



O papel da educação familiar e da educação escolar na in(ex)clusão de jovens alunos de etnia cigana

Adérito Evangelista Sevivas

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Social

Orientada por:
Professora Doutora Maria do Nascimento Esteves Mateus

Bragança
2014



O papel da educação familiar e da educação escolar na in(ex)clusão de jovens alunos de etnia cigana

Adérito Evangelista Sevivas

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Social

Orientada por:
Professora Doutora Maria do Nascimento Esteves Mateus

Bragança
2014

DEDICATÓRIA

À minha família

Às famílias do povo cigano

Agradecimentos

O nosso processo de crescimento intelectual é acompanhado ao longo dos anos por um conjunto de pessoas, que de certo modo vão moldando a nossa personalidade, na família, na escola e na própria sociedade. Também para a elaboração de todo e qualquer trabalho de investigação é essencial e preciso o apoio quer direto quer indireto, não só de pessoas, como de instituições. Deste modo e desde já quero agradecer:

À Professora Doutora Maria do Nascimento Esteves Mateus pelo empenho, disponibilidade e orientação dada ao longo das diversas fases deste trabalho científico;

Ao Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins, na cidade de Chaves, nomeadamente ao Sr. Diretor pela aceitação da investigação;

A todos os elementos da direção e coordenação desse Agrupamento de Escolas pela constante colaboração e cedência de dados;

À professora do terceiro ciclo do mesmo agrupamento, ao encarregado de educação, alunos e alunas que aceitaram as entrevistas e colaboraram com os seus testemunhos;

A todas as famílias de etnia que me acolheram e demonstraram interesse em colaborar neste trabalho;

Ao meu pai, pelos ensinamentos, ânimo e força transmitida para ultrapassar as mais diversas situações;

À minha mãe, pelos ensinamentos, apoio e capacidade de motivação nas diversas circunstâncias;

Ao meu irmão, pela presença e disponibilidade;

Às minhas sobrinhas, pelos momentos de alegria e felicidade;

Aos meus avós, que já partiram, pelos seus valores e ensinamentos de uma sabedoria popular.

A todas as pessoas, que contribuíram para que este trabalho fosse possível, o meu muito OBRIGADO

Resumo

O social é muito diverso e ao mesmo tempo muito complexo, deste modo toda e qualquer realidade deve ser alvo de estudos específicos e concretos para que possamos de algum modo analisar para melhor compreender o meio que nos rodeia.

Para compreender “O papel da educação familiar e da educação escolar na in(ex)clusão de jovens alunos de etnia cigana” partiu-se da formulação do problema “Poderão as tradições familiares dos jovens alunos de etnia cigana contribuir para a sua in(ex)clusão social quando frequentam o ensino formal?,” para o qual foram definidos os objetivos como perceber melhor o papel da educação familiar para os jovens de etnia cigana; compreender em que medida a educação escolar contribui para uma in(ex)clusão de jovens alunos de etnia cigana e identificar formas em que os jovens alunos de etnia cigana se expressam socialmente, a fim de se poderem sentir integrados e de perspetivarem o seu próprio futuro.

Para tal, selecionou-se uma mostra intencional, com cinco alunos/as de etnia cigana a frequentarem o Agrupamento de Escolas Drº Júlio Martins e foi usada uma metodologia qualitativa que permitiu, através de cinco entrevistas semidiretivas fazer uma análise de conteúdo que permitiu uma compreensão do tema em estudo.

Além destas cinco entrevistas foram ainda realizadas mais duas, uma a um pai/encarregado de educação e outra a uma professora do referido agrupamento que pela sua experiência em lidar com alunos/as de etnia cigana constituiu uma mais - valia para este estudo.

Foi, pois, importante auscultar a opinião dos filhos e filhas não só em relação à educação familiar, como também à educação escolar, verificar se há ou não pontos em comum, divergências, aspetos mais e mesmos positivos entre ambas.

Através de uma análise aos diversos testemunhos verifica-se que continuam a predominar os ensinamentos, com base na educação familiar e sobre a própria educação escolar.

Deste modo a educação familiar na etnia cigana continua a ser base da construção identitária dos filhos, sendo que à própria escola apenas lhe é atribuído um valor secundário ou algo que surge como forma de complementar a própria educação familiar.

Abstract

The social is very diverse and even very complex time, this whole reality any way and should be targeted for specific studies and concrete so we can somehow analyze to better understand the environment around us.

To understand "The role of family education and school education in the former (in) exclusion of young Roma students" broke the formulation of the problem "Can the family traditions of young Roma students contribute to their (in) exclusion when attending formal social learning ?", "to which the objectives were defined as better understand the role of family education for young Roma; understand the extent to which education contributes to an (in) exclusion of young Roma students and identify ways in which young Roma students express themselves socially in order to be able to feel integrated and perspective their own future.

To this end, we selected a purposive shows, with five students / the Roma to attend the Group of Schools Drº Júlio Martins and used a qualitative methodology that allowed through five semi-directive interviews do a content analysis that allowed an understanding the topic being studied. Besides these five interviews were also conducted two more, one to a parent / guardian and the other a teacher of that grouping by their experience in dealing with students / the Roma constituted a surplus - value for this study.

It was therefore important to gauge the opinion of the sons and daughters not only in relation to family education, school education but also to verify whether or not there are commonalities, differences, and these more positive aspects of both.

Through an analysis of the various witnesses it appears that continue to dominate the teaching based on family education and school education on their own.

Thus family education in Roma continues to be the basis of identity construction of the children, and the school itself only assigned a secondary value or something that comes as a way to supplement the family education itself.

Índice geral

| | Pág. |
|--|------------|
| Dedicatória | i |
| Agradecimentos | ii |
| Resumo | iii |
| Abstract | iv |
| Índice geral | v |
| | |
| Introdução | 1 |
| Capítulo I – Enquadramento teórico | 3 |
| 1. Etnia, raça, minoria étnica e etnicidade | 3 |
| 2. Socialização e integração social | 6 |
| 3. Etnia cigana | 7 |
| 3.1. Do Oriente ao Ocidente | 7 |
| 3.2. Etnia cigana em Portugal – breve perspetiva histórica | 10 |
| 3.3. Cultura cigana | 13 |
| 3.4. Fisionomia e personalidade | 14 |
| 3.5. Família e ocupação | 15 |
| 3.6. Língua cigana | 18 |
| 3.7. Lei cigana | 19 |
| 3.8. Costumes alimentares | 20 |
| 3.9. Vestuário cigano | 21 |
| 3.10. Música e dança ciganas | 22 |
| 3.11. Religião e casamento cigano | 22 |
| 3.12. Doença e luto ciganos | 25 |
| 4. Educação | 26 |
| 4.1. Educação e escola | 26 |
| 4.2. Educação familiar e educação escolar | 29 |
| | |
| Capítulo II – Estudo empírico | 44 |
| Introdução | 44 |

| | |
|--|-----------|
| 1. Caracterização da instituição | 44 |
| 2. Breve caracterização dos protagonistas do estudo | 45 |
| 3. Metodologia de investigação | 46 |
| 4. Instrumento de recolha de dados | 47 |
| Capítulo III – Apresentação e análise de resultados | 52 |
| Introdução | 52 |
| 1. Apresentação e análise das entrevistas aos/as alunos/as do Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins | 52 |
| 2. Apresentação e análise da entrevista ao EE | 70 |
| 3. Apresentação e análise da entrevista à professora do Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins | 75 |
| 4. Síntese | 85 |
| Considerações finais | 89 |
| Referências bibliográficas | 91 |
| Anexos | 95 |
| Anexo 1 – Consentimento informado da instituição | 96 |
| Anexo 2 – Consentimento informado dos pais dos alunos/as | 97 |
| Anexo 3 – Guião da entrevista aos/às alunos/as do Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins | 98 |
| Anexo 4 – Guião da entrevista ao pai/encarregado de educação | 103 |
| Anexo 5 – Guião da entrevista à professora do Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins | 105 |
| Anexo 6 – Análise do conteúdo das entrevistas a A7, A8f, A8m, A9m1, Am92 | 107 |
| Anexo 7 – Análise do conteúdo da entrevista ao EE | 117 |
| Anexo 8 – Análise do conteúdo da entrevista à PAE | 119 |

Introdução

A sociedade encontra-se em constante mudança e as próprias realidades sociais tornam – se cada vez mais diversificadas e complexas. Todo o ser humano e a partir do momento que nasce pertence a uma determinada família, a uma determinada cultura, raça ou etnia e a um determinado país.

No entanto, a sua identidade vai-se construindo ao longo dos anos, desde a infância até à fase adulta, e por último encerra com a velhice e conseqüente morte.

Os primeiros anos de vida, mais concretamente os que compreendem a fase da infância até à fase da adolescência, podem ser considerados vitais para a construção da identidade, do rapaz que será homem ou da rapariga que será mulher.

No primeiro contacto com a família progenitora começa por se desenvolver os laços de afetividade, assim como o aprender das primeiras normas, regras e comportamentos.

Com a entrada na escola, principalmente para o pré-escolar, a criança aprende a socializar e a conviver com as outras crianças.

Com a entrada para o primeiro ciclo do ensino básico marca-se definitivamente o início de um novo ciclo de vida, onde a criança começa por aprender as primeiras normas e regras subjacentes à sociedade maioritária na qual está inserida.

A fim de podermos estudar o papel da educação familiar e da educação escolar na in(ex)clusão de jovens alunos de etnia cigana selecionamos, no ano letivo 2013-2014, cinco alunos de etnia cigana que frequentam o 3º ciclo do ensino básico, do Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins, na cidade de Chaves.

Enunciado o problema:

Poderão as tradições familiares dos jovens alunos de etnia cigana contribuir para a sua in(ex)clusão social quando frequentam o ensino formal?, foram definidos os seguintes objetivos:

- Perceber melhor o papel da educação familiar para os jovens de etnia cigana;
- Compreender em que medida a educação escolar contribui para uma in(ex)clusão de jovens alunos de etnia cigana;
- Identificar formas em que os jovens alunos de etnia cigana se expressam socialmente, a fim de se poderem sentir integrados e de perspetivarem o seu próprio futuro.

Este estudo contempla uma introdução e no capítulo I far-se-á um enquadramento teórico que sustentará toda a pesquisa, onde são apresentados aspetos da vida e da cultura da etnia cigana e o papel que a escola tem na sua vida. No capítulo II será apresentado o estudo empírico, onde será feita uma breve caracterização do contexto e dos protagonistas do estudo e a metodologia utilizada. Esta, de natureza qualitativa, em que uma análise de conteúdo de cinco entrevistas semiestruturadas, realizadas a cinco alunos/as do Agrupamento de Escolas Drº Júlio Martins, escolhidos/as de forma intencional. Para uma melhor compreensão da temática foi realizada mais uma entrevista a um pai/encarregado de educação e ainda uma outra a uma professora do referido agrupamento, com larga experiência no contacto com a etnia cigana.

No capítulo III será feita a apresentação, análise e discussão dos resultados, tendo por base as respostas dos/as entrevistados/as e o enquadramento teórico que sustenta este estudo.

As considerações finais permitirão verificar que os objetivos definidos para a compreensão do problema foram atingidos, mas também expressarão os pontos positivos e menos positivos que o autor do estudo considera importante enquadrar como educador social.

Deste modo pretende-se obter um melhor e mais aprofundado conhecimento da atual etnia cigana, no que concerne à educação que é transmitida aos filhos em contexto familiar. Tenta-se determinar até que ponto esta educação familiar poderá ou não interferir na integração dos filhos no próprio meio escolar.

Por outro lado, procura-se perceber qual a importância que é dada à educação escolar não só por alunos/as de etnia cigana, mas também pelos pais. Por fim pretende-se obter a opinião da escola, aqui na voz de uma professora e em relação não só à educação escolar como também à própria educação familiar dos mesmos alunos/as.

Capítulo I

Enquadramento teórico

1. Etnia, raça, minoria étnica e etnicidade

Macedo (2010) afirma que ao falarmos de etnia referimo-nos a “uma população humana com mitos e ancestralidade comum, que partilha memórias históricas, com um ou mais elementos da cultura partilhada” (p. 7).

Strauss (1989) “existem muito mais culturas humanas do que raças humanas, pois que enquanto umas se contam por milhares, as outras contam-se pelas unidades; duas culturas elaboradas por homens pertencentes a uma mesma raça podem diferir tanto ou mais que duas culturas provenientes de grupos racialmente afastados” (p.10).

Duarte *et al.* (2005) diz que a palavra “raça” continua a fazer parte dos discursos do senso comum enquanto organizadora da diferença e “fazedora” das características atribuídas aos outros. “Presente nas ações e interações quotidianas dos indivíduos, a evidência dos traços físicos comuns arrasta consigo um universo de crenças relativamente ao estatuto intelectual, moral e comportamental dos indivíduos” (p.12). Uma raça é aquilo que no dia- a- dia é percebido como tal e o “conceito de raça refere-se a um modo de categorização dos indivíduos que se baseia naquilo a que se pode chamar a visibilidade somática: a cor da pele, o formato do rosto, a textura do cabelo (...)” (p.36).

Costa (2006) a raça constitui uma categoria social definida pelos atores, ou seja, “trata-se de um modo de categorização que recorre a marcadores físicos de inclusão e exclusão como a cor da pele, formato do rosto, a textura do cabelo, etc... A ideia de raça tem vindo a ser substituída pela ideia de etnia e de diferenças culturais” (p. 37).

Segundo Oliveira *et al.* (2009) as minorias étnicas possuem muitas diferenças no modo de vida, por vezes muito marcadas, relativamente à sociedade maioritária e os ciganos não fogem a esta realidade.

Mas Costa (2006) define grupo étnico ou etnia como uma coletividade que é “auto e hetero - identificada, em função de certos elementos comuns, tais como a língua, a religião, a nacionalidade, os condicionantes de um sentimento de pertença ou, melhor ainda, de um “bem-estar” identitário” (p.42).

Costa (2006) frisa que a designação de minoria étnica está associada a uma situação prolongada, geração após geração, de endogamia, e à conservação das normas e referências de uma cultura específica.

Os

(...) grupos minoritários ou minorias étnicas (...); os membros de um grupo minoritário estão em desvantagem em relação à maioria da população e têm um certo sentido de solidariedade de grupo, de pertencerem ao mesmo grupo. A experiência de serem objecto de preconceito e discriminação amplifica normalmente os sentimentos de lealdade e interesses comuns (Giddens, 2007, p. 250).

Oliveira *et al.* (2009) refere que o termo etnia tem tendência a substituir o de raça, pelo facto de atualmente não existirem raças geneticamente puras, o que há são indivíduos que partilham a mesma origem e cultura. As pessoas pertencentes a uma minoria étnica não são necessariamente imigrantes, podendo apresentar a nacionalidade do país em que vivem. O que distingue uma minoria étnica dos outros grupos é a sua reivindicação de identidade própria, tornando os indivíduos da mesma etnia mais solidários entre si.

Para Ceinos (1990) a minoria étnica e relativamente ao seu conceito, este só tem lógica de existir quando comparado com um outro grupo que normalmente se designa de maioria.

Costa (2006) faz a defesa de uma identidade étnica referindo marcadores corporais e culturais, como o vestuário, os adornos, a alimentação, a língua ou dialeto, a música, a dança, a religião, os rituais as festas, os valores, os ideais, entre outros.

(...) embora a ideia de raça erroneamente implique algo fixo ou biológico, “a etnicidade” é um conceito de significado puramente social. Por etnicidade entendem-se as práticas culturais e os modos de entender o mundo que distinguem uma dada comunidade das restantes (...); Diferentes características podem servir para distinguir os grupos étnicos uns dos outros, mas as mais comuns são a linguagem, a história ou a ancestralidade (real ou imaginária), a religião, os modos de vestir ou outros adornos, para muitas pessoas a etnicidade é um elemento central da identidade do indivíduo e do grupo. Pode oferecer uma importante linha de continuidade com o passado e é muitas vezes mantida viva através da prática de tradições culturais (Giddens, 2007, pp. 248-249).

Macedo (2010) define etnicidade como um processo relacional e multidimensional, considerando que a pertença a um determinado grupo étnico “traduz-se e é vinculada por traços como língua, religião, origem nacional, composição social,

padrões de sociabilidade, especificações económicas e outros, traços que se sobrepõem, em maior ou menor número, na distintividade de cada grupo em particular” (p. 12).

Costa (2006) refere as diferenças culturais que separam os grupos, pois “As principais características que distinguem os grupos étnicos são a linguagem, a história ou a ancestralidade, a religião, modos de vestir ou adornos” (p.51), mas a etnicidade é também uma “forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função da sua origem suposta, que acha validada na interação social pela ativação dos signos culturais socialmente diferenciadores” (p.61). Mas afirma ainda que a “identidade constrói-se na confrontação do idêntico e do contrário, das semelhanças e das diferenças, sendo um sistema dinâmico de representações”, em que o ator social, individual ou coletivo, orienta as suas condutas, organiza os seus projetos, “constrói a sua história e procura resolver os seus conflitos em função de determinadas condições de vida” (p.72).

Ceinos (1990) afirma que o mundo é dominado por uma ideologia majoritária e tudo o não se enquadre nesta é considerada minoria sejam pessoas, povos ou mesmo estados. A ideologia majoritária procura sempre a uniformidade, colocando assim e desta forma toda a existência de uma determinada minoria em perigo.

Fischer (2002) afirma, que “a identidade constrói-se não tanto em função da cultura global, mas em função dos grupos de referência normativos nos quais vivemos e com os quais nos identificamos muitas vezes efetivamente: família, classe, categoria profissional. Estes modelam as nossas ideias, os nossos sentimentos e os nossos hábitos, pois constituem um eixo da nossa identidade social” (p.236).

Face às anteriores citações verifica-se que o conceito de etnia define um determinado grupo de pessoas que partilham entre si, não só características físicas como diversos aspetos culturais. Relativamente ao termo raça este remete-nos para um conjunto de traços físicos que em função de um determinado contexto social, estes poderão ser sinónimo de inclusão ou de exclusão. A minoria étnica define um grupo de pessoas com objetivos em comum que partilham a mesma ideologia e que tentam manter-se unidos sempre perante uma maioria. Por sua vez a etnicidade compreende um conjunto de fatores, valores e crenças que interligam os indivíduos face a um determinado grupo étnico. Deste modo e para melhor fundamentar o trabalho de investigação será ainda pertinente abordar o conceito de socialização e integração social.

2. Socialização e integração social

Para Moreno (2004) a família é a primeira instância socializadora. “Os pais transmitem aos filhos os estereótipos de género que consideram adequados e estão presentes desde o nascimento do bebé, através da cor que é vestida, dos brinquedos que recebe e dos comportamentos que é estimulada a ter” (p.76). Os meninos e as meninas vão aprendendo a desenvolver papéis sexualmente diferenciados e vivem numa comunidade que tem a sua própria cultura e os seus valores.

Richards (1983) diz que a socialização como desenvolvimento da própria criança é o “processo pelo qual uma criança se torna um membro capaz na sua comunidade social e desenvolve os atributos humanos fundamentais da fala, comunicação social, autorreflexão e consciência” (p.13). Mas

(...) a identidade social não é dada antecipadamente, mas o facto de atribuir um papel social ao indivíduo mostra que, contudo não somos inteiramente livres de escolher a nossa identidade” (p.236) “mas a identidade é um mecanismo social inevitável, na medida em que a experiência pessoal e a imagem que cada qual faz de si mesmo é colocada à prova pela realidade social. Face ao peso das variadas influências sociais, a identidade é um processo integrador que permite a cada qual experimentar que é, elaborar uma compreensão de si e uma interpretação do mundo (Fischer, 2002, pp. 236-237).

Richards (1983) menciona ainda que “a criança e mundo social estão em constante interação; à medida que a criança biológica estrutura e modifica o seu meio social, é socialmente estruturada por ele e a sua biologia é modificada” (p.13).

Segundo Mateus (2012) e citando Gerson (2009; p.491) o processo de construção de identidade implica um movimento de construção e desconstrução constante, norteado pela ressignificação dos sentidos que o sujeito atribui ao seu fazer, (...) o modo como se enxerga na realidade na qual intervém (p.68).

Melo (2002) refere que cada cultura “molda a totalidade da vida de um povo e de cada um dos indivíduos que o integram, fazendo de cada ato e de cada objeto, precisamente, uma instância dessa mesma cultura...”; “a cultura é sempre a cultura de um lugar de uma comunidade ligada a um lugar (...)” (p.49).

Contudo,

(...) existem três modelos principais de integração étnica que têm sido adoptados por sociedade multiétnicas em relação a estes desafios: a assimilação, o melting pot e o pluralismo. Assimilação significa que os

imigrantes abandonam os seus usos e costumes, passando a pautar o seu comportamento pelos valores e normas da maioria. O modelo melting pot, em vez de se dissolverem as tradições dos imigrantes a favor das dominantes no seio da população pré-existente, misturam-se todas para formar novos padrões culturais. O terceiro modelo é o do pluralismo cultural. Nesta perspetiva, a via mais apropriada consiste em fomentar o desenvolvimento de uma sociedade genuinamente plural, onde seja reconhecida a igual valia de numerosas subculturas diferentes. Uma abordagem pluralista considera os grupos étnicos minoritários como iguais na sociedade, o que significa que estes desfrutam dos mesmos direitos da maioria da população” (Giddens, 2007, p.258).

Ceinos (1990) refere que a cultura ou civilização ocidental tentou pelo menos nos últimos cinco séculos impor alguns dos seus valores pelo mundo. Se considerarmos esta cultura como uma maioria ela de certo modo pode por em perigo algumas das minorias, se consideramos fatores como poder económico e militar da cultura maioritária.

Deste modo e segundo os autores anteriormente citados, a socialização é o processo pelo qual um indivíduo se torna membro de uma determinada sociedade. Este processo é desde a infância acompanhado por um conjunto de aprendizagens comportamentais, normas e regras sociais.

Para se investigar uma determinada minoria étnica tornar-se fundamental conhecer não só as suas origens, como também todo o seu percurso histórico. Também em relação à etnia cigana torna-se fulcral descrever de uma forma generalizada todo o seu percurso, para um melhor conhecimento da mesma face a este estudo.

3. Etnia cigana

3.1. Do Oriente ao Ocidente

Nunes (1996) considera que a comunidade cigana é caracterizada por uma grande coesão e união a nível grupal e por mais pequena que esta seja mantém sempre uma imensa comunhão e solidariedade.

Costa (2006) refere que os “ciganos se deslocavam em caravanas, com as crianças à frente, a seguir as raparigas e depois o chefe da família ou patriarca, que ia em cima de um burro. A seguir as mulheres e os velhos fechavam a caravana” (p.185).

Moreno (2004) refere que os historiadores e linguistas aceitam que os ciganos “partiram cerca do ano mil da zona sul do atual Paquistão, o Sind, ou do noroeste da Índia, o Punja” (p.17).

Para Tong (1998) os ciganos ou Rom, ao longo dos anos foram-se instalando nos diversos países europeus através de várias migrações da Índia Setentrional, no entanto desconhece-se o motivo que originou este fenómeno.

Moreno (2004) menciona que os primeiros grupos de ciganos a descobrirem a Europa, de Oriente ao Ocidente, nos séculos XIV e XV atingiram a Europa que os olha com “espanto, inquietude e incompreensão” (p.19).

Oliveira *et al.* (2009) afirma que os primeiros ciganos terão chegado à Europa por volta do século XII, “estabelecendo comunidades sobretudo em países do Centro (Alemanha, França, Espanha) e Leste (Rússia, Roménia, Hungria) europeu. Atualmente representam a principal minoria étnica europeia, estimada entre 7 a 9 milhões” (p.26).

Costa (2006) refere que “aqueles que se tornariam, mais tarde, ciganos, ter-se-iam deslocado do centro para o nordeste da Índia antes dos meados do séc. III a.C. e, por volta do séc. IX, abandonaram a Índia e começaram a sua grande migração” (p.109).

Segundo Moreno (2004) “a comparação entre vários dialetos que constituem a língua cigana, chamada Romani e algumas línguas indianas, como o Sânscrito, confirmam a origem indiana dos ciganos” (p.17).

Costa (1999) refere que em meados do século III, com a conquista do Norte da Índia é que se iniciaram as primeiras migrações de determinados grupos de pessoas que deram origem ao designado povo cigano.

De acordo com Liégeois (1994) a chegada, em períodos diferentes, de grupos de origem indiana, cada um com a sua vivência histórica produziu, em cada estado uma estratificação cultural e linguística: “os Ciganos constituem, no mundo, um mosaico de grupos diversificados” (p.15) e desde o momento da sua chegada à Europa Ocidental, nos séculos XIV e XV, os ciganos são considerados como intrusos surpreendentes. Mas, irrompendo em sociedades que o Estado tenta organizar e controlar, a sua presença suscita “desconfiança, medo e rejeição – nómadas, sem eira nem beira” (p.22).

Costa (2006) e citando Vasconcelos (1980), por seu lado, diz nos que os ciganos “(...) dizem ter vindo do Egipto (...) levam uma vida errante” (p.157).

Nunes (1996) considera que o povo cigano, ao longo da sua história, e por diversos países da Europa, foi adquirindo diversas designações, no entanto duas perduraram no tempo (Rom ou Manush). Com a chegada de um terceiro grupo à Península Ibérica, designado de Gitano que se destacou dos outros grupos com base na sedentarização. O povo cigano foi-se espalhando por os diversos países e foram-se

fixando, a sua identidade assumiu diversas designações conforme os países, sendo considerados em Portugal como ciganos, sendo esta designação a mais universal.

(...) quer os ciganos quer os ciganólogos não ciganos costumam distinguir pelo menos três grandes grupos: os ROM, ou Roma são predominantes nos países balcânicos, (...) os SENTI (...) que falam a língua sintó e são mais encontrados na Alemanha, Itália e França (..) e os CALON OU KALÉ que falam a língua caló, grupo que chegou mais cedo à Península Ibérica e se diferenciou dos outros dois, por se ter aqui sedentarizado. Estes “ciganos ibéricos” são mais conhecidos por Gitanos e, no decorrer do tempo, também se espalharam por outros países da Europa e, inclusivamente, migraram ou foram deportados para a América do Sul. (Rodrigues, 2006, p. 24).

Liégeois (1994) refere que “No século XX, a Alemanha foi o teatro, sob o regime nazi, duma rejeição dos Ciganos, levada ao extremo. A exterminação sistemática, pela sua amplitude e horror, ultrapassou largamente as caçadas mortíferas dos séculos precedentes” (p.24). Mas diz ainda que nos países baixos a rejeição é absoluta. Nas encruzilhadas dos caminhos, colocam-se tabuletas de madeira, pintadas, representando os Ciganos enforcados a fim de que os passantes saibam o que lhes pode acontecer. O mesmo acontece na Suíça e em outros Estados em que “(...) têm lugar caçadas populares, algumas ao som de toque do sino a rebate, com ordem de fazer fogo em caso de resistência” (p.23).

Costa (2006) e citando Fraser (2000) afirma que entre os séculos XVI e XVII, existiu, por parte dos países europeus, uma certa uniformidade no tratamento dos ciganos. “Eles eram vistos como vagabundos, criminosos, feiticeiros e pagãos. Sofreram, assim de preconceitos e de práticas repressivas, na medida em que tinham de ser «corrigidos» através da sedentarização e práticas coercivas” (p.124). Mas o autor refere que os ciganos também foram vítimas dos campos de concentração nazi e “(...) as listas de vítimas ciganas da Europa durante a guerra apontam para cerca de meio milhão. Dos que sobreviveram, a maioria para sempre guardou consigo indeléveis marcas físicas ou psicológicas das experiências” (p.149).

Segundo Tong (1998) na Suíça entre 1926 e 1973 foram retiradas às famílias ciganas centenas de crianças e integradas em famílias de acolhimento e numa instituição designada de Pro Juventude “ instituição de caridade infantil com o apoio do governo local”. O argumento foi que as famílias ciganas não sabiam cuidar com dignidade os seus filhos. Em 1986 o governo suíço reconheceu que a implementação da medida foi

uma injustiça que levou a um pedido público de desculpa a toda a comunidade romani. Refere ainda que na Bulgária e na Checoslováquia foram implementados diversos programas para esterilização de mulheres ciganas, já em Espanha muitos dos bairros foram incendiados e as comunidades apedrejadas. Na Grécia em 1986 foram tomadas medidas, como retirada dos filhos das escolas por serem frequentadas por crianças ciganas, cortes nos abastecimentos de água até ao impedimento de sepultarem os seus finados nos cemitérios locais.

Nunes (1996) refere que os ciganos ao longo dos tempos foram sendo retratados na literatura espanhola, portuguesa, francesa e mesmo europeia através de muitos escritores.

Moreno (2004) e citando Antunes e Oliveira (2001) mostra-nos alguns dados estatísticos sobre o número de ciganos existentes: mais de 12 milhões de ciganos no planeta, em Portugal 50 000, em Espanha 500 a 600 000, em França 200 a 300 000, na Grécia 140 a 200 000, na Alemanha 85 a 120 000, no Reino Unido 80 a 100 000. Considera que na Europa de Leste existem 8 milhões e que na União Europeia 2 milhões.

A etnia cigana, segundo diversos autores e historiadores tem como país de origem a Índia. No entanto e nos diversos países por onde se foi espalhando a mesma foi sendo vítima de rejeição, castigo e exclusão por parte das sociedades de acolhimento. Com a sua chegada à península ibérica e mais concretamente a Portugal, torna-se fundamental retratar o seu percurso histórico no nosso país.

3.2. Etnia cigana em Portugal - breve perspetiva histórica

Oliveira *et al.* (2009) afirma que as primeiras referências à presença dos ciganos em Portugal datam da segunda metade do século XV, sendo rapidamente conotados com uma imagem negativa de gente nómada, dedicada ao comércio de produtos roubados e à prática de feitiçaria, quiromancia e cartomancia.

De acordo com Casa Nova (2009) a vida da etnia cigana em Portugal e desde a sua chegada a território nacional nunca foi pacífica, com constante perseguição, expulsão, reclusão e assimilação.

Costa (2006) refere que a entrada do povo cigano no país deu-se a meados do século XV e no tempo de D. João III, o alvará de 13 de março de 1526 recusa a entrada e determina a expulsão dos ciganos do território nacional.

Mas para Rodrigues (2006) os ciganos terão entrado em Portugal pelo Alentejo ou pelo Algarve, não se sabe ao certo, talvez vindos da Estremadura espanhola, tendo ganho logo a antipatia dos portugueses.

Nunes (1996) refere que a documentação legislativa do século XVI aborda os ciganos em Portugal de uma forma nada favorável relativamente aos seus costumes e à sua própria reputação. De salientar que “(...) nas cortes de 1525 e de 1535 pediram-se ao rei D. João III providências contra os ciganos, no sentido de lhes negar a entrada em Portugal, porque deles não resultava outro proveito que não fosse os muitos furtos e as feitiçarias que faziam” (p.159).

Rodrigues (2006) menciona que os ciganos foram mal vistos desde a sua entrada no reino, durante o século XVI até ao fim da monarquia (1910) “(...) conotados com o mundo do crime e, por isso, sujeitos à promulgação de leis anti - ciganas como tentativas de erradicação total ou parcial dos ciganos nómadas, bem como de sedentarização e de integração social e cultural compulsivas”(p.51).

Costa (2006) dá-nos conta que a primeira lei portuguesa a castigar os ciganos data de 1526 e abriu o caminho a um rol que se prolonga até ao século XX. O estudo das acusações que lhes são feitas permitem-nos conhecer a vida que levavam, como “(...) a prática do nomadismo, deslocações em grupo de dimensões variáveis, esmolar sem autorização, fingir saberem feitiçarias, falar *geringonça* (...), vestir *trajes de ciganos*, as mulheres lerem a sina e fazer pequenos furtos (p.22).

Costa (2006) e citando Costa (1999) Portugal foi um dos primeiros países a recorrer à deportação para as suas colónias como método de expulsão. As primeiras deportações de ciganos para as colónias portuguesas de África tiveram lugar no tempo de João III, em que um decreto de 1538 adotou esta solução para o problema do destino a dar aos nascidos em Portugal que não podiam simplesmente ser expulsos e “(...) em 1579, D. Henrique dá um prazo de trinta dias para que os ciganos abandonem o reino, findo esse prazo deviam ser presos e açoitados publicamente no lugar onde fossem encontrados os degradados, para sempre, para as galés” (p.159).

Nunes (1996) refere que ao longo da nossa história várias medidas foram tomadas contra os ciganos, sendo proibido de falar *geringonça* ou *caló*, de trajar à cigano e obrigado a trabalhar como os demais cidadãos. “Não cumprindo com tais ordens os homens são condenados as galés e as mulheres açoitadas. As mulheres reincidentes; condenadas ao degredo para Cabo Verde ou Angola e sem poder levar os seus próprios filhos” (p.77). Os que vivem em quadrilhas, do roubo e do engano, gente

vagabunda, são “condenados a degredos e galés, açoites, prisão e alistamento para servirem nas conquistas” (p.78).

Em 1800, o Intendente-Geral da Polícia de Pina Manique determinou que os juizes das comarcas deviam prender todos os ciganos, de ambos os sexos que não tivessem domicílio certo e que andassem a vaguear pelo Reino, enviando os filhos para «Real Casa Pia» para serem instruídos na moral cristã e nas obrigações sociais, aprendendo uma arte. A partir de 1848, uma portaria passa a exigir aos ciganos o uso de um passaporte, para poderem transitar pelo reino (Costa, 2006, p.161).

Indo de encontro ao dito por Costa (2006) o Comando-Geral da GNR determinou, em Dezembro de 1955, que se iniciasse uma Campanha de Educação de Adultos, a instrução primária elementar para os “pequenos ciganos”. Esta iniciativa alargou-se às crianças e “(...) autorizava os filhos de artistas de circo a frequentar as escolas oficiais das localidades onde se encontrassem” (p.173).

Nunes (1996) refere que a própria igreja católica através do Tribunal do Santo Ofício fez com que a cartomancia, a feitiçaria e mesmo a irreligiosidade dos ciganos fosse perseguida pela Inquisição. No entanto, “(...) foram muito raros os acontecimentos em que os ciganos foram vítimas da Inquisição, tanto em Portugal como em Espanha sendo estes países de tradição católica e em Portugal só existe registo de um único caso de uma mulher cigana” (p.113).

As punições repetidas ao longo dos tempos incluíam castigo corporal com barão e pregão, a separação das famílias, a expulsão das terras de Portugal, ir servir na galés (só os homens) e o degredo, por tempo limitado, ou por toda a vida, para os territórios de além-mar, de que são exemplo o Brasil, Angola e Moçambique; podiam também ser trocados entre as colónias, o que foi prática comum, em especial para o século XVIII (Costa, 2006, p.22).

Rodrigues (2006) afirma que embora as sucessivas leis repressivas promulgadas por sucessivos reis fossem uma constante, “ nunca conseguiram expulsar totalmente os ciganos e, de forma curiosamente contraditória, procuraram até que deixassem os seus hábitos, costumes, trajes e mesmo a língua -o caló- para melhor se integrarem no reino” (p50).

Bastos (2007) o que caracteriza a ação dos diferentes governos republicanos de Portugal, nesta área, “(...) depois das fases monárquicas persecutória-destrutiva e persecutória-assimilacionista é a ausência de opinião e de decisão, senão mesmo de reconhecimento da questão étnica de representação da perseguição étnica contra os

portugueses ciganos” (p.58). Os partidos políticos “(...) primam, tanto quanto chegou à opinião pública e aos meios de informação, pela falta de consideração, de opinião e de projetos sobre a questão dos «portugueses ciganos» (p.61). Refere ainda que a Igreja Católica que se coloca ao lado dos ciganos emitindo opiniões positivas relativamente aos mesmos.

Casa Nova (2009) e citando (Faisca e Jesuíno; 2006) e segundo um estudo realizado sobre minorias étnicas revela que a etnia cigana em Portugal é a minoria étnica mais recusada.

Moreno (2004) e citando Silva (2001) refere que o alto-comissário para a Emigração e Minorias étnicas na abertura da Jornadas Internacionais sobre Comunidades Ciganas, em 11 de maio de 2001, referiu que “a comunidade cigana em Portugal é mais sedentária, menos nómada... (p.64).

Noronha (2003) diz que, de uma forma geral, o povo cigano viveu, até há pouco tempo, separado do resto da sociedade. “Separado, porque tinha outras ocupações, porque tinha outra forma de viver, porque queria manter-se unido e também porque os outros não o aceitavam” (p.24).

Rodrigues (2006) hoje, já em pleno século XXI, a etnia cigana continua a ser estranha para grande parte da sociedade maioritária. “Marginalizados, hospitalizados e perseguidos, os ciganos continuam a ser vítimas de grandes discriminações em toda a Europa. No nosso país, também são uma minoria “ghettizada”, com imensos problemas de habitação, educação, emprego, saúde (...)” (p.52).

A etnia cigana chegou a Portugal com a sua estrutura nómada por volta do século XV. Desde sempre se dedicou às atividades relacionadas com o comércio ambulante e em simultâneo à quiromancia e cartomancia e outras, classificadas no nosso país como ilícitas. Os ciganos como noutros países europeus também em Portugal foram vítimas de castigos, de leis anti-ciganas e mesmo de expulsões do próprio país. No entanto este povo conseguiu resistir ao longo dos tempos às muitas e diversas imposições, torturas e exclusões. Como forma de melhor entender esta etnia, torna-se essencial destacar aspetos diversos da sua própria cultura.

3.3. Cultura cigana

Segundo Peres (1999) “a cultura é a totalidade das crenças aprendidas, ferramentas e tradições partilhadas por um grupo de humanos para dar continuidade,

ordem e significado às suas vidas: consta de experiências e produtos acumulados por um grupo” (p.44).

Peres (1999) e citando Taboada (1992) a cultura “(...) é um todo estruturado de maneiras de atuar, pensar e crer que proporciona aos grupos respostas aos problemas que se lhe apresentam, e assegura a coesão daqueles (...), a cultura aparece como uma elaboração coletiva, em perpétua transformação (...)” (p. 45).

Moreno (2004) diz que na cultura cigana é difícil afirmar qual o seu centro. Pensa-se “(...) que esta cultura nasceu (...) na Índia e se irradiou pelo mundo em migrações sucessivas. É uma cultura do tipo nómada, que se estrutura no grupo, na própria etnia, no clã, na família e na idiossincrasia dos seus elementos” (p.24).

Segundo Filho (2005) o povo cigano ama e respeita “(...) os seus ancestrais antepassados e muita obediência aos mais velhos de seus clãs, que são os detentores de sua sabedoria e cobradores da passagem de suas tradições, impedindo que essas se percam ao longo do tempo” (p.43).

Após uma breve descrição do conceito de cultura no âmbito da etnia cigana, será também de abordar a questão relacionada com o próprio indivíduo, a pessoa, o cigano em si.

3.4. Fisionomia e personalidade

Coelho (1995) diz que, a nível físico, o cigano é normalmente de estatura média, os homens têm cabelos, sobrancelhas e barbas negras. A sua tez é escura, olhos vivos e negros, brancura na dentição, boca um pouco rasgada e nariz aquilino de dorso e agudo ou achatado. A nível psíquico é perspicaz, cauteloso, boa capacidade de memória e com conhecimentos tradicionais.

Nunes (1996) o cigano peninsular não é muito nómada, não se distânciava muito do local onde tem a sua família. Quando se desloca, é para fazer negócios, trabalho sazonal nos campos e a fuga surge quando existe algum problema.

Moreno (2004) refere que “(...) o pensamento cigano caracteriza-se por ser liberto de preconceitos preestabelecidos”. Juntamente com o desejo de liberdade, o cigano reconhece que o seu modo de vida não resolve os seus problemas e “(...) acaba por desejar ardentemente a convivência com o resto dos “payos”, mas encontra-se, muitas vezes, com a barreira da discriminação” (p.25).

Para Nunes (1996) o cigano é como um ser humano ausente de preconceitos, com sentido de liberdade e independência. Tem orgulho na sua raça, na sua forma de

vida e vive à sua maneira, um pouco à margem da sociedade que o rodeia. Assume um comportamento de desconfiança perante um determinado indivíduo não cigano que tente contactar com o grupo. Deste modo, “(...) numa fase inicial apresenta sempre um diálogo fechado de cariz desconfiado, só como passar do tempo é que encara o próximo como leal e fraco” (p.43). De um modo geral o cigano não ultrapassa 1.75m de altura, uns mais magros, outros porém mais fortes e entroncados; nas mulheres verifica-se o aumento de peso após a meia-idade. “A cor do cigano é caracterizada de morena ou acinzentada, o cabelo é espesso, com o rosto longo e nariz fino. Adoram o tempo quente com muito sol, resistem ao frio rigoroso dos invernos, suportam muitas vezes a fome e tornam-se imunes a muitas doenças” (p.147).

Segundo Heredia (1974) o cigano possui um carácter autêntico, é astuto na forma como lida com a vida, faz sucesso no negócio num espírito de liberdade e com uma capacidade de adaptação a situações e ao próprio meio.

O cigano possui uma psicologia oriental e é nómada, o que conta é o dia-a-dia, o presente. A riqueza material não é importante, mas sim a sua valiosa independência. O cigano nunca desconfia de outro cigano, é generoso e tenta sempre fazer bons negócios e nunca permanece muito tempo no mesmo sítio. Todo o cigano receia a doença e a solidão, não se revolta contra o destino aceitando a ordem natural dos acontecimentos e vive a vida de forma intensa e apaixonante (Nunes, 1996, p.139).

Nunes (1996) o cigano é muito desconfiado e prudente no relacionamento com os outros. É alegre, astuto, inteligente e sabe contornar os problemas. Tem boa imaginação, memória visual e sentido de orientação. O cigano é discreto e secreto, tem dificuldade de adaptação ao trabalho regular e aos horários.

O cigano possui assim uma fisionomia e personalidade muito própria, que lhe permite adaptações constantes ao meio onde se encontra, conseguindo ultrapassar as adversidades da própria vida. No dia-a-dia na sua ocupação, o cigano mantém o espírito de grupo e de coesão familiar.

3.5. Família e ocupação

Moreno (2004) refere que “(...) a família é o pilar fundamental do cigano” (p.26).

Segundo Filho (2005) a família é símbolo de força, preservar alguns rituais como o matrimónio é sinónimo de continuidade do povo cigano.

Moreno (2004) e citando Liégeois (1989) refere que na vida do cigano, tudo gravita em torno da família, sendo esta “unidade base da organização social, sistema de grupos familiares, unidade económica na qual se exerce a solidariedade do trabalho, unidade educativa e assegura a reprodução social e a segurança, a proteção do indivíduo” (p. 33).

Para Costa (2006) o homem é detentor de poder, é o chefe de família, à mulher compete essencialmente a tarefa de cuidar e educar os filhos, mas Oliveira *et al.* (2009) diz que “(...) as mulheres ciganas constituem um elemento chave na comunidade: são educadores, responsáveis pelos filhos e pela transmissão das normas e valores da sua cultura” (p.29), enquanto para Heredia (1974) na família, é à menina cigana que são inculcados os princípios do preservar a virgindade, o matrimónio e a continuidade da espécie. A mulher é símbolo de respeito, sujeita a restrições de liberdade, obedece ao marido.

De acordo com Nunes (1996) quando há “(...) conflitos entre os membros da família apenas o pai, irmãos ou mulher do ofendido podem ajustar contas, já nas rixas entre irmãos só mesmo eles é que tem de resolver a situação e ninguém tem o direito de intervir” (p.174).

O que conta em primeiro lugar, é a família, isto é, o núcleo composto por marido, mulher e filhos. As mulheres, na economia tradicional de alguns grupos, representam mesmo uma notável fonte de subsistência, através da prática de esmolar e da “leitura” das mãos (quiromancia). Os homens, atingida uma certa idade, frequentemente iniciados para outras atividades que consistem em acompanhar o pai às feiras, primeiro para observar e depois para ajudá-lo na venda de produtos artesanais (Rodrigues, 2006, p.32).

Moreno (2004) refere que no que diz respeito no exercício da autoridade na etnia cigana, o homem assume um papel preponderante. “Este é o chefe da família e é quem decide. Passa pouco tempo em casa, encontramos-lo a conversar com os amigos ou a tratar de negócios” (p.61). Mas a mulher, nas suas voltas, à procura de alimentos para os filhos, muitas vezes, pedindo a esmola juntamente com as crianças, consegue um rendimento mais estável do que o marido, “ela tem a capacidade para olhar pelas necessidades quotidianas da família enquanto o homem trata das grandes despesas – equipamento, carro, camioneta ou caravana, despesas com grandes viagens, festas e celebrações” (p.58).

Moreno (2004) refere que “O papel do homem na comunidade cigana é proteger a mulher, defender o grupo e manter a ordem interna. O papel da mulher é criar educar os filhos de acordo com os valores e os costumes ciganos e viver para o seu marido e respetiva família” (p.60).

No que diz respeito ao adolescente cigano Costa (2006) diz que não tem um estatuto particular, não é criança nem adulto. “O adolescente procurava afirmar-se no exterior do grupo. No entanto, quando se casava o estatuto mudava de forma radical” e as raparigas ajudam as mães na educação dos irmãos e nas lidas domésticas, mas “(...) uma vez casada, era importante que fosse fecunda, uma vez que as crianças eram a riqueza da família (...)” (p.180).

De acordo com Tong (1998) a figura da pessoa mais velha tem uma grande simbologia dentro da comunidade cigana, ele é sinónimo de sabedoria e experiência. Exemplo e modelo a seguir dentro da etnia, o emitente de uma cultura que se pretende que perpetue de geração em geração e na infinidade dos tempos.

Moreno (2004) diz que se pode referir que “(...) o cigano não gosta do trabalho físico. Em Portugal, os ciganos ocupam-se essencialmente no comércio” (p.27).

Para Casa Nova (2009) a profissão de feirante foi sempre uma das que mais se evidenciou entre os ciganos, muitas vezes fundamental para o sustento de toda família e Nunes (1996) diz que os ciganos desde sempre que estiveram muito relacionados com a venda ambulante de artesanato e outros artigos, de terra em terra vão ganhando o sustento para toda a família. Algumas das profissões dos ciganos foram desenvolvidas no meio rural como ferreiros, criadores de gado, tosquiadores, cesteiros, caldeireiros e outras.

Os ciganos de Portugal não tinham como profissão o canto e a dança. Os homens vendiam e trocavam gado muar, cavalar e asinino, fazenda, dedicavam-se ao contrabando, à tosquia de gado e ao roubo. Os ciganos deslocavam-se em caravanas, com as crianças à frente, a seguir as raparigas e depois o chefe da família ou patriarca, que ia em cima de um burro. A seguir as mulheres e os velhos fechavam a caravana (Costa, 2006, p.185).

Nunes (1996) afirma que o cigano sempre esteve muito relacionado com o negócio de gado em feiras, com a elaboração de ferragens, trabalhos em metais e diverso artesanato em vime. “Antigamente eram designados de ferreiros e caldeireiros ou seja artesãos ligados à arte do trabalhar o metal, nomeadamente o ferro, latão e cobre” (p.105).

O cigano ao longo dos tempos foi-se adaptando ao meio onde estava inserido e praticando as suas diversas atividades, mais ligadas ao negócio. O recorrer ao seu próprio dialeto, era uma forma de outros não perceberem o que estavam a dizer os ciganos entre si, falando deste modo a sua própria língua.

3.6. Língua cigana

Coelho (1995) refere que em Portugal para além do português, os ciganos falam também o espanhol e o seu dialeto, *rumanho ou rumano*. O dialeto é sagrado para a etnia e não é permitido ensinar aos não ciganos.

A cultura rom, cigana, e a sua língua, o romani, constituem antes de mais uma curiosa possibilidade etnográfica: olhar o exótico no interior da cultura do observador. Efetivamente, embora partilhem os mesmos antepassados civilizacionais e linguísticos que os seus hóspedes europeus (é inequívoca a matriz indo-europeia dos Rom, provenientes da Índia, e espalhados pelo Ocidente na sequência de uma diáspora de origem controversa), os Ciganos apresentam uma organização social muito próxima da sua ascendência indiana, melhor dizendo, hindu, e, nesta medida, irredutível à morfologia social predominante na Europa (p.16).

Heredia (1974) afirma que a língua cigana é uma das vertentes culturais deste povo, sendo das mais antigas do mundo com puras raízes sânscritas; designada de Caló.

Nunes (1996) refere que para além da pertença a um dos grupos “Rom; Manouche e Calé” cada grupo é subdividido em diversos subgrupos, cada um com determinada forma de estar perante a sociedade, com a sua própria língua que deriva do romani.

Costa (2006) diz que os linguistas, se socorrem da “(...) linguística comparada sobre a genealogia dos dialetos e chegaram à conclusão de que o *romani* devia ser de origem indiana, por causa das semelhanças com ente o seu vocabulário e o de algumas das línguas da Índia” (p.211).

De acordo com Rodrigues (2006) atribuiu-se aos ciganos “(...) apenas uma única língua, comum a todos, a língua romani, parcialmente de origem indiana, embora esta tenha também outras palavras de origem persa, turca, grega romena e de outros países por onde passaram” (p.25).

Rodrigues (2006) afirma que os ciganos costumam falar a língua do país em que vivem e que a língua cigana, na maioria das vezes, costuma ser usada apenas ocasionalmente, quando necessário. “Ou então, quando pretendem enganar ou destes se

distinguirem. A língua Caló não é tanto um meio de comunicação mas antes um meio para excluir os *payos* ou *paisanos* dos assuntos ciganos (...) (p.27).

Segundo Costa (2006) as possibilidades de sobrevivência de uma língua dependem de muitos fatores, mas principalmente da existência de um património escrito, da continuidade do seu uso sobre um território e da sua conservação, unificação e imposição por um poder político e “A língua cigana não conta com nenhum destes elementos a seu favor” (p.213).

Macedo (2010) diz-nos que “(...) ao nível da linguagem as gerações mais novas vão deixando para trás aquela que era a linguagem utilizada pelos seus antepassados, o Romani”(p. 11).

Ao longo dos tempos os ciganos foram mantendo o seu próprio dialeto, como uma das características identitárias da sua origem. Mas para todo o grupo cigano continuar unido foi preciso impor as regras e as normas internas, estruturadas e fundamentadas na sua própria lei.

3.7. Lei cigana

Moreno (2004) escreve que os ciganos nunca recorrem ao tribunal para resolverem as suas questões porque segundo eles, “os tribunais julgam actos e não valores” (p.29).

Nunes (1996) diz que a Kris é o que se considera ser o tribunal cigano, onde qualquer Rom poderá participar desde que tenha conhecimento das normas da tradição cigana. “É uma assembleia (...) com carácter político para os Rom, (...) com um número de respeitáveis chefes de grupo ou linhagem (...) tem como principal função apreciar e julgar um problema (...) respeitada por todos os membros de etnia cigana” (p.185).

Segundo Casa Nova (2009) na lei cigana, o casamento é definido e marcado pelos pais do noivo. Esta proibido, todo e qualquer contacto físico, antes do casamento e no caso infidelidade num casal a lei é mais severa para a mulher do que propriamente para o homem.

Tal como refere Nunes (1996) na lei cigana deve ser “(...) cumprido o respeito à palavra entre os diversos membros da etnia, o respeito pelos mais velhos, pelos filhos bem como a fidelidade conjugal. Também deve existir a fraternidade, solidariedade e a preservação da virgindade das jovens ciganas” (p.140).

Heredia (1974) afirma que em todo e qualquer grupo de etnia cigana é fundamental a presença de um chefe; homem respeitado e honrado por todos que dá orientações e conselhos; faz cumprir a lei não só dentro como fora do próprio grupo.

Costa (2006) diz que a Kris permitia controlo social, a coesão do grupo, e é fundamental para evitar o seu desaparecimento e reforça a hospitalidade e a sociabilidade.

Casa Nova (2009) afirma que a lei cigana transmitida de geração em geração é uma forma de estruturação do processo de socialização das próprias crianças e jovens da etnia.

A lei cigana foi desde sempre uma forma de controlo social, de resolução de problemas, mantendo a união grupal. Como todo e qualquer povo, a etnia cigana também tem as suas preferências gastronómicas.

3.8. Costumes alimentares

Segundo Costa (2006) os ciganos celebram a noite de Natal. Ainda que nos outros dias houvesse fome, o banquete que realizam nessa noite é farto e com muitas iguarias. Em Bragança era costume comerem carneiros guisados com arroz. À mesa só tomavam parte os homens, e as mulheres e as crianças só comiam quando os homens terminassem.

De acordo com Coelho (1995) a nível alimentar a cultura cigana, em tempos e numa época de fome chegaram a desenterrar porcos para os próprios comerem assim como aves mortas na região de Trás-os-Montes. A sua alimentação é regular, à base de carne de porco, pão, toucinho e caldeiradas de peixe e carne.

Nunes (1996) refere que todo o cigano nómada gosta de um bom cozido, com carnes de porco e legumes. O cavalo é para a etnia sagrado, é proibido comer, pois este simboliza a masculinidade, mas Costa (2006) diz que não existia nenhuma particularidade nas suas comidas, que eram as usuais das regiões, e isto também porque “(...) os alimentos eram muitas vezes mendigados pelos ciganos e não podiam, portanto, situar-se fora do seu contexto cultural regional” (p.181).

Depois de uma breve abordagem sobre aspetos gastronómicos da cultura cigana, existem outros que também merecem destaque como é o caso do seu próprio vestuário.

3.9. Vestuário cigano

Costa (2006) diz que “O vestuário dos ciganos era o mesmo que as pessoas humildes e mendigas do país onde viviam usavam, embora exagerassem nos adornos do vestuário” (p.217).

Coelho (1995) refere que os homens destacam-se por uma jaqueta como botões, um colete de botões, calças de casimira ou cotim e sapatos pretos. As mulheres com vestidos cumpridos de folhos, corpete justo, sapatos pretos, brincos de ouro e lenço de algodão ou seda. As crianças usam camisas e outros vestuários.

Costa (2006) diz que no século XIX, os ciganos usavam, na maior parte da Espanha, “(...) um chapéu de copa alta e de aba estreita, uma samarra de pele de carneiro no inverno e, durante o verão, uma jaqueta de pano castanho e, por baixo desta gostavam de exibir um colete de pelúcia vermelha, com numerosos botões” (p.217).

Mas para Nunes (1996) os ciganos demonstram simplicidade no vestuário, já as ciganas jovens têm um gosto especial pelo adorno, brincos, colares e pulseiras “O cigano vive de forma modesta, defende a família e o trabalho artesanal e tenta resistir à industrialização e ao desenvolvimento económico que de certa forma é uma oposição à vida tradicional da cultura cigana” (p.205).

Segundo Costa (2006) as ciganas “(...) usavam, na cabeça, um lenço, o cabelo era preso com um pente ou então ficava solto sobre as costas. Gostavam muito de usar grandes arcadas de ouro, prata ou metal” (p.217), mas praticamente tinham a roupa que traziam no corpo e quando muito apenas uma muda de roupa. “As mulheres não fiavam nem cosiam, obtinham as roupas mendigando ou roubando e gostavam muito de se enfeitar com joias” (p.181).

Os ciganos abastados usavam lenço de seda ao pescoço, grandes botões de ouro na camisa e relógio com uma corrente grossa. Os ciganos pobres apareciam nas feiras com vestuário roto, esfarrapado, sem meias, com calçado todo estragado e velho. As mulheres dos ciganos ricos usavam vestido de chita de cores vivas ou azul com pintas brancas, um pouco curto, com quatro ou cinco ordens de folhos (...), as ciganas pobres usavam um vestido de cores vivas, sem folhos, um corpete largo, não usavam colar ao pescoço e muitas andavam descalças (...) usavam o cabelo com um risco ao meio. Na parte de trás, prendiam-no com ganchos ou atavam-no com fitas de cores (...) traziam o cabelo entrançado, caído pelas costas abaixo, com laços de fita nas pontas. Utavam o cabelo com azeite ou banha de porco (Costa, 2006, pp. 218-219).

As ciganas jovens destacam-se por um enorme gosto pelos adornos e vestidos coloridos que dão vivacidade e transmitem um certo sentimento de felicidade. Mas a felicidade também se expressa de outras formas, não só na música como também nas danças ciganas.

3.10. Música e dança ciganas

Para Heredia (1974) a etnia cigana destaca-se pelo gosto da música, do canto e da dança. O folclore desde sempre foi importante e Nunes (1996) refere que os ciganos são muito alegres e com os seus ritmos animam e divertem todo o grupo.

A arte cigana é, acima de tudo, uma arte de viver, uma arte quotidiana, uma arte em todas as coisas e de todas as coisas, indissociavelmente do seu conteúdo social, económico, cultural. É a arte de comerciar, a arte de conduzir, a arte de tocar música ou de dançar, a arte da palavra, a arte das relações sociais, a arte da festa (Costa, 2006, p. 220).

Costa (2006) destaca o *flamenco* como uma arte, cujo berço é a Andaluzia e cuja origem é a fusão de várias culturas que durante séculos conviveram em perfeita harmonia: árabe, judia, cristã e cigana, sem se esquecer da influência da população negra procedente de África.

Mas o quotidiano do cigano não se resume só a festa, ele segue uma determinada ideologia religiosa, na qual consagra um dos seus principais valores “o casamento”.

3.11. Religião e casamento cigano

Costa (2006) afirma que “A igreja católica e protestante, de uma maneira geral, rejeitava os ciganos, apresentando como razões a sua expulsão do Egipto recusando auxílio à «Sagrada Família» e porque eram “idólatras”” (p.187).

Moreno (2004) refere que os ciganos “Acreditam num Deus-providência (Devei) e num espírito do mal (Beng), bem como nas almas dos mortos (mulé). (...) Ultimamente prolifera entre eles a prática do “culto” (denominação que eles próprio dão as reuniões na “Igreja Evangélica de Filadélfia Cigana” (p.39).

Blanes (2008) a evangelização em Portugal iniciou-se nas grandes urbes, Lisboa e Porto e só depois e com o decorrer dos tempos é que se passou para outras localidades, mais concretamente, em 1973, na região da Covilhã.

Casa Nova (2009) afirma que relativamente à religião eles praticam essencialmente o “Culto”; fundamentado na Igreja Evangélica de Filadélfia. O culto é um momento de fé, serve não só como um momento de oração mas também de reflexão

e de resolução de alguns problemas através do afastamento do mal ou seja domínio do bem sobre o mal. Assim, o culto procura-se a aproximação com Deus e o afastamento do mal, do negativo, de certa forma do Diabo.

Blanes (2008) menciona que Emiliano Jiménez Escudero, foi um dos primeiros membros de etnia cigana e de nacionalidade espanhola a integrar o movimento evangélico “Le Cossec”, no sul de França. Foi quem impulsionou e dinamizou o movimento durante toda uma vida, contribuindo de forma profunda para a evangelização da comunidade cigana sendo ainda o mentor do movimento não só em Espanha como depois em Portugal.

Para Rodrigues (2006) tanto para os hindus como para os ciganos, a religiosidade é muito forte e norteia muito do seu comportamento, impondo normas e fundamentos importantes que devem ser respeitados e obedecidos.

Costa (2006) afirma que a religião e as suas funções religiosas dependiam da situação em que se encontrava o cigano e das relações que mantinha com o meio. “Assim, a religião podia ser vista como uma adaptação ao meio, como uma componente cultural ou como um elemento que permitia, em determinadas circunstâncias, um equilíbrio psicológico e uma reorganização social e cultural” (p.207).

Coelho (1995) refere que no casamento cigano a noiva é pedida pelos pais do noivo, normalmente as raparigas casam-se entre os 16 e 18 anos. O noivo como forma de testar a virgindade da sua futura mulher, enrola um lenço branco num dedo e efetua o rompimento do hímen, se o lenço ficar manchado de sangue exhibi-o ao resto da comunidade e eis que surge um grande contentamento em toda a comunidade e a festa continua e Moreno (2004) diz que “O casamento é uma das tradições mais valorizadas e preservadas entre os ciganos, pois representa a continuidade da etnia” (p.31).

Segundo Heredia (1974) o matrimónio deve ser consolidado entre membros da mesma etnia, como forma de continuidade da própria raça. Por vezes um determinado elemento não cigano que integre com esta comunidade; este fá-lo de uma forma dedicada; integrando-se plenamente na família e também na aquisição das próprias tradições. No entanto, se pretender afastar-se desta comunidade sofre como consequências o desprezo, repudio e é colocado completamente ignorado.

Para Moreno (2004) o casamento é a base da organização social. “Os casais formados, socialmente determinados e afiançados, são geralmente estáveis, e as famílias, unidas pelas suas crianças, têm obrigações de cooperação social, de respeito e ajuda mútua” (p.31).

Costa (2006) diz que o casamento era o momento mais importante de toda a vida social. “A primeira regra do casamento era a interdição dos casamentos mistos: ciganos com não-ciganos. Tratava-se (...) de uma tendência para se casarem com os parentes ou conhecidos, preferência esta que estava ligada aos seus modos de vida: o nomadismo” (p.193).

O casamento civil realiza-se só quando é legalmente indispensável (estabelecimento de um estado civil para obter documentos administrativos, necessidades de um casamento oficial para obter prestações sociais, o mesmo acontecendo com o religioso (utilidade de se integrar nos hábitos do país, obrigação de o fazer quando o acto civil e o religioso não são separados e se coadunam com a vontade de certas famílias de se casarem religiosamente (Moreno, 2004, p.32).

Lopes (2008) diz que a combinação de um casamento pelos pais dos cônjuges é chamada *pedimento*. “Os *pedimentos* podem ser feitos em qualquer altura, mas as festas de casamento, que congregam muitos ciganos unidos por laços de afinidade, costumam ser boas ocasiões para acordar uniões futuras entre famílias mais distantes (...) (pp. 70 - 71).

De acordo com Moreno (2004) quando a mulher casa, vai viver com a família do marido e passa a ser considerada um membro desta. “Os filhos desse casamento pertencem à linhagem do pai, demonstrando assim, o poder predominantemente, patriarcal na comunidade cigana” (p.58).

Para Nunes (1996) a constituição das famílias ciganas assenta em nuclear ou seja pais e respetivos filhos ou então em família extensa com todo um conjunto de parentes e familiares que vivem em comum numa mesma habitação ou lugar.

Oliveira *et al.* (2009) afirma que o casamento é uma das tradições mais preservadas entre os ciganos. Representa a comunidade da raça e, como tal, este ato não é permitido com os não ciganos. “Porém, um cigano pode casar com uma *gadji* (uma mulher não cigana), a qual deverá submeter-se às regras e às tradições ciganas. É pelo casamento que os ciganos entram no mundo dos adultos (p. 30). Depois do casamento, durante três dias e três noites, os noivos ficam separados e só na terceira noite é que ficam juntos, pela primeira vez. “Na manhã seguinte ao casamento, a noiva veste uma roupa tradicional colorida e usa um lenço na cabeça, símbolo de mulher casada” (p.30).

A etnia cigana dá grande importância à questão da religião e do próprio casamento, à fidelidade conjugal, em que os filhos são a prova desse mesmo amor e

felicidade. O cigano mantém sempre o espírito de força e união, independentemente das diversas circunstâncias que fazem parte da própria vida humana.

3.12. Doença e luto ciganos

Casa Nova (2009) no caso em que um membro de etnia cigana esteja doente e tenha que permanecer internado num hospital é de salientar que toda a família se dirige ao mesmo e permanece por ali como forma de apoio e solidariedade.

Heredia (1974) refere que na cultura cigana há um grande respeito por todos aqueles que partem e deixam a vida terrena. Acredita-se numa vida eterna, para além da própria morte, à qual se professa o maior respeito.

Coelho (1995) afirma que quando morre um cigano é enterrado em pleno campo por os membros da etnia, não existe nenhuma cerimónia, no entanto o choro das crianças e das mulheres é evidente. O cigano faz luto pelos seus familiares e usa roupa preta, nas mulheres para além da roupa preta usa o lenço preto.

Costa (2006) diz que “(...) quando morria um cigano, era costume enterrá-lo em pleno campo, sem mais formalidades, para além do choro das mulheres e das crianças” (p.203) e “As viúvas cortavam o cabelo e não o deixavam crescer e usavam um lenço preto amarrado à cabeça. Não tornavam a casar e andavam de preto, de cabelo cortado e de lenço o resto da vida. Os homens, em sinal de luto, deixavam crescer a barba e mantinham-na crescida um ano (p.204).

Nunes (1996) afirma que como símbolo de respeito por aquele que parte os ciganos deixam crescer as barbas e muitas das vezes não comem refeições quentes. As roupas usadas são as de cor negra e quando se trata de um parente em primeiro grau o nojo pode durar até um máximo de quinze dias. Estas cerimónias são sempre acompanhadas de muito choro, dor e angústia e a família abandona a casa do defunto e vai morar para outra localidade, para junto de outros familiares durante longos meses.

Segundo Nunes (1996) seguindo o rigor a lei cigana, o velório durava até três dias e após esse tempo eram sepultados nos campos de forma discreta e perto de uma árvore na qual lhe colocavam uma marca para que passado um ano pudessem voltar para o recordar. Atualmente os ciganos já seguem a norma de onde estão inseridos ou seja o defunto já é colocado nas igrejas e conseqüentemente levado para os cemitérios.

De acordo com Heredia (1974) ao nível da morte de um dos cônjuges é permitida ao homem casar novamente no caso da sua inoperacionalidade para cuidar dos filhos, no caso da viúva jovem e sem filhos como forma de constituição de um

novo agregado. No caso de ser uma viúva de meia-idade já é muito mal vista pela comunidade local e os seus filhos são lhes retirados e entregues ao cuidado da família do marido.

Lopes (2008) afirma que “O luto ainda significa a obrigação de usar roupa exterior tolamente negra. As mulheres põem um lenço à cabeça, cortam o cabelo no caso de terem enviuvado. Inversamente os homens deixam crescer a barba e o cabelo, e passam a usar um chapéu” (pp. 63 - 64).

Segundo Coelho (1995) o luto é vivenciado de forma intensa, no caso de marido ou filho dura toda a vida, no caso de pai ou mãe até dois anos, tios ou avós até três meses. O deixar crescer a barba nos homens, o usar duplo lenço preto no caso das mulheres, a proibição de ingerir carne durante um determinado tempo são aspetos relacionados com a perda de alguém e como sinal de respeito.

Após uma breve descrição de um conjunto de aspetos relacionados com a cultura da etnia cigana, verifica-se que a mesma assume um sentido amplo e ao mesmo tempo muito diversificado.

Para melhor enquadramento do estudo, será ainda necessário fazer uma abordagem à função da escola, como agente educativo e ao próprio conceito de educação.

4. Educação

4.1. Escola e educação

Para Peres (1999) o ato educativo é, também um processo cultural em que a relação educativa depende dos diferentes tipos de cultura. “Cultura e educação estão intimamente ligadas como verso e reverso de uma mesma realidade. É impossível determinar onde acaba o educativo e principia o cultural e seria absurdo separá-los” (p.42).

Pires *et al.* (1991) afirmam que a educação é um processo de socialização e que a escola é uma instância especializada onde tal processo tem lugar. “Esta socialização (...) visa integrar o indivíduo na ordem social existente, isto é, torná-lo solidário com as normas, costumes, comportamentos, enfim, com os padrões culturais que são reconhecidos como identificadores dessa sociedade” (p.111). Referem ainda que

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por

objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destina (Durkheim, 1992, p.25).

Segundo Pires *et al.* (1991) “A educação é ainda uma ação unilateral dos adultos sobre os jovens, os adultos transmitem atitudes, conhecimentos técnicos, e os jovens recebem, aprendem e incorporam na sua vida esses conteúdos” (p.27).

Educar; integrar; formar para a cidadania – são simultaneamente simples de definir e muito difíceis de concretizar. Com efeito, a instrução e a educação são indissociáveis, pois as condições em que se processa a instrução são portadoras de valores e indutoras de comportamentos. Desde a educação pré-escolar, **não basta aprender, é necessário compreender e saber usar o que se aprende**, é preciso que cada criança desenvolva todas as suas capacidades e a sua personalidade, aprendendo regras de convivência social que reforcem a sua integração e a sua autonomia” (Ministério da Educação, 1998, p.6).

Para Pires *et al.* (1991) a educação não resulta de um ato “(...) individual entre o pai e o filho – educação familiar – ou o professor e o aluno – educação escolar, mas entre as duas categorias sociais distintas: a *geração adulta e a geração jovem*” (p. 26). O adulto transmite conhecimentos, atitudes e valores, considerados ajustados ao jovem pela geração adulta e o jovem recebe e aprende esses conhecimentos e valores de acordo com os padrões normais da compreensão e de comportamentos da geração jovem.

Segundo Santos & Carvalho (1997) a instituição escolar será o local privilegiado para uma difusão de valores que promovam atitudes de aceitação da diversidade étnica e sociocultural dos diferentes alunos e da promoção da igualdade de oportunidades para todos, independentemente do seu estatuto cultural e socioeconómico. “A escola portuguesa, não têm como norma a valorização das diferentes culturas dos seus alunos e esse facto tem sido apontado para justificar o insucesso escolar na escola básica, bem como o abandono escolar que ainda se verifica nas nossas escolas” (p.57).

De acordo com Pires *et al.* (1991) durante um período de cerca de 200 anos a escola passou de um meio excepcional de educação de alguns para a situação de instituição educativa universal por onde todos devem passar. O estado abandonou a sua posição de desinteresse ou alheamento em relação à educação escolar para se tornar o seu principal promotor e responsável. “A educação fornecida pela escola tornou-se de tal forma predominante que o próprio termo *educação* se identifica frequentemente com *educação escolar*” (pp.78 - 79).

Peres (1999) afirma que “as escolas não mudam a sociedade, mas podem criar-se nelas bolsas de resistência que proporcionem modelos pedagógicos para as novas formas de aprendizagem e de relações sociais” (pp.118 - 119).

Segundo Pires *et al.* (1991) a escola é uma construção social “(...) atravessada pelas mesmas tensões e conflitos que cruzam a sociedade; uma realidade dialética de ser defendida por uns e atacada por outros. Em cada momento histórico ela traduz o equilíbrio possível e instável entre essas tensões” (p.138). Lembra ainda que a Constituição Portuguesa (1980) refere que “Na realização da política de ensino, incumbe ao Estado: a) assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; (...) e b) estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino” (p.81).

Ministério da Educação (1998) define que “A formação para a cidadania vive-se, experimenta-se, aprende-se em cada instante da vida escolar, sendo a **educação cívica** um dos eixos que dá sentido à integração e à utilização social dos saberes e do conhecimento” (p.7).

Pires *et al.* (1991) referem que a educação é uma ação global, uma formação em dois sentidos. Visa a aquisição de conhecimentos e de métodos de raciocínio e a interiorização de atitudes, comportamentos, aptidões físicas e técnicas necessárias para uma profissão. Socialmente visa integrar o jovem na sociedade, dando-lhe um lugar diferenciado de acordo com as suas aptidões particulares e o treino efetuado na fase educativa.

Montenegro (2003) defende uma escola construída assente em novos paradigmas: “o aparecimento de uma cultura da diversidade, a emergência de uma estratégia nova de co construção, a afirmação de um pensamento cruzado e a aprendizagem nómada” (p.95). Uma escola comunitária, onde crianças, famílias, comunidade, docentes e outros trabalhadores tenham espaço e direito à diferença, tenham um espaço para a realização dos seus direitos, pertencentes a uma comunidade que os respeite e os valorize.

Para Solé (2014) “A nova escola não devia ter como principal função a transmissão de um saber organizado e previamente estabelecido (...) o aluno devia tornar-se agente da sua própria aprendizagem” (p.46) e esta devia ajudá-lo a desenvolver o sentido crítico, a criatividade e aprender a trabalhar em grupo.

Pires *et al.* (1991) dizem ser incumbência do Estado “tornar efetiva e obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos”

(p.89). A escola socializa os indivíduos, ou seja, prepara-os para a sua integração na sociedade. Esta socialização supõe, além da aquisição de conhecimentos e técnicas, a interiorização de um sistema de valores, traduzindo e atitudes e comportamentos ajustados à ordem social dominante. A escola realiza esta socialização “(...) apresentando-se como um modelo de organização hierárquica onde cada um (...) ocupa um lugar apropriado – professores, alunos, funcionários pais, e (...) impondo (...) comportamentos ajustados à sua posição institucional” (p.139).

Costa (1999) referindo-se à Lei de Bases do Sistema Educativo destaca o artigo 6º que reporta o ensino básico como “(...) universal, obrigatório e gratuito e tem duração de nove anos (...)” (p.48).

Pires *et al.* (1991) “A obrigatoriedade da escola é completada com outras medidas que acentuam progressivamente a importância da educação escolar: o diploma escolar foi exigido para o exercício de profissões ou cargos com maior peso” (p.78).

No entanto a educação escolar nunca deve ser entendida como um processo isolado, mas sim em constante sintonia com a própria educação familiar. Deste modo e caminhando num mesmo sentido, será ainda pertinente efetuar uma breve descrição dos conceitos educação familiar e educação escolar.

4.2. Educação familiar e educação escolar

Segundo Montenegro (1999) a função educativa na comunidade cigana assume uma perspectiva ao mesmo tempo integradora. Existe um determinado conjunto de aprendizagens e responsabilidades que fundamentam todo um processo de socialização. A coesão e dinâmica familiar são resultados da indispensável função educativa que existe dentro de um determinado grupo.

Costa (2006) afirma que o papel da mulher na família era grande, tendo à sua carga a educação dos filhos, em especial das filhas e as crianças entregues aos cuidados da mães eram considerados o centro da família, enquanto Moreno (2004) considera a mulher a pessoa que resolve os assuntos administrativos junto dos organismos sociais, além de responsável pela educação das crianças mais novas. “Pode ser considerada o elemento essencial de mudança na comunidade cigana, face à escolarização das crianças” (p.61).

Costa (2006) diz que os ciganos “Eram conhecidos, não só como indivíduos, mas como pertencentes a uma comunidade. A família não só era importante para os

indivíduos, para a sua conduta, como também era essencial para a organização social da comunidade” (p.179).

Moreno (2004) afirma que na perspectiva dos ciganos, a escolarização das crianças pode levar à sua perda de identidade cultural e “Deste modo a escolarização das crianças ciganas é vista, como algo que pode provocar atritos na família e na comunidade” (p.40).

Macedo (2010) as regras e valores que são adquiridos no processo de educação familiar, no seio da comunidade cigana, afetam a relação que estes estabelecem com a escola.

O ritmo de vida das crianças é pautado pelo ritmo de vida dos adultos, as suas formas de vivência do quotidiano são pautadas pelas formas e conteúdos de vivência do quotidiano dos adultos: ao nível do ritmo das feiras, das festas, dos horários das refeições, das horas para dormir, das redes de sociabilidade... Estes e outros fatores influenciam as formas de perceção espacial e temporal, organização mental e estruturação de pensamento das crianças, processando-se estas de maneira diferente daquela que é exigida pela escola tal como se encontra atualmente configurada, exigindo intensos processos de reconfiguração do habitus para se adaptar à disciplina escolar (Casa – Nova, 2009, p.29).

De acordo com Moreno (2004) a não escolarização das raparigas, permite às irmãs mais velhas cuidarem dos irmãos e prepararem-se para o casamento em detrimento da escola.

Não é que as famílias e crianças ciganas não gostem, não considerem importante ou resistam à escola; é que esta ainda não foi considerada como suficientemente significativa (embora possa ter sido percebida enquanto tal) para, de forma durável e não episódica, fazer parte dos seus projetos e quotidianos de vida. Ou seja, o seu habitus primário é ainda maioritariamente estruturado num entorno familiar propiciador de determinados comportamentos e atitudes em relação à escola, uma vez que esta aparece frequentemente como estranha dentro do seu universo familiar, traduzindo-se num certo desconforto ao nível da frequência escolar (Macedo, 2010, p.30).

Nunes (1996) considera que a criança, desde muito cedo, é educada em função de uma aprendizagem ampla e liberal, assente numa determinada autonomia moral. No entanto, ela sabe que tem de aceitar todas as consequências de todos e quaisquer atos por esta cometidos. O pai normalmente é sempre um modelo a seguir para a criança, através dos seus ensinamentos, fruto da sua sabedoria. Deste modo torna-se perfeitamente normal que a partir dos 15 anos o jovem cigano se torne num membro adulto ou seja um verdadeiro Rom.

Macedo (2010) também chama a atenção para o facto de a socialização das crianças ciganas ocorrer no grupo familiar, sendo neste contexto que “A identidade de uma criança é moldada pelas normas, pelos valores, e pelos comportamentos da cultura em que ela ou ele são criados”. A autora sustenta que a socialização da criança cigana e o processo educativo são caracterizados pela educação na comunidade. “As crianças ciganas desenvolvem a autoconfiança e os valores num ambiente onde são incentivadas a ser independentes, raramente são punidas e ajudam nas atividades económicas da comunidade” (p.30).

Segundo Rodrigues (2006) o nómada tem sentido de liberdade. “Não tem apego a nenhum lugar em especial, não deita raízes que não possam ser arrancadas quando o desejo de ganhar estrada acontecer. (...) O nómada não se preocupa com o possuir, mas com o viver” (p.23).

Moreno (2004) considera que é com base nas relações de parentesco que se constrói a identidade cultural da etnia cigana que se edifica a personalidade social cigana.

A população cigana reconhece a importância da literacia dos seus filhos na sociedade atual,

(...) até as necessidades mais básicas, tais como a obtenção da carta de condução, o preenchimento de um formulário da Segurança Social, ou ainda solicitar uma autorização de residência exigem literacia. (...) a educação tal como esta é concebida pela sociedade maioritária não parece responder às necessidades das crianças ciganas. O ambiente controlado e confuso da sala de aula não deixa espaço para a independência, criatividade e orgulho na herança cultural cigana. (...) é importante alterar o sistema de ensino de modo a que este tenha em atenção os problemas estruturais que as crianças ciganas enfrentam na escola como a pobreza e o racismo, e que reconheça a socialização e educação da criança cigana (Macedo, 2010, p.30).

De referir que

(...) as crianças ciganas geralmente não aprendem o que os currículos escolares exigem, ou aprendem mal, não gostam, não se interessam pelo que acontece na escola, embora muitas vezes nem tenham consciência do seu tédio e até digam que gostam. Mas finalmente não vão à escola porque “lá fora” coisas mais importantes ou mais interessantes acontecem do que na sala de aula e também por razões fáceis de compreender – porque não existe nos seus grupos de pertença (ou por vezes nenhuma) pressão social para que cumpram a escolaridade obrigatória ou até para se alfabetizarem. Através da socialização, interiorizam também os saberes que eles e o seu grupo de pertença têm não aceites, e muito menos valorizado, na escola, e portanto saberes que,

arbitrariamente, são considerados pela restante sociedade como sendo de “inferior” qualidade (Cortesão, 1995, p.30).

Pires *et al.* (1991) dizem que pode dizer-se que há insucesso ou fracasso escolar quando alguns dos objetivos da educação escolar não são alcançados. Ora, a educação escolar tem como finalidades instruir, estimular e socializar os educandos. “Visa a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (instrução), o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno (estimulação) e interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade” (p.188).

Macedo (2010) e citando Derrington & Kendall (2004:173), o facto de os jovens ciganos não terem frequentado mais do que duas escolas, ou seja, desenvolverem o seu percurso escolar em escolas onde os professores, os funcionários e os colegas lhes são familiares, possibilitam um maior estímulo e motivação para estudar (p.37).

Macedo (2010) salienta que os ciganos poderiam resumir a sua experiência escolar “dizendo que os retiraram do seu meio social e os levaram à escola para os desqualificar, para lhes mostrar e demonstrar que eles não eram um grupo socialmente distinto, mas sim pessoas individualmente inferiores” (p. 32). A escola converte a diferença cultural em “fracasso escolar”, ou seja culpa-os por serem diferentes.

A causa do insucesso escolar a inexistência de aptidões do aluno pode ser de origem inata, de origem intelectual ou motivada por fatores socioculturais e, neste caso, segundo Pires *et al.* (1991) procura-se a causa do insucesso escolar na cultura informal da família e do meio ambiente, no habitat do aluno, se vive na cidade ou no campo, no nível económico da família.

Os ciganos poderiam resumir a sua experiência escolar, segundo Macedo (2010) a uma desqualificação da escola que lhes mostra serem um grupo socialmente diferente e inferior e daí o seu fracasso escolar. Perante esta perspetiva observa-se

uma dupla intervenção: por um lado, a curto prazo, uma política de educação compensatória dirigida a ajudar a superar na escola (e para fins escolares) essas carências; por outro, uma intervenção num prazo mais alargado em relação a problemas como a habitação, a saúde, o acesso ao trabalho ou a organização e participação políticas. A expressão habitual desta opção é a aula de educação compensatória, que geralmente é a aula dos ciganos” (Macedo, 2010, p.32).

Uma segunda perspetiva, tem por base o reconhecimento da cultura do grupo étnico cigano.

Apela-se então a uma adaptação ou à diversificação dos conteúdos académicos, dos métodos de ensino e aprendizagem e, inclusivamente, da organização das rotinas escolares, à formação específica de professores ou à especialização de um sector, ou à formação de um novo professorado étnico (Macedo, 2010, p.32).

Esta segunda perspetiva, deveria prevalecer na escola porque reconhece uma distinção qualitativa deste grupo étnico, não inferioriza o cigano, valoriza os seus conhecimentos, as suas experiências e a sua cultura.

Carvalho & Faustino (2012) afirmam que a educação foi considerada a responsável pelas guerras e pela intolerância entre os povos; por isso “(...) terá de dar mais atenção aos valores culturais universais, que além da tolerância, promovem o gosto pela diversidade cultural” (p.99). Referem ainda que Delors (1996) “É o sistema educativo e em especial a escola que oferece as melhores oportunidades e talvez a única esperança de iniciar o processo de apaziguamento e de integração social” (p.241).

Macedo (2010) refere que durante os séculos passados, o grupo étnico cigano foi constantemente excluído, mas Dei (2008) diz que “(...) ao interagir com os membros da sua sociedade, as crianças aprendem a pensar e a comportar-se de forma a refletir a cultura da sua sociedade” (p.131).

Em Portugal, o grupo étnico cigano revela um afastamento face à escola pública.

Compreender as razões dos baixos níveis de escolaridade e do afastamento da escola destas comunidades passa pelo conhecimento da etnicidade cigana, dos processos de socialização e educação familiares, das suas formas, expectativas e perspetivas de vida onde as relações familiares e redes de sociabilidade intra-étnica, a relação com o mercado de trabalho e a forma como se processa a inserção dos/as jovens ciganos/as na vida activa, desempenham um papel fundamental (Casa-Nova, 2009, p.69).

De salientar ainda que a autora acrescenta que “Passa também pelo conhecimento e compreensão das formas e processos da escola, enquanto instituição e enquanto organização, trabalhar com a diferença cultural, seja esta de origem endógena (...), seja de origem exógena (..)” (p.69).

Macedo (2010) refere que “Apesar de os índices de escolaridade cigana apresentarem gradações diferenciadas nos diversos países europeus, atualmente as comunidades ciganas continuam, quando comparadas com a restante população, a apresentar os mais baixos índices de escolaridade (p.70).

Casa Nova (2009) salienta que em tempos se pensou formar turmas de crianças ciganas encaminhadas para o ensino especial como forma de melhor sucesso escolar. Torna-se fundamental que a sociedade portuguesa não deturpe os direitos consagrados em lei (acesso à educação; à saúde; à habitação; ao mercado de trabalho ente outros) por um certo desconhecimento ou mesmo estereótipo em relação à comunidade cigana. Estas representações negativas são passadas de geração e levam muitas vezes ao não relacionamento com a comunidade cigana. Face a estes processos a mesma adota uma atitude de autofechamento e de autorreprodução de processos.

Macedo (2010) diz que quando analisamos a relação do grupo étnico cigano com a escola pública, é importante ter presente que existem dois sistemas culturais estruturalmente diferenciados, quer no que respeita ao conhecimento valorizado, quer no que diz respeito à própria cultura.

(...) de um lado, uma cultura ágrafa, de transmissão oral, valorizando mais o pensamento concreto e o conhecimento ligado ao desempenho de atividades quotidianas que garantem a reprodução cultural e social do grupo (a cultura cigana); do outro, uma cultura letrada, de transmissão escrita, valorizando o pensamento abstrato e o conhecimento erudito (a cultura da sociedade maioritária) (...) Quando estes dois sistemas culturais se encontram no espaço escolar da sala de aula, a diferenciação cultural é duplamente evidenciada, quer através dos processos de socialização e educação de que a criança cigana é alvo por parte da escola, quer dos papéis que aqui é chamada a desempenhar e que diferem substancialmente dos processos de socialização e educação familiares e dos papéis que desempenha dentro do grupo de pertença (Macedo, 2010, p.33).

Moreno (2004) reforça que a mãe mantém uma relação muito mais próxima com os filhos do que o pai. Como responsáveis pela educação dos filhos, cabe-lhes a elas e não aos pais o acompanhamento escolar dos filhos. “O bilinguismo e o biculturalismo a que são sujeitos os alunos de origem cigana é, muitas vezes, esquecido, o que justifica, de certo modo, a ocorrência de estereótipos e posições que os consideram menos capazes do que a generalidade das crianças luso-brancas” (p.60).

Conceber ofertas de atividades educativas que vão ao encontro dos conhecimentos de que os diferentes grupos sócio-culturais são portadores, que os rentabilize em vez de os destruir ou de os pôr de lado, estimular o respeito pelas raízes culturais dos grupos existentes na escola, para assim ser uma estratégia que terá maior possibilidade de desenvolver e captar o interesse de todas as crianças que frequentam a

escola independentemente do seu grupo de pertença (Cortesão, 1995, p. 30).

Leite (2002) considera que “(...) para os ciganos, a obrigatoriedade escolar ocorreu, muitas vezes, associada ao desenvolvimento de políticas de negação, como a reclusão e a assimilação” (p.385).

Macedo (2010) salienta que o nível de instrução dos pais é um fator que pode condicionar a continuidade escolar de jovens ciganos, pois “(...) todos aqueles pais que têm um nível de instrução algo mais elevado (sabem ler ou têm estudos primários), não se conformam com o facto de os seus filhos só aprenderem a ler e a escrever” (p.74).

Macedo (2010) considera também que as raparigas não possuem, à partida, “(...) as mesmas oportunidades de (...) frequência prolongada da escola, (...). No entanto, são estas quem, dentro das comunidades, apresentam maior vontade de prosseguimento de estudos por comparação com os rapazes” (p.79).

Leite (2002) refere que os pais, muitas vezes analfabetos, não percecionam a “Escola e a frequência escolar como um meio de desenvolvimento e de uma formação pessoal e social mas antes como uma ameaça aos valores tradicionais da sua cultura e às normas existentes” (p. 368) e Macedo (2010) diz “(...) que o estabelecimento de uma relação de proximidade com a escola por parte dos pais dos jovens ciganos, pode favorecer a continuidade escolar destes” (p.81), embora cite que “(...) uma das mães diz-nos que as suas filhas estudaram por uma imposição por parte da escola em articulação com a Segurança Social, como forma de receber o Rendimento Social de Inserção” (p.82).

Segundo Costa (1999) a ideia que perdura na etnia cigana é que os filhos ao frequentarem o sistema de ensino estão a perder a sua própria identidade cultural. O ideal era que a escola fosse apenas um complemento à educação familiar e não uma imposição de novas normas e regras diferenciadas em função da própria cultura cigana. A ideia de um representante de etnia cigana nas escolas poderá ser preponderante como forma de mediar certas situações, no entanto há que ter presente que a escolarização das crianças ciganas é e será sempre importante.

Mas Macedo (2010) refere que constatou que na comunidade por si estudada havia raparigas que tinham reprovado intencionalmente para continuarem na escola, pois

A escola funciona para elas como um espaço de liberdade, como um espaço de relações interétnicas e de sociabilidade que lhes está proibido fora do espaço escolar pela vigilância de que são alvo, vivendo muito confinadas à família e ao grupo de pertença, por comparação com os rapazes, que gozam de grande liberdade, frequentando discotecas, cafés e namorando com raparigas fora do grupo de pertença (Macedo, 2010, p.103)

Costa (1999) considera ser fundamental apostar em projetos escolares que sejam abrangentes e englobem a realidade sociocultural, socioeconómica e política que saiba identificar e trabalhar no âmbito de uma realidade de nomadismo. Que se fundamentem regulamentações que por sua vez facilitem o acolhimento das comunidades nómadas sempre com um pensamento positivo e desligado de estereótipos e juízos prévios.

Macedo (2010) refere que o estabelecimento de relações interculturais por parte dos pais com os agentes educativos e a convivência intercultural nas experiências dos pais, bem como a frequência da escola por parte dos familiares, favorecem uma continuidade escolar de sucesso de jovens ciganos.

Heredia (1974) para além da educação dada no seio da família, torna-se fundamental que a criança cigana frequente a escola e aprenda o mesmo que é ensinado às crianças não ciganas. Isto, porque o conceito de escola ainda continua muito enraizado na base da disciplina e da obrigação que se traduz na pouca importância dada à escola e à continuidade do analfabetismo.

De acordo com Costa (2006) nos últimos anos a situação da escolarização das crianças ciganas conheceu uma lenta e progressiva melhoria, porém, a frequência, o sucesso e a conclusão da escolaridade obrigatória permanecem, na esmagadora maioria dos casos como uma miragem.

Leite (2002) considera que a situação se agrava à medida que as crianças crescem, o receio, que mantenham relações de namoro com rapazes, ou raparigas, pertencentes a grupos socioculturais que não os seus é um dos motivos que justifica o abandono escolar a partir de certa idade.

(...) nos anos 80 do Século XX, algumas famílias dos Concelhos de Vinhais e Macedo de Cavaleiros, foram-se deslocando para Bragança, em busca de melhores condições de vida. (...) esta movimentação foi aumentando nos anos 90 do Século XX quando “o concelho foi contemplado com o projeto de RMG (Rendimento Mínimo Garantido), atual RSI (Rendimento Social de Inserção), de que são beneficiários” No que se refere à atualidade, (...) aqueles ciganos que vivem nas aldeias exercem funções de jornaleiros, trabalhando para os agricultores e estão

integrados na vida social das aldeias. Além disso, “uma grande percentagem é beneficiária do RSI e, alguns, como contrapartida, participam em Programas de Inserção nas Juntas de Freguesia locais, limpando e arranjanado espaços comuns das aldeias” (...) o RSI foi o motivo que estimulou os pais de alguns dos jovens (...) a permitirem que os filhos prosseguissem os estudos (...) (Macedo, 2010, p. 65).

Leite (2002) ao analisar os programas escolares do 1º ciclo do ensino básico revela que a referência a outras culturas aparece apenas na área disciplinar de Estudo do Meio, quando, no 3º ano de escolaridade, e a propósito do tema “À Descoberta dos Outros e das Instituições”, é indicado como objetivo que os alunos aprendam a “conhecer aspetos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música (...)) (p.379).

Macedo (2010) refere um trabalho desenvolvido sobre a interação seletiva na escola de massas, em que chama a atenção para o modo como “(...) os professores interagem diferentemente com alunos de classes favorecidas face àqueles oriundos das classes desfavorecidas e/ou de certos grupos étnicos que não se apresentam na escola socializados para corresponder às expectativas profissionais dos professores” (p.19). Estes têm um papel fundamental no percurso escolar dos alunos e que as “(...) expectativas de sucesso ou insucesso que os professores elaboram sobre os diversos alunos construir-se-iam a partir da relação que é possível estabelecer entre a avaliação da aptidão escolar dos estudantes e a pertença a este ou aquele grupo social” (p.19).

Dei (2008) refere ser de vital importância que os educadores se tornem agentes de mudança social, sendo indispensável que os educadores sejam preparados para trabalhar com uma variedade de crianças e famílias com diversidade racial, económica, etnocultural e linguística da nossa comunidade.

Segundo Moreno (2004) para a etnia cigana a escolarização das suas crianças em contextos escolarizados não assume a menor importância. Ao analisar o processo educativo de uma criança desde o jardim-de-infância, passando pelos três ciclos do ensino básico e secundário até chegar à faculdade, verificamos como a instituição escolar substitui a educação familiar no aspeto afetivo, psicológico e de segurança.

Macedo (2010) refere que os ciganos se servem da escola, mas mantêm um certo afastamento em simultâneo, não se entregando a ela. Os pais ciganos parecem recear uma relação prolongada dos seus filhos com a escola pelo facto de pôr em risco o seu sistema de valores. O sistema escolar representa uma ameaça para a sua cultura,

ao mesmo tempo que “produz um importante fracasso, origem de desvantagens acumuladas: desemprego, pauperização, desvio, dependência (...)” (p.19).

Moreno (2004) considera que é possível construir ou melhorar as relações interpessoais com as crianças de etnia cigana, através do reconhecimento da sua cultura, do combate a qualquer forma de discriminação e da prioridade que se deverá dar ao ato educativo sobre o ato de ensino. “A escola tal como a conhecemos desenvolve relações de conflitualidade e não de empatia com as crianças ciganas. São muitas vezes consideradas como intrusas, não são compreendidas na sua diferença” (p. 39). A educação multicultural passa pela valorização das culturas em presença na escola, pela aproximação entre a escola e a família e o meio envolvente e pela promoção do sucesso escolar (...)” (p.45).

Moreno (2004) refere que em 2000 foi criada a Associação de Mulheres Ciganas de Portugal com a ajuda da Pastoral dos Ciganos que tem como objetivo principal ajudar as crianças ciganas. Esta Associação é formada por cinco mulheres e propõem-se ajudar a integrar as crianças ciganas na escola que frequentam, respeitando os seus princípios e valores e pretendem fazer a ponte entre o professor e o encarregado de educação, ou seja entre as duas culturas.

De acordo com Macedo (2010) o facto das práticas profissionais ciganas não serem apreendidas ou aprendidas por via escolar, os níveis mais elevados de escolaridade não têm uma relação direta com a qualificação necessária para exercer a profissão da família. No contexto em que o mercado de trabalho não responde às necessidades da população em geral e numa sociedade onde os estereótipos em relação às populações ciganas são profundamente negativos, os ciganos acabam por ter de recorrer às profissões dos pais.

Para Costa (1999) é normal que a criança entre diretamente para o 1º ano sem frequentar o pré-escolar. Esta educação é o resultado do sentido de liberdade, da descoberta do espaço, muitas vezes sem noção do próprio tempo. No entanto, é evidente que se torna difícil obedecer depois a determinadas ordens, comportamentos e normas que se refletem na própria linguagem que vai ser diferenciada daquela que recebeu dos seus pais e familiares.

Moreno (2004) culpa a escola pelo insucesso, desinteresse e abandono da mesma por parte das crianças ciganas, uma vez que a escola “(...) funciona habitualmente através de ofertas pedagógicas concebidas e desenvolvidas (...), especialmente para

uma população de crianças brancas, de classe média, do meio urbano e de confissão católica (p.41).

Leite (2002) lembra-nos que a Escola ignora a diversidade cultural, estruturando-se em torno da ideologia de um saber oficial construído sobre uma cultura letrada que não é comum às crianças das classes populares. “No caso particular das crianças da etnia cigana, este divórcio é talvez ainda maior, reforçado a tese de Iturra da construção social do insucesso escolar” (p.380).

Mas Noronha (2003) salienta que nalgumas escolas trabalham “(...) mediadores, e até mediadores de etnia cigana. Ajudam os professores a compreender melhor os alunos e as suas famílias e explicam aos pais e comunidade como é a escola” (p.43).

Leite (2002) diz que o que a Escola ensina e a forma como se ensina diz muito pouco às crianças de origem cigana, pelo que a sua assiduidade seja irregular. A responsabilidade pode ser imputada à escola mas também ao facto das crianças terem necessidade de participar na sobrevivência económica da família, pedindo esmola e das raparigas terem de tomar conta dos irmãos mais novos e ajudar nos trabalhos domésticos.

Santos & Carvalho (1997) consideram que os professores são vistos como agentes promotores desta mudança de mentalidades, pelas suas potencialidades da sua ação dentro do espaço social da escola, local privilegiado para a promoção deste tipo de ação. “Atitudes de respeito pela diversidade étnica e sociocultural e de inter-relação entre os diferentes grupos culturais deverão refletir-se na sala de aula e no espaço educativo” (p.58).

Macedo (2010) constatou que há hoje uma maior vontade, por parte dos pais, em escolarizar os seus filhos, de forma lidarem com as transformações da sociedade atual. As transformações económicas e sociais “(...) obrigam os ciganos, se querem conservar uma relativa independência económica e cultural, a desenvolver novos meios de adaptação. E para o conseguir, a escolarização é uma via cada vez mais segura (...)” (p.21).

Macedo (2010) refere que, em Portugal, vários alunos de etnia cigana são orientados, para Cursos Profissionais que, à partida podem dar um certa segurança, porque irão aprender uma profissão, carecendo contudo de saídas profissionais e no contexto atual, “(...) de penúria de postos de trabalho, o Cigano é a maioria das vezes o último a ser contratado e o primeiro a ser despedido (...)” (pp. 22 - 23).

Moreno (2004) na escolarização das crianças ciganas torna-se essencial a existência e a presença na escola de um mediador cigano, que tenha conhecimento de ambas as culturas e que estabeleça a ligação entre a escola e a família.

Também para Mateus (2012) e citando Carvalho e Baptista (2004; p.87) a atuação do educador social só será viável se, em liberdade e com responsabilidade, interventivo e reflexivo, conseguir pôr em prática o círculo virtuoso ação reflexão, reflexão-ação, na medida em que consegue a mobilização das capacidades de decisão, de enfrentar riscos, de avaliar, de agir e escutar, sem privilegiar qualquer procedimento em detrimento de outro (p.67).

Curto (1998) salienta que as diversas formas de indisciplina manifestadas pelos alunos constituem uma contestação quer à escola quer aos conteúdos programáticos que são obrigados a adquirir. Os comportamentos disruptivos serão uma contestação ao professor, serão uma contestação ao desfasamento entre a escola e a sociedade atual, sendo “(...) causas associadas ao desinteresse do aluno pelas matérias lecionadas nem os alunos nem os professores consideram que as causas do problema residam no professor ou na forma como este leciona as matérias, a não ser casos pontuais” (p.30).

Macedo (2010) refere que a relação dos ciganos com a escola pode assentar num conjunto de problemas destes alunos face à escola, como a baixa autoestima, o comportamento agressivo, a falta de atenção na aula, a falta de maturidade, a falta de assiduidade, a falta de respeito e obediência, “valores morais errados” e a falta de interesse em aprender (p.26).

Leite (2002) reforça que a recusa da Escola, o absentismo e o abandono escolar são situações comuns para muitos dos subgrupos da cultura cigana. No entanto, estes acontecimentos não se podem justificar apenas por razões de especificidade cultural. Eles são comuns a outros grupos que, à semelhança da situação que estamos a ter em conta, vivem quotidianos marcados por fenómenos de pobreza ou de fragilidade económica. E são comuns a crianças para quem o que se ensina nas escolas não têm nenhum significado real. “A situação dos ciganos face à educação escolar não pode assim, desligar-se, quer dos antecedentes históricos que a marcam, quer das situações atuais que a influenciam fortemente” (p.387).

Embora as atitudes para com os ciganos não tenham quase mudado, a escolarização apresenta elementos novos, como, segundo Leite (2002) aponta como a vontade dos pais em escolarizarem os seus filhos; o desenvolvimento de uma “pedagogia intercultural” e o papel das organizações ciganas.

A hecatombe escolar dos portugueses ciganos não se deve à falta de capacidades cognitivas, mas à contradição cultural entre o mundo da sedentarização escolar (agravado pelos racismos regionais) e o mundo do nomadismo forçado, cujo sistema atitudinal e de valores permanece para além da urbanização recente da maioria dos ciganos, como um processo de defesa e de autoafirmação identitárias, face ao mundo da maioria dos «senhores», que durante séculos os excluiu e forçou à nomadização e ao degredo (Bastos, 2007, p.28).

Santos & Carvalho (1997) consideram que a escola através da ação dos seus professores terá de se posicionar numa perspetiva intercultural. Será através da ação quotidiana dos agentes educativos que os jovens sejam preparados para um mundo que pressupõe a existência de múltiplas abordagens, múltiplas capacidades, estratégias e meios. Promovendo a comunicação e a interação responderão aos desafios e oportunidades que a nossa época histórica oferece.

É importante

(...) a adoção de medidas para uma formação inicial e contínua de professores que os prepare para uma pedagogia de escolarização de crianças de grupos minoritários; a preparação prévia dos professores que acolherão crianças ciganas e nómadas em classes regulares, com o objetivo de uma pedagogia intercultural; a utilização e valorização da língua e cultura cigana, em igualdade de condições com as outras línguas e culturas; a criação de laços entre a escola e as famílias ciganas, com o objetivo da sua participação efetiva; o reconhecimento da prioridade dos professores ciganos no ensino de crianças ciganas, a reserva de lugares a pessoas de cultura cigana entre o pessoal auxiliar das escolas frequentadas por crianças deste grupo cultural (Leite, 2002, p.372).

Leite (2002) afirma que é difícil o sucesso de uma educação escolar intercultural se a comunidade envolvente não estiver implicada numa política intercultural. A forma como os professores acolhem e se relacionam com as crianças ciganas é de enorme importância. As situações de negação a que têm sido votadas estão muitas vezes na origem de abandonos escolares ou de representações negativas que constroem da instituição ou de si próprias, do ponto de vista intelectual.

Segundo Moreno (2004) os conteúdos curriculares devem fazer abordagens e aprendizagens significativas, não devendo ser discordantes das atividades familiares, mas incorporá-las, assim como devem distribuir o êxito pelos alunos, no sentido de potenciar e favorecer o processo de ensino/aprendizagem. Devem ser usadas metodologias de discussão dos problemas, das suas representações, da gestão dos seus conflitos, da compreensão da diversidade que permitam construir saberes ao nível

cognitivo, emocional, comportamental e afetivo. O espaço sala-de-aula deve organizar-se de forma interativa e facilitadora da comunicação; utilizar imagens das diferentes culturas ou etnias; construir competências relacionais e comunicacionais, que façam apelo ao uso da palavra e à capacidade de escuta.

Moreno (2004) considera que “(...) a formação para a diversidade é uma exigência do perfil de qualquer professor (...). É portanto um imperativo para a realização de mais e melhores oportunidades educativas para todos os alunos” (pág.65).

O perfil docente para a diversidade estrutura-se em torno da adesão a princípios e valores congruentes com a promoção das oportunidades educativas de todos os alunos. Um perfil que exige uma conceção do conhecimento transformista, dinâmica e atualizada, baseada no modo, necessariamente crítico, como cada um lê, ouve ou interpreta as interações na sociedade em que vive e, em função disso, (re) construir o currículo formal (Moreno, 2004, p.70).

As crianças ciganas crescem em liberdade e a forma como utilizam o tempo contrasta com o da escola e segundo Moreno (2004) o professor deve ter uma atitude positiva e interativa perante os alunos de etnia cigana, de forma a desenvolver atividades que vão de encontro aos seus conhecimentos, respeitando sempre a sua cultura.

(...) o intercultural na educação envolve toda a vida e toda a instituição escolar. (...) Assim, implica um envolvimento de toda a organização e de toda a atividade escolar. Nada é neutro nos regulamentos, nas seleções e na gestão da escola, quer se trate da determinação das línguas de ensino, da organização das turmas, da elaboração dos programas e horários, da disposição do mobiliário, da seleção dos livros para a biblioteca, da vida da aula, da relação com as famílias (...), da formação dos professores e de outro pessoal ligado à educação, da colaboração entre os diferentes parceiros da educação na comunidade social (...)” (Peres, 1999, p.123).

A figura do mediador é importante como um interlocutor e deve

Possuir conhecimento da história e da cultura cigana; ser adulto; ter confiança do seu povo; ser aceite pelas duas partes; ter autoestima; demonstrar atitude positiva; e ter capacidade de liderança”. É importante que o mediador tenha um determinado perfil para desempenhar as suas funções (...) a ligação entre dois mundos, entre as duas culturas; acompanhamento das crianças nas entradas nas salas de aulas; vigilância dos recreios, promoção de ocupações das crianças nos tempos livres; colaboração com professores e auxiliares de educação na resolução de problemas, vistas de estudo e festas e deslocação aos bairros para

esclarecimento e informação às comunidades ciganas (Moreno, 2004, p.48).

Moreno (2004) refere que apesar dos diversos projetos, programas e experiências implementadas “pelo sistema político, pelo sistema de segurança social ou por instituições particulares de solidariedade social (Programa Entre Culturas, Projetos de Luta Contra a Pobreza, Rendimento Mínimo Garantido,...)”, as crianças ciganas “continuam a ser as que apresentam maior taxa de absentismo, insucesso e abandono escolar, não conseguido, um grande número, prosseguir os seus estudos para além do 4º ano de escolaridade” (p.47).

Leite (2002) refere ainda que, para muitos dos ciganos, o problema coloca-se não em ir à escola, mas sim conseguir resistir, pois sentem-se rejeitados, violentados, colocados à margem e a escolaridade apenas constitui preocupação, considerada como fazendo parte dos meios postos em prática para uma assimilação forçada.

Deste modo a etnia cigana e apesar dos vários esforços realizados nos últimos anos e nos diversos âmbitos a mesma continua associada ao insucesso e ao abandono escolar precoce. A escola terá assim de adoptar novas medidas e novas iniciativas que possam de algum modo favorecer a inclusão e incentivar à continuidade no sistema de ensino.

Capítulo II

Estudo empírico

Introdução

A realização de um trabalho de investigação centra-se num determinado espaço e relativo período de tempo. É de salientar que atualmente a cidade de Chaves possui três grandes agrupamentos que contemplam desde o pré-escolar até ao ensino secundário, sendo eles os seguintes: Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins, Agrupamento de Escolas Fernão de Magalhães e Agrupamento de Escolas Dr. António Granjo. Este estudo foi realizado no Agrupamento de Escolas Drº Júlio Martins.

Após a solicitação de uma autorização (anexo 1) para que fossem disponibilizados os dados sobre o número de alunos de etnia cigana a frequentarem o agrupamento, no ano letivo de 2013/2014, conhecer os nomes e moradas dos pais desses mesmos alunos, para os poder entrevistar e o nome de uma professora que conhecesse a realidade cigana, os serviços de secretariado e funcionários do conselho executivo facultaram o acesso ao que foi solicitado.

O estudo foi realizado no ano letivo 2013/2014, e o Agrupamento em causa tinha os/as seguintes alunos/as de etnia cigana: no ensino pré-escolar – cinco alunos, no 1º ciclo do ensino básico – treze alunos, no 2º ciclo do ensino básico – nove alunos, no 3º ciclo do ensino básico – nove alunos e ensino secundário – um aluno.

A escolha dos/as alunos/as do 3º ciclo do ensino básico, foi intencional.

Posteriormente efetuou-se um primeiro contacto com as famílias dos/as alunos/as a fim de pedir autorização para poder entrevistar os seus filhos e explicar o objetivo deste trabalho (anexo 2).

1. Caracterização da instituição

A atual escola secundária Dr. Júlio Martins foi inicialmente desenhada estruturalmente numa vertente de escola industrial, a 14 de março de 1889. O seu objetivo era de certo modo ministrar cursos através de um ensino teórico-prático e que se enquadrasse na indústria existente na cidade.

A segunda fundação deu-se a 2 de maio de 1919, aquando da publicação no diário do governo do decreto nº 5 490 que acrescenta a necessidade do ensino técnico e comercial.

A 17 de outubro de 1924 passou a designar-se Escola Industrial e Comercial de Júlio Martins.

No Estado Novo e com a reforma do ensino técnico em 1948 passou a designar-se de Escola Industrial e Comercial de Chaves. Em 1978 e com a possibilidade de dar um patrono às escolas secundárias eis que voltou à designação de Dr. Júlio Martins.

No ano de 2012 o Ministério da Educação implementou a agregação de escolas em agrupamentos o que originou uma nova designação, Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins que iniciou atividades no ano letivo 2012/2013, a 4 de julho de 2013.

O atual agrupamento iniciou atividades letivas em 2012 e com o seguinte número: 10 escolas de ensino pré-escolar, 7 escolas de 1º ciclo do ensino básico, 1 escola de 2º ciclo de ensino básico e 1 escola de 3º ciclo de ensino básico e de ensino secundário.

Desde o ano de 2012 verifica-se uma diminuição no número de alunos que exigiu uma nova reestruturação e conseqüente eliminação de 4 escolas de ensino pré-escolar e 1 escola de 1º ciclo do ensino básico. O número total atual de alunos do agrupamento é de aproximadamente 2000 alunos, distribuídos desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário.

2. Breve caracterização dos protagonistas do estudo

Num total de 38 alunos de etnia cigana existentes no Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins no ano letivo 2013/2014 foi selecionada uma amostra de forma intencional que recaiu sobre alunos do 3º ciclo do ensino básico, em que uma aluna frequentava o sétimo ano de escolaridade, uma aluna e um aluno que frequentavam o oitavo ano de escolaridade e dois alunos que frequentavam o 9º ano de escolaridade.

Alguns residem na zona periférica da cidade, outros porém já em locais designados de rurais. Relativamente à tipologia do agregado familiar ela é caracterizada como pertencente a famílias nucleares e com filhos, no entanto estas e segundo os mesmos podem por vezes assumir-se como alargada, aquando da vinda de alguns familiares (avós, primos, tios ...) que permanecem um determinado período de tempo junto ao agregado.

Face à tipologia das habitações, três das habitações são caracterizadas como habitação unifamiliar e uma como tenda ou barraca. Quanto ao regime de ocupação, as mesmas habitações são próprias e com um razoável estado de conservação.

Quanto à situação socioeconómica, três dos agregados familiares enquadram-se numa situação de desempregado e com uma possível sobrevivência em apoios e prestações sociais.

Um dos agregados familiares possui uma situação socioeconómica em função do negócio ambulante em feiras e festividades diversas.

Ao nível das habilitações dos pais dos alunos/as entrevistados/as eles vão desde o 1º ano do ensino básico até ao 4º ano do mesmo ciclo. Relativamente ao encarregado de educação que foi entrevistado é sexo do masculino, tem 47 anos de idade e o 4º ano de escolaridade.

Quanto à professora escolhida para ser entrevistada, tem 45 anos de idade, formação académica na área da geologia e experiência profissional de cerca de 20 anos. Já assumiu orientação de turmas, e ao longo do seu percurso tem lidado com alunos de etnia cigana e há cerca de 6 anos, lida com os que residem na cidade de Chaves.

3. Metodologia de investigação

A fim de obter resposta ao problema poderão as tradições familiares dos jovens alunos de etnia cigana contribuir para a sua in(ex)clusão social quando frequentam o ensino formal?, e aos objetivos definidos para este estudo será utilizada uma metodologia qualitativa com análise de conteúdo.

A investigação qualitativa

Ao caracterizar-se por uma investigação das ideias, da descoberta dos significados inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é a base de toda a indagação; (...) visa a inter-relação do investigador com a realidade que estuda fazendo com que a construção da teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem (Mateus, 2008, p.131).

Ainda, para Mateus (2008) a investigação qualitativa contrapõe pontos de vista, levanta questões, procura respostas para a compreensão, valoriza o conhecimento subjetivo. Aspetos a nível do pensamento e da ação como consequência direta da relação com os participantes, o “(...) conhecimento cultural implícito”, deixam de ser marginais para se tornarem centro de interesse (p.131). Este tipo de investigação metodológica implica uma pesquisa holística realizada numa situação natural em que as pessoas são o instrumento fundamental de recolha de dados. “Dá ênfase aos métodos qualitativos

essenciais, a uma amostragem intencional e não aleatória, a uma análise indutiva de dados e ao processo social” (p.134).

De acordo com Rosa e Arnoldi (2008) & Biasoli-Alves (1998) após concretizada a análise qualitativa, escolhendo “(...) tópicos e temas, sequenciada a narrativa, aportando na literatura como subsídio e nas próprias verbalizações dos sujeitos, é fundamental cuidar de fazer uma redação *coerente* e fluida (...)” que leve à compreensão crítica e à criatividade visando a finalização do estudo (p. 68).

4. Instrumento de recolha de dados

Segundo Mateus (2008) em investigação qualitativa as entrevistas constituem a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

Peres (1999) menciona que “a entrevista qualitativa é essencialmente um encontro verbal de carácter interativo entre duas pessoas. (...) o seu objetivo é o acesso às perspetivas do entrevistado em torno de algum tema selecionado pelo entrevistador” (p.305).

Assim, foi escolhida como técnica de recolha de dados uma entrevista estruturada, semidiretiva, com guião previamente elaborado, cujas questões iriam responder ao problema e aos objetivos anteriormente enunciados.

Frazão (2005) considera o inquérito por entrevista como um instrumento heurístico capaz de nos fazer entender a realidade, pois como refere Oliveira (1997) “esta não é constituída por uma só perspectiva mas é um “puzzle” de perspectivas” (p.95).

Para Afonso (2005) as entrevistas semiestruturadas obedecem a um modelo, em que, em geral são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada.

A sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta (Afonso, 2005, p.99).

Para Mateus (2008) “(...) nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obterem dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a

oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão (p. 135).

Ao longo do ano letivo 2013/2014, foram definidas e executadas as cinco entrevistas semidiretivas realizadas aos/às cinco alunos/as de etnia cigana já definidos na amostra (anexo 3), uma a um pai/encarregado de educação de um dos alunos, escolhido aleatoriamente (anexo 4) e uma à professora indicada pela direção do Agrupamento de Escolas Drº Júlio Martins e que tinha experiência no contacto com alunos de etnia cigana (anexo 5).

Macedo (2010) refere que “a característica mais importante do investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém”, devendo ser o mais leal possível na sua transcrição (p.58). Como tal, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas adotando a postura “(...) de um ouvinte atento que procura constantemente compreender o que é dito pelo inquirido, uma atitude de não-crítica e de não avaliação” (p.58).

Macedo (2010) e citando Alves (1997) este tipo de instrumento “(...) permite que os discursos dos diferentes entrevistados tenham um grau mínimo de comparabilidade, não lhes retirando porém, totalmente a liberdade na organização do seu discurso” (p.80).

Existiu a preocupação ao elaborar as questões, ou seja de forma simples e clara que permitissem uma fácil e melhor compreensão por parte do entrevistado.

Como forma de estruturação e para melhor atingir os objetivos pretendidos dividiu-se a entrevista aplicada a aluno/as de etnia cigana em sete categorias, A; B, C, D E, F e G. A cada um/a do/as aluno/as entrevistados/as foi atribuído um código, nomeadamente A7 (Aluna 7º ano de escolaridade), A8f (Aluna do 8º ano de escolaridade) ambas com 15 anos de idade, A8m (Aluno do 8º ano de escolaridade) com 16 anos de idade e A9m1 (Aluno do 9º ano de escolaridade) e A9m2 (Aluno do 9º ano de escolaridade), ambos com 17 anos de idade.

Na categoria A tratou-se da legitimação da entrevista e estratégias de motivação ou seja explicação dos objetivos da entrevista, garantir a confidencialidade de identidade e solicitar o registo da mesma. Na categoria B tratou-se da identificação do entrevistado/a, género, idade e ano escolar que frequenta. Na categoria C, relativa à educação familiar tentou-se identificar o tipo de família e ainda perceber através de um conjunto de questões a importância da educação familiar para o aluno/a de etnia cigana. A categoria D é específica da educação escolar e tenta compreender qual a importância que é dada a este tipo de educação, não só pelos próprios alunos de etnia cigana como

também pelos seus próprios pais. Nesta categoria pretende-se ainda entender o percurso escolar do/as alunos/as de etnia cigana e identificar alguns e possíveis fatores de integração. Já na categoria E as questões direcionam-se para uma melhor compreensão da própria integração social não só no sistema de ensino como na própria sociedade, desde as relações sociais, interpretar formas de conflito, reconhecer meios de integração/socialização. Na categoria F e com base nos ensinamentos da educação familiar e escolar tenta-se perspetivar um pouco o futuro. Por último, na categoria G conclui-se a entrevista, agradecendo-se cordialmente a colaboração e dando ao/à entrevistado/a a possibilidade de acrescentar ainda algum aspeto que ache pertinente.

Ao longo da aplicação das entrevistas aos/às jovens alunos/as foram-se obtendo informações relevantes para fundamentação do trabalho de investigação. No entanto, e como forma de melhorar e tornar mais completo este estudo empírico foram entrevistados um pai/encarregado de educação, cujo código atribuído foi EE (Encarregado de Educação), escolhido aleatoriamente e uma professora do Agrupamento de Escolas, indicada pela direção e com experiência na relação com alunos de etnia cigana, cujo código atribuído foi PAE (Professora do Agrupamento de Escolas).

A entrevista realizada ao EE foi dividida em sete categorias, A, B, C, D, E, F e G. Na categoria A estabeleceu-se a legitimação da entrevista estratégias de motivação do encarregado de educação, onde se garantiu também a confidencialidade de identidade. A categoria B tratou de identificar o/a entrevistado/a ao nível do género, idade e habilitações. Na categoria C tentou-se perceber e compreender qual a importância dada pelos encarregados de educação à educação familiar. A categoria D consistiu em compreender a importância que é dada pelos mesmos à educação escolar. Com a categoria E pretendeu-se conhecer a opinião do EE e interpretar a relação entre a educação familiar e a educação escolar. Na categoria F pretendeu-se obter uma opinião do EE e perspetivar um pouco o futuro em relação à educação familiar e à educação escolar. Por último, na categoria G agradeceu-se a participação e colaboração nesta entrevista, possibilitando acrescentar mais alguns aspetos que fossem pertinentes por parte do entrevistado.

A entrevista realizada a PAE também foi dividida em sete categorias, A, B, C, D, E, F e G. Na categoria A definiu-se a legitimação da entrevista e estratégias de motivação, dos objetivos até ao garantir da confidencialidade do/a entrevistada. Na categoria B foi feita a identificação da entrevistada ao nível da idade, formação

académica e ainda interpretação do percurso académico/profissional. Na categoria C tentou-se perceber os pontos de vista da PAE sobre e em relação à educação familiar cigana. Na categoria D as questões focaram-se na compreensão e na perspectiva da PAE, qual a importância dada à educação escolar e a sua relação com os/as alunos/as de etnia cigana. A categoria E focou as questões em torno da relação da educação familiar cigana e da educação escolar e na perspectiva da PAE e pretendeu, ainda identificar possíveis formas de conflito entre ambas. Na categoria F tenta-se compreender a perspectiva da PAE em relação a um possível futuro dos/as alunos/as de etnia cigana. Por último, na categoria G agradece-se a colaboração da entrevistada, facultando-lhe ainda a possibilidade de acrescentar algum dado que ache pertinente à mesma entrevista.

A categorização anteriormente referida obedeceu a uma construção e validação que foi testada pela orientadora deste estudo e por mais dois professores da Escola Superior de Educação de Bragança, o que permitiu ir de encontro aos objetivos preconizados.

A entrevista realizada aos/às alunos/as de etnia cigana tiveram a duração aproximada de 45 minutos e a sua transcrição originou entre 8 a 9 páginas de texto. Cada uma das entrevistas ao EE e a PAE durou aproximadamente 30 minutos e a transcrição de cada uma delas deu origem 4 a 5 páginas de texto para analisar.

Ao longo do processo de transcrição das entrevistas e na passagem do oral para o escrito manteve-se o rigor nas transcrições, no entanto existe a consciência de que muitos outros aspetos se podem perder, como a linguagem verbal, com a sua pronúncia específica e a linguagem gestual, em reações, atitudes e mesmo nos comportamentos.

Deste modo torna-se fundamental citar Quivy & Campenhoudt (1998) quando referem que a análise de conteúdo como técnica na investigação permite analisar de uma forma metódica as informações e os testemunhos independentemente do seu grau de profundidade e complexidade.

(...) à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem os acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação (Macedo, 2010, p. 56).

Para a análise dos dados qualitativos recolhidos através das entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo.

Quivy & Campenhoudt (1998) referem que esta técnica é considerada por Vala (1993) como sendo hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências sociais. Permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo como objetivo a sua interpretação. É, portanto, uma técnica que, de forma metódica, que possibilita o tratamento de dados baseados no testemunho dos entrevistados quer de uma forma organizada quer com um certo grau de profundidade e complexidade.

Quivy & Campenhoudt (1998) e segundo Silva & Pinto (2009) a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que permite a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifestado na comunicação (p.103).

Mas

A prática da análise de conteúdo, considerada tão somente como um método, é, antes de mais, uma prática social. Ela encontrará as suas justificações numa predictibilidade empírica relativamente a um objetivo e procurará validações extrínsecas à sua própria prática (Ghiglione e Matalon, 1993, pp. 198-199).

Foi com base nos procedimentos anteriormente citados, que se definiram as categorias e as subcategorias de análise, já apresentadas anteriormente.

Capítulo III

Apresentação e análise dos resultados

Introdução

Através dos dados obtidos pelas respostas dos/as entrevistados/as e de acordo com o enquadramento teórico que fundamenta este estudo, apresentar-se-á a análise dos dados recolhidos que terão por base as categorias A, B, C, D, E, F e as subcategorias A1 a A3, B1 a B4, C1 a C8, D1 a D4, E1 a E8, F1 a F3 para o caso de A7, A8f, A8m, A9m1 e A9m2.

Os dados recolhidos através da entrevista ao EE contemplaram a análise das categorias A, B, C e D e das subcategorias A1 a A6, B1 a B9, C1 a C3 e D1 a D4.

Os dados recolhidos através da entrevista à PAE estão expressos nas categorias A, B, C e D e nas subcategorias A1 a A4, B1 a B13, C1 a C8 e D1 a D2.

Assim, de seguida, e com base nas narrações dos participantes, far-se-á uma análise de cada uma das categorias e das respetivas subcategorias.

1. Apresentação e análise das entrevistas aos/às alunos/as do Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins

A – Educação familiar

A1 – Como descreves a educação dada pelos teus pais?

- *A educação é boa (A7);*
- *Foi boa (A8f);*
- *É boa; devemos sempre seguir o que eles nos dizem (A8m);*
- *Os meus pais sempre me deram boa educação (A9m1);*
- *Tirar boas notas na escola e ser educado (A9m2).*

Deste modo a educação, que é dada pelos pais no contexto familiar é caracterizada de uma forma qualitativa como “**boa**” pelo conjunto do/as entrevistados/as.

(...) a educação do menino cigano, ao contrário de algumas práticas educativas, gira em torno da sua família, unidade básica de organização social, económica e educativa, onde os fracassos ou os insucessos são vividos como experiências a serem incorporados nos seus saberes. A família está sempre presente a transmitir-lhe toda a segurança e bem-estar possíveis, não podendo nunca o menino cigano transforma-se num

solitário individualista, porque a sua família é fonte inesgotável de afetos, compreensão e apoio (Macedo, 2010, p.40).

A2 – Quais são os valores ou ensinamentos que consideras mais importantes, dados pela tua família?

- *Ser educada e nunca ter vergonha do que somos ciganos... (A7);*
- *Ter respeito com as outras pessoas, educada (A8f);*
- *Portar-me bem na escola (A8m);*
- *Sermos amigos uns dos outros e ajudar-nos e isso tudo... (A9m1);*
- *Eles estão sempre a dizer que tenho que ser alguém na vida, ser educado e assim... (A9m2).*

Deste modo e na perspetiva dos/as entrevistados/as e na educação familiar, o ensinamento ou valor que mais se destaca e que é transmitido no seio familiar, é o de ser “**educado**” ou seja ter um bom comportamento, respeitar os outros nas diversas circunstâncias do dia-a-dia.

A3 – A educação familiar é igual ou diferente de rapaz para rapariga?

- *Os rapazes fazem o que querem e vão pra onde querem; nós não, é diferente somos raparigas (A7);*
- *Os rapazes têm mais liberdade de que nós... preocupam-se mais “com nós” (A8f);*
- *É diferente, nós podemos andar por aí, a rapariga não (A8m);*
- *Nós podemos andar até mais tarde na escola, a rapariga não, é diferente (A9m1);*
- *Nós somos assim mais livres, as raparigas não podem andar sozinhas por aí (A9m2).*

Na perspetiva dos/as entrevistados/as e no âmbito da educação familiar ao rapaz é-lhe transmitido um sentimento de autonomia ou seja usufrui de uma maior “**liberdade**”, enquanto, que a rapariga continua a ser mais vigiada, mais protegida face à sociedade e no seu próprio quotidiano.

B - Educação familiar versus educação escolar

B1 – Valorizas mais a educação familiar ou a educação escolar?

- *O que nos ensinam os nossos pais (A7);*

- *As duas, mas a da família é mais importante (A8f);*
- *A educação da família. Se não fossem eles já não estava a estudar (A8m);*
- *A dos meus pais (A9m1);*
- *Na escola aprendo outras coisas que não aprendo em casa é diferente (A9m2).*

Deste modo, verifica-se que em todos os alunos/as, a mais valorizada é a “**educação familiar**” pois a educação escolar surge num segundo plano ou seja para aprender tudo o que a educação familiar não lhes pode facultar.

Macedo (2010) considera fundamental criar uma ponte entre educação escolar e familiar, sendo “necessário que as práticas pedagógicas no espaço-escola se apoiem na experiência, na vivência e no código linguístico que o aluno transporta consigo, de modo a que seja possível ir ao encontro das expectativas, desejos e práticas das famílias ciganas” (p. 34)

Para Liégeois (1994) a educação que os pais ciganos dão aos seus filhos corresponde aos valores que os educadores, à sua volta, desejariam pôr em prática com as crianças da sua própria sociedade (não cigana): autonomia, responsabilidade, valores comunitários. “Convém sublinhar que para alguns, entre os quais os Ciganos, a educação escolar não é mais do que uma parte (algumas vezes reduzida ou nula) da educação dos filhos” (p.60).

B2 – É importante para os pais que tanto as filhas como os filhos estudem e tirem um curso?

- *Para mim até era, eu não queria ficar em casa a lavar a louça (A7);*
- *O que nos faz falta é ler, escrever e fazer algumas contas estudar muito e tirar cursos não é tanto para nós raparigas (A8f);*
- *É mais fácil para nós rapazes continuar a estudar (A8m);*
- *Para os rapazes é mais normal que estudem até mais tarde (A9m1);*
- *Mais os rapazes porque depois elas vão ser mães e ficam mais por casa (A9m2).*

Após uma breve análise aos excertos da entrevista verifica-se claramente que o “**rapaz**” pode continuar na escola até mais tarde, prosseguir os estudos e tirar um curso.

Segundo Leite (2002) uma mãe cigana, quando confrontada com opiniões das professoras que lhe manifestavam como a sua filha era inteligente e ávida de saber e questionada sobre o gosto que teria em vê-la, no futuro, ser professora, afirmou: “eu,

por mim, gostava mas no nosso grupo isso era mal visto; pensavam logo que tinha abandonado a rapariga aos estudos; ainda se fosse um rapaz” (p. 368).

B3 – As filhas mais velhas ajudam a tomar conta dos irmãos mais novos, nas tarefas domésticas diminuindo-lhes o tempo para estudar?

- *Sim ajudamos, às vezes já não temos tanto tempo pra estudar (A7);*
- *É normal ter que ajudar a minha mãe, somos muitos (A8f);*
- *Sim pois elas ajudam (A8m);*
- *Pois são raparigas, é normal (A9m1);*
- *Pois por ajudar às vezes elas já não têm tanto tempo pra escola (A9m2).*

Pelo exposto, o sexo feminino na etnia cigana relaciona “**rapariga/tarefas domésticas**” que por outro lado diminui o tempo para dedicar ao estudo e aos próprios trabalhos escolares.

Leite (2002) refere que de facto, em alguns subgrupos deste grupo étnico, desde muito cedo “(...) começam a diferenciar-se os papéis das raparigas e os dos rapazes, atribuindo às primeiras um conjunto de responsabilidades familiares e domésticas que não passam pela formação escolar (...) (p.368).

B4 – Os teus pais deixam-te participar em viagens de estudo, festas ou outras atividades realizadas na escola?

- *Só na festa de natal, isso de viagens da escola nunca fui, temos que sair daqui e a minha mãe não gosta que vamos para longe (A7);*
- *Sair daqui, pode não ser bem (A8f);*
- *Sim, nós rapazes até vamos, às vezes, a viagens da escola (A8m);*
- *Sim às vezes vou (A9m1);*
- *Quando fazem assim viagens na escola até vou, mas não fazem assim muitas (A9m2).*

Da análise aos anteriores excertos da entrevista verifica-se que o sexo feminino na etnia cigana continua a ser uma preocupação para os pais, existe um constante sentimento de proteção mesmo no âmbito ou contexto escolar e que relaciona “**rapariga/proteção no exterior**”.

C – Educação escolar

C1 – Achas que todas as crianças de etnia cigana deveriam ou não frequentar o ensino pré-escolar?

- *É melhor porque depois quando entrar pra primária já vai mais ativado (A7);*
- *Ajuda mais para quando forem para o primeiro ano (A8f);*
- *Aos pais é difícil deixar lá os filhos, mas depois é melhor (A8m);*
- *Isso é importante, porque quando vão para o primeiro ano já vão mais espertos (A9m1);*
- *É melhor, já vão mais habituadas pra primária (A9m2).*

Após a análise verifica-se claramente que tantos os alunos, como as alunas de etnia cigana, valorizam o ensino pré-escolar como uma forma de preparação para uma melhor “**integração**” no posterior primeiro ano do primeiro ciclo.

Segundo Moreno (2004) os pais de etnia cigana desconfiam da escola, da sua função educativa que pode ser destrutiva da sua cultura. Na cultura cigana o saber é transmitido oralmente no contexto familiar, ao contrário da instituição escolar, em que o saber assenta fundamentalmente na transmissão escrita. “Esta é uma das razões por que a criança cigana é muitas vezes considerada inadaptada e oferece resistência, no contexto de escolarização, à aprendizagem autoritária de um saber transmitido por uma pessoa estranha à família” (p.40).

Macedo (2010) assinala que o facto da maioria das crianças ciganas não frequentarem creches e jardins-de-infância, faz com que não exista “uma sincronia de processos diferenciados de socialização primária, ou seja, uma socialização primária familiar simultânea com socializações primárias em outras instituições educativas” (p. 29). As crianças são socializadas e educadas num ambiente familiar e profissional próprio, “incorporando (...) um *habitus* étnico através da observação dos comportamentos do grupo de pertença, construindo uma identidade étnica (...), condicionam os seus estilos e oportunidades de vida” (p. 29).

Para Noronha (2003) não é fácil para qualquer criança sair da sua casa, do ambiente que tem tido à sua volta desde que nasceu, e entrar para a escola onde não estão as pessoas de quem gosta e onde tudo é diferente.

C2 – Quando foste para o 1º ciclo, sentiste algumas dificuldades de adaptação à escola?

- *Não estava habituada a estar assim numa sala com outros aldeanos (A7);*
- *No início foi difícil, ninguém está habituado (A8f);*
- *Fui-me habituando aos poucos, tinha que ir pra escola (A8m);*
- *Custa sempre no início não foi fácil (A9m1);*

- *Lá me habituei porque também havia outros meninos ciganos (A9m2).*

Nota-se perfeitamente que a entrada do/a aluno/a cigano/a para o 1º ciclo do ensino básico é uma grande mudança no seu quotidiano pois como os mesmos referem não estavam “**habitados/as**” e esta é a expressão mais utilizada face a esta questão.

Macedo (2010) refere que para aumentar as probabilidades de sucesso escolar dos alunos pertencentes a minorias socioculturais é indispensável que a escola conheça a cultura destas famílias e as suas estratégias educativas, de modo a reduzir aquilo que se “(...) designa de rutura cultural no momento de entrada na escola, em que se dá a passagem de um modelo de socialização familiar para um modelo de socialização escolar muito distinto (p.31).

Moreno (2004) considera que para que uma criança cigana frequente a escola é preciso que esta promova o acolhimento e aceitação das crianças de etnia cigana. “Cada um dos “atores” do sistema escolar contribui para determinar o clima que vai instalar-se para a criança cigana” (p. 46).

C3 – É importante frequentar a escola?

- *Sim, sempre aprendo “cousas” novas (A7);*

- *Por mais que me custe ir às vezes, aprendemos sempre algo (A8f);*

- *É importante para aprender a melhor escrever, ler e assim (A8m);*

- *É importante para aprendermos mais (A9m1);*

- *É bem para nós, para um dia sermos alguém (A9m2).*

Verifica-se claramente que todos os/as alunos/as valorizam a escola e a importância de “**aprender**” tudo aquilo que não é possível obter com base na educação familiar.

C4 – Frequentas o ensino regular/normal ou estás integrado no ensino vocacional?

- *Não ando em nenhum curso, é normal (A7);*

- *Ando numa turma normal, é isso (A8f);*

- *Eu acho que é normal, sim (A8m);*

- *É assim, nas disciplinas e nos testes é diferente (A9m1);*

- *É normal, mas já andei num curso que era tipo empregado de mesa (A9m2).*

Da análise retira-se a conclusão que a maioria frequenta o ensino designado por “**normal**” que é o regular, no entanto já existe o encaminhamento para o ensino vocacional, para o ensino diferenciado ou especial.

Moreno (2004) considera que os pais do Calói apenas esperam que ele tire a carta de condução, o que significa que é apenas incentivado no sentido de adquirir a escolaridade necessária para aquele fim e não para prosseguir os estudos como formas de ascensão social. A nível curricular, a sua preferência é por disciplinas de cariz mais prático como a Educação Musical.

C5 – Quais as disciplinas preferidas e as que menos gostas?

- *Eu gosto do português, aprendo mais fácil, não gosto muito da matemática* (A7);

- *Eu gosto mais da matemática e gosto de fazer contas e até gosto menos do português* (A8f);

- *Gosto de educação física e porque é de jogar, não gosto de fazer as contas* (A8m);

- *Eu gosto mais do português e menos de matemática, isso das contas não gosto tanto não* (A9m1);

- *Gosto mais do português e da ginástica e não gosto tanto da matemática* (A9m2).

Após a análise destes resultados verifica-se que a “**educação física**” e a “**língua portuguesa**” surgem na maioria dos casos como as disciplinas preferidas. Por outro lado a “**matemática**” é a disciplina menos preferida, no entanto surge uma exceção em que uma aluna refere gostar mais da matemática e de fazer contas do que propriamente da língua portuguesa.

C6 – Descreve no geral o teu percurso escolar?

- *Perdi alguns anos, não é fácil estar toda a vida em Espanha e depois vir para aqui, mas os meus pais dizem para ir à escola* (A7);

- *É assim eu só não passei no primeiro ano, mas também os meus pais não estiveram sempre por aqui* (A8f);

- *Mais ou menos regular, para os meus pais tinha que seguir a estudar* (A8m);

- *Não passei alguns anos, mas os meus pais sempre me disseram que tinha que estudar* (A9m1);

- Às vezes não foi fácil porque já andei em várias escolas para onde os meus pais iam eu ia também (A9m2).

A instabilidade ou estabilidade familiar, reflete-se quer na forma como os filhos encaram a escola, quer no próprio percurso e sucesso escolar. A expressão que mais se repete é os “**meus pais**” não só na questão dos filhos os acompanharem para onde eles vão como também por outro lado na insistência para que os filhos não desistam de ir à escola.

Segundo Moreno (2004) a mãe mantém uma relação muito mais próxima com os filhos do que o pai. Este distancia-se, a fim de reforçar a sua autoridade. Como responsáveis pela educação dos filhos, cabe-lhes a elas e não aos pais o acompanhamento escolar dos filhos.

C7 – Quem é o teu encarregado de educação? E acompanha o teu percurso escolar?

- É a minha mãe, mas o meu pai também pode ir à escola (A7);

- É o meu pai, mas já foi a minha mãe, mas ele quer saber tudo o que se passa pelo menos “com nós” raparigas (A8f);

- No meu caso é a minha mãe (A8m);

- É o meu pai, ele vai à escola quando é chamado e assim (A9m1);

- Sim é a minha mãe, ela vai quando a chamam à escola só se não puder ir é que vai o meu pai (A9m2).

Quem assume o papel de encarregado de educação é a “**mãe**”. No entanto, é de salientar que podem existir casos e verificou-se que numa das situações que já tinha sido a mãe mas agora é o pai. Isto significa que a tradicional preocupação dos pais em relação às filhas e protecionismo pode passar mesmo pela frequência e continuidade no sistema de ensino.

Macedo (2010) salienta que a adolescência é uma fase complexa para os jovens ciganos, em que se espera que assumam um conjunto de responsabilidades junto da comunidade cigana. Alguns pais acreditam que a escola “(...) tem pouco valor (...) para o estilo de vida cigano e (...) expressam preocupação relativa ao bem-estar moral, emocional e físico dos seus filhos num contexto escolar que consideram como estranho e hostil” (p.37).

C8 – Pretendes continuar a estudar e seguir para o ensino secundário

- *Ainda não sei, mas chega uma altura que também chega de andar na escola pelo menos para nós (A7);*

- *Não sei bem se vou continuar muito mais tempo, depois também chega (A8f);*

- *Se calhar até continuo, a ver se sou alguém na vida (A8m);*

- *Não sei bem se quero continuar, depois chega uma altura que também chega de andar na escola (A9m1);*

- *Ainda não sei bem se vou continuar para o secundário, isso depois vê-se (A9m2).*

As respostas revelam que as raparigas ciganas tencionam abandonar mais cedo os estudos quando referem e aplicam o termo, também “**chega**”. Por outro lado os rapazes também mantêm um sentimento de indefinição em relação à sua continuidade no sistema de ensino nomeadamente o ingressar no ensino secundário.

D – Educação escolar/aculturação ou tradição étnica

D1 – Pelo facto de frequentares a escola podes, de certa forma, abandonar os teus costumes e tradições?

Segundo Leite (2002) a escolarização com sucesso dos alunos de origem cigana exige, muitas vezes, também um “sucesso no abandono dos costumes e tradições que caracterizam a sua cultura (p. 380).

As respostas a esta questão foram:

- *Uma aldeã é sempre uma aldeã, uma cigana é sempre uma cigana (A7);*

- *Aprendemos muitas coisas na escola, mas vou continuar sempre cigana (A8f);*

- *Por mais que aprenda na escola eu sou sempre cigano e vou ser sempre cigano, isto nunca se muda (A8m);*

- *Isso não, porque eu sou cigano (A9m1);*

- *Por andar na escola e aprender outras coisas isso não tem nada a haver, eu sou sempre cigano (A9m2).*

Após a obtenção destes resultados verifica-se que por muitas “coisas” que aprendam na escola, os alunos/as ciganos/as resistem e não pretendem desligar-se das suas raízes ou seja, serão “**sempre cigano/as**”.

Moreno (2004) refere que a escola é uma instituição estranha que transmite normas culturais que não são as mesmas do cigano e que este não deseja adquirir e há uma “(...) incapacidade do sistema escolar em reconhecer as minorias étnicas como elementos constitutivos da escola» (p.43).

D2 – Sentes que a escola é para ti a segunda casa e os teus colegas uma outra família?

- *A escola e os amigos é outra “cousa” a família é só uma (A7);*
- *A escola até pode ser uma segunda casa, mas os colegas nunca são uma outra família (A8f);*
- *A família é sempre só uma, a escola e os amigos é outra coisa (A8m);*
- *A minha família é a minha família a escola é só para aprender (A9m1);*
- *A escola é para aprendermos, mas a família é só uma, a nossa (A9m2).*

A relação com a escola continua a ser apenas de aprendizagem e nunca pode ser considerada uma segunda família nem mesmo os amigos de turma que muitas vezes são designados como aldeãos/ãs. O termo de “**família é só uma**” é repetido pelos entrevistados/as e como sendo única.

Moreno (2004) refere que a família é o elemento nuclear do desenvolvimento e, por isso, é necessário desenvolver práticas educativas capazes de orientar para a mudança, solidariedade e autonomia, devendo o professor ser capaz de mediar, apoiar e orientar. “É na educação intercultural que deve assentar o modelo de intervenção junto das crianças ciganas, privilegiando (...) o que se refere à valorização do local como elemento fundador das políticas educativas (p.47).

Segundo Leite (2002) o que a “Escola ensina e a forma como se ensina diz muito pouco às crianças de origem cigana. Talvez por isso, e mesmo antes de um abandono escolar definitivo, a sua assiduidade comece a ser, muitas vezes, já bastante irregular” (p.386).

D3 – Quando existe abandono escolar por parte dos alunos de etnia cigana, quais poderão ser as razões?

- *Uns, é porque não gostam muito andar na escola, outros porque vão para Espanha (A7);*
- *No caso das raparigas por se casam aos 14/15 anos, agora já nem tanto, os rapazes alguns não gostam muito de estar na escola, querem andar na liberdade (A8f);*
- *Porque querem andar por aí, não querem estar fechados na escola (A8m);*
- *É porque não gostam muito de andar na escola (A9m1);*
- *Porque querem é andar por aí, porque muitas vezes os filhos vão com os pais para onde eles forem (A9m2).*

Da análise a estas respostas verifica-se que o maior fator de desistência do sistema de ensino é porque “**não gostam muito de andar na escola**”. Por outro lado alguns, porque acompanham os pais para outros locais, porque queiram andar à liberdade e no caso das raparigas porque em alguns casos ainda casam cedo, o que já não é tão usual. Daí torna-se cada vez mais importante que a escola com base nos seus recursos humanos crie dinâmicas que envolvam não só os alunos como os próprios pais em atividades que tornem a mesma escola num meio acolhedor, desejado e que favoreça a continuidade dos/as alunos/as de etnia cigana no sistema de ensino.

Segundo Leite (2002) para muitos dos ciganos, o problema coloca-se não em ir à escola, mas sim conseguir- resistir, pois sentem-se, muitas vezes “(...) rejeitados, violentados, colocados à margem (...)” (378).

Para Costa (2006) a assimilação, não se resume na destruição das culturas minoritárias, nem no repúdio dos seus valores e do seu modo de vida tradicional, em prol das normas culturais da “sociedade de acolhimento”. “A assimilação é cada vez mais concebida como um processo de uniformização cultural através da transformação dos grupos étnicos e na absorção de seus membros na sociedade de acolhimento (p.93).

D4 – Identificas mudanças desde que frequentas a escola, ao nível das atitudes, comportamentos, formas de estar, pensar ou vestir?

- *Só na forma de falar e escrever o português, nós ainda estivemos em Espanha* (A7);

- *Na forma de vestir às vezes, mas sou cigana* (A8F);

- *Não mudei assim muito, eu sou cigano* (A8m);

- *É assim, aprendi a ter outros amigos a mais na escola, porque somos ciganos claro* (A9m1);

- *Sou cigano, aprendo aquilo que eu acho de bem, é isso* (A9m2).

Após a análise às respostas verifica-se que o aluno/a cigano/a vai adquirindo na escola tudo aquilo que lhe interessa ou seja que lhe possa ser benéfico na sua formação como pessoa, mas sempre com a preocupação de não modificar a sua identidade, através da repetição do termo “**sou cigano**”.

Macedo (2010) e citando Estêvão (2006) considera que a escola deverá afirmar-se “ como organização deliberativa e comunicativa, tendo por base o diálogo e um conjunto de princípios que poderão contribuir para a justiça neste contexto, incluindo o princípio do respeito pela diferença e singularidade do Outro” (p.16).

E – Educação escolar/integração ou exclusão

E1 – Costumas fazer trabalhos de grupo só com alunos ciganos ou também com não ciganos?

- *Também faço com aldeanas, tenho algumas amigas (A7);*
- *Sim, também faço trabalhos com não ciganas, mas é mais raro (A8f);*
- *Sim também faço muitos trabalhos, com amigos não ciganos (A8m);*
- *Sim, muitas vezes, tenho amigos não ciganos, na turma, ciganos somos poucos (A9m1);*
- *Não, também tenho amigos não ciganos e fazemos trabalhos em grupo na escola sim (A9m2).*

É de salientar então que ao nível das relações e das dinâmicas dentro da própria instituição escolar começa a notar-se uma evidente interação entre os alunos/as ciganos/as e não ciganos nos próprios trabalhos grupo. É ainda de destacar a expressão “**não ciganos**” como a mais utilizada pelo conjunto dos entrevistados/as.

Segundo Noronha (2003) a responsabilidade da escola é por aquilo que se passa dentro da escola “ensinar de forma, a que a criança aprenda, fazer com que se sintam bem, se relacione com os colegas, respeite os professores, descubra o mundo e a vida, desenvolva o sentido de responsabilidade, de ajuda aos outros, de honestidade” (p.28).

Moreno (2004) considera que os professores devem introduzir práticas multiculturais, valorizando a cultura cigana. “(...) é fundamental que o professor conheça essa cultura, ou seja a escola deve promover o acolhimento, a aceitação, a integração e, conseqüentemente, o sucesso escolar destas crianças” (p.98).

E2 – Ao longo do teu percurso escolar notaste que os professores mantinham preocupação em que tu aprendesses as matérias?

- *Às vezes não se preocupavam muito “com nós” (A7);*
- *Às vezes notava-se que falavam mais para o resto da turma, alguns professores sim (A8f);*
- *Para alguns professores, se percebia as coisas percebia e se não percebia era igual (A8m);*
- *Alguns até perguntavam se percebiamos, outros não era igual, não se preocupavam (A9m1);*

- Já tive professores que não se preocupavam muito com isso, continuavam a falar (A9m2).

Ao longo do percurso escolar os alunos/as de etnia cigana foram notando uma certa desvalorização por parte dos professores/as quando referem “**não se preocupavam**”.

Torna-se fundamental que os professores encarem a realidade de uma outra forma, vocacionada para a inclusão, para o partilhar a própria diferença cultural, o entender e saber interpretar no fundo os distintos aspetos culturais de cada aluno/a.

E3 – Durante o teu percurso escolar os professores e em alguma ocasião falaram sobre a cultura da etnia cigana?

Quando questionados os alunos/as de etnia cigana sobre e durante o percurso escolar e em alguma ocasião os professores/as falaram sobre a cultura da etnia cigana, obteve-se as seguintes respostas:

- *É assim, quase nunca falam de nós (A7);*
- *Que me lembre não, nunca falam de nós, nem da nossa cultura (A8f);*
- *Não eles não falam assim nada de nós, da nossa cultura (A8m);*
- *Só alguns, aqueles que sabem alguma coisa sobre nós (A9m1);*
- *Quase nunca falam nada sobre nós, somos ciganos (A9m2).*

Verifica-se que a cultura cigana continua alvo de pouca divulgação dentro do próprio meio escolar, mesmo por parte do pessoal docente. O termo mais aplicado nas respostas a esta questão foi “**nunca falam**”; apenas numa resposta foi referido que só alguns, aqueles que sabem ou que conhecem um pouco da cultura da etnia cigana.

Moreno (2004) aponta como solução, para desenvolver o interesse das crianças ciganas, proporcionar às crianças “atividades educativas que vão ao encontro dos conhecimentos de que (...) são portadores, que os rentabilize (...), estimular o respeito pelas raízes culturais dos grupos existentes na escola” (p.46).

Segundo Noronha (2003) a escola de hoje é uma escola aberta, que faz parte do meio onde os seus alunos habitam, uma escola que precisa e todos e que, dentro das suas possibilidades, deve estar disponível para todos. “Através da escola dos seus filhos, as famílias de etnia cigana podem estar mais perto desta comunidade toda e encontrar formas de estabelecer uma maior ligação” (p.46).

Para Mateus (2013) torna-se claro que o **conceito de educação social** se encontra estritamente ligado ao **conceito de exclusão social**, pois emerge na discussão

sobre que educação social oferecer às crianças, jovens, adultos, excluídos **da e na escola; do e no emprego; da e na terra; das e nas instituições sociais** (p. 8).

E4 – Já alguma vez te sentiste excluído no ambiente escolar?

- *Às vezes os aldeanos olham assim diferente para nós, mas não se se metem* (A7);

- *Sim, já, no corta-mato, não me disseram nada, mas às vezes é assim* (A8f);

- *Às vezes na fila “pro” bar, mas por ser cigano, pensam que quê?* (A8m);

- *Às vezes parecem que se afastam de nós, mas a nós também não nos importa* (A9m1);

- *Sim, às vezes quando passam por nós, às vezes, os outros que não são ciganos* (A9m2).

Após a análise às respostas dadas pelos alunos/as verifica-se que em diversas situações quotidianas e no ambiente escolar “às vezes” existe um sentimento de indiferença, superioridade por parte dos não ciganos que podem levar a interpretações de exclusão por parte dos alunos/as ciganos/as.

Só através de um respeito mútuo pelas diferenças culturais entre os diversos agentes é que se poderão criar laços e momentos de entejuda, de aceitação e convívio e assim chegar ao que se designa de inclusão.

Moreno (2004) defende que para que a escolarização das crianças ciganas seja uma realidade é necessária a presença na escola do mediador Cigano. “Este tem conhecimento tanto da cultura das crianças como da instituição, fazendo assim a ponte entre as famílias e a escola” (p.48).

Segundo Mateus (2013) entre as várias funções do educador social destaca-se o seu papel **como mediador socioeducativo** da relação escola-família-comunidade, na medida em que de acordo com Capul e Lemay (2003) o educador social tem uma vida profissional de partilha, individual ou em grupo, com crianças, jovens e adultos com diferenças de idades, de problemas vividos e próprias maneiras de ser, que assenta numa ação educativa de partilha da vida quotidiana (p.11).

E5 – Um mediador cultural é uma pessoa que estabelece o diálogo e faz a ligação entre a escola e a família de etnia cigana. Achas que seria importante existir na tua escola?

- *Isso até era bem, até nos podia ajudar na escola* (A7);

- *Isso até podia ser bom para nós, assim tínhamos alguém que podia ser por nós aqui na escola, até nos podia ajudar* (A8f);

- *Seria bom para nós, para nos ajudar entre a escola e a nossa família (A8m);*
- *Era bem para nós e para a escola, isso até nos podia ajudar (A9m1);*
- *Penso que sim, isso era importante para nós, para nós era mais fácil, para nos ajudar (A9m2).*

Deste modo verifica-se que todos concordam com a presença de um mediador na sua escola como forma de intermediário entre a mesma e a família de etnia cigana. Aplicam as expressões “**era bem para nós/bom para nós**” com base e numa perspetiva de “ajuda”.

E6 – Como mediador cultural seria melhor um membro de etnia cigana ou um não cigano?

Relativamente à questão se gostavam que esse mediador fosse de etnia cigana e por parte dos alunos/as, obteve-se as seguintes respostas:

- *Era melhor que fosse cigano, podia ajudar-nos melhor, conhece-nos melhor (A7);*
- *Se fosse cigano era melhor, já nos conhece (A8f);*
- *Era melhor que fosse da nossa etnia, estávamos melhor assim (A8m);*
- *Que fosse cigano, porque sabe tudo sobre nós (A9m1);*
- *Isso era igual desde que conhecesse a nossa cultura e que fosse para nos ajudar (A9m2).*

Verifica-se claramente que a maioria dos alunos preferia que esse mesmo mediador fosse um membro de etnia cigana quando referem “**que fosse cigano**”; “**que fosse da nossa etnia**”. Por outro lado, verifica-se que esta mesma escolha recai nas expressões “**era melhor**” e “**conhece-nos melhor**”. Apenas um aluno referiu que seria igual ou seja desde que o mesmo conhecesse a cultura étnica e fosse como uma ajuda para os mesmos, era indiferente ser ou não cigano.

A necessidade de um mediador é importante, pois,

na escolarização de crianças ciganas, a escola apresenta-se como um elemento estabilizador, uma vez que aqui, as noções de tempo e de liberdade são diferentes. Por outro lado, a escola não está preparada para ir ao encontro das normas culturais das crianças ciganas. Pelo contrário, transmite valores e atitudes da cultura dominante (Macedo, 2010, p.97).

E7 – Sentes-te uma pessoa integrada assim como respeitada perante os professores, colegas e funcionários?

Quando confrontados/as com a questão se sentem integrados e respeitados/as perante funcionários/as, professores/as e colegas no ambiente escolar, obteve-se as seguintes respostas:

- *Isso sim e nós até somos respeitados, os aldeanos às vezes dizem “cousas”, mas eu não ligo (A7);*

- *Sim, eu também não me meto com ninguém e eles também não se metem comigo (A8f);*

- *Eu não arranjo problemas, isso não (A8m);*

- *Sim, mas às vezes parece que não nos ligam nada, sou cigano! (A9m1);*

- *Sim, sou cigano, mas até me sinto respeitado, não se metem comigo, isso não (A9m2).*

Pelas respostas verifica-se que no meio escolar os/as jovens de etnia cigana, na generalidade, sentem-se “**respeitados**” onde aplicam também a expressão “**não se metem connosco**”, mas, no entanto, por vezes, podem surgir situações espontâneas que podem transmitir um sentimento de indiferença ou exclusão, como referem nas seguintes expressões “**às vezes dizem cousas**” ou “**às vezes parece que não nos ligam nada**”.

A escola deve definir-se, cada vez mais, como um lugar de encontro, de diálogo, afeto, convivência, onde todos e cada um se sintam bem e possam participar e intervir em atividades instrutivas/educativas, interessantes e estimulantes, independentemente das diferenças de raça, etnia, sexo, idade, religião, língua, cultura – uma escola aberta à negociação e à diversidade cultural, ou seja, uma escola multicultural” (Peres, 1999, p.121).

Segundo Moreno (2004) a educação intercultural não deverá ficar somente pela abordagem inclusiva, mas por “abordagens que ajudem os alunos ciganos e não-ciganos a compreender o conceito, acontecimentos e pessoas sobre diferentes perspectivas étnicas e culturais e compreender também que o conhecimento é uma construção social” (p. 49).

E8 – Achas que a tua escola é uma escola multicultural e aberta a outras culturas?

As respostas para esta subcategoria foram:

- *Sim na escola há ciganos, aldeanos e doutros países, assim africanos (A7);*

- *Sim é isso, há alunas que vieram de outros países (A8f);*

- *Sim na escola há alunos de outros lados, países e assim (A8m);*
- *Sim, é, tem alunos de outras culturas, isso tem (A9m1);*
- *É assim, a minha escola recebe toda a gente, sim é isso (A9m2).*

Após uma breve explicação do termo multicultural os alunos/as classificam a escola como uma escola multicultural e numa perspetiva de inclusão onde existem alunos/as de outras nacionalidades, raças ou etnias, quando referem “**doutros países, assim africanos**”; “**alunos de outros lados**”; “**recebe toda a gente**”.

F – Perspetivas futuras/educação escolar e educação familiar

F1 – Recomendadas às futuras gerações de etnia cigana que frequentem a escola?

Para melhor compreender a perspetiva dos alunos/as sobre a escola e se de facto recomendam às futuras gerações a frequência da escola, obteve-se os seguintes resultados:

- *Sim, vão ir, até para aprender mais do que aprendi (A7);*
- *Até é bem ir à escola, aprende-se sempre algo (A8f);*
- *Sim devem ir “pra” serem alguém na vida (A8m);*
- *Sim têm que ir para aprenderem a ler e escrever (A9m1);*
- *Sim, claro que devem ir, faz falta aprender sempre algo (A9m2).*

Verifica-se que todos estão em concordância na questão das futuras gerações de etnia cigana continuarem a frequentar a escola, os mesmos utilizam várias vezes as seguintes expressões “**aprender, aprende-se; aprenderem**”.

Macedo (2010) refere que “a continuidade escolar de jovens ciganos depende do interesse e confiança que as famílias estabelecem com os professores das escolas que os seus filhos frequentam” (p.39).

Segundo Moreno (2004) para os ciganos «A instrução pública nunca foi considerado como um momento educativo, mas tão só como uma possibilidade, a explorar ou não, de apropriar-se de um código utilizado pelas populações não ciganas: a escrita», (p.40).

F2 – Gostarias de seguir um rumo profissional com base em ensinamentos da educação familiar ou da educação escolar?

As respostas a esta questão foram:

- *Gostava mais, com o que aprendi na minha família (A7);*

- *Se calhar como os meus pais, com o que aprendi com eles (A8f);*
- *Seguir mais o que aprendi na minha família (A8m);*
- *Se calhar até gostava com o que aprendi na escola, mas o que aprendi na família é para seguir sempre (A9m1);*
- *Com o que aprendi na escola e com o que aprendi na minha família, gostava de ser cantor de música cigana, andar por aí nas festas e feiras (A9m2).*

Há uma nítida preferência por um rumo profissional com base nos ensinamentos que receberam dos seus pais, em família. Valorizam os ensinamentos dos pais ou o que aprenderam repetindo a expressão “**na minha família**”. Dois dos entrevistados, para além de seguirem o que as famílias lhes transmitem, também fazem referência ao que aprenderam na escola como uma parte importante para o seu futuro.

(...) crianças e pais encaram unanimemente o futuro, não como um lugar de mudança social, desejado ou temido, mas como a reprodução da situação presente. As crianças viverão em caravanas e continuarão os ofícios dos pais. Esta reprodução não é encarada como uma fatalidade a suportar, mas como um facto desejável: como um valor. Chegam à escola amparados a valores fortes que lhes permitirão viver a escola como um lugar de valores secundários. Por exemplo, a escola não se vê assumir nem como um objeto de promoção social, nem um objeto de orientação profissional ou de formação técnica (Liégeois, 1994, p. 213).

F3 – Para ti, será mais interessante uma profissão em que tenhas que cumprir horários e com um salário ou uma outra com horários mais flexíveis como “feirante e comerciante”?

Perante esta questão obtiveram-se as seguintes respostas:

- *É melhor não ter horários, fazer a vida à nossa maneira (A7);*
- *Até gostava mais de ter horários e ter um salário, não queria muito andar por aí (A8f);*
- *Gostava de ser assim mais livre, sem horários é melhor (A8m);*
- *Eu antes queria andar por aí sem horários, feirante ou assim (A9m1);*
- *Gostava mais de não ter assim horários, ser cantor, acho que dá mais liberdade (A9m2).*

Pelas respostas verifica-se que a maioria prefere “**não ter horários**” a cumprir que de certa forma lhe faculta um sentimento de maior “**liberdade**” que poderá existir na profissão de feirante ou comerciante ambulante.

No entanto, existe ainda uma resposta de uma aluna, que refere o oposto que preferia cumprir horários e ter um salário. Na perspetiva desta jovem o sentimento de liberdade é diferente do resto dos outros entrevistados.

2. Apresentação e análise da entrevista realizada ao EE

A – Educação familiar

A1 – Quais os valores ou ensinamentos que a família transmite aos filhos/as?

O EE quando questionado sobre quais os valores ou ensinamentos que a família transmite aos filhos/as, deu a seguinte resposta:

- O respeito, os meus filhos não arranjam problemas, já tratamos de lhe dar educação em casa para quando chegarem a escola já a ter.

Perante esta resposta verifica-se que os pais educam os filhos em contexto familiar mesmo antes de irem para a escola destacando o “**respeito**” como um elemento fundamental à estabilidade familiar e que passa por um “**não arranjar problemas**”.

A2 – Existe motivação familiar por parte dos pais para que os filhos/as frequentem a escola?

- Sim, nós dizemos para eles irem à escola.

Deste modo e segundo este pai/encarregado de educação existe preocupação em que os filhos frequentem o sistema de ensino aplicando a expressão “**nós dizemos para eles irem**”.

A3 – Os ensinamentos transmitidos na família são iguais ou diferentes de rapaz para raparigada?

- Por nossa vontade a rapariga ao chegar aos 14/15 anos o andar na escola já é complicado. Quanto aos rapazes já podem andar até mais tarde, o rapaz tem muita mais liberdade, pode sair e entrar em casa quando quiser.

Com base nesta resposta verifica-se o elevado protecionismo exercido sobre a figura feminina, quando refere “**já é complicado**”. Por outro lado a figura masculina é um oposto e usufrui de uma total liberdade que se expressa “**pode sair e entrar quando quiser**”.

A4 – É igual ou muito diferente, o ser rapaz ou ser rapariga na etnia cigana?

- É muito diferente ser rapaz ou rapariga, rapaz é rapaz, rapariga é rapariga, é muito diferente.

Verifica-se mais uma vez claramente que a rapariga é símbolo de futura mãe na família de etnia cigana e por isso deve segundo estes ser protegida no meio social em que está inserida, através da seguinte expressão “**rapariga é muito diferente**”.

A5 – Ensinam aos vossos filhos/as, o calão, caló ou romanó?

- Nós ainda aprendemos, mas já não ensinamos aos nossos filhos, já não estamos nesse tempo, nós podíamos falar entre nós e vocês não percebiam o que nós estamos a dizer.

Atualmente os pais já não ensinam o *caló ou rumanó* aos filhos, evidente na expressão “**já não estamos nesse tempo**”, o que indica que o contexto social atual já lhes permite ter melhores condições de vida, pois esta linguagem própria da etnia cigana era utilizada entre eles “**falar entre nós**” como um forma de obter um determinado bem ou benefício, num negócio ou muitas vezes ao nível alimentar ou outro sem que ninguém se apercebe-se “**vocês não percebiam**”.

A6 – Que tradições é que querem que os vossos filhos/as continuem a manter?

- A do casamento, a nível dos vestuários, hoje em dia já não importa muito, mas... no luto ainda há muito respeito, o chapéu preto e barba e isso depende depois do grau familiar, se é um cunhado é mais leve, se é um irmão é mais pesado.

Deste modo verifica-se que atualmente ainda existe uma grande preocupação em manter ativas algumas das tradições como a do “**casamento**” e até mesmo o ritual do luto “**no luto ainda há muito respeito**” sendo de destacar os aspetos no masculino do “**chapéu preto e da barba**”.

B – Educação escolar

B1 – Acha importante que os filhos/as frequentem o ensino desde o pré-escolar?

- Tem e muito, é melhor para eles, já se habituam mais à escola depois.

Deste modo verifica-se que já existe uma mudança ao nível das mentalidades dos próprios pais e em função dos seus filhos frequentarem a escola, dando importância ao ensino pré-escolar com base na expressão “**já se habituam mais à escola**”.

B2 – É importante para os pais que tanto filhos/as prossigam os estudos, tirem um curso?

- Sim é importante, mas mais os filhos, as filhas é diferente.

Mais uma vez é destacada a autonomia e possibilidade que é dada aos rapazes para continuarem a estudar, através da expressão “**mais os filhos**”, por outro lado o protecionismo evidente que é dado às raparigas, na afirmação “**as filhas é diferente**”.

B3 – Os pais podem ser os responsáveis, em parte, pelo abandono escolar por parte dos seus filhos?

- Antes os pais andavam mais de um lado para outro e os filhos andavam sempre atrás, mas agora já não é tanto assim, pelo menos na nossa zona.

Perante este testemunho verifica-se que num passado talvez não muito longínquo os filhos acompanhavam sempre os pais nas suas viagens quando refere “**antes os pais andavam mais de um lado para outro**”; “**e os filhos andavam sempre atrás**”; atualmente ou “**agora já não é tanto assim**” na opinião do entrevistado e com base numa maior sedentarização da famílias de etnia cigana.

B4 – Em que situações específicas, é que os filhos podem faltar às aulas, com o consentimento dos pais?

- No casamento podem faltar até três ou quatro dias, não é que possam, mas nós queremos que os nossos filhos estejam connosco, não vamos deixar os filhos em casa, ou vamos todos ou não vai ninguém, ou quando está algum familiar doente.

Verifica-se claramente que em caso de um familiar se casar, os filhos podem faltar às aulas “**até três ou quatro dias**”, porque não opinião do entrevistado “**ou vamos todos ou não vai ninguém**”. Deste modo o espírito de união na família é sempre um valor a preservar e a ter em consideração tanto na diversão ou festa como na doença “**quando está algum familiar doente**”.

B5 – Costumam deixar os filhos/as participar em vistas de estudo, festas ou outras iniciativas que se realizam na escola?

- *Sim, sim, mas as filhas, isso já não. Se for para ir e vir no mesmo dia, mas mesmo assim, agora mais do que um dia isso não, as filhas não, isso é complicado.*

A proteção das filhas é mais uma vez reforçada pela opinião deste pai e encarregado de educação quando expressa a sua opinião relativamente às viagens de estudo, “**isso já não**”, “**as filhas não**”; “**isso é complicado**”.

B6 – Como pais motivam os filhos/as para que frequentem a escola e não tenham faltas?

- *Sim já existe preocupação, para que os filhos vão e não faltem à escola.*

Os pais já se preocupam mais em enviar os filhos à escola e que não faltem às aulas, pois desejam que os seus filhos aprendam alguma coisa que a escola lhes possa ensinar, sem contrariar a sua própria cultura.

B7 – Preocupam-se em participar nas reuniões e em outras iniciativas da escola?

- *Sim agora já é um pouco diferente, penso que sim que já vão mais à escola por causa dos filhos.*

Os pais já participam mais nas reuniões, aplicando o termo “**já vão mais**” como forma de salientar a preocupação dos pais em relação aos filhos e a sua presença no meio escolar.

B8 – Existe preocupação diária para que os filhos/as façam os trabalhos de casa previamente marcados pelo professor/a?

- *Sim, pelo menos nós dizemos para fazerem.*

Segundo este pai/encarregado de educação existe a preocupação para que os filhos façam os trabalhos de casa.

B9 – Considera haver consequências no caso de um abandono escolar por parte dos seus filhos?

- *É muito mal, porque de hoje para manhã a letra faz falta e se estudar até que poderá ser que seja alguém, de outra forma não há nada a fazer.*

É evidente que, os alunos de etnia cigana, não devem abandonar cedo a escola e devem aprender a “**letra**” ou seja devem saber ler, escrever e fazer contas; sendo estes os aspetos mais essenciais para a etnia cigana, na perspetiva do entrevistado.

C – Educação familiar versus educação escolar

C1 – Um mediador cultural é uma pessoa que estabelece o diálogo e faz a ligação entre a escola e a família de etnia cigana. Considera importante existir um na escola e que fosse de etnia cigana ou não?

- Era muito importante; nas faltas ou quando houvesse algum problema, era melhor de etnia cigana, podendo ser, mas se conhecesse bem a nossa cultura também não havia problema nenhum.

Deste modo verifica-se a valorização da existência de um “**medidor cultural**” na escola como forma de estabelecer a ponte entre a escola e a família. No entanto a preferência seria por um elemento de “**etnia cigana**”.

C2 – Considera mais importante a educação familiar ou a educação escolar?

- O respeito é regra número um, o que ensina a família, depois a escola também faz falta, aprender a ler e escrever.

Verifica-se claramente que é dada uma primordial importância a “**educação familiar**” e destacando sobretudo a característica do “**respeito**” como aspeto fundamental deste mesma educação.

C3 – Tem algum receio pelo facto dos seus filhos/as frequentarem a escola, possam perder um pouco da identidade do povo cigano?

- Hoje em dia, já não é bem assim, antigamente era tudo diferente, agora já não se está com certas coisas, já somos mais livres.

Verifica-se que através do discurso que a nível das tradições ciganas já existiu uma maior rigidez “**antigamente era muito diferente**” e na perspetiva deste encarregado de educação a etnia cigana já se vai moldando mais à sociedade onde estão inseridos, à cultura maioritária afirmando que “**somos mais livres**”.

D – Perspetivas futuras / educação escolar e educação familiar

D1 – Apesar de ainda frequentarem a escola, num futuro próximo gostava que os seus filhos/as casassem e constituíssem família com um cigano/a ou não cigano/a?

- *Antigamente, isso há uns 15 ou 20 anos, isso era muito rigoroso, mas muito rigoroso, hoje em dia já é um pouco diferente, mas digo-lhe já que a gente não gosta, isso não.*

Constata-se que em tempos este facto era “**muito rigoroso**”, mas que atualmente já é um pouco diferente, mas que no entanto os pais de etnia cigana “**não gostam**” que existam situações deste tipo.

D2 – Gostaria que os seus filhos/as seguissem um rumo profissional com base em ensinamentos que lhe foram dados pela família ou pelos que foi aprendendo na escola?

- *Até gostava que tivessem uma profissão, mas nunca devem perder os que os pais lhe ensinaram, hoje em dia já são livres de escolher.*

Deste modo e segundo este encarregado de educação os filhos até podem ter “**uma profissão**”; mas nunca devem esquecer o que os “**pais lhes ensinaram**” e hoje em dia, já são mais “**livres de escolher**”.

D3 – Queria que os seus filhos/as tivessem uma profissão de acordo com a tradição cigana (feirante, comerciante, vendedor ambulante) ou uma outra não ligada à tradição cigana?

- *Eu sou lhe sincero, um cigano que é cigano não gosta de estar muito tempo preso, é como um pardal.*

Verifica-se claramente que se valoriza mais as profissões mais ligadas à cultura e à tradição cigana “**cigano que é cigano**” que de certa forma lhe permitem um maior sentido de autonomia e sobretudo de liberdade “**é como um pardal**”.

D4 – Em que situação e em relação à questão anterior, é que os mesmos se vão sentir mais realizados e no fundo mais felizes?

- *No ter mais liberdade, o fazer mais o que quiser, é sempre ser mais feliz.*

Deste modo conclui-se que o facto de ter uma profissão mais desprendida de horários, de obrigações, traz-lhe “**mais liberdade**” e tal facto permite-lhe fazer no dia-a-dia as atividades que “**mais quiser**”. Isso, sim é uma condição que o fará mais “**feliz**”.

3. Apresentação e análise da entrevista à professora do Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins

As respostas às categorias e subcategorias definidas para a PAE foram:

A – Educação familiar

A1 – Como descreve a educação com base na forma de estar, comportamentos, atitudes, iniciativas entre outras dos alunos/as de etnia cigana?

- Não têm grandes problemas de comportamento, são dóceis, com um pouco de falta de higiene, mas são simpáticos e têm uma boa relação com os professores.

A PAE considera que a etnia cigana mantém um comportamento normal “**não têm grandes problemas**”, sendo ainda que são caracterizados por esta, como “**simpáticos e dóceis**” mas que no entanto a “**falta de higiene**” é ainda um aspeto muito evidente.

A2 – Atualmente os aluno/as de etnia cigana e ao nível da convivência, como estes se revelam?

- Já interagem mais uns com os outros, já há casos de integração plena.

Verifica-se então que os alunos/as de etnia cigana atualmente já mantém uma maior dinâmica de socialização entre os colegas “**já interagem mais**” e segundo a entrevistada esta dinâmica e interação traduz-se muitas vezes em casos de sucesso ou seja de “**integração plena**”.

A3 – É igual ou diferente lidar com alunos/as de etnia cigana ou com não ciganos?

- Há algumas diferenças, tem muito a ver com a cultura e é preciso ter em conta as diferenças em relação à questão do namoro, casamento e até da própria religião.

Segunda a entrevistada é preciso saber lidar de certa forma com os alunos/as de etnia cigana até porque existem “**algumas diferenças**”, que estão essencialmente relacionadas com a “**cultura**” que está inerente à própria etnia cigana.

A4 – Eles frequentam a disciplina de educação moral e religiosa católica?

- Frequentam uma igreja que é a igreja evangélica e no ano passado alguns quiseram experimentar, quiseram ver como era.

Deste modo verifica-se que os alunos/as seguem a tradição cigana com base na “**igreja evangélica**”, no entanto já houve alguns alunos que quiseram aderir à disciplina

de educação moral e religiosa católica mas só numa perspetiva de “**ver como era**” como uma forma de curiosidade.

B – Educação escolar

B1 – Acha importante que os alunos de etnia cigana frequentem o pré - escolar?

- Claro que sim, é um estímulo em termos cognitivos e intelectuais e chegam ao 1º ciclo muito mais estimulados.

Deste modo a entrevistada concorda que todos os alunos/as de etnia cigana deve frequentar o ensino pré-escolar, tal facto surge como um “**estímulo**” que irá de certo modo permitir um maior desenvolvimento da criança em termos “**cognitivos e intelectuais**”.

B2 – É importante para os alunos/as de etnia cigana que frequentem a escola?

- Sim considero importante, devem continuar a frequentar a escola.

Também na perspetiva da entrevistada torna-se “**importante**” que os rapazes e raparigas de etnia cigana frequentem o sistema de ensino.

B3 – São os alunos ou as alunas de etnia cigana que revelam um maior interesse na continuidade dos estudos?

- Elas têm a nítida consciência que às raparigas os pais não deixam, o ensino é obrigatório até aos 18 anos, mas elas têm a noção que têm que casar.

Será mais fácil para o rapazes continuarem os estudos uma vez que as raparigas “**os pais não deixam**”. No entanto, as raparigas têm consciência de que no fundo “**têm de casar**” pois são elas as futuras mães, que dão continuidade à etnia cigana.

B4 – São os alunos ou as alunas de etnia que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem?

- Eu acho que é igual, as dificuldades surgem em ambos, tanto podem surgir no aluno como na aluna de etnia cigana.

As dificuldades ao nível da aprendizagem “**é igual**” de rapaz para rapariga, elas “**surgem em ambos**” seja aluno ou aluna.

B5 – Como são integrados os alunos/as de etnia cigana na escola ao nível das turmas e do próprio ensino?

- São integrados nas turmas como os outros meninos, não olha à etnia nem ao aspeto, os alunos que são encaminhados para o ensino vocacional tem a ver com o percurso escolar e o tipo de aluno, os que são orientados para o ensino especial é porque foram sinalizados nos conselhos turma e avaliados pelos serviços de psicologia e orientação. Há alunos que têm disciplinas como os outros alunos, mas com adequações no processo de avaliação, testes mais curtos e perguntas mais diretas. São as adaptações curriculares e há alunos ainda que têm só disciplinas de carácter mais prático, mas tudo isto em função da avaliação que lhes é feita.

Deste modo e segundo a entrevistada, os alunos/as de etnia cigana inicialmente são integrados “**nas turmas como os outros meninos**”, verifica-se assim que nesta escola existe a preocupação da inclusão social “**não olha à etnia nem ao aspeto**”.

No entanto e se apresentam dificuldades de aprendizagem e após uma análise ao “**percurso escolar e tipo de aluno**” podem ser “**encaminhados para o ensino vocacional**”.

Por outro lado quando encaminhados para o “**ensino especial**” é porque foram previamente “**sinalizados**” nos conselhos de turma e devidamente “**avaliados**” por profissionais dos serviços de “**psicologia e orientação**”.

Há ainda alunos que tem as disciplinas como os outros alunos mas com “**adequações**” no processo de avaliação “**testes mais curtos**” e perguntas “**mais diretas**” ou seja as “**adaptações curriculares**”.

Existem ainda alunos que só têm disciplinas de “**carácter mais prático**” mas que, tudo depende da “**avaliação**” que previamente lhes é efetuada.

B6 – Os do ensino especial poderão sentir-se inferiorizados em relação aos do ensino profissional?

- Eles próprios, alguns nem se apercebem disso. O professor não faz por realçar, aí tens um teste diferente, isso não, tenta-se que o façam e nunca dei conta que se sentissem inferiorizados, até porque são meninos que precisam.

Deste modo os alunos de etnia cigana que frequentam o ensino especial muitas vezes “**nem se apercebem disso**”, por outro lado há o cuidado de manter o aluno integrado a sala de aula e “**não faz por realçar**” a diferença até porque e segundo a entrevistada “**são meninos que precisam**”.

B7 – É no 3º ciclo que se verifica uma maior taxa de insucesso nos alunos de etnia cigana?

- Sim é, até porque trazem muitas vezes retenções de outros locais e é muito normal que cheguem ao 9º ano com 18 anos.

Os alunos ciganos, por razões que se prendem com a mobilidade das famílias, “**trazem muitas vezes retenções de outros locais**” assim e deste modo grande parte deles não o ultrapassa este ciclo de estudos.

B8 – Os alunos/as de etnia cigana são respeitados, acompanhados e integrados na escola?

- Não, em todas as situações. Há noção por parte dos outros alunos que eles são ciganos, há preconceitos, que muitas vezes vêm ao de cima.

Na generalidade os alunos de etnia cigana até são respeitados, no entanto em contexto escolar existem por vezes situações de “**preconceito**” muitas vezes motivadas pelo simples facto de os outros alunos terem a noção que eles “**são ciganos**”.

B9 – Quais os fatores para o abandono escolar por aparte dos alunos/as de etnia cigana?

- Em alguns casos tem a ver com mobilidade de algumas famílias que vão para Espanha ou para Braga ou para outros lugares. Às vezes há alunos que ficam quase um mês sem vir às aulas, porque foram a um batizado ou porque um tio ficou doente e ficou no hospital e foram todos. No entanto, atualmente na etnia cigana já não há assim um grande abandono escolar, até porque existe a preocupação por parte dos pais com os subsídios e apoios sociais e depois têm que levar o comprovativo. Também se verifica um elevado número de faltas, algumas dificuldades de integração, alguma desmotivação familiar, até porque de uma vez disse a uma mãe que o seu filho deveria continuar a estudar e ir para um curso profissional e ela logo me respondeu que cigano não tem profissão.

Deste modo a entrevistada identifica vários fatores que atualmente podem contribuir para o abandono escolar, desde a questão da “**mobilidade**”, visto ser ainda um aspeto inerente à sua própria cultura. Por outro lado podem existir dificuldades ao nível da “**integração**” no próprio meio escolar, associado muitas vezes a um “**elevado número de faltas**”. Por outro lado existe ainda a preocupação de manter a tradição da

cultura cigana, por parte de alguns pais, quando estes por vezes afirmam que “**cigano não têm profissão**”.

No entanto este mesmo abandono escolar nos últimos anos tem sofrido uma ligeira diminuição pela existência de uma maior preocupação por parte dos pais em função dos compromissos ao nível dos “**subsídios e apoios sociais**”.

B10 – De que modo é que os professores podem diminuir o abandono escolar?

- Os docentes preocupam-se cada vez mais em encaminhar os alunos consoante as suas capacidades e idades.

Deste modo na comunidade docente já existe de certa forma uma preocupação para que estes alunos não abandonem o sistema de ensino tão precocemente e tentam “**encaminhar**” os alunos de etnia cigana em função não só das suas “**capacidades**” como, também, das suas “**idades**”.

B11- Atualmente os professores apostam numa formação diversa e contínua e já possuem conhecimentos sobre a cultura cigana?

- Claro que sim, até deveria fazer parte da nossa formação de base. Eu fiz um curso livre sobre o povo cigano, foi pós-laboral e na Escola Superior de Educação do Porto.

Segundo a professora a questão da cultura das minorias étnicas incluindo a da etnia cigana deveria “**fazer parte da formação de base**”, fazendo ainda referência a ela própria que aposta na sua formação contínua.

B12 – Qual a importância que é dada à escola por pais e por filhos de etnia cigana?

- Acho que os filhos já dão mais importância que os próprios pais. As novas amizades que fazem também já ajudam a que estes gostem mais da escola.

A escola torna-se assim num meio de integração, conhecimento e criação de “**novas amizades**”, até porque muitos dos alunos/as já têm amigos não ciganos e este facto pode contribuir para que os mesmos “**gostem mais da escola**”. Por outro lado ao desenvolverem um maior interesse pela escola os alunos/as de etnia cigana já dão mais “**importância**”, em comparação como os seus “**próprios pais**”.

B13 – Considera que os jovens alunos/as ciganos estão satisfeitos com a escola e com o que lhes é ensinado?

- Eu acho que sim, estão cada vez mais integrados, mas de certa forma também pode ser mau, estão a perder um pouco da cultura deles, estão a ficar um pouco aculturados.

Verifica-se então que a escola é uma escola inclusiva ou seja que promove a inclusão dos alunos de etnia cigana fazendo com estes estejam cada vez “**mais integrados**”.

No entanto este processo de integração, inclusão, não está de certa forma a contemplar a tradição, os valores da etnia cigana, e estes alunos aos poucos estão a perder um pouco da “**cultura deles**”, o leva a que fiquem um pouco “**aculturados**”.

C – Educação familiar versus educação escolar

C1 – Um mediador cultural é uma pessoa que estabelece o diálogo e faz a ligação entre a escola e a família de etnia cigana. Considera importante existir um na escola?

- Claro que sim, deveria existir um na escola, seria uma boa aposta sim. O curso que tive sobre o povo cigano foi dado por um mediador cultural.

A entrevistada realça a importância do mediador cultural e afirma que “**deveria existir um na escola**” pois tal facto seria benéfico para as minorias étnicas e nomeadamente para a etnia cigana, pois “**seria uma boa aposta**”.

C2 – Como mediador cultural seria melhor um membro de etnia cigana ou um não cigano?

Quando questionada se o mediador cultural seria melhor um membro de etnia cigana ou um não cigano, obteve-se:

- Deveria ser uma equipa, um mediador do povo cigano em constante diálogo com outros profissionais presentes na escola.

Deste modo a PAE, para além de concordar com presença de um mediador cultural na escola, assume que mais de que um mediador deveria “**ser uma equipa**” ou um “**mediador do povo cigano**” em permanente ou “**constante diálogo**” com professores e outros profissionais que fazem parte e ou que coordenam a instituição escolar.

C3 – Já foi desenvolvido algum projeto multicultural na escola para melhor integração das minorias étnicas incluindo a cigana?

- Houve no ano passado uma proposta minha à biblioteca para se realizar o dia do povo cigano. Era para trazer também um escritor cigano, que tem um livro infanto-juvenil. Seria o dia da cultura e das tradições ciganas na escola, mas depois não formalizamos. Se calhar um dia destes faz-se uma iniciativa assim.

Torna-se essencial que se valorizem as minorias étnicas, neste caso, a de etnia cigana, que se programem atividades, como seria o caso de o “**dia do povo cigano**”, promovendo as tradições da própria “**cultura cigana**” e envolvendo a comunidade escolar.

É de certo modo de louvar a iniciativa ou proposta desta professora, neste caso na escola, quer sejam professores e ou outros profissionais, que demonstrem também interesse e preocupação em realizar atividades que dinamizem o meio escolar e favoreçam de certo modo a inclusão social.

Para que tudo isto seja possível é preciso unir esforços, conseguir um bom trabalho em equipa, com diversos profissionais para que se torne uma realidade no contexto escolar.

C4 – Poderá o desporto ser um meio de inclusão dos alunos/as de etnia cigana na escola?

- Sim é uma delas, mas existem outras, a educação para cidadania permite uma maior abertura de ideias. Fiz uma atividade na minha direção de turma em que os alunos podiam fazer questões entre eles sobre dúvidas e aspetos da cultura entre alunos ciganos e não ciganos.

Deste modo e de alguma forma as disciplinas que assumem um cariz mais prático podem favorecer a inclusão dos alunos de etnia cigana como o desporto através da educação física. No entanto e segundo a entrevistada a “**educação para a cidadania**” assume uma perspetiva prática ao permitir uma “**maior abertura de ideias**” permitindo atividades de interação e debate de ideias entre alunos “**ciganos e não ciganos**”.

C5 – A educação familiar cigana e a educação escolar complementam-se ou divergem entre si?

- Acho que divergem um bocadinho, pois a escola apesar de laica tem algumas regras, um cunho cultural, a cultura europeia, ocidental e é lógico que às vezes existam pequenos choques com a cultura da etnia cigana.

A educação que é dada no seio da família “**diverge**” um pouco da educação escolar e sobretudo por questões culturais, há “**regras**” da cultura dominante que se impõem à própria cultura da minoria étnica.

C6 – Os alunos/as de etnia cigana e relação à educação familiar e à educação escolar sabem aproveitar o que de melhor cada uma delas lhes pode dar?

- Penso que sim. Aqueles pais que são comerciantes, negociantes, os filhos vão aprendendo também com eles e depois o que aprendem na escola é para completar ou seja para melhor saberem estar na sociedade.

Assim os ensinamentos que vão tendo em contexto familiar vão sendo no dia-a-dia de certa forma “**completados**” com os ensinamentos da escola, aproveitando o melhor de cada uma e em função de um “**saber estar**” no meio onde estão inseridos.

C7 – Quais as principais diferenças entre os alunos e as alunas de etnia cigana?

- Claro que sim. Na questão dos namoros o machismo, o facto de as raparigas não poderem fazer algo, o dizer, o vestir alguma roupa.

Na opinião da entrevistada a condição de ser rapariga na etnia cigana continua a ser sinónimo de algumas restrições o “**não poder fazer, dizer ou vestir**” algo, o controlo social e o protecionismo. Por outro lado o rapaz usufrui de uma maior liberdade completamente distinta onde impera por vezes um evidente “**machismo**”.

C8 – Na sua opinião quem demonstra ter mais liberdade os alunos ou as alunas de etnia cigana?

- Já tive encarregados de educação que não deixam ir as filhas a viagens de estudo, só porque são raparigas. Com os rapazes, isso não acontece, eles têm a plena liberdade.

Verifica-se mais uma vez que o mesmo acontece em atividades escolares onde impera um pouco da educação familiar o que as restringe “**só por que são raparigas**” e obriga a cumprir as normas e regras da sua etnia, que muitas vezes são impostas pelos

próprios pais “**não deixam ir as filhas**” no caso da sua participação em viagens de turma.

O inverso acontece com a figura masculina “**nos rapazes, isso não acontece**”, as normas e as regras da etnia cigana não lhes impõe quaisquer restrições pelo “**eles têm a plena liberdade**”.

D – Perspetivas futuras / educação escolar e educação familiar

D1 – Na sua opinião os alunos/as de etnia e num futuro próximo vão seguir um rumo profissional com base mais em ensinamentos que lhe foram dados pela família ou pelos que foi aprendendo na escola?

- A tendência é para fazer a escolaridade obrigatória, até porque é obrigatória até aos 18 anos, a taxa é baixíssima daqueles que querem ir mais além, para o superior. Eles acham que isso não é importante, não é isso que os vai fazer felizes, não é isso que lhes vai trazer dinheiro.

Deste modo verifica-se que atualmente o importante para os alunos de etnia cigana é o “**fazer a escolaridade obrigatória**”, até porque grande parte deles não cumpre com este objetivo nomeadamente as raparigas que muitas vezes abandonam o ensino por volta dos 15/16 anos.

Para os alunos de etnia cigana não é prioritário seguir para o ensino secundário e muito menos para o ensino superior “**eles acham que isso não é importante**”. O continuarem os estudos não se enquadra no lema de vida dos alunos de etnia cigana, pois “**não é isso que os vai fazer felizes**” querem um modo de vida diferente que se identifique mais com a própria cultura da etnia cigana.

Para eles o continuar na escola e progredir nos estudos “**não é isso que lhes vai trazer dinheiro**” mas talvez o conjugar dos saberes e dos ensinamentos da educação familiar associados aos mais básicos da educação escolar.

D2 – Os atuais alunos/as de etnia cigana poderão vir a ter uma profissão de acordo com a tradição cigana (feirante, comerciante, vendedor ambulante) ou uma outra não ligada à tradição cigana?

- Já tive turmas PIEF (plano de integração emprego e formação) e houve duas meninas e um rapaz que manifestaram interesse por áreas profissionais. As meninas era curso de cabeleireira e o rapaz curso de informática. Os alunos/as de etnia cigana

estão mais predispostos para a formação mais prática e não tanto para a tórica e não tem a ver com falta de capacidades mas sim com hábitos de estudo e organização.

Apesar de haver normas e regras a cumprir na própria etnia cigana verifica-se que os alunos da etnia já manifestam um maior **“interesse pelas áreas profissionais”**.

Deste modo caracterizam-se como sendo alunos/as **“mais predispostos para a formação mais prática”** para uma aprendizagem que lhes permita obter experiência numa determinada área.

A escolha e a preferência por parte destes alunos/as **“não tem a ver com falta de capacidades”** mas sim e sobretudo com aspetos que se relacionam com falta de **“hábitos de estudo e organização”**.

4. Síntese:

- os filhos na etnia cigana seguem em muito o que lhes é ensinado pelos próprios pais, valorizando muito a própria educação familiar. Nesta mesma educação familiar prevalece o masculino sobre o feminino ou seja o rapaz continua a usufruir de uma maior liberdade em diversos aspetos do que propriamente a rapariga sobre a qual é feito um certo controlo social;

- a educação familiar continua a ser mais importante mesmo do que a própria educação escolar, que muitas vezes surge em segundo plano ou como algo complementar para aprenderem outras coisas do seu interesse, o básico do saber ler, escrever ou fazer contas;

- a continuidade ou progressão nos estudos é mais para o rapaz, do que para a rapariga. Esta tem consciência de que terá que abandonar os estudos, a fim de casar e constituir família. Este é um ensinamento que lhes é inculcado no seio familiar, bem como o assumir, desde muito nova, as mais diversas tarefas domésticas. Tal retira tempo e diminui a vontade para realizar em casa os trabalhos escolares;

- tanto os rapazes como a raparigas da etnia cigana valorizam a integração dos mais pequenos no sistema de ensino pré-escolar, pois facilita todo um processo de integração;

- existe a consciência generalizada que a escola até é importante pelo facto das aprendizagens que lhes são facultadas. Integrados no ensino regular, dito normal, com o passar dos anos vai havendo retenções, e então são avaliados ao nível das capacidades e competências e encaminhados para o ensino mais prático ou via vocacional;

- preferem disciplinas de cariz mais prático e, curiosamente, ainda a língua portuguesa, não sendo dada uma explicação convincente para tal. No lado oposto surge a matemática como a disciplina que menos preferem;

- continuam a ter um percurso escolar, algo instável e muito pouco regular, muitas vezes por acompanharem os seus pais em viagens, casamentos ou outras situações, outras vezes mesmo pela falta de métodos e motivação para o estudo;

- em algumas famílias verifica-se a insistência dos pais perante os filhos para que estes frequentem a escola, independentemente do resultado no final do ano letivo, uma obrigação relacionada com os serviços e apoios sociais;

- a mãe continua a destacar-se como o principal encarregado de educação dos seus filhos, no entanto existem situações em que a posição pode ser assumida pelo pai, nomeadamente quando diz respeito e principalmente às raparigas;

- a continuidade nos estudos por parte das raparigas nunca foi, nem é prioridade, pelo que as mesmas não concluem nem ultrapassam o terceiro ciclo do ensino básico. Este ciclo é apenas concluído e seguido para o secundário apenas pelos rapazes, embora em número muito reduzido;

- não é pelo facto de frequentarem a escola que vão perder os seus costumes e tradições. Eles são e continuarão a ser ciganos e isso nunca vai mudar. A escola nunca os vai conseguir aculturar. Aproveitam o melhor que a educação escolar lhe faculta rejeitando tudo aquilo que não lhes interessa;

- só consideram haver uma família, a deles. Nunca consideram a escola como uma segunda casa e muito menos os amigos que lá fazem, como uma outra família, para eles o conceito de família é muito bem definido e concreto;

- o abandono escolar tem a ver com o não gostarem de andar na escola, a que se associa a um elevado número de faltas. Só podem faltar às aulas com o consentimento dos próprios pais, em situações específicas, tais como a realização de um casamento ou por motivo de doença de familiares. Os pais já vão um pouco mais às reuniões da escola e já existe algum cuidado para que os filhos façam os trabalhos escolares marcados para casa;

- começa a haver uma maior de integração na escola, pois há já uma relação com alunos não ciganos, incluindo-os no grupo de amigos e na realização de trabalhos escolares de grupo;

- os professores nem sempre se preocupam na questão do ensino das próprias matérias. Falam muito pouco da cultura cigana, o que é muito negativo, pois os/as

alunos/as gostariam de ouvir falar dos seus costumes e tradições, o que lhes transmitiria uma maior sentimento de motivação e favoreceria a sua de integração, não só na sala de aula como na própria escola;

- são ainda muitas vezes excluídos, não só através de situações, mas também ao nível de comportamentos e atitudes de indiferença. Mas, de uma forma geral, são respeitados;

- a escola é considerada multicultural, pelo facto de existirem nela outros alunos de outras raças e outras culturas, no entanto precisa de procurar formas de executar e fomentar iniciativas que favoreçam a participação dos alunos com vista à sua inclusão;

- há consciência de que é importante frequentar a escola pela questão de aprender sempre algo que a própria educação familiar não lhes pode propiciar;

- as preferências sobre um rumo profissional vai de encontro à educação familiar, pois querem uma profissão mais livre de horários que lhes permita ter alguma liberdade;

- todo o cigano gosta de profissões ligadas à própria cultura cigana, que lhes dão um maior sentido de liberdade que por sua vez é sinónimo de felicidade;

- a opção por profissões mais práticas e ligadas ao comércio e venda ambulante continuam a ser as preferidas num futuro próximo;

- os pais incutem aos seus filhos o respeito que lhes é transmitido no seio familiar e desejam que o apliquem no próprio contexto escolar, para que se possam evitar possíveis problemas na etnia cigana;

- a educação familiar dada às raparigas faz com que ela cresça com a consciência de que o seu percurso no sistema de ensino não vai ser muito longo, pois tem de casar e ter filhos para constituir também ela uma família;

- ao rapaz é transmitido um sentimento de maior autonomia, podendo muitas vezes sair e entrar em casa quando quiser, tendo de certo modo o controlo da sua liberdade nas suas próprias mãos;

- a língua calão, *caló* ou *romanó* já não é transmitida ou ensinada aos filhos, entanto, é um aspecto cultural da etnia cigana que se vai perdendo gradualmente de geração em geração;

- as tradições que os pais transmitem aos filhos e que são para manter sempre, tem a ver com o casamento e o respeito pelo luto, com simbologias próprias como é o caso da barba e do chapéu preto;

- o ensino pré-escolar é importante, pois vai facilitar a inclusão ou integração no 1º ciclo;

- é mais importante que sejam os filhos a prosseguirem os estudos e não as raparigas, sendo visível o constante sentimento de protecionismo;

- os pais podem ser responsáveis pelo abandono precoce dos filhos da escola. Mas já foi pior, quando andavam de um lado para o outro, numa situação de nómadas e, atualmente, já estão mais fixos ou sedentários;

- as dificuldades de aprendizagem surgem tanto no aluno como na aluna de etnia cigana e podem ser encaminhados, depois de devidamente avaliados, para frequência de um ensino via vocacional, onde os cursos são mais práticos, menos teóricos, com adaptações curriculares mesmo ao nível da avaliação;

- as retenções andam, a maior parte das vezes associadas à questão da mobilidade dos pais;

- a escola deveria desenvolver atividades relacionadas com a integração e divulgação das minorias étnicas;

- as raparigas abandonam mais cedo os estudos e os rapazes cumprem e alguns apenas com a escolaridade obrigatória e o seguir para o secundário não é prioridade;

- apesar de haver alunos a frequentar o ensino vocacional, não significa que os mesmos desenvolvam uma atividade relacionada com o que aprenderam na escola.

- na etnia cigana a união faz a força, os filhos são o seu orgulho, enfrenta-se tudo e todos para se defender uma cultura, as suas tradições, uma identidade, e o seu maior valor, a família, o seu maior orgulho, os seus filhos.

Considerações finais

As pessoas nas diversas etnias e ou culturas devem ser respeitadas e de certo modo incluídas e integradas no meio ou na sociedade em que se encontrem. Todos nós e a partir do momento em que nascemos fazemos parte de uma família e de uma sociedade. Ao longo do nosso processo de crescimento vamos aprendendo as primeiras regras, normas de comportamentos não só para saber estar como para saber ser, na família e na própria sociedade em que nos incluímos.

Após a realização deste estudo existe a percepção de um enriquecimento ao nível dos conhecimentos sobre uma determinada etnia, neste caso sobre o povo ou etnia cigana, que ao longo de vários séculos foi perseguido e muitas vezes torturado, não lhes sendo reconhecida nenhuma identidade nem lhes dando qualquer tipo de valor.

Para que os/as alunos/as de etnia cigana tenham sucesso escolar, se sintam mais integrados na vida escolar, deverá haver um maior conhecimento, por parte da escola, sobre a cultura da etnia cigana. A escola deverá promover o exercício de atividades sociais ligadas às tradições e costumes desses alunos, valorizando e dando a conhecer a sua realidade. O envolvimento das famílias ciganas será também uma mais-valia, pois só as mesmas poderão mostrar a força dos seus costumes. Deseja-se uma escola mais inclusiva, que promova aprendizagens significativas e diversificadas, onde o debate e a abertura de ideias entre ciganos e não ciganos eduque todos na e para a cidadania.

O educador social como profissional procura sempre interagir, dinamizar e tentar solucionar situações que por vezes possam assumir-se como discriminatórias, anti-sociais ou que não favoreçam a inclusão social.

Para que se promova a inclusão o educador social deve apelar à participação ativa dos indivíduos, debatendo ideias, opiniões para se definir um rumo, uma meta a atingir, de um projeto, que vise a construção de dinâmicas sociais mais justas e mais solidárias.

Se considerarmos a escola no seu conjunto como um puzzle, uma das suas peças é o educador social, que com a sua experiência saberá identificar problemas e com base na sua determinação e capacidade de reflexão dará a resposta mais justa e adequada.

Na escola, no sistema educativo, o educador social como mediador torna-se essencial não só no acompanhamento de alunos de minorias étnicas como de outras nacionalidades, raças e culturas. A sua presença como mediador é fundamental para que estas crianças e jovens cresçam a nível intelectual com a ideia de que devemos respeitar

para sermos respeitados, que devemos promover a diferença e apelar a inclusão, que devemos ajudar, cooperar e não discriminar e excluir.

O educador social deverá trabalhar na escola com outros profissionais, numa perspectiva de trabalho em equipa, deverá trabalhar com às famílias dos alunos das minorias, com as famílias dos mais desfavorecidas e com todas aquelas que mais precisam, e que certa forma lhes estabeleça “um elo de ligação” entre a escola e a família.

Como mediador cultural o educador social deverá promover iniciativas na escola que fomentem a participação ativa dos pais na própria escola, que crie debates e procure soluções, no fundo que divulgue as culturas, que incentive ao respeito mútuo e que favoreça não só a inclusão escolar como social dos próprios indivíduos.

O educador social na sua formação adquire conhecimentos teóricos práticos que ao longo do tempo vão despoletando numa maturidade profissional a qual lhes permite observar, investigar, enfrentar e solucionar uma determinada realidade e ou problemática social.

Com a realização deste trabalho de investigação pretende-se que o mesmo seja o ponto de partida para novas e futuras investigações na área social.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005) *Investigação Naturalista em Educação; Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições ASA.
- Blanes, R.L (2008). *OS ALELUIAS. Ciganos evangélicos e música*. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais.
- Bastos, J. (2007). *Sintrensens Ciganos. Uma abordagem estrutural – dinâmica*. Sintra: Gráfica Europam.
- Carvalho, E. J. G. & Faustino, R. C. (2012). *Educação e Diversidad Cultural*. Paraná: Editora / Universidade Estadual de Maringá.
- Casa Nova, M. J (2009). *Etnografia e produção de Conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: Edição: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Ceinos, P. (1990). *Minorías Étnicas “ La guia más completa y actual sobre la situación de los pueblos indígenas en los cinco continentes*. Barcelona: Integral Ediciones.
- Coelho, A. (1995). *Os Ciganos de Portugal*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Cortês, L. Pinto, F. (ORG) (1995) *O Povo Cigano: Cidadãos na Sombra, Processos Explícitos e Ocultos de Exclusão*. Porto: Edição Afrontamento.
- Costa, M.A.A (2006). *CIGANOS: histórias de vida*. Coimbra: Edições Minerva.
- Costa, Alfaro, E, & Floate, S. (1999). *Ciganos e Degredos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Curto, P. M. (1998). *“A escola e a Indisciplina”*. Porto: Porto Editora.
- Dei, George J. Sefa; Johal, Gurpreet Singh (2008) *Metodologias de Investigação Anti-Racistas*. Mangualde / Viseu: Editora / Pedagogo.
- Duarte I, Castro A, Afonso J, Sousa M, Antunes M. S, Antunes M.J.L (2005). *COEXISTÊNCIA INTER-ÉTNICA, ESPAÇOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: Os ciganos vistos pelos outros*. Lisboa / Porto: Editor – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Filho, N. P. (2005). *Ciganos-ROM: Um Povo sem Fronteiras*. São Paulo: Madras Editora.
- Fischer, G. N. (2002) *Os Conceitos Fundamentais da Psicologia Social; Desenvolvimento e Psicologia*. Lisboa: Edição / Epigénese

- Frazão; L. (2005). *Da Escola ao Mundo do Trabalho; competências e inserção sócio-profissional*; Lisboa, Edição: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Giddens, A. (2007) *Sociologia* (5ª edição), Lisboa, Editora: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Heredia, J. D. R (1974). *Nós os Ciganos*. Braga, Editorial Franciscana.
- Leite, C. M. F. (2002). *O CURRÍCULO E O MULTICULTURALISMO NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS*. Lisboa: Edição: Fundação Calouste Gulbenkian
- Liégeois, J. P (1994) *A escolarização das crianças ciganas e viajantes*. Relatório síntese /Comissão das Comunidades Europeias. Lisboa: Gráfica DEPGEF.
- Lopes, D. S (2008). *Deriva Cigana: um estudo etnográfico sobre os ciganos de Lisboa*. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais.
- Macedo. I. M (2010), *O sucesso escolar de minorias: estudo sociológico sobre trajetórias escolares de alunas e alunos ciganos na Escola Pública Portuguesa*.<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14714/1/Tese.pdf>. (Acedido em 18 de fevereiro de 2014).
- Mateus, M.N.E (2008). *O estudo do meio social como processo educativo de desenvolvimentolocal*.<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/619/1/Estudos%2079CS.pdf>. (Acedido em 12 de março de 2014).
- Mateus; M. E. N. (2012). O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. *EduSer: Revista de Educação*, Vol 4 (1), artigo 38. <http://hdl.handle.net/10198/7726>. (Acedido em 21 de abril de 2014).
- Mateus, M.N.E. (2013). Metamorfoses sociais e mediações educativas: que paradigma?. Em *Livro de atas das II Jornadas Ibéricas em Educação Social – Paradigma de incerteza: metamorfoses sociais e mediações educativas*: Bragança: ESE/IPB. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/9704>. (Acedido em 7 de maio de 2014).
- Melo, A. (2002) *Globalização Cultural*. Lisboa: Editora: Quimera.
- Ministério da Educação; (1998). *Educação, Integração, Cidadania “documento orientador das políticas para o ensino básico”*. Lisboa, Editora: Ministério da Educação.
- Montenegro. M. (1999). *Ciganos e Educação*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.

- Montenegro, M. (2003). *Aprendendo com Ciganos: processos de ecoformação*. Lisboa: Biblioteca Nacional - Coleção Educa.
- Moreno, F. M. (2004). *Etnia Cigana – Relação Homem – Mulher*. Vila Nova de Gaia, Editora: Editorial.
- Noronha, M.H (2003). *A Escola é uma Esperança. Sugestões para Famílias de Etnia Cigana*, Lisboa: Editor Secretariado Entreculturas.
- Nunes, O. (1996). *O Povo Cigano*. Porto: Livraria Apostolado da Impresa.
- Oliveira, J. M, Gonçalves, F. P.; Mendonça, V.; Neves, J. C.; Guimarães, T.; Freitas, J.; (2009) *Retrato da População Pediátrica de Etnia Cigana em Vila Nova de Famalicão*, Edição: Empresa do Diário do Minho.
- Peres, A. N. (1999) *Educação Intercultural Utopia ou Realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: Integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*, Porto, Edição: Profedições Lda.
- Pires; E. L.; Fernandes; A. S.; Formosinho; J.; (1991) *A Construção Social da Educação Escolar*. Lisboa: Edições ASA.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências Sociais*. (2ª Edição). Lisboa: Gradiva.
- Richards, M. P.M (1983) *A integração da criança no mundo social*, Lisboa, Edição Garcia & Carvalho, Lda.
- Rodrigues, H (2006): Editora Cidade Berço CIGANOS – *Percursos de integração e de reivindicação da identidade; o exemplo paradigmático de Carrazeda de Ansiães*, Guimarães: Editora Cidade Berço.
- Rosa; M.V, de Figueiredo P. do C; Arnoldi; M.A.G.C. (2008) “*A Entrevista na Pesquisa Qualitativa; mecanismos para validação dos resultados*”, Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Santos; M. R. dos; Carvalho, A. (1997) “*Interacção Cultural e Aprendizagem: Correspondência Escolar e Classes de Descoberta*”. Lisboa: Edição - Fundação Calouste Gulbenkian.
- Solé, G. (2014): “*O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático*”, em *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N° 29-1, 2014*. (Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>)

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29941/1> (Acedido em 10 de Setembro de 2014).

Strauss, C. L. (1989). “*Raça e História*”. (4ª edição). Lisboa: Editorial Presença, Lda.

Tong, D. (1998). “*Contos Populares Ciganos*”. Lisboa: Editorial Teorema.

Anexos

Anexo 1 – Consentimento informado da instituição

CONSENTIMENTO INFORMADO DA INSTITUIÇÃO

Exmo. Sr. Diretor

Dr. Joaquim Tomaz

Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins



Solicitação para realização de entrevistas

Serve o presente para solicitar colaboração num trabalho de investigação que está a ser desenvolvido no âmbito da comunidade de etnia cigana, residente na cidade de Chaves. Trata-se da realização de uma dissertação no âmbito do mestrado em Educação Social do Instituto Politécnico de Bragança.

Deste modo, venho por este meio solicitar permissão a V. Ex.ª para realização e gravação de algumas entrevistas a alunos/as de etnia cigana, do Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins. Tal facto será uma mais-valia para o enriquecimento deste trabalho de investigação designado; Etnia Cigana – a escola como meio de integração social na cidade de Chaves. Pretende-se ainda que sejam facultados os dados relativamente ao nº de alunos de etnia cigana inscritos nos diversos ciclos no respetivo ano letivo 2013/2014. E em relação ao ano letivo anterior 2012/2013 qual o número ou a taxa de insucesso escolar face ao nº de alunos que frequentou os diversos ciclos.

Todos os dados e informações recolhidas no âmbito da realização das entrevistas, serão tratados com o máximo de profissionalismo e sigilo, e aos entrevistados/as será garantida a total confidencialidade.

Desde já grato pela atenção disponibilizada
Com os melhores cumprimentos


Adérito Evangelista Seivas

Setembro de 2013

*Resposta
- Tudo em ordem a
delegação de estudos e de
prova de aptidão dos alunos
que são disponibilizados a
Contactar com E. de
para a realização de
para para as
de normas
Contactar com
- 10-11-2013
A.*

Anexo 2 – Consentimento informado dos pais dos alunos/as

Consentimento informado

Serve o presente para confirmar de que fui informado/a da dissertação de Mestrado de Adérito Evangelista Sevivas, intitulada “O papel da educação familiar e da educação escolar na in(ex)clusão de jovens alunos de etnia cigana”.

Aceito que o meu encarregado/a seja entrevistado/a no âmbito deste trabalho de investigação, colaborando desta forma para a realização do mesmo.

Disponibilizo a referida entrevista para que seja usada ou transcrita para a dissertação, mantendo a minha identidade em completo sigilo.

Os pais/encarregados de educação dos/as alunos/as:

Alcina

(Encarregado de Educação)

Viníto

(Encarregado de Educação)

Valente

(Encarregado de Educação)

absor mindos

(Encarregado de Educação)

Anexo 3 - Guião da entrevista aos /às alunos/as do Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins

| Categoria | Objetivos | Questão |
|--|---|---|
| A-Legitimação da entrevista e estratégias de motivação | Explicar os objetivos da entrevista Motivar o/a entrevistado/a para a entrevista Garantir a confidencialidade de identidade | Solicitar o registo áudio da entrevista Referir a importância da entrevista para a recolha de dados |
| B-Identificação elementar | Identificar o entrevistado/a | Género, idade, ano escolar |
| C- Educação familiar | Identificar o tipo de família Perceber a importância da educação familiar | <p>A tua família é nómada, seminómada ou sedentária? Os teus pais frequentaram a escola até que ano de escolaridade? Sustentabilidade / ocupação do agregado familiar: comerciantes, feirantes, desempregados, apoios sociais, outra...? Tens irmãos/ãs que frequentam a escola? Em que ano de escolaridade?</p> <p>Como descreves a educação dada pelos teus pais? Ao longo dos anos quais os ensinamentos que foram sendo transmitidos pelo teu pai? E pela tua mãe? Sentes motivação, por parte da tua família para que frequentes a escola? E tu sempre te sentiste motivado e determinado em continuar na escola e continuar os estudos? Ou em algum momento te apeteceu desistir de estudar? É importante para a tua família que estudes? Porquê? Quais são os valores ou ensinamentos que consideras mais importantes, dados pela tua família? Para ti é mais importante a educação familiar ou a educação escolar? A educação que é transmitida pelos pais é igual ou diferente sendo rapaz ou rapariga? Porquê? Quem te incentiva mais a que frequentes a escola o teu pai ou tua mãe? Eles dizem-te que é importante ou não frequentar a escola? Sentes que a educação que recebeste no</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>estudos “os rapazes as raparigas ou os dois”? Porquê?</p> <p>Como descreves o teu percurso escolar?</p> <p>Desde que frequentas a escola frequentas também a cantina e a biblioteca? Porquê?</p> <p>Quais as disciplinas preferidas e as que menos gostaste? Porquê?</p> <p>Costumas fazer trabalhos de grupo só com alunos ciganos ou também não ciganos? Porquê?</p> <p>Qual a razão pela qual continuas a estudar?</p> <p>Sentes que a escola é um meio de integração ou de exclusão? Porquê?</p> <p>Gostavas que a direção da tua escola realizasse alguma iniciativa que destaca-se a cultura cigana e a língua <i>rumanho, rom ou caló</i>?</p> <p>Neste momento frequentas o 3º ciclo do ensino básico e pretendes seguir para o ensino secundário? Porquê?</p> <p>Quais os motivos que justificam a tua escolha referida na questão anterior?</p> <p>O teu encarregado de educação costuma participar em reuniões de pais e incentiva-te para o estudo?</p> <p>Achas que pelo facto de frequentares a escola podes abandonar de certa forma os teus costumes e tradições? Porquê?</p> <p>Sentes que a escola é para ti como a tua segunda casa e os teus colegas a tua familiar escolar? Porquê?</p> <p>Na tua opinião quando existe abandono escolar por parte dos alunos de etnia cigana, quais poderão ser as razões? Porquê?</p> <p>Ao longo do teu percurso escolar notaste que os professores mantinham preocupação em que tu aprendesses as matérias ou para eles era-lhes indiferente? Como se notavam esses factos?</p> <p>Nos primeiros anos de escola sentiste algumas dificuldades de adaptação? Quais?</p> <p>Fazes por manter a tua identidade na tua escola ou tentas adaptar-te ao meio escolar?</p> <p>Achas importante que alguns livros falassem sobre a cultura cigana? Porquê?</p> <p>Ao longo do teu percurso escolar a educação formal foi importante para a tua integração na sociedade? Porquê?</p> <p>Tiveste alguma disciplina ligada à religião durante o teu percurso escolar? Porquê?</p> |
|--|--|--|

| | | |
|----------------------|-------------------------------|--|
| | | <p>Durante o teu percurso escolar os teus professores e em alguma ocasião falaram sobre a cultura da etnia cigana?</p> <p>Sentes que os professores dão mais atenção aos outros alunos da tua turma? Ou é igual? Porquê?</p> <p>Ao longo dos anos letivos os professores motivaram-te para que tu aprendesses as matérias?</p> <p>Identificas algumas mudanças, desde que frequentas a escola; ao nível das atitudes, comportamentos, formas de estar, de pensar ou de vestir?</p> <p>Costumas participar em visitas de turma, festas e iniciativas que se realizam na tua escola? Porquê?</p> <p>Gostavas que existisse na tua escola algum membro de etnia cigana ou outro que conhecesse bem a cultura cigana e que estabelecesse o diálogo entre a escola e a comunidade cigana? Porquê?</p> <p>Já alguma vez te sentiste excluído no ambiente escolar? Porquê?</p> <p>Como lidas com a educação dada em contexto familiar e a educação formal dada na escola?</p> <p>Sempre existiu motivação da parte da tua família para que continuasses a estudar?</p> <p>Consideras que a escola pode contribuir para a aceitação da cultura cigana? Como?</p> <p>Um mediador cultural é uma pessoa que estabelece o diálogo e faz a ligação entre a escola e a família de etnia cigana. Achas que seria importante existir um na tua escola? Porquê?</p> <p>E gostavas que fosse um membro de etnia cigana? Porquê?</p> <p>Achas que os jovens de etnia cigana estão satisfeitos com a escola que frequentam e com o que lhes é ensinado? Porquê?</p> |
| E- Integração Social | Expressar as relações sociais | <p>No teu grupo de amigos também há não ciganos?</p> <p>Achas que os jovens da tua idade têm curiosidade em conhecer aspetos da cultura cigana? Porquê?</p> <p>Na tua opinião é mais importante a educação familiar ou a educação escolar? Porquê?</p> <p>Os teus pais e como forma integração na sociedade, os mesmos dão mais importância à educação familiar ou escolar?</p> |

| | | |
|----------------------------|--|--|
| | <p>Interpretar formas de conflito</p> <p>Reconhecer meios de integração/socialização</p> | <p>Sentes-te uma pessoa integrada assim como respeitada perante os professores, funcionários e colegas? Porquê?</p> <p>Depois de já frequentares alguns anos a escola, sentes-te uma pessoa com duas culturas? Porquê?</p> <p>Sentes-te uma pessoa plenamente integrada no dia-a-dia e na sociedade onde vives? Porquê?</p> <p>Sentes-te uma pessoa respeitada na sociedade e no sistema de ensino pelo facto de seres de etnia cigana?</p> <p>Como relacionas a educação dada pela tua família e pela tua escola? Ela entra em conflito ou aproveitas o que de melhor cada uma te pode dar?</p> <p>Estás integrado em algum grupo de futebol, música, teatro ou outro?</p> <p>Sentes que pertencer a algum destes grupos te ajuda a sentir integrado socialmente?</p> <p>Qual a importância da música e da dança e da religião na tua cultura?</p> <p>Achas que a tua escola é uma escola multicultural e aberta a outras culturas? Porquê?</p> |
| F- Perspetivas futuras | Perspetivar o futuro /educação familiar e escolar | <p>Recomendas as gerações futuras de etnia cigana que frequentem a escola? Porquê?</p> <p>Objetivas ter uma profissão ou ocupação no futuro? Qual e Porquê?</p> <p>Gostarias de seguir um rumo profissional com base em ensinamentos que te foram dados pela tua família ou pelos que aprendeste na escola?</p> <p>Um dia queres tirar a carta de condução para poderes viajar / trabalhar e visitar os teus familiares?</p> <p>Para ti será mais interessante uma profissão em que tenhas que cumprir horários ou uma com horários mais flexíveis como “feirante ou comerciante”? Porquê?</p> |
| G- Conclusão da entrevista | Agradecer a colaboração | Tens algum aspeto que pretendas acrescentar à entrevista? |

Anexo 4 – Guião da entrevista ao pai/encarregado de educação

| Categoria | Objetivos | Questão |
|---|---|--|
| A- Legitimação da entrevista e estratégias de motivação | Explicar os objetivos da entrevista Motivar o/a entrevistado/a para a entrevista Garantir a confidencialidade de identidade | Solicitar o registo áudio da entrevista Referir a importância da entrevista para a recolha de dados |
| B- Identificação elementar | Identificar o entrevistado/a | Género, idade; habilitações. |
| C- Educação familiar | Compreender a importância da educação familiar | Quais são os valores ou ensinamentos mais importantes que a família transmite aos filhos? Existe motivação familiar por parte dos pais para que os filhos frequentem a escola? Os ensinamentos transmitidos ou dados na família são iguais ou diferentes de rapaz para rapariga? Esses ensinamentos são transmitidos de igual forma quer se trate de um rapaz ou de uma rapariga? Ensinam aos vossos filhos o calão, caló ou romanó? Porquê? Que tradições é que querem que os vossos filhos continuem a manter para que nunca se percam no tempo? Porque é que isso é importante? |
| D- Educação escolar | Compreender a importância da educação escolar | Os seus filhos já frequentam o sistema de ensino desde o pré-escolar? Acha importante? Porquê? É importante para os pais que tanto as filhas como os filhos prossigam os estudos e tirem um curso? Porquê? Os pais podem ser responsáveis em parte, pelo abandono escolar por parte dos seus filhos? Porquê? Em que situações específicas é que os filhos podem faltar às aulas com consentimento dos seus pais? Costumam deixar os filhos/as participar em visitas de estudo, festas e outras iniciativas que se realizem na escola? Como pais motivam os filhos/as para que frequentem a escola e não tenham faltas? Preocupam-se em participar nas reuniões e em outras iniciativas da escola? Existe a preocupação diária para que os |

| | | |
|--|---|--|
| | | filhos/as façam os trabalhos de casa marcados previamente pelos professores? Considera haver consequências no caso de um abandono escolar por parte dos seus filhos? Quais? |
| E- Educação familiar vs educação escolar | Interpretar relação entre educação familiar e escolar | Um mediador cultural é uma pessoa que estabelece o diálogo e faz a ligação entre a escola e a família de etnia cigana. Considera importante a existência desse mediador? O que é que ele poderia resolver? Qual seria o mediador ideal. Um elemento de etnia cigana? Um elemento de não etnia cigana? Um elemento que compreenda as duas culturas? Considera mais importante a educação familiar ou a educação escolar? Porquê? Tem algum receio de que pelo facto de seu filho/a frequentar a escola ao longo dos anos este possa de certa forma perder um pouco da sua identidade cigana? Porquê? |
| F- Educação familiar/ escolar / o futuro | Perspetivar o futuro | Apesar de ainda frequentarem a escola, num futuro próximo gostava que os seus filhos/as casassem e constituíssem família com ciganos ou com não ciganos? Porquê? Gostaria que os seus filhos/as seguissem um rumo profissional com base em ensinamentos que lhe foram dados pela família pelos que aprendeu na escola ou conjugando os dois? Porquê? Perspetiva para o/as seus filho/as uma profissão de acordo com a tradição cigana (feirante, comerciante, vendedor ambulante), ou uma profissão mais ligada à tradição não cigana? Porquê? Em que situação considera que se sentiriam mais realizado/as e no fundo mais felizes? Porquê? |
| G- Conclusão da entrevista | Agradecer a colaboração | Tem algum aspeto que pretenda acrescentar à entrevista? |

Anexo 5 – Guião da entrevista à professora do Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins

| Categorias | Objetivos | Questões |
|---|--|---|
| A- Legitimação da entrevista e estratégias de motivação | <p>Explicar os objetivos da entrevista</p> <p>Motivar o/a entrevistado/a para a entrevista</p> <p>Garantir a confidencialidade de identidade</p> | <p>Solicitar o registo áudio da entrevista</p> <p>Referir a importância da entrevista para a recolha de dados</p> |
| B- Identificação elementar | <p>Identificar o entrevistado/a</p> <p>Interpretar o percurso académico / profissional</p> | <p>Idade, formação académica?</p> <p>Ao longo do seu percurso académico / profissional tem lidado com alunos/as de etnia cigana?</p> |
| C- Educação familiar | <p>Percecionar pontos de vista sobre a educação familiar cigana</p> | <p>Na sua perspetiva como descreve a educação (forma de estar, comportamento, atitude, iniciativa...) dos alunos/as de etnia cigana?</p> <p>Atualmente e na sua opinião já são alunos/as com abertura de pensamento ou em parte ainda são algo recatados?</p> <p>É igual ou diferente lidar diariamente com alunos/as, ciganos ou não ciganos?</p> |
| D- Educação escolar | <p>Compreender a importância da educação escolar</p> | <p>Considera que é importante para os alunos/as de etnia cigana frequentar a escola?</p> <p>Atualmente existem alguns alunos/as que são vocacionados para o ensino especial. Com é feita é essa avaliação para integração nesse mesmo ensino?</p> <p>Os alunos/as que frequentam o ensino especial que tipo de disciplinas e acompanhamento lhe é facultado?</p> <p>Os alunos/as que frequentam o ensino especial são integrados ou agrupados em grupos ou turmas específicas na escola?</p> <p>No entanto também existem alguns alunos/as que frequentam o ensino profissional, qual é a oferta formativa que estes mesmos possuem na escola?</p> <p>Os alunos/as que frequentam o ensino especial poderão sentir-se inferiores em relação aos que frequentam o ensino profissional?</p> <p>Quem demonstra mais interesse nas aulas e em continuar os estudos, os alunos ou as alunas de etnia cigana?</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>Na sua perspetiva os jovens de etnia cigana são respeitados e acompanhados / integrados no contexto escolar?</p> <p>Atualmente ainda existe abandono escolar por parte dos alunos/as de etnia cigana, é ainda associado a fracas notas e inúmeras faltas?</p> <p>Os professores, que lidam diariamente com estes alunos/as possuem conhecimentos sobre aspetos da cultura dos mesmos?</p> <p>Na sua perspetiva qual a importância que é dada à escola não só pelos pais como pelos próprios filhos?</p> <p>Acha que os jovens de etnia cigana estão satisfeitos com a escola que frequentam e com o que lhes é ensinado? Porquê?</p> |
| E- Educação familiar vs educação escolar | <p>Interpretar relação entre educação familiar e escolar</p> <p>Interpretar formas de conflito</p> | <p>Um mediador cultural é uma pessoa que estabelece o diálogo e faz a ligação entre a escola e a família de etnia cigana.</p> <p>Qual a sua opinião sobre a presença de um mediador que estabelece-se uma ligação entre a escola e as famílias ciganas?</p> <p>Este mesmo mediador poderia ser um elemento de etnia cigana?</p> <p>Já foi desenvolvido algum projeto de educação multicultural na escola, com o objetivo de integração das minorias nomeadamente da etnia cigana?</p> <p>Existem alguns alunos/as de etnia cigana integrados em grupos de futebol, andebol ou outros na escola?</p> <p>Em relação à educação familiar/educação escolar as mesmas complementam-se ou divergem? Porquê?</p> <p>Em relação à educação familiar e à educação escolar será que os alunos/as de etnia cigana sabem e aproveitam o melhor que cada uma delas lhes pode dar?</p> <p>Quais as principais diferenças entre alunos/alunas de etnia cigana em relação à escola?</p> |
| F- Educação familiar/ escolar / o futuro | Perspetivar o futuro | Na sua opinião, o futuro académico e profissional dos alunos/as de etnia cigana será mais focado com base na educação familiar ou na educação escolar que foram adquirindo ao longo dos tempos? |
| G- Conclusão da entrevista | Agradecer a colaboração | Tem algum aspeto que pretenda acrescentar à entrevista? |

Anexo 6 – Análise do conteúdo das entrevistas a A7, A8f, A8m, A9m1, A9m2

A- Educação Familiar

| Subcategorias | Excertos das entrevistas |
|---|--|
| A1 – Educação dada pelos pais | <ul style="list-style-type: none"> - <i>A educação é boa (A7);</i> - <i>Foi boa (A8f);</i> - <i>É boa; devemos sempre seguir o que eles nos dizem (A8m);</i> - <i>Os meus pais sempre me deram boa educação (A9m1);</i> - <i>Tirar boas notas na escola e ser educado (A9m2).</i> |
| A2 – Valores ou ensinamentos mais importantes | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ser educada e nunca ter vergonha do que somos ciganos... (A7);</i> - <i>Ter respeito com as outras pessoas, educada (A8f);</i> - <i>Portar-me bem na escola (A8m);</i> - <i>Sermos amigos uns dos outros e ajudar-nos e isso tudo... (A9m1);</i> - <i>Eles estão sempre a dizer que tenho que ser alguém na vida, ser educado e assim... (A9m2).</i> |
| A3 – Educação familiar rapaz/rapariga | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Os rapazes fazem o que querem e vão pra onde querem; nós não, é diferente somos raparigas (A7);</i> - <i>Os rapazes têm mais liberdade de que nós... preocupam-se mais “com nós” (A8f);</i> - <i>É diferente, nós podemos andar por aí, a rapariga não (A8m);</i> - <i>Nós podemos andar até mais tarde na escola, a rapariga não, é diferente (A9m1);</i> - <i>Nós somos assim mais livres, as raparigas não podem andar sozinhas por aí (A9m2).</i> |

B - Educação familiar *versus* educação escolar

| Subcategoria | Excertos das entrevistas |
|---|--|
| B1 – Mais importante (educação familiar ou educação escolar) | <ul style="list-style-type: none"> - <i>O que nos ensinam os nossos pais (A7);</i> - <i>As duas, mas a da família é mais importante (A8f);</i> - <i>A educação da família. Se não fossem eles já não estava a estudar (A8m);</i> - <i>A dos meus pais (A9m1);</i> - <i>Na escola aprendo outras coisas que não aprendo em casa é diferente (A9m2).</i> |
| B2 – Mais importante para os pais filhas ou filhos (estudar/tirar um curso) | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Para mim até era, eu não queria ficar em casa a lavar a louça (A7);</i> - <i>O que nos faz falta é ler, escrever e fazer algumas contas estudar muito e tirar cursos não é tanto para nós raparigas (A8f);</i> - <i>É mais fácil para nós rapazes continuar a estudar (A8m);</i> - <i>Para os rapazes é mais normal que estudem até mais tarde (A9m1);</i> - <i>Mais os rapazes porque depois elas vão ser mães e ficam mais por casa (A9m2).</i> |
| B3 – Filhas mais velhas / tarefas domésticas / tempo para estudar | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sim ajudamos, às vezes já não temos tanto tempo pra estudar (A7);</i> - <i>É normal ter que ajudar a minha mãe, somos muitos (A8f);</i> - <i>Sim pois elas ajudam (A8m);</i> - <i>Pois são raparigas, é normal (A9m1);</i> - <i>Pois por ajudar às vezes elas já não têm tanto tempo pra escola (A9m2).</i> |
| B4 – Participar em viagens de estudo / festas / outras atividades | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Só na festa de natal, isso de viagens da escola nunca fui, temos que sair daqui e a minha mãe não gosta que vamos para longe (A7);</i> - <i>Sair daqui, pode não ser bem (A8f);</i> |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sim, nós rapazes até vamos, às vezes, a viagens da escola (A8m);</i> - <i>Sim às vezes vou (A9m1);</i> - <i>Quando fazem assim viagens na escola até vou, mas não fazem assim muitas (A9m2).</i> |
|--|---|

C - Educação escolar

| | |
|------------------------------|---|
| C1 – Ensino pré-escolar | <ul style="list-style-type: none"> - <i>É melhor porque depois quando entrar pra primária já vai mais ativado (A7);</i> - <i>Ajuda mais para quando forem para o primeiro ano (A8f);</i> - <i>Aos pais é difícil deixar lá os filhos, mas depois é melhor (A8m);</i> - <i>Isso é importante, porque quando vão para o primeiro ano já vão mais espertos (A9m1);</i> - <i>É melhor, já vão mais habituadas pra primária (A9m2).</i> |
| C2 – Dificuldades / 1º ciclo | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Não estava habituada a estar assim numa sala com outros aldeanos (A7);</i> - <i>No início foi difícil, ninguém está habituado (A8f);</i> - <i>Fui-me habituando aos poucos, tinha que ir pra escola (A8m);</i> - <i>Custa sempre no início não foi fácil (A9m1);</i> - <i>Lá me habituei porque também havia outros meninos ciganos (A9m2).</i> |
| C3 – Importância da escola | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sim, sempre aprendo “cousas” novas (A7);</i> - <i>Por mais que me custe ir às vezes, aprendemos sempre algo (A8f);</i> - <i>É importante para aprender a melhor escrever, ler e assim (A8m);</i> |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - <i>É importante para aprendermos mais (A9m1);</i> - <i>É bem para nós, para um dia sermos alguém (A9m2).</i> |
| C4 - Ensino regular / especial / vocacional | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Não ando em nenhum curso, é normal (A7);</i> - <i>Ando numa turma normal, é isso (A8f);</i> - <i>Eu acho que é normal, sim (A8m);</i> - <i>É assim, nas disciplinas e nos testes é diferente (A9m1);</i> - <i>É normal, mas já andei num curso que era tipo empregado de mesa (A9m2).</i> |
| C5 – Disciplinas mais / menos preferidas | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Eu gosto do português, aprendo mais fácil, não gosto muito da matemática (A7);</i> - <i>Eu gosto mais da matemática e gosto de fazer contas e até gosto menos do português (A8f);</i> - <i>Gosto de educação física e porque é de jogar, não gosto de fazer as contas (A8m);</i> - <i>Eu gosto mais do português e menos de matemática, isso das contas não gosto tanto não (A9m1);</i> - <i>Gosto mais do português e da ginástica e não gosto tanto da matemática (A9m2).</i> |
| C6 – Percurso escolar | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Perdi alguns anos, não é fácil estar toda a vida em Espanha e depois vir para aqui, mas os meus pais dizem para ir à escola (A7);</i> - <i>É assim eu só não passei no primeiro ano, mas também os meus pais não estiveram sempre por aqui (A8f);</i> - <i>Mais ou menos regular, para os meus pais tinha que seguir a estudar (A8m);</i> - <i>Não passei alguns anos, mas os meus pais</i> |

| | |
|------------------------------|--|
| | <p><i>sempre me disseram que tinha que estudar (A9m1);</i></p> <p><i>- Às vezes não foi fácil porque já andei em várias escolas para onde os meus pais iam eu ia também (A9m2).</i></p> |
| C7 – Encarregado de educação | <p><i>- É a minha mãe, mas o meu pai também pode ir à escola (A7);</i></p> <p><i>- É o meu pai, mas já foi a minha mãe, mas ele quer saber tudo o que se passa pelo menos “com nós” raparigas (A8f);</i></p> <p><i>- No meu caso é a minha mãe (A8m);</i></p> <p><i>- É o meu pai, ele vai à escola quando é chamado e assim (A9m1);</i></p> <p><i>- Sim é a minha mãe, ela vai quando a chamam à escola só se não puder ir é que vai o meu pai (A9m2).</i></p> |
| C8 – Ensino secundário | <p><i>- Ainda não sei, mas chega uma altura que também chega de andar na escola pelo menos para nós (A7);</i></p> <p><i>- Não sei bem se vou continuar muito mais tempo, depois também chega (A8f);</i></p> <p><i>- Se calhar até continuo, a ver se sou alguém na vida (A8m);</i></p> <p><i>- Não sei bem se quero continuar, depois chega uma altura que também chega de andar na escola (A9m1);</i></p> <p><i>- Ainda não sei bem se vou continuar para o secundário, isso depois vê-se (A9m2).</i></p> |

D - Educação escolar / aculturação ou tradição étnica

| | |
|--|---|
| | <p><i>- Uma aldeã é sempre uma aldeã, uma cigana é sempre uma cigana (A7);</i></p> <p><i>- Aprendemos muitas coisas na escola, mas vou continuar sempre cigana (A8f);</i></p> |
|--|---|

| | |
|-----------------------------|--|
| D1 – Costumes e tradições | <p>- <i>Por mais que aprenda na escola eu sou sempre cigano e vou ser sempre cigano, isto nunca se muda (A8m);</i></p> <p>- <i>Isso não, porque eu sou cigano (A9m1);</i></p> <p>- <i>Por andar na escola e aprender outras coisas isso não tem nada a haver, eu sou sempre cigano (A9m2).</i></p> |
| D2 – Segunda casa / família | <p>- <i>A escola e os amigos é outra “cousa” a família é só uma (A7);</i></p> <p>- <i>A escola até pode ser uma segunda casa, mas os colegas nunca são uma outra família (A8f);</i></p> <p>- <i>A família é sempre só uma, a escola e os amigos é outra coisa (A8m);</i></p> <p>- <i>A minha família é a minha família a escola é só para aprender (A9m1);</i></p> <p>- <i>A escola é para aprendermos, mas a família é só uma, a nossa (A9m2).</i></p> |
| D3 – Abandono escolar | <p>- <i>Uns, é porque não gostam muito andar na escola, outros porque vão para Espanha (A7);</i></p> <p>- <i>No caso das raparigas por se casam aos 14/15 anos, agora já nem tanto, os rapazes alguns não gostam muito de estar na escola, querem andar na liberdade (A8f);</i></p> <p>- <i>Porque querem andar por aí, não querem estar fechados na escola (A8m);</i></p> <p>- <i>É porque não gostam muito de andar na escola (A9m1);</i></p> <p>- <i>Porque querem é andar por aí, porque muitas vezes os filhos vão com os pais para onde eles forem (A9m2).</i></p> |
| | <p>- <i>Só na forma de falar e escrever o português, nós ainda estivemos em Espanha (A7);</i></p> |

| | |
|-----------------------------|---|
| D4 – Mudanças / aculturação | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Na forma de vestir às vezes, mas sou cigana (A8F);</i> - <i>Não mudei assim muito, eu sou cigano (A8m);</i> - <i>É assim, aprendi a ter outros amigos a mais na escola, porque somos ciganos claro (A9m1);</i> - <i>Sou cigano, aprendo aquilo que eu acho de bem, é isso (A9m2).</i> |
|-----------------------------|---|

Tabela 5 – E - Educação escolar / integração ou exclusão

| | |
|----------------------------------|---|
| E1 – Trabalhos de grupo | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Também faço com aldeanas, tenho algumas amigas (A7);</i> - <i>Sim, também faço trabalhos com não ciganas, mas é mais raro (A8f);</i> - <i>Sim também faço muitos trabalhos, com amigos não ciganos (A8m);</i> - <i>Sim, muitas vezes, tenho amigos não ciganos, na turma, ciganos somos poucos (A9m1);</i> - <i>Não, também tenho amigos não ciganos e fazemos trabalhos em grupo na escola sim (A9m2).</i> |
| E2 – Preocupação dos professores | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Às vezes não se preocupavam muito “com nós” (A7);</i> - <i>Às vezes notava-se que falavam mais para o resto da turma, alguns professores sim (A8f);</i> - <i>Para alguns professores, se percebia as coisas percebia e se não percebia era igual (A8m);</i> - <i>Alguns até perguntavam se percebíamos, outros não era igual, não se preocupavam (A9m1);</i> - <i>Já tive professores que não se preocupavam muito com isso, continuavam a falar</i> |

| | |
|----------------------------------|--|
| | (A9m2). |
| E3 – Professores/cultura cigana | <ul style="list-style-type: none"> - <i>É assim, quase nunca falam de nós (A7);</i> - <i>Que me lembre não, nunca falam de nós, nem da nossa cultura (A8f);</i> - <i>Não eles não falam assim nada de nós, da nossa cultura (A8m);</i> - <i>Só alguns, aqueles que sabem alguma coisa sobre nós (A9m1);</i> - <i>Quase nunca falam nada sobre nós, somos ciganos (A9m2).</i> |
| E4 – Ambiente escolar / exclusão | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Às vezes os aldeanos olham assim diferente para nós, mas não se se metem (A7);</i> - <i>Sim, já, no corta-mato, não me disseram nada, mas às vezes é assim (A8f);</i> - <i>Às vezes na fila “pro” bar, mas por ser cigano, pensam que quê? (A8m);</i> - <i>Às vezes parecem que se afastam de nós, mas a nós também não nos importa (A9m1);</i> - <i>Sim, às vezes quando passam por nós, às vezes, os outros que não são ciganos (A9m2);</i> |
| E5 – Mediador cultural na escola | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Isso até era bem, até nos podia ajudar na escola (A7);</i> - <i>Isso até podia ser bom para nós, assim tínhamos alguém que podia ser por nós aqui na escola, até nos podia ajudar (A8f);</i> - <i>Seria bom para nós, para nos ajudar entre a escola e a nossa família (A8m);</i> - <i>Era bem para nós e para a escola, isso até nos podia ajudar (A9m1);</i> - <i>Penso que sim, isso era importante para nós, para nós era mais fácil, para nos ajudar (A9m2).</i> |

| | |
|-----------------------------------|--|
| E6 – O ideal de mediador cultural | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Era melhor que fosse cigano, podia ajudar-nos melhor, conhece-nos melhor (A7);</i> - <i>Se fosse cigano era melhor, já nos conhece (A8f);</i> - <i>Era melhor que fosse da nossa etnia, estávamos melhor assim (A8m);</i> - <i>Que fosse cigano, porque sabe tudo sobre nós (A9m1);</i> - <i>Isso era igual desde que conhecesse a nossa cultura e que fosse para nos ajudar (A9m2).</i> |
| E7 – Integração plena / escola | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Isso sim e nós até somos respeitados, os aldeanos às vezes dizem “cousas”, mas eu não ligo (A7);</i> - <i>Sim, eu também não me meto com ninguém e eles também não se metem comigo (A8f);</i> - <i>Eu não arranjo problemas, isso não (A8m);</i> - <i>Sim, mas às vezes parece que não nos ligam nada, sou cigano! (A9m1);</i> - <i>Sim, sou cigano, mas até me sinto respeitado, não se metem comigo, isso não (A9m2).</i> |
| E8 – Uma escola multicultural | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sim na escola há ciganos, aldeanos e doutros países, assim africanos (A7);</i> - <i>Sim é isso, há alunas que vieram de outros países (A8f);</i> - <i>Sim na escola há alunos de outros lados, países e assim (A8m);</i> - <i>Sim, é, tem alunos de outras culturas, isso tem (A9m1);</i> - <i>É assim, a minha escola recebe toda a gente, sim é isso (A9m2).</i> |

F - Perspetivas futuras / educação escolar e educação familiar

| | |
|---------------------------------|--|
| F1 – Futuro / escola e etnia | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sim, vão ir, até para aprender mais do que aprendi (A7);</i> - <i>Até é bem ir à escola, aprende-se sempre algo (A8f);</i> - <i>Sim devem ir “pra” serem alguém na vida (A8m);</i> - <i>Sim têm que ir para aprenderem a ler e escrever (A9m1);</i> - <i>Sim, claro que devem ir, faz falta aprender sempre algo (A9m2).</i> |
| F2 – Futuro / rumo profissional | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Gostava mais, com o que aprendi na minha família (A7);</i> - <i>Se calhar como os meus pais, com o que aprendi com eles (A8f);</i> - <i>Seguir mais o que aprendi na minha família (A8m);</i> - <i>Se calhar até gostava com o que aprendi na escola, mas o que aprendi na família é para seguir sempre (A9m1);</i> - <i>Com o que aprendi na escola e com o que aprendi na minha família, gostava de ser cantor de música cigana, andar por aí nas festas e feiras (A9m2).</i> |
| F3 – Futuro / profissão | <ul style="list-style-type: none"> - <i>É melhor não ter horários, fazer a vida à nossa maneira (A7);</i> - <i>Até gostava mais de ter horários e ter um salário, não queria muito andar por aí (A8f);</i> - <i>Gostava de ser assim mais livre, sem horários é melhor (A8m);</i> - <i>Eu antes queria andar por aí sem horários, feirante ou assim (A9m1);</i> - <i>Gostava mais de não ter assim horários, ser cantor, acho que dá mais liberdade (A9m2).</i> |

Anexo 7 – Análise do conteúdo da entrevista ao EE

A - Educação Familiar

| Subcategoria | Excertos das entrevistas |
|-------------------------------------|---|
| A1 – Valores da família | - <i>O respeito, os meus filhos não arranjam problemas, já tratamos de lhe dar educação em casa para quando chegarem a escola já a ter.</i> |
| A2 – Motivação para a escola | - <i>Sim, nós dizemos para eles irem à escola.</i> |
| A3 – Valores rapaz / rapariga | - <i>Por nossa vontade a rapariga ao chegar aos 14/15 anos o andar na escola já é complicado. Quanto aos rapazes já podem andar até mais tarde, o rapaz tem muita mais liberdade, pode sair e entrar em casa quando quiser.</i> |
| A4 – Rapaz / Rapariga na etnia | - <i>É muito diferente ser rapaz ou rapariga, rapaz é rapaz, rapariga é rapariga, é muito diferente.</i> |
| A5 – Calão, caló ou romanó | - <i>Nós ainda aprendemos, mas já não ensinamos aos nossos filhos, já não estamos nesse tempo, nós podíamos falar entre nós e vocês não percebiam o que nós estamos a dizer.</i> |
| A6 – Tradições para os/as filhos/as | - <i>A do casamento, a nível dos vestuários, hoje em dia já não importa muito, mas... no luto ainda há muito respeito, o chapéu preto e barba e isso depende depois do grau familiar, se é um cunhado é mais leve, se é um irmão é mais pesado.</i> |

B - Educação escolar

| Subcategoria | Excertos das entrevistas |
|--|---|
| B1 – Importância do pré-escolar | - <i>Tem e muito, é melhor para eles, já se habitua mais à escola depois.</i> |
| B2 – Continuidade nos estudos “filhos ou filhas” | - <i>Sim é importante, mas mais os filhos, as filhas é diferente.</i> |
| B3 – Pais / abandono escolar | - <i>Antes os pais andavam mais de um lado para outro e os filhos andavam sempre atrás, mas agora já não é tanto assim, pelo menos na nossa</i> |

| | |
|---|--|
| | <i>zona.</i> |
| B4 – Pais / faltar às aulas | <i>- No casamento podem faltar até três ou quatro dias, não é que possam, mas nós queremos que os nossos filhos estejam connosco, não vamos deixar os filhos em casa, ou vamos todos ou não vai ninguém, ou quando está algum familiar doente.</i> |
| B5 – Pais / viagens de estudo | <i>- Sim, sim, mas as filhas, isso já não. Se for para ir e vir no mesmo dia, mas mesmo assim, agora mais do que um dia isso não, as filhas não, isso é complicado.</i> |
| B6 – Pais / motivação para a escola | <i>- Sim já existe preocupação, para que os filhos vão e não falem à escola.</i> |
| B7 – Pais / participar em reuniões | <i>- Sim agora já é um pouco diferente, penso que sim que já vão mais à escola por causa dos filhos.</i> |
| B8 – Pais / trabalhos escolares para casa | <i>- Sim, pelo menos nós dizemos para fazerem.</i> |
| B9 – Pais / Abandono escolar | <i>- É muito mal, porque de hoje para manhã a letra faz falta e se estudar até que poderá ser que seja alguém, de outra forma não há nada a fazer.</i> |

C - Educação familiar versus educação e escolar

| | |
|--|---|
| C1 – Mediador cultural na escola “importância e ideal” | <i>- Era muito importante; nas faltas ou quando houvesse algum problema, era melhor de etnia cigana, podendo ser, mas se conhecesse bem a nossa cultura também não havia problema nenhum.</i> |
| C2 – Educação familiar ou educação escolar | <i>- O respeito é regra número um, o que ensina a família, depois a escola também faz falta, aprender a ler e escrever.</i> |
| C3 – A escola e a identidade cigana | <i>- Hoje em dia, já não é bem assim, antigamente era tudo diferente, agora já não se está com certas coisas, já somos mais livres.</i> |

D - Perspetivas futuras / educação escolar e educação familiar

| | |
|---------------------------------------|---|
| D1 – Família tradicional / aculturada | - <i>Antigamente, isso há uns 15 ou 20 anos, isso era muito rigoroso, mas muito rigoroso, hoje em dia já é um pouco diferente, mas digo-lhe já que a gente não gosta, isso não.</i> |
| D2 – Rumo profissional | - <i>Até gostava que tivessem uma profissão, mas nunca devem perder os que os pais lhe ensinaram, hoje em dia já são livres de escolher.</i> |
| D3 – Tradição cigana ou inovação | - <i>Eu sou lhe sincero, um cigano que é cigano não gosta de estar muito tempo preso, é como um pardal.</i> |
| D4 – Satisfação e felicidade | - <i>No ter mais liberdade, o fazer mais o que quiser, é sempre ser mais feliz.</i> |

Anexo 8 – Análise do conteúdo da entrevista à PAE**A - Educação Familiar**

| Subcategoria | Excertos das entrevistas |
|---|---|
| A1 – Formas de ser e estar | - <i>Não têm grandes problemas de comportamento, são dóceis, com um pouco de falta de higiene, mas são simpáticos e têm uma boa relação com os professores.</i> |
| A2 – Nível de convivência | - <i>Já interagem mais uns com os outros, já há casos de integração plena.</i> |
| A3 – Diferenças / ciganos / não ciganos | - <i>Há algumas diferenças, tem muito a ver com a cultura e é preciso ter em conta as diferenças em relação à questão do namoro, casamento e até da própria religião.</i> |
| A4 – Educação e religião | - <i>Frequentam uma igreja que é a igreja evangélica e no ano passado alguns quiseram experimentar, quiseram ver como era.</i> |

B - Educação escolar

| Subcategoria | Excertos das entrevistas |
|---------------------|---|
| | - <i>Claro que sim, é um estímulo em termos</i> |

| | |
|--|---|
| B1 – Etnia e o pré-escolar | <i>cognitivos e intelectuais e chegam ao 1º ciclo muito mais estimulados.</i> |
| B2 – Etnia e a escola | <i>- Sim considero importante, devem continuar a frequentar a escola.</i> |
| B3 – Continuidade na escola | <i>- Elas têm a nítida consciência que às raparigas os pais não deixam, o ensino é obrigatório até aos 18 anos, mas elas têm a noção que têm que casar.</i> |
| B4 – Dificuldades / aprendizagem | <i>- Eu acho que é igual, as dificuldades surgem em ambos, tanto podem surgir no aluno como na aluna de etnia cigana.</i> |
| B5 – Integração de alunos de etnia cigana nas turmas | <i>- São integrados nas turmas como os outros meninos, não olha à etnia nem ao aspeto, os alunos que são encaminhados para o ensino vocacional tem a ver com o percurso escolar e o tipo de aluno, os que são orientados para o ensino especial é porque foram sinalizados nos conselhos turma e avaliados pelos serviços de psicologia e orientação. Há alunos que têm disciplinas como os outros alunos, mas com adequações no processo de avaliação, testes mais curtos e perguntas mais diretas. São as adaptações curriculares e há alunos ainda que têm só disciplinas de carácter mais prático, mas tudo isto em função da avaliação que lhes é feita.</i> |
| B6 – Ensino especial / profissional | <i>- Eles próprios, alguns nem se apercebem disso. O professor não faz por realçar, aí tens um teste diferente, isso não, tenta-se que o façam e nunca dei conta que se sentissem inferiorizados, até porque são meninos que precisam.</i> |
| B7 – 3º ciclo / insucesso | <i>- Sim é, até porque trazem muitas vezes retenções de outros locais e é muito normal que cheguem ao 9º ano com 18 anos.</i> |

| | |
|---|---|
| B8 – Integração escolar | <p>- Não, em todas as situações. Há noção por parte dos outros alunos que eles são ciganos, há preconceitos, que muitas vezes vêm ao de cima.</p> |
| B9 – Abandono escolar | <p>- Em alguns casos tem a ver com mobilidade de algumas famílias que vão para Espanha ou para Braga ou para outros lugares. Às vezes há alunos que ficam quase um mês sem vir às aulas, porque foram a um batizado ou porque um tio ficou doente e ficou no hospital e foram todos. No entanto, atualmente na etnia cigana já não há assim um grande abandono escolar, até porque existe a preocupação por parte dos pais com os subsídios e apoios sociais e depois têm que levar o comprovativo.</p> <p>Também se verifica um elevado números de faltas, algumas dificuldades de integração, alguma desmotivação familiar, até porque de uma vez disse a uma mãe que o seu filho deveria continuar a estudar e ir para um curso profissional e ela logo me respondeu que cigano não tem profissão.</p> |
| B10 – Atenuar o abandono escolar | <p>- Os docentes preocupam-se cada vez mais em encaminhar os alunos consoante as suas capacidades e idades.</p> |
| B11 – Formação contínua / professores | <p>- Claro que sim, até deveria fazer parte da nossa formação de base. Eu fiz um curso livre sobre o povo cigano, foi pós-laboral e na Escola Superior de Educação do Porto.</p> |
| B12 – Escola / importância para a etnia | <p>- Acho que os filhos já dão mais importância que os próprios pais. As novas amizades que fazem também já ajudam a que estes gostem mais da escola.</p> |
| B13 – Escola / satisfação étnica | <p>- Eu acho que sim, estão cada vez mais integrados, mas de certa forma também pode ser</p> |

| | |
|--|---|
| | <i>mau, estão a perder um pouco da cultura deles, estão a ficar um pouco aculturados.</i> |
|--|---|

C - Educação familiar versus educação e escolar

| | |
|---|---|
| C1 – Mediador cultural na escola | <i>- Claro que sim, deveria existir um na escola, seria uma boa aposta sim. O curso que tive sobre o povo cigano foi dado por um mediador cultural.</i> |
| C2 – Tipo de mediador | <i>- Deveria ser uma equipa, um mediador do povo cigano em constante diálogo com outros profissionais presentes na escola.</i> |
| C3 – Escola e projetos de inclusão | <i>- Houve no ano passado uma proposta minha à biblioteca para se realizar o dia do povo cigano. Era para trazer também um escritor cigano, que tem um livro infanto-juvenil. Seria o dia da cultura e das tradições ciganas na escola, mas depois não formalizamos. Se calhar um dia destes faz-se uma iniciativa assim.</i> |
| C4 – Desporto e inclusão | <i>-Sim é uma delas, mas existem outras, a educação para cidadania permite uma maior abertura de ideias. Fiz uma atividade na minha direção de turma em que os alunos podiam fazer questões entre eles sobre dúvidas e aspetos da cultura entre alunos ciganos e não ciganos.</i> |
| C5 – Educação familiar e educação escolar | <i>- Acho que divergem um bocadinho, pois a escola apesar de laica tem algumas regras, um cunho cultural, a cultura europeia, ocidental e é lógico que às vezes existam pequenos choques com a cultura da etnia cigana.</i> |
| C6 – Educação familiar / educação escolar O melhor de cada | <i>- Penso que sim. Aqueles pais que são comerciantes, negociantes, os filhos vão aprendendo também com eles e depois o que aprendem na escola é para completar ou seja para melhor saberem estar na sociedade.</i> |

| | |
|--|---|
| C7 – Alunos e alunas de etnia / diferenças | - Claro que sim. Na questão dos namoros o machismo, o facto de as raparigas não poderem fazer algo, o dizer, o vestir alguma roupa. |
| C8 – Alunos e alunas de etnia / liberdade | - Já tive encarregados de educação que não deixam ir as filhas a viagens de estudo, só porque são raparigas. Com os rapazes, isso não acontece, eles têm a plena liberdade. |

D - Perspetivas futuras / educação escolar e educação familiar

| | |
|---------------------------------------|---|
| D1 – Rumo profissional | - A tendência é para fazer a escolaridade obrigatória, até porque é obrigatória até aos 18 anos, a taxa é baixíssima daqueles que querem ir mais além, para o superior. Eles acham que isso não é importante, não é isso que os vai fazer felizes, não é isso que lhes vai trazer dinheiro. |
| D2 – Tradição / inovação na profissão | - Já tive turmas PIEF (plano de integração emprego e formação) e houve duas meninas e um rapaz que manifestaram interesse por áreas profissionais. As meninas era curso de cabeleireira e o rapaz curso de informática. Os alunos/as de etnia cigana estão mais predispostos para a formação mais prática e não tanto para a tórica e não tem a ver com falta de capacidades mas sim com hábitos de estudo e organização. |

