



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2013

**ANA PAULA
VIEIRA GUERREIRO**

ESCUITA-ME...DOU CRIANÇA! ESTOU AQUI!

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, re na área de especialização da Educação Social e Intervenção Comunitária, realizada sob a orientação científica da Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos meus filhos, Diogo e Ivo, pois por eles tudo parece fácil.

Ao meu marido, Óscar Balcão, por ser quem é: uma pessoa muito especial.
À minha família, com carinho.

o júri

presidente

Professora Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos

Professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Fernando Ilídio da Silva Ferreira

Professor associado da Universidade do Minho

Professora Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira

Professor auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço a todos, quanto este ano disponibilizaram o seu tempo para me acompanhar nesta caminhada.

Ao Cristiano, ao Nani, à Giovana, à Xaday, por me confiarem a sua voz, o carinho, a amizade, a confiança, a mim, uma gadjé. Sem eles, isto não teria sido possível.

À minha orientadora, Dr.^a Rosa Madeira, por trazer luz nos momentos de impasse, de dúvidas, contribuindo positivamente para a profissional que sou hoje.

Ao meu marido, ao Ivo e ao Diogo pelo apoio, carinho, e paciência pelos incontáveis fins-de-semana passados em casa, para que eu pudesse concretizar esta fase da minha vida.

À escola EB1 da Urbanização de Santiago e seus professores pelo apoio e colaboração, um bem-haja!

À Câmara de Aveiro, em especial à Dr.^a Teresa Cristos, à Dr.^a Adriana e à Dr.^a Susana, pelos seus contributos para este projeto, e mais importante ainda, por ouvirem as crianças deste projetos com o merecido respeito.

À Segurança Social de Aveiro, um agradecimento pela disponibilidade, que facilitaram a recolha de informação e fundamentação científica deste projeto.

Um obrigado a todos!

palavras-chave

Discriminação, Etnia, Minoria Étnica, Exclusão Social, Participação Infantil, Direitos da Criança, Cidadania, Cidade Amiga das Crianças

resumo

O projeto de investigação Escuta-me... sou Criança! Estou aqui! foi desenvolvido no âmbito do Mestrado de Ciências de Educação, na especialização de Educação Social e Intervenção Comunitária. As crianças envolvidas neste projeto pertencem à etnia cigana e são moradoras de um Bairro Social de Aveiro.

O grupo de crianças que participaram neste projeto, era constituído por 2 meninas, com 8 e 9 anos, e 2 meninos de 8 anos e frequentavam a EB1 DE Santiago.

A EB1 de Santiago envolveu-se neste projeto de participação num compromisso de mudança social, tornando visível os dilemas dos atores sociais deste projeto.

A preocupação subjacente à este projeto, relacionava-se com as crianças pertencentes a etnia cigana, considerada a maior minoria étnica em Portugal, ainda hoje alvo de processos de exclusão social, e conseqüentemente, sem representação nos espaços públicos de decisão.

Recorremos à Investigação-ação participativa considerando as características do grupo aliado aos objetivos pretendidos com este projeto: mobilizar para a participação infantil de crianças de etnia cigana.

Neste sentido, através de processos de escuta, este grupo foi progressivamente assumindo um papel mais interventivo, envolvendo-se no projeto Cidade Amiga das Crianças e lançando esse desafio à escola, à Associação de Pais e à Camara Municipal de Aveiro, num processo de mobilização e de construção de espaços de cidadania efetiva.

A Urbanização de Santiago e as melhorias urgentes e necessárias foram o assunto que uniu as crianças, e as projetou para espaços de ação política. Neste momento, encontra-se em processo de análise junto da Camara Municipal de Aveiro, as orientações e sugestões/soluções debatidas pelas crianças, pelo que seria importante dar continuidade a este projeto.

keywords

Discrimination, Ethnicity, Minority Ethnic, Social Exclusion, Child Participation, Children's Rights, Citizenship, Child Friendly Children

abstract

The research project, listen to me ... I'm Child! I'm Here! was developed under the Master of Science in Education, specializing in Social Education and Community Intervention.

The children involved in this project belong to the Roma and are living in a Neighborhood Social Aveiro.

The group of children who participated in this project consisted of two girls, 8 and 9, and 2 boys 8 years and attended EB1 de Santiago.

The EB1 Santiago became involved in this project share a commitment to social change, making visible the dilemmas of social actors of this project.

The concern underlying this project was related to the children belonging to the Roma, the largest ethnic minority in Portugal, still subject to processes of social exclusion, and consequently no representation in public decision.

Resorted to participatory action research considering the characteristics of the group allied to the intended goals with this project: to mobilize the participation of children of Roma children.

In this sense, through processes of listening, this group was gradually taking on a more active role, engaging in designing Friendly City Children and throwing this challenge to school, Parents Association and the Camara Municipal de Aveiro, a mobilization process and construction of spaces for effective citizenship.

The Urbanization of Santiago and the improvements were necessary and urgent matter that united children, and designed spaces for political action.

At this time, is in the process of analysis with the Camara Municipal de Aveiro, guidelines and suggestions / solutions discussed by children, so it would be important to continue this project.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	6
CAPÍTULO I – UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA NA ATUALIDADE.....	6
1. O lugar da Criança na Contemporaneidade.....	6
1.1. As imagens da Infância.....	8
1.2. A Criança reconhecida como sujeito de direitos.	14
1.3. A Cidade Amiga das Crianças.....	17
CAPÍTULO II – A SOCIALIZAÇÃO DAS MINORIAS ÉTNICAS.....	19
2. Socialização como processo de inserção das minorias.....	20
2.1. Etnicidade e Relações de Poder.....	20
2.2. Socialização.....	23
CAPÍTULO III – SER CIGANO, SER CIGANA.....	24
3. A Comunidade Cigana em Portugal.....	25
3.1. Origem da Etnia Cigana.....	25
3.2. Processos de Socialização na Comunidade Cigana.....	26
3.3. Condições de Inserção da Comunidade Cigana.....	30
PARTE II – JUSTIFICAÇÃO METODOLÓGICA.....	36
1. Um percurso – Investigação-Ação- Participativa.....	36

1.2 A Importância da voz das meninas e meninos de etnia cigana.....	39
1.3 As técnicas de Investigação.....	41
PARTE III – A URBANIZAÇÃO DE SANTIAGO.....	43
1.Contextualização.....	44
1. A Comunidade Cigana.....	46
PARTE IV – ESCUTA-ME... SOU CRIANÇA! ESTOU AQUI.....	49
1. EB1 de Santiago.....	50
1. 2 Os atores desta investigação.....	51
1.3 Construir com as crianças processos de escuta.....	53
1.4 O posicionamento do investigador no decorrer do projeto e a recolha de dados...65	
Considerações finais.....	65
Referências Bibliográficas.....	73
ANEXOS	

ANEXOS

ANEXO I – Caracterização das famílias de Etnia Cigana que habitam na Urbanização de Santiago;

ANEXO II – Consentimento dos Encarregados de Educação para que os seus educandos participem neste projeto;

ANEXO III – Compromisso de Participação no projeto, assinado pelos participantes;

ANEXO IV – Notas de Campo;

ANEXO V – Mapas da Urbanização de Santiago;

ANEXO VI – Mapa do Parque da Sustentabilidade;

ANEXO VII – Levantamento pelo grupo de crianças investigadoras e grupo de crianças mobilizado por estas, das necessidades das zonas verdes da Urbanização de Santiago.

ANEXO VIII – Convite enviado à Dr.^a Teresa Cristos, vereadora da Câmara Municipal de Aveiro;

ANEXO IX – Crianças envolvidas neste projeto e colegas conversando sobre as necessidades da Urbanização de Santiago com a Dr.^a Teresa Cristos, vereadora da Câmara Municipal de Aveiro.

SIGLAS

ACIDI- Alto Comissariado para a imigração e Diálogo Intercultural

CAC- Cidade Amiga das Crianças

CDC- Convenção sobre os Direitos da Criança

CMA- Câmara Municipal de Aveiro

DC- Direitos da Criança

DL- Decreto- lei

EB1- Escola Básica do 1º Ciclo

IA- Investigação-ação

I-AP- Investigação – ação participativa

NLI- Núcleo Local de Inserção

RSI – Rendimento Social de Inserção

UA- Universidade de Aveiro

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

(sigla de *United Nations International Children´s Emergency Fund*)

INTRODUÇÃO

Enquanto profissionais da Educação vamos desenvolvendo um olhar mais apurado sobre os contextos da infância. É uma viagem de enriquecimento pessoal construído passo a passo, no qual vamos contribuindo com um pouco de nós e recolhendo um pouco do Outro. É um processo de interação progressiva, de descoberta, reflexão constante, construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento adquirido.

Neste sentido, e tendo em consideração a minha formação académica, Licenciada em Educação de Infância pela Universidade de Aveiro, considereei qual poderia ser a temática, entre tantas ainda por aprofundar, que poderia enriquecer a minha prática profissional: assumir uma consciência crítica baseada numa investigação científica. E ponderando, concluí que conhecia muito pouco sobre a etnia cigana. “O cidadão comum interioriza como verdadeiro algo que não passa de uma “falsa consciência”, produzindo-se uma poderosa crença na inevitabilidade de uma situação, dado aquela crença estar alicerçada em argumentos de difícil desconstrução uma vez que adquiriram uma aura de veracidade completamente naturalizada, impedindo uma leitura adequada da realidade e a transformação social necessária a uma vivência com dignidade.” (Casa-Nova, 2012).

Considerando que toda a criança tem direitos, as crianças ciganas, por pertencerem a uma minoria étnica, têm este direito salvaguardado e que é específico da sua condição étnica: “ Toda a criança que pertença a uma minoria étnica, religiosa ou linguística, tem o direito a ter a sua própria vida cultural, bem como a professar e praticar a sua própria religião ou utilizar a sua própria língua.” (artigo 30 da Convenção do Direitos da Criança).

Em Portugal, existem crianças de etnia cigana há cerca de quinhentos anos, e a sua representação a nível político é nula, em parte por esta ser uma etnia fechada que tem resistido às investidas do Estado Português no sentido de diluir a mesma na sociedade portuguesa, mas também pelo fato de fazerem parte de uma minoria étnica que têm sido alvo de sucessivos processos de exclusão social. Neste sentido, tornou-se urgente

dar voz a estas crianças, capacitando-as no sentido de reclamarem um espaço de participação efetiva e conseqüentemente de inclusão, tendo por ferramenta a Convenção dos Direitos da Criança e por espaço de atuação a Cidade Amiga das Crianças.

No início deste projeto, diversas questões relacionadas com as crianças de etnia cigana suscitaram-me dúvidas e despertaram o meu interesse: Que conhecimentos têm as crianças ciganas dos Direitos das Crianças? Que direitos as crianças têm dentro da comunidade cigana? Considerando que as crianças perpetuam a cultura cigana, os direitos da criança cigana vão de encontro à Convenção dos Direitos das Crianças ou são divergentes? Dar voz às crianças ciganas- Como? Que impacto teriam essas vozes na comunidade maioritária?

Com uma intencionalidade reflexiva, recorreremos ao método de investigação-ação-participativa, sobretudo porque pretendia-se, e este era o foco principal de ação deste projeto, que os participantes assumissem um papel interventivo, que mudasse a sua posição de invisibilidade para um posicionamento mais ativo, mais participativo, nos espaços públicos de decisão, assumindo-se como atores sociais neste processo de mudança e simultaneamente, como sujeito de direitos. Acredito que é na participação efetiva de todos, os que se envolvem na tomada de decisões e os que são afetadas por estas, que se encontra o caminho para combater a exclusão social e caminhar para uma sociedade verdadeiramente democrática.

O projeto desenvolveu-se através de processos de escuta, de vozes e silêncios, inicialmente com alguma timidez, desconfiança, para culminar no envolvimento do grupo deste projeto, as quatro crianças de etnia cigana que frequentavam o 1º ciclo na EB1 de Santiago, e na mobilização de outros intervenientes, nomeadamente outras crianças, professores, associação de pais e Camara de Aveiro, no sentido de se comprometerem a encontrar soluções viáveis para o parque da Urbanização de Santiago, o qual além de manutenção, foi proposta a criação de uma biblioteca, para a qual o espaço já existe. São propostas absolutamente viáveis, mesmo tendo em consideração a falta de recursos económicos, podendo esta insuficiência ser colmatada com o envolvimento da comunidade e de outros parceiros.

Tendo em consideração a duração deste projeto, a resposta efetiva por parte da Câmara ainda não é conhecida, uma vez que está ainda em estudo, envolvendo diversos departamentos. No entanto, seria significativo escutar as vozes de todas as crianças da Urbanização de Santiago, uma vez que há uma grande vontade da parte destas no sentido de se sentirem implicadas, de se comprometerem numa participação efetiva em relação às decisões que as afetam diretamente, nomeadamente as condições das zonas verdes, das construções e ainda, em relação à segurança na Urbanização.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nesta parte do projeto, recorreremos a diversos autores no sentido de problematizar o que é ser criança de etnia cigana, quais os processos de exclusão e quais os processos de socialização e nesta dicotomia perceber como a criança vai vivenciando os seus direitos.

Capítulo 1- Infância, Direitos das Crianças e Participação de Crianças e Jovens

Neste capítulo, procurei refletir sobre a infância enquanto construção social que se encontra num ponto de viragem, na qual a emancipação da criança no que diz respeito à reivindicação dos seus direitos é uma necessidade na luta contra a exclusão social, os maus tratos e as injustiças sociais. Na era da globalização, a criança influencia a sociedade e o mundo, mobilizando através da participação de crianças e jovens, contribuindo para a criação de contextos mais democráticos.

Refletindo sobre esta questão, procurei conhecer as imagens da criança, o porquê destas reivindicarem um outro lugar, outro espaço de intervenção política e neste enquadramento, quais as potencialidades do projeto Cidade Amiga das Crianças enquanto espaço de participação pública.

1.0 Lugar da Criança na Contemporaneidade

Na atualidade, diversos autores, nomeadamente Sarmiento (2006), Landsdown(2001), Iturra (1999), Soares (2005), Sirota (2001), entre muitos outros, realçam a importância

do papel da criança enquanto ator social, sujeito de direitos, e com competências para dar o seu contributo em tomadas de decisão. Neste sentido, Soares (2006: 27) acentua “uma conceptualização de participação infantil, que recupere os interesses, necessidades e direitos da criança, que seja o testemunho do seu protagonismo e intervenção político-social”, pelo que “a participação infantil é uma ferramenta indiscutível para fugir ou lutar contra ciclos de exclusão”.

Segundo Sarmiento (2006,a) “As crianças permanecem sendo o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos”. Afirma que esta exclusão pode ser explicada pelo processo de ocultação da infância, acrescentando ainda que esse “processo decorre das conceções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas), quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social”, pelo que considera que a visão da infância é adultocentrada. Neste sentido, “nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento”.

Neste sentido, «a emergência contemporânea de um novo surto do discurso sociológico centrado na infância toma por referência uma revisão crítica do conceito de “socialização” (e.g. Waksler, 1991; Sirota, 1994; Corsaro, 1997; Plaisance, 2005; Mollo-Bouvier, 2005), sendo as crianças analisadas como atores no processo de socialização e não como destinatários passivos da socialização».

Esta reformulação do papel da criança no contexto social permite que a mesma assuma o papel de transmissora e o adulto de recetor, o que constitui um desenvolvimento no conceito de infância e um verdadeiro desafio para as mentalidades tradicionalistas instituídas.

Sarmiento (2006,a) refere que Bernard Lahire enuncia duas linhas de desenvolvimento essenciais para a apropriação do “individuo social” pela sociologia:

-“ O estudo das socializações e os processos de interiorização das relações de autoridade, das disposições sociopolíticas das disposições cultural-cognitivas, dos quadros de valores culturais e morais;

- O estudo dos fenómenos de transferibilidade das disposições mentais e comportamentais entre universos distintos de inserção infantil e adolescente e de tensão de disposições contraditórias entre quadros socializadores parcial ou completamente incompatíveis (2005: 306-307).”

Sarmiento (2006,a) refere ainda que a criança tem uma importância considerável na sociedade contemporânea “porque em torno delas se constitui um mercado global de produtos para a infância de importância económica estratégica; depois, porque as crianças mobilizam contemporaneamente um número crescente de adultos que trabalham com crianças, (...), finalmente (...) porque as crianças são percentualmente cada vez menos na sociedade contemporânea e a significativa redução do número de crianças na sociedade (...) torna particularmente sensível sua presença/ausência, nos equilíbrios demográficos, nas relações de afeto, e até, a prazo, na própria formação do rendimento das famílias e na estabilidade do Estado-Providência (Qvortrup, 1991).”

A ausência da representação das crianças da vida política implica que as mesmas não participem nas tomadas de decisão e como tal sejam invisíveis do ponto de vista da participação política.

1.1 As imagens da infância

No séc. XX, intensificaram-se os estudos sobre a criança, caracterizando-se a infância como uma categoria social, “historicamente construída”. A criança define-se como protagonista da sua existência, pois «de certa forma, a sociedade teria, a um momento dado “inventado” literalmente a criança» (Segalen, 1999, p.173).

Cristina Ponte (2005) remete a infância para uma representação por imagens que evidenciam diferentes vivências da mesma, nomeadamente *criança de jurisdição psicológica*, *criança da família*, e *criança pública*, *criança romântica*, *criança*

evangélica, criança trabalhadora, criança delinquente, criança aluno, criança médico-sanitário e a criança psicológica, criança assistida, criança filho, criança consumidora, criança nacional, criança ciência, criança disputada, criança bandeira e a criança universal. A imagem da criança é percebida não como um todo cujas partes/ dimensões articulam-se entre si, mas como se o todo fosse definido somente por uma das suas partes. De seguida, aprofundarei cada uma destas imagens.

Segundo Cristina Ponte (2005), entre 1914 e 1950, os trabalhos realizados sobre a criança, são “reconstruções, uma vez que decorrem da herança do século XIX”. A “*criança de jurisdição psicológica*”- orientada por profissionais da área da psicologia, nas suas variadas vertentes; A “*criança da família*”, e *criança “pública*”- objeto dos cuidados do Estado.

Hendrick (in Ponte, 2005) defende que a partir dos anos 60, a noção de infância é mais difícil de definir uma vez que se encontra delimitada por duas concepções distintas: por um lado, a imagem da infância marcada pela cultura tradicional e por outro, o empenho desenvolvido pelas ciências sociais, jurídicas e pela filosofia educacional, de devolver às crianças o seu lugar na sociedade civil, como sujeito de direitos definidos pela Convenção dos Direitos da Criança. Assim, Ponte (2006) refere que as concepções de infância são múltiplas conferindo à criança determinados atributos. A *Criança Romântica* – Associada ao romantismo do século XIX, “é alguém com estatuto e personalidade próprios, fruto gratificante do amor dos pais, e portanto reconhecida como ser único e vulnerável, a merecer carinho e proteção” (Almeida, 2000, in Ponte, 2006); A *Criança Evangélica*- emerge no Reino Unido pela voz de Hannah More, defendendo a obediência, o respeito pela autoridade e a importância e o investimento na educação como forma de educar as massas; A *Criança Trabalhadora*- Na modernidade, a criança trabalhava na esfera doméstica (agricultura e serviço doméstico) e com a industrialização e o capitalismo, é inserida na produção industrial (têxtil e vidreira),” nas minas, na agricultura, no serviço doméstico, nas docas e nos barcos e, nas siderurgias”. O trabalho infantil é contestado por alguns reformadores que questionam qual “a orientação da industrialização, o significado do progresso e o tipo de infância necessário a uma comunidade civilizada cristã”. A reflexão sobre estas questões e a sua divulgação influenciaram o conceito popular de infância de duas

formas significativas: primeiro, reconhecendo as várias idades da infância distintas da idade do adulto, e, segundo valorizando o papel da criança aluno em detrimento da criança trabalhadora. A mudança da consciência social aliada “à regulação fordista da economia, e, em especial, o controlo da mão-de-obra excedentária que se seguiu ao crash da bolsa de Nova York no período entre ambas as guerras retirou as crianças das fábricas (mas, curiosamente, não as retirou logo dos campos) ”. (Sarmiento, 2006). O trabalho infantil nos campos não têm regredido, situação esta, agravada pela conjuntura socioeconómica, sobretudo nos países periféricos ou semiperiféricos, sem mecanismos de controlo ou fiscalização.

Sarmiento refere ainda que, na atualidade, todas as crianças trabalham mas o seu trabalho é invisível aos olhos do adulto. Por força da conjuntura socioeconómica, as crianças passam mais tempo fora de casa, institucionalizadas, enquanto os adultos, desempregados, passam mais tempo em casa, num claro reverso dos papéis sociais.

Em Portugal, a literatura dá-nos conta das mudanças sociais e legislativas relativas à idade de início de trabalho e ao trabalho infantil. No século XX, crianças com 14 anos eram aliciadas para irem trabalhar para o Brasil ou vendidas pelas famílias para o efeito.

A legislação foi promulgando ajustamentos em relação à idade de início de trabalho. Em 1934, aos 12 anos podiam trabalhar em regime diurno e aos 16 podiam trabalhar em regime noturno. No entanto, encontravam-se crianças com 8 ou 9 anos a trabalhar na indústria têxtil.

Em 1990, a idade mínima para ingresso no mundo do trabalho é fixada nos 15 anos mas em 1997 é alterada para os 16, mantendo-se até à atualidade.

Outros estudos, entretanto realizados sobre o trabalho infantil tem contribuído para uma reflexão sobre esta questão. Para estes jovens que ingressam no mundo do trabalho, a escola revela-se pouco aliciante, não valorizando os seus conhecimentos e impondo um código que lhe é estranho, desmotivante, frustrante e promotor de abandono escolar.

Outra imagem da infância a que reporta Ponte (2005), *a Criança Delinquente*- Os efeitos do trabalho infantil na educação das crianças tornaram-se mais flagrantes quando estas foram integradas nas escolas. As crianças trabalhadoras eram mais autónomas, contrariando a ideia de dependência desta da família e do Estado. Neste

sentido, a delinquência juvenil tornou-se sinónimo de problema social. Nos Estados Unidos, uma grande percentagem das crianças que estão institucionalizadas em reformatórios não praticaram nenhum crime, mas evidenciaram comportamentos problemáticos, como fugir de casa, faltas às aulas, atividades sexuais precoces, rebeldia, etc. (Heyns 1990, apud Qvortrup, 1994, p.1 in Ponte, 2006). A intencionalidade desta institucionalização nos reformatórios é a de punirem estes comportamentos e de imporem uma conceção de infância assente nos pressupostos da classe média.

Em Portugal, a partir de 1911, a criança delinvente é considerada uma criança em risco, e colocada sob a tutela do Estado. O Instituto de Apoio à Criança tem desempenhado um importante papel na atribuição de alguma visibilidade social para estas crianças e jovens, e devolvendo um outro olhar sobre a sua condição social.

A Criança Aluno- Na segunda metade do século XIX, o Estado investe na educação, nas escolas como forma de educar e moralizar todas as crianças. No entanto, “pela sua autoridade legal, e na base de um acompanhamento diário, a escola impôs o olhar de alunos e seus parentes sobre si mesmos como sujeitos sem vontade própria. Marginalizou o conhecimento da criança decorrente dos seus pais, da comunidade e da experiência pessoal pois exigia um estado de ignorância.” (Ponte, 2006). A escola passou a ser o ofício da criança.

Em Portugal, a questão atual que se prende com esta temática relaciona-se com a conciliação dos valores que sustenta a vida pública e o tipo de educação que as escolas praticam. *A Criança- aluno* é dos principais tópicos de cobertura na imprensa nacional por estar associada às escolas e às temáticas da educação.

A Criança Médico-sanitário e *a Criança Psicológica-* A institucionalização da criança na escola colocaram em evidência a pobreza infantil aliada a uma deficiente alimentação e doenças. A escola revelou-se um meio propício para o desenvolvimento de diversos estudos por médicos, sociólogos e psicólogos, tendo estes últimos realizados testes de medição de coeficientes de inteligência que resultaram em trabalhos de pesquisa amplamente divulgados.

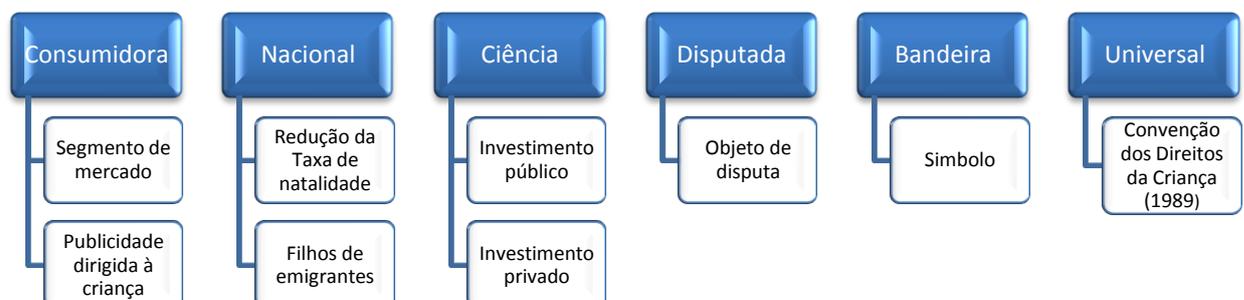
A Criança Assistida- O Estado de providência através dos serviços sociais intervêm junto das famílias no sentido de prevenir a crueldade e a negligência, cuidados físicos e alimentares para bebés e crianças necessitadas e inspeções nas escolas.

Em Portugal, o infanticídio era repudiado, mas o abandono de crianças era uma prática socialmente aceite. No século XVIII, criam-se as Rodas, em todas as cidades do país como forma de acolhimento de crianças abandonadas. Em 1867, as Rodas são substituídas pelos Hospícios, e os critérios de acolhimento de crianças abandonadas alteram-se, aceitando-se somente as crianças abandonadas por ambos os progenitores ou de pai incógnito, ou ainda crianças cujos pais por doença ou prisão não tivessem condições de educar os filhos.

Por outro lado, a natalidade era incentivada, bem como a valorização da família. No *Jornal das Ciências médicas de Lisboa*, em 1929, lê-se “A mulher deve ser fecunda e mais de uma vez: a maternidade não é para ela uma condição social mas natural.” (in PONTE, 2006). O mesmo jornal de 1927, referia ainda que a importância de se cuidar da saúde reside na responsabilidade de se produzir capital humano de qualidade.

A solidariedade religiosa, sob a forma de donativos, de doações, prémios ou peditórios ou de angariações por parte de figuras públicas eram dirigidas às famílias numerosas pobres como forma de cumprir um “dever de todos”.

A Criança Filho- Após os traumas provocados pelas separações durante as duas guerras mundiais, os psicólogos enfatizaram a importância das relações parentais no desenvolvimentos das crianças.



A Criança Pública:

A Criança Consumidora - A criança é considerada um segmento de mercado importante, enquanto consumidora e como influenciadora das decisões do adulto, pelo que é alvo de estudos de mercado. A publicidade e o marketing usam a imagem da criança para influenciar o adulto ou influenciar a criança a exercer influência junto do adulto.

A Criança Nacional- A redução da taxa de natalidade é uma preocupação dos Estados europeus no sentido de perspetivar a sustentabilidade futura do sistema social. Neste sentido, é importante refletir sobre a condição dos filhos de emigrantes que se encontram divididos entre a cultura de origem e a do país de acolhimento, numa fusão de culturas.

A Criança Ciência- Dimensão da criança realçada nos artigos publicados por fontes científicas das áreas da medicina, da genética, das ciências do ambiente, da psicologia cognitiva, como revistas médicas, ciências do ambiente, psicologia cognitiva, e jornais da especialidade, páginas de Saúde/ Sociedade, entre outros.

A Criança Disputada – A criança como objeto de disputa entre duas forças.

A Criança Bandeira- Símbolo do seu país ou de uma condição da infância.

A Criança Universal- A Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, aprovada pelas Nações Unidas, prevê direitos essenciais à provisão, à proteção (contra a discriminação sexual, exploração comercial, e violência) e à participação de todas as crianças. Estão ainda consignados direito aos cuidados de saúde, à educação, e a qualidade de vida.

“ A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.” Artigo 13, Convenção dos Direitos da Criança. O direito de participação é de todos os direitos, o mais controverso, sobretudo

quando inserido no contexto religioso ou militar de determinados países. A infância é vista sob múltiplos olhares, da educação, da justiça, da saúde, do estado social e muitas outras organizações públicas ou privadas, de carácter social ou outro que nos mostram diferentes dimensões da criança. A par desta transformação social, a infância foi alvo de diversos estudos, sobretudo sociológicos, o que fundamentou o nascimento da sociologia da infância. A importância da sociologia da infância reside sobretudo na visibilidade da criança perante a sociedade e o mundo, independentemente de quaisquer credos ou raças.

Segundo Sarmiento (2006),” a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebés, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemónica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche.”

Reconhecer todas estas facetas da vida da criança, é admitir que esta desempenha um papel como ator social (Qvortrup et al., 1994; James & Prout, 1997), dotado de competência e de autonomia (James, Jenks e Prout, 1998), “de pensamento reflexivo e crítico» (Ferreira, 2002, p.36), “implica que se considere o seu direito à palavra, e a sua capacidade de produção de sentido” (Vilarinho, 2000, in Agostinho, 2006).

Assim, a “ criança surge com a dimensão de ser social e, enquanto tal, dispõe de oportunidades para exercer um papel ativo onde, pode e deve contribuir para o conhecimento da categoria social que integra, a infância, bem como, para o conhecimento da sociedade de uma forma global” (Agostinho, 2006).

1.2. A Criança reconhecida como sujeito de direitos

A Convenção dos Direitos da Criança de 1989 é um importante instrumento de defesa dos direitos humanos que emerge como um documento essencial, pois nele estão reconhecidos os direitos da criança, nomeadamente o Direito de Participação. Neste sentido, a criança surge não só como objeto de direitos, mas como sujeito de direito.

Os direitos de participação envolvem mais particularmente três dos 54 artigos da Convenção. Os Estados devem proporcionar “à criança que for capaz de formular seus próprios juízos, o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados à criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança. (artigo 12 da CDC) ” e “ (...) o direito à liberdade de expressão. Esse direito inclui a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo (...) por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança (...) ” (artigo 13 da CDC) e “ o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.” (artigo 31 da CDC).

Landsdown (2001) refere que em relação ao 12º artigo da Convenção dos Direitos da Criança qualquer criança, independentemente da idade, tem o direito de exercer o seu direito de participação. Este autor reforça que todas as crianças devem ser ouvidas, principalmente sobre assuntos que as afetam diretamente, sendo válido comunicar não só pela fala, mas pela escrita, pela poesia, arte, desenho, linguagem gestual ou por computador. A participação da Criança deve ser livre, ou seja, é da responsabilidade do adulto garantir que a participação da criança se concretiza num contexto de liberdade de expressão, sendo igualmente pertinente o dever de respeitar o direito da Criança de não querer expressar-se. Reforça ainda que a Criança deve ser ouvida pelo Adulto em todas as questões e decisões que promovem impacto na sua vida, quer este seja pai, mãe, professor, político ou outro, sendo ainda pertinente realçar que diversas tomadas de decisão ao nível das políticas públicas e legislação têm impacto na vida das crianças nomeadamente transporte, habitação, macroeconomia, ambiente, educação, cuidados à infância e saúde pública.

Assim, a Criança tem o direito de se expressar e as suas opiniões devem receber a devida atenção, ou seja, com seriedade, pois são relevantes na tomada de decisões que afetam a sua vida.

O peso atribuído à opinião da Criança sobre determinado assunto deve refletir o nível de conhecimento que esta tem sobre os assuntos em questão. O contexto social, a natureza da decisão, a experiência de vida da Criança e o nível de apoio que o adulto lhe disponibiliza poderá afetar a sua capacidade de compreender os assuntos que a afetam. Neste sentido, Landsdown (2005) confere três níveis de participação, nomeadamente, o *processo de consulta* – ocorre quando o adulto reconhece que a criança tem uma opinião formada que advém das suas vivências, com a qual pode dar um contributo válido. No entanto, para além do adulto ter a iniciativa, também é ele que gere e lidera; o *processo de participação* - permite às crianças e jovens intervir de forma mais ativa no desenvolvimento, implementação, monitorização e avaliação de projetos, programas, investigação ou atividades. Este é caracterizado por ser um processo iniciado pelo adulto que envolve as crianças e /ou jovens como parceiros. Assim, as crianças e /ou jovens assumem o processo influenciando e lançando desafios no sentido de influenciar processos e resultados. Os níveis de controlo sobre os processos por parte das crianças e /ou jovens podem ser intensificados por determinados períodos de tempo. O *processos iniciados por crianças e /ou jovens* - Nestes processos a criança têm a iniciativa, não estando sujeita a uma agenda política do adulto. Caracteriza-se pelos assuntos de interesse serem identificados pelas crianças e jovens envolvidos pelo que os adultos são meros facilitadores. As crianças e jovens envolvidos controlam os processos.

Fernandes (2006) afirma que “nesta 2ª modernidade, pensar nas crianças, pensar na infância, é pensar também num grupo social, com um conjunto de direitos reconhecidos no campo dos princípios, apesar da sua escassa aplicabilidade nos quotidianos de muitas crianças, para as quais o desenvolvimento de esforços, que assegurem a sua participação é essencial, uma vez que a participação infantil é uma ferramenta indiscutível para fugir ou lutar contra ciclos de exclusão”.

A participação da criança apresenta-se como um tema pertinente para o desenvolvimento da cidadania enquanto movimento social de participação ativa. Gaítan (s/d) afirma que associado à cidadania está a participação ativa e a democracia:

“En ellos se reconoce el derecho a la libertad de expresión, de pensamiento y de conciencia (con la guía de los padres), el derecho del niño a ser escuchado en todo procedimiento legal o administrativo que le afecte (pero no puede reclamar sus derechos jurídicos o administrativos si no es por mediación de sus padres o representantes), a la libertad de asociación y de celebrar reuniones pacíficas (aunque nada se menciona respecto al desarrollo de actividades políticas, de elegir a sus representantes o de ser elegido).”

Acrescenta ainda que existem algumas resistências face à participação de crianças e jovens relacionadas, por um lado, com a falta de confiança do adulto nas competências e na capacidade de decisão dos mesmos, e por outro, com a necessidade de proteção justificada pela sua vulnerabilidade, resultando no controlo e segregação para espaços considerados sem riscos.

Oldman (1991, in Christensen 2005) aponta para três conjuntos de influências na natureza da infância. As *influências reguladoras* estão relacionadas com as regulações legais da infância que variam de país para país. As *influências normativas* dizem respeito às “normas enraizadas em ideologias ou conceções morais que, de tempos em tempos, têm sido suportadas ao reclamarem o estatuto das teorias científicas das crianças.” As *influências estruturais* estão na dimensão económica e espacial.

Christensen (2005) afirma que “a infância parece ser mais vulnerável do que as outras categorias geracionais, não só economicamente mas também politicamente” pois, “não possuem quaisquer direitos ou poderes para assegurar uma justiça distributiva.” Acrescenta ainda que o acesso das crianças ao exterior é limitado o que compromete o desejo destas de vivenciarem novas experiências por si próprias ou de serem reconhecidas. “Nos ambientes urbanos cada vez mais dominantes, ditados pelos interesses económicos dos adultos, os mundos da vida da criança são suprimidos, enquanto os seus níveis de liberdade são reduzidos e as suas oportunidades de encetar explorações autónomas” estão cada vez mais comprometidas.

1.3. As Cidades Amigas das Crianças

O conceito Cidade Amiga das Crianças, desenvolvido pela UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, no quadro da Resolução da Segunda Conferência da Nações Unidas sobre povoamentos humanos – Habitat II, no sentido de promover uma abordagem associada à sustentabilidade das condições de vida urbana das crianças, é a fundamentação do projeto iniciado em 2007 na cidade de Aveiro. Este projeto envolve 13 municípios portugueses numa rede que compreende mais de 850 cidades de todos os continentes. É um projeto que liga estas cidades em rede.

A pertinência deste conceito centra-se no fato de cada vez mais as cidades serem focos de concentração da população e como tal, é importante repensar se estas são, efetivamente, um lugar promotor de bem-estar e de respeito pelos Direitos da Criança. Mais ainda, é uma ferramenta importante de luta contra a exclusão que visa proteger as crianças da exploração, da violência, do tráfico e dos abusos, pois coloca a criança como protagonistas, como nos refere Landsdown (2001), negar a voz às crianças é contribuir para que os abusos fiquem impunes e se perpetuem.

Uma Cidade Amiga das Crianças é definida como um compromisso por parte de todos os envolvidos na governação de uma determinada cidade no sentido de promover a aplicação efetiva dos Direitos definidos na Convenção dos Direitos da Criança, garantindo às crianças o acesso a serviços essenciais de saúde, educação, abrigo, água limpa e instalações sanitárias decentes, e proteção contra violência, abusos e exploração. Outros aspetos a serem considerados dizem respeito a assegurar que as ruas sejam seguras e haja locais de socialização, recreio, espaços verdes e de lazer, o controle da poluição e do trânsito, o apoio a eventos culturais e sociais e, finalmente, a garantia de que todas as crianças partilhem como cidadãos iguais, com acesso a todos os serviços, livre de qualquer discriminação, especialmente se esta for baseada na idade, género, rendimentos, etnia, origem cultural, religião e/ou deficiência.

O processo de constituição de uma cidade amiga das crianças envolve nove princípios que sustentam os direitos da criança nomeadamente a participação das crianças nas tomadas de decisão, uma estrutura jurídica amiga da criança, uma estratégia de direitos

da criança que englobe a cidade como um todo, uma unidade de direitos da criança ou mecanismos de coordenação desses direitos, avaliação e análise de impactos sobre a criança, um orçamento direcionado às questões da criança, um relatório regular sobre a Situação da Infância na Cidade, defesa dos direitos da criança e um sistema independente de defesa para a criança.

No entanto, e embora conte com 13 anos de história, a UNICEF considera que a Iniciativa Cidades Amigas da Criança não está totalmente implementada, pois muitas das ações em curso necessitam de ser observadas e avaliadas, de forma holística. Porém, considera que representa uma ferramenta importante que promove a participação efetiva e significativa da criança nas decisões comunitárias que lhe dizem respeito, o que em si é um grande progresso.

No entanto, aderir a este projeto atribui aos municípios uma imagem positiva perante o Mundo, pois este é um projeto mundial, e como tal penso que é importante haver da parte destes uma implicação efetiva, um compromisso que vá para além das ambições políticas, se de fato se quer dar protagonismo às crianças.

Segundo Landsdown (2001), a participação da criança implica que determinados valores sejam inerentes a este processo, nomeadamente a honestidade dos adultos em relação ao projeto e aos processos de investigação, a inclusão através da igualdade de oportunidades de todas as crianças que estejam interessadas em participar, a partilha e o respeito por todos os contributos independentemente da idade, da raça, das competências físicas ou outras, da etnicidade ou da proveniência social.

Chegando a este ponto, podemos compreender a pertinência da Participação das Crianças e Jovens. Os adultos tomam decisões que afetam as crianças sem estas terem direito a uma opinião, a serem ouvidas. De fato, esta atitude do adulto contraria o que o mesmo considera desejável: a participação ativa dos jovens, futuros adultos, como uma forma de pré-integração na vida adulta. Negar a participação das crianças e jovens com base na idade, raça, cor é perpetuar ciclos de exclusão que vão contra os princípios da democracia. Desta forma, procuramos aprofundar os princípios

subjacentes a esta exclusão. Dentro da exclusão como se processa a socialização dos grupos excluídos?

Capítulo II- A Socialização das Minorias Étnicas

No seguimento do capítulo anterior, algumas questões relacionadas com a forma como o individuo se posiciona na sociedade, tornaram-se pertinentes, pelo que procuramos refletir sobre os processos de exclusão e simultaneamente, compreender de que forma a socialização permite ou impossibilita ao individuo ter voz, ser participativo, exercer o seu direito de Cidadania. Esta reflexão não se limita aos excluídos, mas também sobre quem exclui e como.

2. Socialização como processo de inserção de minorias

As minorias étnicas enfrentam diversos obstáculos à sua integração na sociedade considerada majoritária, sobretudo devido ao preconceito e discriminação que a própria sociedade perpétua como forma de exercer poder sobre o Outro considerado diferente.

2.1 Etnicidade e relações de Poder

Para Giddens (2010), o conceito de raça na atualidade “é dos mais complexos em sociologia” acrescentando ainda que acredita-se “erroneamente que os seres humanos podem ser separados com facilidade em raças biológicas.”

As teorias da classificação por raças advieram em finais do século XVIII e princípios do século XIX “ para justificar a ordem social emergente à medida que a Inglaterra e outras nações europeias se tornavam potências imperiais, governando territórios e populações subjugadas,” tendo após a Segunda Guerra Mundial perdido grande parte da sua credibilidade, pois “em termos biológicos não existem raças definidas” (Giddens, 2010: 247).

Por oposição à classificação por raça, a qual exigia um pressuposto biológico, o conceito de etnicidade é construído socialmente. Para Giddens, as “diferenças étnicas são inteiramente aprendidas” pelo que “não existe nada de inato na etnicidade” ou seja “é um fenómeno unicamente social que é produzido e reproduzido ao longo do tempo”. Acrescenta ainda que “através da socialização, os mais jovens assimilam estilos de vida, normas, e crenças das suas comunidades.”

Giddens (2010), refere que as minorias étnicas ou grupos minoritários são caracterizadas por um sentido de pertença e de solidariedade de grupo, em parte causada pela posição subordinada que ocupam na sociedade maioritária, promovendo a endogamia, ou seja o casamento entre membros da mesma etnia, como forma de garantir a sua identidade cultural. Desta forma, as minorias étnicas são frequentemente alvo de preconceito, discriminação e racismo. Este autor define preconceito como “as opiniões e atitudes partilhadas por membros de um grupo acerca de outro”, fundamentadas mais em rumores do que em provas concretas e conseqüentemente difíceis de desmistificar, pois os estereótipos tendem a ter categorizações “fixas e inflexíveis”, e generalistas, pois são aplicados ao grupo como uma característica do mesmo. Realça ainda que alguns estereótipos podem ter algum fundo de verdade mas “como quem conta um conto acrescenta um ponto”, foram largamente exagerados, afastando-se da verdade ou até constituir “um mecanismo de deslocação, pelo qual sentimentos de hostilidade ou raiva são dirigidos contra sujeitos que não são a verdadeira origem desses sentimentos.”

O preconceito baseado na diferença das características físicas como associadas a uma determinada identidade cultural, conhecido como racismo, preconiza a existência de raças superiores, por oposição a raças inferiores. No entanto, Modood, et al, (1997, in Giddens,2010) analisa o racismo sob uma perspectiva mais cultural e menos biológica. Assim, refere que “múltiplos racismos” implicam que o racismo seja sentido de diferentes formas pelos indivíduos.

A discriminação está diretamente relacionada com o “comportamento tido em relação a indivíduos ou grupos” e torna-se evidente quando é negado a um individuo que pertença a um determinado grupo, as oportunidades que são facultadas a outros.

Face ao preconceito e à discriminação, desenvolvem-se determinados mecanismos de defesa e proteção, nomeadamente o etnocentrismo, “ uma desconfiança em relação a estranhos, combinada com uma tendência para avaliar outras culturas em termos da nossa própria cultura”.

Cortesão, et ali, (2000) relaciona a questão do racismo e do preconceito em Portugal com um certo “daltonismo cultural”, o qual define como uma “certa dificuldade em se dar conta do arco-íris sociocultural que, a diferentes níveis, está presente na nossa sociedade”. Mais ainda, refere que “ o povo português não está habituado a receber, a conviver, dentro de portas, com o “outro” diferente” pois “foi primeiramente socializado, sobretudo para a ideia da existência, entre nós, de uma grande homogeneidade sociocultural”, o que não corresponde de todo à realidade. Neste contexto, é importante distinguir desigualdade social e exclusão enquanto processos distintos a que os grupos minoritários estão sujeitos como forma de perpetuar o daltonismo sociocultural.

Cabral (1998) refere que em Portugal é notória uma discriminação legal, através da qual o domínio é exercido sobre os imigrantes através das leis sobre a imigração e nacionalização, e sobre a etnia cigana forçando-a a sedentarizar-se em bairros sociais considerados “ameaçadores para o bem-estar” das “populações maioritárias”.

Neste contexto, Vasconcelos (1998) afirma que “ a nível institucional e dos órgãos de soberania encontramos atitudes dúbias que tendem a subvalorizar os indícios de racismo patentes em procedimentos, sejam administrativos, judiciais ou outros”.

Boaventura Sousa Santos (1997, in Cortesão, et ali, 2000) refere que a relação de “desigualdade” baseia-se numa diferença de poder entre dois grupos de diferentes estatutos, em que um exerce uma força dominante sobre o outro. Por outro lado, o conceito de exclusão é definido como “total rejeição dos grupos minoritários com os quais o grupo dominante não quer conviver.”

Cortesão (2000) destaca algumas perspetivas desenvolvidas face à diversidade, nomeadamente a perspetiva assimilacionista, multiculturalismo benigno ou passivo, multiculturalismo crítico e ação anti-racista. Relativamente à perspetiva

assimilacionista, esta é definida pela aceitação de que “as regras e valores da sociedade dominante são válidas, indiscutíveis e próprias de uma cultura superior”, pelo que “os grupos minoritários só lucrarão em aceitar e absorver essa cultura.” Comparativamente, o multiculturalismo benigno, ou passivo, perspectiva a aceitação do “outro diferente” num contexto de uma certa condescendência, sem ser questionada ou objeto de reflexão crítica, o que de certa forma contraria o multiculturalismo crítico que questiona o “significado real de todas as situações e soluções”, até as questões que são consideradas razoáveis pelo senso-comum. O multiculturalismo crítico procura a “desocultação de significados de diferentes propostas ou acontecimentos no contexto histórico e social em que têm lugar”. Importante ainda, na “desocultação dos significados”, é a ação anti-racista, que estando relacionada com formação promotora de “atitudes ativas de luta contra a discriminação e/ou exclusão”, pretende que os formandos tenham uma ação mais interventiva face a este problema.

2.2 Socialização

Para Santos (2004), a “grande mudança que o conceito de socialização sofreu ao longo do século XX diz respeito ao papel, no processo que é atribuído ao indivíduo socializado”.

Segundo Giddens (2010: 27), a “socialização é o processo através do qual as crianças, ou outros novos membros da sociedade, aprendem o modo de vida da sociedade em que vivem”, o seu papel social.

Dubar (1997) define socialização como “um processo interativo e multidirecional” que “pressupõe uma transação entre socializado e os socializadores”, sendo o “desenvolvimento de uma dada representação do mundo”, “o produto, constantemente reestruturado, das influências presentes ou passadas dos múltiplos agentes de socialização”. Concluindo, a “socialização é um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja de pertença, de relação”.

Montenegro (2003:69) acrescenta que Crespi (1997:96) divide a socialização em socialização primária e socialização secundária. A socialização primária ocorre no

desenrolar das interações familiares e grupais (amigos, pessoas de diferentes gerações, vizinhos, entre outros), num processo que Dubar (1997: 94-98) define como uma “imersão dos indivíduos naquilo que se chama “mundo vivido”, no que é considerado “um universo simbólico e cultural”. Giddens (2010) defende que a “socialização primária decorre durante a infância e constitui o período mais intenso de aprendizagem cultural”.

A socialização secundária resulta da interação ao nível dos sistemas e subsistemas sociais, isto é, das “transformações realizadas pelo trabalho, pelos saberes e relações sociais, sendo que esta nunca apaga totalmente a identidade construída no final da socialização primária.” (Dubar, 1997:98)

François Dubet (1996), citado por Montenegro (2003:70), refere que o indivíduo encontra-se num ininterrupto processo de socialização, envolvendo-se em “experiências sociais”, consequência da articulação de três lógicas de ação, nomeadamente, a *Lógica da integração*, associada às relações de pertença que o indivíduo procura manter ou fortalecer (identidade comunitária), a *Lógica da estratégia*, através da qual o indivíduo projeta os seus interesses de mercado ou competição social e a *Lógica da subjetividade social*, que se processa num plano dialético ente a representação do sujeito e as relações sociais.

Por outro lado, Edward T Hall (1996:250), citado por Montenegro (2003:70), articula o conceito de socialização com o de cultura, referindo que a cultura enquanto processo de comunicação está definida em três níveis, a considerar a *Cultura primária*, que projeta-se num plano formal e está relacionada com as regras sociais, a *Cultura Secundária*, a qual manifesta-se num plano informal e é característica de um determinado grupo, difícil de ser apropriada pelos outros e finalmente, a *Cultura terciária*, própria de um plano técnico subjetivo e manipulável, está sobretudo relacionada com a percepção que temos do outro e vice-versa.

Refletindo sobre os processos de socialização, concluímos que estes são complexos. Acreditamos que são socialmente construídos por mecanismos que vão perpetuando formas de discriminação e exclusão, através dos quais as minorias tendem a estar

numa posição desfavorável, atenuada pelas próprias condições sociais, nomeadamente pobreza, falta de formação e desemprego.

Neste sentido, o que significa ser cigano e ser cigana? O que significa nascer numa minoria étnica, ser visto não como um indivíduo, mas como um "cigano" ou uma "cigana"? Quais os processos de socialização na comunidade cigana?

Capítulo III – Ser Cigano, Ser Cigana – Que significado?

Ser cigano e ser cigana é uma questão que uma parte da sociedade majoritária responde mediante estereótipos com cariz depreciativo, mas têm pouca consciência das mudanças que neste momento assolam esta comunidade. A emancipação da mulher, a integração das crianças na escola e a obrigatoriedade de frequência escolar contribuem para alterações profundas nas comunidades ciganas. Para as crianças, qual o significado desta mudança?

3. A Comunidade Cigana em Portugal

A comunidade cigana representa o maior grupo minoritário em Portugal. Presente há cinco séculos, em território nacional, o relacionamento com a restante população nem sempre foi pacífica, tendo sido marcada por preconceitos e discriminação baseados em estereótipos que subverteram a imagem do cigano. Desconstruir estes estereótipos permite-nos combater a exclusão social e promover melhorias sociais em que todos beneficiam.

Neste sentido, procuramos analisar as condições das comunidades ciganas em Portugal, para percebermos como se processa a socialização da criança desta etnia, considerando para tal, os processos de socialização das crianças na comunidade cigana e quais as condições de inserção das comunidades ciganas na sociedade majoritária.

3.1 Origem da etnia cigana

Conhecemos este povo como ciganos ou como pertencentes à etnia cigana, mas entre eles denominam-se ROM, que significa Homem (pai de família, varão, marido)

Conhecer as origens do povo cigano é importante para compreender o percurso deste povo em Portugal.

As primeiras migrações dos povos que deram origem à etnia cigana ocorreram no século III, após a conquista do Norte da Índia. No ano de 850, os Zhott, os Sindhi, os Dom e os Kalé (sendo estes últimos os que deram origem aos ciganos da península ibérica) deslocaram-se pela Pérsia, Arménia, Cáucaso, passando pelo Estreito de Bósforo até à Grécia e daí espalhando-se pela Europa.

Os ciganos têm origem no planalto Indo (Paquistão), espalharam-se por toda a Europa, principalmente nos países do sul, e chegaram a Portugal na segunda metade do século XV, depois de uma peregrinação através da Europa que durou mais de um século.

Uma poesia de Luís da Silveira, de 1510, incluída no Cancioneiro Geral de Garcia de Resende, representa a primeira referência documental na qual é referido um “engano” engendrado por um cigano. Desde documento depreende-se que os ciganos eram conhecidos em Portugal e a sua reputação tinha uma conotação depreciativa. Outro escritor que procurou retratar os Ciganos foi Gil Vicente com a sua representação A Farsa das Ciganas (1525), na qual a mendicidade, a leitura da sina e o engano nos negócios eram retratados como práticas recorrentes. As queixas contra os Ciganos tornaram-se frequentes, o que levou à publicitação do Alvará de 13 de Março de 1526, no reinado de D. João III, que rejeita a entrada de ciganos e decreta a sua expulsão do território nacional.

Os primeiros registos existentes em Portugal relativamente aos Ciganos coincidem com as primeiras medidas legislativas de cariz persecutório e um ambiente de aversão do povo em geral relativamente aos Ciganos devido às práticas às quais eram associados.

Na cultura cigana, os costumes e a sua história passava de geração em geração pela oralidade de uma língua própria, o Romani, o qual deriva do sânscrito.

No caso dos ciganos da península ibérica, a língua cigana é conhecido por Caló, devido às suas particularidades pois integra palavras do catalão, do castelhano e do português.

A origem e a cultura cigana estiveram durante muito tempo envolta em mistério e consequentemente sujeita a histórias, lendas e determinados estereótipos para os quais contribuíram os média e a cultura popular.

Vasconcelos (1998) aponta que “ o desconhecimento é mútuo, a comunidade geral ignora a cultura dos ciganos e estes ignoram os direitos e deveres que lhes assistem enquanto cidadãos.”

3.2. Processos de Socialização nas Comunidades Ciganas

Montenegro (2003:71) refere que os processos de socialização nas comunidades ciganas (...) referem-se ao modo de socialização primária e comunitária, nos quais existe impregnação de valores, regras e signos, regendo-se simultaneamente, por lógicas de ação de integração, de estratégia e subjetividade.”

Segundo Teresa San Roman (1997), in Montenegro (2013),na comunidade cigana:

“É-se criança até à puberdade, idade a partir da qual se é moço ou moça até à entrada na plenitude da vida adulta através do matrimónio e o nascimento do primeiro filho. Nessa altura é-se cigano ou cigana. Em termos relativos, por volta dos 40 anos, se forem avós e se não existir nenhuma mácula na sua vida, tornam-se tios ou tias (ainda que não sejam ainda os tais “homens de respeito”). Os velhos que não tenham tido filhos, sejam dementes ou senis, não são tios, são apenas velhos.”

Montenegro (2003) analisa os processos de socialização da criança de etnia cigana na família concluindo que a mesma sendo estruturada “como um todo, é, simultaneamente, uma unidade de produção e de organização social.” Neste sentido, a função educativa, caracterizada como sendo integradora, interdependente e global, é da responsabilidade da família nuclear, família extensa e do clã que promovem desta forma a coesão dentro da etnia, pelo que “ as crianças e os jovens são assunto de todos: avós, primos, tios, irmãos... Cada um é necessário e contribui para o todo” (Montenegro, 2003). Casa-Nova (2009) reforça ainda que a coesão dentro da etnia funciona como apoio/suporte do grupo de pertença, uma vez que os seus membros têm consciência que sem coesão, encontram-se sós e isolados numa sociedade “cujas representações sociais os condena grandemente ao isolamento.”

Garrido (1999, in Montenegro 2003) expõe que a educação rege-se por determinados valores, nomeadamente a coesão familiar, a solidariedade, o respeito pelos mais velhos, a proteção às crianças, a mulher como narradora. As crianças são gradualmente integradas nas atividades económicas dos adultos “mediante a sua progressiva incorporação, observando primeiro, e participando depois, mas ao seu próprio ritmo, sem que se exerça pressão sobre elas.” Tendo em conta esta filosofia de vida, a escolaridade obrigatória não é valorizada, uma vez que a família consegue por si gerir o futuro das crianças garantindo um meio de subsistência. A escolaridade só tem interesse enquanto requisito obrigatório como beneficiário de RSI, o qual representa um contributo para a economia familiar. Porém, ser beneficiário de RSI e de habitação social, obriga a algumas mudanças no seio da comunidade cigana, pois obriga à sedentarização e à escolarização. Montenegro (2003) sintetiza ainda mais esta questão ao afirmar que pretende-se “subsidiar para sedentarizar, sedentarizar para controlar, controlar para normalizar/assimilar”.

Rodrigues (2012) analisando as questões associadas à atribuição de RSI conclui que este benefício tem associado uma representação social negativa devido à desinformação, à denominação deste apoio, à exposição mediática, constrangimentos administrativos e organizacionais, à burocratização do trabalho dos técnicos, à exposição mediática, entre outros.

Young (2011, in CASA-NOVA 2012) argumenta que é importante que se reconheça a injustiça estrutural que está inerente à atribuição do RSI, como “processos sociais que colocam grandes grupos de pessoas sobre ameaça sistemática do abuso ou da privação dos meios necessários para se desenvolverem e exercitarem as suas capacidades, ao mesmo tempo que capacitam outros a abusar ou a ter um amplo espectro de oportunidades para desenvolverem e exercitarem capacidades ao seu alcance”.

Montenegro (2003) conclui que as crianças representam uma garantia de segurança, sobretudo para os anciãos. Desta forma, a sua seguridade é assegurada pela comunidade, a qual é muito protetora, o que permite uma certa liberdade de movimentos, pois são constantemente vigiados. No entanto, os conflitos entre linhagens tornam os adultos extremamente cautelosos, sendo exemplo as saídas escolares, pois a escola enquanto espaço de encontro pode igualmente ser o palco de

conflitos entre adultos de etnia cigana iniciados por vezes pelas crianças de diferentes linhagens.

Na comunidade cigana, a adolescência é uma fase da vida dos jovens que exige particular atenção. A virgindade da jovem de etnia cigana, é de tal forma importante que a comunidade exerce uma forte pressão no sentido de não prosseguirem os seus estudos, uma vez que as turmas são mistas e haver o risco de se envolverem com não ciganos, o que não é de forma nenhuma aceitável na lei cigana. Por outro lado, o jovem desta etnia é desde novo incentivado a dar mostras de agressividade que asseguram a defesa da honra da família, a valentia e a vingança contra os que atentam contra a mesma. Mas este tipo de educação entra em conflito direto com a educação formal, questionando-se sobre quem recai a autoridade sobre a criança: a família ou o Estado?

Segundo Montenegro (2003), o “ formalismo igualitário ignora que o cigano está mais longe do que o não cigano da cultura escolar”. A escola, sendo democrática, deveria por definição gerir a diversidade sem alienar a individualidade, o que podemos comprovar é que a escola pretende uniformizar, convergindo para uma educação formatada.

Liégeois (2001) sobre a “educação cigana” refere que alguns relatórios apontam para uma desconfiança dos pais em relação à escola na medida em que esta poderá influenciar as crianças afastando-as da cultura cigana ou sujeita-las à humilhação de outros, pois a educação cigana não é valorizada pelo ensino formal e conseqüentemente é considerada um desvio à normalidade. A escola infantiliza as crianças, valorizando a estratificação da infância por idade, não valorizando as competências e as experiências já desenvolvidas. Ferreira (2009) reforça, afirmando que “ a concentração na escola de tantas funções educativas e sociais conduziu à ocultação e desqualificação de outras formas não institucionais de socialização e aprendizagem, que ocorrem no meio familiar, nos contextos de trabalho, nas relações de vizinhança, na vida comunitária e associativa e nos momentos sociais em geral.”

Por outro lado, obrigar a criança a ir à escola é negar-lhe o direito de livre escolha. Assim, a etnia cigana valoriza a educação de transmite às suas crianças por proporcionar um ambiente familiar, uma profissão com um elevado grau de certeza de empregabilidade, a qual é transmitida de pais para filhos, perpetuando-se o negócio de

família, e a transmissão de valores morais como a honra, o respeito pelos mais velhos e pelas crianças.

Casa-Nova (2005 in Casa-Nova 2009), afirma que “este habitus étnico é incorporado através da observação das práticas, da linguagem corporal e das produções discursivas dos adultos e exteriorizado nas práticas culturais quotidianas, sendo responsável pelos estilos e oportunidades de vida dos membros desta comunidade, condicionando as suas práticas sociais e culturais independentemente da sua pertença de classe, uma vez que a determinação cultural se sobrepõe à determinação económica na estruturação do habitus.”

Garrido (1999, in Montenegro 2003), conclui que a comunidade cigana “ sente a escola como um produto não cigano, distante da sua cultura e da sua tradição.” No entanto, a comunidade cigana defende a escola multicultural como um espaço de partilha, privilegiado para a desmistificação existente em relação a esta comunidade e consequentemente, uma forma de combate à discriminação e à exclusão social.

3.3. Condições de Inserção da Comunidade Cigana em Portugal

“ A situação de marginalização social dos cerca de 50 mil ciganos portugueses, maioritariamente jovens, com muitas crianças e muito poucos velhos, revela-se nas carências em termos de assistência médica, na falta de escolaridade, nas taxas elevadas de analfabetismo, no grande absentismo e insucesso escolar, traduzindo-se inevitavelmente em dificuldades no relacionamento com o exterior, no exercício da cidadania, por falta de formação escolar e de informação”. (VASCONCELOS, 1998).

Existe uma grande dificuldade em determinar com alguma precisão quantos membros de etnia cigana são portugueses, estimando-se que sejam entre os 30.000 e os 90.000. Porém, a SOS Racismo, através de um inquérito realizado em 1996 junto das Câmaras Municipais e outras entidades somente conseguiu apurar um total de 21 831 de ciganos portugueses, pois algumas Câmaras não devolveram ou não preencheram todas as questões do inquérito. Neste mesmo estudo, verificaram que as comunidades ciganas concentravam-se no litoral e na fronteira com a Espanha. Lisboa era a cidade com uma maior representação desta etnia, tendo sido determinado que cerca de 31%

vivia em condições de pobreza e de precariedade, sobretudo nos distritos de Viana do Castelo, Castelo Branco, Coimbra e Évora.

A Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância refere que deverão ser entre 50 000 e 60 000 membros de etnia cigana em Portugal.

Um estudo realizado por Alexandra Castro¹ revela que existem cerca de 20 mil ciganos em Portugal Continental, sendo no distrito do Porto que se concentra um maior número absoluto de ciganos (2268), seguido dos distritos de Lisboa (1882), Faro (1688), Braga (1566) e Aveiro (1536).

Estas estatísticas são tentativas para determinar um valor que legalmente não pode ser contabilizado uma vez que tal seria discriminar a etnia cigana portuguesa da restante população portuguesa não cigana.

Segundo Casa-Nova, foi na década de 90 que a política nacional reconheceu a necessidade de incluir a etnia cigana na agenda política com vista à inclusão como cidadãos portugueses de direitos e deveres, tendo sido criado pelo ACIME o *Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos*. As conclusões que resultaram deste grupo de trabalho não tiveram impacto nas políticas sociais e educativas, em parte acredito que o porquê se centra no facto de se ter trabalhado a comunidade cigana para uniformiza-la com a sociedade em geral, mas não se trabalhou a sociedade em geral no sentido de ultrapassar séculos de estereótipos atribuídos à comunidade cigana, a qual continúa à margem da sociedade portuguesa.

Em 1996 a Rede Europeia Anti Pobreza/ Portugal (REAPN) estabeleceu parcerias com a Espanha, a Itália, a França e a Grécia no sentido de desenvolver um projeto europeu de combate à toxicodependência na comunidade cigana. No decorrer deste projeto e

¹ Estudo realizado no decorrer do projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SAPIENS/POCIT) em 2004 – Os Ciganos vistos pelos outros: proximidade social em espaços de coexistência Interétnica.

após um processo de diagnóstico realizado junto de diversos organismos públicos e privados a REAPN conclui que existe pouca informação sobre a etnia cigana, o que dificulta a intervenção junto desta comunidade. Neste sentido, desenvolve, em 1997, o Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre a Etnia Cigana (SINA), o qual tem por objetivo promover a troca de informação, reflexão, intercâmbios de experiências e boas práticas. Segundo o Gabinete de Documentação e Direito Comparado (GDDC) a Carta Social Europeia revista em 1999, visava “assegurar às suas populações os direitos sociais especificados nesses instrumentos, a fim de melhorar o seu nível de vida e de promover o seu bem-estar”.

Em 2002, a Rede Europeia Sastipen e o Grupo de Trabalho Sina promoveram um encontro sobre habitação e comunidades ciganas, tendo definido algumas recomendações, nomeadamente realojar e procurar soluções mais adaptadas, avaliar os processos de realojamento e modificar os pontos menos positivos, promover o conhecimento entre ciganos e não ciganos e estratégias de mediação no sentido de atenuar as situações de conflito, criar respostas diferenciadas, flexíveis e adaptadas à heterogeneidade da população cigana, promover o conhecimento científico rigoroso das comunidades ciganas, auscultar a opinião das populações, ativar a participação e promover o envolvimento das comunidades ciganas na resolução de problemas que lhes dizem diretamente respeito, incentivar a utilização de recursos de mediação – Associativismo e mediação, desenvolver um trabalho de parceria e em rede e finalmente, proceder a uma atribuição rigorosa de benefícios sociais.

Apesar destas recomendações, um estudo realizado pelo European Roma Rights Centre (ERRC), e pela Númena – Centro de Investigação em Ciências Sociais no sentido de avaliar o impacto dos Planos Nacionais de Ação para a Inclusão (PNAI) no período de 2003-2005, revela que a falta ou insuficiência de políticas” concebidas especificamente para lidar com os aspetos relacionados com a exclusão social de grupos marginalizados tais como os ciganos” (ERRC/Númena, 2007). Outro problema apontado é a falta de articulação entre as metas nacionais e as metas locais para a inclusão da comunidade cigana.

No Relatório de Atualização do Plano Nacional de Ação para a Inclusão de 2005-2006, revela que:

“as comunidades ciganas continuam a ser um grupo minoritário, muito exposto a fenómenos de pobreza, exclusão e discriminação. De uma forma geral, vivem em condições precárias de habitação, com baixas qualificações e com dificuldade de acesso à maioria dos bens e serviços de saúde, emprego, educação e formação. Sendo este um dos grupos mais afetados por fenómenos de pobreza e exclusão e contra o qual persistem muitos preconceitos e estereótipos, são escassas, pontuais e localizadas as medidas realizadas no âmbito destas comunidades, como comprova o insuficiente número de metas inscritas no PNAI.”

A Rede Europeia Anti Pobreza/Portugal vem desenvolvendo em Portugal, desde Fevereiro de 2005, o Projeto “SASTIPEN: Redução das Desigualdades de Saúde nas Comunidades Ciganas”. Com este projeto, o qual está integrado no Programa Europeu de Saúde Pública (2003-2008) e tem por objetivo melhorar a qualidade de vida e de saúde das comunidades ciganas, reduzindo as desigualdades que estas comunidades apresentam através de um conjunto de ações/recomendações e de uma estratégia de saúde integrada e intersectorial. Este projeto é desenvolvido em parceria com a Espanha, Grécia, Itália, Bulgária, Roménia, Hungria, Eslováquia e República Checa, organizada por entidades cuja área de ação incide nas comunidades ciganas.

Apesar de consideradas “escassas e pontuais” as medidas do PNAI de 2005-2006, a situação torna-se ainda mais preocupante com PNAI de 2006-2008, o qual não define quaisquer medidas ou metas a atingir, ignorando as recomendações internacionais relativamente à integração da comunidade cigana.

A comissão da União Europeia emitiu a 5 de Abril de 2011, uma comunicação dirigida ao parlamento europeu, ao conselho europeu, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões, na qual refere que na Europa vivem entre 10 a 12 milhões de ciganos, vítimas de discriminação, exclusão social, intolerância, marginalização e em condições de pobreza extrema, o que não se justifica numa europa do século XXI. Segundo esta comissão, a solução para a inclusão da etnia cigana passa pela ação das autoridades públicas, no sentido de mudar mentalidades tanto da população dominante

como das comunidades de etnia cigana. Afirma ainda que numa Europa em crescimento económico, esse crescimento deverá ser inteligente, durável e inclusivo e para tal, é necessário agir com determinação.

O Comissário para os Direitos Humanos do Conselho da Europa, após a sua visita a Portugal em Maio de 2012, mostrou-se apreensivo relativamente aos grupos mais vulneráveis, nomeadamente as crianças, os idosos e os Roma. “Os Roma continuam a sofrer a exclusão social e várias formas de discriminação, especialmente no que diz respeito à habitação, à educação e ao acesso a emprego.” (in Social Watch Report 2013 - Portugal). Neste relatório demonstrou alguma apreensão relativamente a algumas ações, tidas pelas autoridades locais, nomeadamente a privação do acesso à água nos locais onde se instalam os Roma, põe em causa alguns direitos humanos básicos. Se refletirmos sobre este relatório, podemos perceber que a etnia cigana tem sido alvo de uma exclusão persistente que têm resistido ao longo de 5 séculos, pelo que ainda é fortemente afetada por fenómenos de pobreza devido às condições precárias de habitação, as baixas qualificações escolares e profissionais, e a dificuldade de acesso à maioria dos bens e serviços de saúde, emprego, educação e formação, entre outras carências, marcam a vida nestas comunidades onde a pobreza tende a perdurar e a transmitir-se de geração em geração.

Segundo a International Step by Step Association, organização internacional cujos objetivos visam a inclusão da etnia cigana e a promoção de oportunidades para que as suas crianças possam se tornar cidadãos ativos e produtivos na comunidade, a solução para a inclusão efetiva da etnia cigana na comunidade majoritária reside numa resposta multidisciplinar concertada entre todos os intervenientes, técnicos, adultos e crianças de etnia cigana. Só num processo em que a participação dos intervenientes é efetiva poderá falar-se de inclusão. No que diz respeito às crianças, defende que a frequência no ensino prescolar é essencial, uma vez que as crianças de etnia cigana apresentam mais dificuldades de aprendizagem por falta de competências específicas necessárias à aprendizagem da escrita, da linguagem oficial, entre outras. Por outro lado refere que os professores não estão preparados para gerir a diversidade dentro da sala de aula, o que coloca as crianças de etnia cigana numa posição de exclusão, pois não são valorizados os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas que resultam das suas experiências culturais.

A participação da comunidade cigana como processo de inclusão é um caminho que está a ser construído através de iniciativas como a constituição do Grupo Consultivo para a Integração das Comunidades Ciganas (CONCIG, 2003). A tomada de posse dos membros do Grupo Consultivo para a Integração das Comunidades Ciganas para o triénio 2013-2015 marca um passo importante na integração da comunidade cigana, sendo esta uma das prioridades recomendadas na Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas - 2013-2020 e faz parte de um conjunto de medidas da responsabilidade do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. O Grupo Consultivo para a Integração das Comunidades Ciganas é constituído por representantes de vários ministérios, por entidades públicas da Administração Central, Regional e Local, por organizações da sociedade civil e representantes das comunidades ciganas.

O associativismo é uma forma de dar voz e promover a participação na reivindicação pela luta pelos direitos e contra a exclusão. Em Portugal, o associativismo na etnia cigana está a dar os primeiros passos, pelo que ainda são escassas. A primeira associação nacional cigana, a Associação para o Desenvolvimento de Mulheres Ciganas Portuguesas (AMUCIP) foi criada em 2000, com a perspetiva de que “não existe uma etnoclasse cigana, mas sim vários estratos sociais ciganos que comungam, porventura com níveis de participação diferentes, uma mesma etnicidade e assumem uma identidade étnica comum mas que se pode expressar diferentemente “ (Machado, in ACIME, 1997). A pluralidade da etnia cigana é um ponto fulcral para esta associação, a qual pretende através da mobilização política de todas as comunidades ciganas, promover o envolvimento e a participação cívica dos seus membros, o desenvolvimento e a inserção das comunidades ciganas, contribuindo para uma sociedade democrática, mais justa e igualitária, na qual todos vivenciam uma cidadania ativa que valoriza e respeita os Direitos Humanos.

Em 2009, e no âmbito da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas, desenvolve-se o projeto-piloto Mediadores Municipais. Pretendeu-se com esta iniciativa criar uma figura, um mediador, proveniente de uma comunidade cigana, que estabelecesse uma ponte entre as comunidades ciganas e o Estado. Em 2011, 15 municípios tinham aderido a este projeto, contando-se atualmente 21 municípios. Os

objetivos propostos estão relacionados com a igualdade de oportunidades, a coesão social, o combate à discriminação, a promoção do emprego e a capacitação das comunidades ciganas e empenhando-se numa ação concertada em várias áreas carenciadas, através da mediação e da resolução de conflitos. A criação da figura de mediador insere-se nas recomendações do Parlamento Europeu.

Em 2011, o Parlamento Europeu convidou a Comissão Europeia e o Conselho Europeu a adotar uma estratégia europeia para os ciganos. Neste sentido, a Comissão Europeia promoveu a comunicação “Quadro Europeu para as Estratégias Nacionais para a Integração dos Ciganos até 2020”, expondo as responsabilidades dos Estados Membros, prioridades das estratégias nacionais, mecanismos de monitorização e fundos.

Chegados a este momento, torna-se pertinente realizar um ponto da situação.

Como, após 500 anos de permanência em Portugal, ainda procuramos soluções para a integração destas comunidades ciganas na sociedade maioritária? A única resposta que nos ocorre, está relacionada com o fato dos principais atores deste processo terem sido excluídos dos espaços de decisão. Neste sentido, a Participação de Crianças e Jovens de etnia cigana, torna-se ainda mais pertinente e urgente, na luta por processos mais democráticos pois posiciona-os para um espaço de cidadania do qual estavam excluídos. Esta foi uma preocupação que nos acompanhou ao longo deste projeto.

PARTE II - JUSTIFICAÇÃO METODOLÓGICA

Nesta parte iremos proceder à justificação metodológica deste projeto, tendo recorrido à investigação-ação participativa por ser pertinente provocar uma mudança social. Iremos nesta parte explicar o porquê desta mudança e como procedemos para a sua concretização.

Capítulo 1 – justificação metodológica

A metodologia adotada para a concretização deste projeto prende-se com as características do grupo de participantes, crianças de etnia cigana cujos processos de exclusão fazem parte do seu quotidiano, bem como os comportamentos desenvolvidos de defesa e sobrevivência a essa mesma exclusão, e os objetivos propostos. Pretendíamos provocar uma mudança social e política na posição de um grupo de crianças de etnia cigana que as remetesse para um posicionamento mais participativo e interventivo na sua comunidade. Assim, decidimo-nos por um percurso: Investigação-ação-participativa.

1.1 Um percurso: Investigação-ação-participativa

No início deste projeto, surgiram-nos algumas preocupações relativamente a uma comunidade de etnia cigana que habita na Urbanização de Santiago e que se relacionavam com situações de exclusão social. Aveiro é uma das cidades que aderiu ao projeto CAC, e neste sentido convidamos as crianças deste projeto a participarem no mesmo, tendo como ferramenta a Convenção dos Direitos da Criança e o projeto CAC como espaço de ação, definindo como objetivos específicos para este projeto: Que conhecimentos têm as crianças ciganas dos Direitos das Crianças? Que direitos as crianças têm dentro da comunidade cigana? Considerando que as crianças perpetuam a cultura cigana, os direitos da criança cigana vão de encontro à Convenção dos Direitos das Crianças ou são divergentes? Dar voz às crianças ciganas- Como? Que impacto teriam essas vozes na comunidade maioritária?

Recorri ao método de investigação-ação-participativa, sobretudo porque pretendia que os participantes deste projeto assumissem um papel interventivo, que mudasse a sua posição de invisibilidade para um posicionamento mais ativo, mais participativo, assumindo-se como atores sociais neste processo de mudança e simultaneamente, como sujeito de direitos. Este era o meu objetivo principal.

A investigação-ação-participativa, metodologia inicialmente desenvolvida por Kurt Lewin, constitui uma variante da investigação-ação. Diversos autores têm procurado

definir investigação-ação, demonstrando alguma dificuldade em conciliar as diferentes teorias. Coutinho (2011) refere Latorre (2003) que na sua obra “ La investigación-acción” aponta para alguns autores. Elliot (1993) que descreve investigação-ação como “um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma”; Kemmis (1988) define investigação-ação como uma ciência prática, moral e crítica; Lomax (1990) sustenta que a investigação-ação é “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”; Bartolomé (1986) refere investigação-ação como um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática”.

Coutinho (2011) cita Watts (1985), que define investigação-ação como “ um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação.”

Perante estas diferentes definições, optei pela investigação-ação como uma metodologia de investigação, na qual a reflexão crítica é absolutamente necessária, pois permite o desenrolar da investigação num processo cíclico ou em espiral, resolver problemas num contexto, promovendo a mudança social e a inovação. Neste sentido, a investigação-ação-participativa é caracterizada pelo fato de todos os intervenientes serem coexecutores na pesquisa. (Cortesão, 1998, *in* Coutinho, 2011).

Pretendíamos escutar crianças de uma minoria étnica, alvo de processos de exclusão e conseqüentemente habituadas a dissimular a sua voz, para mais facilmente se integrarem na sociedade. A maior dificuldade considerada prendia-se exatamente com esta questão: Como conseguir uma “voz” autêntica com crianças que estavam de certa forma habituadas a dizer o que era esperado pelos outros, os “não ciganos”? Que estratégias poderiam promover a mudança nestas crianças: de crianças silenciadas a atores sociais participativos no seu contexto?

Segundo Pretty, et al (1995, *in* Christensen, 2005), “a participação não implica simplesmente a aplicação mecânica de uma “técnica” ou método, sendo antes parte de um processo de diálogo, ação, análise e mudança”. Mais ainda, “ um compromisso de processos de partilha de informação, dialogo, reflexão e ação.” (Christensen,

2005:145).Na construção deste processo partilhas de informação, diálogo, discussão de pontos de vista, reflexão em todos os momentos.

No início do projeto tive várias preocupações éticas enquanto investigadora, nomeadamente dar a conhecer os objetivos e a finalidade deste projeto às crianças, pais e professores, estabelecer uma relação de confiança e de responsabilidade com as crianças, não só preservando as confidências, mas explicando a importância de todos os participantes assumirem este compromisso de confidencialidade. Os pais assinaram o consentimento informado (ver anexo II) autorizando os filhos a participar e os filhos assinaram um compromisso de participação (ver anexo III) neste projeto, embora tenha esclarecido as crianças que poderiam desistir do mesmo quando o desejassem sem que isso tivesse quaisquer implicações. A participação era livre. Graue e Walsh (2003) argumentam que o “comportamento ético está intimamente ligado à atitude – a atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos fatos.” Acrescentam ainda, que é “ necessário obter permissão, permissão essa que vai para além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas.”

Neste projeto participaram 4 crianças, 3 de 9 anos e 1 de 10 pois eram as únicas de etnia cigana que frequentavam a EB1 de Santiago. Os participantes optaram por nomes fictícios, alguns pelos nomes pelos quais são conhecidos dentro da etnia. Nestes casos, não consideramos que o objetivo seja dissimular a identidade do participante, mas pelo contrário, a afirmação de uma identidade.

Outra preocupação prendia-se com o fato de serem crianças de etnia cigana, crianças alvo de processos de exclusão por parte de uma sociedade da qual eu fazia parte e representava. Trabalhar numa fase inicial só com elas seria impor-me de uma forma desrespeitosa, pelo que decidi trabalhar com elas em contexto de sala de aula, até se estabelecer uma relação de alguma confiança. É importante criar contextos nos quais a criança se sinta à vontade, confortável em falar, nos quais a diferença deixe de estar em primeiro plano, para passar a estar a participação. Uma participação livre de preconceitos, onde a aceitação é a normalidade e as pessoas se olham nos olhos, sem desviar o olhar. Onde o respeito pelo Outro define as atitudes. Uma técnica de

investigação que não tenha em consideração estas preocupações, não passa de uma perda de tempo e é uma desconsideração pelas crianças que participam: “Quando uma pessoa aceita colaborar numa investigação falando da sua vida, sem saber o que vai ser feito das suas palavras, acredita que o investigador não usará contra ele a informação que lhe põe na mão, generosamente e a troco de nada. Nesta troca, quem realmente recebe é o investigador, o único que nesta relação assimétrica sabe qual a finalidade que orienta a interlocução tornando-o, por isso, num devedor daquilo que recebeu.” (Bourdieu, 2001 in Máximo-Esteves 2008).

Refletindo sobre o fato deste projeto ser desenvolvido em contexto de escola com crianças de etnia cigana, as próprias instalações poderiam ser um fator de inibição à participação, pois a criança, influenciada pelo conhecimento das regras associadas ao ensino formal, poderia ser impelida a “dar as respostas certas” ou remeter-se ao silêncio, sobretudo na presença dos colegas. Assim, considereei pertinente não restringir o desenrolar deste projeto a um só espaço, mas diversificando, alterando espaços interiores com espaços exteriores, e dentro dos espaços exteriores aproveitar os recursos que me foram disponibilizados adequando-os a cada momento da investigação. A leitura que fui fazendo do desempenho do grupo permitiu-me ir adequando os espaços à ação e proporcionou ao grupo momentos de partilha com os colegas mas também momentos de confidências necessários à construção de uma relação de confiança.

1.2 A importância das “vozes” das crianças ciganas

Este projeto posiciona-se no âmbito da investigação social, mais concretamente da Participação Infantil.

As crianças que participaram neste projeto são de etnia cigana, sendo duas meninas de 9 e 10 anos respetivamente, e dois meninos de 9 anos. Frequentam a EB1 de Santiago e são moradores na Urbanização de Santiago. Estão sensibilizados para as necessidades da Urbanização pois estas fazem parte do seu quotidiano.

Motivados pela Convenção dos Direitos das Crianças e pelo “Projeto da Cidade Amiga das Crianças”, desenvolvemos este projeto no sentido de criar um espaço de escuta das crianças de etnia cigana da Urbanização de Santiago, que pudesse perdurar para além deste projeto, pois só com a sua representação nos espaços de decisão política podemos lutar contra a exclusão social e falar de inclusão efetiva das comunidades ciganas na sociedade portuguesa. Neste sentido, a participação destas crianças assume uma importância a que não podemos deixar de ser indiferentes, pois representam todas as crianças ciganas silenciadas por séculos de discriminação, exclusão social e política. A escolha da I-AP como metodologia adotada neste projeto surge precisamente neste sentido- provocar uma mudança social através da qual a criança de etnia cigana seja vista como um sujeito de direitos, sendo-lhe reconhecido o seu direito de participar, sobretudo nos assuntos que os afetam diretamente.

Neste sentido, ”pretendemos acentuar uma conceptualização de participação infantil, que recupere os interesses, necessidades e direitos da criança, que seja o testemunho do seu protagonismo e intervenção político-social” (Soares, 2006).

A importância da criança exercer o seu direito de participação reside no que Lansdown refere como “self-advocacy”, isto é, ser reconhecido o seu direito de expressar-se sobre os assuntos que são considerados importantes e que a afetam direta ou indiretamente. Neste processo, a criança identifica os assuntos que as afetam e controla o processo em si, sendo o papel do adulto o de facilitador da comunicação.

Lansdown (2001) refere que “...tal como no caso dos adultos, a participação democrática não é um fim em si mesma. É essencialmente o meio através do qual se consegue atingir a justiça e se denunciam os abusos de poder (...).”

A importância deste projeto reside no grupo participante em si. A etnia cigana sendo alvo de processos de exclusão, tem-se mantido à margem dos espaços de decisão

política. Estes processos têm início desde que nascem e conseqüentemente afeta as crianças que são instruídas na ocultação da sua cultura como forma de integração, de invisibilidade social. Assim, desenvolvemos este projeto no sentido de remeter as crianças de etnia cigana para espaços de decisão política como agentes participantes e mobilizadores de outras crianças e de adultos.

2.1 Técnicas de Investigação

No sentido de investigar e descobrir significados nas ações, nas interações e nas “vozes” das crianças, partimos das perspectivas dos atores participantes deste projeto.

Pacheco (1993) refere que na investigação qualitativa a importância da diversidade cultural é valorizada em detrimento da generalização do conhecimento. “ O interesse está mais no conteúdo do que no procedimento (...), interessa o estudo de casos, de sujeitos que agem em situações, pois os significados que compartilham são significados-em-ação.”

Formosinho (2008:11) refere que “produzir a mudança através da investigação-ação pode constituir-se num importante processo emancipatório ao propor uma resposta a problemas concretos.

Numa primeira abordagem, recorreremos à análise documental, tendo nesta fase contado com a colaboração da Câmara Municipal e Aveiro e do Núcleo Local de Inserção (NLI) de Aradas que nos permitiu contextualizar a Urbanização de Santiago, e mais concretamente caracterizar a população de etnia cigana que habita o mesmo.

Após ter algum conhecimento sobre o meio, procuramos a EB1 de Santiago, a qual vem desenvolvendo outros projetos com a Universidade de Aveiro. A colaboração da escola revelou-se uma mais-valia, pois permitiu a envolvimento dos professores num projeto para o qual estão motivados a darem continuidade, a mobilização de todas as crianças da escola num assunto que lhes é pertinente e finalmente, a participação das crianças de etnia cigana num ambiente formal, escolar, mas num posicionamento oposto ao que estão habituadas, para uma posição de agente de mudança.

Este processo não foi fácil. Foi difícil e exigiu uma reflexão e pesquisa documental e bibliográfica constante. A responsabilidade para com estas crianças que se encontravam à partida numa posição de invisibilidade tornou-se uma forte motivação para o esforço exigido.

Alguns jogos baseados no teatro do oprimido, nomeadamente o teatro de fórum de Augusto Boal revelaram-se uma mais-valia, pois permitiram ao grupo interagir sob um novo olhar: de aceitação pelo erro, pela diferença, pela igualdade. Este recurso permitiu criar alguma confiança no grupo para o desenrolar do processo de transformação. Consciente do risco de poder banalizar ou de dramatizar o teatro de fórum, contrariando os objetivos do mesmo e os que me tinha proposto alcançar, fui particularmente minuciosa na planificação desta proposta, recorrendo a bibliografia do mestre Augusto Boal.

As conversas informais que ocorreram em diferentes momentos e em diferentes contextos, permitiram-me escutar as crianças, conhecer a sua opinião, preocupações e sugestões sobre a Urbanização de Santiago. A reflexão sobre as mesmas, e a escassez do tempo, levaram-me a elaborar entrevistas informais que suscitaram discussão no grupo. À medida que o grupo discutia problemas e soluções, criavam argumentos que lhes davam poder e confiança para participar. Recorremos a registos fotográficos realizados pelo grupo de investigação, tendo fornecido as máquinas fotográficas para o efeito, que nos possibilitaram discutir diferentes olhares sobre a Urbanização de Santiago.

Procedemos ao registo áudio pela importância de ter um registo das vozes, embora isso também foi um recurso que o grupo usou para se entrevistarem entre si, criarem histórias em grupo e valorizarem o som de uma voz que ficará registada no tempo.

As notas de campo tornaram-se num importante auxiliar de informação.

O desenho foi importante na medida em que as crianças puderam dar uma visão do que gostariam que fosse diferente, de uma alternativa aos pontos críticos apontados.

A informação gerada pelas crianças foi compilada em portefólios que facilitavam a discussão, e nos permitiam visitar o conhecimento gerado e reformula-lo à medida que o projeto se ia desenvolvendo.

A minha posição enquanto investigadora foi ao longo desta investigação alterando-se. À medida que o grupo foi-se tornando mais interventivo, procurei ser mais invisível. Observando esta transformação, a investigação-ação participativa fez todo o sentido.

Na investigação com crianças, Graue e Walsh (1998, *in* Esteves 2008) salientam a relevância de um conjunto de procedimentos que estimulam respostas mais ricas e detalhadas e que se revelaram importantes na concretização deste projeto nomeadamente integrar as crianças em pequenos grupos, recorrer a objetos de apoio, como fotografias recolhidas pelas crianças investigadoras, formular questões hipotéticas, entrevista informal, realizada em diferentes espaços e contextos, ser sensível aos momentos da criança, à sua disposição, aos seus momentos de menos atividade nos quais está mais predisposta a participar, a conversar.

As notas de campo elaboradas tornaram-se num importante instrumento de compilação de registos detalhados e descritivos de contextos, ações, e atitudes dos participantes. No sentido de ser o mais detalhada, recorri às gravações áudio, informando devidamente os participantes. Tal como afirma Denzin (1989, *in* Esteves 2008), “a obrigação primeira que não podemos esquecer é sempre para com as pessoas que estudamos e não com o nosso projeto ou área de estudo”.

PARTE III - A URBANIZAÇÃO DE SANTIAGO

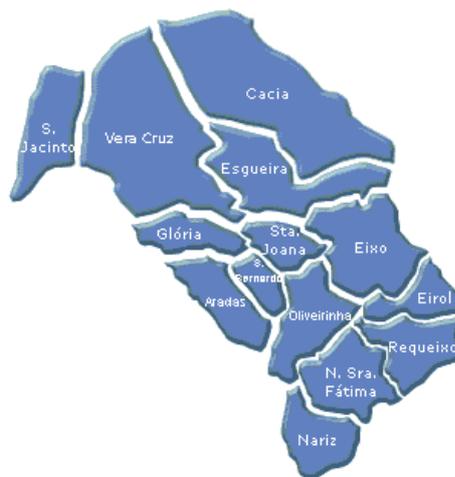
Este projeto foi desenvolvido na Urbanização de Santiago, que de seguida passamos a caracterizar enquanto contexto de inserção da comunidade cigana em Aveiro. Foi-nos possível a recolha destes dados devido à disponibilidade da CMA e do NLI. Através do tratamento destes dados foi possível desmistificar algumas ideias que a população

em geral tem acerca da comunidade cigana e fazemos uma caracterização aproximada da realidade.

Capítulo 1– A Urbanização de Santiago

A concretização deste projeto teve por cenário a Urbanização de Santiago, que está localizado na freguesia da Glória, em Aveiro. Também conhecido pelo “bairro”, é um espaço habitacional com uma diversidade própria, pois comporta habitação social, habitação própria, serviços que atraem pessoas que não são moradoras, estudantes da Universidade de Aveiro.

1. Contextualização



Esta freguesia tem cerca de 6,87 quilómetros quadrados e quase 10.000 habitantes.

A criação desta Urbanização remonta à década de 70. O crescimento industrial impulsionou o desenvolvimento das redes de transporte e serviços, tornando o centro urbano aliciente e conseqüentemente alvo de um crescente aumento populacional.

Para este crescimento populacional contribuiu ainda o retorno dos portugueses que regressaram das ex-colónias, alguns fluxos imigratórios especialmente dos PALOP e

fluxos migratórios do interior para o litoral e do meio rural para o urbano. Estas populações foram concentrando-se em “ilhas” e “pátios”.

Este crescimento populacional intensificou o aumento de bolsas de pobreza e de exclusão social por todo o concelho de Aveiro.

Em 1971/1973, a revisão do III Plano de Fomento, o qual se encontrava sob a alçada do Fundo de Fomento de Habitação (F.F.H.), extinto por Decreto-Lei nº 214/82, de 29 de Maio, atual Instituto de Gestão e Alienação do Património Habitacional do Estado (IGAPHE), criado pelo Decreto-Lei nº 88/87, de 26 de Fevereiro, considerou o concelho de Aveiro como prioritário no que diz respeito à construção de habitação social. Assim sendo, é aprovada a construção de 784 fogos em Santiago, conhecida hoje como Urbanização de Santiago, através de um acordo de colaboração estabelecido entre a Administração Central e a Câmara Municipal de Aveiro e atualmente conta com cerca de cinco mil moradores.

As atividades económicas são o comércio e serviços e tais como alguns cafés e padarias, minimercados, cabeleireira, esteticista, o mercado Manuel Firmino, os Bombeiros Novos de Aveiro.

As Florinhas do Vouga, instituição de Solidariedade Social, têm diversos projetos desenvolvidos na Urbanização nomeadamente o Meninarte/ atelier juvenil, o refeitório social, salas de estudo, gabinete apoio a toxicodependentes, infantário.

Podemos ainda encontrar outras estruturas de apoio social, nomeadamente uma escola Básica e um jardim-de-infância.

A habitação social é composta por prédios de dois andares, cada um com dois apartamentos de diversas configurações, com escadarias e sem elevadores. Não existem varandas exteriores, embora algumas janelas tenham proteção de barras até meio da janela.

Existem dois campos de jogos com balizas e diversas áreas com relvados e algumas construções abandonadas e em mau estado.

O acesso aos transportes públicos é muito bom, pois encontram-se num ponto de passagem de diversos autocarros e diversos horários.

O projeto “ Polícia de Proximidade” faz parte de um protocolo assinado entre a Polícia de Segurança Pública, a Camara de Aveiro e a Junta de freguesia da Glória, através do qual um agente da Polícia de Segurança Pública está destacado 24 horas para policiamento na Urbanização de Santiago, como medida de prevenção, porém esta medida não foi alargada a outros bairros sociais do concelho, por motivos de ordem económica, mais concretamente relacionada com a contenção de custos.

A Urbanização de Santiago está delimitada pela urbanização Vila Jovem, pela Urbanização da Chave, pela escola EB2/3 João Afonso, e pela Avenida Mário Sacramento e o Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração (ISCIA).

Nas suas imediações, podemos encontrar ainda o Hospital D. Pedro, o centro comercial Glicínias, a Universidade de Aveiro

É uma urbanização com uma população diversa onde coabitam famílias provenientes dos PALOP's, famílias de baixos rendimentos económicos, famílias de etnia cigana, estudantes da Universidade de Aveiro e famílias de classe média.

A violência, o desemprego, a discriminação, abandono escolar precoce, abuso de substâncias, são algumas das problemáticas presentes na Urbanização que contribuem para a exclusão social.

2. A Comunidade Cigana

Segundo dados fornecidos pelo Departamento de Habitação da Câmara Municipal de Aveiro, em 2013, a Urbanização de Santiago tem cerca de 5000 habitantes, incluindo uma comunidade de etnia cigana, alojada em habitação social da Câmara Municipal de Aveiro. (ver ANEXO I).

Esta comunidade é composta por 20 agregados familiares, num total de 75 indivíduos, dos quais 41 são do sexo feminino e 34 do sexo masculino, 46 são adultos dos quais 17 têm mais de 55 anos, e 30 são menores de 18 anos.

As famílias de etnia cigana não são de um modo geral numerosas. Os agregados sem filhos são 8, com um filho 4, com 2 filhos 2, com 3 filhos 4 e com mais de 4 filhos 2, num total de 30 menores

Nº de Filhos	Agregados Familiares
Sem filhos	8
Com 1 filho	4
Com 2 filhos	2
Com 3 filhos	4
Com 4 filhos ou mais	2
Total	20

Quadro – Nº de filhos por agregado Familiar

Como comprova o quadro abaixo, 47 elementos dos quais foi possível apurar o nível de escolarização, o nível máximo de escolarização frequentado até 2013, foi o 9º ano,

com somente 2 elementos adultos do sexo masculino e 2 adultos do sexo feminino. Do universo das 30 crianças, 29 estão integradas no sistema escolar, pelo que somente 1 menino não frequenta pois fica em casa com a Mãe. Do universo dos adultos, 2 são analfabetos, 3 não têm o 4º ano, e 10 têm só o 4º ano, sendo o nível com mais frequência. De 28 elementos não foi possível determinar o nível de escolaridade. Os filhos dos beneficiários de Rendimento Social de Inserção podem usufruir do projeto “Todos por Amor”, facultado no Núcleo Local de Inserção (NLI) de Aradas, o qual proporciona explicações gratuitas, dadas por voluntários. O nível de escolarização é baixo como pode ser verificado pelo quadro abaixo.

Níveis de Escolaridade	Menores de 18 anos		Maiores de 18 anos	
	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Sexo Masculino
Não frequenta	0	1	-	-
Pré-escola	5	4	-	-
2º Ano	0	0	1	0
3º Ano	1	2	1	1
4º Ano	1	0	7	3
5º Ano	2	0	1	0
6º Ano	1	1	2	4
7º Ano	0	1	0	0
8º Ano	1	1	0	0
9º Ano	0	0	2	2
Analfabeto	0	0	2	0
Total apurado:47	13	17	26	19
Sem dados:28	2	7	10	9

Quadro - Habilitações Académicas da Comunidade Cigana da Urbanização de Santiago -2013

De um universo de 47 indivíduos, a escolaridade máxima frequentada foi o 9º ano, ou seja a escolaridade mínima obrigatória. Cerca de 7 mulheres só têm a 4ª classe, o que pois as mesmas são incentivadas ao abandono escolar, para casarem precocemente.

Os elementos que têm o nono ano, as mulheres não são originariamente de etnia cigana, e os homens, 1 fez o 9º pelas novas oportunidades e o outro pela via ensino regular, no entanto não sabe ler, nem escrever.

Segundo o Núcleo Local de Inserção (NLI) de Aradas, dos 193 processos de RSI concedidos na área de atuação deste, somente 13 dizem respeito a beneficiários de etnia cigana da Urbanização de Santiago, o que neste caso, contraria a ideia generalizada que a maior parte desta etnia vive deste apoio social. Ao abrigo da legislação, Decreto-Lei nº 283/2003, de 8 de Novembro de 2003, que determina este apoio social, os beneficiários devem obrigatoriamente estar inscritos no Centro de Emprego e frequentar um Programa de inserção, definido como “ conjunto articulado e coerente de ações faseadas no tempo, estabelecido de acordo com as características e condições do agregado familiar beneficiário de RSI, acordado entre este e o núcleo local de inserção (NLI), que promova a criação de condições necessárias à gradual autonomia, com vista à sua plena integração social”. Neste sentido, a Junta de Freguesia dispensa o espaço onde funciona o curso de informática, frequentado por 3 elementos do sexo masculino e 1 do sexo feminino. A frequência do elemento do sexo feminino neste curso, para além de ser um requisito enquanto beneficiário de RSI, justifica-se por duas razões relacionadas com o facto de não ser originariamente de etnia cigana e do marido também frequentar este curso. Outro curso frequentado por 1 elemento do sexo masculino, no âmbito deste apoio, é o de curso de Máquinas e Ferramentas. Outros cursos escolhidos foram o de canalizador e o de cabeleireira, mas por falta de habilitações não foi possível a frequência. Todos os meses, são organizadas pelo NLI de Aradas diversas sessões/formações/workshop, cuja frequência é de carácter obrigatório para os beneficiários, para as quais são selecionados mediante as características/interesses pessoais, que têm uma boa receptividade por serem de curta duração, e com temáticas que vão de encontro aos interesses individuais. Os formadores podem ser especialistas em determinada área ou beneficiários de RSI com algum saber-fazer que queiram partilhar uma arte ou outro.

Dos restantes agregados, 4 dedicam-se ao comércio nas feiras e 5 são pensionistas.

O jardim-de-infância e Escola EB1 localizam-se na Urbanização de Santiago pelo que as crianças deslocam-se a pé.

PARTE IV – ESCUTA-ME...SOU CRIANÇA! ESTOU AQUI...

Nesta parte do projeto pretendemos dar a conhecer a EB1 de Santiago enquanto contexto no qual se desenrolou este projeto, os atores desta investigação, quais os processos que nos permitiram escutar as crianças e qual o posicionamento do investigador no decorrer deste.

Capítulo 4 – Escuta-me... Sou Criança! Estou aqui...

Escuta-me... Sou Criança! Estou aqui... Nem sempre é fácil escutar as crianças. Ao desenvolver este projeto, procurou-se escutar e dar visibilidade a quem estava invisível: os atores deste projeto – crianças de etnia cigana, mas acima de tudo crianças de direito.

1. EB1 de Santiago

Segundo CASA-NOVA² (2008) “A educação escolar constitui-se numa fonte de poder. Não uma educação pensada de forma remediativa, mas uma educação no saber socialmente valorizado e que, por essa razão, é potenciadora de uma redistribuição do

² Maria José Casa-Nova - é Doutorada em Antropologia Social e Professora Auxiliar do Departamento de Sociologia da Educação Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho e investigadora do Centro de Investigação em Educação da mesma Universidade. Investiga o grupo sociocultural Cigano desde 1991, tendo diversas publicações nesta área.

poder na sociedade.” Acrescenta ainda que a escola como “instituição aberta aos diferentes atores sociais que constituem as sociedades, é uma construção sócio histórica recente”, pelo que os ciganos enquanto minoria étnica estiveram “dispensados” da frequência escolar até à Revolução do 25 de Abril, em 1974, num claro procedimento de exclusão dos mesmos. Posteriormente, o processo de inclusão das crianças ciganas no meio escolar revelou alguns constrangimentos, pois “a escola, enquanto instituição, embora tenha contribuído e contribua, através da democratização do acesso ao ensino, para o esbatimento de desigualdades económicas e sociais, tem-se mostrado efetivamente incapaz de alterar a estrutura das desigualdades sociais, talvez porque e como referiu Bernstein (1982 [1971]), a escola não possa compensar a sociedade.”

A EB1 da Urbanização de Santiago foi o palco escolhido para desenvolver este projeto de escuta das crianças de etnia cigana dos seus direitos.

A escola é composta por 4 edifícios. O primeiro edifício comporta duas salas da aula, um gabinete, uma biblioteca, duas casas de banho, um corredor e um hall de entrada. O segundo edifício tem um ginásio, um refeitório e casa de banho. O terceiro tem um lance de escadas, 3 salas de aulas, mas uma não está ocupada e é usada como apoio, um gabinete e uma sala para e apoio a NEE. No rés-do-chão encontram-se sala de arrumos e as antigas salas do jardim-de-infância que em janeiro de 2013 mudou para o quarto edifício desta escola, o qual é uma construção nova. A escola tem 4 turmas: 1 do 1º ano, 1 do 2º ano, 1 do 3º ano e uma do 4º ano.

O projeto desenrolou-se após uma reunião inicial que decorreu na escola EB1 de Santiago. Neste primeiro contato, apresentamo-nos, demos a conhecer o projeto: o seu âmbito, os seus objetivos, A disponibilidade dos professores para acolher este projeto foi um elemento facilitador e relacional muito importante no concretizar do mesmo. Após esta reunião inicial, parti para a definição do grupo de crianças com as quais desenvolvi o projeto. Conversei com as crianças de etnia cigana que frequentam a escola, num total de quatro, dois rapazes e duas raparigas, no sentido de lhes dar a conhecer projeto com crianças de uma etnia que desejava conhecer um pouco melhor e dúvidas se estaria à altura de desenvolver com estas crianças um projeto que fosse

pertinente para o seu futuro enquanto cidadão participativos, que de fato lhes desse “Voz”.

2. Os atores desta investigação

O nosso primeiro encontro enquanto grupo de investigadores decorreu num gabinete do primeiro andar. Sentamo-nos à mesa e a conversa surgiu naturalmente:” Eu já sei o que vamos fazer!” (Nani, 9 anos). E a partir desta espontaneidade a conversa fluiu. Começamos por se apresentarem a mim pois entre eles: “ nós já sabemos!”: o nome, a idade, os irmãos que frequentavam a mesma escola, o que gostavam de fazer.... Apresentei-me como aluna de mestrado da Universidade de Aveiro que necessitava muito de ajuda para melhor compreender os Direitos das Crianças, pois já tinha sido “criança há muito tempo” e a memória prega-nos partidas, e eles eram os especialistas que me poderiam ajudar. O que era verdade.

Para dar início ao projeto de investigação tornou-se pertinente conversar com as crianças as questões éticas relacionadas com a investigação, nomeadamente a confidencialidade. Neste sentido as crianças escolheram nomes fictícios, Cristiano, Nani, Xaday e Giovana: duas meninas e dois meninos que habitam na Urbanização de Santiago. Para comprovar o seu comprometimento no projeto enquanto investigadores, o projeto e se gostariam de participar no mesmo. As crianças assentiram imediatamente, mas foi-lhes explicado que seria igualmente necessário pedir o consentimento dos respetivos pais, pelo que foi pedido às respetivas famílias a formalização do consentimento por escrito para a participação de cada criança neste projeto.

Neste sentido, demos o primeiro passo para concretizar a nível microssocial, processos de ação para uma participação mais ativa a nível macrossocial.

A perspetiva de desenvolver este projeto com crianças ciganas gerou um misto de entusiasmo e de dúvidas, tanto por parte do grupo como da minha parte.

Participantes e Agregados	Idade	Escolaridade	Profissão	Proveniência
Xaday Mãe Irmã Irmão	9 32 6 3	3º Ano 3º Ano Pré -	Estudante Desempregada Estudante -	Glória, Aveiro Brasil Glória, Aveiro Glória, Aveiro
Cristiano Mãe Pai Irmã Irmã Irmã Irmão	9 37 40 18 13 6 14	3º Ano 4º Ano 3º Ano 8º Ano (EPA) 6º Ano Pré 7º Ano	Estudante Desempregada Desempregada Estudante Estudante Estudante Estudante	Glória, Aveiro Glória, Aveiro Glória, Aveiro Glória, Aveiro Glória, Aveiro Glória, Aveiro Glória, Aveiro
Nani Mãe Pai Irmão	9 29 33 5	3º Ano 6º Ano 6º Ano Pré	Estudante Formação Formação Estudante	Glória, Aveiro Coimbra Glória, Aveiro Glória, Aveiro
Giovana Mãe Pai Irmã Irmã Irmão	10 47 50 12 29 21	4º Ano 4º Ano 4º Ano 5º Ano 5º Ano 9º Ano	Estudante Desempregada Desempregado Estudante Desempregada Desempregado	Glória, Aveiro Águeda Glória, Aveiro Glória, Aveiro Glória, Aveiro Glória, Aveiro

Quadro. As meninas e meninos participantes.

Como se pode observar no quadro superior, o grupo era constituído por quatro crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, não tendo laços familiares. As famílias são beneficiárias do rendimento de Inserção Social.

3. Construir com as crianças processos de escuta

A importância que se dá à voz da criança que lhe é perceptível faz toda a diferença.

Construir com as crianças de etnia cigana processos de escuta levou-nos a olhar para além da condição étnica. Estas crianças apresentavam-se sob múltiplas dimensões: de alunos, filhos, irmãos, de uma etnia minoritária alvo de processos de exclusão. A emergência da participação da voz destas crianças é retirar-las da invisibilidade e posiciona-las ao nível das vozes das outras crianças.

Por uma questão de tempo relativamente ao tempo deste projeto e dos tempos da escola, bem como pelo espaço em si, as nossas reuniões ficaram marcadas para todas as sextas-feiras, das 14h30 às 15h30, até Maio, exceto durante o período de férias da Páscoa.

Inicialmente, procuramos ouvir as crianças em contexto de sala, pois ainda não tínhamos estabelecido uma relação de confiança entre investigadora e grupo. A aceitação pelo grupo promoveu esta confiança.

Trabalhar com o grupo em contexto de sala permitiu também conhecer outras realidades, de crianças que moravam noutras freguesias.

Ouvir estas crianças tornou-se um desafio. Criar condições de escuta é um processo que exige reflexão sobre o contexto, o grupo, os objetivos, ou seja as condições de escuta. Procuramos em todas as sessões refletir sobre as mesmas de forma a torna-las válidas, sobretudo para o grupo.

“Já sei que vai ser sobre os Direitos da Criança!” (Nani, 10 anos). Mas um Direito, o que é? “ É o que as crianças precisam para serem felizes!” (Cristiano,10 anos).

Definir um projeto com as crianças implica um processo de escuta e valorização das vozes das crianças. Mas a importância destas vozes só é perceptível para as mesmas se houver um retorno das mesmas, uma resposta de quem escuta. E este era o nosso objetivo final.

Jordanova (1989, in Christensen e James,2005:45) refere que uma voz autêntica da criança é uma “ilusão”, argumentando que as “crianças (...) são construídas em

determinados cenários sociais, não podendo haver nenhuma voz autêntica da infância que nos fala do passado”.

No entanto, Hendrick 3 (2005), argumenta que atenuar a importância da voz das crianças tendo por fundamentação a idade é penalizar a mesma, de forma preconceituosa e opressiva.

Soares (2004) refere Chambers (1994) no sentido de reforçar que as perspectivas participativas, por serem “interativas, abertas e intuitivas, permitem ilustrar as singularidades mais significativas dos quotidianos da infância, com profundidade, riqueza e realismo da informação e análise”.

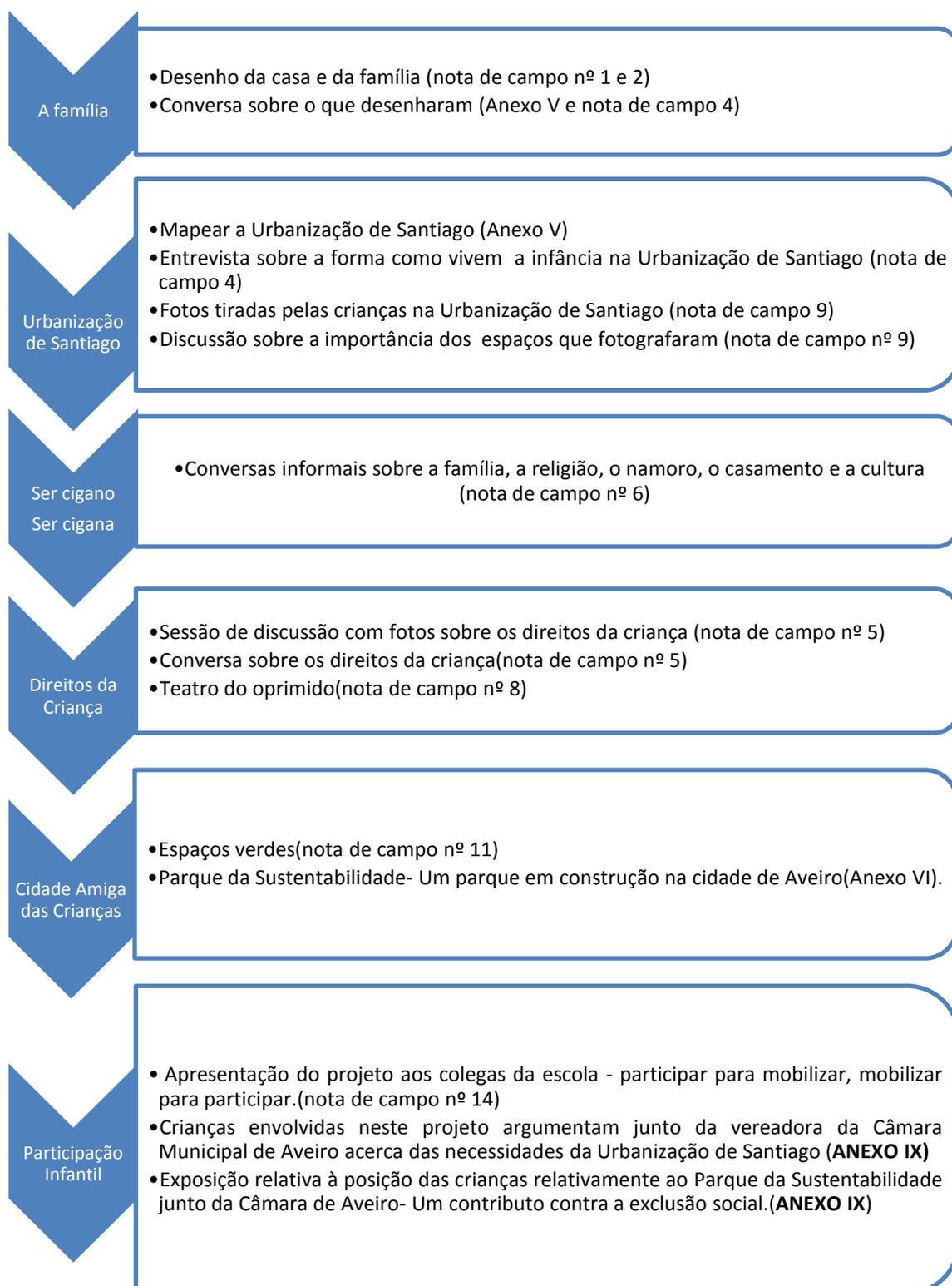
É na procura desta “riqueza e realismo” que procurei junto das crianças ouvir a sua voz. A atenção das crianças centrou-se no desenvolvimento de temáticas relacionadas com os quatro pilares fundamentais que estão relacionados com os Direitos das Crianças nomeadamente, o direito à não discriminação, o interesse superior da criança, a sobrevivência e desenvolvimento e a opinião da criança.

Partimos então para a conceção do projeto. Iniciamos a nossa investigação pela família e pela Urbanização de Santiago, por ser a sua casa, o espaço onde passam a maior parte do seu tempo, onde vão à escola, onde brincam, onde vão à pastelaria, onde têm os amigos e a família. Conversamos, desenharam, fotografaram e discutiram as perspectivas de cada um.

Fomos decidindo o que fazer em grupo. Na construção deste projeto com as crianças, promoveu-se uma participação mais ativa das mesmas, pois o projeto era realmente vivenciado pelas suas experiências diárias e pelas suas motivações intrínsecas, pessoais, únicas.

3 Hendrick, H. (2005:46) in Christensen, Pia e James, Allison. Investigação com crianças Perspetivas e práticas

Ações desenvolvidas com as crianças



Iniciamos o projeto com as crianças a apresentarem a si, a sua família e a sua casa numa complexa rede de relações (anexo 1 e 2), pois na Urbanização de Santiago podemos encontrar pessoas de diversos estratos sociais, de diversas minorias, nomeadamente imigrantes dos PALOP, de etnia cigana e membros da sociedade maioritária. Para além dos seus habitantes, outras pessoas frequentam a Urbanização pelos serviços que aqui se encontram, nomeadamente Centro Clínico de Aveiro, Hospital Veterinário e mercado Manuel Firmino, centro de cópias e residências para estudantes da Universidade de Aveiro.

Neste seguimento, partimos da família para a Urbanização em si (anexo V e nota de campo 4 e 9): O que é que conheciam? Como se movimentavam? Onde brincavam? Com quem? Quem os vigiava: a mãe, o pai, irmãos mais velhos ou a vizinhança? Este levantamento salientou duas questões pertinentes relacionadas com a degradação das zonas verdes, provocada não só pelos atos de vandalismo mas outras ações mais simples como a falta de manutenção das zonas relvadas, nomeadamente cortar a relva e a questão da segurança, isto é, o grupo referiu a importância de se colocarem vigilantes em diferentes pontos da Urbanização. Não foi referida nenhuma causa específica embora tenham manifestado um sentimento de insegurança face aos sem-abrigo, que dormem num coberto de uma construção fechada situada numa zona verde, e aos toxicodependentes que frequentam os serviços disponibilizados pelas Florinhas do Vouga, nomeadamente a cozinha social e o gabinete de apoio aos toxicodependentes.

Este processo de investigação ação participativa culminou com a participação das crianças-investigadoras no projeto Cidade Amiga das Crianças e a mobilização das restantes crianças da EB1 de Santiago para o mesmo projeto (nota de campo nº 14), mais concretamente, numa tomada de posição face à construção do parque da sustentabilidade no centro da cidade de Aveiro e à necessidade de manutenção das zonas verdes da Urbanização de Santiago. Esta participação remete as crianças para o espaço público e político, num assunto que está relacionado com a essência do ser criança, o brincar, pelo que a pertinência da sua participação é emergente e incontornável.

A família...

Conversando com as meninas e meninos que participaram neste projeto, pudemos conhecer um pouco mais sobre os seus contextos familiares.

O Cristiano mora o pai, a mãe, 3 irmãs e um irmão. Uma das irmãs, a Patrícia frequenta o jardim-de-infância e os restantes irmãos são mais velhos. Gosta sobretudo de jogar futebol no campo perto da sua casa com os amigos e na escola, nos intervalos. Gosta do Cristiano Ronaldo, o qual considera ser o melhor jogador da atualidade. Gostaria de ser jogador de futebol e joga nas barocas. Na sua opinião tem idade para andar sozinho pela Urbanização de Santiago porque “já tenho idade!”

O Nani desenhou o prédio onde mora com o pai, a mãe, e um irmão mais novo. Gosta muito de jogar e admira o Nani e o Cardozo. Gostaria de um dia ser jogador de futebol. É extrovertido, mas o seu olhar é atento, observador.

A Xaday desenhou o prédio onde mora com a mãe e a irmã. É divertida, mas astuta, observadora e sempre com um sorriso que contagia. Em conversa com a professora, esta referiu que a Xaday é uma boa aluna e quer ser médica. O pai leva-a com a irmã a passear ao parque, sendo o miradouro o seu lugar favorito pela beleza que tem. Na sua opinião se tivesse uma manutenção adequada, poderia ser muito bom para a Urbanização pois atraía mais turistas

A Giovana é uma menina meiga, alegre, de espírito forte, conhece bem a lei cigana, adora música e gostaria de ser lutadora de boxe. É a mais nova da família, a qual é extremamente protetora.

A Urbanização de Santiago...

Numa conversa direcionada procurei conhecer os que as crianças conheciam no bairro e como se movimentavam no mesmo.

No quadro abaixo, encontram-se resumidas as respostas do grupo de participantes neste projeto às questões *Brincas no parque do bairro? Que lugares conheces no bairro? O que poderia melhorar para ser mais atrativo para as crianças?*

Questões	Nani	Xaday	Giovana	Cristiano
Brincas no parque do bairro?	<i>“Sim, tenho lá o Diogo, o André, ..., um outro amigo e o Tiago.”</i>	<i>“Sim, vou para lá com a minha irmã e o meu pai passear!”</i>	<i>“ Às vezes, vou brincar... perto da minha casa, com uma menina do prédio em frente”.</i>	<i>“Jogo futebol...”</i>
Que lugares conheces no bairro?	<i>“O campo, a praça, a escola, o Jumbo, um café”</i>	<i>“O mercado, a escola, a padaria, o parque com a torre!”</i>	<i>“A escola, o Jumbo, o mercado, a pastelaria.”</i>	<i>“Jumbo, pastelaria, o talho, a escola, o sítio fotocópias onde tiro as fotocópias para o futebol!”</i>
O que poderia melhorar para ser mais atrativo para as crianças?	<i>“Justiça! Andam a partir tudo!”</i>	<i>“ Assim, um espaço bonito, para as pessoas passearem!”</i>	<i>“Ter mais relva! Flores!”</i>	<i>“ Carrosséis Um espaço para os cães...” Campo de futebol com redes</i>

Os campos de jogos são os espaços mais frequentados pelo grupo, apesar de todos referirem o estado degradado destes os torna pouco atraentes. São considerados pontos de encontro e, conseqüentemente, espaços privilegiados de socialização entre pares. Todas as crianças referiram que seria significativo realizar a manutenção destes espaços, para os tornar mais atraentes a outros utilizadores.

Como espaços preferidos na Urbanização de Santiago, a Giovana considera em primeiro lugar a casa da avó (família), em segundo, os espaços verdes (natureza) e por fim o prédio em frente, onde brinca com uma amiga no hall (amizade/brincar). A Xaday selecionou em primeiro lugar, uma construção existente no parque, onde costuma passear com os irmãos e o pai, e onde por vezes passeiam alguns turistas (família), em segundo, um relvado ”para fazer picnic” com a sua pastelaria favorita ao lado (espaço preferido), e por fim, o mercado de Santiago, (multiculturalidade/ mãe) onde a mãe vende e se juntam outros membros de etnia cigana, e não ciganos. O Cristiano valorizou em primeiro, a amizade com o André (amizade), o seu melhor

amigo, depois o campo onde treina futebol (desporto/futebol) e finalmente, o centro de cópias onde tira as fotocópias de documentos que lhe permitem jogar futebol (desporto/futebol). O Nani escolheu a mãe e ele próprio: a escolha a mãe (família) é óbvia, e a escolha de si próprio justifica:” Para mim, eu sou importante!”

Podemos concluir que a escolha dos espaços preferidos teve por critério estarem associados as vivências com a família, ao espaço exterior,/relações entre pares, e prática de desporto.

Ser Menina cigana, Ser menino cigano...

O grupo não fez nem ouviu qualquer comentário à sua etnia nos espaços públicos, incluindo salas de aulas e recreios. Concluí que se tratava de um processo de ocultação, através do qual a etnia torna-se invisível fora dos espaços restritos da intimidade familiar. É uma forma de se integrarem na etnia dominante, procurando assimilar traços da mesma.

No entanto, ser cigano é uma parte fundamental da sua identidade (nota de campo nº 6):

- “ *É ser bonito, charmoso, valente!*”

- *Então, é ser charmoso! E ter cara de mau!*

Resumindo:

-*É ser uma pessoa normal, mas com um jeito diferente!*

Cigano ou Ciganos?

- *Há os galegos e há os ciganos! Os galegos também são ciganos, mas são mais valentes!*

- *É isso mesmo! É ser forte! Enfrentar quem nos desafia! Quem se mete comigo... Ai! Apanha logo!*

– Não! Se se meterem comigo, enfrento! Olha, não leves a mal, mas eu gostava mais de ser galego do que ser cigano!

– Os galegos são ciganos, mas mais valentes, lutam mais pelos seus direitos!

Segundo Mirna Montenegro (2003:78), “O rapaz cigano é educado, desde muito cedo, para que dê mostras de agressividade, o que se considera ser um sinal de valentia e virilidade.” Acrescenta ainda que, “no meio familiar e social favorece-se a defesa e a vingança incondicional dos irmãos e outros parentes. Certas manifestações de violência fazem parte das obrigações do rapaz cigano desde muito cedo.”. No entanto, estes valores contrastam com os valores de cidadania de uma educação mais formal, o que exige adaptação, ocultação, e negação de algo que é intrínseco à definição de cigano.

Casamento...

- Eu estou prometida! Com um menino de Espanha!

- Quando uma mulher não quer casar com um homem, dá-lhe “cabaças” e depois eles (a família) tem de lhe arranjar outro!

Entre mulher cigana e homem não cigano...

- Não! A lei não permite!

A Lei Cigana

- Os mais velhos!(ditam as leis)

As crianças ciganas têm uma cultura que valoriza a música, a dança, a alegria, a festa, o convívio na família, a palavra e a honra e o respeito pelos mais velhos.

Direitos da Criança...

O princípio 6º: A criança precisa de amor e compreensão para o pleno e harmonioso desenvolvimento da sua personalidade- foi pelo grupo o direito mais referido (nota de campo nº 5):

- *“É! É um Direito das Crianças receber mimos!”*

- *Sim, porque o pai está a dar mimos ao filho!*

Outros direitos foram discutidos nomeadamente, o direito a uma casa, alimentação, educação.

Outros tais como agressões físicas como forma de castigo, abandono, guerra, foram consideradas situações contra os Direitos da Criança, sendo da responsabilidade do adulto proteger a criança contra este tipo de situação. Segundo o grupo, em situações que a criança deva ser protegida do adulto cabe ao presidente da república, legislar e à polícia fazer cumprir a lei, uma vez que a sua autoridade pode forçar os adultos a respeitar os Direitos da Criança.

Conversando sobre os Direitos das Crianças, gerou-se discussão sobre situações vivenciadas no dia-a-dia. Algumas destas vivências o grupo classificou-as como formas de racismo, nomeadamente pela forma como têm de esconder os seus costumes, a sua origem: a raça cigana. Na sua opinião, estas atitudes racistas e discriminatórias contribuem para um tratamento diferente, sentindo-se excluídos socialmente. Porém, no espaço de brincadeira, a diferença não é tão evidente. O que nos leva a refletir sobre a aprendizagem do racismo como uma aprendizagem social, inconsciente e não informada. Uma tática invisível de perpetuar a discriminação e a xenofobia perpetuada de pais para filhos, mas não só. A sociedade perpetua esta situação com mecanismos mais ao menos subtis, outros bem evidentes, como a não contratação de membros de etnia cigana com base simplesmente no preconceito da sua condição étnica.

A vontade de integração deste grupo é evidente, mas é igualmente notória a importância que a sua cultura representa enquanto processo de identidade, de identificação com um grupo de pertença.

Neste sentido, os espaços verdes da Urbanização de Santiago assumem uma importância reforçada, não só como espaço de socialização através do brincar, e de relacionamento entre adultos que acompanham os filhos, mas de aceitação entre diferentes culturas, promovendo a inclusão social.

Tomamos conhecimento que a Câmara de Aveiro iria proceder à inauguração em Setembro de 2013, do parque da Sustentabilidade (anexo VI), o qual terminava na fronteira da Urbanização de Santiago.

O estado degradado das áreas pavimentadas e dos espaços verdes na Urbanização referidos pelo grupo, promoveu uma discussão sobre a importância destes espaços e contributos poderiam dar para realizar uma melhoria neste espaço. Elaboraram uma lista e decidiram partilhar a mesma com os colegas de todas as turmas para que estes pudessem contribuir com sugestões. A professora Paula envolveu-se nesta ideia e como adulto facilitador dos processos de participação destas crianças, levou a sua turma numa visita à Urbanização de Santiago, onde registaram os espaços que necessitavam de intervenção (anexo VII).

Em sala, elaboraram uma lista de espaços que necessitavam de intervenção, e sugestões para espaços que estavam abandonados mas que tinham potencial, nomeadamente para uma biblioteca e um espaço de convívio para os adultos. Foi um processo de discussão e de compromisso entre as crianças, que tanto quanto possível envolveu a escola, pois estávamos limitados pelo tempo (o ano letivo estava a terminar e as crianças estavam com as provas finais).

Após este levantamento realizado pelas crianças, e com a ajuda da professora Paula, elaboraram uma carta, a qual foi lida pelas crianças à vereadora Teresa Cristos, ao Presidente da associação de pais da EB1 de Santiago e a representante do Agrupamento de Escolas de Aveiro, os quais foram previamente convidados para esta sessão. De seguida, as crianças e a professora Paula convidaram os presentes a fazer o percurso pela Urbanização que lhes tinham permitido realizar este levantamento. O grupo assumiu este processo com convicção e foram eles próprios explicando, reivindicando, e oferecendo soluções para as melhorias a realizar (anexo IX). O processo encontra-se de momento na Câmara de Aveiro, a ser estudado por uma equipa multidisciplinar. Seria pertinente no próximo ano retomar este projeto, nomeadamente a biblioteca que as crianças tanto desejam

4. O posicionamento do investigador no decorrer do projeto e a recolha de dados

Neste processo de investigação o papel das crianças enquanto sujeitos participativos remete a intervenção do investigador para outro plano: o de facilitador da comunicação, de recursos, da ação.

Como investigador é importante disponibilizar diversos recursos materiais que permitem à criança com a sua criatividade, manifestar-se nas suas diferentes formas de expressão. Os registos produzidos pelas crianças são manifestações da sua voz, da sua participação.

Foram disponibilizados diversos equipamentos nomeadamente, máquina fotográfica, gravador, computador, e materiais de registo gráfico (canetas, lápis, afiadeira, borracha, marcadores finos e grossos, giz, folhas A4, cartazes entre outros) com os quais se procedeu aos registos escritos e orais.

A minha atuação junto do grupo enquanto investigadora posicionou-se na negociação, na escuta atenta, na confidencialidade, no respeito e na confiança. Com o desenrolar do projeto, as crianças foram tornando-se mais participativas e confiantes. Assumiram este projeto como sendo parte de uma vivência que evidenciava o que era sentido e pensado mas não falado, e ao qual deram voz e rosto. A importância de compreender este processo reside no poder que as crianças puderam experienciar pelo fato da sua voz ser ouvida por outros e apreendida. No dialogar, discutir, discordar, concordar, os conhecimentos de cada um foram ouvidos e registados para que outros possam ouvir estas vozes com a devida importância e respeito que elas merecem e de que é seu direito.

Considerações finais

Uma preocupação muito concreta ao iniciar o projeto *Escuta-me... Sou Criança! Estou Aqui...* relaciona-se com o fato de na Urbanização de Santiago existir uma comunidade

de etnia cigana com alguma representatividade e tendo em consideração diversos autores, nomeadamente Guiddens (2010) que refere que as minorias étnicas são frequentemente alvo de preconceitos, discriminação e racismo pareceu-nos muito pertinente escutar as crianças de etnia cigana relativamente aos Direitos da Criança, aos seus direitos dentro da comunidade, tentar perceber se estavam em consonância e por fim, mas mais importante, como dar voz às crianças ciganas numa sociedade que tem dificuldade em ouvir meninos e meninas ciganos, e obter uma resposta de quem escuta. Dar voz não era suficiente, tínhamos que garantir que alguém nos escutava, obtendo uma resposta, só assim poderíamos assegurar um passo na mudança social contra os silêncios da exclusão social. Neste sentido, o título deste projeto reflete esta situação: as crianças ciganas desejam ser ouvidas, desejam participar, mas a sua condição étnica representa uma barreira que retira a sua visibilidade social como indivíduos pertencentes à comunidade.

Inicialmente, procurei conhecer a Urbanização e o seu contexto social tendo recorrido à análise documental, com o apoio da CMA. Esta análise revelou-se importante pois os dados fornecidos contribuíram para uma desmistificação de alguns estereótipos em relação à etnia cigana. Dos cerca de 5000 habitantes da Urbanização de Santiago, 70 são de etnia cigana, e destes somente 4 crianças frequentam a EB1 de Santiago, uma escola definida como a “escola dos ciganos” pela comunidade maioritária. Comprova-se que existe uma perceção exagerada em relação a estes por parte da sociedade maioritária, como se a realidade fosse o oposto, a sua fraca visibilidade demográfica contrasta com uma forte visibilidade étnica (Pinto, 2001). Tal como nos refere Cortesão (2000) o *daltonismo cultural* impede a restante população de ver o Outro, de estabelecer relações com este ignorando a diferença, pelo que *um diferente* parece *muitos*. As crianças de etnia cigana não são indiferentes neste *daltonismo cultural*. Não é relevante para a sociedade maioritária se é homem, mulher, criança ou bebé, jovem ou idoso, o fato de cigano implica desconfiança e como tal deve ser afastado, remetido para os bairros sociais. A questão étnica sobrepõe-se ao fator geracional devido a outras questões mais transversais como a exclusão, a pobreza e as questões étnicas. Esta perspetiva assusta mas se considerarmos as últimas notícias relativamente à eliminação dos acampamentos ciganos em França e a reação do deputado e presidente da Câmara de Cholet (oeste de França) Gilles Bourdouleix ,

compreendemos a urgência de se dar voz a estas crianças para que estas possam contribuir para a diferença do olhar do Outro, que somos nós todos.

O NLI de Aradas a quem considerei vital recorrer, possibilitou desmistificar outro estereótipo, o do RSI. Dos 193 casos com RSI de Aradas, no qual estão incluídos os casos da Urbanização de Santiago, somente 13 eram de etnia cigana. Considerando que na Urbanização vivem 20 agregados de etnia cigana, pudemos concluir que 7 não usufruem deste rendimento social, apesar de estarem em situação de pobreza. *Todos os membros de etnia cigana subsistem do rendimento mínimo: falso.*

Conhecer os processos de socialização da criança cigana dentro da sua comunidade revelou-se uma mais-valia no sentido de por um lado, compreender estes mecanismos e por outro, estabelecer relações sociais vitais à emancipação destas crianças, num ambiente considerado intimidatório e adverso à sua cultura. Neste sentido, os estudos sobre a socialização da criança de etnia cigana realizados pela Mirna Montenegro, Maria José Casa-Nova, Liégeois, as conversas com a Tânia Shalom autora de *Sou Cigana* e mediadora em Espinho, a informação disponibilizada pelo ACIDI e outros autores, permitiram-me compreender de que forma a criança de etnia cigana vivencia os seus direitos: “referem-se a modos de socialização primária e comunitária, nos quais existe impregnação de valores, regras, signos, regendo-se simultaneamente por lógicas de ação de integração, de estratégia e de subjetividade” (Mirna, 2003).

Pedir a colaboração da EB1 de Santiago foi o meu próximo passo por várias razões. Uma delas era a limitação do tempo deste projeto, e a escola permitia-me poupar tempo: As crianças de etnia cigana estavam na escola, bem como as crianças que não eram ciganas, os adultos que poderiam dar continuidade a este projeto, nomeadamente professores, Associação de Pais da EB1 de Santiago e pais, e tinha diferentes espaços para desenvolver o projeto. A escola mostrou-se muito recetiva ao projeto, tendo participado anteriormente noutros projetos da UA.

Agora, outras preocupações faziam-me refletir sobre as crianças deste projeto. Como aproximar-me delas para conseguir escutar a sua voz? Como ultrapassar o etnocentrismo? Como o faria uma investigadora? As preocupações éticas são uma constante, e neste aspeto devo agradecer à minha orientadora Dr.^a Rosa Madeira, por insistir neste ponto, pois na hora de decidir os próximos passos, foram as suas palavras que ecoaram na minha mente: respeito, humildade ao entrar num espaço que não é

nosso, mas que é de alguém que nos recebe, que nos abre várias portas, escutar, sem julgar, escutar simplesmente. Por vezes escutar é difícil, não só para a mente, mas para o corpo. Não tinha essa percepção até realizar este projeto, nem nunca teria estabelecido esta relação se não o tivesse realizado.

Inicialmente, e com permissão dos professores, procurei ouvir as 4 crianças de etnia cigana, as únicas a frequentarem o 1º ciclo do EB, nos seus contextos de sala. Tinha 3 crianças de etnia cigana no 3º ano e 1 no 4º ano. Identifiquei-me como aluna da UA que se tinha comprometido a realizar um trabalho sobre a perspetiva das crianças e os Direitos da Criança e como tal necessitava de recorrer aos especialistas nesta área – as crianças. Neste sentido, Landsdown (2001) reforça que qualquer criança, independentemente da idade tem o direito de exercer o seu direito de participação, o que está igualmente consagrado na CDC, nos artigos 12 e 13. O tema dos Direitos das Crianças suscita sempre discussão e foi o meu ponto de partida. A participação das crianças de etnia cigana foi inicialmente pontual e tal remeteu-me para Guiddens, e a sua definição de etnocentrismo como uma “desconfiança em relação a estranhos, combinada com uma tendência para avaliar outras culturas em termos da nossa própria cultura.” Penso que ao longo deste projeto fui avaliada centenas de vezes multiplicada por quatro. A postura enquanto investigador é essencial pois pode dar confiança à criança para falar, bem como remetê-la para o mutismo, para os “não sei” ou para as respostas que julgam ser politicamente corretas. Enquanto investigadora pude-me aperceber que vamos desenvolvendo este olhar, esta postura, e que neste percurso vamos sendo questionados em cada passo. Criar contextos de ação exige reflexão, escuta, pesquisa, informação e acima de tudo persistência. Neste sentido, recorrer à I-AP permitiu realizar este projeto de investigação com as crianças, que gradualmente se foram apropriando do mesmo, permitindo-me retroceder e deixando-as conquistar um protagonismo que sempre fora delas mas que lhe tinha sido retirado.

A temática dos Direitos da Criança foi o ponto de partida, tendo sido transportada pelo grupo de participantes para assuntos mais pertinentes e pessoais, tornando concretas as suas vivências mas sob um novo olhar: o olhar das crianças enquanto atores sociais de um espaço partilhado, a Urbanização de Santiago, incluindo os seus espaços verdes e de lazer, mas sobre o qual não têm poder de decisão, por pertencerem a uma etnia e por aquilo que Sarmiento define de idadismo. As crianças experienciam a maior parte

das suas vivências neste espaço pelo que têm um conhecimento profundo das necessidades e potencialidades do mesmo, mas devido à idade não lhes é permitido participar nos espaços de decisão, pelo que os responsáveis pela tomada de decisão desperdiçam este conhecimento, desperdiçando tempo na procura de soluções uma vez que têm pouco conhecimento das necessidades reais de quem lá vive ou têm um conhecimento parcial das mesmas. A participação das crianças representa uma maior rentabilidade dos recursos económicos pois soluções adequadas significam economia de tempo e uma melhor e mais adequada gestão de recursos.

A preocupação com os espaços degradados existentes na Urbanização de Santiago e que soluções poderiam ser consideradas levou a que o grupo de investigação mobilizasse todas as crianças da escola e os professores através de um desafio. A esta data, a minha participação já era somente de observadora. As crianças tomaram a iniciativa junto com os professores de proceder a um levantamento mais intensivo in loco, registando-o. Depois, em sala todos os registos foram discutidos. Este foi um momento decisivo para mim enquanto investigadora, a concretização do foco principal deste projeto: tornar visíveis estas crianças de forma a assumirem um projeto construído com elas, garantindo parcerias que lhes possibilitassem prosseguir rumo a um espaço de intervenção política e social, um espaço de inclusão. Depois deste trabalho realizado pelas crianças com os professores, decidiram convidar um representante da CMA para vir à escola, que no âmbito do projeto CAC escutasse as crianças e lhes desse uma resposta. A vereadora aceitou o convite e as crianças sentiram que o trabalho realizado era importante, porque alguém da CMA tinha vindo escuta-las.

As crianças querem participar, dar opiniões e soluções, mas é importante que a nível político se criem predisposições para escutar as crianças e os jovens. A idade não pode ser um entrave à participação das crianças, pois como nos esclarece Fernandes (2009) “a idade, tal como o tempo, é um conceito ao mesmo tempo arbitrário e negociável, sendo indispensável ter sempre presente que a idade cronológica permite um aparente enquadramento racional e científico para o julgamento apoiado pelas teorias biopsicológicas, mas não possui suficiente informação acerca da maturidade ou de aspetos culturais e sociais que lhe atribuem múltiplas configurações”.

Este projeto irá continuar pela mão das crianças com os adultos, professores, equipa técnica da CMA, Associação de Pais da EB1 de Santiago que se dispuseram a ouvir as suas vozes com a devida seriedade, sobre um assunto que as afeta diretamente, os espaços verdes degradados da Urbanização de Santiago, e trabalharem em conjunto para se dinamizar um espaço que estando localizado num bairro social não deve de forma nenhuma ser votado ao abandono, pois isso seria promover a exclusão social dos seus moradores, e simultaneamente excluir a restante população de Aveiro de usufruírem de um espaço que é valorizado pelos turistas que visitam a nossa cidade devido à arquitetura presente. Romper com os ciclos de exclusão é algo que só será possível se os mais afetados participarem nas soluções. Existe uma vontade de mudar e de participar. Num estudo realizado por Olga Magano⁴ (2008:11), esta investigadora refere que as pessoas ciganas entrevistadas referem que algumas características da cultura devem ser mantidas tais como a alegria, o valor pela família, o respeito e o cuidado das crianças e dos velhos, ao passo que outras devem ser mudadas tais como o papel da mulher, o isolamento e concentração e a formação para poder ter outra ocupação.

Importa ainda refletir sobre a parca participação das crianças de etnia cigana de Aveiro no projeto Cidade Amiga das Crianças que se resume a uma participação num atelier de modelagem com barro. Foi ainda organizada uma tertúlia pela Câmara Municipal de Aveiro através do projeto “Cidade Amiga das Crianças”, da Cáritas Diocesana de Aveiro através dos projetos “RiAgir” e “Multisendas” e da CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro e da Comarca do Baixo Vouga – Serviços do Ministério Público. Neste evento estiveram representantes do Centro Distrital da Segurança Social de Aveiro, Câmara Municipal de Aveiro, Unidade de Saúde Pública de Aveiro, CPCJ de Aveiro, Comarca do Baixo Vouga, PSP – Polícia de Segurança Pública; GNR – Guarda Nacional Republicana, Agrupamentos de Escolas, Associação de Pais, Cáritas Diocesana de Aveiro e Fundação Padre Félix, que desenvolvem ações

⁴ Olga Magano é investigadora e professora auxiliar no departamento de Ciências Sociais e de Gestão da Universidade Aberta e Doutorada em Sociologia.

junto da comunidade cigana, no Concelho de Aveiro. Foi valorizada a presença dos técnicos mas não houve qualquer representação da comunidade cigana, como seria de esperar uma vez que esta iniciativa se enquadrava no projeto CAC, o qual é acima de tudo um projeto de participação efetiva e democrática. A “problemática cigana” incidiu sobre o abandono escolar e as formas que a etnia cigana tem de o perpetuar quer seja pela falta de motivação das crianças em frequentar a escola quer pela via do casamento. Neste sentido, ficou evidente neste encontro que o RSI é a ferramenta mais eficaz para contrariar esta tendência porque põe em causa a subsistência da família.

Para finalizar e refletindo sobre o trabalho desenvolvido neste projeto, tornou-se evidente que a comunidade cigana encontra-se num ponto de viragem. Foi perceptível a preocupação dos participantes relativamente a determinadas situações, nomeadamente a integração na sociedade maioritária, ocultando a sua origem étnica, de forma a tornarem-se invisíveis perante a sociedade dominante. Mas no seio da comunidade cigana a vivência da cultura é uma forma de garantir uma identidade própria de uma herança secular alicerçada na liberdade, nada apreciada pela sociedade maioritária. “A liberdade que teimam em preservar, mesmo nas condições mais adversas, incomoda a sociedade moderna e unidimensional, pouco tolerante à diferença e cega a uma perspetiva do homem dissociado das motivações e determinações económicas. (Pinto, 2003). “Ser cigano é ser livre!” (Giovana, 11 anos), “mas não podemos dizer [que somos ciganos] ” (Xaday, 10 anos), *para sermos aceites, para que a nossa presença seja suportada, para sermos incluídos*. A importância da inclusão é cada vez mais pertinente para a comunidade cigana uma vez que estão conscientes dos seus baixos níveis de escolaridade, de formação, anteriormente contornados por uma formação adquirida no seio da família e num negócio de família que mais tarde iriam herdar e que garantiria o sustento, que nos casos de famílias com RSI é praticamente inexistente. Que futuro terão estas gerações mais jovens? Que aspirações e que oportunidades poderão desenvolver?

No decorrer do projeto, os participantes deste projeto foram-se apercebendo que a sua condição étnica não é impeditiva para a sua participação, pelo contrário, permite um outro olhar sobre um mesmo problema, outras soluções, um enriquecimento que só pode ser encontrado na diversidade cultural.

Durante este projeto, pude acompanhar estas crianças nesta caminhada, em que passaram de uma posição de procura de invisibilidade para um posicionamento de reflexão, participação e cidadania ativa. Durante este processo fui constantemente questionada pelas crianças: porquê *este* projeto? *Quem* teria interesse em ouvi-los? O que era *suposto* dizer? Estas questões evidenciavam a manipulação das respostas com o objetivo de dar as respostas supostamente corretas. Por vezes, o que se diz é tão importante como o que fica por dizer. É neste processo de ocultação do indivíduo que os participantes deste projeto sentiam que tinham perdido o poder da sua voz e o impacto desta no mundo (nota de campo nº 12). Devolver a confiança de que poderiam fazer e ser a diferença foi um processo demorado, no qual fui colocada à prova por vezes em coisas tão simples como o cumprimento de uma promessa, um jogo de futebol (nota de ocorrência nº 2) ou as histórias assustadoras (nota de campo nº 7) que num fim de tarde se revelaram importantes para os participantes. Algo que aparentemente não contribuiria em nada para este projeto, mas promoveu a relação de confiança e de escuta entre investigadora e grupo de participantes, tornando os contributos mais genuínos.

Por fim, importa analisar que algumas das críticas que a sociedade majoritária tece sobre si própria, no que diz respeito aos valores que estão sendo perdidos, são os mesmos que a etnia cigana luta para preservar mantendo a sua coesão social: a valorização da família, dos idosos, das crianças, da coesão no grupo, da liberdade, são atributos invejados pela sociedade majoritária que hoje se debate com o problema do abandono de crianças e idosos, a sensação de falta de segurança que impede as crianças de brincar na rua. É na diversidade, na multiculturalidade que fundamentamos uma sociedade democrática e participativa, na qual poderemos encontrar soluções para os problemas da nossa sociedade, incluindo as crianças nos espaços de decisão como atores sociais competentes e capazes.

Referências Bibliográficas

AGOSTINHO, Lília Maria Pires Viegas (2006) *A Criança como Ator Social – Um Estudo de Caso*. Universidade do Algarve.

BOAL, Augusto (2005), *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CABRAL, João Pina (1998), in Araújo, Henrique Gomes, et ali, *Nós e os outros: A exclusão em Portugal e na Europa*. Lisboa: Gradiva Publicações.

CASA-NOVA, Maria José et ali (2012), *Cientistas Sociais e responsabilidade Social no Mundo Actual*. Vila Nova de Famalicão. Edições Húmus.

CASA-NOVA, Maria José (2002), *Etnicidade, Género e escolaridade - estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

CASA-NOVA, Maria José (2006), *A relação dos ciganos com a escola pública- contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional*. *Interações* N.º. 2, pp. 155-182 < <http://www.eses.pt/interaccoes>>

CASA-NOVA, Maria José, et al (2008), *Minorias*. Lisboa. Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI).

CASA-NOVA, Maria José (2009), *Etnografia e produção de conhecimento- reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

CASTRO, Alexandra (2007) Dos Contextos Locais à Inviabilização Política: Discussão em torno dos ciclos de exclusão habitacional dos ciganos em Portugal. *CIDADES*, vol. 15, pp 63-86.

CHRISTENSEN, Pia e JAMES, Allison (2005), *Investigação com crianças Perspetivas e práticas*. Porto. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

CORTESÃO, Luiza, et ali (2000), *Nos Bastidores da Formação: Contributo para o Conhecimento da Situação Actual da Formação de Adultos para a Diversidade*. Oeiras. Celta Editora.

CORTESÃO, Luiza (2003), Cruzando Conceitos. In David Rodrigues (Org.) *Perspectivas sobre Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto. Porto Editora.

CORTESÃO, Luiza (2006), *O Arco-íris e o fio da navalha: Problemas da educação face às diferenças: um olhar crítico, uma proposta de análise*, in David Rodrigues (Org.) *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo. Summus Editorial.

COSTA, Eduardo Maia (1995), *Os ciganos em Portugal: breve história de uma exclusão*, in Luíza Cortesão e Fátima Pinto (orgs) *O povo cigano: cidadãos na sombra*. Porto: Edições Afrontamento.

COUTINHO, Clara Pereira (2011), *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.

DUBAR, Claude (1997), *A Socialização – Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

ERCC/Númena (2007), *Os serviços sociais ao serviço da inclusão social: o caso dos ciganos. Avaliando o impacto dos Planos Nacionais de Ação para a Inclusão Social na República Checa, em França e em Portugal*. Hungria: European Roma Rights Centre and Númena- Centro de Investigação em Ciências Sociais.

FERREIRA, Fernando Ilídio, *et ali* (2009), *Infância, Família e Comunidade: As crianças como atores sociais*. Porto: Porto Editora.

GIDDENS, Anthony (2010) *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LANDSDOWN, Gerison (2001) *Promoting Children's Participation in Democratic decision-making*. Florença, Itália: United Nations Children's Fund.

LANDSDOWN, Gerison (2005) *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

LEER, Bernard van, Foundation (2009) *Realising the rights of young children: progress and challenges*. Bernard van Leer Foundation.

MADEIRA, Rosa, *et ali* (2009), *Infância, Família e Comunidade: As crianças como atores sociais*. Porto: Porto Editora

MONTENEGRO, Mirna (2003) *Aprendendo com os ciganos – Processos de ecoformação*. Lisboa: Educa.

PINTO, Maria de Fátima; CORTESÃO, Luíza; (orgs.) (1995), *O Povo Cigano: Cidadãos na Sombra, Processos explícitos e ocultos de exclusão*. Porto: Edições Afrontamento

PINTO, Maria de Fátima (2001) *A cigarra e a formiga. Contributos para a reflexão sobre o entrosamento da minoria étnica cigana na sociedade portuguesa*. Porto: Cadernos REAPN.

SAN ROMÁN, Teresa (1997) *La diferencia inquietante. Viejas e nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España editores SA, in, MONTENEGRO, Mirna (2003) *Aprendendo com os ciganos – Processos de ecoformação*. Lisboa: Educa.

PARDAL, Luís e LOPES, Eugénia Soares (2011) *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

PONTE, CRISTINA (2005) *Crianças em Notícia – A construção da infância pelo discurso jornalístico 1970- 2000*. Lisboa: ICS Imprensa de Ciências Sociais.

SANTOS, Carlos Jorge dos (2001), *Um olhar (de um Cigano) Cúmplice*. In Jorge Santos, *Que sorte, Ciganos na nossa escola!* Lisboa: Centre de recherches tsiganes, Secretariado Entreculturas.

SANTOS, Irene (2004) *Quem habita os alunos*. Lisboa: Educa.

SARACENO, CHIARA (1992). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa.

SARACENO, CHIARA & NALDINI, MANUELA (2003). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2004), *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. In *Crianças e Miúdos-Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições Asa.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2006), *Visibilidade Social e estudo da infância*. in Vera Vasconcellos e M.J. Sarmento (org.), “(In)visibilidade da Infância”. Rio de Janeiro. Vozes.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2006,a), “*Sociologia da Infância: correntes e confluências*” in Relatório da disciplina Sociologia da Infância. Braga-PT: IEC-UMINHO. 60-83.

SEGALEN, M. (1999). *Sociologia da Família*. Lisboa: Terramar.

SHORTER, EDWARD (1975). *A Formação da Família Moderna*. Lisboa: Terramar.

SOARES, Natália Fernandes (2005), *Infância e Direitos: Participação das crianças nos contextos de Vida-Representações, Práticas e Poderes*. Tese submetida à Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em Estudos da Criança - área da Sociologia da Infância. Universidade do Minho. Institutos de Estudo da Criança.

SOARES, Natália Fernandes (2006), *A Investigação Participativa no grupo social da Infância in Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.25-40, Janeiro/Junho 2006.

SOS RACISMO (1997), *Ciganos, números, abordagens e realidades*. Lisboa: SOS RACISMO.

VASCONCELOS, Pedro Bacelar (1998), in Araújo, Henrique Gomes, et ali, *Nós e os outros: A exclusão em Portugal e na Europa*. Lisboa: Gradiva Publicações.

VASCONCELLOS & SARMENTO, M. J. (org.), “*(In) visibilidade da Infância*”. Rio de Janeiro. Vozes

YOUNG, Iris (2011) *Responsabilidade pela justiça*. Madrid: Morata in CASANOVA, Maria José et ali (2012), *Cientistas Sociais e responsabilidade Social no Mundo Actual*. Vila Nova de Famalicão. Edições Húmus

Outros Documentos:

- Decreto-Lei nº 283/2003, de 8 de Novembro de 2003;

Webgrafia

- <http://www.cnpcjr.pt/>
- <http://www.unicef.pt>
- <http://www.unicef.org>
- <http://www.educacaoparatodos.org>
- <http://www.childfriendlycities.org/>
- http://www.ciudadesamigas.org/etc/guia_alcaldes.pdf
- http://www.ciudadesamigas.org/etc/guia_planes.pdf
- <http://www.unicef.org/brazil/sowc20anosCDC/cap1-dest15.html>
- <http://sicnoticias.sapo.pt/Lusa/2011/02/10/aveiro-ppsp-faz-policiamento-de-proximidade-no-bairro-social-de-santiago>

ANEXOS

ANEXO VIII

Exma Dra.

Teresa Cristo

Respeitosamente,

Temos a honra de convidá-la para uma visita à nossa sala do 3º ano, na EB1 de Santiago, no dia 13 de junho de 2012, às 14 horas, em caráter de CONVIDADO ESPECIAL.

Somos um grupo de crianças investigadoras que desenvolveu algumas ideias pertinentes e importantes para a comunidade de Aveiro. Com esta contribuição, pretendemos participar no projeto Cidade Amiga das Crianças como cidadãs da cidade de Aveiro.

Estas ideias foram desenvolvidas no âmbito do projeto de investigação "Escuta-me... Sou Criança! Estou aqui...", no mestrado de Educação Social e Intervenção Comunitária da Universidade de Aveiro, com orientação da Drª Rosa Madeira.

Agradecemos desde já sua valiosa colaboração e aguardamos ansiosos pela sua visita.

Aveiro, 12 de junho de 2013

ANEXO VII

Lenvantamento pelo grupo de crianças investigadoras dos pontos críticos das zonas verdes da Urbanização de Santiago

Foto1 – Relva por cortar



Foto 2 – Pavimentos deteriorados



Foto 3 - Lixo



Foto 4- grafitis sem valor estético



Foto 5 – Fonte partida e degradada



Foto 6- Tetos das zonas cobertas degradados provocados pela humidade.



Foto 7 – Falta de varanda em alguns pontos do miradouro.



Foto 8 – Pedacos de cimento e ferro nas zonas de descanso



Foto 9 – Pavimento a necessitar de limpeza.

Crianças discutindo as necessidades desta área em específico.



Foto 10 – Anfiteatro degradado



Foto 11 - Construção sem uso. As portas e janelas encontram-se emparedadas. Lugar de dormida dos sem-abrigo.



Foto 12 – Lugar onde dormem os sem-abrigo.



ANEXO VI



Legendagem:

A1- Largo do Alboi

A2- Parque da baixa de Santo António

A3- Parque Infante D. Pedro

A4- Parque dos Amores

A5- Rua das Pombas

A6- Reabilitação do edifício da antiga Companhia das Moagens

A7- EEAFAC

A8- Instalações do Clube de Ténis de Aveiro

A10- Centro de Educação Ambiental

A11- Reabilitação da Casa do Chá

A12- Restauro das Igrejas de Santo António e Capela de São Francisco

A13- Casa da Comunidade Sustentável



Mapa realizado pelo grupo de crianças investigadoras deste projeto e crianças da sala do 4º ano.



Mapa realizado pelo grupo de crianças investigadoras deste projeto e crianças da sala do 3º ano.

ANEXO IX

Representante da Associação de Pais da EB1 de Santiago e representante do Agrupamento de Escola de Aveiro.



Grupo de crianças investigadoras deste projeto expondo as necessidades das zonas verdes à representante da Câmara Municipal de Aveiro.



Visita às zonas verdes da Urbanização de Santiago, em especial aos pontos críticos anteriormente referidos pelo grupo de crianças envolvidas neste projeto.



Anfiteatro – Espaço muito apreciado pelas crianças a necessitar de uma limpeza, sobretudo nas paredes.



Momento recreativo improvisado pelas meninas.



De seguida, momento recreativo improvisado pelos meninos, a criatividade em ação.



As paredes do Anfiteatro encontram-se cheias de grafitis. O espaço não é aproveitado, embora seja reconhecido o seu potencial como espaço para espetáculos.



Grupo que está neste momento a dar continuidade a este projeto com a professora Paula.



ANEXO IV

Notas de Campo

Sessão 1e 2

Apresentação da investigadora e do projeto

Data: 28/01/2013

Intervenientes: as crianças do 3º ano e investigadora

Local: biblioteca da escola

No dia 28 de janeiro de 2013, segunda-feira, desloquei-me à EBI da Urbanização de Santiago, Aveiro, para uma primeira intervenção cujo objetivo seria iniciar o levantamento de dados para o projeto de mestrado que estou a elaborar e cuja temática está centrada na participação ativa das crianças.

Este encontro foi previamente marcado com a docente da sala do 3º ano, na qual estão 3 crianças de etnia cigana: o Cristiano, o Nani e a Xaday. As três crianças têm 9 anos.

Para esta atividade, a professora Paula propôs a biblioteca da escola como espaço da intervenção, por ser um espaço “diferente” e que “eles gostam muito de ir”.

A biblioteca é um espaço amplo dividido em três áreas:

- 1) Área multimédia com computador e uma manta no chão;
- 2) Área de mesas e cadeiras, dispostas de forma linear, e com duas estantes de livros de diversas temáticas;
- 3) Área de almofadas (cerca de 20), e uma estante com prateleiras cheias de livros com histórias para crianças

As crianças entraram na biblioteca com a docente e foram orientadas para a área dos poufs. O grupo é constituído por 17 crianças com 8 anos.

O grupo estava entusiasmado pela expectativa de sair da sala de aula, interromper as aulas e pela curiosidade.

As crianças sentaram-se nas almofadas, escolhendo os lugares: almofada mais gira ou para ficar junto daquele amigo mais especial.

Após a agitação inicial, apresentei-me e expliquei que era aluna da Universidade de Aveiro a realizar um projeto sobre os direitos das crianças para o qual pedia-lhes. As crianças ficaram entusiasmadas e uma a uma foram apresentando-se referindo o nome, idade, uma atividade que gostavam de fazer e outra que gostavam menos de fazer. Este tipo de apresentação foi sugerido pela professora e as crianças concordaram. Algumas crianças que aparentemente me pareciam mais envergonhadas, na sua vez apresentaram-se de uma forma mais envergonhada. Os mais extrovertidos eram muito rápidos a apresentarem-se, entre risos e sorrisos.

Conversámos sobre o tema do projeto, os Direitos da Criança, pois as crianças queriam expor o que sabiam, as suas experiências, o que ouviam de outros ou dos meios de comunicação social. Por vezes queriam falar várias crianças simultaneamente pelo que pedi para falarem uma de cada vez senão não conseguiria perceber.

O Cristiano disse que todas as crianças deveriam ter uma casa, que “isso era um direito!”. Então pedi às crianças se cada um podia desenhar a sua casa e a sua família. As crianças acederam e espalharam-se pelas mesas e cadeiras da biblioteca. Dei a cada criança um envelope de cartolina no qual desenharia a casa e dentro um cartão onde escreviam quem vivia com eles.

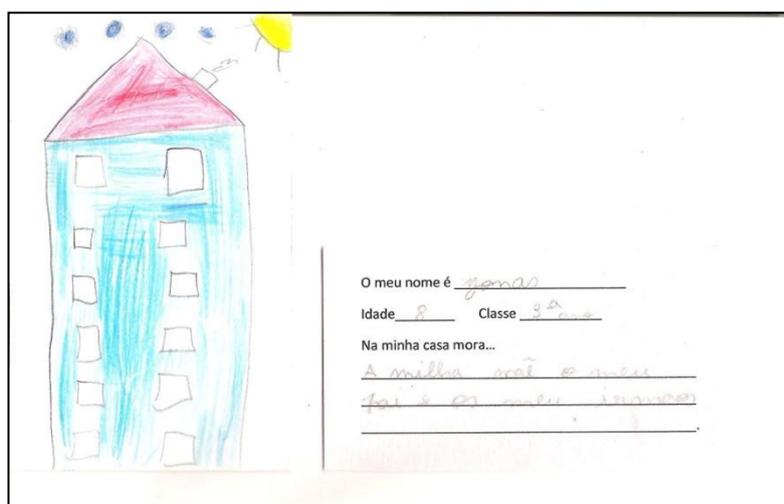
As crianças foram conversando entre elas comentando as suas casas e os lugares onde moravam pois algumas não eram do bairro, outras moravam num apartamento outras em moradias, umas na cidade e outras em zonas rurais. Esta troca de experiências agradou muito às crianças, pois coloco-as no papel de interveniente, na escola ao contrário do papel habitual do aluno, passivo e menos interventivo.

Conversei com as crianças, escutando e observando.

As crianças de etnia cigana escolheram os seus lugares, tendo o critério recaído mais no lugar em si e menos na companhia. O Cristiano, o Nani ficaram nas mesas individuais, partilhando-as com outra criança e a Xaday na mesa grande.

O Cristiano (nome escolhido) desenhou o prédio onde mora aqui no bairro. No seu prédio mora o André, um menino com quem gosta muito de brincar e que frequenta o 4º ano.

Na sua casa mora o pai, a mãe, 3 irmãs e um irmão. Uma das irmãs, a Patrícia frequenta a pré e os restantes irmãos são mais velhos. Gosta sobretudo de jogar futebol no campo perto da sua casa com os amigos e na escola nos intervalos. Gosta do Cristiano, o qual considera ser o melhor jogador da atualidade. Gostaria de ser jogador de futebol.



O Nani desenhou o prédio onde mora com o pai, a mãe, e um irmão mais novo. Gosta muito de jogar e admira o Nani e o Cardozo. Gostaria de um dia ser jogador de futebol. É extrovertido mas o seu olhar é atento, observador. Senti-me analisada e fiquei na expectativa tentando adivinhar se aquela criança me acharia digna da sua confiança.



Sessão n^o4***Conversas direcionadas sobre a Urbanização de Santiago*****Data:** 06/02/2013**Intervenientes:** todas as crianças do 3^o ano e investigadora**Local:** Sala de aula do 3^o ano

Conversar com as crianças sobre a Urbanização de Santiago prende-se com três razões pertinentes:

1. As crianças são mais participativas se conversarem sobre algo que conhecem;
2. Escutar as crianças relativamente ao espaço onde passam a maior parte do seu dia, pois habitam, estudam, brincam, vão às compras na Urbanização de Santiago.
3. A cidade de Aveiro, na qual está localizada a Urbanização de Santiago, aderiu ao projeto Cidade Amiga das Crianças;

Quando me viram chegar as crianças ficaram contentes. Penso que em parte porque o projeto permite às crianças terem uma posição mais participativa, o que contraria a posição de aluno, mais passiva habitualmente associada à escola.

Esta sessão decorreu na sala de aula.

Entrei com um “Boa tarde!” que foi retribuído com muitas vozes de diferentes entoações.

Perguntei se ainda se lembravam do que tínhamos conversado na última sessão. As crianças foram dizendo que eu era aluna da universidade e que estava a fazer um projeto sobre os direitos da criança.

Expliquei às crianças que seria difícil para mim lembrar-me de todas as coisas importantes que tinham para me dizer pelo que caso não se importassem iria gravar com um pequeno gravador, o qual mostrei.

Todos concordaram.

Começamos por conversar sobre o bairro. Algumas crianças acharam engraçado o fato de estar a gravar, e embora tentasse a princípio não valorizar, a certa altura o André disse que seria giro serem entrevistados como na televisão. A maioria concordou prontamente, outros com algumas reservas pelo inesperado, pelo que após esta proposta fui entrevistando as crianças.

Para estas entrevistas segui algumas questões de base:

1. Habitas no bairro?
2. Tens irmãos nesta escola?
3. Brincas no parque do bairro?
4. Que lugares conheces aqui no bairro?
5. O que se poderia melhorar no bairro, na tua perspetiva para este ser mais atrativo para as crianças?

As entrevistas decorreram na sala mas naquele momento algumas regras ficaram em suspenso pois as crianças iam-se levantando dos lugares para ouvir os colegas a serem entrevistados e por vezes fazendo comentários ou perguntas aos entrevistados, para os lembrar de algo que estava a ser esquecido. O conhecimento construído pelas partilhas entre colegas com vivências semelhantes mas diferentes olhares.

As crianças reconheceram os campos onde jogam, a escola, o Jumbo, o mercado, a padaria da Universidade e o parque da macaca como pertença da Urbanização de Santiago:

Nani: “Conheço o campo, a praça, conheço mais... conheço... conheço...a escola... conheço um campo que é ao pé da casa de uma amigo meu... Conheço mais... Conheço o Jumbo... Conheço um café que é tipo uma discoteca que tem carros à frente... Conheço...”

Embora o Jumbo e o parque da macaca não façam parte da Urbanização de Santiago, as crianças incluíram, delimitando novas fronteiras “do seu Bairro”.

Nani - Mas o Jumbo ainda é nosso, não é?

Giovana – É tudo nosso! É do bairro!

A Urbanização de Santiago concentra em si diversos serviços, como a escola, a pré-escola, infantário, cozinha social, Meninarte, Florinhas do Vouga, clínica e comércios, como padarias, cafés, lojas, sapatarias, lavandaria, o mercado Manuel Firmino, centro de cópias e ainda alguns espaços verdes. Esta concentração de serviços não será limitativa dos movimentos dos habitantes da Urbanização?! Para quê sair do bairro se podem encontrar quase tudo o que necessitam no mesmo?

Nani, Cristiano e Xaday têm irmãos mais novos na pré-escola que fica junto à EB da Urbanização de Santiago.

Gostam de jogar futebol no campo que fica perto de casa:

Investigadora: Costumas ir brincar para esse campo perto da tua casa?

Nani: Sim, tenho lá o Diogo, tenho o Carlos, tenho o André, tenho um amigo meu que anda no 5º ano e outro amigo meu que anda aí no 4º ano, tenho o Tiago... e mais ninguém.

A Urbanização de Santiago sofreu alguns estragos recentes devido ao temporal e a escola está a ter obras de alargamento ocupando zonas verdes e um campo de jogos.

Investigadora: O que é que tu achas que faz falta aqui ao bairro?

Nani: Justiça...

Investigadora: Justiça...

Nani: Porque andam a destruir tudo!

Investigadora: Andam a destruir tudo...

Nani: E ninguém arranja... Há uma estrada ao pé do hospital que tem um buraco grande e eles não arrancam...esse buraco! Cada vez fica maior, maior, maior... e já não passam!

Investigadora: E o que é que tu achas que podemos fazer para os adultos arranjarem esse buraco?

Nani: Dizer à polícia para arranjar... mandar arranjar...

Nani considera que a polícia tem autoridade para resolver esta questão e como tal seria a entidade que teria influência sobre as outras que podiam resolver. A polícia está associada ao cumprimento da Lei, à justiça.

Cristiano afirma que o aumento da escola tem aspetos negativos pois destruíram um campo no qual brincavam responsabilizando a Câmara de Aveiro e desvalorizando a escola...

Cristiano: Mas destruíram....

Investigadora: E quem destruiu?

Cristiano: Oh! A Câmara!

Investigadora: A Câmara destruiu o parque....

Cristiano: Só para fazer a escola!

Mas reconhece aspetos positivos como o aumento do espaço de recreio que permite outras vivências:

Cristiano: Dá para brincar mais!

Brock (2011) refere que “A brincadeira das crianças é escolhida livremente, é um comportamento direcionado pessoalmente, motivado de dentro para fora; através da brincadeira, a criança explora o mundo e sua relação com ele, elaborando em todos esses momentos uma extensão flexível de repostas para os desafios que encontra; “

Brock, Avril et al (2011) *Brincar- Aprendizagem para a Vida*. Penso Editora.

Sessão n°5

Sessão sobre os Direitos das Crianças com recurso à imagem

Data: 04/03/2013

Intervenientes: Cristiano, Nani, Xaday e investigadora

Local: gabinete

A investigadora selecionou algumas imagens, com base nos Direitos da Criança e nas conversas/sessões anteriores, procurando estabelecer um processo de escuta sobre o que a Xaday, o Cristiano e o Nani pensavam sobre alguns direitos. O Cristiano sugeriu que colocássemos as imagens viradas com a face para baixo e cada um selecionaria a que desejasse. O Nani e a Xaday concordaram. Na mesa, encontravam-se duas nuvens: uma com ☺ e outra com ☹. O grupo associou ☺, ao cumprimento dos Direitos da Crianças e ☹, correspondia aos casos que consideravam não respeitar os Direitos da Crianças.

Caso algum membro do grupo escolhesse uma foto sobre a qual não desejasse falar, poderia escolher outra, devolvendo a primeira ao grupo das fotos que estavam por escolher.

Vozes	Imagem	Sinal atribuído pelas crianças
<p>Cristiano- <i>Posso tirar?</i></p> <p>Investigadora- <i>Podes!</i></p> <p>Cristiano- <i>É uma mulher a dar a mão ao filho!</i></p> <p>Investigadora- <i>É uma mulher...</i></p> <p>Cristiano- <i>É uma menina! Está a dar carinhos...</i></p> <p>Investigadora- <i>Achas que é um Direito das Crianças?</i></p> <p>Cristiano- <i>É! É um Direito das Crianças receber miminhos! A minha vai para aqui!</i></p>		

<p>Nani- <i>A minha é má!</i></p> <p>Investigadora- <i>A tua é má?!</i></p> <p>Nani- <i>É!</i></p> <p>Investigadora-<i>Porquê?</i></p> <p>Nani- <i>Porque dorme nas ruas!</i></p> <p>Investigadora-<i>Já viste o que ele tem calçado?</i></p> <p>Nani- <i>Nada!</i></p> <p>Cristiano – <i>Então não é um Direito!</i></p> <p>Nani- <i>Eu disse que não era um Direito!</i></p> <p>Investigadora- <i>Como poderia ser um Direito?</i></p> <p>Cristiano – <i>Que ele tivesse uma casa...sapatos...uma mãe...um pai...</i></p> <p>Nani- <i>Gatos...cães...</i></p> <p>(Cristiano ri)</p>		<p>☹</p>
---	--	----------

<p>Xaday- <i>É uma mulher a se casar!</i></p> <p>Investigadora- <i>É uma situação boa?</i></p> <p>Xaday- <i>É!</i></p>		<p>😊</p>
<p>Nani- <i>Olha um terramoto....E os meninos estão todos nus!</i></p> <p>Investigadora- <i>Olha bem para a foto.... O que é que vês?</i></p> <p>Nani- <i>É um terramoto! Estão a fugir!</i></p> <p>Cristiano- <i>Não estás a ver bem, tótó!</i></p> <p>Investigadora- <i>O que é que vês no fundo?</i></p> <p>Nani – <i>Polícias!</i></p> <p>Investigadora – <i>O que é que ele tem na cabeça?</i></p> <p>Nani – <i>Um capacete!</i></p> <p>Investigadora- <i>O que é que as crianças estão a fazer?</i></p> <p>Nani- <i>Estão a fugir! Alguns até tão nus!</i> (ri)</p>		<p>☹️</p>

<p>Cristiano – <i>Deixa ver! (observa a imagem) - Isso não é um Direito!</i></p> <p>Nani – <i>Eu sei que não é um Direito!</i></p> <p>Cristiano – <i>É mal, é mal!</i></p>		
<p>Xaday – <i>É bom!</i></p> <p>Nani – <i>É bom!</i></p> <p>Investigadora- <i>Porque é que tu achas que é bom?</i></p> <p>Xaday- <i>Sim, porque o pai está a dar mimos ao filho!</i></p> <p>Investigadora – <i>Achas que as crianças terem mimos dos pais é um Direito?</i></p> <p>Xaday e Nani – <i>Sim!</i></p>		<p style="text-align: center;">😊</p>
<p>Nani- <i>Está a rezar! Está a pedir liberdade!</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Liberdade é andar nas ruas a brincar!</i></p> <p>Xaday – <i>Ser livre é andar nas ruas. É quando vou brincar, na escola e fora da escola!</i></p>		<p style="text-align: center;">😊</p>

<p>Cristiano – <i>É quando uma pessoa tá presa e tipo soltam....</i></p> <p><i>Ser livre é como é que hei-de explicar... brincar, quando jogo futebol nas barrocas... Já ganhei duas taças da liga!</i></p>		
<p>Xaday - <i>O menino está a pedir dinheiro...</i></p> <p>Nani – <i>O senhor leva lixo... não, leva roupa, brinquedos</i></p> <p>Xaday – <i>É para ele, para o miúdo!</i></p> <p>Cristiano – <i>Então é uma coisa boa ou má?</i></p> <p>Investigadora- <i>Vamos pensar....</i></p> <p>Cristiano – <i>É má, é má! Porque não tem ninguém! Está na rua a pedir dinheiro para comer!</i></p>		<p>☹</p>
<p>Nani - <i>É uma menina com mochilas</i></p> <p>Xaday- <i>Com roupas!</i></p> <p>Nani- <i>Vai viajar sozinha e está triste!</i></p>		<p>☹</p>

<p>Cristiano – <i>Ela está a chorar, se calhar foi expulsa de casa!</i></p> <p><i>Portou- se mal! Os pais não podem expulsar os filhos de casa! É mal!</i></p>		
<p>Nani – <i>É má, porque tá a ser um roubo de uma miúda...</i></p> <p>Cristiano – <i>Esta a ser raptada.</i></p> <p>Nani – <i>Estão a tapar-lhe a boca e a segurar-lhe os braços! Não é um direito!</i></p>		
<p>Xaday – <i>É má! Não respeita os Direitos da Criança, porque não tem casa! Está sozinha!</i></p> <p>Nani – <i>Não tem casa... casa boa!</i></p> <p>Cristiano – <i>Pois não! Pode vir uma grande temporada de vento e levar e ela morrer</i></p>		
<p>Cristiano – <i>Esta é boa! Aqui as crianças têm direitos! De brincar, nacionalidade, um nome, compreensão, alimentação, habitação, assistência médica, família.</i></p> <p><i>Falta “ Não bater às crianças!”</i></p>		

<p>Nani – <i>O meu pai protege-me!</i> <i>Olha uma vez, um menino estava a</i> <i>brincar com o Cristiano e o pai veio e</i> <i>levou-o para casa e deu-lhe com o</i> <i>cinto e o Cristiano foi lá e disse-lhe: -</i> <i>Ó senhor, não faça isso deixe-o vir</i> <i>brincar comigo!</i></p> <p>Cristiano - <i>Foi o Ricardo!</i></p> <p>Nani – <i>Ele deve ter saído de casa sem</i> <i>dizer ao pai! Mas de cinto não! Só</i> <i>ralhar, pelo menos! Ralhar não é</i> <i>assim tão mau, mas bater de cinto é</i> <i>muito mau!</i></p> <p>Cristiano – <i>É violência doméstica!</i></p>		
<p>Nani - <i>É bom, é bom! É a praia!</i> <i>Estão a brincar! É para as crianças,</i> <i>para os adultos não! O meu pai brinca</i> <i>com o meu irmão. Vai fazer 5 anos no</i> <i>dia 20 de maio...O meu pai tem 32 e a</i> <i>minha mãe 28... Ele brinca às</i> <i>cocegas...</i></p> <p>Xaday – <i>E o teu cão também te faz</i> <i>cócegas!</i></p> <p>Nani – <i>Às vezes estou a dormir ... a</i> <i>porta aberta e ele vem e molha-me</i></p>		<p style="text-align: center;">😊</p>

<p><i>todo (imita as lambidelas do cão) É Max, é um caniche e outra raça ... pode ser pinscher... ou não sei qual...</i></p>		
<p><i>Xaday – Se calhar a mãe bateu-lhe.... Não obedecia à mãe...</i></p> <p><i>Nani – Está triste... a mãe não bateu... tipo a mãe deve ter tipo prometido que ia comprar quando tivesse o dinheiro, e não comprou! Comprou tudo e a renda... e ela está triste!</i></p> <p><i>Cristiano – Acho que ela está sozinha em casa e sente-se mal!</i></p>		<p>☹</p>
<p><i>Cristiano – Esta é mal! Um menino está a comer comida do chão...</i></p> <p><i>“Se existem Direitos das Crianças, porque existem crianças se Direitos?”</i> <i>(legenda no imagem).</i></p> <p><i>Nani – Há pessoas que não conhecem os direitos das crianças!</i></p> <p><i>...Dizer ao Presidente para mandar não bater nos filhos e ir trabalhar!</i></p> <p><i>Devia dizer à polícia! Dizer à tropa!</i></p>		<p>☹</p>

<p>Xaday - <i>A minha é boa, porque a menina está na praia! Parece que está contente!</i></p>		
<p>Cristiano – <i>As crianças não devem trabalhar! É mau!</i></p> <p>Nani – <i>Lá, os chineses trabalham desde que nascem!</i></p>		
<p>Nani – <i>Está triste! Está sozinha! Está solitária!</i></p> <p>Cristiano – <i>Está chateada!</i></p> <p>Xaday – <i>Está zangada...</i></p> <p>Cristiano – <i>Estou chateado com o Tiago. Ainda estou!</i></p> <p>Xaday – <i>Às vezes também estou triste.</i></p> <p>Nani – <i>Quando morre alguém da nossa família fico triste.</i></p> <p>Cristiano – <i>É um direito! As crianças têm o direito de às vezes estarem chateadas!</i></p>		

<p>Xaday – <i>Um menino a chorar.</i></p> <p>Nani – <i>Estão a dar-lhe um soco! A sombra é de um adulto...</i></p> <p>Xaday – <i>É do pai...</i></p> <p>Nani – <i>É de um adulto!</i></p> <p>Cristiano – <i>Os adultos não devem bater! Isso não é direito! Devem ralhar...</i></p>		<p>☹</p>
<p>Cristiano – <i>É uma criança a chorar... Perdeu o pai e a mãe.</i></p>		<p>☹</p>
<p>Nani – <i>Estão a pedir comida. Está mal, porque devem ter uma casa com comida. Não podem andar na rua... Têm que ter uma casa, com comida.</i></p> <p>Cristiano – <i>A criança tem de ter tudo, todos os Direitos!</i></p> <p>Nani – <i>Como nós!</i></p>		<p>☹</p>
<p>Xaday – <i>Acho que os pais vieram fazer uma visita e esqueceram-se dela!</i></p>		<p>☹</p>

<p>Nani – <i>Estavam muito entretidos!</i></p> <p>Cristiano – <i>Já me aconteceu... Nem sei como fiz aquilo... Aquilo tem assim uma cena...umas escadas... subi aquilo... Até chorei! Desci... e os meus pais lembraram-se de mim e foram lá!</i></p> <p>Nani – <i>Eu também chorei uma vez ... Estava no Jumbo!</i></p> <p>Cristiano – <i>Se eu estivesse [perdido] no Jumbo eu vinha logo embora porque eu sei o caminho para casa!</i></p> <p>Xaday – <i>Eu ia ter com o segurança porque a minha mãe podia estar lá ainda...</i></p>		
--	--	--

Os Direitos das Crianças mais referidos foram o direito ao afeto, ao carinho, a uma habitação, alimentação, à proteção e de não trabalhar.

Consideraram que “Não bater às crianças” deveria ser um direito com mais intervenção política, uma vez que os adultos têm tendência a ignorá-lo.

“...Dizer ao Presidente para mandar não bater nos filhos e ir trabalhar!

Devia dizer à polícia! Dizer à tropa!” (Nani)

Mas , consideraram aceitável o adulto ralar, chamar à atenção da criança, porque às vezes não obedecem.

Cristiano – Os adultos não devem bater! Isso não é direito! Devem ralar...

Nani – Ele deve ter saído de casa sem dizer ao pai! Mas de cinto não! Só ralar... pelo menos! Ralar não é assim tão mau, mas bater de cinto é muito mau!

No fim da sessão, o grupo continuou a discutir as suas experiências associando-as ao que consideravam ser um direito ou não da Criança.

Sessão nº6

Data: 05/04/2013

Intervenientes: Cristiano, Nani, Xaday, Giovana e investigadora

Local: Sala do meio

A sessão teve lugar na sala do primeiro andar que está livre, mas equipada como sala de aula (mesas, cadeiras armários, bem como um quadro de giz e um quadro branco).

Juntei duas mesas e coloquei os materiais nas mesmas: capas, folhas, lápis de cor, gravador, telemóvel (para controlar o tempo da sessão).

Dirigi-me à sala da Prof^ª Paula, que é contígua à nossa sala, para chamar o Cristiano, o Nani e a Xaday, e levei-os para a sala. O Cristiano e a Xaday estavam a pesquisar no Magalhães, que é usado regularmente nas aulas para pesquisas e composição de textos. O Nani estava a desfolhar um livro sobre a natureza, segundo a prof^ª Paula, uma estratégia usada por ele para passar o tempo pois sabia que hoje era dia das nossas sessões. Levei-os à sala e pedi-lhes que escolhessem o lugar que quisesse para se sentar, pois eu ia chamar a Giovana da sala da Prof^ª Graça (sala anterior à nossa).

A Giovana está na sala da prof^ª Graça e esta é a sua primeira participação no projeto com o grupo mais pequeno, pois tem faltado às aulas. Segundo a prof^ª Graça falta muito, sobretudo na época de testes, embora depois os faça e obtenha bons resultados, pois tem facilidade em aprender.

Segundo Mirna Montenegro, a pessoa de etnia cigana “ Não quer ver-se classificado pela sua idade escolar ou pelo seu rendimento escolar porque estas divisórias contradizem as normas de colaboração ou de subordinação entre iguais ou entre parentes. “(2003:73).

A Giovana estava um pouco apreensiva, mas ao entrar na sala e ver o Cristiano, o Nani e a Xaday esboçou um sorriso e correu para o grupo.

Depois de sentados, pedi ao Cristiano, Nani e à Xaday que me ajudassem a explicar à Daniela porque é que estávamos reunidos ali.

Nani - É um trabalho sobre os Direitos da Criança!

Xaday – E nós é que vamos falar...

Cristiano – Ela é adulta... já foi criança há muito tempo... já não sabe como é!

Giovana – Não estou a perceber! O que é para fazermos?!

Xaday – Conversámos e fazemos desenhos do bairro... dizemos o que pensamos!

Cristiano - E entrevistas...

Investigadora – Sim, é tudo isso! Sou aluna da Universidade e estou a estudar os Direitos das Crianças, por isso vim aqui à escola, para falar com vocês sobre os vossos Direitos. No entanto, só posso publicar o que vocês quiserem. Se conversarmos sobre alguma coisa que seja segredo, será sempre segredo, está bem?

A importância da confidencialidade implica uma confiança que é depositada pela criança no investigador e que nos remete para as questões éticas da investigação social. Esta questão será desenvolvida nas questões metodológicas deste projeto.

Nani – Olha, falámos sobre o bairro, o que é que gostamos... e o que gostamos menos.... E onde brincamos...

Cristiano- Falamos sobre os Direitos da Criança... o que achávamos...se era um direito ou se não era um direito...

Pedi às crianças que colocassem uma legenda no mapa do bairro que tinha desenhado durante a semana, mas o Nani respondeu que não lhe apetecia escrever, queria falar, conversar.

Não será difícil de compreender esta postura, quando pensarmos que as nossas sessões ocorrem no fim das aulas à sexta-feira.

Uma observação do Nani, redirecionou toda esta sessão...

Nani – Olha, mas nós somos todos ciganos!

Xaday – Todos não! A senhora não é!

Investigadora – O que é ser cigano?

Giovana – É ser bonito, charmoso, valente!

Xady – Então, é ser charmoso! E ter cara de mau!

Nany – É ser uma pessoa normal, mas com um jeito diferente

Mas os ciganos não são todos iguais...

Giovana – Há os galegos e há os ciganos! Os galegos também são ciganos, mas são mais valentes?

Cristiano – Sabes o que é ser valente?

Investigador – É ser corajoso?

Cristiano – É isso mesmo! É ser forte! Enfrentar quem nos desafia! Quem se mete comigo... Ai! Apanha logo!

Investigadora – E se houver um desentendimento, tentas resolver conversando?

Cristiano – Não! Se se meterem comigo, enfrento! Olha, não leves a mal, mas eu gostava mais de ser galego do que ser cigano! (Dirige-se à Giovana).

Giovana – Não, não levo a mal! Estás à vontade!

Investigadora – Mas qual é a diferença?

Cristiano – Os galegos são ciganos, mas mais valentes, lutam mais pelos seus direitos!

Segundo Mirna Montenegro (2003:78), “O rapaz cigano é educado, desde muito cedo, para que dê mostras de agressividade, o que se considera ser um sinal de valentia e virilidade.” Acrescenta ainda que, “ no meio familiar e social favorece-se a defesa e a vingança incondicional dos irmãos e outros parentes. Certas manifestações de violência fazem parte das obrigações do rapaz cigano desde muito cedo.”.

As questões do coração e do casamento cigano...

Cristiano – Olha, sabes do que é que eu gosto aqui do bairro? Da Aimané!

Giovana – Tu gostas da A. ?!

Cristiano – Gosto!

Investigadora – Ela é da tua sala?

Cristiano – Não!

Giovana – É da minha!

Cristiano – Ai, eu sei lá de que turma ela é!

Miguel – Eu gosto da I. !

Investigadora - Então, o Cristiano gosta da A. , o Nani da I., e tu, Xaday?

Xaday – Ai, eu não gosto de ninguém! Sou livre!

Giovana – Eu estou prometida! Com um menino de Espanha!

Investigadora – Para casar?

Giovana – Não, só prometida!

Investigadora – E se não quiseres casar com ele?

Xaday – Quando uma mulher não quer casar com um homem, dá-lhe “cabaças” e depois eles (a família) tem de lhe arranjar outro!

Investigadora – E se ele não for cigano?

Giovana – Não! A lei não permite!

Investigadora – Qual lei?

Giovana – A lei cigana!

E quem dita a lei?

Investigadora – Quem faz a lei cigana?

Giovana – Os mais velhos!

Investigadora – Quem são os mais velhos aqui do bairro?

Giovana – O meu tritritriavô! (ri-se)

Cristiano – O meu bisavô J. que tem mais de oitenta anos, por isso é ele!

O Cristiano cantarola baixinho uma canção música cigana.

Xaday – Canta Cristiano!

Cristiano – Não!

Giovana – O meu irmão canta, vai para Lisboa, para o Porto....

Cristiano – Vai para onde o convidam, não é? Convidam, e ele vai!

Giovana concorda acenando com a cabeça.

Cristiano – É ele e o Jesus... É rap...Falam bué de rápido! (ri)

Nani – pois é! É tão engraçado!

Xaday – Dança Cristiano! Faz assim! (estala os dedos e bate palmas)

Nani bate palmas ao ritmo por ele escolhido.

Xaday estala os dedos

Investigadora – Como dançam as mulheres?

Xaday – Assim, dobram as mãos e fazem assim!

Investigadora – Assim? (A investigadora imita o gesto feito por Xaday).

As crianças riem-se, pela falta de jeito da investigadora.

As crianças ciganas têm uma cultura que valoriza a música, a alegria, a dança, a festa, o convívio na família

Sessão n^o7

Data: 12/04/2013

Intervenientes: Cristiano, Nani, Xaday e investigadora

Local: Gabinete

Após o jogo o grupo estava agitado, cansados e transpirados pelo que se sentaram nos sofás do gabinete, a conversar. O Nani falou num filme assustador que tinha visto na televisão, e após alguns comentários, propôs que inventassem uma história.

Era uma vez...

Era uma vez um Menino que estava lá fora e estava a ver uma Princesa... e essa Princesa era especial: Tinha um dom, um dom muito bom! Gostava muito de flores e ele decidiu ir ter com ela.

Depois disso, veio um Menino que tinha saído de casa sem autorização. Esse menino não tinha cabeça, fugiu de casa sem a mãe saber. A Princesa escondeu-o em sua casa e

fechou-o. Quando o Pai foi procura-lo bateu à porta da Princesa e perguntou: Está aí o meu filho?

-Não, não está! – Respondeu a Princesa.

E depois, e isso é um Direito da Criança, que o Pai deu porrada com o cinto ao filho! Mas depois aconteceu um acidente, um terramoto, assim muita coisa alumiar a vida dele... e ele morreu!

A Princesa teve pena dele e casou-se com ele. Apaixonou-se por ele porque ele era bom! Mas, dizia coisas que não devia, igual a ela! Ela gostava muito dele!

Estavam os dois a jantar em casa, quando ouviram um barulho! Foram ver, e não estava lá ninguém! Ouviram outra vez. Depois, abriram e viram uma coisa... Mas, não sabiam o que era!

- O que é que foi?- perguntou a Princesa

- Ah! É um fantasma!– Disse o Príncipe.

- AAAAAAAHHHHHHH! Um fantasma não! – Disse a Princesa assustada.

- Sou um Monstro Terrível e venho-vos comer!

- Não me vais comer não! – Gritou o Príncipe.

- Ai! Eu não consigo respirar! – exclamou a Princesa muito aflita.

O Príncipe abraçou a Princesa e beijou-a. O Monstro Terrível ficou tão contente que foi embora, muito feliz!

O Príncipe e a Princesa casaram e convidaram o Fantasma, pois afinal ele não era assim tão terrível! Só gostava de assustar e de pregar partidas! Brincadeiras tontas! Muito charmoso e muito charmosa, casaram-se!

O Fantasma arranjou uma bela Fantasminha. Casaram-se e divertiram-se!

Era uma vez...

Era uma vez, no bairro de Santiago, um prédio que estava assombrado. Nesse prédio, morava um menino chamado Miguel. Ele tinha muito medo, quando apareciam lá vampiros... Quando ele dormia, via fantasmas, via esqueletos... Mas quando a mãe abria a porta, desaparecia tudo!

Apareceu um jogador de Futebol, o Cristiano Ronaldo, que quando viu esta casa, entrou e perguntou:

- Está aí alguém?

Apareceu o menino e ele perguntou-lhe:

- Como te chamas?

- Miguel.

Foram para fora, e apareceu uma menina de bicicleta, que se chamava Carolina. Ela era muito estranha! Quando ela dormia. As portas batiam, batiam... As janelas abriam, fechavam-se!

E o Cristiano Ronaldo e o Miguel perguntaram:

- Também vives aqui?

- Sim...- respondeu a Catarina.

- Porque é que vives aqui?- perguntou o Miguel – Eu e o Cristiano Ronaldo vivemos aqui e nós quando dormimos vemos coisas! E tu, também vês?

- Sim! Quando durmo as portas batem, batem... As janelas abrem e fecham-se! Também vos acontece isso?- Perguntou a Catarina.

- Sim, acontece! - Exclamou o Miguel.

- Ah! A mim não! Quando durmo, durmo direto, diretamente! Mas durmo melhor de dia e de noite fico acordado! – Afirmou o Cristiano Ronaldo.

A Carolina achou o Cristiano Ronaldo muito estranho! Não ouvia portas a bater, nem janelas a fechar... Achou estranho e quis falar com ele a sós!

- Cristiano, podes vir falar comigo a sós? – Perguntou a Carolina – Sabes que fico muito assustada quando ouço as janelas a abrirem-se e as portas a fecharem-se?

- Sim acredito! Mas eu não ouço nada, porque durmo direto! – Respondeu-lhe o Cristiano.

No meio desta conversa, o Miguel apareceu e perguntou:

- O que é que estão aqui a conversar a sós?

- Estávamos a conversar porque o Cristiano não ouve os barulhos que há no nosso prédio!

Quando a noite chegou, o Cristiano Ronaldo estava a dormir, as janelas a abrir e a fechar, e as portas a bater...

De manhã, o Cristiano foi a correr falar com o Miguel e a Carolina e contou-lhes:

- A mim também me aconteceu! E a vocês?

- Também nos aconteceu! – Disseram o Miguel e a Carolina ao mesmo tempo.

- Mas foi muito assustador! Sabem porquê? Foi a primeira vez que não dormi direto! Senti pegadas... assim...TUM!TUM! E não consegui mais dormir!

Na noite a seguir, resolveram dormir juntos. Vieram quatro gémeas, todas juntas. Eram vampiras! Muitos, muitos lobisomens!

Fecharam-se dentro do armário e tinha lá uma televisão! Mas apareceu a Maria Sangrenta, com muitos morcegos à volta:

- AH! AH! AH! AH! AH! AH! – Riu-se ela, muito assustadora!- Morcegos! Maria Sangrenta! Lobisomens sem cérebro!

Muito assustados, saíram! Os monstros foram atrás deles, como num filme a 3D!

Depois o Cristiano foi ao café e comprou um Chipicao que trazia um tazo muito especial.

Foram dormir outra vez os três, pois estavam muito cansados. O tazo protegeu-os e puderam dormir toda a noite. Depois, veio uma menina chamada Paula, muito esperta. Ela estava sempre a dizer-nos para não ligarmos a isso:

- vocês não olhem para isso,

Sessão n^o8

Data: 26/04/2013

Intervenientes: Nani, Cristiano e Giovana

Local: Sala do meio

A sala do meio é uma sala grande, equipada como sala de aula, atualmente sem turma, pelo que é usada como sala de apoio.

Entrámos na sala com aquele som característico da alegria da infância: risos e conversas simultâneas, atropelos e tropelias...

Sentámo-nos no chão perto do quadro, numa roda e conversámos sobre o que temos vindo a falar nas últimas sessões.

Nesta sessão, a Xaday não esteve presente, faltou à escola. Sendo assim, estava presente o Cristiano, o Nani e a Giovana.

Propus que jogássemos um jogo:

Cada menino escolhia um par, mas sugeri que um menino ficasse com a Giovana e eu substituiria a Xaday, pois para este jogo era necessário pares de dois. A minha sugestão estava relacionada com algumas atitudes que os meninos haviam tido quando as meninas intervinham e que resultavam em sabotagem, confusão, gargalhadas dos meninos. Desta forma, pretendia que as meninas, neste caso a Giovana pudesse estar numa posição de igualdade em relação aos restantes membros do grupo. A proposta foi imediatamente aceite, pelo que a Giovana fez par com o Nani e o Cristiano com a investigadora.

Os rapazes seriam marionetas que se deslocavam, de olhos fechados, mediante o toque do seu par: toque na cabeça andar para a frente, toque nas costas recuar, toque no braço direito virar à direita e toque no braço esquerdo virar à esquerda.

Cada par deslocou-se pela sala seguindo pelos corredores entre as mesas. Por vezes, faziam batota e espreitavam.

Após uma volta à sala trocamos posições.

O Nani deu instruções erradas à Giovana e ela acabou por ir contra uma mesa e ele riu-se.

Nas sessões anteriores, observei que quando as meninas do grupo estão numa posição de protagonismo, os meninos usam diversas técnicas (rir, gozar, cantar, desviar a atenção para outro assunto) para sabotar a sua intervenção. Podem partilhar o protagonismo entre eles (meninos), mas têm dificuldade em partilha-lo com as meninas. O género torna-se uma variável no processo de escuta do Outro.

Após realizarmos este jogo, sentámo-nos no chão e questionei as crianças quanto à dificuldade sentida como guia e como marionete. Xaday sentiu-se à vontade nos dois papéis e a Giovana sentiu-se mais à vontade no papel de guia pois sentiu dificuldade em ser guiada, “em confiar” porque “ não via”. O Nani e o Cristiano sentiram-se mais à vontade a serem guias pois estavam em controlo da situação:

Nani - É mais fácil!

Cristiano - Gostei mais de ser eu a conduzir...pelos mesas... e fiz muito bem! Não fui contra ninguém!

O controlo de uma situação, através dos sentidos, confere confiança aos sujeitos em Si, enquanto que numa situação controlada por outros cria-se uma situação de desconforto, desconfiança, receio.

Após esta atividade, conversamos um pouco sobre as sessões anteriores e temas que o grupo foi abordando.

Uma das situações referida foi a frequência das aulas como algo necessário “para aprender coisas” (Cristiano), mas que entra em conflito com determinadas características da sua cultura.

Propus que fizéssemos um teatro, com recurso à improvisação, em que cada um poderia escolher um papel associado a esta situação. Segundo Boal (2005:19), o teatro de Fórum

“é talvez a forma de TO mais democrática (...) usa ou pode usar todos os recursos de todas as formas teatrais conhecidas a estas acrescentando uma característica essencial – os espetadores” ou spect-atores*.

O Nani quis desempenhar o papel de aluno, o Cristiano desempenhou o professor e a Giovana quis ser o público. Propus que o público, enquanto spect-atores*, poderia participar e tomar o papel de qualquer um dos intervenientes, parando a ação com a palavra “STOP”, caso tivesse outra perspetiva sobre a cena em ação.

O Nani e o Cristiano foram desenvolvendo as personagens sem indicações da investigadora.

O Nani começou por desempenhar o papel de um aluno que não gostava de escola e que queria jogar futebol enquanto o Cristiano representava um professor que valorizava a escola, a aprendizagem, as regras de sala.

Enquanto Nani apresentava argumentos que na sua perspetiva justificavam a substituição do futebol pelas aulas:

“Quero jogar futebol porque gosto!”

“Gosto de correr e na sala não posso!”

Cristiano respondia com argumentos que apelavam à importância da escola e da aprendizagem da escrita, mas de forma autoritária.

“A escola é importante para aprender coisas!”

“Podes jogar futebol na hora do recreio!”

“Dá-me a tua caderneta!”

O Nani disse que mandava a bola à cara do professor e a Giovana disse “STOP”.

“Tu não falas assim para a tua professora!”

Substitui-o e argumentou:

” Jogar futebol faz bem às crianças e conversar nos recreios, brincar...”

Porém, no fim não houve argumentos que justificassem a substituição das aulas pelo futebol e outras brincadeiras. A consciencialização deste fato em si não provocou comentários negativos relativamente à obrigatoriedade de frequência da escola, mas a certeza de que entre aulas, haveria sempre os intervalos. A posição do professor ficou definida como sendo a de mais poder na escola por oposição à do aluno.

*Boal, Augusto (2005). Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro

Sessão n^o9

Sessão escolha das três fotos mais importantes tiradas pelas crianças

Data: 03/05/2013

Local: Sala de apoio

Intervenientes: Cristiano, Giovana, Xaday, Nani e investigadora

A sala do meio estava ocupada pelo de hoje a nossa sessão seria na sala de apoio, a qual é uma sala retangular, estreita, composta por uma mesa redonda, 5 cadeiras, um quadro branco e um balcão em todo o comprimento da sala.

Previamente imprimi as fotos que as crianças tiraram da Urbanização de Santiago e pedi-lhes que seleccionassem as 3 que consideravam mais importantes, ordenando-as sendo 1 a mais importante, 2 menos importante e 3 a menos importante das três.

As crianças analisaram as fotos que tinham tirado na Urbanização de Santiago e escolheram 3. O Nani escolheu duas fotografias, pois optou por tirar fotos no interior da sua casa e como as máquinas fotográficas descartáveis não têm flash, as fotos ficaram imperceptíveis.

Apesar das fotos do Nani não estarem perceptíveis, este não quis deixar de referir que tirou fotos à sua comida preferida, ao seu jogo preferido, à sua playstation e à avó.

Nani

Ordem de importância	Foto escolhida	Justificação	Em evidência
1		<p>“ É a mamã!” “Compra-me um jogo para a minha playstation!” “Porto-me sempre bem mas quando me porto mal ela diz: Vai para o teu quarto e faz o que quiseres!”</p>	Família - mãe
2		<p>“Aqui sou eu! Para mim sou importante!”</p>	Valorização pessoal

Giovana

Ordem de importância	Foto escolhida	Justificação	Em evidência
1		<p><i>“Porque a casa da minha avó é aqui!”</i> <i>“ Passo muito tempo durante a semana em casa da minha avó!”</i></p>	Família - avó
2		<p><i>“Porque tem o relvado!”</i> <i>“Gosto!”</i></p>	Espaços verdes
3		<p><i>“Este prédio é à frente do meu!”</i> <i>“A Carolina” [mora neste prédio] e “mais meninas!”</i> <i>Não brinco em casa delas!</i> <i>“Brincamos no prédio! No pátio!”</i></p>	Brincar

Cristiano

Ordem de importância	Foto escolhida	Justificação	Em evidência
1		<p> <i>“Este é o meu melhor amigo, o Diogo!”</i> <i>“ É daqui do bairro!”</i> <i>“Gosto dele porque nunca me deixa sozinho!”</i> <i>“É o meu melhor amigo porque nunca me deixa ficar mal!”</i> </p>	Amizade
2		<p> <i>“É onde eu treino, para o Barrocas, quando às vezes tenho jogo</i> </p>	Brincar/jogar futebol/ treinar
3		<p> <i>“É onde eu vou tirar fotocópias para jogar futebol!”</i> </p>	Brincar/jogar futebol/ treinar

Xaday

Ordem de importância	Foto escolhida	Justificação	Em evidência
1		<p><i>“Esta tem uma paisagem bonita.”</i> <i>“ Se alguma gente vir esta fotografia também vai querer ir lá... passear um bocadinho....”</i> <i>“Às vezes vou lá com o meu pai e o Ismael, que é meu irmão, e a Raissa, que é minha irmã!”</i> <i>“ Às vezes vão lá pessoas que falam espanhol, inglês...”</i></p>	<p>Família-pai, irmão e irmã Estética Espaços verdes</p>
2		<p><i>“Esta é mesmo aqui! É onde tem o café... E, olha! Esta parte é bonita! Dá para fazer picnics!”</i></p>	<p>Espaços verdes Relações interpessoais Estética</p>
3		<p><i>“Escolhi esta porque tem a praça e a minha mãe costuma vir para aqui e eu também gosto muito! Tem fruta...Tem muita gente!”</i></p>	<p>Família- mãe Multiculturalidade</p>

Breve análise dos resultados:

Em Evidência	Fotos		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Família	3		1
Espaços verdes		2	
Estética		1	
Valorização pessoal		1	
Brincar		1	2
Amizade	1		
Multiculturalidade			1
Relações interpessoais		1	

Verificamos que a fotografia considerada mais importante pelas crianças teve por critério a família (3). A amizade (1) foi considerada uma prioridade pelo Cristiano.

A segunda fotografia foi escolhida tendo por critério os espaços verdes (2), a estética (1), a valorização pessoal (1), o brincar (1) e as relações interpessoais (1).

A terceira fotografia foi escolhida tendo como critério o brincar (2), a família (1) e a multiculturalidade (1).

Sessão n^o10**Data:** 10/05/2013**Intervenientes:** Nani, Cristiano, Xaday e Giovana**Local:** Gabinete

Como a sala da Giovana fica no percurso da sala da Xaday, do Nani e do Cristiano, passei pela sala para a levar comigo.

Quando chegamos à sala, as crianças estavam a acabar de passar um trabalho, pelo que fui para o gabinete com a Giovana. Sentámo-nos e a Giovana estava um pouco inquieta pelo que me perguntou:

Giovana – Ainda não percebi porque é que queres fazer este trabalho connosco!

Investigadora – Porque tinha que fazer um trabalho quis fazê-lo com crianças pois sou educadora de infância.

Giovana – Então, trabalhas com crianças mais pequenas e nós somos grandes!

Investigadora – Mas, eu quis fazer este trabalho com vocês.

Giovana – A minha mãe diz que vocês querem fazer trabalhos com os ciganos, mas não gostam de nós!

Investigadora – Achas que somos diferentes? Gostamos de coisas parecidas...

Giovana – Semelhantes... Gostamos de coisas semelhantes!

Investigadora – Sim, é isso!

Giovana – Mas somos ciganos!

Investigadora – Continuam a ser crianças!

Giovana – Os outros não pensam assim.... São racistas... Não imaginas na escola da minha irmã o que ela passa!

Investigadora – Onde é que ela anda?

Giovana – No Ciclo!

O Nani, a Xaday e o Cristiano entraram e sentaram – se junto a nós. Vinham a conversar e muito excitados. Dei-lhes as capas, nas quais cada um guarda o que vai construindo, e nelas encontraram os seus testemunhos passados a computador. Ficaram muito surpreendidos. Foi como se as suas falas assumissem a dimensão da produção de conhecimento. Um conhecimento registado na sua própria voz.

Foram lendo em vos alta e depois foram reproduzindo os diálogos lendo cada um a sua fala. A reprodução exata das suas palavras resultou numa redobrada confiança na investigadora.

Para me ajudar, gravei com o devido consentimento, as nossas sessões, o que me possibilitou uma reprodução fidedigna das suas vozes.

Sessão n°11

Data: 10/05/2013

Intervenientes: Nani, Cristiano, Xaday e Giovana

Local: Gabinete

Para esta sessão levei o mapa do novo Parque da Sustentabilidade que será inaugurado em Setembro de 2013.

Por erro meu, expliquei às crianças que o parque acabaria na escola EB1 de Santiago, o que as deixou muito felizes, enumerando várias sugestões para o mesmo:

- ✓ Um lugar para jogar às cartas;
- ✓ Baloços e escorregas;
- ✓ Casas de banho e casas de madeira;
- ✓ Carrosséis;
- ✓ Um campo relvado para jogar futebol e um parque infantil para os mais pequenos;

- ✓ Bicicletas;
- ✓ Carros e motas a pedais;
- ✓ Equipamento para fazer ginástica para as crianças obesas;
- ✓ Um sítio para fazer picnic;
- ✓ Construções para subir, trepar, etc.

Só no fim, e em conversa com a professora Paula, me apercebi do meu erro.

Procurei as crianças para desfazer o meu erro, mas só encontrei o Cristiano, pois os outros já tinham ido embora.

Investigadora- *Sabes, menti sem querer!*

Cristiano- *Então?!*

Investigadora- *Afinal o Parque da Sustentabilidade não vem até aqui!*

Cristiano- *Vai até onde?*

Investigadora- *Até perto do hospital....*

Cristiano- *Não faz mal... é perto da minha casa! Mas se viesse até aqui era melhor...fazia mais amigos!*

Fiquei triste pelo mau engano e pelo que o mesmo significava.

Sessão nº12

Data: 10/05/2013

Intervenientes: Nani, Cristiano, Xaday e Giovana

Local: Gabinete

Manifestei ao grupo que seria importante passarmos este conhecimento que fomos construindo nas nossas sessões, às restantes crianças da escola pois na sua maioria tinham manifestado um grande interesse no projeto que fomos desenvolvendo. Ao princípio, o Cristiano e o Nani não gostaram da ideia:

Nani - Não! Nós não vamos apresentar nada!

Xaday – Ciganos , não!

Cristiano – À frente da escola toda?! Não!

Xaday – Isto são as nossas coisas! Nossas!

Cristiano – Eu tenho vergonha!

Nani – Nós não podemos!

Nós não vamos apresentar nada!

Investigadora – Não precisamos falar sobre o que é ser cigano, se não quiserem...

Cristiano – Então íamos falar sobre o quê?!

Investigador – Nas nossas sessões falamos sobre outras coisas...

Xaday – Ah, pois foi! Os direitos!

Investigadora – Podemos apresentar o projeto sem apresentar as partes que não querem apresentar!

Cristiano- Ai, mas eu tenho vergonha!

Investigadora- Vou estar com vocês! Mas não acham importante partilhar com os outros meninos o que descobrimos?

Nani- Mas eu tenho vergonha de falar à frente deles todos!

Investigadora- E se eu fizer um PowerPoint para nos ajudar? Ajudam-me a escolher o que vamos pôr? No dia da apresentação, não me importo de começar a falar...

Xaday- Ai!Ai!Ai!!!

Escolheram falar sobre os Direitos da Criança, a Participação Infantil e a Cidade Amiga das Crianças...

Sessão n.º13**Data:** 28/05/2013**Intervenientes:** Nani, Cristiano, Xaday e Giovana**Local:** Gabinete

Nesta sessão, o grupo entrou conversando e sentaram-se junto a mim no sofá. Expliquei-lhes que o projeto estava a terminar, pelo que iríamos ter poucas sessões. Ficaram tristes, e eu também.

Conversámos sobre o que me fez iniciar este projeto com estas crianças: A ajuda preciosa que eu precisava para compreender o ponto de vista das Crianças.

Xaday- *Tu és estranha, Paula!*

Investigadora- *Tens razão! Se fui criança, não me deveria ter esquecido de como é!
Afinal, o que é ser criança?*

- ✓ *É sorrir;*
- ✓ *É ser alegre;*
- ✓ *É brincar;*
- ✓ *Dar pulos e saltos;*
- ✓ *Jogar à bola;*
- ✓ *Saltar à corda;*
- ✓ *Jogar xadrez;*
- ✓ *Jogar damas;*
- ✓ *Correr;*
- ✓ *Ser feliz;*
- ✓ *Andar a pé;*
- ✓ *Ter muito dinheiro;*
- ✓ *Ter brinquedos.*

Investigadora- *Ter muito dinheiro?*

Cristiano- *Sim, para não passarem fome! Aqui no bairro há crianças com fome!*

De que forma, a crise económica está a afetar as crianças?

Sessão n°14

Data: 03/06/2013

Intervenientes: Nani, Cristiano, Xaday e Giovana e investigadora

Local: Ginásio da escola

Após colocar o equipamento em ordem e de todas as turmas estarem no ginásio com os respetivos professores, chamei o Cristiano, o Nani, a Xaday e a Giovana, para dar-mos início à apresentação.

As crianças dos PALOPS que frequentam a escola quiseram juntar-se ao grupo, pois estão envolvidos num projeto semelhante, o que deixou o Cristiano, o Nani, a Xaday e a Giovana mais relaxados, pois estavam um pouco nervosos.

Comecei por explicar como tinha surgido a ideia de fazer ali o projeto, no que consistia, e como o fazíamos. Expliquei que o Cristiano, o Nani, a Xaday e a Giovana tinham assumido um compromisso no sentido de desenvolvermos um projeto de investigação e que este tinha por temática os Direitos das Crianças.

Fomos desenvolvendo um diálogo entre grupo de investigação e público, e os argumentos apresentados estimularam a participação de todos os envolvidos.

Na questão dos Direitos foi contestado o ponto “Ter muito dinheiro”:

-“*As crianças não precisam de dinheiro para serem felizes!*”

-“*Experimenta ficar sem comer, a ver se te apetece brincar!*”

- *Ah! As crianças não precisam de dinheiro para serem felizes. Precisam de dinheiro para as suas necessidades!*”

As casas de banho no parque da sustentabilidade foram contestadas por uma menina, mas várias crianças argumentaram que este tipo de equipamento era muito necessário:

-Vê-se logo!

-Olha se tivesse que deixar o parque e ir para casa!

- E os mais pequeninos que não aguentam?!

Por fim, o grupo lançou o desafio de todos contribuírem com sugestões e destas serem enviadas à Camara Municipal de Aveiro, e este foi aceite por unanimidade.

Outra questão lançada, e realçada pela professora Paula, foi a questão do parque da Sustentabilidade terminar à entrada do bairro, o que foi visto pela maioria presente como uma má decisão pois seria melhor terminar junto a escola, num processo de inclusão do bairro na cidade de Aveiro, sendo este outro ponto que todos concordaram em incluir nas sugestões à Camara.

Nota de campo de ocorrência

Nº da Nota de campo de ocorrência – 1

Data: 08/04/2013

Intervenientes: Cristiano e a investigadora

Local: corredor do 1º andar

Fui à escola confirmar com as professoras a sessão da próxima 6º feira.

Dirigi-me à sala da professora Paula. Bati à porta e entrei. As crianças disseram-me “Bom-dia!” e outras chamaram a atenção da professora para a minha presença.

A professora Paula olhou para mim, sorriu e disse “Bom dia!” Retribui e conversámos somente o necessário, pois estava em aula.

Investigadora- Olá!

Cristiano- Olá! (Cumprimenta-me com um aperto de mão especial) Queres jogar?

Investigadora – Não posso... talvez na 6ª! Venho cá...

Cristiano- Está bem...

Vai para a sala, cabisbaixo, dá uns passos, para... olha para trás por uns segundos e segue para a sala de aula.

As crianças da sala da professora do 4º encontravam-se no ginnodesportivo pois estava a chover e estava na hora do intervalo.

Quando me viram, algumas crianças abraçaram-me. Uns meninos perguntaram quando iria vir jogar à bola com eles: Brevemente! Uma promessa que tenho de cumprir!

Nº da Nota de campo de ocorrência – 2

Jogo de futebol

Data: 12/04/2013

Intervenientes: Cristiano, Nani, Xaday e investigadora, crianças da turma do 3º ano e do 2º ano.

Local: Campo exterior

A pedido da professora Paula, esta sessão seria adiada para cumprirmos com uma promessa que feita no início deste projeto: Um jogo de futebol, meninos contra meninas.

As crianças estavam muito entusiasmadas e de fato, as promessas são para cumprir, sobretudo com crianças. Não seria ético não fazê-lo.

Toda a turma do 3^a ano, envolveu-se neste jogo. Fizeram-se as equipas, e um menino quis ficar na baliza das meninas, porque essa era a posição que gostava de jogar e na equipa dos meninos estava preenchida por outro menino que queria ser o guarda-redes. As meninas concordaram imediatamente muito satisfeitas, tanto porque essa posição não era desejada por nenhuma menina, como pelo fato do menino ser considerado por todos um bom guarda-redes, o que aumentava as probabilidades da minha equipa, a equipa das meninas, de não sofrer golos. Talvez até tivéssemos uma hipótese de ganhar.

Durante o jogo, observei diversas situações:

1. Não houve uma situação de agressão, de empurrar, passar rasteiras, etc. Pareceu-me um jogo de futebol disputado pelo jogo em si, o que poderia ser uma excelente lição para o futebol profissional.
2. As faltas cometidas eram marcadas e aceites com a certeza de que “era justo”.
3. A equipa dos meninos jogou contra as meninas sem favoritismos pela diferença de géneros, e as meninas estiveram à altura do desafio, mantendo o jogo empatado até ao penúltimo minuto. No último minuto, os meninos marcaram o golo que lhes deu a vitória.
4. O Cristiano e o Nani são bons jogadores e são reconhecidos como tal pela turma.
5. A Xaday jogou muito bem, destemida, apesar da constituição franzina.
6. Durante o jogo, as crianças chamaram-se pelo nome e só pelo nome: Um exemplo de cidadania!
7. Foi um jogo muito disputado. Fiquei completamente esgotada: a idade começa a pesar-me.

A turma do 2^o ano juntou-se a nós, e as equipas alteraram-se: 2^a ano versus 3^aano. Jogamos um pouco, mas depois os adultos saíram, esgotados.

ANEXO III

Declaração

A  Ana Guerreiro, está a fazer um trabalho de investigação sobre os Direitos da Criança e o Direito de

Participação, para a  (Universidade de Aveiro).

Eu, _____ quero participar neste trabalho de investigação.

Assinatura _____

ANEXO II

Declaração

Autorizo o meu (minha) educando (a)

_____, a participar no projeto de Ana Paula Vieira Guerreiro, a ser desenvolvido na Universidade de Aveiro, no âmbito do Projeto "Cidade Amiga das Crianças".

Neste projeto pretende-se dar voz às crianças e jovens, ouvindo as suas necessidades, preocupações e de que forma desejariam participar. Propõe-se promover a aplicação da Convenção dos Direitos da Criança, consciencializando as comunidades para o respeito pelas Crianças e seus Direitos.

Nas reuniões que faremos na escola EB1 da Urbanização de Santiago, às sextas-feiras das 14h45 às 15h30, dialogamos com as crianças e ouvimo-las, concretizamos algumas atividades (desenhos, leitura de textos, ...), trocamos saberes e produzimos conhecimento, com a confidencialidade eticamente exigida.

O Encarregado de Educação

ANEXO I- Caracterização das famílias de etnia cigana alojadas em habitação social da Camara Municipal de Aveiro na Urbanização de Santiago 2013

Nº de Identificação	Elementos	Faixa etária														Escolaridade	Estado Civil	Profissão	Proveniência	Observações		
		0-2 anos	3-4 anos	5-6 anos	7-8 anos	9- 10 anos	11-12 anos	13-14 anos	15-16 anos	17-18 anos	19-24 anos	25-35 anos	36-45 anos	46-55 anos	56-65 anos						66-75 anos	76-85 anos
1	Pai														X			4º	Casado	Desemprega	Glória, Portugal	Família sem crianças . O pai vende, ocasionalmente, porta a porta. Com RSI.
	Mãe											X						s/ e	Casado	Pensionista	Glória, Portugal	
	Filha										X							6º	Solteira	Desemprega	Glória, Portugal	
2	Mãe										X							3º	Divorciada	Desemprega	Brasil	Família com 3 crianças . A mãe tem sérios problemas de saúde que limitam no desempenho de funções. Com RSI.
	Filha				X													3º	Solteira	Estudante	Glória, Portugal	
	Filho	X																-	Solteira	-	Glória, Portugal	
3	Avó													X					Víuva		Veiros, Portugal	Família com 1 criança .
	Filho									X									Solteiro		Glória, Portugal	
	Nora									X									Solteira		Espinho, Portugal	
4	Mãe													X					Solteira	Pensionista	Glória, Portugal	Família sem crianças .
	Pai														X				Solteiro	Feirante	Glória, Portugal	
5	Tia													X					Solteira		Glória, Portugal	Família sem crianças .
Sobrinho											X								Solteiro		Glória, Portugal	
6	Mulher													X				4º	Solteira	Feirante	Alenquer, Portugal	Família sem crianças .
7	Pai										X							6º	Casado	Em Formação	Glória, Portugal	A esposa não nasceu na etnia cigana; Família com 2 crianças . Com RSI.
	Filho		X															Pré	Solteiro	Estudante	Glória, Portugal	
	Filho					X												4º	Solteiro	Estudante	Glória, Portugal	
8	Mãe										X							6º	Casada	Em Formação	Glória, Portugal	Família monoparental com 1 criança . Com RSI.
	Filha						X											4º	Solteira	Invalidez	Glória, Portugal	
9	Filha																	5º	Solteira	Estudante	Glória, Portugal	Família de 1 elemento adulto.Os
	Homem										X							9º	Solteiro	Em Formação	Glória, Portugal	
	Mãe													X				4º	Casada	Desemprega	Glória, Portugal	Família com 1 criança que inclui a família criada pelo filho. Só os pais têm RSI.
	Filha										X								Solteira		Glória, Portugal	
	Filho										X								Casado		Glória, Portugal	
	Nora									X									Casada		Mangualde, Portugal	
	Neto	X																	Solteira		Glória, Portugal	
	Neta				X														Solteira		Glória, Portugal	

