com todos os docentes das Escolas N.º 15 e 26 para dar cumprimento ao aditamento do Despacho 47 (quarenta e sete) – 75 (setenta e cinco), de oito de Novembro de Mil Novecentos e Setenta e Cinco, da Secretaria de Estado da Administração Escolar, relativo à Unificação das Escolas. E tomara posse:*

Ø *Directora: Maria Odete Conceição Gonçalves,*

Ø *Substituta: Alzira de Assis Teixeira da Costa Tavares Machado.*

A Escola passa a chamar-se: Escola Mista n.º 15, Bairro S. João de Deus, pertencente à 7ª zona Escolar do Porto. (acta nº 13). Na acta nº 15 de 10 de Janeiro de 1976 faz-se referência à “ enorme dificuldade sentida pelos professores para travarem o insucesso de muitos alunos ciganos”.

1. É de referir ainda que no livro C – Livro de Orientação Pedagógica faz-se referência, em 2 de Junho de 1977, “às dificuldades sentidas pelos professores em planificar para um meio tão difícil.” E o Conselho escolar reunido no dia 4 de Junho de 1977 faz um pedido para a não extinção de 3 lugares tendo em

conta “a existência de um número elevado de alunos com bastantes dificuldades de aprendizagem” (acta de Conselho Escolar de 4 Outubro de 1977).

A partir de 1977, a escola torna-se novamente insuficiente para fazer face ao elevado número de alunos que se encontram nela matriculados e a situação agrava-se com a terceira fase de ampliação do bairro no, ano de 1978.

É no ano de 1978, que aparecem os primeiros registos relativamente à existência de bastantes alunos de etnia cigana a frequentarem a escola sem ter documentação. Descrevem ainda, o elevado absentismo escolar e os problemas comportamentais evidenciados por estes alunos (in acta n.º 82 de 19 de Janeiro de 1978).

Os problemas sociais agravavam-se rapidamente e isso sentia-se cada vez mais na escola. Os elementos que dela faziam parte procuraram criar estratégias que permitissem fazer face às dificuldades que iam surgindo: foram ouvidos os conselhos da Sr.<sup>a</sup> inspectora sobre como leccionar num meio tão difícil como este; foram realizados debates sobre a forma como organizar o trabalho com este tipo de alunos; foi mencionada a necessidade de criação de um “centro de formação profissional” para ocupar os tempos livres e pôr em actividade os jovens saídos da Escola Primária (A acta n.º 85, de 9 de Fevereiro de 1978).

A acta n.º 87 cita a ligação dos professores com o Centro Social para a ocupação dos tempos livres dos alunos que fora das horas escolares perturbavam o bom funcionamento das aulas. No centro estavam sessenta crianças. Faz-se ainda referência ao pedido de empréstimo de mesas, por parte de encarregados de educação, para o festejo de um casamento de etnia cigana. “O Conselho Escolar decidiu-se pela não cedência das mesmas. Este considerou que o mobiliário era propriedade da escola e que não seria emprestado a ninguém, fosse qual fosse o caso”.

Assim, a caracterização física desta escola, em 1988, era a seguinte: prédio urbano de dois pisos onde funciona a Escola Primária número 15, com a área coberta de 1006 metros quadrados, confrontando de norte, sul, nascente e poente com a Câmara Municipal do Porto, tendo no seu conjunto dezanove salas, três arrumos, cinco casas de banho, duas baterias de sanitários, dois corredores, um vestíbulo, dois alpendres e um terraço, bem como um logradou-

ro. O prédio tinha quatro frentes, janelas de madeira e fachadas de reboco. (Caderneta Predial Urbana do concelho do Porto – 1º bairro freguesia de campanha, artigo 9220,17 de Novembro de 1988)

Localizava – se no Bairro S. João de Deus, rua nove.

#### 6.3.5. Período de 1991 a 2003

∅ Escola Básica Integra S. João de Deus

∅ Escola Básica 1,2 S. João de Deus

A partir de 1991, (sem consulta dos professores e Encarregados de Educação), a escola foi escolhida para formar uma Escola Básica Integrada com 1º e 2º ciclos e no ano seguinte, alargado ao 3º ciclo (que apenas funcionou num ano).

Como consequência, foi novamente remodelada em 1992, passando a exibir a estrutura que apresenta actualmente. É um prédio de três pisos, (inferior, intermédio e superior) que tem no seu conjunto, 18 salas de aula, 1 sala para o ensino especial, 1 biblioteca, 1 gabinete de apoio psicossocial, 1 sala de apoio, 1 sala para receber Encarregados de Educação, 1 sala de professores, 1 sala para o médico, 1 cantina. Apresenta, ainda, 3 arrumos, 2 baterias de sanitários, 2 corredores, 1 vestíbulo, 2 alpendres e um terraço.

Localiza-se no bairro S. João de Deus, Rua 2

Na parte traseira da escola existe um pré-fabricado onde funcionam aulas de tapeçaria. Existe ainda, no rés-do-chão do bloco 1, uma sala para a pré-primária número 2. Localiza-se no bairro S. João de Deus, rua 2

Esta remodelação/ampliação foi importantíssima, uma vez que, ano lectivo de 1992/93, se encontravam matriculados, quatrocentos alunos e leccionavam vinte e oito professores.

Como Escola Básica Integrada S. João de Deus passou a existir uma Comissão Instaladora onde o órgão de gestão deveria ser formado por três elementos do 2º ciclo mais a ex. Directora.

Existiam ainda, órgãos complementares de gestão era compostos pelo Conselho Escolar, constituído só por professores do 1º ciclo, e pelo Conselho Pedagógico, constituído por um representante do 1º ciclo mais um representante do grupo do 2º ciclo.

No entanto, a gestão era composta por uma Comissão Instaladora formada por dois elementos do 1º ciclo e dois do 2º ciclo, com a presidência de um elemento do 2º ciclo e um Conselho Pedagógico.

A escola, embora fosse pedagogicamente autónoma dependia, administrativa-mente, da Escola C+S da Areosa.

Em 2 de Setembro de 1995, forma-se a segunda Comissão Instaladora. Nesta, o órgão de gestão passou a ser composto por dois elementos do 1º ciclo e dois elementos do 2º ciclo.

Procedeu-se às primeiras mudanças:

- ∅ Extinguiu-se o Conselho escolar;
- ∅ O Conselho Pedagógico passou a ser composto por um representante de cada ano do 1º ciclo, delegados de grupo do 2º ciclo, equipa técnica psicossocial, equipa do ensino especial.

No ano lectivo de 1996/97, a escola, ainda como básica integrada, associou-se à Escola Básica n.º 34 e à Escola Básica 2,3 da Areosa.

A 1 de Setembro de 1997, a escola tornou-se completamente independente. Passou a designar-se: Escola Básica 1,2 S. João de Deus, agregando o ensino pré primário.

No ano de 1998 participou no “Projecto das Escolas Inclusivas”, como tentativa de ajudar a superar o grande desfasamento entre os alunos de uma mesma turma e entre todos os alunos da escola, procurando que a aprendizagem se tornasse possível e igual para todos.

#### 6.4. Reordenamento/Reconversão do Bairro e reorganização da Escola – de 2003 a 2006

No ano lectivo 1999/2000 agregou pela primeira vez o ensino pré-escolar, ocupando este, uma sala no bloco destinado ao 1º ciclo. No entanto, devido à afluência de alunos neste nível foi necessário criar outra sala para o pré-escolar, a qual passou a funcionar no meio do bairro, num rés-do-chão de um dos blocos populacionais. Actualmente encontra-se a funcionar no edifício da Escola S. João de Deus, que na totalidade tem 2 salas de pré-escolar, 7 salas de aula para 1º ciclo, 1 sala para o ensino especial, 1 sala de apoio, 1 gabinete de Apoio Psicossocial, 1 gabinete médico, 1 biblioteca, 1 sala de recepção aos encarregados de educação, 1 sala de professores. Apresenta ainda 1 bufete, 3 arrumos, 2 baterias de sanitários e 1 vestíbulo.

Na parte traseira há 1 pré-fabricado onde já funcionaram ateliers de tapeçaria, o clube de Pintura, o clube de azulejaria, o clube de Teatro, o clube de culinária, o clube de reciclagem de materiais e que, actualmente é usado apenas pelo grupo de Educação Física quando lecciona ténis de mesa e bilhar.

Com a remodelação do bairro, muitos blocos já foram demolidos e consequentemente muitas famílias realojadas.

No dia 8 de Julho de 2003 a escola recebeu do Ministério o Despacho nº 13.313 que promulgava o agrupamento vertical da Escola São João de Deus à Escola 2,3 da Areosa, ficando esta a ser a escola-mãe. Em 2003/2004 os reajustamentos efectuaram-se principalmente a nível administrativo, mas, no ano lectivo seguinte as mudanças ocorreram a nível pedagógico. O 2º ciclo passou para a escola da Areosa, ficando apenas no bairro o 1º ciclo, que funcionou de igual modo, isto é, em regime de monodocência.

À medida que as famílias foram sendo realojadas, as crianças foram transferidas para escolas da área de residência, no entanto muitas regressaram à escola (principalmente ciganas), por apresentarem dificuldades de adaptação.

## 6.5. Estudo de caso

A natureza do estudo aconselha a metodologia de *estudo de caso* porque para lá da análise da aprendizagem das crianças ciganas através de uma revisão bibliográfica bastante representativa, é indispensável que este estudo seja confrontado com uma componente de investigação prática de campo, de modo a possibilitar uma maior riqueza, uma superior validade da análise e das suas conclusões.

Neste contexto, o estudo de caso parece-nos a opção mais realista, sendo definido por Chizzotti, (1991, p.102) como “*uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que colectam e registam dados de um caso particular a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-lo analiticamente*”.

No nosso caso, as razões desta opção prendem-se com o desejo de empreendermos um estudo em profundidade de uma comunidade específica – a comunidade cigana. Como salienta Bell (1997, p. 23), a vantagem da escolha deste método prende-se com “o facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico (...) e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso (...) que poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso de sistemas ou organizações”.

Em toda a investigação científica se planifica, recolhe informação, analisa, interpreta e se elabora o informe. São os passos básicos da sua evolução. No estudo de caso ocorre da mesma forma. O seu desenho inscreve-se dentro da lógica dos modelos qualitativos com a particularidade do seu objectivo ser o estudo intensivo e profundo de um caso.

## 6.6. Metodologia da investigação

Feita a abordagem teórica, que enquadra e sustenta este estudo, para o qual se mobilizaram as diferentes perspectivas dos autores considerados referência no âmbito da nossa problemática, estudo de caso, descrição e análise detalhada para a compreensão profunda da realidade singular do “clima na Escola

Básica 1. S. João de Deus, no Porto”, interessa de momento focalizar os aspectos essenciais da pesquisa. Assim, começaremos por referir o que é estudo de caso, suas vantagens e desvantagens, 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 nodais sentidos como centrais durante o processo desta pesquisa.

#### 6.6.1. Fundamentação do método e técnicas adoptadas

“A investigação é uma indagação, uma busca de novo conhecimento e de nova compreensão” (Woods, 1986, p.31), Assim, desenvolver um trabalho empírico implica que, obviamente, se tomem decisões, se assumam opções de ordem epistemológica, metodológica, teórica e técnica. Esta tomada de decisões “é sempre uma tarefa difícil para o investigador na medida em que ele tem que seleccionar um método e técnicas de investigação adequadas ao seu objecto de estudo, que lhe permitam a produção de novo conhecimento” (Vilarinho, 2000, p.119).

As técnicas a utilizar são aquelas que a flexibilidade do método permite e a natureza do estudo aconselha. Tal como refere Bell (1997, p.23), não existem métodos milagrosos para a resolução de problemas de investigação salientando que “as técnicas de recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa”. Assim, neste tipo de investigação é importante uma abordagem essencialmente quantitativa, não desprezando no entanto, a abordagem qualitativa.

Expressões como: grupo cultural, imersão no seio da comunidade cigana, relações de cariz intrínseco entre escola/alunos ciganos/sua comunidade, levaram-nos a optar também por uma metodologia de trabalho etnográfico já que no entender de Carmo e de Ferreira (1998) “ a ideia de cultura é central para os estudos etnográficos. (...) E estes pressupõem uma extensa recolha de dados durante um período de tempo mais ou menos longo, de uma forma naturalística, isto é, sem que o investigador interfira na situação que está a estudar” (1998, p. 219).

Desta forma, interessa-nos, realçar que ao longo desta pesquisa os dados que eram tratados de forma quantitativa eram complementados com o trabalho de terreno, específico da etnografia, que leva o investigador/observador a compreender as realidades culturais de determinado grupo, vistas de dentro. O mundo cigano, vivido e sentido, é difícil captar-se em situação formal de sala de aula. A auscultação dos diversos mundos culturais só pode ser feita através da chamada “observação participante”, no pátio do recreio, nos intervalos, nos “feriados”, nos jogos de bola, no café, fazendo uso de uma imensidão de técnicas bem ao alcance de cada um, mas ao mesmo tempo etnograficamente implicado. Foram analisadas algumas entrevistas, inquéritos, desenhos de alunos, composições e poemas. Aconteceram visitas ao bairro, contactos com familiares, festas na escola, contactos com ciganos no Centro Comunitário, existente no bairro, que é um pólo da Fundação Filos. Acompanhamos crianças ciganas em competições desportivas e fizemos várias visitas a feiras onde os ciganos vendem.

#### 6.6.2. A metodologia qualitativa

Segundo Bogdan e Biklen (1994, pp.47-50) na “ *investigação qualitativa, a fonte directa de dados é o ambiente natural, sendo o investigador, o instrumento principal (...). Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. A investigação é descritiva (...). Os investigadores que a utilizam interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos e tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, isto é, não tentam confirmar hipóteses*”, elas vão surgindo ao longo do processo investigacional, à medida que as informações e os dados vão aparecendo. Após seis anos de contacto próximo com alunos de etnia cigana, já que as turmas leccionadas eram constituídas maioritariamente por alunos deste grupo cultural, foi importante a implementação de uma pesquisa onde o cariz qualitativo também estivesse presente, onde os dados “ricos em pormenores descritivos de pessoas, locais, e conversas, de complexo tratamento estatístico” (Bogdan Biklen, 1994, p.16), pudessem descrever múltiplas realidades e privilegiar, principalmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Efectuamos um estudo exploratório da realidade escolar e do meio envolvente da escola, através de observação directa, de conversas informais com os docentes e auxiliares de educação mais antigos, pais e moradores que habitam no bairro desde a sua fase inicial de construção. Foram implementados contactos com as psicólogas, assistentes sociais que trabalham no Centro Comunitário que se encontra no bairro

Foi, também, utilizada a pesquisa documental: consulta de processos individuais dos alunos e documentos camarários.

Foi utilizado material recolhido da Internet, documentação escrita existente na escola assim como, na Biblioteca Municipal do Porto e na Câmara Municipal do Porto. Foi implementada pesquisa na biblioteca de Santiago de Compostela, na bibliothèque interuniversitaire de médecine: 12, rue de l'école de Médecine – 75006 Paris, no service commun de documentation da bibliothèque Pierre Mendes – France : 90, rue de tolbiac – 75013 Paris. Parte desta pesquisa documental forneceu dados para a história deste povo, enquadramento teórico do bairro e da escola.

### 6.6.3. A metodologia quantitativa

#### 6.6.3.1. Procedimento da recolha de dados

Esta metodologia foi utilizada no tratamento estatístico da informação recolhida. Pretende-se oferecer uma descrição rigorosa do procedimento seguido para a recolha de dados, assim como para a elaboração e selecção dos instrumentos utilizados. Sabemos que qualquer técnica de recolha de material empírico apresenta vantagens e limitações. Qualquer que seja a decisão tomada, há sempre a necessidade de adaptar as técnicas, não só às premissas particulares do contexto de investigação, como às finalidades/intenções que presidem ao processo de pesquisa.

O procedimento estabeleceu-se de forma consistente com os objectivos e as condições do desenho de investigação, o marco conceptual subjacente, os recursos disponíveis, a capacidade dos observadores e o tipo de análise a rea-

lizar. Foi utilizada a *observação participante*. Esta operacionaliza-se por intermédio do estabelecer de relações com o sujeitos em estudo, o que permite uma aproximação gradual investigador/ sujeitos do estudo. Isto é, à medida que se vão construindo relações de maior proximidade afectiva e simbólica, vão-se reunindo, progressivamente, as condições favoráveis para se dar corpo a uma descrição minuciosa e detalhada da realidade a estudar, para se aceder à compreensão dos significados da interpretação dada pelos actores sociais visados no estudo, nomeadamente das suas acções e eventos em que participam.

#### 6.6.3.2. Técnicas da recolha de dados

As técnicas escolhidas para recolher as informações seleccionadas pela sua pertinência para este estudo foram: questionários, implicando professores, alunos ciganos, pais/encarregados de educação e conversas informais com psicólogas e assistentes sociais do centro comunitário e da escola.

Optamos por, efectuar a análise dos dados de uma forma sucessiva, à medida que decorria o processo da sua recolha. O facto de irmos expressando opiniões, levantando questões, destacando informações e relacionando os resultados obtidos com outras investigações facilitou o cruzamento final das informações/dados recolhidas através de diversas fontes e a sua interpretação. Não se tratou, portanto de um procedimento estanque mas sim contínuo, onde a análise e interpretação continuaram até terminar a fase de escrita.

Utilizamos a recolha de informação através de três questionários. O recurso a esta técnica teve como principal razão o facto de se pretender analisar opiniões, comportamentos, valores e atitudes dos professores, alunos ciganos e pais/ encarregados de educação em relação à aprendizagem dos alunos ciganos. Antes de iniciar esta recolha, tentamos ser conscientes, sabendo à partida com o que nos depararíamos: procuramos que os professores, os alunos ciganos e os pais/encarregados de educação estivessem disponíveis e receptivos para nos facultar a informação de forma consciente; que fossem sabedores do que era pretendido; que fossem o mais sinceros possível no seu testemunho.

#### 6.6.3.3. Os Questionários

O inquérito por questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento (...) ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.190). Os questionários dos pais/ encarregados de educação e alunos foram preenchidos por nós sempre que os inquiridos não o soubessem fazer. As perguntas eram lidas eles respondiam oralmente e nós limitávamos a escrever o seu querer. O local escolhido para a sua realização foi aquele que melhor se adequou para o efeito: foi na escola, no centro comunitário, na rua ou até em suas casas. Outros dados de tipo mais etnográfico foram obtidos através de registos quando questionávamos cada uma das pessoas, em sua casa ou na fundação filios, para obter respostas ao inquérito.

#### 6.6.3.4. Dados da escola

Os dados numéricos sobre alunos, professores e funcionários da Escola foram fornecidos pelo Conselho Executivo a partir dos registos que constavam dos arquivos desta instituição.

#### 6.6.3.5. Descrição da amostra

A amostra é composta por 44 pais/encarregados de educação, 33 docentes e 33 alunos.

Os docentes que responderam ao questionário são aqueles que leccionaram nesta escola nos anos a que reporta a investigação.

## CAPÍTULO 7 - Os Resultados Escolares das Crianças Ciganas

### 7.1. Análise comparativa dos resultados escolares dos alunos ciganos e dos alunos lusos (2001/2002-2005/2006)

Para conhecer a realidade escolar, no que respeita ao sucesso escolar dos alunos da escola onde se desenrola o estudo, nomeadamente, a situação dos alunos de etnia cigana, procedeu-se à análise da frequência de alunos aptos e retidos, nos últimos 5 anos lectivos: 2001/2002; 2002/2003; 2003/2004; 2004/2005; 2005/2006.

Foram seleccionados estes anos porque dizem respeito ao meu início de trabalho nesta escola o que contribui para uma análise mais rigorosa dos dados obtidos.

Por cada ano lectivo, foi contabilizado o número de alunos aptos e retidos e os respectivos gráficos organizados segundo o ano de escolaridade e o grupo cultural a que pertencem. Fez-se a comparação dos resultados escolares entre os alunos de etnia cigana e os alunos lusos.

Procedeu-se ainda, para cada um dos cinco anos lectivos, à contagem do número de alunos aptos e retidos, à contabilização da taxa de retenção e à taxa de retenção por faltas. Esta contabilização foi ainda organizada, separando os dados por género, uma vez que este assunto é de bastante interesse para o estudo deste grupo cultural.

Apesar de existirem na escola outros grupos culturais para além daqueles, optámos por fazer apenas a comparação do aproveitamento escolar dos alunos lusos e dos alunos ciganos, pois estes são grupos dominantes em termos de número e, além disso os alunos ciganos são o objecto de estudo desta investigação. Todos os dados fornecidos pela escola, foram organizados e sistematizados e neste momento fazem parte da estatística.

### 7.1.1. Número total de alunos por ano lectivo de 2001/2002 a 2005/2006

Nº total de alunos por ano lectivo

Distribuição dos alunos por anos de escolaridade

		2001-2002	2002- 2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Ano lectivo	Nº Alunos					
2001-2002	305	41	52	42	40	38
2002-2003	295	122	105	106	97	65
2003-2004	249	83	67	55	40	30
2004-2005	208	59	71	46	31	27
2005-2006	160	305	295	249	208	160

Tabela 1 – Nº total de alunos por ano lectivo e por escolaridade

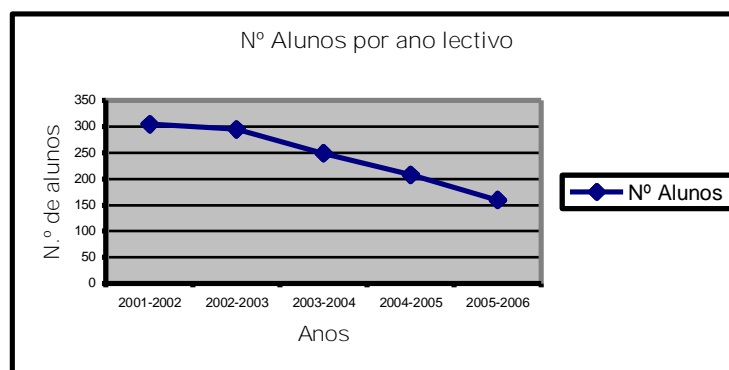


Gráfico 1 – Evolução do número de alunos matriculados

Ao longo dos 5 anos referidos neste estudo, observamos uma diminuição no número de alunos matriculados nesta escola. No entanto, no ano lectivo 2002/2003 o número de alunos desceu substancialmente. É de referenciar que nos 5 anos lectivos a escola perdeu 143 alunos, sendo mais significativo o decréscimo em 2003/2004 e 2005/2006.

Tal situação espelha o processo de reconversão traçado pela Câmara Municipal do Porto para o bairro cujo plano de intervenção “arrancou” em Abril de 2002. Em consonância com este plano, deu-se início ao respectivo realojamento da população. Com o realojamento das famílias, as crianças começaram a ser transferidas para outras escolas.

Ano lectivo	Nº Alunos Ciganos	Nº Total Alunos
2001-2002	122	305
2002-2003	133	295
2003-2004	117	249
2004-2005	109	208
2005-2006	92	160

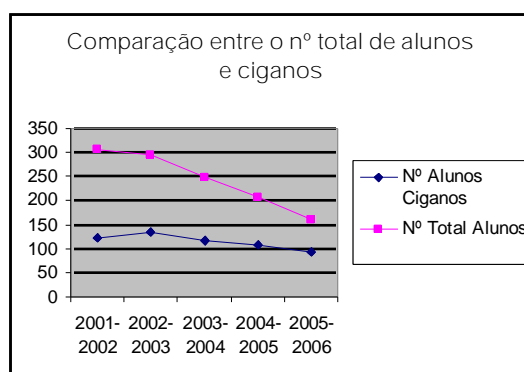


Gráfico 2 – Comparação entre o n.º total de alunos e ciganos

Tabela 2 – N.º total de alunos não ciganos e ciganos

Ao longo dos cinco anos lectivos, verifica-se uma diminuição no número de alunos mas esta não corresponde a uma diminuição substancial do número de alunos ciganos. Pelo contrário, no ano lectivo de 2002/2003, aumentou o número de alunos ciganos chegando mesmo no ano lectivo 2004/2005 a ser superior o número de alunos ciganos, relativamente aos não ciganos. Tal, justifica-se com a difícil adaptação das crianças ciganas a outras escolas. Muitas das crianças ciganas que tinham sido transferidas regressaram à escola, dizendo das outras escolas que “não gostam... não se sentem bem!”.

Na sua grande maioria, os alunos ciganos, desta escola, encontram-se matriculados em turmas cujo horário é o duplo da tarde com a justificação de não conseguirem acordar cedo, de terem de acompanhar os pais à feira ou de não terem quem os traga à escola de manhã. Quanto aos alunos lusos, a sua prefe-

rência recai no horário da manhã. Assim, os alunos ciganos encontram-se em turmas onde não é elevado o número de alunos lusos e daí não existir grande convivência entre os dois grupos culturais. É de referir, ainda, que muitas das crianças são filhas de antigos alunos de alguns professores que se encontram a leccionar na escola. Desta forma, os alunos ciganos sentiram algumas dificuldades de adaptação pelo que preferiram regressar à sua antiga escola. É de referir que por norma, os pais ciganos respeitam os pedidos dos filhos.

O início do ano lectivo 2003/2004 foi conturbado para a comunidade cigana deste bairro, uma vez que, se viu confrontada com um desenraizamento para uns, voluntário, mas para outros, forçado. Parece um contra-senso, uma vez que, esta comunidade tem como características: o não apego a um lugar específico e uma peculiar adaptação a um mundo adverso. No entanto, não podemos esquecer que apesar de se manterem vivas as suas raízes culturais, há já muito que o nomadismo não faz parte das vidas dos intervenientes ciganos que fazem parte desta comunidade. Esta faceta da sua cultura é apaziguada com a venda ambulante e com a deslocação periódica a Espanha ou a outras partes de Portugal para negociar mercadorias e para participar em casamentos. Não podemos esquecer que melhores condições de habitabilidade não superam a quebra de laços de amizade, de vizinhança e de afastamento dos restantes membros da família.

## 7.1.2. Análise dos dados escolares do Ano Lectivo 2001 / 2002

Número de alunos aptos e retidos

	Lusos		Ciganos	
	Aptos	Retidos	Aptos	Retidos
1º Ano	28	0	11	0
2º Ano	35	18	17	49
3º Ano	34	9	20	16
4º Ano	37	13	6	3

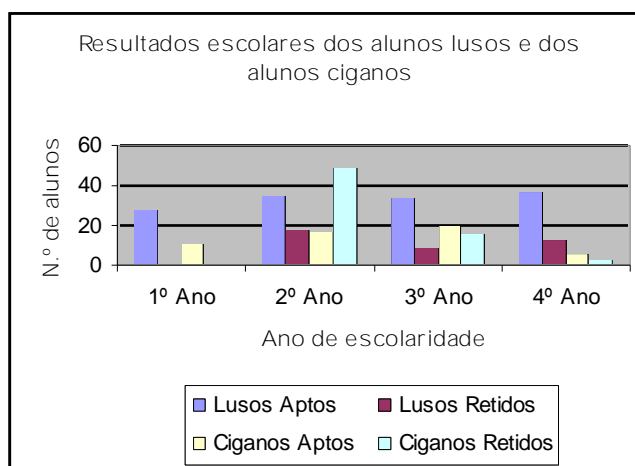


Gráfico 3 - Resultados escolares dos alunos lusos e dos alunos ciganos

Tabela 3 – Número de alunos aptos e retidos

Ano escolaridade	Ciganos		Aptos		R. Faltas		R. Conhecimentos	
	H	M	H	M	H	M	H	M
1º Ano	6	5	6	5	0	0	0	0
2º Ano	41	25	6	11	29	12	6	2
3º Ano	15	21	8	12	6	8	1	1
4º Ano	4	5	4	2	0	3	0	0

Tabela 4 – Número de ciganos retidos por faltas e por conhecimentos

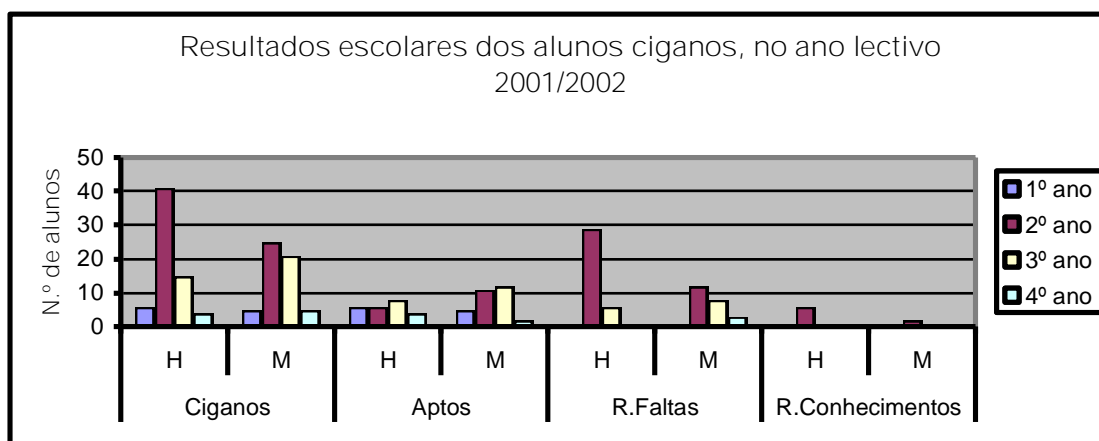


Gráfico 4 – Resultados escolares dos alunos ciganos

No ano lectivo 2001/2002, a taxa de retenção dos alunos ciganos é superior à taxa de retenção dos alunos lusos em todos os anos de escolaridade, excepto no 1º ano uma vez que não existem retenções. Tal acontece de acordo com a lei em vigor, Despacho Normativo nº 30/2001.

Os alunos ciganos distribuem-se da seguinte forma: 11 alunos no 1º ano de escolaridade (9%), 66 no 2º ano (54%), 36 no 3º ano (30%) e 9 no 4º ano (7%).

No 1º ano de escolaridade, os 11 alunos matriculados transitaram apesar de 6 serem bastante faltosos: 4 rapazes e 2 raparigas.

Neste ano lectivo, é particularmente visível o elevado número de retenções, no 2º ano de escolaridade (74%), e a particularidade de o maior número acontecer nos rapazes. Dos 41 rapazes matriculados, só transitaram 6. A retenção destes alunos é devido a faltas, uma vez que, dos 35 alunos retidos, 29 foram por faltas e só 6 por conhecimentos. Dos 29 alunos retidos por faltas 2 rapazes atingiram o limite de idade.

No 3º ano o número de alunos ciganos perfaz 31, sendo 15 rapazes e 21 raparigas. A taxa de retenção é de 44%, e a de retenção por faltas de 87,5%. Neste ano de escolaridade saíram por limite de idade: 3 raparigas e um rapaz.

É importante referir que no 4º ano de escolaridade não existem retenções por conhecimentos, tanto nos homens como nas mulheres. Dos 9 alunos ciganos

matriculados no 4º ano, 6 transitaram e os 3 que ficaram retidos foi por faltas (taxa de retenção 33%) e são do sexo feminino.

### 7.1.3. Análise dos dados escolares do ano lectivo 2002/2003

– Número de alunos aptos e retidos

Anos Escolaridade	Lusos		Ciganos	
	Aptos	Retidos	Aptos	Retidos
1º Ano	16	0	26	0
2º Ano	28	16	10	50
3º Ano	33	9	5	20
4º Ano	28	14	12	10

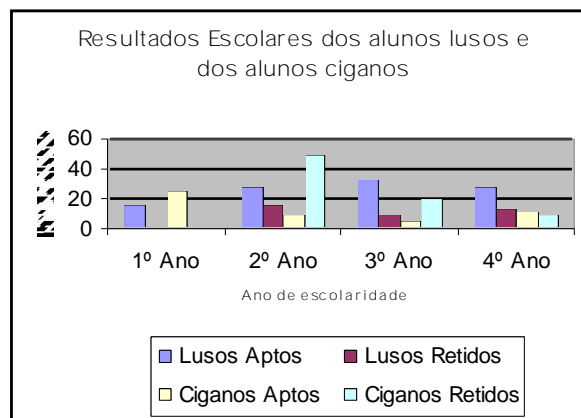


Gráfico 5 – Resultados escolares dos alunos lusos e dos alunos ciganos

Tabela 5 – Número de alunos aptos e retidos

Anos de Escolaridade	Ciganos		Aptos		R.Faltas		R.Conhecimentos	
	H	M	H	M	H	M	H	M
1º Ano	16	10	16	10	0	0	0	0
2º Ano	38	22	7	3	25	17	6	2
3º Ano	8	17	3	2	4	14	1	1
4º Ano	12	10	7	5	5	4	0	1

Tabela 6 – Número de ciganos retidos por faltas e por conhecimentos

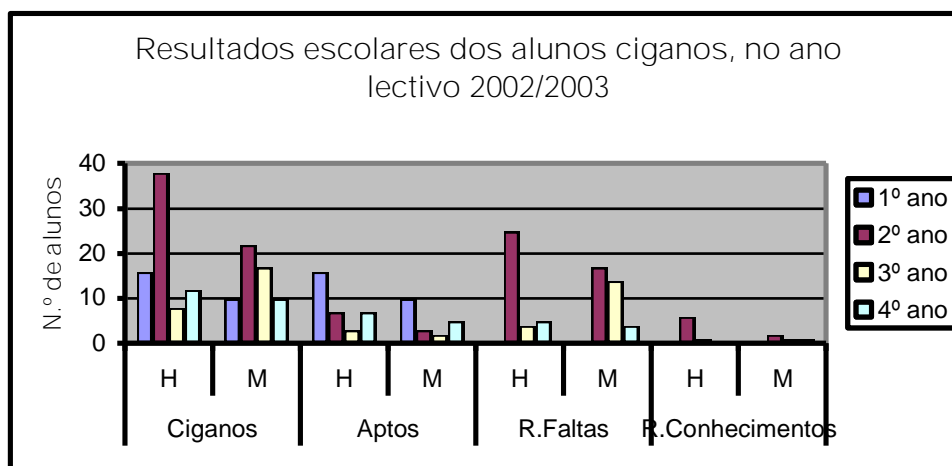


Gráfico 6 – Número de ciganos retidos por faltas e por conhecimentos mediante o sexo

A análise efectuada relativamente à distribuição dos alunos neste ano lectivo é de 26 no 1º ano (19,5%), 60 no 2º ano (45%), 25 no 3º ano (19%) e 22 no 4º ano (16,5%).

Podemos observar que o número de alunos ciganos matriculados no 1º ano é superior ao do ano lectivo anterior. Também verificamos que é no 2º ano onde se encontram mais alunos matriculados.

A taxa de retenção dos alunos ciganos continua a ser superior à taxa de retenção dos alunos lusos, em todos os anos de escolaridade excepto no 1º ano, por não haver lugar a retenções. Fazendo uma análise de género podemos observar que no 1º ano estão matriculados mais rapazes do que raparigas, o que já acontecia no ano lectivo anterior. Continua a existir alunos faltosos no 1º ano: 5 alunos; 3 rapazes e duas raparigas.

A taxa de retenção no 2º ano de escolaridade aumentou para 83% (50 alunos retidos). Destes alunos, 42 ficaram retidos por faltas. Dois rapazes atingiram o limite de idade. É de salientar que neste ano de escolaridade são os rapazes que faltam mais à escola.

A taxa de retenção no 3º ano aumentou para 80% uma vez que em 25 alunos 20 ficaram retidos. Destes alunos 18 ficaram retidos por faltas com uma taxa de 90%, sendo a maioria no sexo feminino (14). Dos dois alunos que ficaram reti-

dos por conhecimentos, um é do sexo masculino e outro do sexo feminino. De referir que destes alunos 4 atingiram o limite de idade: 1 rapaz e 3 raparigas.

A taxa de retenção no 4º ano é de 45,5% (10 alunos) sendo 9 por faltas (90%): 5 homens e 4 mulheres. Ficou retida apenas uma aluna por conhecimentos. Existem ainda 2 alunas que atingiram o limite de idade.

#### 7.1.4. Análise de dados escolares do ano lectivo 2003/2004

Anos Escolaridade	Lusos		Ciganos	
	Aptos	Retidos	Aptos	Retidos
1º Ano	14	0	15	0
2º Ano	16	21	10	59
3º Ano	20	9	5	20
4º Ano	31	7	1	7

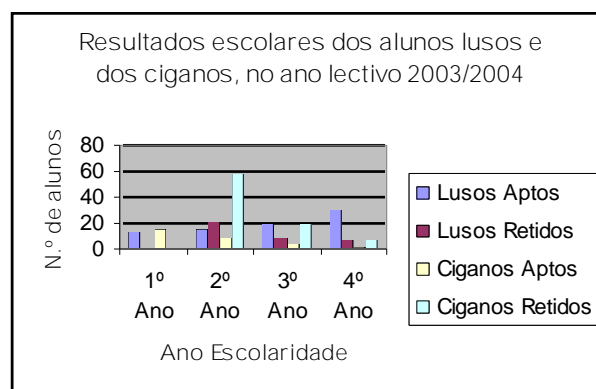


Gráfico 7 – Resultados escolares dos alunos lusos e dos alunos ciganos

Tabela 7 – Número de alunos aptos e retidos

Ano Escolaridade	Ciganos		Aptos		R. Faltas		R. Conhecimentos	
	H	M	H	M	H	M	H	M
1º Ano	10	5	10	5	0	0	0	0
2º Ano	41	28	6	4	27	19	8	5
3º Ano	8	17	3	2	4	14	1	1
4º Ano	4	4	0	1	3	3	1	0

Tabela 8 – Número de ciganos retidos por faltas e por conhecimentos

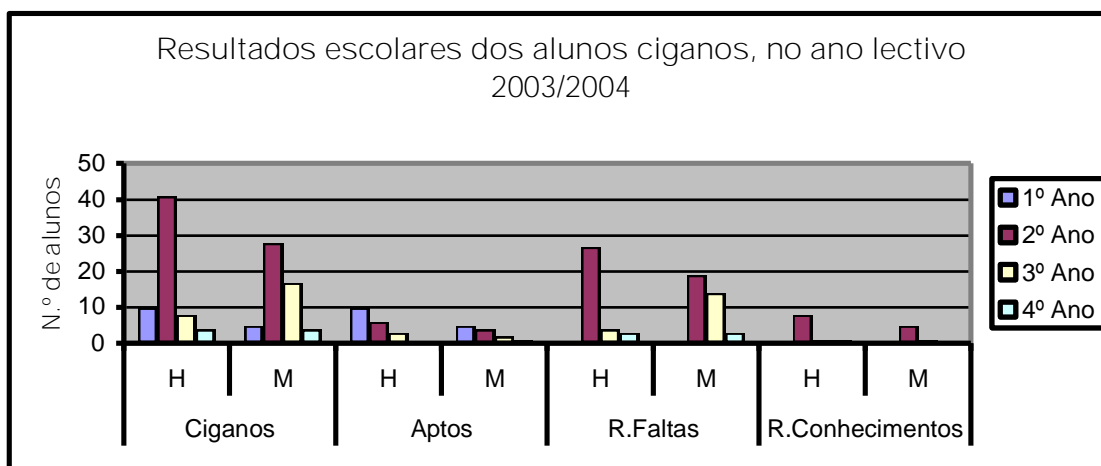


Gráfico 8 – Número de ciganos retidos por faltas e por conhecimentos mediante o sexo

Neste ano lectivo, a distribuição dos alunos é a seguinte: 15 no 1º ano (12,8%), 69 no 2º ano (59%), 25 no 3º ano (21%) e 8 no 4º ano (6,8%).

Como não há retenção no 1º ano de escolaridade, os alunos transitam automaticamente.

No 2º ano a taxa de retenção dos alunos ciganos é de 85,5 %.

Ficaram retidos por faltas 46 alunos, sendo a taxa de retenção por faltas 78%. A retenção por faltas é maior no sexo masculino.

Saíram por limite de idade 2 rapazes e 1 rapariga.

Neste ano lectivo, pela primeira vez a taxa de retenção neste ano de escolaridade (2º ano), é superior à taxa de aprovação, sendo de 57%.

No 3º ano de escolaridade a taxa de retenção dos alunos ciganos continua a ser bastante elevada: 80%. Sendo a taxa de retenção por faltas de 90%

Neste ano de escolaridade são as raparigas que mais ficam retidas por faltas.

Saíram por limite de idade 2 raparigas 1 rapaz.

No quarto ano estavam matriculados apenas 8 alunos ciganos, sendo a taxa de retenção de 87,5%. Apenas um aluno cigano transitou.

A taxa por retenção por faltas é de 86%.

Neste ano de escolaridade saiu 1 rapaz por limite de idade.

#### 7.1.5. Análise de dados escolares do ano lectivo 2004/2005

Anos	Lusos		Ciganos	
	Aptos	Retidos	Aptos	Retidos
1º Ano	17	0	3	18
2º Ano	22	14	9	48
3º Ano	13	3	12	10
4º Ano	18	2	4	5

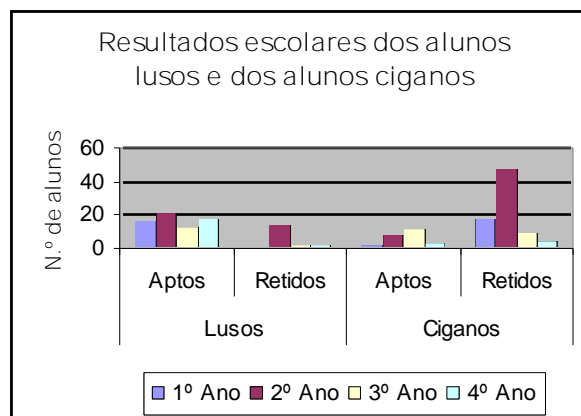


Gráfico 9 – Resultados escolares dos alunos lusos e dos alunos ciganos

Tabela 9 – Número de alunos aptos e retidos

Ano	Ciganos		Aptos		R. Faltas		R.C.	
	H	M	H	M	H	M	H	M
1º Ano	14	7	3	0	11	7	0	0
2º Ano	35	22	6	3	24	18	5	1
3º Ano	10	12	4	8	5	4	1	0
4º Ano	7	2	4	0	3	2	0	0

Tabela 10 – Número de ciganos retidos por faltas e por conhecimentos

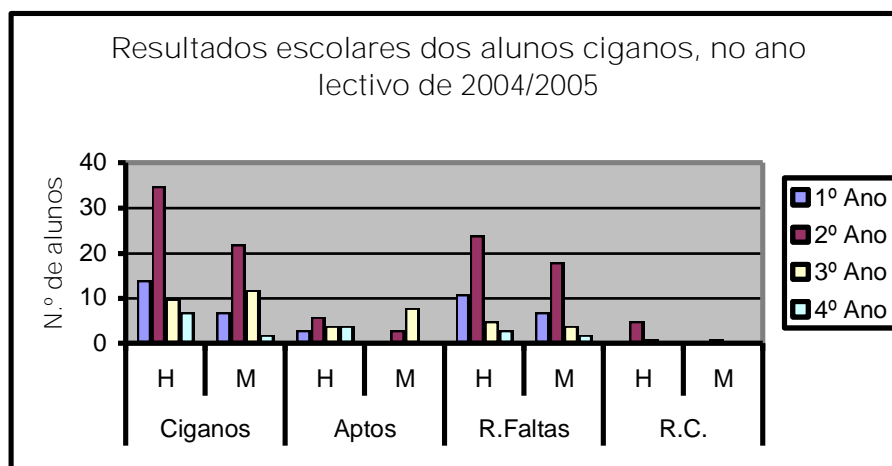


Gráfico 10 - Número de ciganos retidos por faltas e por conhecimentos mediante o sexo

Neste ano lectivo a distribuição dos alunos fez-se da seguinte maneira: 21 no 1º ano (19%), 57 no 2º ano (52%), 22 no 3º ano (20%) e 9 no 4º ano (8%).

Neste ano, assistimos à alteração da lei no que concerne à passagem de ano dos alunos de 1º ano que não frequentam ou vêm pouco à escola. Assim, o Despacho Normativo Nº 1/2005 de 5 de Janeiro, no ponto 55 – Efeitos de avaliação sumativa, adita que no 1º ano de escolaridade não há lugar a retenção excepto se tiver sido ultrapassado o limite de faltas injustificadas, em observância do disposto na Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro. Desta forma, presenciámos uma taxa elevada de retenções de alunos ciganos no 1º ano de escolaridade. A taxa de retenção é de 86%. Neste ano lectivo o nº de matrículas por género é de o dobro para o género masculino: 14 rapazes e 7 raparigas. É de salientar que das 7 raparigas matriculadas, não transitou nenhuma. Neste ano de escolaridade transitaram apenas 3 rapazes.

No 2º ano, estavam matriculados 57 alunos de etnia cigana, ficando retidos 48. A taxa de retenção continua elevada, sendo neste ano, de 84%. Dos alunos retidos continua a ser enorme a taxa de retenção por faltas, 42 alunos (72%). É de referir que o género mais faltoso é o masculino e os alunos que ficaram retidos por conhecimentos, também, são os rapazes.

Neste ano de escolaridade atingiram o limite de idade 3 raparigas e um rapaz.

No 3º ano de escolaridade, estavam matriculados 22 ciganos. Transitaram 12 e 9 ficaram retidos por faltas. A taxa de retenção diminuiu substancialmente para 45,5% sendo de referir que 41,0% são retenções por faltas. Neste ano lectivo, ficou retido, por conhecimentos, apenas 1 rapaz.

No 4º ano de escolaridade dos 9 alunos matriculados 7 são rapazes e 2 raparigas. A taxa de retenção é de 56% que coincide com a taxa de retenção por faltas. Das 2 raparigas matriculadas foram retidas pelo excesso de faltas.

#### 7.1.6. Análise dos dados escolares do Ano Lectivo 2005/2006

Ano Escolaridade	Lusos		Ciganos	
	Aptos	Retidos	Aptos	Retidos
1º Ano	7	0	13	18
2º Ano	13	9	2	33
3º Ano	14	4	6	6
4º Ano	12	1	5	9

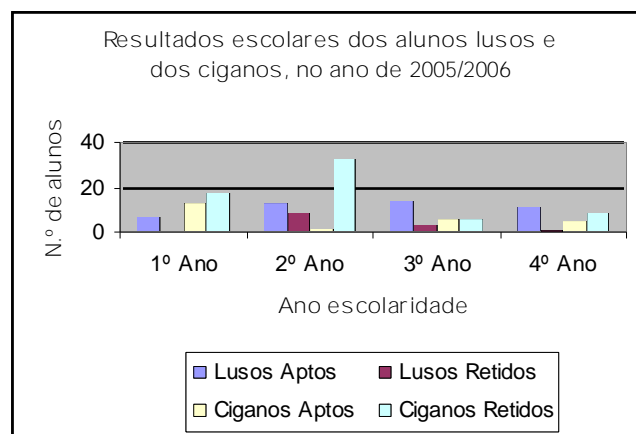


Gráfico11 – Resultados escolares dos alunos lusos e dos alunos ciganos

Tabela 11 – Número de alunos aptos e retidos Gráfico

Ano Escolaridade	Ciganos		Aptos		R. Faltas		R.C.	
	H	M	H	M	H	M	H	M
1º Ano	16	15	6	7	10	8	0	0
2º Ano	20	15	1	2	15	11	4	2
3º Ano	9	3	6	0	0	0	3	3
4º Ano	6	8	1	4	4	4	1	0

Tabela 12 – Número de ciganos retidos por faltas e por conhecimentos

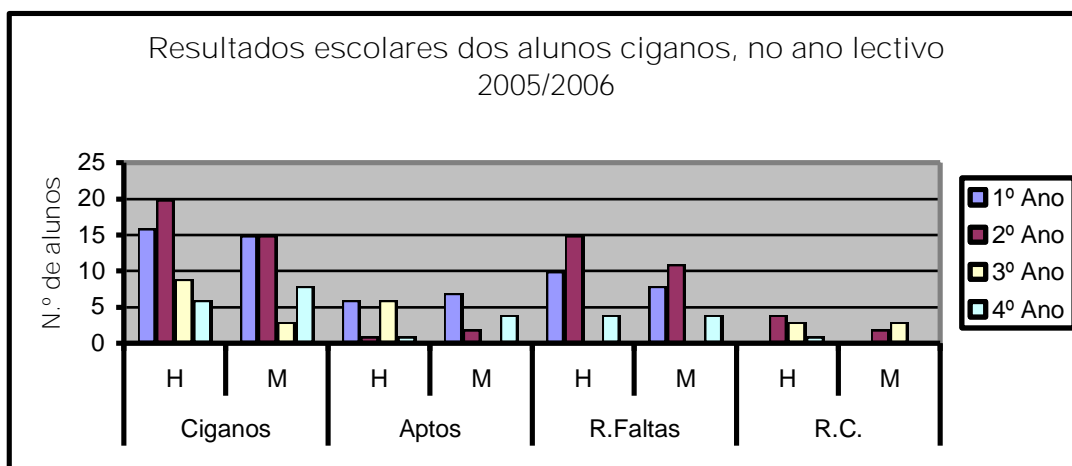


Gráfico 12 – Número de ciganos retidos por faltas e por conhecimentos mediante o sexo

Em 2005/2006, a distribuição dos alunos fez-se da seguinte maneira: 31 no 1º ano (30%), 35 no 2º ano (32%), 12 no 3º ano (13%) e 14 no 4º ano (15%).

Neste ano, no 1º ano observamos que nenhuns dos alunos ditos Lusos ficaram retidos.

Dos 31 alunos ciganos matriculados não se verifica diferenças significativas quanto ao sexo.

A taxa de retenção, neste ano de escolaridade, é de 58%, coincidindo com a taxa de retenção por faltas. O nº de alunos ciganos matriculados é superior ao do ano lectivo anterior e a taxa de retenção diminuiu substancialmente.

No 2º ano de escolaridade a taxa de retenção é de 91%, sendo a taxa de retenção por faltas de 81%. Não existe diferença significativa na retenção por faltas relativamente ao sexo. Não saiu nenhum aluno por limite de idade.

No 3º ano de escolaridade os alunos matriculados eram 9 rapazes e 3 raparigas ficando retidos 6 alunos (50%). A taxa de retenção por faltas é de 0%, sendo a taxa por conhecimentos de 50%. No entanto as raparigas que perfazem um total de três apresentam uma taxa de 100% de retenção. Relativamente ao total de rapazes no ano já a taxa é de 33%.

Os alunos que, neste ano lectivo, tiveram que sair por limite de idade foram 3 raparigas e 1 rapaz.

No 4º ano de escolaridade dos 14 alunos matriculados transitaram 5, dos quais 4 são raparigas. A taxa de retenção é de 64%, sendo a por faltas de 89%.

Um rapaz saiu, neste ano lectivo, por ter atingido o limite de idade.

## 7.2. Conclusões relativas à análise dos resultados escolares

De um modo geral, fazendo uma análise profunda ao aproveitamento escolar dos alunos de etnia cigana, durante os 5 anos lectivos em estudo, verificamos que este grupo cultural é aquele que revela maiores taxas de insucesso, sendo o 2º ano de escolaridade, aquele onde sistematicamente o número de retenções é elevado.

Da análise efectuada nos 3 primeiros anos a que se refere o estudo, podemos observar que no 1º ano de escolaridade não há lugar a retenções. Tal, não significa que todos os alunos tenham obtido sucesso, uma vez que, não era permitido reter alunos neste nível de aprendizagem, conforme aponta o Despacho Normativo 30/2001, assim, os alunos transitavam para o 2º ano de escolaridade mesmo quando não apresentassem qualquer assiduidade nem aproveitamento escolar.

Tal situação origina a existência de alunos matriculados no 2º ano de escolaridade a nível de 1º ano inicial de conhecimentos e de adaptação. Não podemos esquecer que o 1º ano de escolaridade é um ano crucial para a adaptação destas crianças que, na sua maioria não frequentaram o ensino pré-primário. Neste ano de escolaridade é de enorme importância a aquisição de uma série de conteúdos programáticos (as vogais, as consoantes, casos especiais de leitura, os números, os algoritmos...), que serão a base de todo o percurso escolar. Estas crianças exigem da parte do professor estratégias suplementares de motivação uma vez que muitas vezes, não encontram nela significado para a sua vida futura. Desta forma, não poderão existir lacunas na construção inicial dos “pilares” da aprendizagem. É fundamental que as crianças encontrem de início a resposta para os seus anseios, de forma a não perderem o interesse e consequentemente faltarem à escola comprometendo a aquisição de conhecimentos. De outra forma incorporarão turmas de 2º ano, onde aprenderão con-

teúdos programáticos diferentes e em relação aos quais estarão sempre um passo atrás. Farão, desta forma, parte do conjunto de alunos que contribui para o aumento significativo do insucesso escolar e abandono, neste ano de escolaridade. Esta é a explicação para a existência de elevado número de alunos de etnia cigana, neste ano de escolaridade, como se pode observar nos gráficos.

Podemos constatar que no 3º ano a taxa de retenção vai aumentado substancialmente até ao ano lectivo 2004/2005 porque aumenta a retenção por faltas. A isto, se deve o facto de a maioria dos alunos serem raparigas e como sabemos, nesta etnia, elas são prometidas em casamento muito cedo. Logo, a partir dos 10 anos elas frequentam pouco a escola porque nos anos anteriores, também faltaram bastante. Assim, a partir do ano 2001/2002, verifica-se que são as raparigas que mais faltam porque é nesta altura que elas atingem os 11/12 anos “idade de mulherzinhas”, ficando comprometido o seu percurso escolar, uma vez que abandonam a escola involuntariamente. No entanto, são os rapazes que obtêm um maior número de retenções. Tendo em conta a proporção de alunos, verificamos que no sexo feminino a taxa de sucesso escolar é superior a taxa de insucesso escolar, ao contrário do que se verifica no sexo masculino. No ano lectivo 2002/2003 o insucesso das meninas foi superior ao sucesso, nos 2º, 3º e 4º anos. No ano lectivo 2004/2005 verificamos que relativamente ao 3º ano houve uma diminuição substancial da taxa de retenção devido constatarmos que estes alunos apesar de terem dado algumas faltas eram assíduos o que não comprometeu o seu aproveitamento. Dos que não obtiveram sucesso que ronda uma taxa de 41% a justificação recai sobre as faltas dadas.

Ao longo dos anos em estudo apuramos que muitas são as crianças que atingem o limite de idade, principalmente as raparigas ciganas, saindo da escola sem qualquer qualificação.

### 7.3. Análise dos dados obtidos

O universo da amostra em estudo é constituído por professores titulares de turma e professores que leccionaram, nesta escola, durante o período a que se reporta esta investigação.

O tratamento é feito por blocos de questões confrontando sempre que possível, os dados obtidos através dos questionários dos professores, alunos e pais/encarregados de educação.

### 7.3.1. Dados pessoais e profissionais dos docentes

#### 7.3.1.1. Idade/ sexo

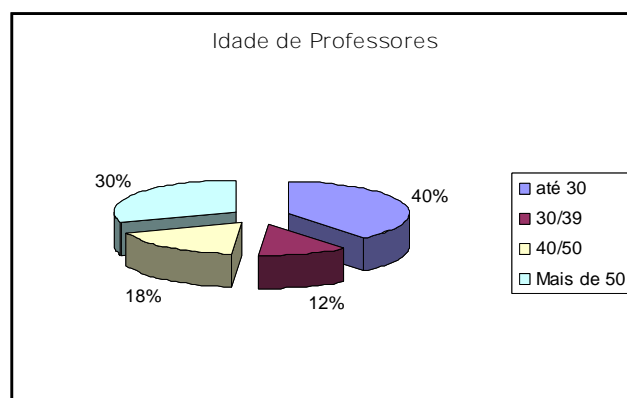


Gráfico 13 – Idade de Professores

Conforme podemos observar, a maior fatia de professores que passam ou permanecem nesta escola, situa-se na faixa etária até aos 30 anos perfazendo 40% da totalidade. De seguida destaca-se a faixa etária superior a 50 com 30% seguida da de 40/50 com 18%.

Em nossa opinião, o facto da faixa etária até aos 30 anos ser maior, justifica-se devido a esta escola ser bastante problemática e nos concursos as suas vagas, como é lógico, vão ser preenchidas por professores que se encontram em início de carreira, e que estão numa posição menos favorável na lista de graduação. Os professores que se encontram na faixa etária entre os 40 anos e idade superior a 50 são docentes que pertencem ao quadro da escola e que nesta se encontram já há bastantes anos.

No que diz respeito ao sexo (1 homem e 32 mulheres), a percentagem de mulheres é fortemente superior o que confirma a feminização do ensino, em Portugal, de acordo com os estudos desenvolvidos.

### 7.3.1.2. Situação profissional

Da análise dos inquéritos, concluímos que:

- 8 professores têm o grau de bacharel;
- 21 professores licenciados em várias vertentes tais como: 5 na variante Português/Inglês, 4 na variante Educação Física, 4 na variante Matemática /Ciências, 3 na variante de artística e tecnológica e 5 apenas com o curso de professores do 1º ciclo;
- 2 professoras com o grau de Mestre: 1 do 1º ciclo mestre em Administração e Planificação da Educação e 1 professora da variante Matemática/Ciências, mestre em Relações Interculturais;
- 2 professoras do 1º ciclo a fazer complemento de formação.

É de realçar o baixo número de professores licenciados cuja vertente é o 1º ciclo, o que acarreta, para estes professores em início de carreira, muitas dificuldades de adaptação a um trabalho de monodocência e alguma desmotivação pelo facto de enveredarem por uma área a cuja escolha não deram primazia.

### 7.3.1.3. Anos de docência/anos de docência nesta escola

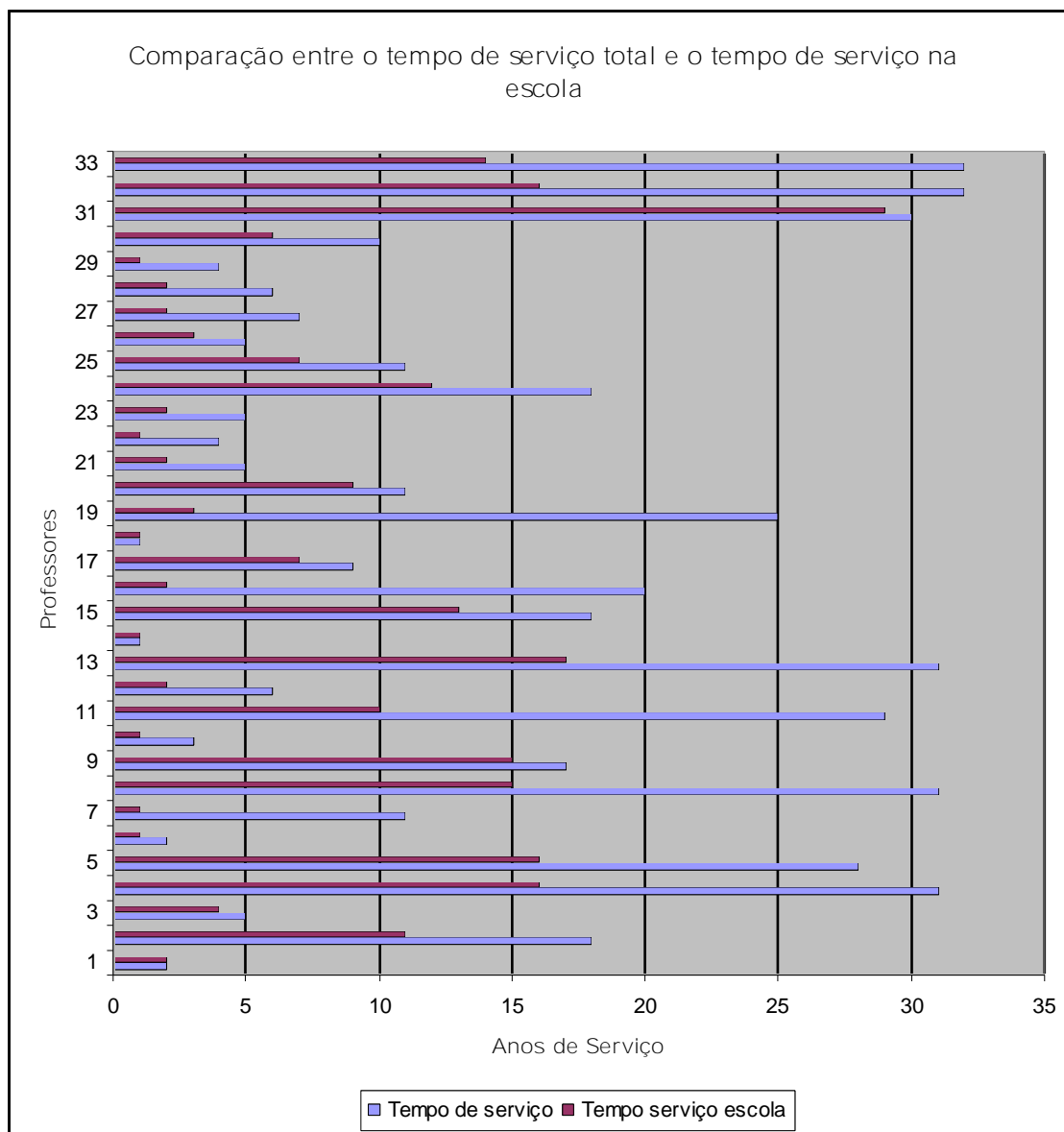


Gráfico 14 – Anos de serviço total e anos na escola

Pela observação atenta do gráfico, podemos inferir que esta escola é o “motor de arranque” de muitos professores em início de carreira (como nos é dado saber pela experiência de 7 anos no terreno que muitos dos professores que por esta escola passaram foram a maior parte em início de carreira, tal como nós, mas muitos outros já vimos passar por esta escola), e pelo que se constata, estes permanecem algum tempo na escola. Tal ocorrência deve-se ao facto do corpo docente que faz parte da escola ser constituído por docentes com um

espírito de entre ajuda muito forte. Os professores que aqui chegam são extremamente bem recebidos e ajudados principalmente quando algo corre menos bem. Observamos com bastante frequência a troca de conhecimentos, ideias e experiências entre os professores mais novos e os professores em fase final de carreira.

A informação prestada, pelos colegas mais antigos da escola, aos docentes que se encontram a principiar a profissão, é relativamente às famílias dos seus alunos e que são de extrema importância para o bom desenrolar das suas aulas. Não podemos esquecer que os professores mais antigos, desta escola, já foram professores dos pais destes alunos.

### 7.3.2. Perfil dos alunos

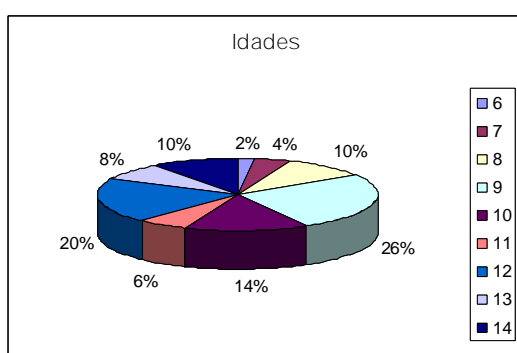


Gráfico 15 – Idade dos alunos

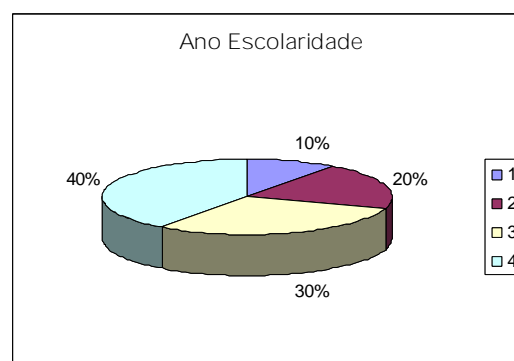


Gráfico 16 – Ano de escolaridade frequentado

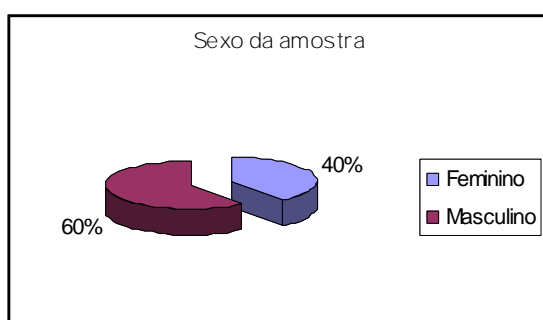


Gráfico 17 – Sexo dos alunos

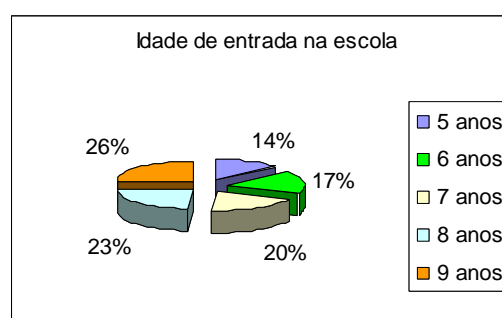


Gráfico 18 – Idades de entrada na escola

Dos alunos submetidos ao inquérito, 60% são do sexo masculino o que nos leva a afirmar que a maioria, destes alunos, frequentam o 3º e 4º anos (30% e

40%), conforme nos indica o gráfico do ano de escolaridade frequentado. Como referimos anteriormente, aquando da análise do aproveitamento escolar, em cada um dos anos lectivos e por anos de escolaridade, que é nestes anos de escolaridade que a frequência das raparigas diminui e aumenta a dos rapazes por motivos óbvios, como a idade das raparigas dentro da sua etnia que não pode ultrapassar mais ao menos os 9/13 anos.

Relativamente às idades compreendidas entre os 9 e 14 anos (54%), muitos deles já não deveriam frequentar a escola se tivessem feito um percurso normal de aprendizagem. Esta razão é pertinente uma vez que, à medida que aumenta a idade destas crianças, diminui o número das que permanece na escola até concluir o 1º ciclo, ou seja, é relativamente a estas crianças que o número de desistências é maior. Apuramos ainda, que a sua primeira matrícula é tardia, 49% situando-se entre os 8/9 anos, e o factor retenção por faltas, é também, o grande responsável por esta situação. Notamos, contudo, que, apenas 14% das crianças são matriculadas com 5 anos e algumas delas não frequentam este nível de ensino, o pré-escolar.

É importante salientar que os inquéritos preenchidos pelos alunos do 1º e 2º anos (30%) têm razão de existir porque a sua idade é já superior para o nível de aprendizagem em que estão matriculados. Embora a idade não corresponda ao nível de escolaridade em que se encontram, estes alunos responderam ao inquérito com ajuda do professor. Também temos a explicar que alguns dos alunos frequentam o 2º ano mas estão ao nível ainda do 1º ano, em virtude da legislação anterior autorizar que isso acontecesse.

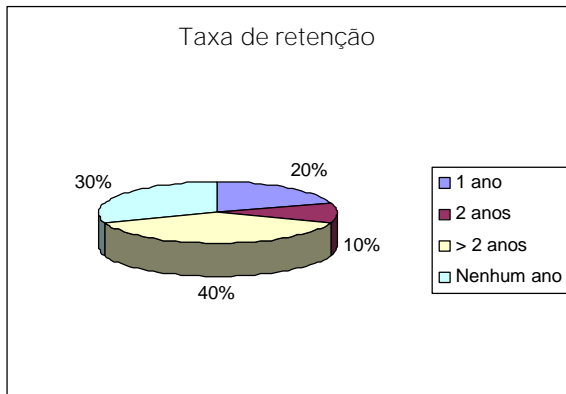


Gráfico 19 - Percentagem do nº de anos de retenção

Ao vermos atentamente o gráfico, confrontamo-nos com uma taxa altíssima de alunos cujas retenções são de 2 anos ou mais e que perfaz um total de 50% e que apenas 20% fica retido um ano. Comparando as percentagens, concluímos que o índice de sucesso é pouco significativo (30%), pois num leque de 100% pouco mais é que a quarta parte. Isto acontece porque a escola é desvalorizada por eles e não compreendem qual o significado que possa ter nas suas vidas.

### 7.3.3. Idade/Ano de escolaridade dos alunos

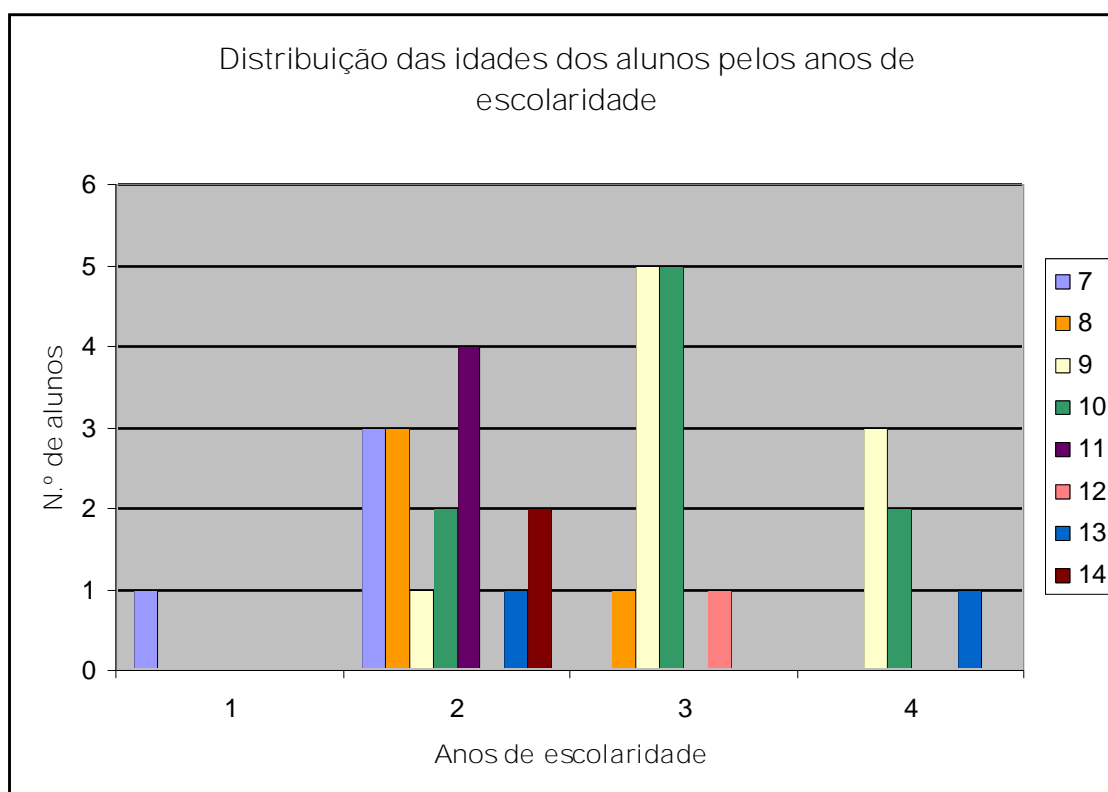


Gráfico 20 – Idade e ano de escolaridade que o educando se encontra a frequentar, referenciado pelos pais

As idades dos alunos, a que se refere o gráfico em estudo, estão compreendidas entre os 7 e os 14 anos. Podemos constatar a existência de pais inquiridos com filhos matriculados no 2º ano de escolaridade e cuja idade é bastante superior à recomendada para tal frequência. Registamos 4 alunos com 14 anos, 1 com 13, 2 com 11, 2 com 10 e 1 alunos com 9 anos. Isto demonstra a existência de várias retenções no mesmo ano de escolaridade, devido à fraca assiduidade manifestada decorrente de uma má adaptação escolar. É frequente existirem alunos que apresentam dificuldades em estar algumas horas num ambiente fechado e choram muito para ficar na escola. Os pais fazem-lhes a vontade e não os trazem à escola. Constatamos ainda, a existência de alunos que se encontram com estas idades no 2º ano porque efectuaram a sua matrícula tardiamente. É de grande importância referir ainda que, a legislação que não permitia a retenção dos alunos no 1º ano de escolaridade contribuiu para que os alunos faltosos transitassem ao segundo com um nível de conhecimentos de 1º ano inicial. Relativamente aos pais/encarregados de educação cujos

educandos se encontram no 3º e 4º anos verificamos, a existência de alguns cuja idade é também superior, mas em menor número.

#### 7.4. Constituição das turmas

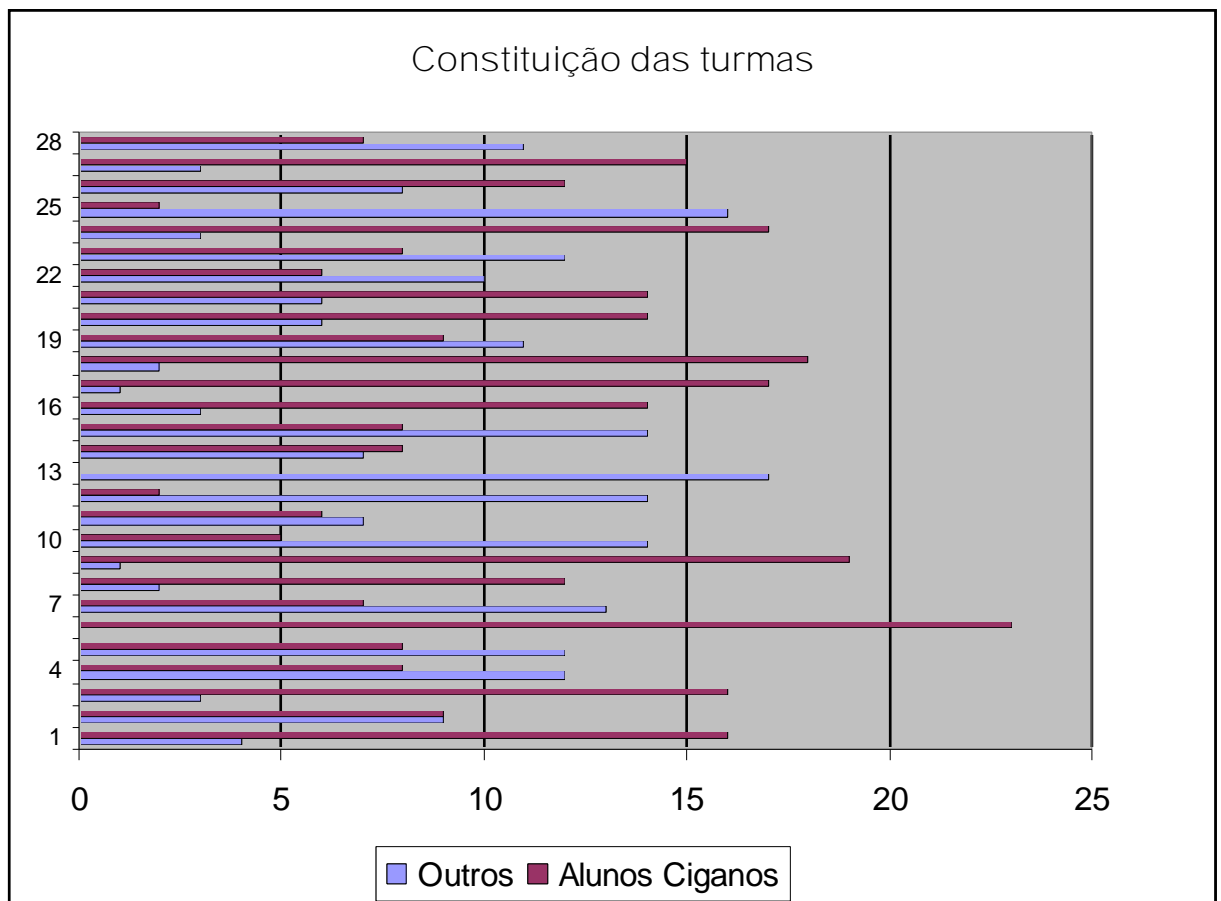


Gráfico 21 – Constituição das turmas

As turmas, referidas no estudo, são as que os professores leccionaram durante os anos a que se reporta a pesquisa. É de referir numa primeira análise que em 28 turmas apenas apuramos 1 que não têm ciganos matriculados. A razão para este facto assenta na circunstância de esta turma se encontrar no horário duplo da manhã o qual não é do agrado da etnia cigana. As turmas do horário duplo da manhã, por este facto, evidenciam fraca adesão por parte deste tipo de alunos. Esta turma não têm nenhum destes alunos porque não havia vagas nas turmas da tarde e pediram transferência para outras escolas.

Também se evidencia a ocorrência de turmas cujo total de alunos são ciganos ou com um número reduzido de crianças ditas lusas, devido ao facto de estes alunos pedirem o horário duplo da tarde.

Embora os professores sejam 33, apenas 28 tinham turma.

#### 7.5. Desistência dos alunos ciganos

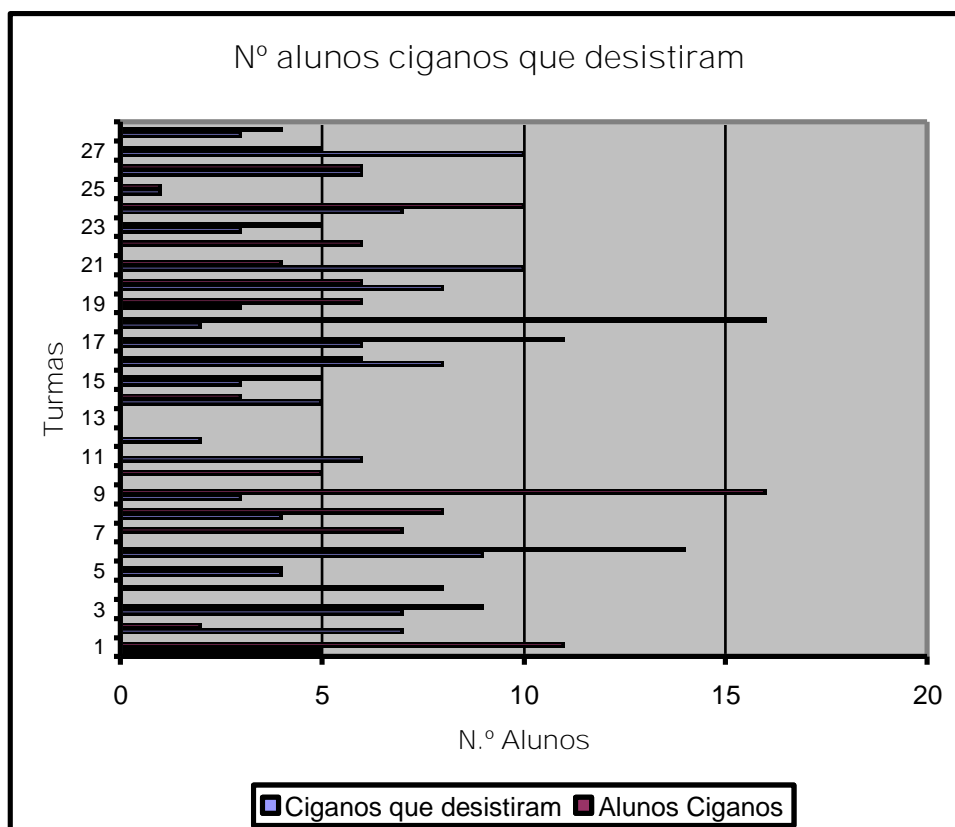


Gráfico 22 – N° de alunos ciganos da turma e nº de alunos ciganos que desistiram

No gráfico vê-se nitidamente que apenas uma turma não tem alunos ciganos, logo não tem desistências e as razões para o facto já foram apontadas na análise das turmas. Ao olharmos o gráfico ficamos com a sensação de que as crianças ciganas, muitas delas, abandonam a escola, mas a realidade é que não é um abandono total porque em cada período elas são capazes de vir dois ou três vezes à escola. Porém, os que “abandonam” são menos dos que frequentam diariamente a escola.

### 7.5.1. Os alunos ciganos e o ensino Pré-escolar

Nº de Professores	Número de alunos que frequentaram
22	0
2	2
2	4
1	17
1	10

Número de Professores do inquérito, que responderam a esta questão e quantificação do número de alunos que frequentaram o pré-escolar.

Tabela 13 – Alunos ciganos e frequência do ensino pré-escolar

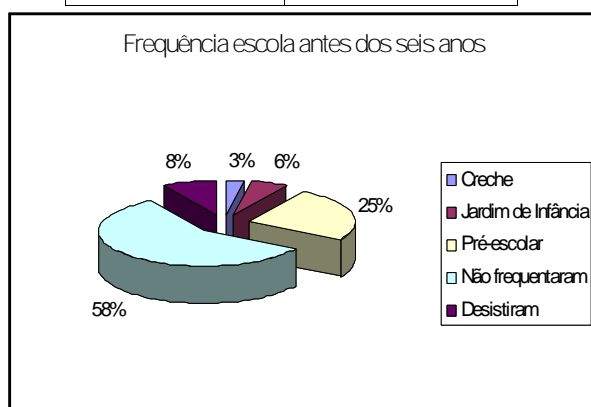


Gráfico 23 – Frequência da escola antes dos seis anos.

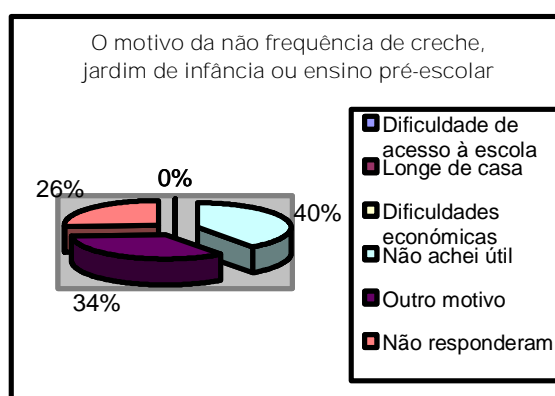


Gráfico 24 – Razões para a não frequência de creche, jardim-de-infância ou ensino pré-escolar

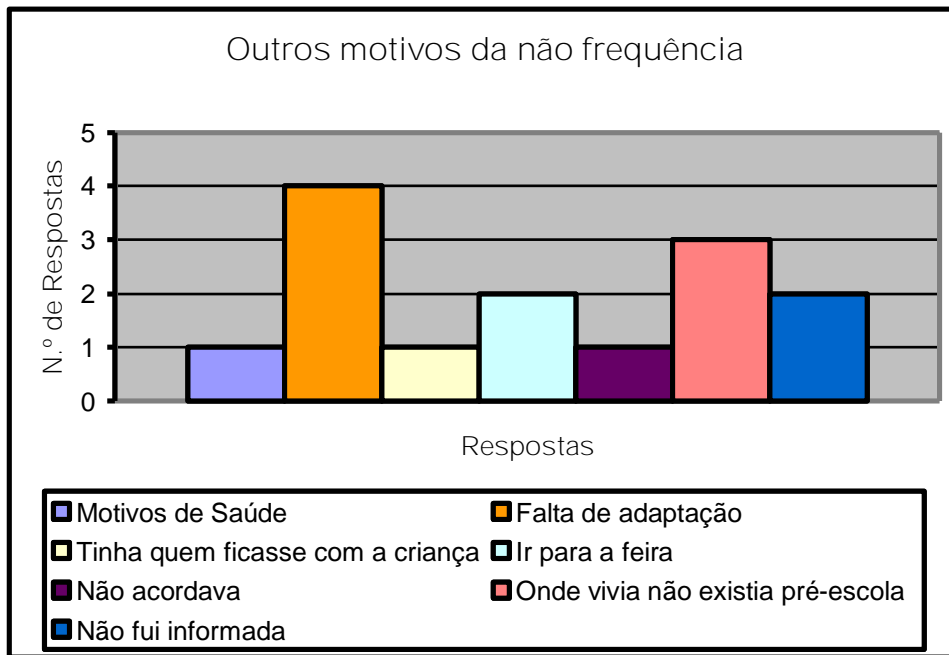


Gráfico 25 – Outros motivos para a não frequência

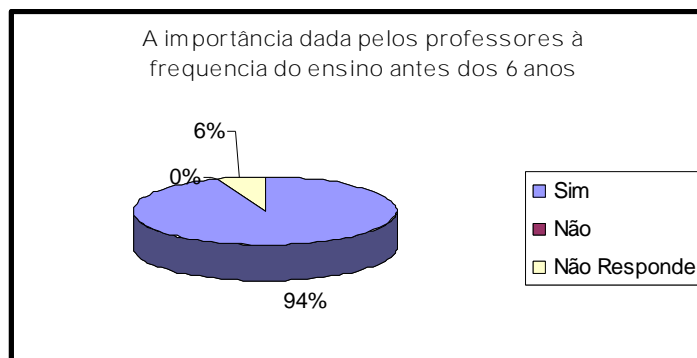


Gráfico 26 – A importância dada pelos professores à frequência do ensino antes dos 6 anos

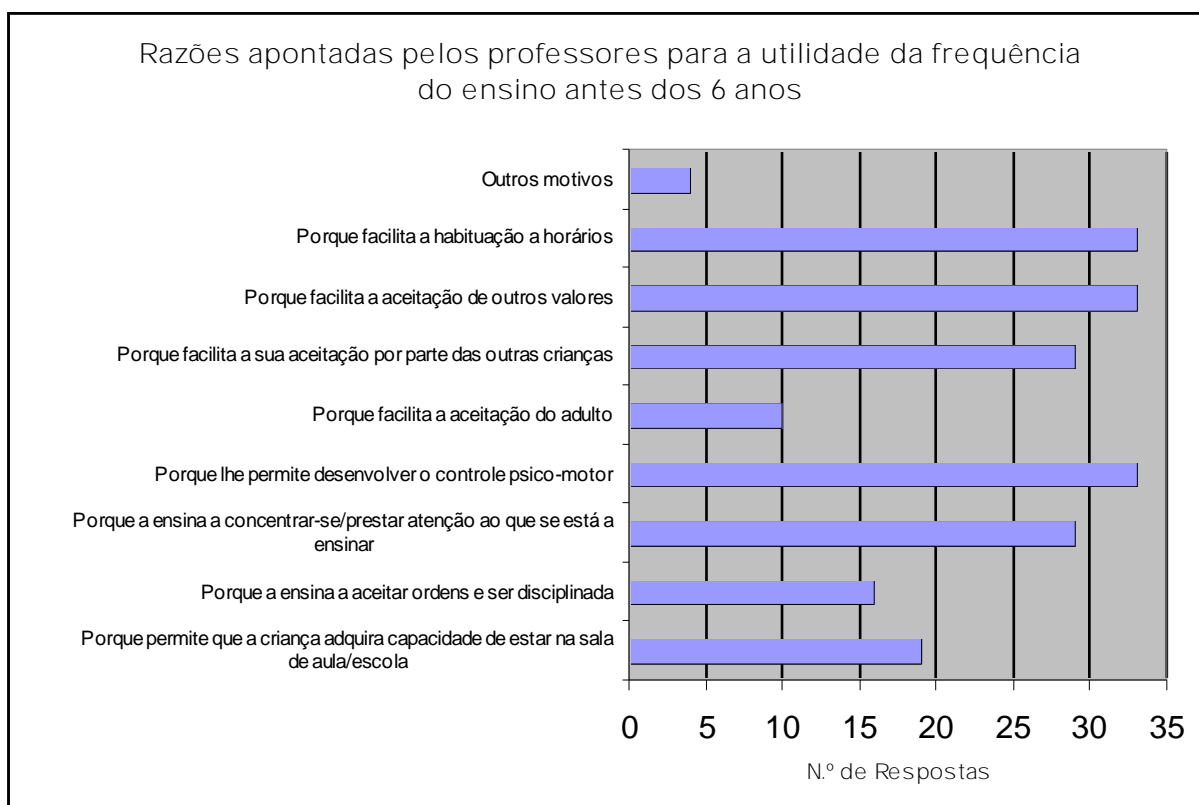


Gráfico 27 – Razões apontadas pelos professores para a utilidade de frequência do ensino antes dos 6 anos

A análise deste conjunto de gráficos demonstra-nos que a maioria dos pais ciganos continua a considerar que não é importante a frequência do ensino antes de as crianças entrarem na escola do 1º ciclo (50%). É importante destacar o facto de a escolarização ser realizada em moldes desadaptados da realidade reconhecida pelas crianças ciganas. Desta forma, achamos ser de grande importância que estas crianças frequentem este tipo de ensino, uma vez que este surgiria como um “estádio” de adaptação à vida escolar. Mas quando os pais inscrevem os seus filhos é no ensino pré-escolar, porém é de grande importância a sensibilização das famílias para a importância que a escola tem no futuro das crianças.

Ao examinarmos a tabela, depois de agrupadas as respostas dos professores, onde se referencia o número de alunos ciganos que frequentaram o pré-escolar, concluímos que são poucos os professores que têm nas suas turmas um número significativo de alunos que tenham frequentado assiduamente o pré-escolar. Um número expressivo de professores (22) não têm qualquer aluno inserido nas suas turmas que o tivesse frequentado, o que comprova as

baixas expectativas manifestadas pela família em relação a este nível de ensino.

Perante tal situação, perguntamos qual a razão para este acontecimento?

Como já temos conhecimento anterior, os pais não acham importante a frequência do ensino pré-escolar. Mas também, apontam para outros motivos e um dos mais importantes é a falta de adaptação que sentem neste espaço, o que nos leva a concluir, pela experiência adquirida, que quando estas crianças vêm para o 1º ciclo, choram e os pais retiram-nas da escola. A rejeição inicial por parte destas crianças é respeitada pelos pais.

A maioria dos professores considera importante a frequência do pré-escolar, principalmente para estas crianças de etnia cigana porque é o momento em que começa a sua socialização fora da comunidade cigana e vão adquirindo ritmos importantes para o acesso às suas aprendizagens.

#### 7.6. Interesse/Adaptação/Motivação pela escola

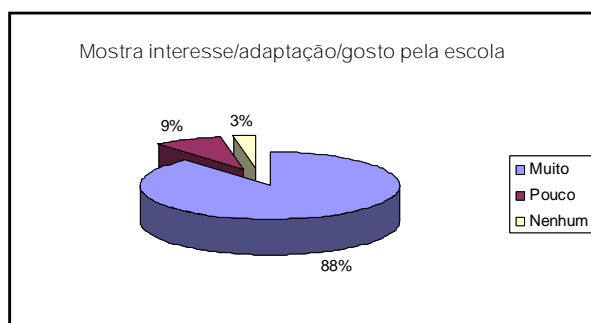


Gráfico 28 – Interesse dos alunos ciganos, citado pelos professores

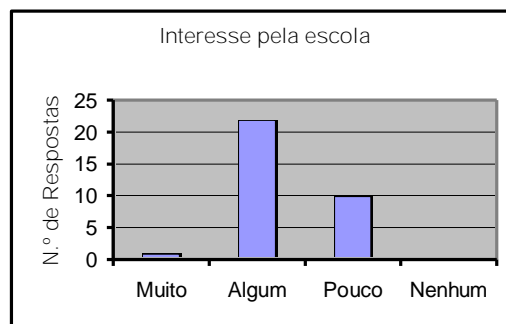


Gráfico 29 – Interesse/adaptação/gosto da criança cigana pela Escola, citado pelo pais

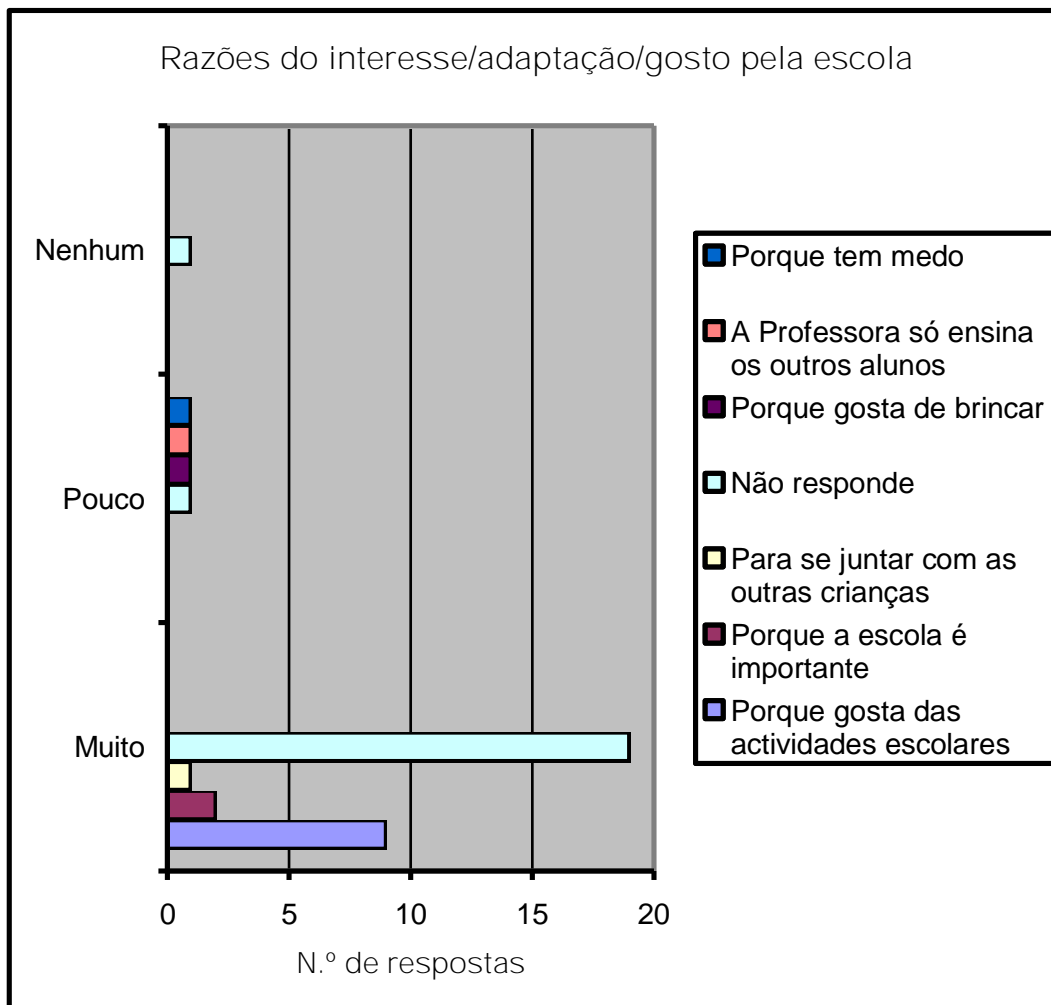


Gráfico 30 – Preferências de frequência escolar dos alunos de etnia cigana

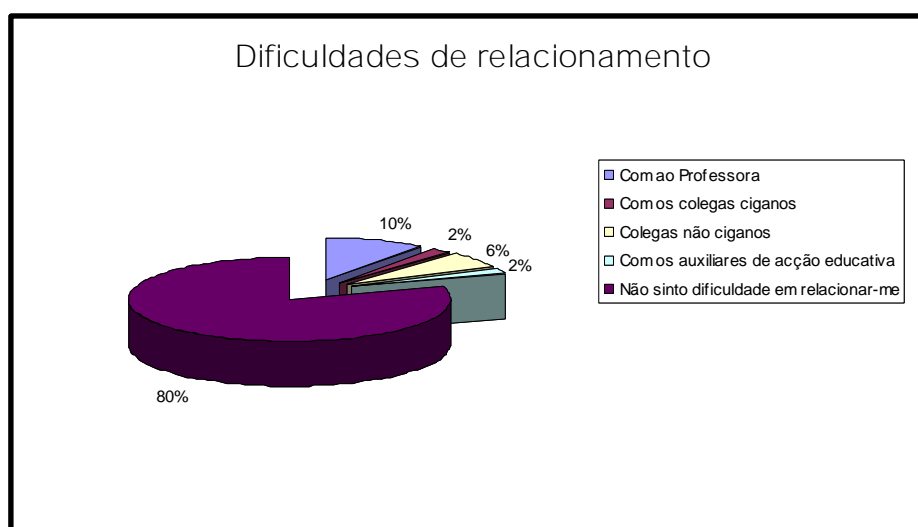


Gráfico 31 – Dificuldades de relacionamento

Nesta sequência de gráficos começamos por ver que uma grande parte dos intervenientes auscultados (88%), referiu que os seus educandos gostam da

escola. Esta opinião é corroborada por 9 alunos que responderam gostar muito da escola. Mas a maioria dos alunos inquiridos não respondeu (19). Quanto às outras respostas não são significativas porque todas elas estão num nível reduzido de preferências.

Da análise anterior, podemos dizer que parece existir um contra-senso uma vez que os pais referem que os seus educandos gostam da escola. No entanto, quando se questiona sobre a sua assiduidade observamos que esta é irregular.

Poderíamos questionar tais respostas, uma vez que o gosto/motivação escolares são muito importantes para a assiduidade escolar, no entanto, devemos analisar com maior rigor as razões apontadas pelos pais para as faltas dadas pelas crianças ciganas. Como já verificamos, um dos motivos apresentados é o das *dificuldades de adaptação à escola*, levando-nos a questionar, sobre as razões explicativas para tal acontecimento. Pensamos que algumas das explicações se enraízam na cultura deste povo reflectindo-se através da:

- A língua: o emprego no seio da família da língua cultural tradicional, leva a problemas no vocabulário. O sistema fonológico não é idêntico ao do português (andar/ andari; comer/comeri) contribuindo para maior dificuldade na escrita. Por outro lado, o campo lexical não recupera o do português normalizado, o vocabulário fica limitado nas suas funções e torna-se antes de tudo utilitário.
- Apreensão diferente do espaço e do tempo. Os ciganos vivem fortemente o momento presente. Para eles o tempo é um seguimento de acontecimentos que se apagam à medida que outros acontecem. Desta forma, as crianças têm dificuldade em perceber a memória do passado e a previsão do futuro. A sua concepção de espaço é indissociável da de tempo. O espaço não é organizado de maneira permanente ao redor de pontos fixos mas encontra-se constituído de numerosos locais criados pelos referentes familiares. Daqui deriva a dificuldade encontrada pelos alunos quando é necessário abordar as noções de esquema corporal, de orientação e de lateralização. Estas dificuldades transferem-se para a

leitura e escrita uma vez que estas se encontram organizadas no espaço e tempo e são organizadas por eles.

- Desconfiança em relação ao mundo não cigano;
- Dificuldade em cumprir horários, o que coloca problemas de disciplina no interior da escola;
- Cultura oral. É difícil existir uma prática de leitura nas famílias ciganas;
- Falta de autonomia face às diferentes tarefas a realizar, obrigando a criança a solicitar permanentemente a assistência de um adulto ou de um professor

Tendo em linha de conta estas dificuldades, achamos importante a implementação (de acordo com a filosofia dos ciclos), de um percurso específico onde as aprendizagens cognitivas são entendidas mais na duração e onde o tempo que lhes é consagrado na semana escolar seja mais importante. Será importante ainda, a implementação de um trabalho centrado nos ritmos escolares de forma a desenvolver progressivamente a capacidade dos alunos na realização de um trabalho intelectual.

O professor, que trabalhe com estes grupos, terá que estimular, mais do que com qualquer outro grupo, o desenvolvimento da autoconfiança. O cigano também tem orgulho e não gosta de errar e, muito menos, de merecer a crítica dos não ciganos. Sentindo-se confiantes e sendo valorizados os seus aspectos mais positivos, a escola será um meio para a sua inserção na comunidade maioritária.

Não podemos descorar, ainda, que em muitos casos as características socio-culturais do aluno determinam a conduta absentista, convertendo o absentismo num fenómeno cultural.

Se por absentismo entendemos um conjunto de faltas à escola que carecem de justificação, acaso, não é justificação a impossibilidade real de assistir à escola

porque as características sociolaborais e/ou culturais do núcleo familiar obrigam a tal?

### 7.7. Assiduidade dos alunos ciganos e não ciganos

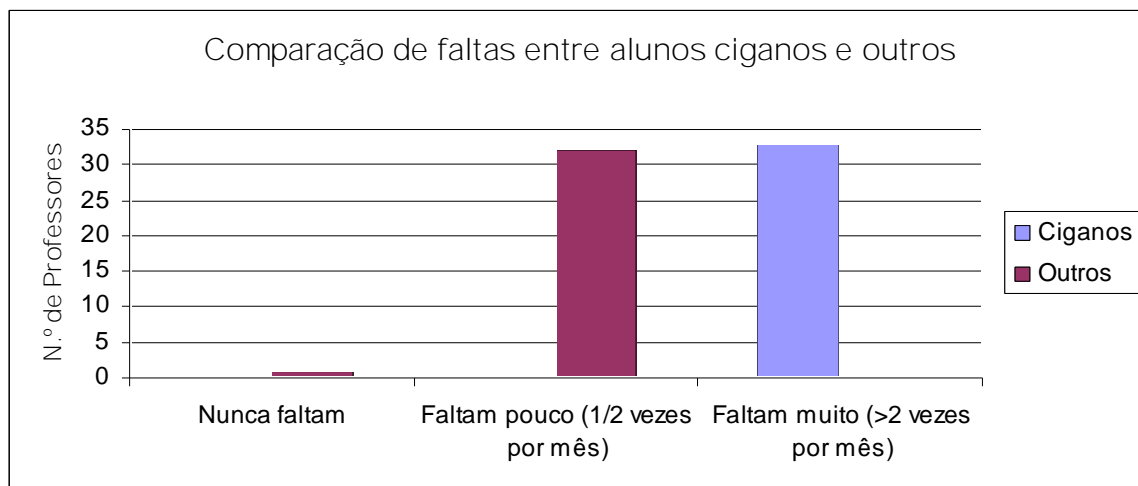


Gráfico 32 – Comparação de faltas entre alunos ciganos e não ciganos

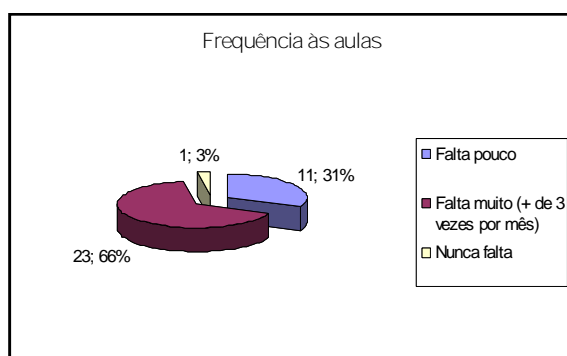


Gráfico 33 – Assiduidade, referenciado pelos pais

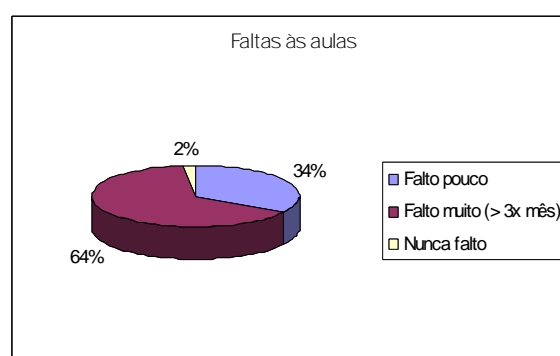


Gráfico 34 – Assiduidade, referenciado pelos alunos

Da observação efectuada podemos referenciar que é unânime considerar que os alunos de etnia cigana faltam muito à escola. Os pais e os próprios alunos têm essa consciência.

Qual a razão para este facto?

Observemos os gráficos que registam os motivos apontados pelos professores, pais e alunos para tal acontecimento.

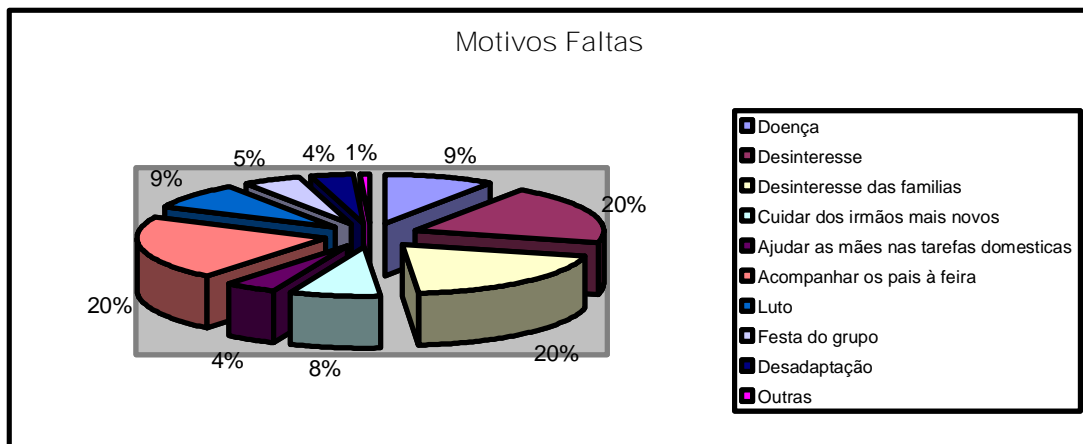


Gráfico 35 – Faltas dos alunos Ciganos, perspectiva do Professor

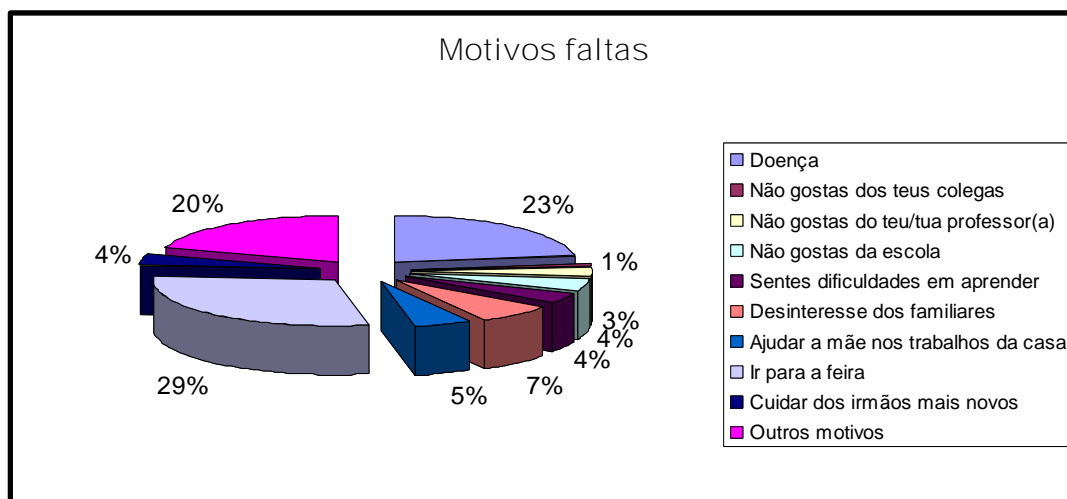


Gráfico 36 - Faltas dos alunos Ciganos, perspectiva do aluno

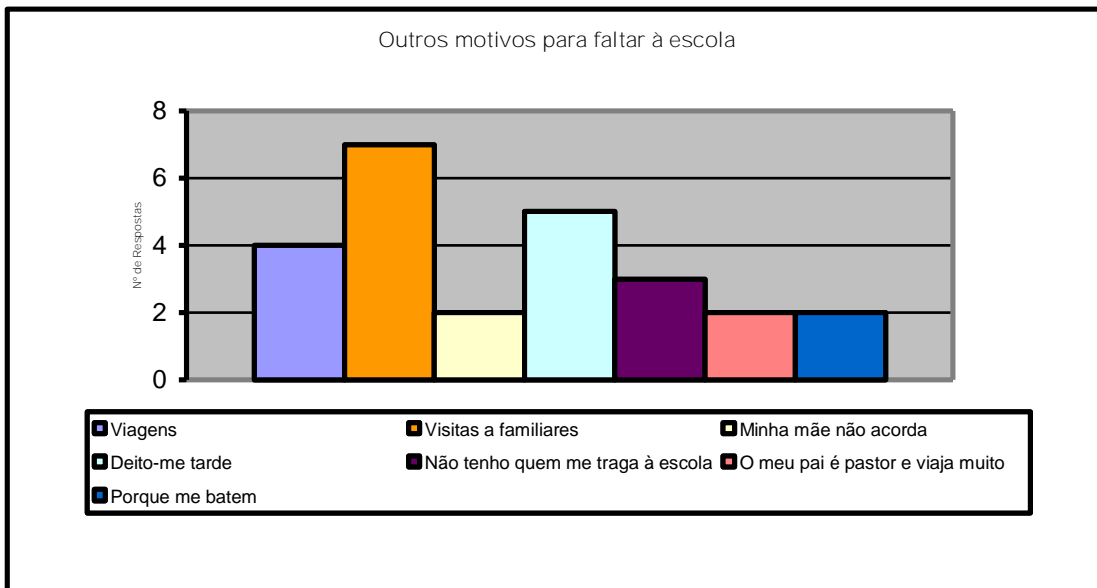


Gráfico 37 – Outros motivos para faltar à escola, referenciado pelos alunos

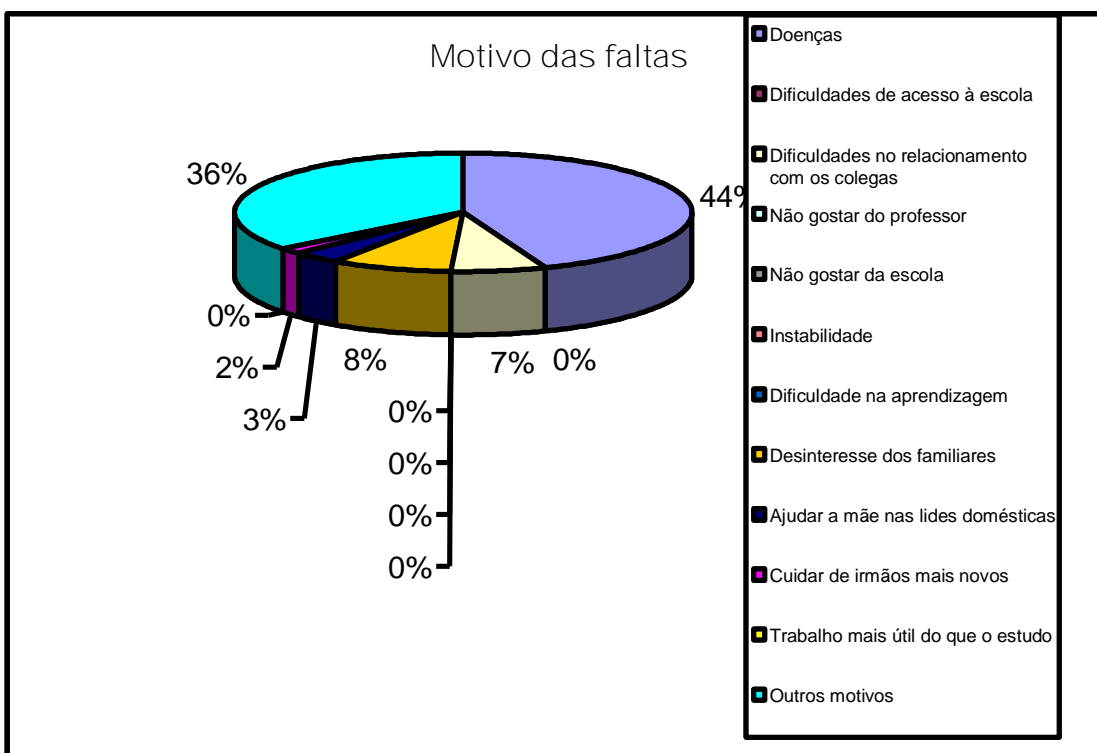


Gráfico 38 – Motivos das faltas dos alunos Ciganos, perspectiva dos Pais

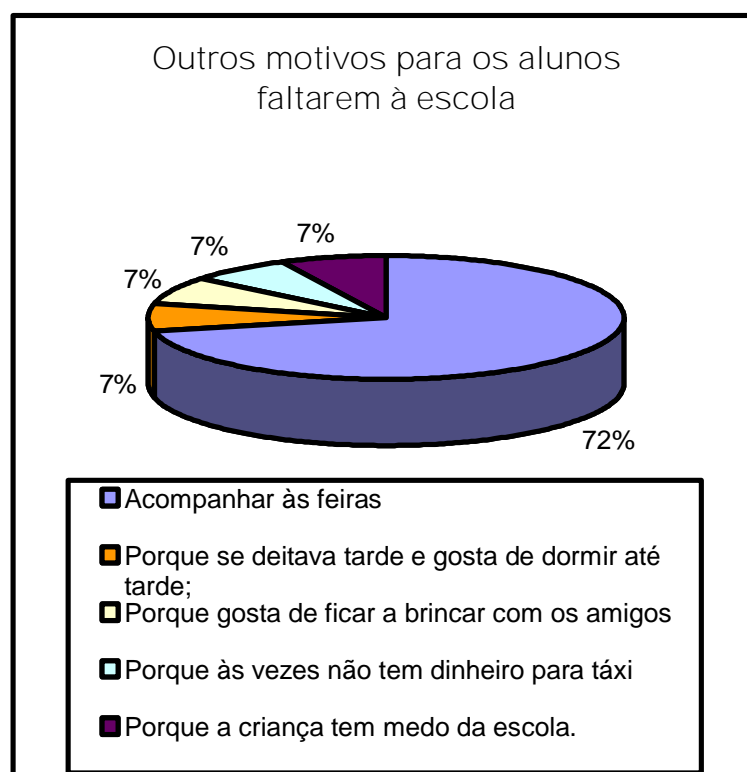


Gráfico 39 – Outros motivos para os alunos ciganos faltarem à escola, referenciados pelos pais dos alunos.

Fazendo uma observação atenta dos dados que se encontram no gráfico dos professores podemos referir que o motivo de acompanhamento às feiras (20%), desinteresse das famílias (20%) e desinteresse dos alunos (20%) constitui 60% das razões apontadas, para estes alunos não serem assíduos à escola. Ao examinarmos, os dados referenciados pelos alunos e as outras razões apontadas pelos pais para os seus filhos não virem à escola, podemos corroborar que acompanhar os pais à feira é um motivo relevante para estes alunos não virem à escola. Também 29% dos alunos refere-o enquanto 72% dos pais acham importante tal acontecimento. No entanto, não devemos abstrair que 40% dos professores aponta o desinteresse dos alunos e das famílias pela escola como um motivo para tal. Ao averiguarmos os motivos apontados pelos alunos e pais, notamos que 29% dos alunos afirma faltar porque não gosta da escola, enquanto que 36% dos pais refere que os seus educandos faltam porque não gostam do professor. É importante reflectirmos sobre as razões subjacentes à desmotivação dos alunos ciganos face à escola, ao seu absentismo e

irregularidade de frequência. Para tal devemos começar pelo início: recepção escolar inicial da criança cigana.

É largamente admitido que, para toda a criança, a qualidade da sua recepção (acolhimento) escolar é um factor essencial do seu sucesso, da sua vontade, coragem relativamente à escola. É de reconhecer que esta dimensão é ainda bastante negligenciada para com as crianças ciganas.

Para diminuirmos esta dificuldade é importante que durante a matrícula, exista uma “discussão” informal na qual o director “questiona” a família e a criança sobre a sua “vivência escolar”, mais propriamente nos seus planos de frequência escolar propriamente dita, seu nível de aquisição, suas dificuldades...

O momento de acolhimento é essencial, permite estabelecer uma relação de confiança entre os diferentes intervenientes educativos (pais e professores) e prestação de informações familiares sobre a utilização e interesse demonstrado pela escola.

É importante que logo no início o professor se certifique das expectativas da família cigana perante a escola já que como sabemos, esta é concedida pelo nosso sistema, como um percurso constituído por várias etapas. A pré-escola prepara para o 1º ciclo, o 1º ciclo prepara para o 2º e assim sucessivamente. Para os ciganos em geral, este percurso limita-se à frequência do 1º ciclo o que modifica radicalmente os objectivos e conteúdos e necessita de uma pedagogia adaptada da parte dos professores. É importante que logo no início exista um diálogo o mais profundo possível com a família do aluno relativamente a este assunto uma vez que para os ciganos a escola deve responder a um pedido de instrução base: ler (leitura utilitária), escrever e contar. Mas um grande número de famílias ciganas não tem a percepção do valor da comunicação escrita e do valor da sua utilização na ascensão profissional. A criança cigana não é verdadeiramente motivada para suportar e realizar os exercícios “utilizados” na escola. Desta forma é importante que o professor confira aos pais e alunos, instrumentos de apreensão da vida dos sedentários; lhes transmita que esta é um lugar onde podem colocar os seus filhos em confiança e onde o professor é conhecido e reconhecido.

É importante que seja transmitido aos pais que a escola é um “espaço fechado” onde a criança cigana vai aprender a viver, não se esquecendo porém que esta perturba a estrutura familiar separando as crianças dos familiares. O professor não pode esquecer a razão das reacções do aluno quando é repreendido pelo professor ou colega e abre bruscamente a porta da sala para ir chorar ao pé do seu irmão mais velho. É importante que não esqueça que esta ruptura nos seus espaços pode criar na criança pânico e levar à rejeição da escola. É essencial, para que a incompreensão não se instale, que exista um tempo de adaptação mantendo, com regras, a estrutura familiar no seio da estrutura escolar.

O professor não deve esquecer que a criança cigana não está habituada à submissão incondicional aos adultos e a escola reclama submissão e obediência ao adulto, o respeito das regras e acompanhamento em actos nos quais nada é proposto. No seio do seu grupo, a criança é solicitada de forma diferente. É regular observarmos entre ciganos: “*Faz esta tarefa que eu dou-te 20 euros*”.

É de extrema importância a troca de informações sobre o que cada um pretende sobre a “Escola” para todos os seus intervenientes poderem avaliar perante os mesmos objectivos. Sabemos que muitas famílias têm, perante a escola, um pedido antes de tudo utilitário e que este pedido restritivo é difícil de aceitar por alguns professores, porque lhes demonstra não ter em conta todas as competências dos alunos.

## 7.8. Pontualidade: ciganos/ não ciganos

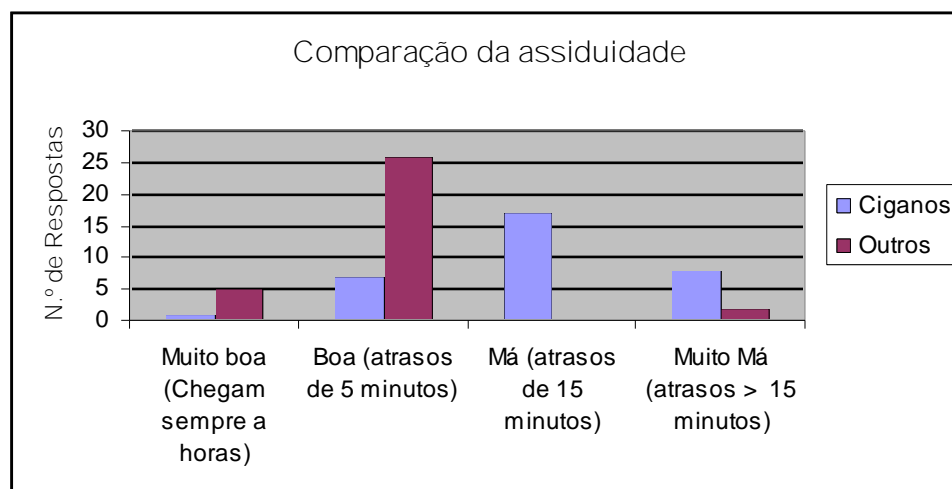


Gráfico 40 – Assiduidade entre alunos ciganos e alunos não ciganos

Pelo gráfico, chegamos à conclusão que os professores consideram a pontualidade dos ciganos má (17). No entanto nenhum professor considerou que os não ciganos tivessem pontualidade má (0). Também, notamos que 8 professores a conotaram de muito má para os alunos ciganos e para os não ciganos apenas 2 a conotaram de muito má. Mas, também, não podemos deixar de referir que 7 professores consideraram boa a pontualidade destes alunos, ficando, no entanto, muito aquém dos não ciganos.

Ao defrontarmo-nos, diariamente, com esta situação, podemos afirmar que uma das maiores dificuldades manifestadas por estes alunos tem a ver com a sua adaptação a horários fixos e rígidos o que valida as afirmações salientadas pelos professores.

## 7.9. Sucesso escolar / dificuldades apresentadas pelos alunos

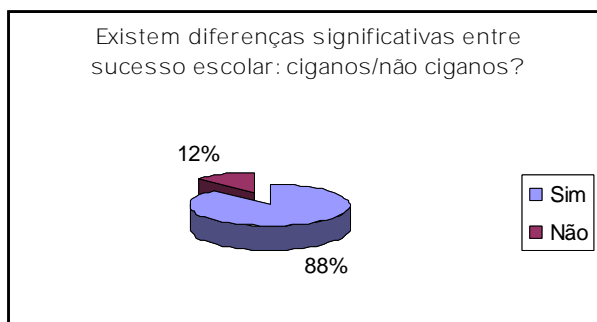


Gráfico 41 – Sucesso e Insucesso escolar entre ciganos e não ciganos

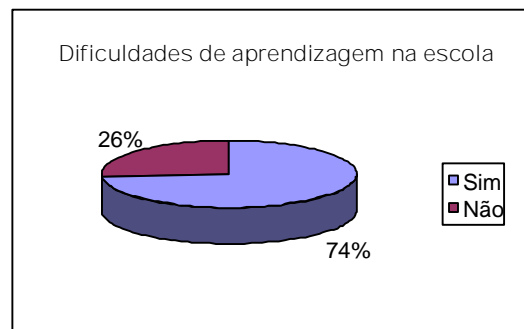


Gráfico 42 -Dificuldades de aprendizagem na escola, citado pelos alunos

Respostas	Nº de Respostas
Desinteresse pelas tarefas escolares	8
Fraca assiduidade	10
Baixas expectativas da família face à escola	7
Dificuldades na Língua Portuguesa	8
Disparidade cultural	4
Dificuldades de concentração	2
Não responde	3

Tabela 14 -Dificuldades apresentadas pelos alunos

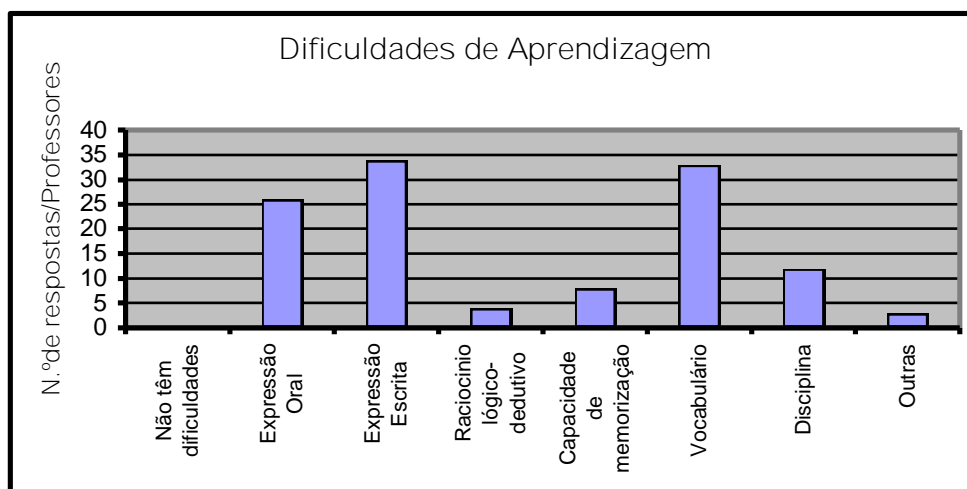


Gráfico 43 – Dificuldades de aprendizagem mais significativas

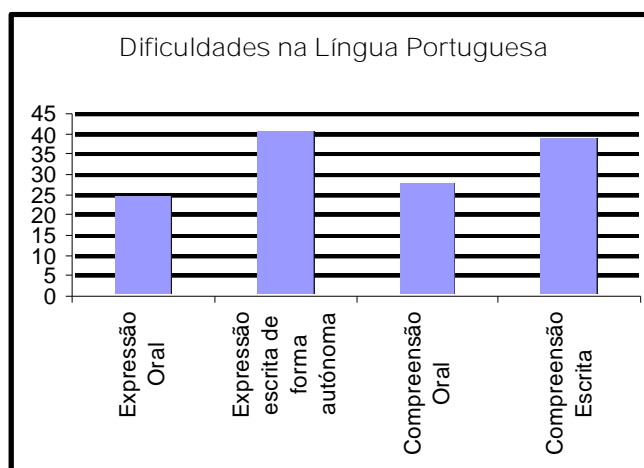


Gráfico 44 -Dificuldades sentidas pelos alunos em Língua Portuguesa

Da análise dos gráficos, podemos destacar que da sondagem feita aos alunos sobre se sentem dificuldades de aprendizagem na escola, uma grande percentagem (74%) considera ter dificuldades. Os professores no seu testemunho, apontam para uma grande diferença de sucesso entre ciganos e não ciganos. Para 88% dos professores existem muitas diferenças no sucesso entre ambos enquanto que só 12 % considera que tal não acontece.

Quando questionados os professores, confirmamos que estes consideram que os alunos revelam muitas dificuldades, ao nível da compreensão e expressão escrita. Tal poderá explicar-se pela especificidade da sua cultura uma vez que a educação destas crianças, se baseia na oralidade – usos, costumes, valores,

... – são transmitidos de geração em geração sem que haja qualquer tipo de contacto com os livros.

Analisando o gráfico, onde os alunos expressam as suas dificuldades perante a língua portuguesa, inferimos que vão de encontro ao que os seus professores pensam.

Para além destes problemas, os docentes enumeram ainda, que os alunos ciganos apresentam um vocabulário bastante pobre. Isto poderá explicar-se, também, pelo baixo nível social que caracteriza a maioria das famílias ciganas. Bersteim (1990), trabalha o fenómeno do êxito ou fracasso escolar, à volta do vocabulário, usado no ambiente familiar. Segundo ele, se o vocabulário for elaborado o êxito escolar está garantido, pelo menos nas primeiras etapas. O vocabulário pouco elaborado, produz nas crianças problemas de adaptação ao ambiente escolar, pois se este é rico e elaborado, não fazem nenhum esforço, entendem as mensagens do professor; se a linguagem é pobre, passa-se o contrário, pelo que interfere na adaptação escolar.

Para os docentes, a presença de um léxico desconhecido ou de estruturas sintáticas complexas impede-os de aceder ao sentido global de um texto e o medo de cometer erros retrai a sua capacidade de exprimir-se por escrito.

Para ultrapassar estas dificuldades, os professores devem recorrer ao questionamento oral. Devem incitar os alunos a reformular os enunciados e a levantar hipóteses sobre o significado.

De uma forma geral, para desenvolver a capacidade dos alunos para a produção de textos escritos, deveremos apoiar-nos na oralidade.

Assim devemos pôr em relação:

- a entoação e a pontuação;
- a fonética e a ortografia;
- a sintaxe da oral e a sintaxe da escrita;
- as práticas discursivas da oral e da escrita;

- realização de actos de palavras na oral e na escrita.

A observação e a comparação de traços característicos da língua oral e da língua escrita tornarão a produção de verdadeiros textos escritos mais fácil para os alunos.

Relativamente à disciplina, poderemos apontar que esta é referida por 12 professores e a capacidade de memorização por 8. Pensamos que estas dificuldades se devem à grande liberdade em que se processa a sua educação. Estas crianças estão habituadas a brincar onde e com quem querem, sem terem que seguir uma disciplina rígida o que dificultará a aceitação e compreensão de regras impostas.

#### 7.10. Aptidões manifestadas pelos alunos

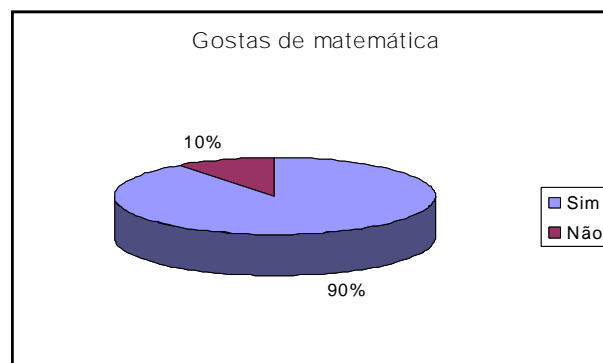


Gráfico 45 – Opinião dos alunos pela matemática

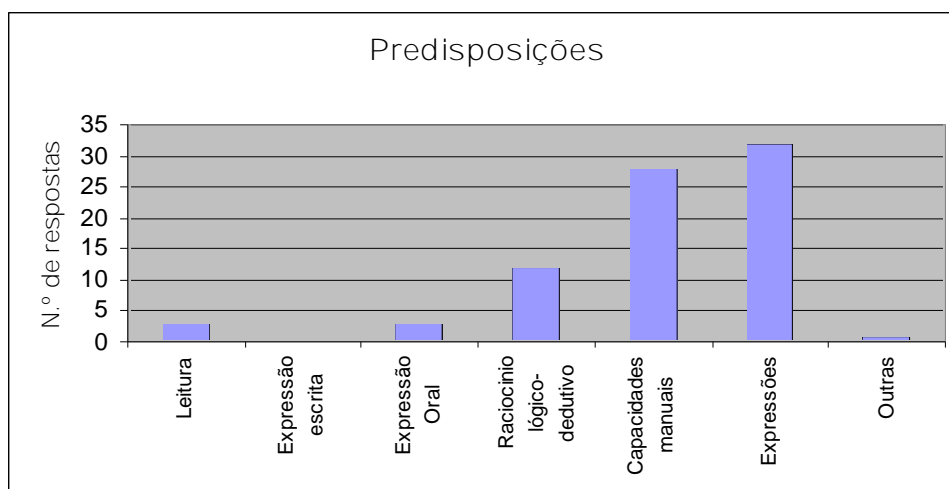


Gráfico 46 – Predisposições destes alunos, apontadas pelos professores

O 1º gráfico, desta série informa-nos do gosto dos ciganos pela matemática, porém não foi realmente uma novidade para nós, pois sabemos que estas crianças convivem desde muito cedo com os números e formas de cálculo que nos impressionam. No nosso entender, tal, é devido ao ambiente de feira que desde cedo frequentam e que propicia o desenvolvimento de competências matemáticas, uma vez que estas crianças estão imersas num ambiente que exige um raciocínio rápido e eficaz. Simultaneamente, mostram clareza para explicar aos clientes o preço dos produtos e as operações efectuadas. Também são ágeis no cálculo mental pelo treino que desfrutam no seio familiar e no seu quotidiano, resultado de uma aprendizagem cultural.

Segundo o gráfico das suas predisposições, referidas pelos professores, este avança com as preferências deles sobre o raciocínio lógico-dedutivo e com grande aptidão para a área das expressões e capacidades manuais.

Esta aptidão para as expressões e capacidades manuais advém dum legado cultural. Todos sabemos que esta etnia sempre gostou de produzir peças artesanais tais como: cestos, artigos de latão e vime, para a sua subsistência. Estas peças eram trabalhadas ao longo do dia quando tivesse vontade ou ao serão. Tal implicava uma participação activa das crianças começando a exercitar as suas capacidades, principalmente cálculos matemáticos. Este facto fez com que as crianças gostassem destas actividades porque não havia imposição de horário nem regras rígidas e eram realizadas ao ar livre ou em ambientes não fechados (pátios, debaixo de toldos...). É de referir, ainda, que estes alunos têm muita apetência para a música, principalmente para ritmos e para a dança. Tal constatamos diariamente nas salas de aula, eles batem ritmos e ao mesmo tempo cantam.

A sua predisposição para a expressão dramática poderá e deverá ser utilizada como incentivo para colmatar as dificuldades sentidas em língua portuguesa. A utilização de um texto dramático motivará o aluno para a descodificação da linguagem, sua compreensão e futura análise.

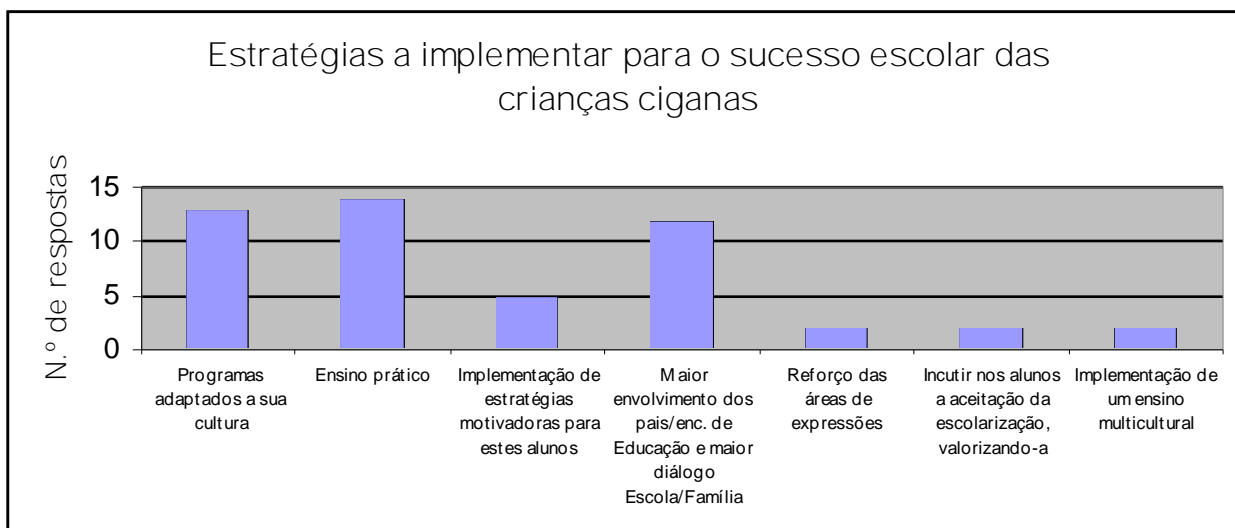


Gráfico 47 – Expectativas Estratégias a implementar para o sucesso escolar das crianças ciganas, apontadas pelos professores

O sucesso escolar dos alunos de etnia cigana não é plenamente alcançado pelos vários motivos atrás apontados, má adaptação à escola, matrículas tardias, desinteresse pelas aprendizagens e fracas expectativas da comunidade cigana sobre a escola.

As medidas propostas para colmatar estas razões, sugeridas pelos docentes questionados vão no sentido da implementação de um ensino mais prático (14), programas adaptados à sua cultura (13), maior envolvimento e diálogo entre a escola e as famílias (12) e não podemos deixar, também de referir a implementação de estratégias motivadoras para estes alunos (5).

Cada vez mais se faz sentir a necessidade de implementação de estratégias motivadoras, não só para crianças ciganas, mas para todos os alunos que temos na sala de aula. Todos sabemos que a escola não evoluiu com os tempos. Ainda hoje, o que temos dentro da sala de aula para motivar os alunos? Apenas a criatividade dos professores, as cadeiras para os alunos se sentarem, o quadro negro (fraco) e pouco mais. Realmente a escola tem uma sala de informática e uma biblioteca mas estão distantes da sala de aula e para levar crianças com dificuldade de concentração é deveras extenuante e desmotivador para quem se propõe realizar actividades diferentes e agradáveis.

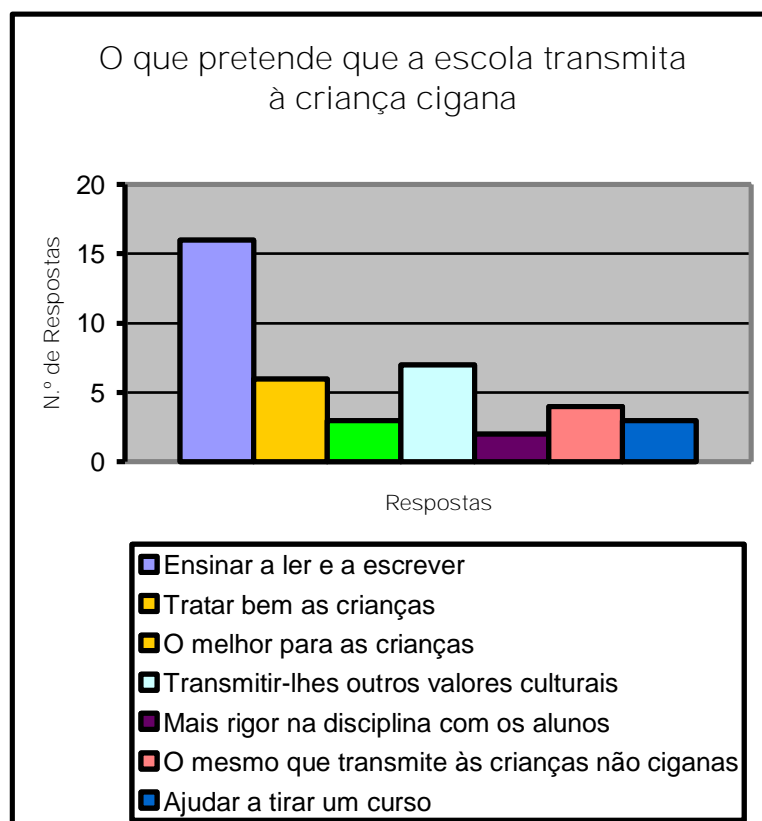


Gráfico 48 – Expectativas de aprendizagem dos pais/encarregados de educação

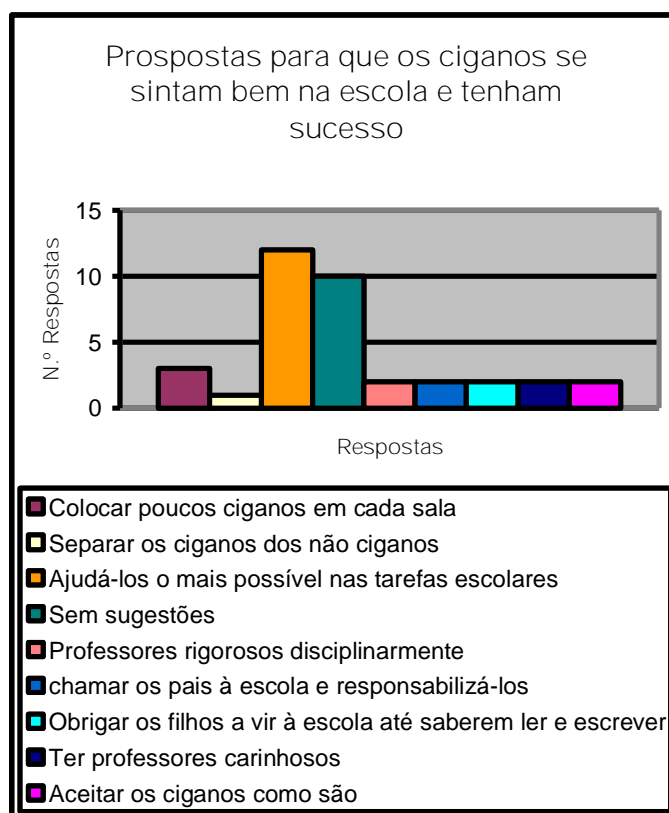


Gráfico 49 – Propostas sugeridas pelos pais/encarregados de educação

Apesar das estratégias enunciadas anteriormente, os pais/encarregados de educação pensam que a escola lhes deve transmitir conhecimentos, a nível “do ler e do escrever” (16) também o transmitir-lhes outros valores culturais (7) é importante e transmitir o melhor que seja para as crianças (6) é também uma solução para que a criança adquira melhor as suas aprendizagens.

Para que a criança cigana se sinta bem na escola, os pais apontam para que a escola os ajude o mais possível nas tarefas escolares (12) colocar poucos ciganos em cada sala de aula (3) é uma boa maneira de eles se sentirem bem e uma grande maioria dos pais não tem propostas (10)

Aquilo que os pais ciganos aqui expressam, são também os objectivos da escola. O interessante seria que eles quisessem aceitar as regras pelas quais a escola se rege e que eles têm intenção de respeitar porque querem ser integrados. Será que isto é o seu protótipo?

#### 7.11. Preferência de horário escolar

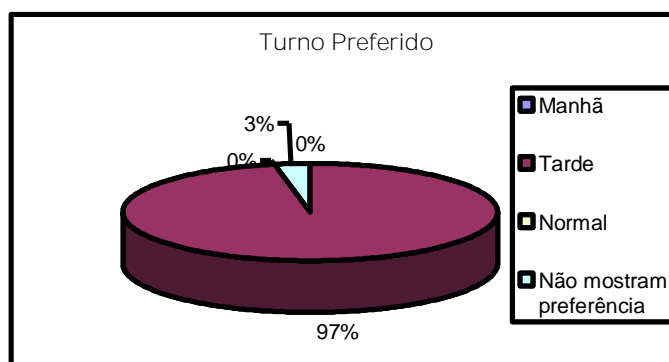


Gráfico 50 – Preferência de horário referenciada pelos professores

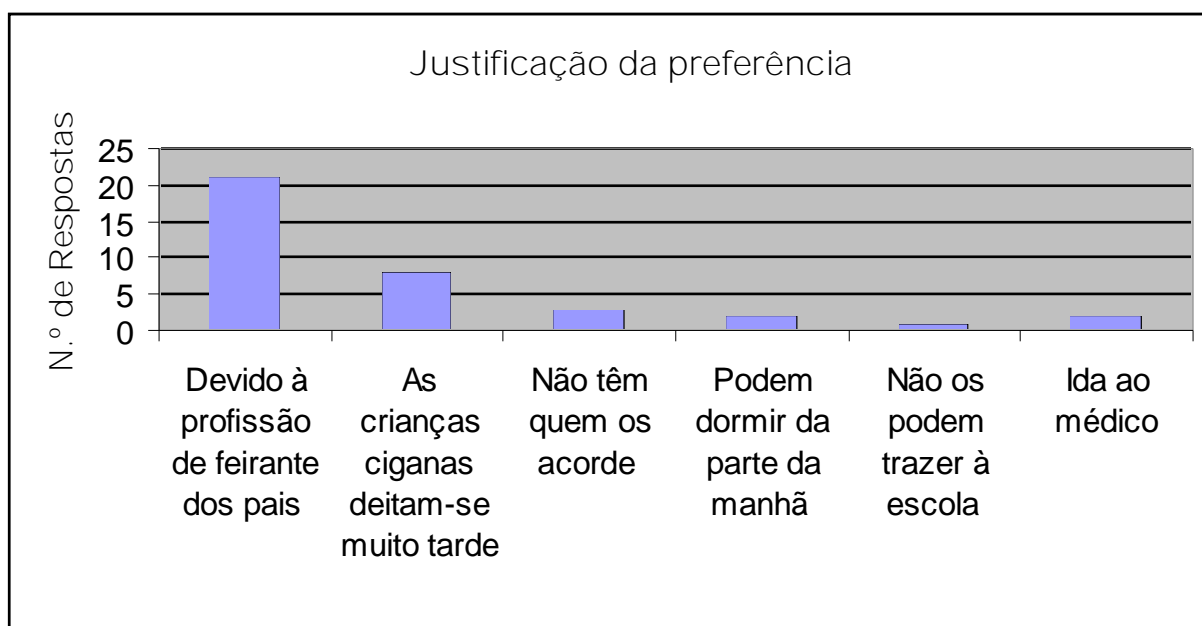


Gráfico 51 – Justificação das preferências, referenciadas pelos professores

Como nos é dado ver no gráfico n.º 50 os ciganos manifestam preferência pelo horário duplo da tarde. A justificação para este facto encontra-se referenciada no gráfico de justificação de preferências onde os dados nos informam de que tal é devido à profissão de feirante dos pais e ao costume que as famílias têm de se deitarem tarde. É ritual, as famílias reunirem-se à noite. Todo clã toma o café para ficar desperto para o serão que entra pela noite dentro. Isto, ainda, acontece nos dias de hoje. Temos crianças que vem ensonadas para a escola porque estiveram acordadas até de madrugada (2h da manhã referido pelos alunos).

## 7.12. Preferência de turma

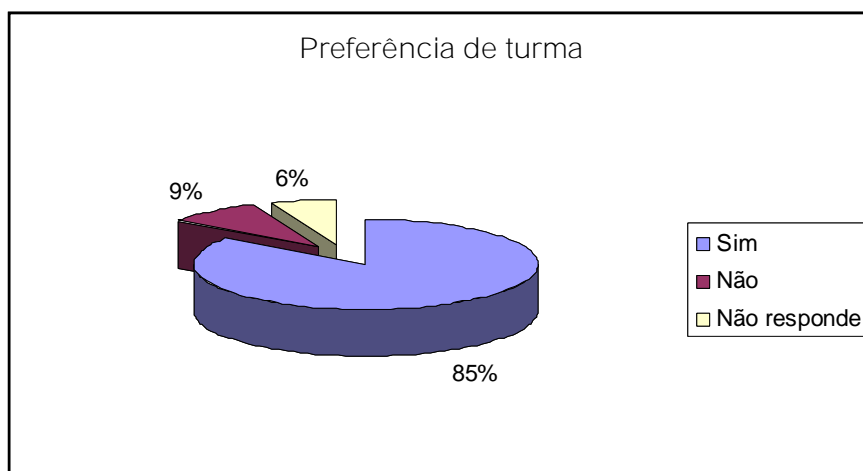


Gráfico 52 – Demonstração de preferência de turma apontada, pelos professores

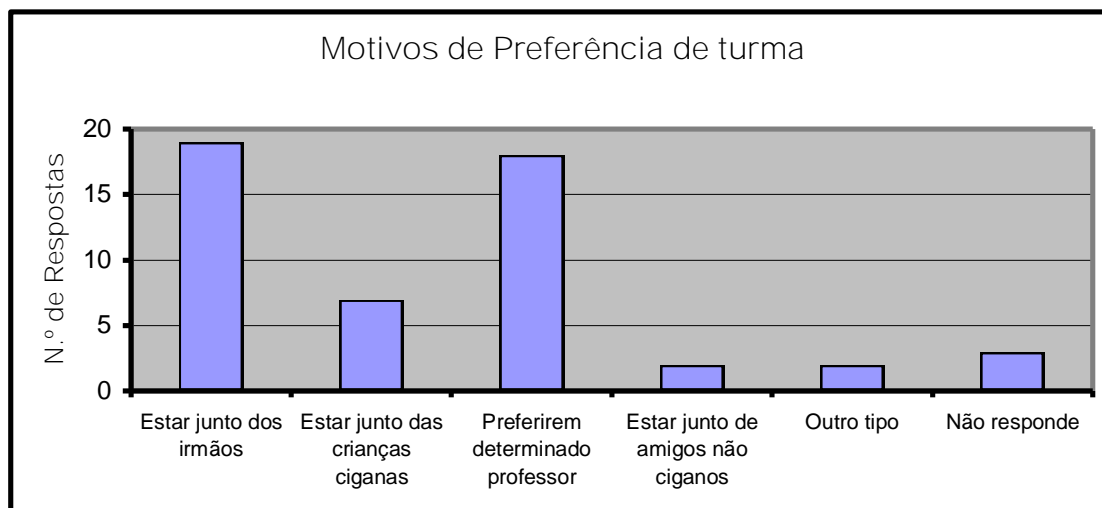


Gráfico 53 – Motivos de preferência de turma

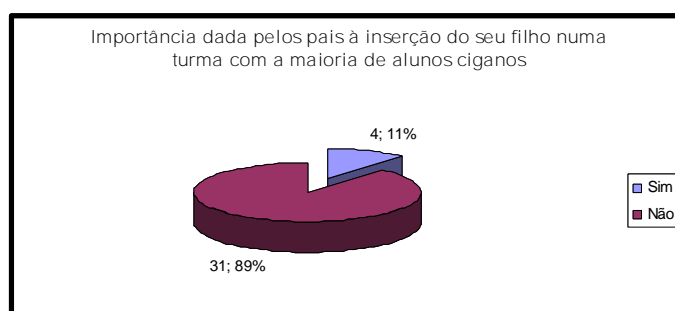


Gráfico 54 – Opinião dos pais à inserção da criança numa turma majoritariamente composta por crianças ciganas

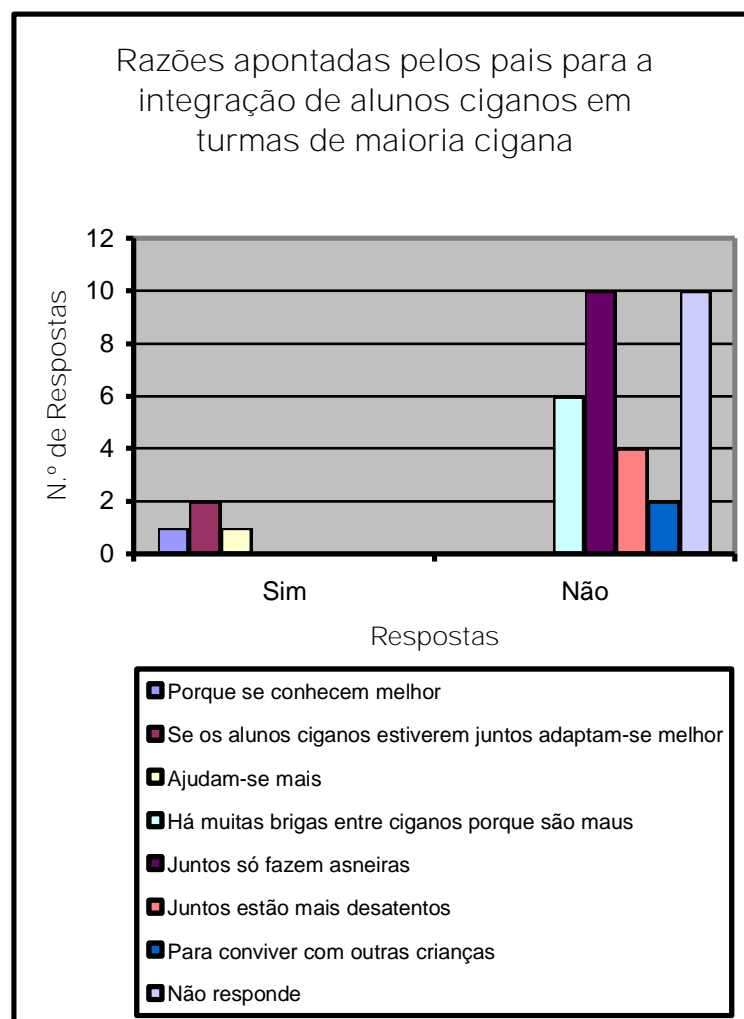


Gráfico 55 – Razões para a integração ou não dos alunos em turmas de maioria cigana.

Conforme se pode ver no gráfico nº 53, 85% dos docentes refere que os alunos ciganos mostram preferência de turma. Os motivos desta preferência são-nos demonstrados no gráfico para o efeito, onde podemos ler que, “estar juntos dos irmãos (19)” e “preferirem um determinado professor(18)” são causas mais que justificáveis para tal preferência. O estar junto das crianças da sua etnia (7) é também uma razão justificativa para a sua escolha, em virtude de não se sentirem tão sozinhas no meio dos não ciganos. É característico, desta etnia, agir em grupo. Apesar de as crianças se sentirem bem junto de crianças ciganas, os pais contestam dizendo que não querem os seus filhos em turma em que a maioria sejam alunos ciganos. Apelidam a escola de racista quando a turma onde se encontram os seus filhos têm muitos ciganos. Mas o facto é que, neste momento, devido, à requalificação do bairro a escola é frequentada por

alunos de maioria cigana. Como pode a escola fazer turmas do agrado destes pais?

Nas razões assinaladas, os pais “elegem o não”, às turmas constituídas pela maioria de alunos ciganos. Podemos verificar que 10 responderam que “juntos só fazem asneiras”, mas foi-nos dito pessoalmente que os ciganos sejam de que idades forem, juntos só fazem “sarrabulho”. Também registamos que 6 disseram “há muitas brigas entre ciganos porque são maus” e que 4 afirmaram “juntos estão mais desatentos”. Isto leva-nos a pensar que estas respostas indicam apenas uma única razão que os ciganos são rebeldes, característica da sua cultura. O querer pô-los em espaços fechados é cortar-lhes as asas, portanto tornam-se irrequietos, indolentes, indisciplinados, insolentes....Nesta ordem de ideias quando uma criança na sala de aula se mostra provocadora/destabilizadora leva o professor a pensar que é desobediente, sem regras (as nossas), o que provoca conflitos. Torna-se de extrema importância que o professor esteja atento e que saiba gerir adequadamente estes conflitos para que o espaço sala de aula não se torne num “campo de batalha”, onde a agressividade impera.

### 7.13. Atitudes demonstradas pelos ciganos na sala de aula

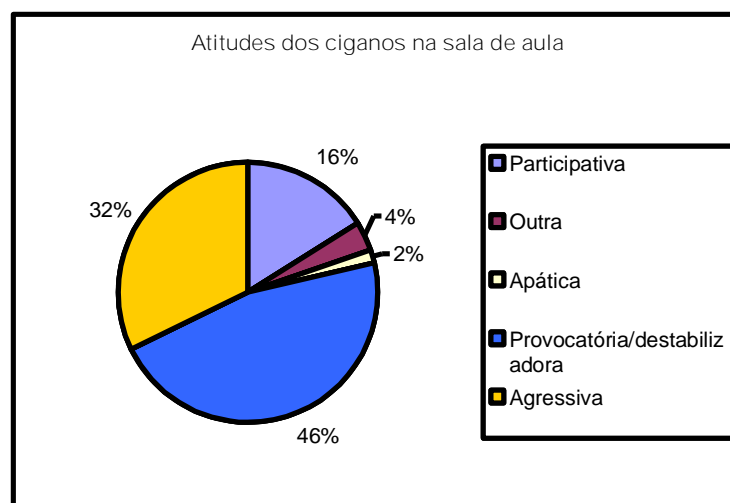


Gráfico 56 – Atitudes dos alunos na sala de aula

Uma docente desta escola referiu: “Os ciganos são criados livremente tal e qual como um cavalo solto no prado, correndo e agindo com a natureza como

parte integrante dela”. Como podemos motivar alunos com estas características?

O ideal seria podermos dar mais atenção a estas crianças, constituindo turmas com menor número de alunos (o máximo de 15); haver um trabalho de equipa; ter mais apoios para a realização de trabalhos fora da sala de aula e inculcá-lhes o significado prático das suas acções para as reportar para a sua vida quotidiana; desenvolver actividades em que eles se sintam livres mas ao mesmo tempo responsabilizá-los.

Também, em outra opção foi dito pelos professores que os alunos são “lentos na realização das tarefas e apresentam dificuldade em se concentrarem”; “Alunos que intimidam até que todas as suas vontades e caprichos sejam satisfeitos”, isto mais uma vez nos elucida como é importante para eles a liberdade de movimentos e a maneira como são criados no seio da comunidade cigana, que põe a criança no centro e tudo gira em volta delas.

#### 7.14. Relacionamento entre ciganos e não ciganos

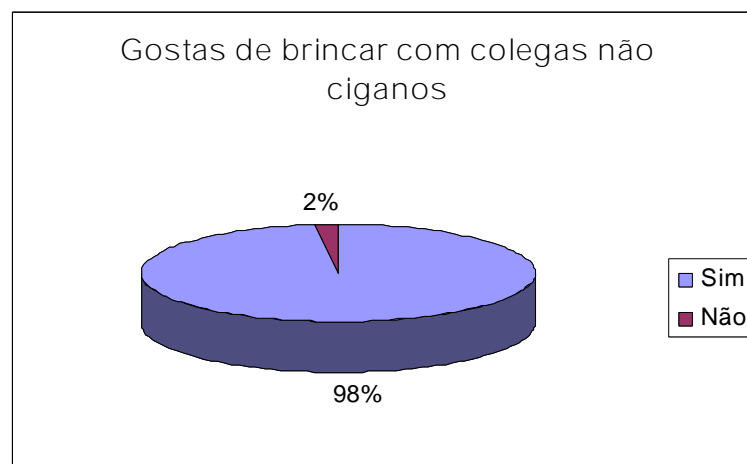


Gráfico 57 – Brincar com colegas não ciganos

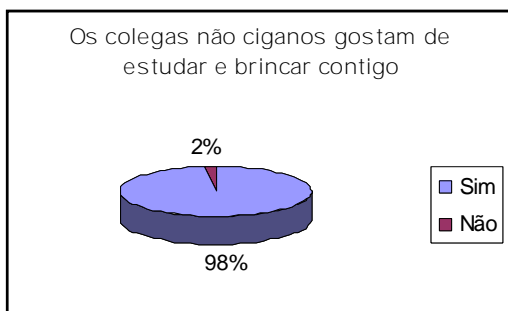


Gráfico 58 – Interação entre não ciganos e ciganos

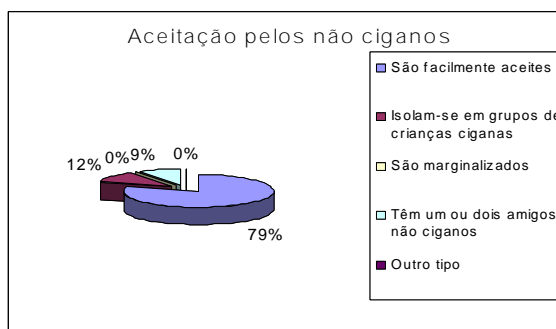


Gráfico 59 – Os ciganos são ou não aceites pelos não ciganos

É esmagadora a opinião positiva dada pelos inquiridos relativamente à convivência e estudo com crianças não ciganas. Os dois primeiros gráficos são elucidativos da existência de boa coabitação entre todas as crianças da escola. Mostra a inter-ajuda que há entre eles nas brincadeiras e no estudo, o que nos leva a pensar que dentro da escola não existem barreiras nem racismo, como afirmam os pais, mas um envolvimento próprio de crianças destas idades. Cada vez mais acreditamos que os adultos são os mentores dos conflitos gerados fora e dentro da escola.

No último gráfico deste tema é surpreendente como os não ciganos aceitam os ciganos (79%). Aqui está posto o mito de parte “vem o cigano e leva-te num saco”.

#### 7.15. A negligência familiar com as crianças ciganas

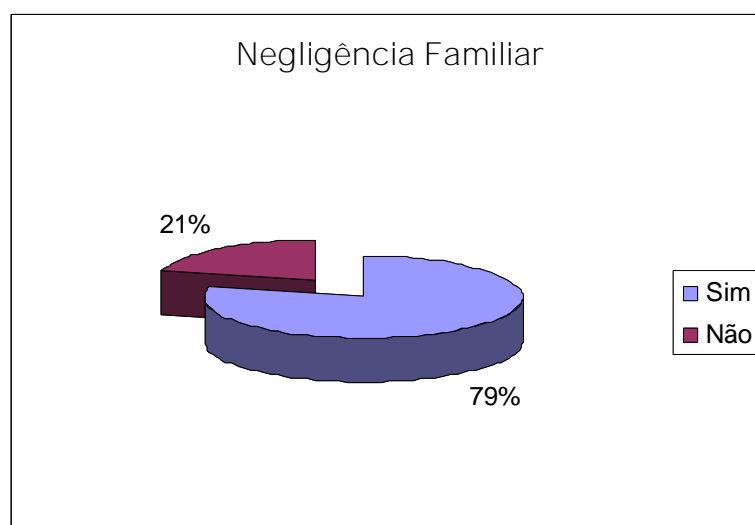


Gráfico 60 – Negligência familiar

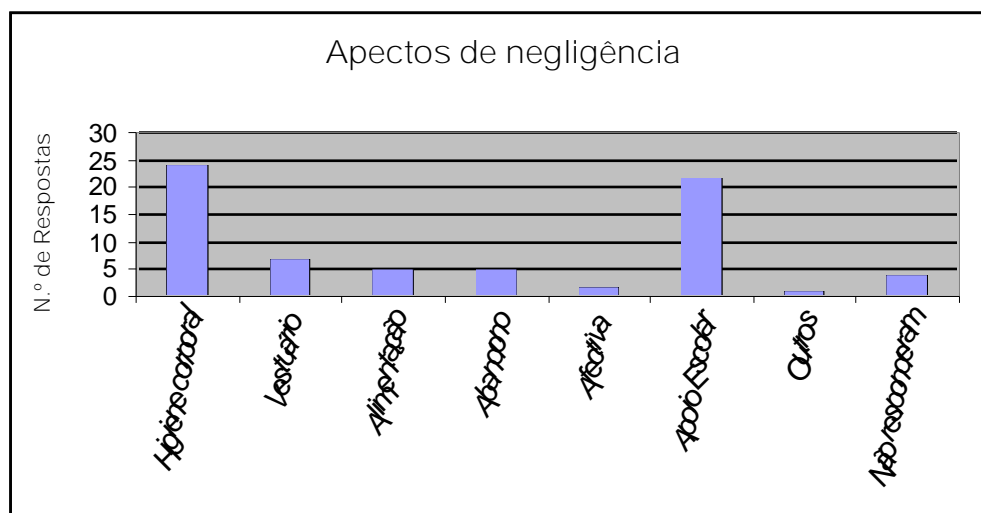


Gráfico 61 – Pareceres da negligência familiar

A maioria dos professores (79%), afirmam que existe negligência familiar. Esta traduz-se em falta de cuidados” de “higiene corporal” e no “apoio escolar”.

É de realçar que apenas 2 docentes referem existir negligência afectiva o que no ponto de vista da etnia cigana isso não é considerado com tal, uma vez que as crianças são criadas em liberdade e o que nos parece distanciamento entre crianças e famílias não é a realidade. Um dia conversávamos com uma das mães sobre o tema e obtivemos o seguinte comentário “ estamos sempre de vigia parecendo não estar, o que é certo é que nunca perdemos as nossas crianças e vocês perdem-nas”.

#### 7.16. Apoio escolar dos pais/ encarregados de educação

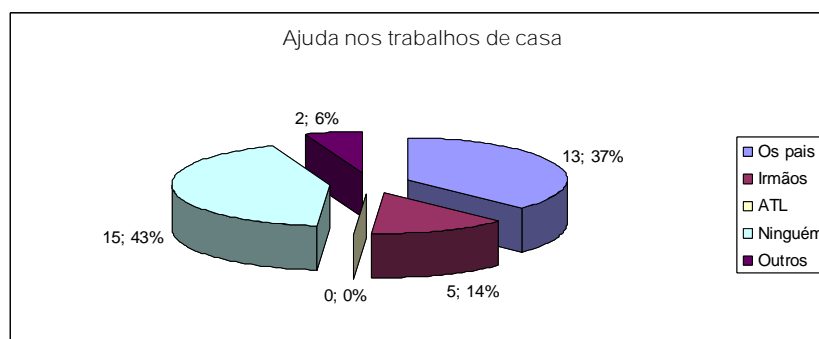


Gráfico 62 – Trabalhos de casa, citado pelos pais

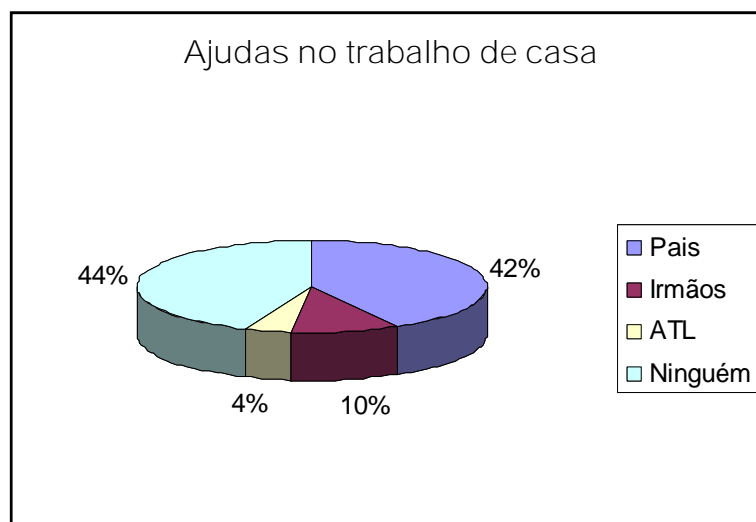


Gráfico 63 – Ajudas, nos trabalhos de casa, referenciado pelos alunos

Neste âmbito, para 43% dos pais inquiridos, são eles que ajudam os filhos na realização dos trabalhos de casa. Para 37% dos pais dizem que não é ninguém e para 14% são os irmãos. Analisando o gráfico dos alunos, verificamos que 44% dizem que não é ninguém que os ajuda a fazer os trabalhos de casa, são eles que os fazem sozinhos quando querem, 42% dizem que são os pais que os ajudam e 10% afirmam que são os irmãos. Comparando estes gráficos, achamos interessante como ambos são tão semelhantes, pais e filhos estão em sintonia quanto às ajudas nos trabalhos de casa. Como se vê nos gráficos a maioria dos alunos trabalha sozinho e pela experiência poucos são aqueles que o fazem. Nos diálogos travados com os docentes que participaram nesta investigação, obtivemos informações que apontam para a existência de um elevado número de pais que gostam que os filhos levem tarefas para realizar, no entanto a sua realização é muito esporádica e quando acontece é com muito pouco apoio da parte dos pais.

### 7.17. Acompanhamento pós-lectivo

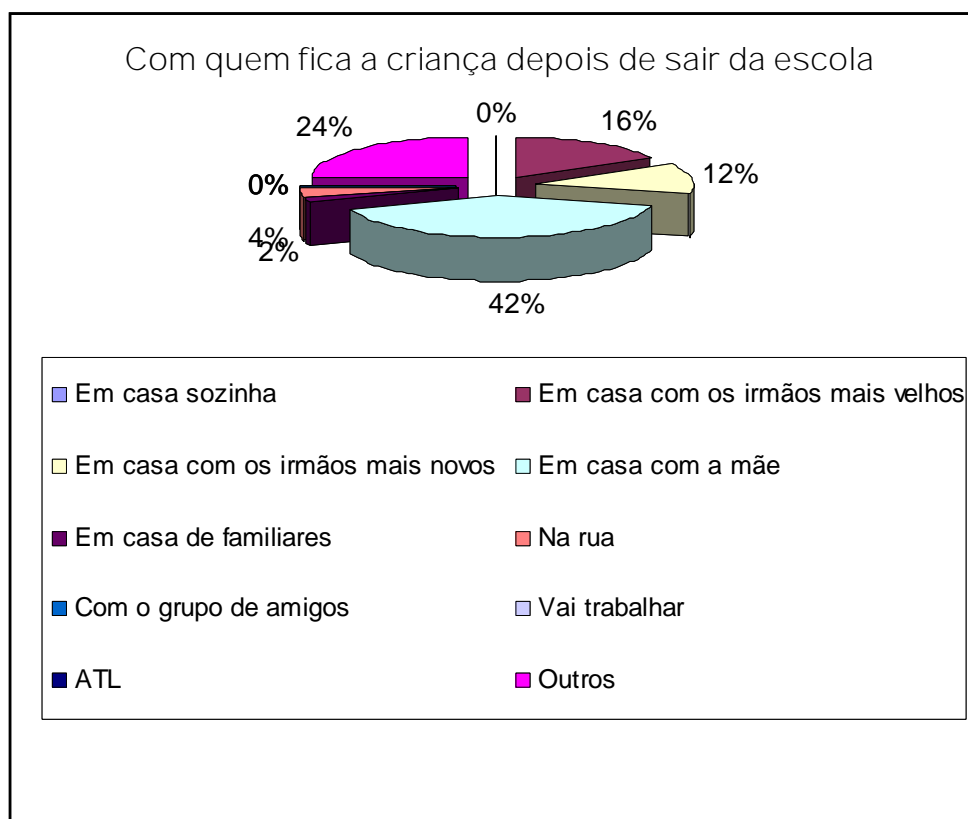


Gráfico 64 – Acompanhamento pós lectivo

Ao analisarmos o gráfico, podemos referir que 42% das crianças ciganas, depois de terminarem as aulas, ficam entregues ao cuidado das mães. 24% com outras crianças, 16% em casa com irmãos mais velhos e 12% em casa com irmãos mais novos. Ao constatarmos que estas crianças ficam em casa com irmãos mais novos ou mais velhos, leva-nos a pensar, que já se encontram numa faixa etária superior aos 10 anos, uma vez que a partir desta idade é característica desta cultura, as raparigas ajudarem as mães nas tarefas domésticas e na guarda dos irmãos mais novos.

Devemos salientar, ainda, que não existem crianças que frequentem o ATL depois das aulas terminarem. Tal acontece porque as famílias ciganas preferem que as suas crianças “vivam ao ar livre”, num ambiente de aprendizagens quotidianas, em situações reais.

## 7.18. Saúde escolar e sua contribuição para o sucesso escolar

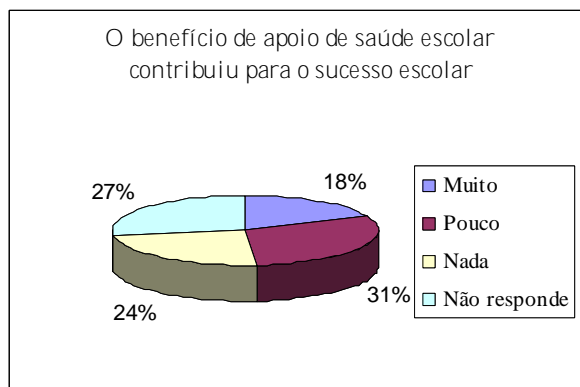


Gráfico 65 – Saúde escolar e sua contribuição para o sucesso escolar

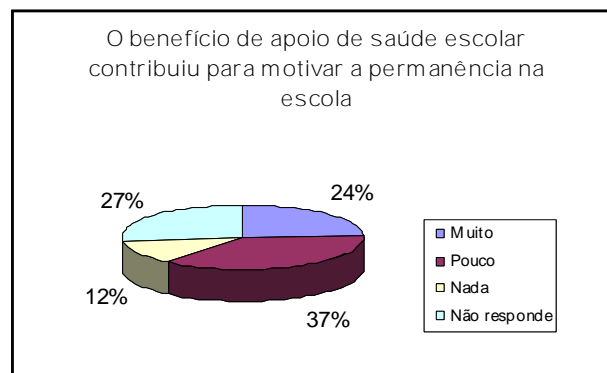


Gráfico 66 – Saúde escolar e sua contribuição para a permanência na escola

Os professores são unânimes em dizer que o apoio de saúde escolar contribuiu pouco para a permanência dos alunos na escola (37%) e para o seu sucesso escolar (31%). Quanto ao contributo deste apoio, 24% dos docentes acham que este contribui muito para a permanência na escola, diminuindo a percentagem quanto à sua contribuição para o sucesso escolar que é apenas de 18%. Ainda há a referir que 12% considera que este apoio não beneficia em nada a permanência na escola, duplicando o número daqueles que afirmam nada ajudar o sucesso escolar.

## 7.19. Frequência escolar

### 7.19.1. Atitudes e valores

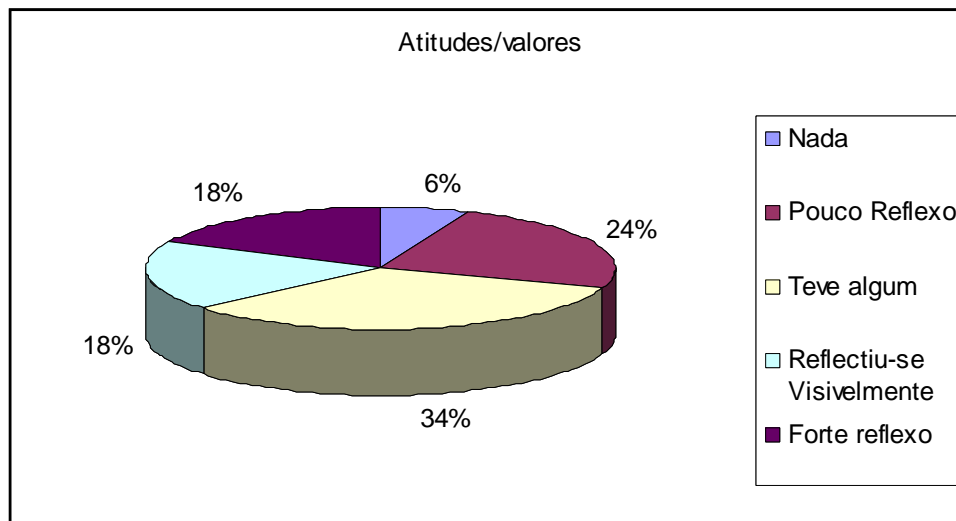


Gráfico 67 - Permanência na escola e sua contribuição em atitudes e valores

A observação mais detalhada do gráfico permite concluir que 36% dos docentes é da opinião que frequentar a escola teve forte reflexo (18%) ou reflectiu-se visivelmente (18%) nas atitudes e valores que demonstravam. Mas uma grande percentagem (34%) acha que a permanência nesta, teve algum reflexo no seu comportamento. O que nos leva a crer que frequentar a escola, altera os valores instituídos pela cultura cigana. Tal facto parece-nos raro, uma vez que a educação destas crianças tem sempre como ponto de referência um grande respeito pelo grupo e pelos seus valores e ainda o facto de esta cultura se caracterizar pela existência de um forte controle social que dificilmente permite um desvio à tradição e aos valores próprios deste povo. E os pais consideram que a escola altera os seus valores?

### 7.19.2. A escola e a ameaça aos valores da cultura cigana

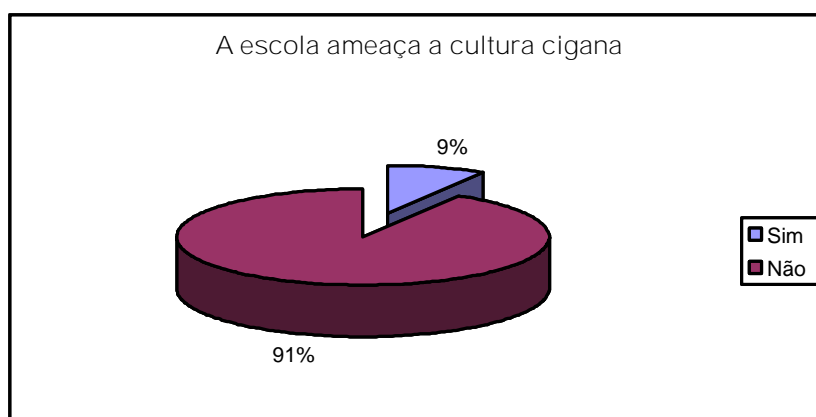


Gráfico 68 – A escola e a ameaça dos valores instituídos pela cultura cigana

Ao considerarmos as opiniões manifestadas pelos pais, intervenientes no estudo, concluímos que a maioria (91%) não vê que a escola seja uma ameaça aos seus valores.

Estes fazem parte dos muitos pais/encarregados de educação que estão convencidos, de que a passagem pelo sistema educativo é absolutamente necessária para que os seus educandos possam aceder ao mundo comum do trabalho e, por sua vez, preparar-se para uma convivência inter-étnica sem perder a sua identidade cigana; no entanto, podemos constatar a existência de uma pequena parte (9%) que, submersos num baixo nível socio-económico ou em inseridos num sistema patrigrupal, de cómodo rol para os homens, querem manter-se fora do que eles sentem como um sistema educativo *payo* que *apaya*. De que modo?

Os inquiridos responderam:

“Sentindo que os outros os discriminam; porque a vida cigana é de feiras e a escola não é importante”.

7.20. Escola e a diferença de género, na cultura cigana

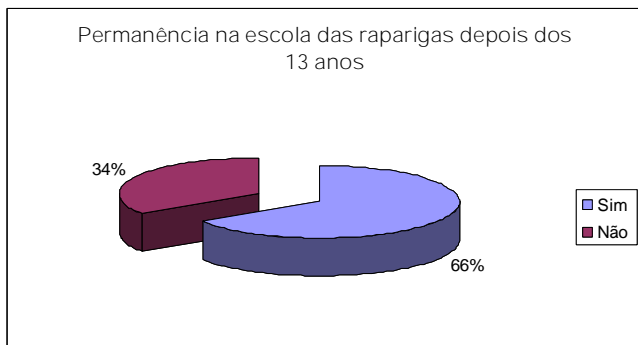


Gráfico 69 – Permanência da rapariga cigana na Escola, depois dos 13 anos

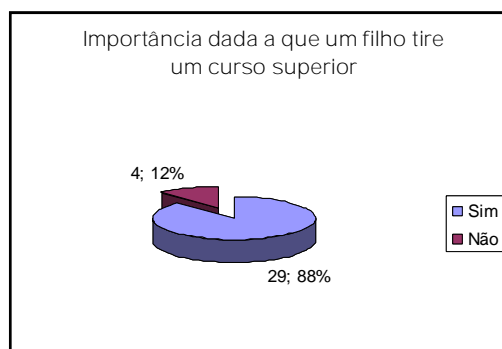


Gráfico 70 – Género e aposta escolar

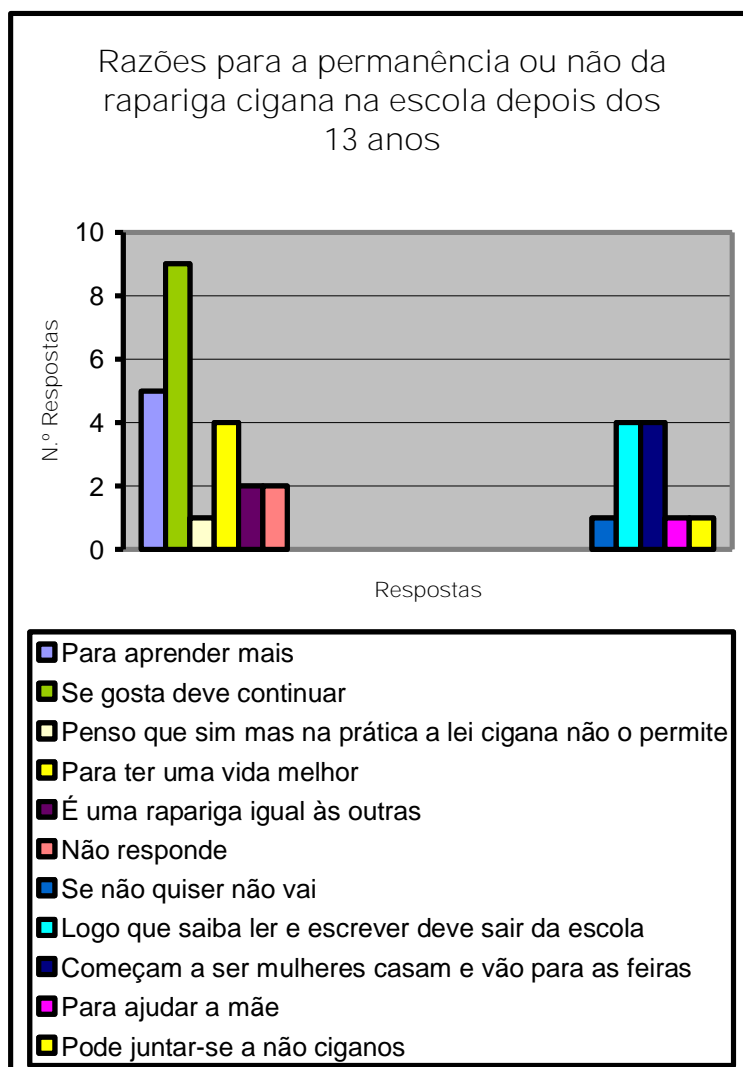


Gráfico 71 – Razões para permanência, na escola, das raparigas ciganas

Mais de metade dos inquiridos (66%), é de acordo com a permanência das raparigas ciganas na escola. A realidade, no entanto, é outra porque “afirmam que se ela gostar deve continuar” não criando grandes expectativas para elas continuarem. A nosso ver esta resposta está camuflada porque esconde o que realmente sentem. Eles têm medo que elas se apaixonem pelos não ciganos e apesar de pensarem que elas devem continuar, a lei cigana não permite. As respostas menos cotadas são no fundo aquelas que nos dão indicadores da não permanência das raparigas na escola. Há dias quando falávamos com uma rapariga de 14 anos que frequenta o 2º ano de escolaridade sobre a sua fraca assiduidade respondeu: “Sabe, professora vou deixar de vir à escola porque vou casar para o ano, no mês de Abril. A minha mãe já saiu da cadeia.” Tivemos curiosidade e dissemos: “até lá ainda falta muito, podes vir à escola”. Prontamente comunicou “a minha mãe já saiu da cadeia, agora vamos já preparar tudo para o casamento”.

Observamos que as raparigas não antevêm a possibilidade de virem a concretizar os projectos profissionais desejados, dadas as limitações e a forte auto-regulação de que são alvo ao nível das suas opções de vida. A propósito uma rapariga de 14 anos a frequentar o 3º ano confidenciou-nos: *“gostaria de ser cabeleireira, mas nunca poderei ter essa profissão porque não é adequado para as ciganas. Não sei porquê, mas acho que fica mal na vida de ciganos! Se fosse costureira já podia mas tinha que ser aqui perto”*. Perante esta realidade que mais comentários são precisos?

Quanto ao sexo masculino, já não se põem limites e a maioria acha importante que ele tire um curso superior. No entanto, quando se questiona porquê a resposta evidencia baixas expectativas uma vez que referem maioritariamente, *para ter uma vida melhor*. Numa das nossas passagens pelo bairro questionamos um rapaz de 20 anos, com o 6º ano de escolaridade relativamente ao seu projecto profissional, obtendo a seguinte resposta: “já tive, agora não tenho! *Quando andava na escola, sonhava ser jogador de futebol, mas perdi esse sonho porque casei... casado tenho que fazer a minha vida, acompanhando a minha mulher para as feiras*”.

### 7.21. Frequência escolar e seus reflexos a nível de: Capacidades/aptidões

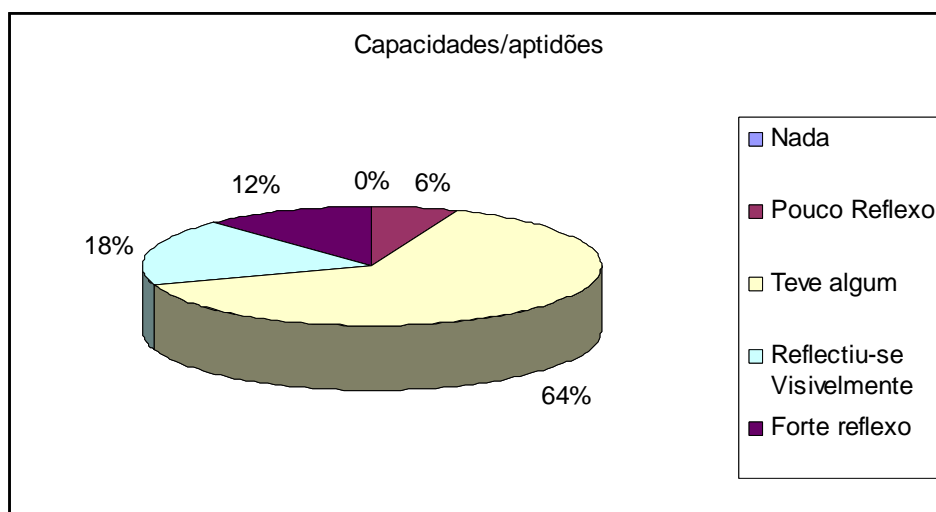


Gráfico 72 – Permanência na escola e repercussão a nível de capacidades e aptidões

Podemos deduzir que relativamente às capacidades e aptidões destas crianças se notou algum reflexo (64%) dessa permanência escolar. Também não podemos deixar de mencionar que 30% dos docentes considera que essa frequência apresentou reflexos bastante visíveis. Não podemos esquecer que, como em todas as etnias, há bons e maus alunos e que esta não foge à regra. O que nos alerta, é que nenhum professor referiu que a frequência escolar não se reflecte nas suas capacidades e aptidões.

#### 7.21.1. Permanência na escola e seus reflexos na progressão a nível de: conhecimentos

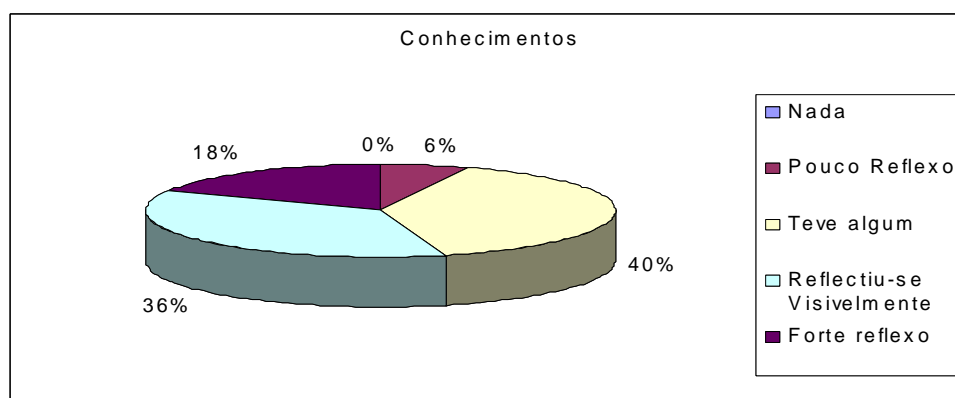


Gráfico 73 – A permanência na escola e repercussão a nível de conhecimentos

Em termos de conhecimentos, a frequência escolar teve repercussões visíveis para 36% dos docentes sondados, enquanto que 40% considera ter havido alguma repercussão a nível dos saberes. Nenhum dos inquiridos achou relevante dizer que houve fortes reflexos, ou nenhum, na aquisição de saberes.

#### 7.22. Aulas de compensação

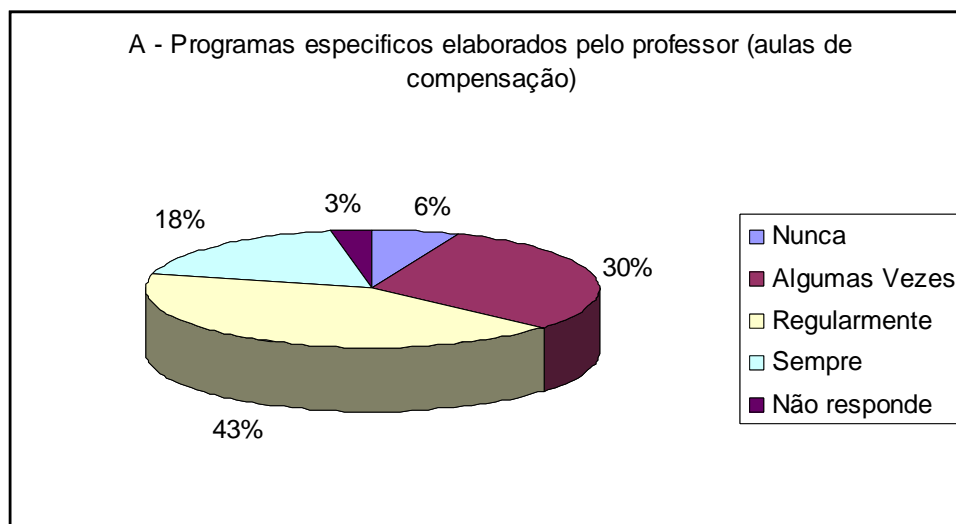


Gráfico 74 – Aulas de compensação

Da observação do gráfico, podemos aferir que 43% dos professores utiliza regularmente programas específicos com o recurso a aulas de compensação e 18% o utiliza sempre. É relevante dizermos que, perante análises anteriores, constatamos que os alunos, desta escola, evidenciam uma entrada tardia no sistema educativo, não apresentam frequência sistemática de ensino pré-primário e apresentam ainda uma conduta absentista. Desta forma, não poderemos omitir que o absentismo determina logicamente o comportamento académico destas crianças e por sua vez o baixo rendimento académico reforça a conduta absentista, provocando sentimentos de desânimo, sendo maiores quanto maior for a sua idade. Não deveremos confundir baixo rendimento académico com baixa aptidão para a aprendizagem. É importante que o professor se certifique das razões deste baixo rendimento para não cair no erro de remeter parcialmente estes alunos para aulas de apoio, educação compensatória ou até educação especial com a finalidade aparente de recuperar o ritmo de aprendizagem destes alunos face aos restantes alunos da turma.

Pensamos que retirar alunos da sala de aula não contribui para a sua integração com o resto dos alunos e promove condutas de retrocesso. O aluno continuará desadaptado, permanecerão as condutas absentistas e o seu rendimento será sempre inferior. Não se trata de pensarmos que os professores sejam os culpados do absentismo, nem que o rendimento escolar dependa unicamente da sua figura como educador, contudo, pensamos que na raiz da utilização destas estratégias se encontra o problema absentista e que qualquer intervenção nesta problemática se deve realizar também, sobre aquilo que desde contextos escolares possamos controlar, e evidentemente, os professores a podem contribuir positivamente para reduzir este problema.

### 7.23. Atitudes e estratégias com alunos ciganos

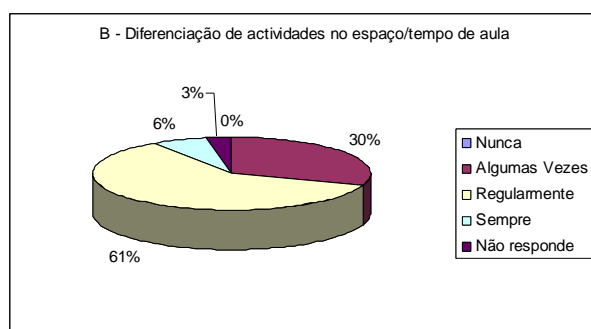


Gráfico 75 – Diferenciação de actividades no espaço/tempo de aula

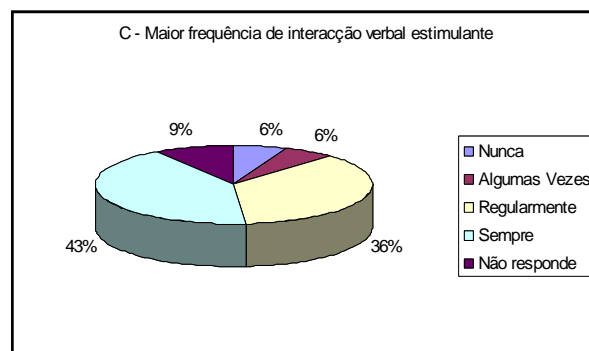


Gráfico 76 -Interacção verbal

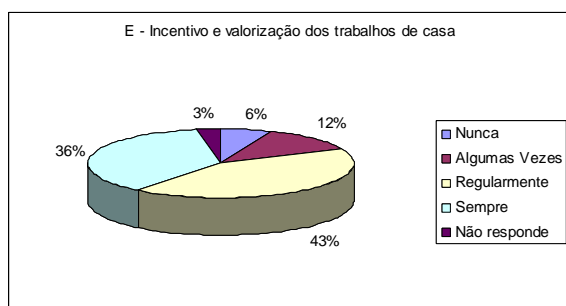


Gráfico 77 -Incentivo e valorização dos trabalhos de casa

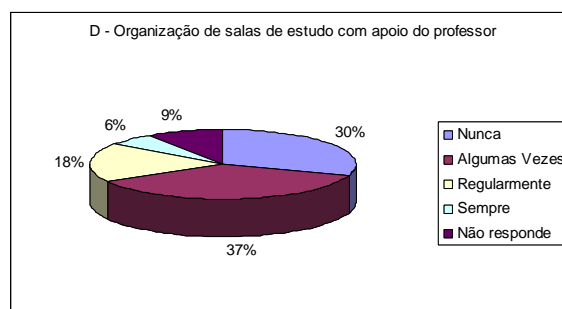


Gráfico 78 – Organização de salas de estudo do professor com apoio

A necessidade de maior interacção verbal estimulante bem como a necessidade de incentivo e valorização dos trabalhos de casa foram considerados regularmente, ou sempre necessários, pela maioria dos professores.

A diferenciação de actividades no espaço /tempo de aula, foi referida como sendo utilizada com regularidade (61%) e algumas vezes (30%). Relativamente à organização das salas de estudo com apoio do professor 37% refere utilizar algumas vezes, enquanto 30% menciona nunca utilizar. É de referir que 18% dos professores utiliza regularmente as salas de estudo com o apoio do professor.

A necessidade de implementação destes recursos advém do público-alvo ser o produto de uma cultura diferente da cultura escolar ocasionando com frequência falta de motivação sendo necessário a implementação de formas de ensino mais personalizadas e que vão ao encontro da psicologia destas crianças.

#### 7.24. Relacionamento entre escola/família cigana

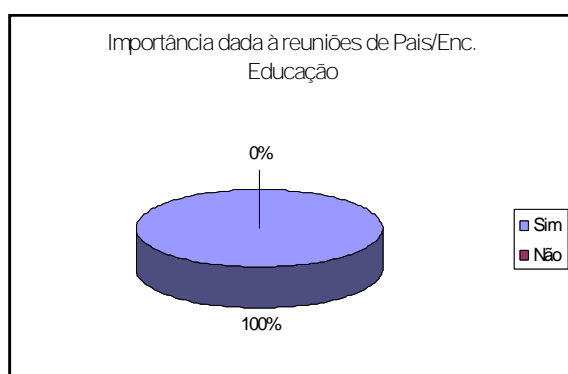


Gráfico 79 – Importância das reuniões de pais/encarregados de Educação

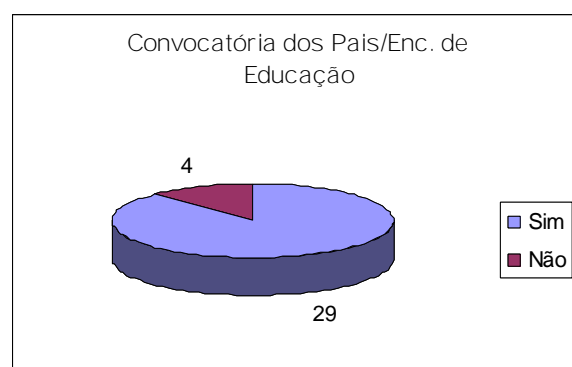


Gráfico 80 – Convocatória aos pais/encarregados de educação feita pelos professores

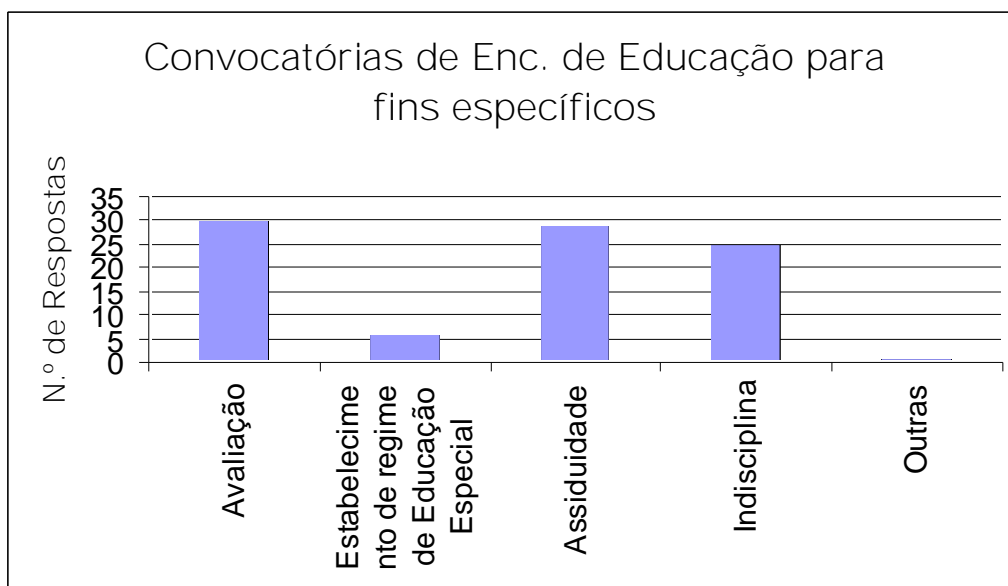


Gráfico 81- Convocatórias específicas feitas aos pais/encarregados de educação

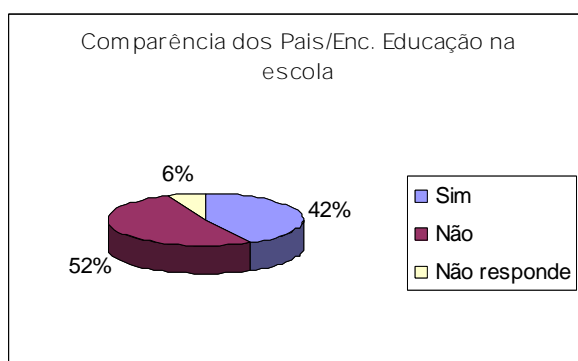


Gráfico 82 - Comparência às reuniões, no parecer dos pais

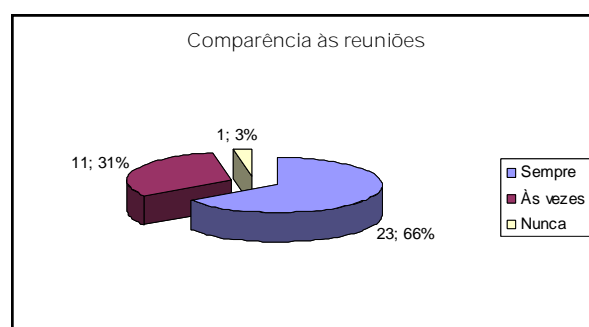


Gráfico 83 - Comparência às reuniões, no parecer dos professores

A maioria dos professores (88%) afirmam que convocam sempre os pais para reuniões e apenas uma pequena parte (12%) dizem que não o fazem.

Também, é esmagadora a opinião favorável dos pais/encarregados de educação (100%) relativamente à importância das reuniões realizadas na escola para serem informados dos percursos dos seus educandos e da sua vida escolar.

Contudo, os professores opinam que quando os convocam, 52% não comparecem, 42% comparecem e uma minoria de professores não respondeu a esta questão.

Porém os professores convocam os pais/encarregados de educação para se inteirarem de assuntos específicos como a avaliação, a assiduidade, a indisciplina

plina e outros assuntos referentes aos seus educandos. Os docentes pensam que os pais/encarregados de educação fazem algum esforço para comparecerem, às vezes, às reuniões, 85%. Alguns professores acham que os pais nunca vêm (12%). Uma parte muito pouco significativa afirma que comparecem sempre. E, no parecer dos pais como dizem sobre a sua participação nas reuniões?

Lendo o gráfico dos pais inquiridos, vemos que 66% refere que comparece sempre o que contraria a opinião dos professores, assim como as outras percentagens 31% para às vezes e 3% nunca comparece. A intenção dos pais aparecerem nas reuniões é verdadeira, só que não conseguem pô-la em prática por vários motivos.

A comparência ou não nas reuniões destes pais/encarregados de educação, no nosso parecer, tem uma justificação plausível para o sucedido. Geralmente são as mães que vêm às reuniões e, como sabemos, estas são ao fim do dia ou à noite. Logo as mães têm que fazer o jantar e tomar conta das crianças pequenas. Se vierem à reunião têm que fazer o jantar mais tarde e isso é um problema ou virem mais tarde e trazer as crianças. Então, como isso é penoso porque não há condições de estarem com atenção, nesse caso não comparecem e vêm ao outro dia quando os filhos estão na escola.

#### 7.25. Classificação do trabalho com crianças ciganas

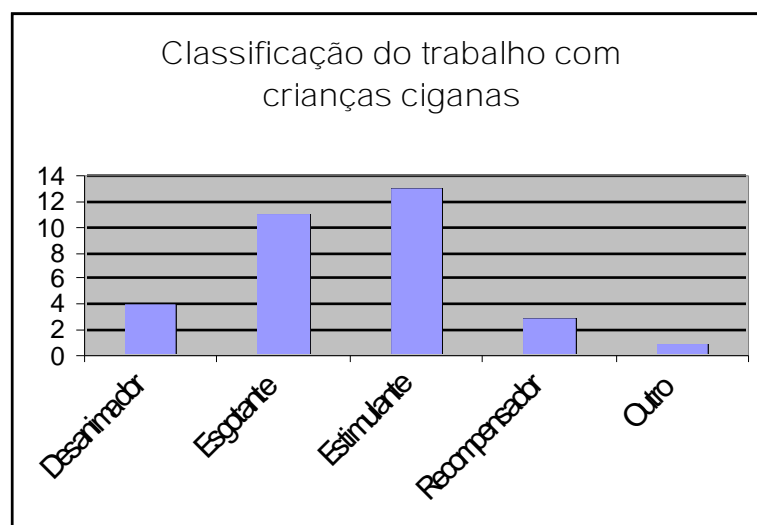


Gráfico 84 - Classificação do trabalho com crianças ciganas proferido pelos docentes

### 7.25.1. Razões apontadas para escolha

Itens	Professores	Porquê? (total de respostas em cada item)
Desanimador	4	“Não é possível cumprir um plano de aula” (2); “Porque temos que inculcar-lhes valores que não são os deles e os quais têm dificuldade em aceitar” (2)
Esgotante	11	“Porque são crianças indisciplinadas e sem regras” (2); “porque têm pouca concentração” (4); “ porque apresentam muitas dificuldades em língua portuguesa” (4); “Pelo esforço despendido para atingir os objectivos mínimos propostos” (3)
Estimulante	13	“É como fazer uma escultura, de uma pedra tosca se molda uma pedra bela” (1); “Ver como são capazes de evoluir uma vez que para a cultura escolar evidenciam grandes dificuldades” (3); “Pela relação existente” (3); “Ter contacto com outras culturas” (3); “Chegar ao princípio da semana e estes alunos dizerem-nos: Professora, tive saudades tuas, o tempo nunca mais passava” (3).
Recompensador	3	“ É desafiador, porque todos os dias aparecem novos desafios” (2); “Tentativa de modificação/alteração de comportamentos e opiniões” (1);
Outro	1	“Estão sempre “na corda bamba”, como é costume dizer-se! Tanto vêm às aulas como não vêm”
Não responde	10	Nada disseram

Tabela 15 – Justificações sobre o trabalho com crianças ciganas

## 7.26. Dificuldades sentidas pelos professores

Respostas	Nº de respostas
Desconhecimento da cultura cigana	5
Respeito pelas regras estabelecidas na sala/escola	17
Motivar os alunos para a realização das tarefas escolares	8
Entender a sua linguagem	3
Sentir-se aceite pelos alunos	1
Falta de assiduidade	6
Falta de pontualidade	1
Satisfação de caprichos incomuns	1
Não responde	1

Tabela 16 – Dificuldades sentidas pelos professores

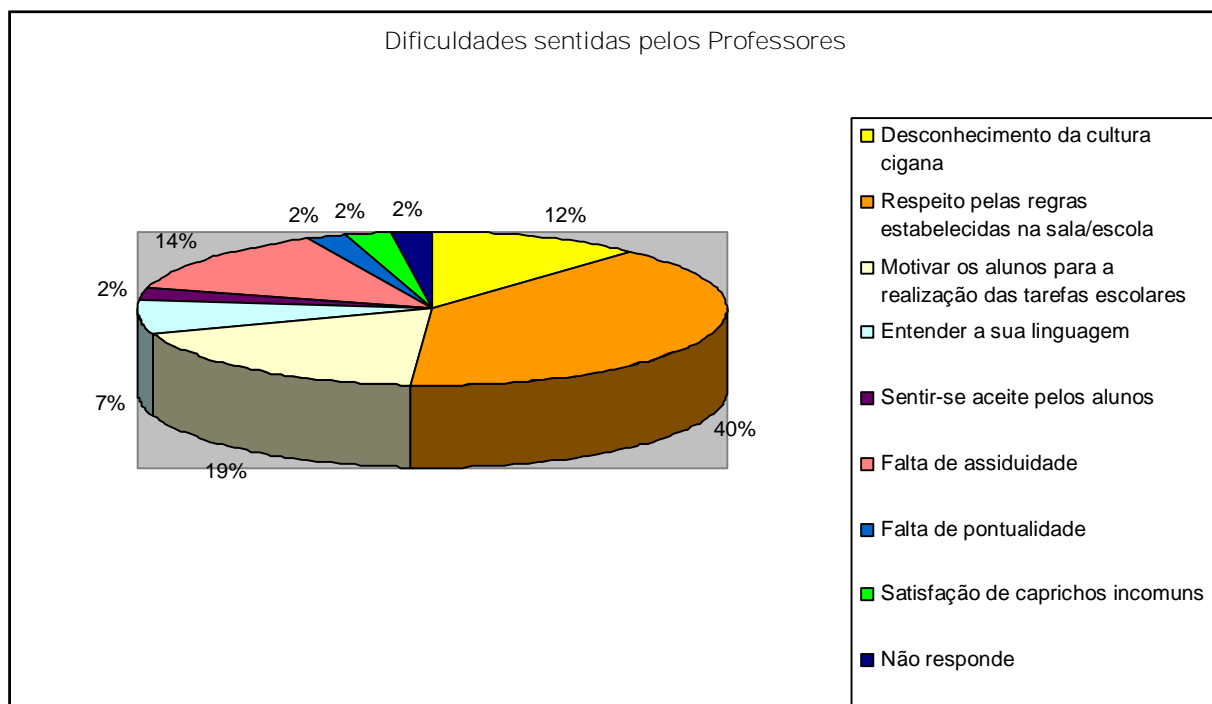


Gráfico 85 - Dificuldades sentidas pelos professores na interacção com crianças ciganas

7.27. O que considera importante implementar-se para que as crianças ciganas tenham sucesso na escola?

Respostas	N.º de respostas
Programas adaptados a sua cultura	13
Ensino prático	14
Implementação de estratégias motivadoras para estes alunos	5
Maior envolvimento dos pais/enc. de Educação e maior diálogo Escola/Família	12
Reforço das áreas de expressões	2
Incutir nos alunos a aceitação da escolarização, valorizando-a	2
Implementação de um ensino multicultural	2

Tabela 17 – Estratégias a implementar com crianças ciganas

Trabalhar com crianças ciganas para 13 professores é estimulante por várias razões. Analisando profundamente as suas justificações, verificamos que, para uma grande parte destes professores, vê-las evoluir enche-lhes o ego e motivam os para continuar a prepará-las para a vida.

Para 11 dos professores inquiridos, o trabalho é esgotante referindo não conseguir pôr em prática tudo aquilo que aspiram e planeiam. Os professores apontam ainda, o problema da indisciplina como entreve para o sucesso educativo destes alunos. A propósito referimos um comentário de uma professora que lecciona nesta escola há 17 anos: *“O esforço dispendido pelos professores para corrigir comportamentos é enorme! Fica-se arrasado. É de referir que relativamente a este assunto não se pronunciaram 10 professores, um número bastante significativo.*

Das dificuldades sentidas pelos professores relativamente ao trabalho com estas crianças, podemos referir que 40% dos professores escolhem o respeito pelas regras estabelecidas na sala/escola como princípios difíceis de aplicar, devido à maneira de ser desta etnia. Igualmente, 19% têm dificuldade em motivar os alunos para a realização das tarefas escolares. Em conversa com uma

das professoras obtivemos o seguinte comentário relativo às práticas diárias destes alunos na sala de aula: *“Estas crianças são demasiado lentas porque o seu espírito está preocupado com tudo menos com o que se passa na sala de aula. É de notar que interrompem a aula para falar de tudo excepto do que se fala na aula, por exemplo estamos a falar do sistema solar e interrompem para dizer que têm um jogo novo ou que um colega fez qualquer coisa no recreio ou em casa. Enfim, é um constante recomeçar, tornando-se bastante cansativo. A par disto recusam-se a fazer as tarefas e às vezes nem as começam. Também fazem dois traços ou escrevem uma linha e já estão cansados...”* A assiduidade para 14% dos professores foi difícil de gerir porque estas crianças são muito instáveis na comparência à escola, vêm 1 dia ou 2 e faltam 3 ou 4 dias seguidos. Esta instabilidade causa sérios problemas na sua aprendizagem. Ainda 12% afirma que o desconhecimento da cultura cigana é uma causa para que haja dificuldade de trabalho. Quanto às outras razões a mais relevante é entender a sua linguagem que teve 7% das intenções. É difícil compreender estas crianças porque misturam o caló, o espanhol e o português e não se fazem entender.

Para se resolver estas dificuldades, 14 dos professores apontam para um ensino mais prático, 13 para programas adaptados à sua cultura e 12 apelam ao envolvimento dos pais/encarregados de educação e um maior diálogo entre escola/família. Pela nossa experiência, nesta escola, pensamos que esta razão é muito importante porque as crianças gostam de sentir que a escola/professor têm contacto directo com a família porque é sinal que alguém se interessa por elas e pela família. Se um professor der um pouco de atenção à mãe ou ao pai mesmo não sendo para falar da criança isso ajuda na sua postura dentro da sala de aula. A criança fica mais receptiva àquilo que lhe diz o professor, olha o professor de outra maneira.

7.28. O trabalho dos Professores com crianças não ciganas

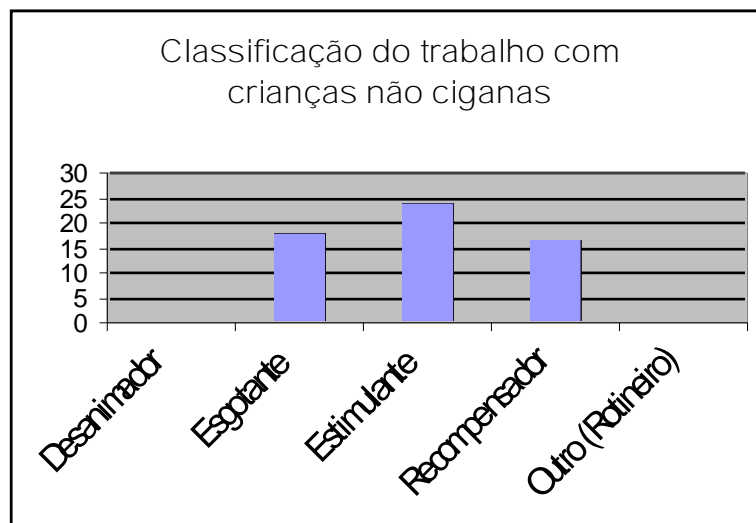


Gráfico 86 - Classificação do trabalho com crianças não ciganas

### 7.28.1. Justificações dadas pelos professores

Itens	Profes- sores	Porquê? (total de respostas em cada item)
Desanimador	0	0
Esgotante	18	“Porque são crianças que demonstram carências tão afectivas como económicas” (5); “Porque são crianças cujas vivências perturbam a sua concentração na aula” (10); “Pelo esforço despendido para conseguir atingir os objectivos mínimos propostos” (3)
Estimulante	24	“Há maior empenho por parte das famílias” (8); “Ver desabrochar as várias personalidades em desenvolvimento” (3); “Pela relação existente” (3); “Porque falamos a mesma linguagem” (3); “porque são mais assíduo se pontuais” (3); “ porque estes alunos respeitam mais facilmente as regras estabelecidas” (4).
Recompensador	16	“Porque se empenham mais na sua aprendizagem” (7); “porque existe mais interesse por parte das famílias” (5); “porque estas crianças estão motivadas para progredirem” (4)
Outro	2	“Porque o trabalho é rotineiro” (2)
Não responde	4	0

Tabela 18 – Como é trabalhar com crianças não ciganas

Da análise depreende-se que, trabalhar com crianças não ciganas também, tem os seus entraves, isto é, nos tempos que correm é difícil motivá-las, devido vivermos numa sociedade de consumo e a escola pouco tem de diferente para lhes dar. Mesmo assim, 24 docentes dizem que é estimulante trabalhar com estas crianças porque consideram “ter regras” e as relações entre profes-

sor/aluno/família são mais partilhadas o que dá mais tranquilidade ao professor no seu trabalho. Mas, apesar destas razões, 18 professores pensam que é também esgotante trabalhar com estas crianças porque demonstram muitas carências afectivas e económicas o que gera um desgaste por parte dos docentes em implementarem o seu plano de aula. No entanto, 16 professores acham que é recompensador porque conseguem, mesmo assim, atingir os objectivos propostos e as crianças progredem na sua aprendizagem, havendo uma cumplicidade das famílias com a escola.

### 7.29. Os docentes e a cultura cigana

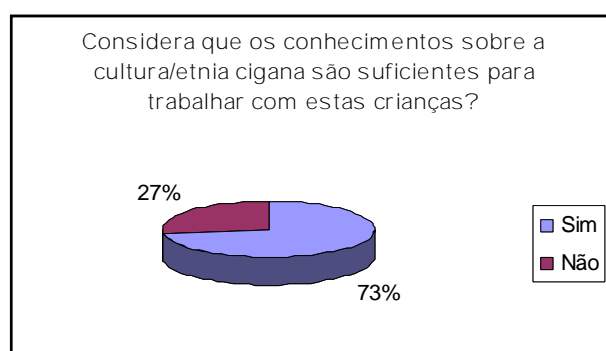


Gráfico 87 – Conhecimentos e competências

Respostas	N.º de Respostas
Pela prática de trabalho com alunos ciganos	10
Pesquisa de informação sobre a comunidade cigana	13
Diálogo com a comunidade escolar	19
Diálogo com a comunidade cigana	13
Não responde	1

Tabela 19 – Conhecimentos sobre a cultura/etnia cigana

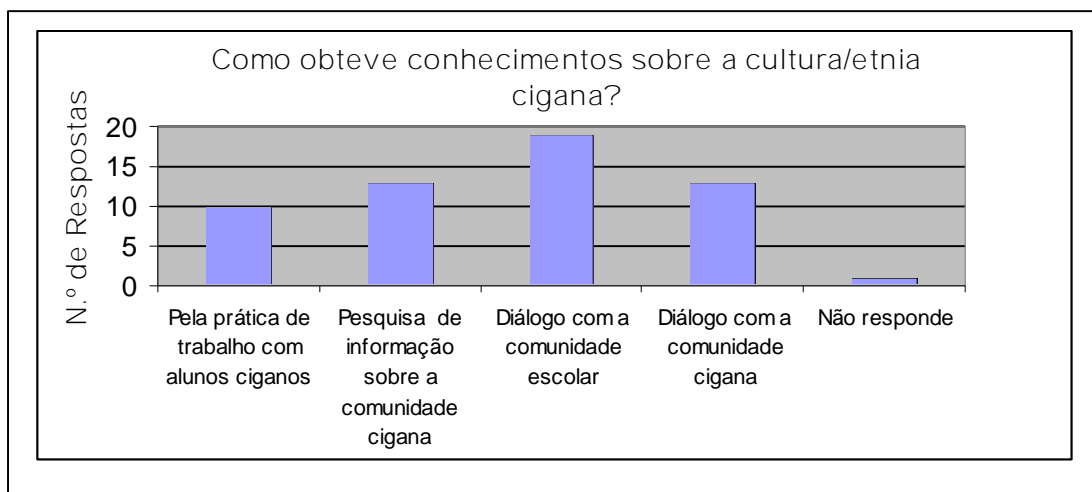


Gráfico 88 - Conhecimentos obtidos sobre a cultura cigana

Sim	24
Não	9

Tabela 20 - N.º de Professores que necessitam de reciclagem

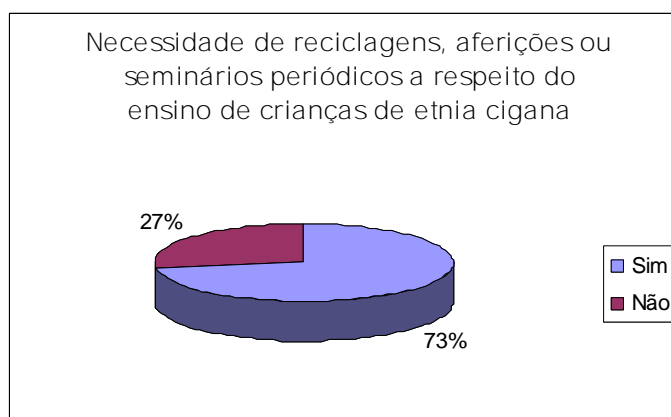


Gráfico 89 – Necessidade de reciclagem sentida pelos professores

Respostas / Sim	Nº de respostas	Respostas / Não	Nº de respostas
Enriquecimento pessoal	6	No meio onde estamos aprendemos tudo	1
A troca de experiência é muito importante para o enriquecimento da prática pedagógica	18	Só existem teóricos que não têm prática de terreno	1
Necessidade de mais formação e de formadores especializados na prática com crianças ciganas	7	Ter boa relação com a criança e com a comunidade cigana é suficiente para a realização de um bom trabalho com estes alunos	1
Não responde	3		

Tabela 21 – Razões para a reciclagem

Os professores exprimem a necessidade de formação neste domínio para responder às dificuldades que encontram diariamente com estes alunos (barreiras linguísticas, absentismo, heterogeneidade dos níveis escolares, falta de autonomia dos alunos, desfasamento entre os saberes escolares e o “saber fazer” familiar, dificuldades de comunicação com os pais, ...). Os professores desejam, em particular, uma formação especializada, adaptada e qualificante, que lhes permita adquirir conhecimentos teóricos sobre a população (sua história, língua e cultura e sobre a legislação que a eles diz respeito) e conhecimentos práticos (instrumentos pedagógicos e métodos que favoreçam o acolhimento, acompanhamento escolar, avaliação, técnicas de aprendizagem da leitura e escrita, ...) que possam ser imediatamente utilizadas no quotidiano escolar.

Hoje, como todos sabemos, a escola é o espaço de encontro de muitas etnias e cada vez mais temos a consciência que precisamos de ter conhecimentos suficientes sobre elas para podermos agir de forma adequada e o nosso traba-

lho seja recompensado pela ajuda prestada a todos e não só às crianças ciganas.

### 7.30. Os alunos ciganos e a escola

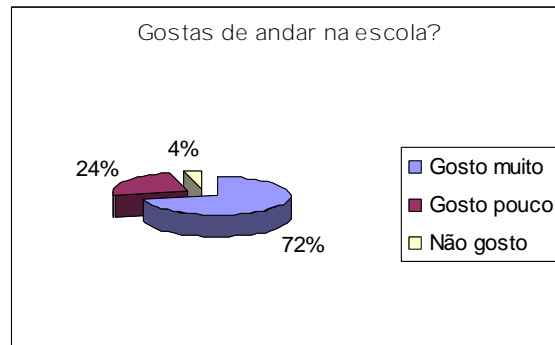


Gráfico 90 – Gosto dos alunos ciganos pela escola

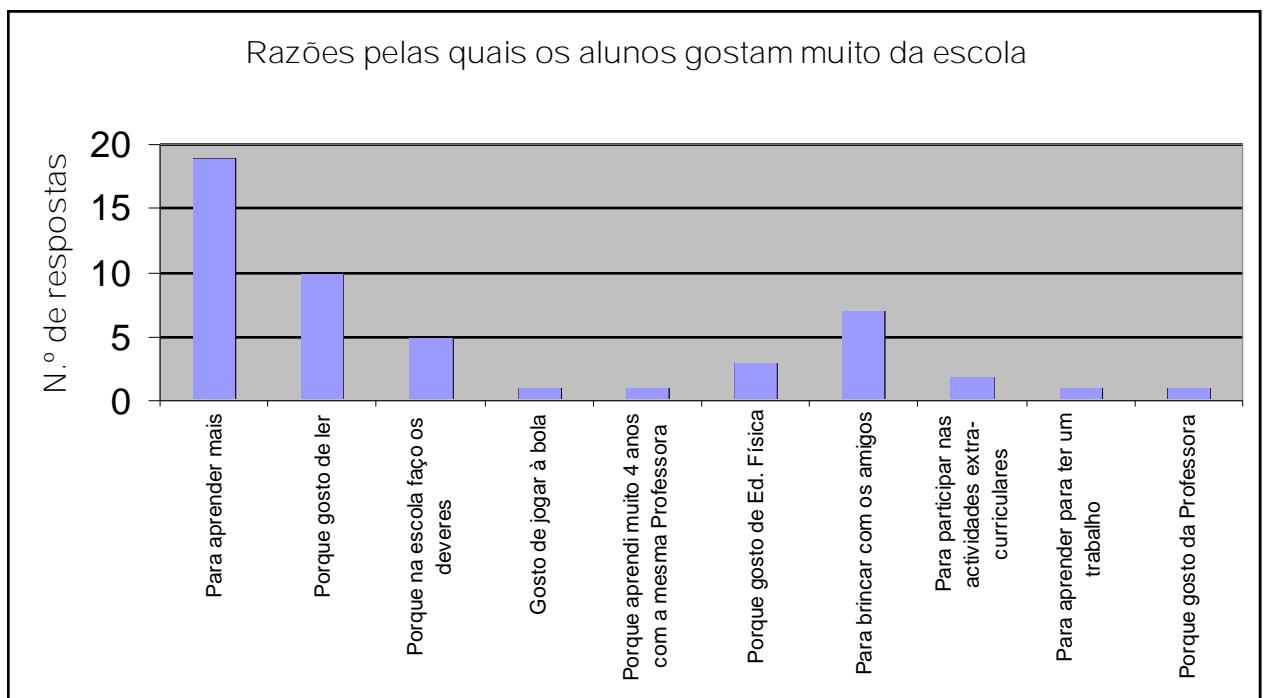


Gráfico 91 – Crianças ciganas e o seu gosto pela escola

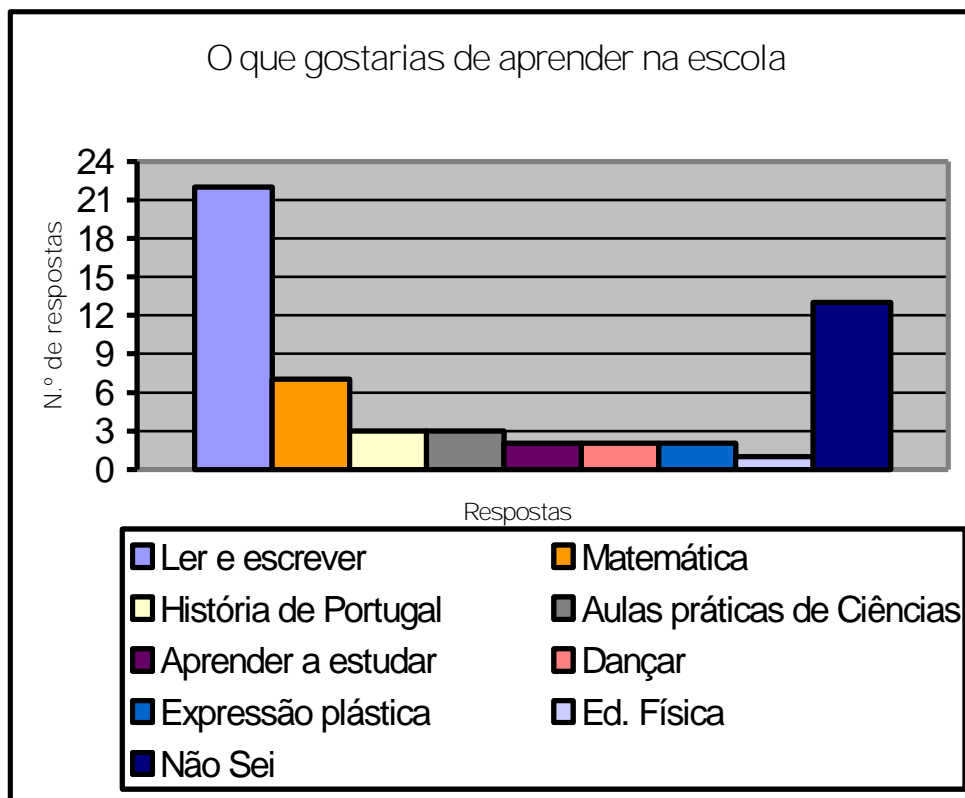


Gráfico 92 – Aspirações de aprendizagem dos alunos

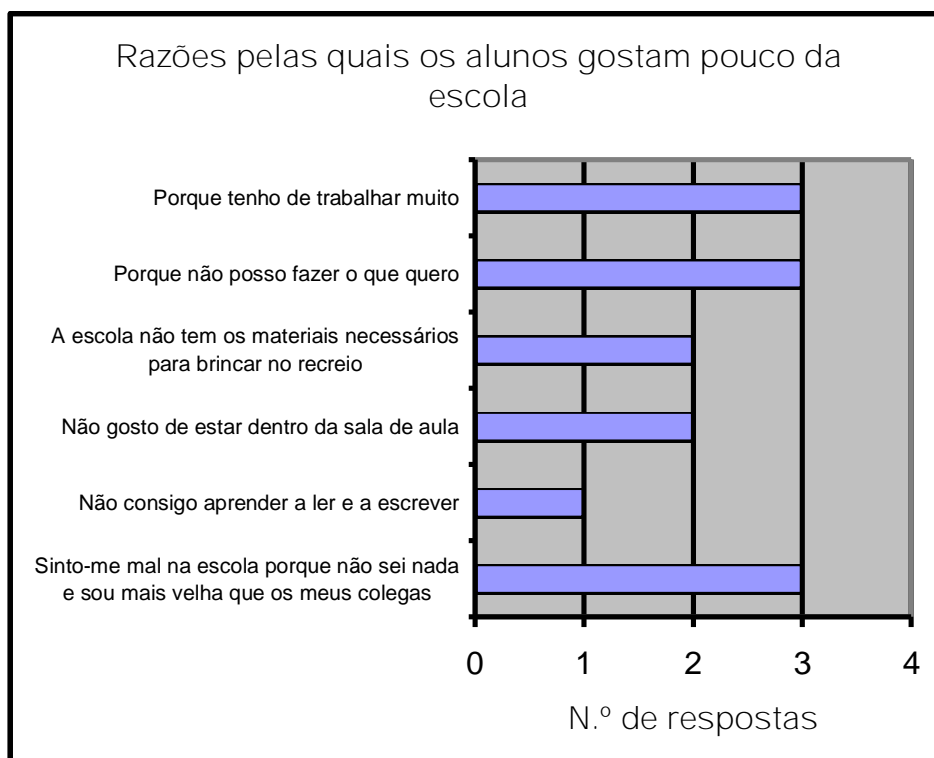


Gráfico 93 – Razões dos alunos ciganos sobre o gostar pouco da escola

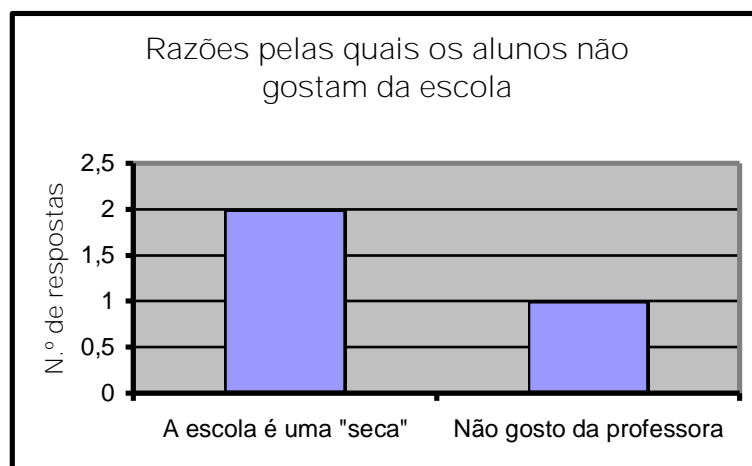


Gráfico 94– Razões dos alunos ciganos sobre o não gostar da escola

Ouvimos com alguma frequência na escola “os alunos ciganos dizerem que não gostam da escola porque a família não se preocupa com a sua aprendizagem”. Contudo, da amostra ressalta que uma grande percentagem refere gostar muito da escola (72%). Desta forma como podem os ciganos dizer que gostam da escola e faltarem tanto? Ao observarmos as justificações dadas para gostarem pouco (24%) ou não gostarem da escola (4%), podemos inferir que mais do que os conteúdos curriculares, é a forma e os processos de organização do trabalho pedagógico realizado na sala de aula que contribui de maneira importante para o desagrado dos ciganos face a esta. Os alunos ciganos referem gostar muito da escola: “para aprender mais”, “para aprender a ler”, “fazer deveres”. Quanto aos que não gostam ou gostam pouco, são razões extra conteúdos que são apontadas para tal facto.

É importante que os professores testem o desconforto que motiva os alunos para abandonarem ou faltarem às aulas de forma, a diagnosticarem a profundidade do problema. O professor não deverá esquecer que as tarefas que a escola solicita para serem realizadas são percebidas pela criança como não tendo conhecimentos adequados para a sua realização e não sendo valorizadas no seio do grupo de pertença, obrigando-as a demitirem-se da sua realização (Casa-Nova, 2004, p.76) Desta forma, é importante que o professor questione o aluno sobre aquilo que este gostaria de aprender. Para estas crianças, 22 gostariam *ler e escrever*, 13 disseram que não sabiam o que que-

riam e 7 alunos querem aprender matemática. Quanto aos outros gostos embora sejam importantes não têm grande significado.

### 7.31. A Escola: perspectivas e ambições das crianças ciganas

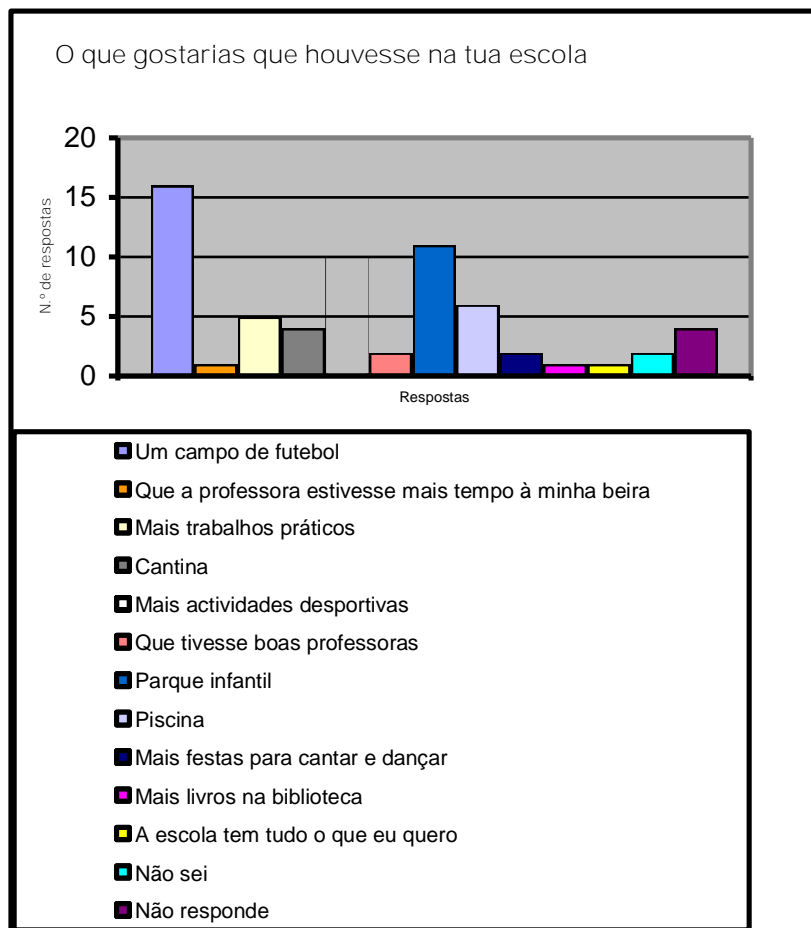


Gráfico 95- Aspirações dos alunos sobre a escola

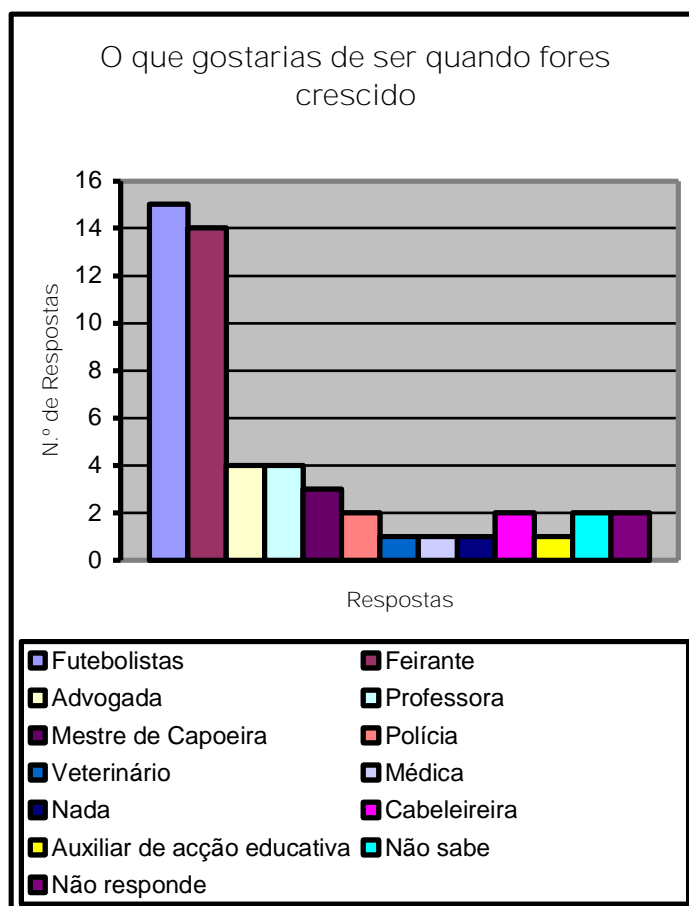


Gráfico 96 – Expectativas dos alunos ciganos

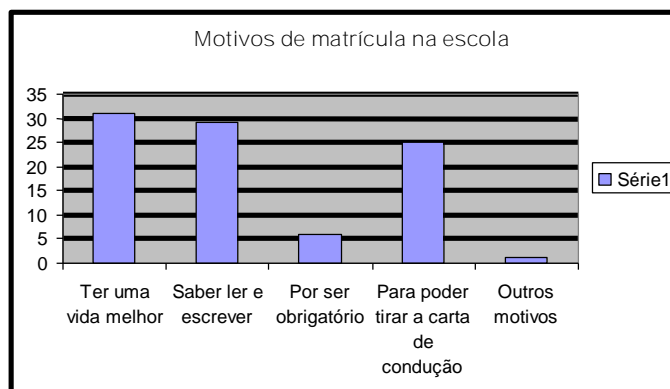


Gráfico 97 – Motivos que levam os pais ciganos a matricular os seus filhos na Escola

Neste conjunto de gráficos analisamos o que as crianças ambicionam para a sua escola e o que desejam ser no futuro e o motivo porque os pais as matricularam na escola. Para 16 crianças, era bom que na escola houvesse um campo de futebol, onde pudessem jogar no recreio. Já, para 11 das crianças inquiridas ter um parque infantil era formidável para se puderem divertir no intervalo. Também 10 crianças pensam que ter mais actividades desportivas tornava a

escola mais interessante. Ter uma piscina na escola era óptimo para 6 das crianças auscultadas. Mais sugestões foram dadas embora interessantes têm pouca aderência não tendo significado para o seu tratamento.

A par destas ambições, vêm outras. Assim, 15 alunos aspiram ser futebolistas, seguidos logo por 14 crianças que querem ser feirantes. Uma minoria (4 raparigas) querem ser advogadas ou professoras as restantes ambições têm pouco significado para o nosso estudo porque têm poucos aderentes.

Logo de seguida vem a resposta dos pais sobre o porquê da matrícula dos seus filhos na escola, na sua expectativa é para eles terem uma vida melhor (31). Saber ler e escrever é também o seu desejo (29) e o poder tirar a carta de condução (25) é ainda uma boa justificação para tal.

Como nos apercebemos, as ambições destas crianças e das famílias não são diferentes das da sociedade em geral. Hoje em dia, qual é a criança rapaz que não deseja ser futebolista? Querem ser como os seus ídolos da bola, logo escolhem esta profissão. Também o escolherem a profissão dos pais isso é normal e os pais querem uma vida melhor para os filhos, é o que todos os pais ambicionam.

Concluindo, esta etnia tem os mesmos desejos e aspirações como outra qualquer, o importante é querer integrar-se na sociedade onde está inserida e seguir as regras que esta impõe.

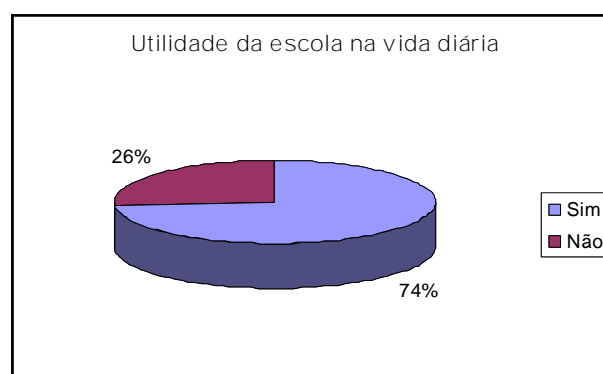


Gráfico 98 – Utilidade da escola na vida diária

Uma grande maioria dos ciganos (74%) considera que a escola tem influência nas suas vidas porque sem ela eles sabem que não podem fazer um certo

número de “coisas” na sociedade, tão simplesmente como tirar a carta. Arranjar um emprego, é igualmente importante, só que o estigma de ser cigano à partida deixa-os sem grandes expectativas. Para além disto, residir no Bairro S. João de Deus é um entrave maior que o primeiro. Imbuídas desta sina, as crianças quando chegam à escola quais são as suas expectativas perante as aprendizagens? Nenhumas. Há dias falávamos com uma aluna, já com alguma idade porque a sua matrícula fez-se tardiamente que dizia “vou sair da escola”. Com admiração perguntamos “ ainda andas no 2º ano, não queres aprender mais?” retorquiu, dizendo “já sei ler e escrever o resto não interessa. Eu vou vender para a feira de que preciso mais.”

Como estes casos, poderíamos descrever muitos mais e verificaríamos na generalidade que as crianças logo que saibam ler, escrever e contar já estão satisfeitas, assim como as suas famílias. Poucos são aqueles que continuam estudos e conseguem chegar a um curso superior.

## CONCLUSÃO

A realização desta investigação permitiu-nos constatar que muito se tem escrito sobre ciganos, no entanto, muito tem ainda que ser feito em prol da integração escolar e do sucesso educativo das crianças desta comunidade.

Não basta quereremos conhecer e analisar a cultura cigana. É importante, antes de mais, despirmo-nos dos preconceitos e centramo-nos na coerência na flexibilidade e na vontade de compreender o outro, para podermos fazer melhor.

Com esta pretensão, partimos para este estudo cheios de esperança e garra para chegarmos a um número infinito de soluções que ajude as crianças ciganas a integrarem-se e terem sucesso na escola da forma a construírem um futuro melhor.

A conclusão inicial desta investigação centra-se na constatação de um baixo nível de frequência no ensino pré-escolar e numa assiduidade bastante irregular manifestada por estas crianças, quando inscritas neste nível de ensino. Este fenómeno é uma consequência do baixo nível socioeconómico e educativo manifestado pelas famílias ciganas assim como pelo primado por elas concedido, a uma educação centrada na experiência diária e implementada “ao ar livre”. Estas crianças evidenciam bastantes dificuldades de adaptação a espaços fechados (sala de aula/escola), sentindo-se oprimidas e o separar-se da família/comunidade é ainda forte impedimento para que não venham à escola. Desta forma, é importante que a instituição Escola, esteja atenta a este facto e reorganize a sua forma de actuar fazendo com que o seu acolhimento e permanência funcionem como momentos de prazer e motivação por todos os alunos.

O descrédito escolar manifestado pelos ciganos, poderá ser combatido com a utilização de educadores e mediadores que contactem a família e a aproximem da escola. Será importante a implementação de um trabalho inicial que consista “no bater à porta das suas casas” e, na convivência com mães para que estas possam confiar as suas crianças ou acompanhá-las à sala. Os horários adoptados neste nível de ensino deverão proporcionar flexibilidade para que, as mães possam colocar ou vir procurar as suas crianças em qualquer altura. É

importante ainda, que a escola incite os pais a participarem nas actividades dos seus filhos e os consulte para a sua integração em turmas de idade.

Este tipo de turmas terá sucesso graças à vontade e flexibilidade de todos os intervenientes. Por conseguinte, é necessário educadoras e mediadores pacientes que "tenham perfil para este tipo de trabalho", de forma a que, inicialmente, o investimento das famílias se faça mais sobre uma pessoa do que sobre a instituição escolar. Poder-se-á ouvir com frequência meu filho vai para a "Ana" e não para a pré-escola, porque a Ana conheceu-o, aceitou-o estabelecendo-se uma relação de aceitação mútua.

É fundamental a construção de uma relação de confiança, ouvir os pedidos dos pais para construir projectos, de modo a que estes sejam credíveis.

Surge, então, o grande momento da entrada para a escola. É a altura da matrícula obrigatória. Este momento é o ideal para a escola ter um papel determinante e, antes mesmo de entrar na sala de aula, deve fazer o seu acolhimento durante a inscrição.

Assim, durante o processo da 1ª matrícula, que é importantíssimo, deve haver troca de informação escola/família onde a escola responda com flexibilidade aos anseios e expectativas das crianças e das famílias e lhes transmita o que pretende realizar para que as aprendizagens sejam significativas.

Nestes primeiros contactos surgem naturalmente ocasiões para:

- Levá-los a visitar todos os espaços da escola e explicar-lhes a sua função (sala de aula, ginásio, cantina, recreio, casas de banho ...). É de extrema importância que este primeiro acolhimento fique gravado nas crianças como uma experiência agradável para que estas sintam vontade de querer vir à escola;
- Informá-los do funcionamento da escola como o horário, visitas de estudo a realizar, cantina, reuniões...
- Fazer o primeiro contacto com todo o pessoal docente e não docente que vão intervir na educação da criança e esclarecer-lhes a função que cada um

tem dentro do espaço/escola (professor da turma, professor de apoio, director, membros da equipa técnica, educadores de apoio, pessoal auxiliar de acção educativa...).

Com esta perspectiva de escola podemos avançar que estes primeiros contactos entre a escola/docentes/família/criança serão determinantes para a qualidade da integração e por consequência da frequência escolar da criança cigana.

Quando a primeira matrícula na escola for por transferência é necessário e urgente estudar toda a documentação para se fazer o reconhecimento da criança e propor, rapidamente, uma continuidade pedagógica. No caso da documentação ser ambígua, deveria formar-se uma comissão de avaliação composta por professores onde se testassem a escrita e a oralidade dessas crianças para as repor no nível adequado. Porém, advertimos para a necessidade da escola ter professores disponíveis para um trabalho de coadjuvação, de forma a dar resposta aos vários níveis de aprendizagem existentes na sala de aula.

Para além do proposto, dever-se-á fazer na sala de aula momentos que promovam a oralidade espontânea de forma a o professor ter como “feedback” a linguagem, vocabulário e o nível de compreensão que estas manifestem.

No caso da avaliação revelar grande desfasamento entre o nível escolar prescrito e o nível em que se encontra o aluno, seria conveniente reflectir na melhor solução possível, tendo em conta a idade do aluno e a sua integração numa turma. Porém, caberia à comissão de avaliação escolher adequadamente as modalidades de organização pedagógica. Tais modalidades passariam por:

- Integração numa turma correspondente ao seu nível escolar para algumas áreas curriculares disciplinares;
- Integração parcial numa turma de nível inferior, para “matérias” mais sensíveis como a leitura;

- Passagem por uma turma de apoio (apoio sócio-educativo ou apoio de NEE).

Para o culminar destas medidas é necessário que exista um espírito de cooperação entre todos os professores da escola para o facto, fazendo-se assim a coordenação de horários próprios e flexibilização na organização.

As modalidades de organização pedagógica de acolhimento das crianças ciganas inscrever-se-ão assim, no seio de um projecto global de gestão da heterogeneidade escolar.

Desta forma, será desejável que tal seja integrado no Projecto Educativo de Escola, o que facilitará, ainda, a integração dos novos professores no dispositivo escolhido pela equipa educativa.

Deste estudo apreendemos que o factor que propicia a continuidade escolar dos alunos ciganos é a existência de um clima escolar integrador e de professores com altas expectativas que estimulam o bom rendimento assim como, a socialização e que demonstram flexibilidade e simpatia (ainda que a segunda seja menos importante que a primeira).

Sendo assim, como constatamos na investigação, as raparigas ciganas vêm à escola de uma maneira geral até aos 10 anos. A partir daí ou faltam muito ou abandonam a escola. Neste âmbito a capacidade de negociação do professor poderá proporcionar a continuação dos estudos da rapariga sem que esta tenha de chegar a uma ruptura com a sua família ou comunidade. Nas famílias onde a atitude face à Escola é desfavorável é importante, ainda, o empenho da aluna para assumir um projecto próprio e através do compromisso levar por diante os seus estudos.

Assim, a negociação será importante para propiciar a colaboração com as famílias, confiança mútua e valorização.

Ao longo deste tempo, deparamo-nos com um grande problema. As crianças ciganas têm muitas dificuldades a Língua Portuguesa. Tal foi-nos comprovado pelos docentes e alunos que participaram nesta pesquisa.

Todavia, é essencial percebermos que muitas vezes os ciganos mais jovens sentem dificuldades em comunicar com os seus colegas na língua portuguesa uma vez que convivem diariamente com dois ou três dialectos no seio das suas famílias, o calo, o castelhano e o português. Esta situação é geradora de conflitos linguísticos. Seria interessante que os outros alunos fossem estimulados para aprender um pouco sobre a língua e cultura ciganas, embora os conflitos de que temos conhecimento nunca se façam exclusivamente entre crianças.

A todos os alunos deverá ser explicado desde o início que “há uma linguagem própria da escola” (cujos adultos são portadores e da qual eles são os representantes) e tal deverá ser encarado como uma evidência para as crianças. Estas deverão funcionar como mediadoras entre si quando não têm a mesma língua de origem.

É importante que cada um dos intervenientes, da escola, se esforce rumo a uma exigência da linguagem, fazendo as devidas comparações, numa partilha de termos entre aluno/professor/auxiliar de acção educativa/colega. Estas diligências pedagógicas de comunicação oral não são fáceis de contabilizar, uma vez que se esbatem com a palavra, no entanto devem ser implementadas desde cedo. O interlocutor deve ser sensibilizado para o malogro relativo da sua mensagem, fazendo dela um objecto de observação e questionamento. É marcado também, na sua benevolência, o interesse que é dado à palavra da criança. Para muitos será a primeira vez que será quebrado o muro da indiferença no qual sempre andou o seu discurso. É um trabalho longo e que deve ser regular, mas que dá os seus frutos, porque age directamente sobre a palavra da criança, sobre a sua expressão em situação de comunicação directa.

Antes de apoiar-se unicamente sobre sessões de linguagem na sala, é necessário saber tratar espaços de palavras ou antes aumentar o que existe já na vida de uma escola. A utilização lúdica destes espaços de palavras é um momento intenso de comunicação. Os professores deverão estar disponíveis e atentos em ouvir outras coisas, o que as crianças falam entre si, e não apenas o discurso esperado na sala. Aqui as crianças são mais espontâneas. Geram-se grupos em redor dos intervenientes presentes, numa discussão e são estes momentos, em que o professor deve estar atento, “escolher” uma criança e

iniciar um diálogo, encaminhando-os para a aquisição de novas aprendizagens. Isto é particularmente importante para crianças tímidas e receosas porque têm medos de dizer algo que alguém vai troçar ou têm simplesmente vergonha de falar. Por outro lado, o diálogo propicia um trabalho mais sistemático na sala de aula. O professor pode apoiar-se em exemplos concretos extraídos directamente do discurso das crianças, tornando-se, então, vantajoso para todos. As crianças adquirem o hábito de reflectir sobre a sua expressão em actividade de comunicação directa e estão mais atentas quando estas situações são analisadas na sala. Isto facilitará o trabalho quando pretendermos analisar do discurso escrito. Assim, as crianças adquirem o hábito de reflectir sobre a sua expressão oral e escrita.

É importante não esquecer que as crianças gostam de falar da sua vida, de falar sobre a sua língua e dos seus hábitos. Frequentemente falam entre si. Descubrem que não são os únicos a falar uma linguagem diferente da utilizada na escola.

Deverá ser incentivada a introdução de canções, poesias da cultura de origem das crianças. As crianças deverão falar entre si na sua língua quando a necessidade se fizer sentir (para uma explicação rápida, por exemplo). Para uma relação mais próxima escola/casa, de modo a não sentirem exclusão em relação à sua cultura.

Deverá ser utilizada a leitura de livros de literatura infantil, densos e complexos, de todas as origens culturais e cujos temas incidam em diferentes domínios como: conto, ficção, história de vida, documentário..., que ajuda as crianças a construir a sua cultura da escola, mas, também, a perceber a sua cultura de origem e descobrir a multiplicidade das culturas. Do mesmo modo, a aprendizagem da leitura faz-se com o mesmo tipo de apoios (literários, documentários, utilitários...). A memorização tem um grande lugar na aprendizagem da língua (poesias, cantos, teatro...). Deveremos, igualmente, multiplicar as ocasiões de aperceber-se que esta língua se deve aprender a falar, escrever, ler, compreender, utilizar, trabalhar... está presente por toda a parte (TV, lojas, jornais...).

Não haverá diferenças significativas na aprendizagem da leitura entre ciganos e não ciganos, não existindo um método pedagógico específico para tal. É de salientar que devido à pouca concentração dos ciganos é significativo utilizar estratégias para a promoção da leitura na sala de aula. Assim, a leitura deverá ser trabalhada de várias formas.

*Deverão privilegiar-se actividades lúdicas que solicitem o imaginário:*

- *a manipulação de álbuns, leitura de histórias pela professora ou por outras crianças;*
- *utilização de jogos que façam intervir a leitura como instrumento de permuta e de compreensão:*

Exemplos: “jogo do scrabble”, “cofrezinho”: "Ler para jogar", dominós de palavras...

Se mesmo assim, surgirem dificuldades poderemos reforçar com ficheiros de exercícios e jogos de leitura, exercícios de memorização, manuais escolares e obras de autores. Estes utensílios poderão ser utilizados como suportes de avaliação inicial ou pontual, suportes de trabalho autónomo, fichas de trabalho específico com dificuldade particular e utensílios de remediação para um trabalho individual ou de grupo.

Estes materiais não são concebidos como suportes sistemáticos e exclusivos para aprendizagem da leitura mas instrumentos de intervenção e de ajuda pontuais que não se devem substituir à integração das crianças ciganas nas actividades habituais da turma.

Quanto à escrita, é fundamental organizar a sua frequência regular sobre diversas formas a fim de a fazer aparecer como um instrumento de comunicação de conhecimentos e como uma fonte de satisfação. Para tal, usa-se contar contos e histórias, trabalhar a língua das aprendizagens, concretamente: avisos, ordens..., privilegiar a utilização do sentido e do código silábico grafo fonético.

Outro dos aspectos a ser repensados pela escola é a elaboração de materiais e a facultação de manuais que digam algo aos alunos desta comunidade. Os manuais existentes são elaborados tipo pronto-a-vestir, mas não servem para todos os “corpos” e muito menos para uma escola multicultural onde se pretende cultivar a interculturalidade. É necessário potenciar a investigação, a publicação e dotar as escolas de materiais de cultura, língua, história... dos ciganos que sirvam para consulta e uso escolar. É fundamental propor um desenvolvimento transversal da interculturalidade tendo, em vista, a equidade entre a cultura cigana e a cultura maioritária. Que a visão cigana se possa dar sobre qualquer tema e que tenha o mesmo nível de oportunidades para expressar-se. Neste aspecto, as escolas onde existam grupos ciganos poderiam elaborar os seus próprios manuais, desde que apoiadas para tal. Esta feitura de materiais também requer um conhecimento da cultura ou culturas existentes na comunidade educativa, desde a elaboração de textos, a escrita da história do povo cigano, a valorização dos costumes e tradições ciganas e a tentativa da escrita da sua própria língua, o *caló*.

Nesta ordem de ideias, a promoção do sucesso seria uma realidade e para que ele seja efectivo será necessário:

- potenciar a coesão grupal e o trabalho em equipa (tanto em actividades académicas como extra-escolares);
- reforçar as tutorias, assim como a educação anti-racista e a luta contra o etnocentrismo no currículo e na organização escolar;
- promover o estudo assistido extra-escolar e/ou a coordenação com os centros que realizam a poio extra-escolar;
- transmitir uma mensagem na escola da obrigatoriedade da escolarização até aos quinze anos.

É de referir que a tutoria e a orientação são instrumentos fundamentais para o conhecimento pessoal e a atenção individualizada de cada aluno. Com a ajuda do departamento de orientação e dos serviços externos de apoio, os tutores realizarão um seguimento eficaz da aprendizagem de cada aluno, analisarão

as causas das dificuldades que encontrem e levarão a cabo programas e acções concretas encaminhados para estes fins. Da mesma forma, atenderão à dinâmica do grupo e à integração de cada um dos seus membros dentro dele. É importante a implementação de programas educativos que partam do reconhecimento das habilidades e não dos deficits destes alunos. Para que esta realidade seja viável teremos que motivar as famílias que são o alicerce da primeira formação destas crianças.

O esforço contínuo e permanente que reclama a escolarização, necessita de uma projecção no futuro: eu trabalho hoje para ter um emprego amanhã (“mais tarde”). É importante não esquecer que muitas vezes se coloca a questão: mas existe necessidade de saber ler para se ser sucateiro ou feirante?

É de realçar que a maioria dos pais/encarregados de educação dos alunos da amostra teve uma fraca experiência de escolarização. Desta maneira, são de extrema importância as acções de sensibilização e informação, que se possam desenvolver pelos representantes do ministério da educação e pelos técnicos sociais, de forma a permitirem uma maior consciencialização das famílias ciganas da utilidade da escola em relação à aquisição das aprendizagens consideradas essenciais (ler, escrever e contar) e por conseguinte, aumentar a frequência dos alunos no 1º ciclo.

Não podemos esquecer que, sem sombra de dúvidas, deverá ser cada vez maior a implicação dos pais no acto educativo e o trabalho de parceria com os representantes da comunidade. Tal permitirá às crianças combater os desvios entre a educação escolar e a educação familiar. Trata-se igualmente para eles, de viver as suas diferenças culturais dando ao mesmo tempo sentido às aprendizagens escolares.

Para além das expectativas da família, a União Europeia reclama a necessidade de reconhecer e certificar as capacidades adquiridas através da experiência.

Não podemos esquecer o que nos refere o memorando sobre a aprendizagem permanente da Comissão Europeia (2000) que prevê possíveis dificuldades ante o êxito da educação de adultos quando afirma: “ os cidadãos só planificarão actividades de aprendizagem coerentes durante as suas vidas se desejam

aprender. Não quererão continuar fazendo-o, se as suas experiências de aprendizagem na infância foram falidas e negativas. Não desejarão seguir, se não dispõem de ofertas educativas às quais podem aceder pelo seu calendário, ritmo, lugar e custo. Não se sentirão motivados a participar nas aprendizagens cujos conteúdos e métodos não integrem correctamente as suas perspectivas culturais e experiências rituais”.

É importante que a escola e as realidades que nela devem estar presentes se adaptem mutuamente, em lugar de uma adaptação unilateral dos públicos que recebe. Trata-se de actuar com flexibilidade estrutural, organizativa, pedagógica, curricular... em lugar de pensar os novos problemas a partir de esquemas e estruturas que se colocam como elementos inamovíveis e que devem ser aceites a priori. Flexibilidade para responder à diversidade dos grupos ciganos existentes, de suas situações de vida e suas aspirações; flexibilidade nas formas organizativas de acolhimento e permanência; nos métodos, que hão-de adequar-se aos processos singulares de, comunicação e estilos de aprendizagem. Flexibilidade ligada à sensação de obrigatoriedade e coercibilidade que provoca a aplicação das medidas educativas uniformizadoras.

As comunidades profissionais devem transformar-se em protagonistas da inovação e em experimentadores reflexivos. Desta forma, será importante definir claramente a concepção do papel da formação dos professores. A forma como é encarada essa formação é muito importante, já que propiciará ou não um clima favorável à inserção, no plano educativo, das crianças ciganas. Pensamos que um aluno deve ser visto dentro da sala de aula desde a sua própria individualidade, desde suas capacidades ou suas limitações pessoais e sem que a pertença a um determinado grupo étnico pressuponha, de entrada, um tratamento diferente na hora da sua educação. Por isso, uma das premissas que temos que aceitar é que existem diferentes grupos de ciganos e que a identidade cigana comum não pode solapar as diferenças existentes entre as pessoas como reflexo de suas condições de vida, de sua educação e do seu crescimento pessoal. É necessário banir tópicos e mitos que se alimentam tanto desde dentro da comunidade cigana como de fora e que não são mais que fruto, da ignorância, ou da superficialidade de análise. Porque a cultura não pode

ser um obstáculo para o desenvolvimento e progresso das pessoas. Mais ainda, actualmente, a identidade cigana só poderá sobreviver se esta se dotar da força da cultura sem adjectivos, se seus membros forem pessoas qualificadas, livres e independentes e poderem exercer sua ciganidade com orgulho e com dignidade.

A finalidade será a de estabelecer uma ligação necessária entre duas culturas. Não se trata de socializar contra a comunidade de origem, nem de abandonar a escolarização, mas de criar as condições de um reencontro. Reconhecendo os valores culturais da comunidade de origem, tomando-os em conta, no início do processo de escolarização, é possível fazer a experiência de outra cultura, que contribuirá para encorajar e desenvolver a primeira cultura.

Não basta aplicar as regras para evitar os erros de ortografia, não basta conhecer as tábuas de Pitágoras para resolver problemas, não basta decorar um resumo de história para compreender o significado de um grande período. Enfim, não basta respeitar as regras de construção de uma carta para se tornar um aluno capaz.

O que é necessário para tal, é a reflexão, é o questionamento. Que o aluno questione qual é a finalidade das aprendizagens, se interrogue e critique, de forma argumentada. Desta forma será um aluno com resposta pertinente quando alguma questão lhe for colocada.

O papel do professor é ou da professora é ainda mais importante quando existe uma situação segregada e baixas expectativas dos pais ou temor dos pais ante a pressão comunitária para o abandono.

Não digo que qualquer material didáctico seja o mesmo, digo que os materiais são um recurso ao serviço de uma determinada relação pedagógica e que esta é uma relação de poder na qual pouco pode fazer o professor se não tem nessa relação o domínio necessário e suficiente para ensinar.

Pretende-se apontar algumas pistas que poderão contribuir, no nosso ponto de vista, para o sucesso da escola multicultural, valorizando a interculturalidade, não se devendo perder de vista as aquisições nos campos emocional, social e

motivacional que devem merecer prioridade sobre as aquisições mais formais. Outro aspecto a ser considerado é a construção de materiais mais adaptados às comunidades ciganas, sobretudo textos que tenham a ver com as suas tradições, a sua história e os seus costumes e crenças. O recurso a metodologias activas e participativas é o caminho mais correcto e mais profícuo. A escola que pretende uma pedagogia intercultural, terá sempre de recorrer a uma pedagogia de relações humanas. Será a estratégia mais produtiva, visto que as pessoas são a razão da existência da Escola. Qualquer que seja a instituição de ensino onde existam grupos étnicos, deverá abandonar, de uma vez por todas, a cultura livresca e urbana de Escola e terá de deixar de idealizar os discentes como um grupo homogéneo, oriundo da classe média. Outra das metodologias a pôr em prática é o método da discussão, onde alunos e comunidade educativa devem ser envolvidos e implicados em todo o planeamento e execução da actividade escolar e educativa, ou seja, devem ser actores com papéis bem definidos na preparação, consecução e implementação do Projecto Educativo de Escola ou de Agrupamento.

O ter que estar, a maior parte do tempo, encerrado numa sala de aula é bastante doloroso para alunos cuja liberdade de movimentos é um valor sagrado. Desta forma, escutar histórias da Páscoa, do Natal, História de Portugal..., apresentadas de forma pouco cativante, tornam-se monótonas e sem interesse levando-os a serem irrequietos desatentos e até indolentes.

Os saberes adquiridos pelas crianças ciganas são muito concretos, são-lhe transmitidos pela via oral e nada têm a ver com aquilo que a escola lhe quer impor ou transmitir. O cigano procura algo que lhe sirva para o seu dia a dia. Pretende-se com isto alertar todos os docentes que os ciganos não podem ser tratados como *payos*, a escola terá de repensar toda a sua orgânica em função da permanência das crianças ciganas, terá de se tornar mais atractiva, mais activa e diferente.

## Bibliografia

AIRES, S. (2004). A escola ainda é alheia e adversa à cultura cigana. In *Jornal Mensal A Página da Educação*, Ano XIII, nº 131, Fevereiro/2004.

ALBAICIN, J. (1996). "El" "Enigma" "Gitano". *El País Babelia*, 27 de julio 11.

ALFARO, A.G. e outros (1999). *Ciganos e Degredos, Os casos de Espanha, Portugal e Inglaterra, séculos XVI – XIX*. Ed. **Centre de Recherches Tsiganes e Secretariado do Entreculturas**, Lisboa.

ALTMAN, I. & STOKOLS, D. (1991). *Handbook of environmental psychology*. Malabar: **Kruger Publishing Company**.

ALTMAN, I. (1975). *The environment and social behaviour privacy. Personal Space, Territories, Crowding*. **Monterey: Brookey/Cole**.

ANTUNES, Adelino (1997). *Os Príncipes do Nada. Contributo de um trabalho social de Reinserção de populações ciganas*. **Coimbra: Edição da Associação Integrar**.

BANKS, J. (1988). *Multiethnic Education. Theory and Practice*. **Newton, Massachusetts: Allyn and Bacon**.

BANKS, J. (1991). *La Educación Multicultural*, in HÜSEN & al. *Enciclopédia Internacional de la Educación (vol. 7)*. **Barcelona: Vivens-Vides-Mec**.

BANKS, J. A. (1981) – *Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals, multicultural Education in Western Societes*. **Banks, J. A. C. Lynch (eds.)**, London: **Holt, Rinehart and Winston**.

BELL, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. **Lisboa: Gradiva**.

BERNSTEIN, M. (1990). *Poder, educación y consciencia*. **Sociología de la**

transmisión cultural, Barcelona: Ed. El Roure.

**BRUNER, J. S. (1997).** La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

**CAMILLERI, Carmel (1992).** Les Conditions de base de L'interculturelle Pour une société interculturelle. Celim Bergamo : Quaderni 6.

**CAMILLERI, Carmel (1993).** Les Conditions Structurelles de L'intercultural, Revue Française de Pédagogie, N° 103, Avril Mai Juin pp. 43-50.

**CARDOSO, C. M. (1998).** Educação Multicultural – Percursos para Práticas Reflexivas. Porto: Texto Editora.

**CARVALHO, A. D. (1988).** L'intercultural. Introduction aux Approches Interculturelles en éducation et en Sciences Humaines. Toulouse : Presses Universitaire du Mirail.

**CASA-NOVA, M. J. (2004).** Gypsy culture, children, schooling and life opportunities. In S. Carrasco (ED.), Between diversity and inequality : children's experiences of life and school in multicultural Europe. Nueve Colección Urban Chilrood research monographs, nº 1. disponível em <http://.ciimu.org>.

**CERREUELA, E; Crespo, I; Jiménez, R. Lalueza, J. L; Palli, C. & Santiago, R. (2001).** Hechos Gitanales Conversaciones con três gitanos de sant Roc Cerdanyola del Vallés. Publicacions UAB

**CHIZZOTTI, António (1991).** Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez Editora.

**CLANET, C. (1990).** L'intercultural, Introduction aux Approches Interculturelles en Education et en Sciences Humaines : Toulouse : Presses Universitaire du Mirail.

COELHO, Adolfo (1995). Os ciganos de Portugal : com um estudo sobre o calão. Lisboa: D. Quixote.

COLINON, Maurice (1968). Des Inconnus parmi nous Les Gitans. Paris : Spes.

CONTINI, M. L. J. (2000). Discutindo o Conceito de Promoção de Saúde no Trabalho do Psicólogo que actua em Educação. In: Revista Psicologia \_ Ciência e Profissão. Conselho Federal de Psicologia nº 2 (20), pp. 46-59

CORTESÃO, L. & PACHECO, N. (1991). O Conceito de Educação Intercultural. Interculturalismo e Realidade Portuguesa. Inovação, Vol. 4, IIE Nº. 23 pp.33-44.

CORTESÃO, Luiza (1995), Reflexões críticas sobre a educação das crianças ciganas, in CORTEZÃO, Luiza; PINTO Fátima (org.). O povo cigano: cidadãos na sombra. Processos explícitos e ocultos de exclusão. Porto: Edições Afrontamento, p17-36.

CORTESÃO, Luiza e Pinto, Fernanda (Org) (1995). O povo cigano: cidadãos na Sombra (processos explícitos e ocultos da exclusão). Porto: Edições Afrontamento.

DEL VALLE DE RENDO A. Y VEGA I. (1999). Una escuela en y para a diversidad. El entramado de la diversidad. Bs. As. Editorial Aique.

DELORS; J. e outros (1996) – Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI, Rio Tinto: Edições ASA.

DEVELAY, M. (1995). Savoirs Scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris : ESF.

**DEVELAY, M. (1996).** Donner du sens à L'école. Paris : ESF.

Diccionario de Autoridades (1978) Reedición. Madrid : Aguilar.

**FISCHER; G. N. (1997).** Psychosociologie de l'environnement social. Paris: Dunod.

**FORMOSO, Bernard. (1986).** Tsiganes et sédentaires: la reproduction culturelle d'une société. Collection Connaissance des hommes, Centre National de la Recherche Scientifique. Paris : Editions L'Harmattan.

**FORQUIN, Jean – Claude (1993).** Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.

**FREIRE, P. (1992).** Pedagogia da Esperança, Um Reencontro com a pedagogia do oprimido. S. Paulo: Editora Paz e Terra, S.A.

**GARRET, A. De Almeida (1947).** Plano Geral de Urbanização da cidade do Porto. Porto. Câmara Municipal do Porto.

**GIMENO SACRISTAN, J. (1993).** Autonomia Profesional y Control Democrático. Cuadernos de Pedagogia, Nº 220, pp. 25-30.

**GLENN, C. L. (1992).** Educating The Children of The Immigrants. Phidelta Kappan, Janeiro.

**GOLLNICK, D. M. & CHINN, P. C. (1990).** Multicultural Education in a Pluralistic Society. Columbus: Merrill Publishing Company.

**HAMILTON, D. L., e TROLIER, T. K. (1986)** Stereotypes and stereotyping: An Overview of the cognitive approach. In J. F. DOVIDIO e S. L. GAERTHNER (Eds). Prejudice, discrimination and racism. Nova Iorque: Academic Press.

HÚSEN, T. (1988). Nuevo Analisis de la sociedad del Aprendizaje. **Barcelona** : Ed. Paidós, MEC.

JOSEP PUJADAS, Joan (1993). Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos. **Madrid**: Eudema.

KERVADEC, Anita (1983). Apprendre à lire à des enfants Tsiganes. **Etudes Tsiganes** nº1, p 29-45.

LARAIA; Roque de Barros (2004). Cultura: um conceito antropológico. **Rio de Janeiro**: Jorge Zahar Editor.

LATORRE, A., Arnal, J., y Rincón, D. (1997). Bases metodológicas de la investigación educativa (2ªed.) **Barcelona**: Hurtado.

LEBLON, B. (1990) – Musiques tsiganes et flamenco. **Paris**: harmattan.

LEITE, A. N. (1999). Educação Intercultural Utopia ou realidade? **Porto** : Profedições.

LIÈGOIS Jean-Pierre (1994). Roma, Tsiganes, Voyageurs. **Les éditions du Conseil de L'Europe Collection Education**

LIEGOIS, Jean Pierre (1976). Mutation Tsigane: la révolution bohémienne . **Bruxelles** : Éditions complexe.

LIÈGOIS, Jean-Pierre (1997). Minorité et scolarité : le parcours tsigane. **Toulouse** : Centre de Recherches Tsiganes CRDP Midi-Pyrénées

LINCH; J. (1988). Le Developpement de L'enseignement Multiculturel au Royaume-Uni, in OUELLET, Fernand-org. (1988). Pluralisme et Ecole. **Québec** : Institut Québécois de Recherche Sur la Culture, p-495-509.

**MACHADO, José Pedro (1991) (Coord.de).** Grande Dicionário de Língua Portuguesa. **Circulo de Leitores, Volume II**

**MALGESINI, Graciela; GIMÉNEZ, Carlos (1997)** – Guia de conceptos sobre migraciones, racismo e inter-culturalidad. **Madrid: La Cueva del Oso.**

**MCCARTHY, C. (1994).** Racismo y curriculum. La Desigualdad Social y las Teorias y Politicas da las Diferencias en la Investigación Contemporânea Sobre la Enseñanza. **Madrid: Ed. Morata.**

**MCLAREN, P. (1997).** Pedagogia Critica y Cultura Depredadora. Politicas de Opscion en la Era posmoderna. **Barcelona: Paidós.**

**MEIRELES, M. Ferreira, ROGRIGUES, A. V. Vieira (1991).** Campanhã: Estudos Monográficos: **Junta de Freguesia de Campanhã, Câmara municipal do Porto. Porto: Grafislab.**

**MESQUITA, António e tal (1992).** Planta de ampliação/remodelação: grupo escolar S. João de Deus. **Porto: Câmara Municipal do Porto.**

**MIRA, J. F. (1989).** Cultura en CAMPO, S. del tratado de sociologia I. **Madrid: Taurus.**

**MOLES, A. & ROHMER, E. (1998).** Psychologie de l'espace. **Paris: L'Harmatthan.**

**MOLES, A. (1997).** La Psychologie de l'espace. **Paris : Casterman.**

**MONTENEGRO, M. (1999).** Projecto Nómada, in Montenegro, M. (Org) Os Ciganos e a Educação. **Lisboa: ICE p.12-34.**

**MONTENEGRO, Mirna (2003).** Aprendendo com ciganos. Processos de Ecoformação. **Lisboa: Colecção Educa.**

MORIN, Edgar (2001). Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 3ª ed.. São Paulo: UNESCO.

NUNES, Olímpio (1991). O povo cigano. Águeda : Ed. do Autor.

OUELLET, F. (1991). L'éducation interculturelle, essai sur le contenu de la formation des maitres. Paris : l'Harmattan.

OLIVEIRA, J. M. Pereira (1973). O Espaço Urbano do Porto : Condições naturais e Desenvolvimento. Coimbra: Instituto de Alta Cultura.

OUELLET, F. (1991) (org.) Pluralisme et École. Québec : Institut Québécois de recherche sur la Culture.

PEROTTI, A. (1992). L'educazione Interculturelle Nele esperienze da Consiglio d'Europa. Verso una Società Interculturelle. Bergamo: CELIM. Quaderni 6.

PIASERE, Leonardo (1985). Connaissance tzigane et alphabétisation. Vérone : Université de Vérone.

PIMENTA, M. et al. (2001). Estudo Socioeconómico da Habitação Social. Porto: Câmara Municipal do Porto.

PINTO, A. (2002). As Implicações das Operações Policiais sob o Olhar de Uma Criança de Etnia Cigana. Porto: Universidade Moderna.

PINTO, Padre, V. F. (1995). Educação Intercultural, Concepções e Práticas em Escolas Portuguesas. Lisboa: Entreculturas.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

REY, M. (1984). Former les Enseignants à L'éducation Interculturelle ?  
Strasbourg : Conseil de L'Europe.

REYNIERS, Alain (1993). Une présence multi-séculaire in Revue Tsiganes  
d'Europe Volume 1 p. 10-12.

ROSE, Gillian. (2001). Visual methodologies. Londres: Sage.

SAN RÒMÁN Teresa (1997) – La diferencia inquietante. Viejas y nuevas  
estratégias culturales de los gitanos. Madrid: Siglo Veintiuno de España.  
Editores, S. A.

SARRAMONA, J. (1994) (ed). La educación Formal. Barcelona: Ediciones  
CEAC.

SERBOIANU, C. J. Popp (1930). Les tsiganes: Histoire – Ethnographie –  
linguistique – Grammaire – Dictionnaire. Paris : ST- Germain, Payot.

SOUSA, C. (2001) Um olhar (de um Cigano) cúmplice, in Que Sorte Ciganos  
na nossa escola!. Lisboa: Centre de recherches tsiganes. Secretariado Entre-  
culturas

SOUTA, L. (1997). Multiculturalidade e Educação. Porto: Profedições

STAKE, R. E: (1999). Investigación con studio de casos. Madrid: Morata.

STOER, S. & ARAÚJO Hc. (1992). Escola e Aprendizagem para o trabalho  
num País da (semi) periferia Europeia. Lisboa: Escher.

TAJFEL, H. (1972). La Categorisation Social. In S. Moscovici (Ed.) Introduc-  
tion à la Psychologie Sociale (vol. I). Paris: Larousse Université, p. 27-302

VAUX DE FOLETIER F. (1983). Le monde des Tsiganes. Paris: Berger-Levrault.

VAUX DE FOLETIER F. de (1970). Mille ans d'histoire des Tsiganes. Paris:Fayard. P.

VERMEERSCH, Peter (2003). Ethnic minority identity and movement politics. The case of the Roma in The Czech Republic and Slovakia. Ethnic Racial Studies, Vol.26, nº 5 p. 879-901.

VILARINHO, Maria Emília (2000). Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997). Instituto de Inovação Educacional

WILLIAMS, P. (dir.), (1989). Tsiganes: Identité, évolution. Paris: Études Tsiganes/Syrios.

WILLIAMS, R. (1983). Keywords. A vocabulary for culture and society. New York: Oxford University Press.

WOODS Peter (1986). Là escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona:Ediciones Paidós Ibérica S. A.

## Bibliografia on-line

ASSEO, Henriette – Les tsiganes et le remembrement ethnique de l'Europe (em linha). Universidade de Marne-la-Vallée. (Consult. 29 Jan. 2005).

Disponível em:

< [URL:http:// www.univ-mlv.fr/bibliotheque/presses/travaux/travaux7/asseo.pdf](http://www.univ-mlv.fr/bibliotheque/presses/travaux/travaux7/asseo.pdf)

GRANDES TRADUTORES (George Borrow 1803 -1881) consultado em 9 -07-2006

Disponível em [http. // www.proel.org/ traductores/borrow.html](http://www.proel.org/traductores/borrow.html)

LOS GITANOS ALELUYAS consultado em 11-12 2005

Disponível em [http://](http://www.mercaba.orgFICHAS/Iglesias/los_gitanos_aleluyas.htm)

[www.mercaba.orgFICHAS/Iglesias/los\\_gitanos\\_aleluyas.htm](http://www.mercaba.orgFICHAS/Iglesias/los_gitanos_aleluyas.htm)

GYPSY LORE SOCIETY consultado em 25- 8- 2006-10-09 disponível em

<http://www.gypsyloresociety.org/> revisto em 18/7/2006

W. Van Binsbergen, Culturen bestaan niet, Het onderzoek van interculturaliteit als een openbreken van vanzelfsprekendheden, internet paper, April 1999 (<http://www.shikanda.net/general/gen3/cultbest.htm>)

## Legislação

Portugal, Decreto – Lei – nº3 – A/96 de 26 de Janeiro – DR nº 22, I Série – A de 26 de Janeiro de 1996.

Portugal, Decreto-Lei – nº 3 – A/96 de 26 de Janeiro, DR nº 22, I Série – A de 26 de Janeiro de 1996)

Portugal, Despacho 147 – B/ME/96 – Território Educativo de Intervenção Prioritária.

Portugal, Despacho nº 13.313 de 2003

Portugal, Despacho nº 170/ME/93, de 6/8/1993.

Portugal, Despacho Normativo nº 1/2005 de Janeiro

Portugal, Despacho Normativo, nº 63/91 de 18/ 2 DR Nº 60, I Série – B,  
13/3/91.

Portugal, Lei nº 30/2002

Portugal, Lei nº 46/86, de 14/10/ 1986.

Portugal, Recomendação nº 2/92. Dr nº 39, II Série, 16/2/93.

Portugal, Resolução do Conselho de Ministros nº 157/96, de 19/10/1996 (I  
Série – B).

Documentos oficiais

Caderneta Predial Urbana – Escola Primária nº 15, Porto: 1º Bairro, Artigo  
9220. 17 de Novembro de 1988.

Livro A (1946). Livro de Matricula, Porto: Escolas nº 15/26.

Livro C (1996). Orientação Pedagógica, Porto: Escolas nº 15/26.

Livro de Actas (1974-1976). Conselho Escolar, Porto: Escola Masculina nº 15.

Livro de Actas (1978-1980). Conselho Escolar – acta nº 82 de 19 de Janeiro  
de 1978, Porto: Escola Masculina nº 15.

Livro E nº 8 (1974-1976). Correspondência Expedida, Porto: Escola Feminina nº 26.

Registos de Frequência (2001-2002). Escola Básica 1º – J. I. São João de Deus: Porto.

Registos de Frequência (2002/2003). Escola Básica 1º – J. I. São João de Deus: Porto.

Registos de Frequência (2003/2004). Escola Básica 1º – J. I. São João de Deus: Porto.

Registos de Frequência (2004/2005). Escola Básica 1º – J. I. São João de Deus: Porto.

Registos de Frequência (2005/2006). Escola Básica 1º – J. I. São João de Deus: Porto.

Livro F (1955). Inventário de Material, Porto: escolas nº 15/26.

Livro de Receitas e Despesas (1948). Porto: Escolas nº 15/26.

Livro F (1946). Inventário de Material, Porto: escolas nº 15/26.

Anexos