



Departamento de Sociologia

Relações entre educadores e crianças ciganas em contexto
escolar

Raquel Camila Borges Costa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação e Sociedade

Orientadora:

Prof^a Doutora Teresa Seabra, Professora Auxiliar,

ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2017



Departamento de Sociologia

Relações entre educadores e crianças ciganas em contexto
escolar

Raquel Camila Borges Costa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação e Sociedade

Orientadora:

Prof^a Doutora Teresa Seabra, Professora Auxiliar,
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2017

Agradecimentos

Ao longo deste último ano percorri um caminho que nem sempre foi fácil. Apenas fui capaz de ultrapassar os obstáculos que encontrei com a ajuda de quem esteve sempre comigo.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Teresa Seabra, pela incansável colaboração, encorajamento e disponibilidade ao longo de todo este percurso.

Ao meu pai, José Costa, o meu “muito obrigada” pelo enorme apoio, paciência, persistência e por ter estado sempre ao meu lado ao longo de todo o meu trajeto.

À minha mãe, Alda Costa, agradeço por acreditar sempre em mim e mostrar-me que os nossos sonhos são do tamanho que nós quisermos.

Por fim, aos meus familiares e amigos, o meu agradecimento, por acompanharam-me ao longo desta caminhada motivando-me e apoiando-me incondicionalmente.

Resumo

Podemos encontrar comunidades ciganas espalhadas pelas aldeias, vilas e cidades ao longo de todo o país. Estas comunidades estão repletas de crianças que desde cedo acompanham os seus familiares nas tradições e costumes da etnia cigana. O objetivo desta dissertação é perceber se as crianças ciganas são discriminadas negativamente pelos educadores e sendo, de que forma o são numa instituição que deve servir em igual paridade todas as comunidades que acolhe. Para responder a todas estas questões, a minha recolha de dados centrou-se em três métodos: numa primeira fase, a *observação flutuante*, numa segunda fase, a observação apoiada em grelha e os *focus group*. De acordo com os dados recolhidos é possível afirmar existem ténues indícios de um comportamento diferenciado em prejuízo das crianças ciganas, por parte dos professores, contudo estes elementos não são suficientemente fortes para podermos afirmar existir uma discriminação negativa. Quanto aos funcionários, estes apresentam evidências claras de um comportamento diferenciado pela negativa para com as crianças ciganas. Entre outros comportamentos, apresentam interações pouco interventivas para protegerem as crianças ciganas, o contrário se passa relativamente às crianças não-ciganas.

Palavra-chave: crianças ciganas, discriminação, educação, escola

Abstract

We can find gypsy communities scattered throughout villages, towns and cities all over the country. These communities are full of children who accompany their families early in the traditions and customs of the gypsy ethnic group. The aim of this dissertation is to understand if gypsy children are discriminated negatively by their educators and, in what way, they are in an institution that should serve in equal parity all the communities it hosts. To answer all of these questions, my data collection focused on three methods: first, the floating observation, and in a second phase the grid-supported observation and focus group. According to the data collected it is possible to affirm that there are tenuous indications of a different behavior to the detriment of gypsy children by teachers. However, these elements are not strong enough to be able to affirm that there is a negative discrimination. As for school officials, they present one clear evidence of a behavior differentiated by the negative towards the gypsy children. Among other behaviors, they present little intervention interactions to protect gypsy children, the opposite is true for non-gypsy children.

Keywords: gypsies children's, discrimination, education, school

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO DA PESQUISA	3
1.1. A comunidade cigana em Portugal e a discriminação social.....	3
1.2. A escola e a comunidade cigana	6
1.2.1. A relação que a escola estabelece com os ciganos	6
1.2.2. A relação dos ciganos com a escola	9
2. METODOLOGIA	14
3. ANÁLISE DOS RESULTADOS	19
3.1. Observando o que acontece.....	19
3.2. Ouvindo o que as crianças contam	23
3.2.1. Relação entre os professores e as crianças	23
3.2.2. Relação entre os funcionários e crianças	24
4. CONCLUSÃO.....	27
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29
6. ANEXOS	v

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição social que, apesar de ter como desidrato a integração, muitas vezes, produz discriminação social. Grande parte de nós frequentou esta instituição e sabe, reconhece ou vivenciou, em maior ou menor grau, as alegrias, as tristezas e as inquietações que é estar fora da nossa “zona de conforto” rodeado de crianças e adultos oriundos por vezes de meios diferentes dos nossos.

Muitas vezes estas inquietações estão alicerçadas em questões mais complexas do que aquilo que possamos compreender numa análise mais superficial. O problema da discriminação social é uma questão que já se colocava no passado e que atravessando os tempos chega aos nossos dias com a mesma pertinência e porventura, com maior acuidade, sendo um tema de muita relevância e atualidade que merece ser estudado.

O meu objeto de estudo são as crianças ciganas. Pretendo perceber se estas crianças são alvo de discriminação negativa, mais especificamente, procuro perceber se existe um tratamento diferenciado a desfavor das crianças ciganas, tendo como questão de partida, *em que medida existe uma relação discriminatória em relação aos alunos ciganos por parte dos educadores (professores e funcionários)*. Para procurar responder a esta questão, decidi fazer um trabalho etnográfico numa escola de 1º ciclo da Grande Lisboa. Esta escola é a escola que no seu agrupamento, é maioritariamente composta por crianças de etnia cigana, tendo estas crianças uma outra escola que também poderiam frequentar, dado ser equidistante da sua residência. Este facto, que me deixou bastante surpreendida, contribuiu de forma decisiva para a escolha desta escola como objeto da minha análise. Conheci esta realidade escolar no âmbito de um estágio curricular que desenvolvi nesta escola. No decorrer deste estágio foi desenvolvido um artigo sobre esta realidade escolar (Abrantes e outros, 2016).

Por forma a permitir uma melhor compreensão do meu trabalho, estruturei a dissertação em quatro grandes pontos, a saber: o enquadramento da pesquisa, a metodologia adotada, análise dos resultados e, por fim, as conclusões.

O enquadramento de pesquisa está dividido em dois pontos: i) no primeiro introduzo o tema da comunidade cigana, onde discorro as suas origens e a sua distribuição geográfica em território nacional atualmente; ii) no segundo realizo uma revisão da literatura analisando, por um lado, as dificuldades dos ciganos e, por outro lado, os obstáculos que a escola coloca à integração dos ciganos. Dentro do segundo ponto crio dois subpontos, sendo que um desenvolve *A relação dos ciganos com a escola*, onde o sujeito principal são os ciganos e, desta forma, procuro perceber como estes encaram a escola e os constrangimentos que a sua frequência lhes coloca. No outro subponto *A relação que a*

escola estabelece com os cigano o sujeito principal é a escola. Neste subponto tenho como objetivo perceber como é que a escola encara em particular este grupo minoritário da sociedade, a dificuldade que denota no relacionamento e que oferta tem, que permita uma melhor inclusão deste grupo.

Na metodologia, dou a conhecer as técnicas de pesquisa, o contexto onde decorreu a recolha de dados e ainda, o universo das crianças entrevistadas.

A análise dos resultados está dividida em dois pontos: i) analiso as interações estabelecidas entre as crianças ciganas e as crianças não-ciganas com os professores e os funcionários, tendo por base a grelha de observação usada em campo; ii) analiso os pontos fulcrais do discurso das crianças referentes aos professores e aos funcionários a partir dos *focus group*.

1. ENQUADRAMENTO DA PESQUISA

1.1. A comunidade cigana em Portugal e a discriminação social

Há cerca de 500 anos que a comunidade cigana tem vindo a instalar-se e a criar as suas raízes em Portugal. Contudo a pouca informação disponível, as diversas metodologias de recolha de dados e o não registo de domínios essenciais da respetiva caracterização deste grupo leva a que aferir quantitativamente a população cigana torna-se uma difícil tarefa. Desta forma há uma ausência de estatísticas que façam com que seja possível a identificação e a consequente abordagem informada da comunidade cigana.

Sabemos que na década de 70 existiam pouco mais de 20 mil ciganos em evolução em Portugal (Nunes, 1996:423). Em 1998 o valor da população cigana situava-se entre os 90 e os 100 mil na Europa (European Roma Right Center, o Centre de Recherches Tsiganes et Unicef citado por Mendes, Magano e Candeias, 2014:12). Em 2007 existiriam entre 50 e 60 mil ciganos (ERRC/Númena, 2007) e os dados mais recentes (2013) situam o valor entre 40 e 60 mil ciganos (ACIDI, 2013).

Apesar da etnia cigana estar aleatoriamente distribuída ao longo do território nacional é possível destacar algumas zonas com maiores aglomerados populacionais: a Área Metropolitana de Lisboa com 30%, a Área Metropolitana do Porto com 23,3% e a Região do Alentejo com 20% (Mendes, Magano e Candeias, 2014).

Na sociedade em geral convivemos diariamente com vasta população de diferentes culturas, entre elas com a população de etnia cigana.

Apesar das medidas político-sociais integrativas a etnia cigana continua a ser acusada por parte significativa da sociedade maioritária de não se querer integrar na sociedade, preferindo viver à sua margem. Sendo um grupo com um tipo de formato em que pouco se conhece sobre a sua diversidade cultural e identitária, não usufrui dos mesmos direitos que os grupos reconhecidos da sociedade maioritária podem usufruir. Contribuindo assim para que a etnia cigana continue a ser menosprezada, excluída e inferiorizada. “O princípio de igualdade [...] é um movimento através do qual a sociedade procura libertar, ainda que parcialmente, os indivíduos da sua história para lhes permitir enfrentar melhor o seu futuro, abrindo-lhes um leque de escolhas que certas circunstâncias do seu passado restringiram em demasia.” (Fitoussi e Rosanvallon, 1997:65).

A etnia cigana manifesta um modo de vida muito próprio. Segundo o modo de vida assente nos saberes ancestrais, que caracteriza esta etnia, nomeadamente, a convivialidade (Mendes, 2007) e o fazer vida de cigano (Magano, 2010) potenciam a sua auto-exclusão. A consideração pela família, o respeito pelos mais velhos, o cumprimento dos compromissos estabelecidos entre famílias, o respeito pelos mortos, o rigor associado aos rituais funerários, a fidelidade conjugal, entre outros, são alguns dos rituais mais

importantes desta comunidade (Pereira, 2008). Devido a este conjunto de práticas, a etnia cigana demarca-se fortemente do espaço envolvente, levando a um total desconhecimento das singularidades e particularidades deste grupo por parte da sociedade majoritária. Apesar de existirem algumas diferenças dentro dos grupos e indivíduos ciganos, são estes valores e normas culturais que criam os seus processos de identificação no grupo. Por desconhecimento destes valores, que norteiam a vivência da comunidade cigana, crença em estigmas, preconceitos e representações negativas, por parte da sociedade majoritária, criam-se preconceitos exacerbados.

Neste sentido, a etnia cigana é o maior grupo vítima de discriminação em território nacional “continuam a ser particularmente vulneráveis à pobreza e à exclusão, sendo considerado o grupo étnico mais pobre, com piores condições habitacionais, menos escolarizado e como principal alvo de racismo e discriminação nas sociedades modernas.” (Mendes e outros, 2014: 19). A etnia cigana é alvo de dupla discriminação, quer no que diz respeito ao acesso à habitação, sendo-lhes confinadas apenas habitações perto de zonas industriais e de difícil acesso junto a lixeiras e animais, quer no que diz respeito ao acesso a equipamentos de serviço público, tais como, escolas e centros de saúde, criando-se assim condições para o contínuo da sua baixa escolarização (Mendes e outros, 2014). Neste sentido, “o reconhecido isolamento geográfico dos bairros sociais, a concentração dos mais vulneráveis nestes bairros, promove o isolamento social, fomenta o desenvolvimento de contextos favoráveis a comportamento violentos e marginais.” (CPESC, 2008:34). Estes bairros com populações mais pobres são fatores de estigmatização, situados nas periferias são fruto de uma cultura de exclusão e não do que é suposto, uma cultura de cidadania. A mistura de diferentes etnias nestes bairros de realojamento leva muitas vezes ao surgimento de conflitos.

Por fim, a discriminação de natureza étnica. Esta discriminação já vem de há muitos anos, enraizada numa narrativa que salienta os aspetos negativos associados a esta etnia. A história da vinda dos ciganos para Portugal trás conotações negativas que ainda hoje persistem, atribuindo a este grupo específico uma imagem negativa. “É no século XV que um ou vários grupos de ciganos entram na Península Ibérica, e é nesta altura que aparecem as primeiras referências literárias em Portugal (Cancioneiro Geral de Garcia de Resende-1516; “A farsa das ciganas”, de Gil Vicente- 1521). Várias teorias são avançadas para explicar a sua entrada em Portugal: uma delas é que teriam sido convidados a entreter a corte real enquanto saltimbancos ou feiticeiros.” (A DC Moura, 2013:6). Esta realidade é chamada de ciganofobia (Bastos e outros, 2007), onde o principal agente da ação é o Estado e a sociedade majoritária. Sendo assim, é necessário entender-se este problema como um problema histórico.

Desta forma, é evidente que as grandes dificuldades de inserção das comunidades ciganas estão associadas à taxa de insucesso e ao abandono escolar precoce das crianças e jovens ciganos. “A integração das comunidades ciganas só será efetiva quando existir uma cultura de participação de ambas as comunidades (maioritária e minoritária) na edificação de um espaço partilhado onde possam contribuir para a construção de uma sociedade em que caibam as diferenças das duas culturas e em que, simultaneamente se sintam confortáveis com as cedências feitas, ou seja, um espaço que não coloque em causa os valores culturais de base de ambas as comunidades, no respeito pelos valores nacionais e constitucionais.” (ACIDI, 2013:45)

Para dar resposta a esta difícil integração da comunidade cigana, em 2011, o Conselho Europeu estabeleceu um conjunto de estratégias a serem implementadas: “Os objetivos da UE em matéria de integração dos ciganos assentam em quatro domínios (...): o acesso à educação, ao emprego, aos cuidados de saúde e à habitação, sem esquecer a necessidade de empoderamento social e o combate ao anti ciganismo em contexto europeu.” (Mendes e outros, 2014:14). Em Portugal têm sido desenvolvidos também alguns programas, tais como: o Rendimento Social de Inserção (ERRC/Númena, 2007) os programas de Educação Multicultural e Intercultural; os Territórios de Educação de Intervenção Prioritária, o Programa Novas Oportunidades e o Programa Escolhas. Estes programas têm contribuído para um aumento dos níveis de escolarização, em especial o das mulheres (Mendes e outros, 2014).

Para uma perfeita simbiose entre estas duas culturas é necessário que haja uma aprendizagem social, não um aniquilamento cultural mas sim um pluralismo cultural (Mendes e outros, 2014). Deve assim existir uma adaptação de parte a parte, sendo que nenhuma deve ficar lesada ou aniquilada e ambas possam usufruir do melhor que este interculturalismo lhes pode oferecer. Quando duas culturas com uma vasta riqueza cultural se juntam apenas podem surtir bons produtos. É necessário desta forma compreender, cuidar, promover e regular estas relações socioculturais positivas (Mendes e outros, 2014).

1.2 A escola e a comunidade cigana

Para melhor compreendermos esta problemática é necessário percebermos a relação existente entre escola e a comunidade cigana e vice-versa, analisando assim alguns dados. Abrantes e outros, dão conta de alguns problemas “o problema está longe de ser resolvido, com as taxas de insucesso e abandono escolar a manterem-se muito elevadas, devido a problemas de exclusão social, diferenciação cultural e discriminação, a que as políticas públicas, nomeadamente as educativas, não têm conseguido dar resposta.” (2016: 4).

1.2.1 A relação que a escola estabelece com os ciganos

É necessário perceber que a educação é fundamental para que haja um desenvolvimento pessoal e social de forma que as pessoas alcancem formas de vida autónomas, sem esta as pessoas ficariam em situação de desvantagem estando sempre dependentes de terceiros. É através da educação que as pessoas adquirem competências para uma correta integração na sociedade (CPESC, 2008:24). A relação que a escola estabelece com os ciganos é muito importante para compreendermos melhor esta realidade e neste caso, a escola assume o sujeito da ação, pois a baixa escolarização incapacita o modo como a etnia cigana se relaciona com as outras culturas.

“Conceber um sistema educativo escolar capaz de avaliar o mérito de cada um, independentemente da sua origem social, e hierarquizar em relação exclusiva com esse mérito é, estamos hoje conscientes, uma tarefa impossível.” (Duru-Bellat, 2003 citado por Seabra, 2009: 80)¹. Leva-nos a querer que, por um lado, a escola muitas vezes contribui para a discriminação da população cigana através dos mecanismos que adota, partindo do princípio que para população com culturas diferentes devem ser utilizados métodos diferentes. “Os alunos ciganos podem ser segregados em contexto de sala de aula, sendo-lhes reservados lugares numa parte da sala em que ficam afastados dos restantes alunos. Podem também ser tomadas algumas medidas no sentido de dar as aulas às crianças em salas diferentes (seguindo o mesmo currículo, ou uma versão mais ligeira do mesmo).” (Pereira, 2008: 36). “A escola atual, ao guardar no seu seio aqueles que exclui, gera os ‘excluídos do interior’.” (Seabra, 2009:79). Para uma igualdade de oportunidades deve haver um igual acesso por todos às mesmas condições, os mesmos currículos, a mesma qualidade de professores, as mesmas exigências, de modo a que os resultados fossem fruto do seu mérito e não da desigualdade das condições escolares. Desta forma, se estes alunos ciganos são discriminados tendo diferentes condições de acesso à escola e a tudo o que esta envolve deveria haver uma discriminação positiva de forma a minimizar as diferenças

¹ Duru-Bellat, M. (2003), “L'école pourrait-elle réduire les inégalités?”, Sciences Humaines, 136, pp.36-39

existentes em contexto escolar entre alunos ciganos e não ciganos. Quero com isto dizer que deveria *dar-se mais* apoios e recursos a quem à partida *tem menos* de modo a que ambos os alunos estejam todos ao mesmo nível. Desta forma, os seus resultados dependeriam do mérito de cada um. Medidas semelhantes a estas já ocorreram em outros países tais como Grã-Bretanha e França. Os sistemas educativos tem estado numa permanente encruzilhada entre homogeneização e diferenciação requisitos estes feitos pelas sociedades contemporâneas à escola. (Seabra, 2009).

Por outro lado, também existe a questão dos pais não-ciganos não quererem que os seus filhos estudem na mesma escola onde estudam as crianças ciganas. “As diferenças sociais que se têm revelado associadas à desigualdade de trajetórias escolares são as condições sociais dos progenitores do aluno, a origem étnico-nacional do próprio e/ou dos seus ascendentes, o território de residência (rural, urbano, centro da cidade, subúrbios) e, mais recentemente, a condição de género.” (Seabra, 2009:81).

O sistema educativo ao não reconhecer a legitimidade e o valor académico que as culturas minoritárias têm para oferecer à escola faz com que automaticamente penalize os alunos que tem uma cultura diferente da cultura escolar. Ao longo do estudo de Jorge Pereira é possível verificar que alunos ciganos nas salas de aula ainda provocam algum desconforto para grande parte dos professores. Os professores creem que este desconforto está associado aos seus valores e crenças. Sendo possível sublinhar que a escola continua a centrar-se num currículo baseado nos padrões dominantes da sociedade onde as minorias são ignoradas e não raramente hostilizadas. Contudo, existem alguns professores que começam a dar espaço para uma maior abertura intercultural (Pereira, 2008). É também necessário que haja uma maior aposta na formação de professores com vista a lecionarem de forma intercultural. “Esta formação seria bem recebida pelos professores, uma vez que concordaram maioritariamente na necessidade de formação em educação intercultural para os docentes que tenham nas suas turmas alunos de etnia cigana e concordam igualmente que existe uma relação entre o sucesso destes alunos e a aplicação de uma pedagogia de cariz mais intercultural.” (Pereira, 2008:98). É necessário que além de termos professores preparados para trabalhar com crianças ciganas e as suas famílias, as escolas estejam preparadas para a diversidade estando assim preparadas para acolher estes jovens.

Em Abrantes e outros (2016), outro fator justificativo do absentismo e insucesso escolar recai sobre o desinteresse pela escola e a sua falta de preparação cultural em poder incluir nas temáticas escolares a cultural cigana. Muitas escolas ao ignorarem os valores, costumes e hábitos das comunidades ciganas, ignoram o quão é difícil para estas crianças permanecerem durante longos períodos de tempo em espaços fechados. Sendo por vezes visíveis as manifestações de discriminação e preconceito relativas a estas crianças. Desta forma há falta de preparação dos professores e grandes falhas no acompanhamento aos

alunos ciganos. Outra forma de discriminação prende-se com o facto de muitas vezes aplicarem de forma desajustada o termo NEE a uma criança cigana, confundido as suas dificuldades escolares com incapacidades psíquicas. Outra questão abordada, prende-se com a sobreposição por parte da sociedade maioritária relativamente à cultura cigana, da diferença cultural com a deficiência mental, acontecendo que em alguns países da Europa, as crianças ciganas são colocadas em escolas para alunos com baixos índices de sucesso escolar (exemplo: Alemanha, Itália, França, Reino Unido e Irlanda). Neste sentido, muitos docentes acabam por baixar o grau de exigência dos alunos ciganos, valorizando os seus avanços mesmo que estes estejam muito aquém do suposto. Estes docentes mesmo não tendo formação específica para trabalhar com este tipo de população fazem o que de melhor sabem baseando-se nas suas convicções e experiências anteriores.

Tendo em conta a importância que as famílias ciganas dão à convivialidade no bairro entre os seus pares, seria importante um mediador que estabelecesse a relação entre a escola e o bairro (CPESC, 2008). O mediador teria como missão estabelecer uma ponte entre a escola e as famílias ciganas de modo a sensibiliza-las para a relevância da educação e demonstrar-lhes a importância de colaborem com a escola em benefício do bom desempenho escolar dos seus filhos. “Deve ainda ser tido em conta que a habitação precária, a ausência de emprego, a verificação de deficientes condições de saúde, a marginalidade, tem impactos incontornáveis no comportamento escolar e nos respetivos resultados.” (CPESC, 2008: 30).

No seu estudo, Maria José Casa-Nova encontrou vários professores que tinham ideias pré-concebidas dos seus alunos ciganos, rotulando-os como *preguiçosos* e *resistentes a trabalhar* (Casa-Nova, 2006). Muitos docentes afirmam também que os alunos ciganos são pessoas mentirosas quando o que acontece muitas vezes é a mentira em si não ser uma tentativa de ocultar a verdade, mas sim a necessidade para se auto proteger por se sentirem em desvantagem nesta sociedade maioritária. Muitas vezes, as desculpas apresentadas por parte dos alunos para não virem à escola esconde um problema mais profundo: a grande inadaptação escolar e animosidade dos pais pela escola. Por outro lado, o ritmo de vida que estas crianças levam, igual ou muito semelhante aos dos seus familiares adultos, impossibilita que se criem as condições necessária à frequência regular da escola, impedido que possam corresponder à exigência que a instituição lhe coloca.

Importante notar que o sistema escolar tem sofrido uma constante evolução. Onde a abertura cultural, inclusão social e diversificação das experiências educativas tem desencadeado práticas pedagógicas interculturais associadas a processos de investigação-ação (Abrantes e outros, 2016:3). Desta forma, a escola deve incentivar o aprofundamento e desenvolvimento de outras culturas e deve também analisar todos os programas existentes para perceber o que melhor se adequa à realidade avaliando assim os impactos (CPESC,

2008). Desta forma, algumas escolas já ensaiaram uma série de modelos com o objetivo de combaterem o abandono e o absentismo e de adquirirem uma série de competências de modo a alcançarem o integrativo sucesso escolar. Alguns destes modelos prendem-se com a integração regular das crianças ciganas na escola, concentrando-as ou dispersando-as pelo maior número de turmas; dispersão das crianças ciganas por várias escolas de modo a que não haja uma continuação das vivências do bairro para a escola. Outra medida refere-se à presença das mães no recreio tendo esta medida como objetivo deixar as mães mais seguras quanto aos modos de tratamento dos filhos na escola e também o ensino à distância com recurso às novas tecnologias (CPESC, 2008).

Contudo, estas práticas não merecem um acolhimento generalizado, pois existem muitas outras instituições escolares onde esses métodos não são levados à prática. “Poderosas dinâmicas político-mediáticas, apoiadas em estratégias de distinção das classes dominantes e de fechamento do corpo docente, tem produzido um endurecimento nas lógicas escolares seletivas.” (Abrantes e outros, 2016:3).

1.2.2 A relação dos ciganos com a escola

Mudanças sociais de fundo tais como a democratização, a sedentarização, a urbanização, a escolarização, entre outras, vieram transformar os modos de vida da cultura cigana. “A conversão maioritária à Igreja da Filadelfia ou o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, entre outros processos, com maior força precisamente entre as gerações mais jovens, tem provocado tensões e mutações, inclusive nos valores, normas e solidariedades familiares, considerados frequentemente como o núcleo da cultura cigana (Abrantes e outros, 2016:2). Estas mutações têm levado a um pequeno aumento da escolaridade nos mais jovens ciganos.

Os dados disponíveis a nível nacional mostram-nos que no ano letivo de 1997/1998 no 1º ciclo do ensino básico estavam matriculadas 5420 crianças ciganas; no 2º ciclo o número de crianças ciganas sofre um decréscimo passando a haver somente 374 crianças ciganas, por fim no 3º ciclo apenas existiam 102 jovens (Casa-Nova e Palmeira, 2008:17).²

Baseado em dados recolhidos por Maria José Casa-Nova em *Etnografia e produção de conhecimento*, os níveis de escolaridade apresentam valores preocupantes. Em 190 inquiridos, os dois elementos com um nível de escolaridade mais elevado tinham 17 anos e estavam no 9º e no 10º ano de escolaridade. “Em 124 indivíduos maiores de 6 anos que não frequentam a escola, 16,9% referiram ter o 6º ano, 39,5% dizem ter como habilitação académica o 4º ano, 18,5% referiram possuir entre o 1º e o 3º ano e 13,7% nunca

² A recolha desta informação foi interrompida a partir deste ano letivo.

frequentou a escola.” (Casa-Nova, 2009:180). No seu estudo, é possível verificarmos que as mulheres, comparativamente aos homens apresentam um nível escolar inferior. A geração das mulheres de 40 anos é uma geração analfabeta; a geração das mulheres de 30 anos apresentam níveis de escolaridade que vão desde o analfabetismo ao segundo ano e ao primeiro ciclo efetivo e por fim, a geração de mulheres dos 20 anos, já se nota uma pequena evolução, sendo vulgar terem o primeiro ciclo completo.

Muitos são os motivos para justificar estes baixos níveis de escolaridade. No caso das mulheres, ainda segundo Casa-Nova (2009) estas tem uma liberdade muito inferior à dos homens. Existe o temor que frequentando a escola até níveis mais avançados, pois um maior contacto com homens não pertencentes à sua etnia potenciará a possibilidade delas se enamorarem por estes, tendo como consequência uma possível perda da sua identidade cigana. Outro motivo, relaciona-se com os percursos feitos entre a escola e a casa, que pelos tempos que absorvem originam que a mulher cigana passe muito tempo fora do seu grupo, levando a que seja “falada”. A escola também é vista pelas mulheres ciganas como um escape, desta forma a reprovação intencional por parte delas provoca a possibilidade de frequentarem a escola durante mais tempo e evitam conviver com colegas de idade mais avançada, protegendo-se assim da maledicência dentro da comunidade.

Compreender as razões do distanciamento desta comunidade em relação à escolaridade, passa, como afirma Casa-Nova (2006), “pelo conhecimento da etnicidade cigana, dos processos de socialização e educação familiares, das suas formas, expectativas e perspetivas de vida, onde as relações familiares e redes de sociabilidade intra-etnica, a relação com o mercado de trabalho e a forma como se processa a inserção dos/as jovens ciganos/as na vida ativa, desempenham um papel fundamental.” (Casa-Nova, 2006:161). Por um lado, temos a cultura cigana, fortemente enraizada em tradições ancestrais muito próprias e com uma transmissão de saberes de forma oral. Por outro lado, temos a cultura da sociedade maioritária, uma cultura letrada e com uma transmissão de saberes assente na forma escrita. Quando estas duas culturas se cruzam, o choque é inevitável. Considerando as bases, os conhecimentos e os saberes adquiridos por meios completamente diferentes, ficam criadas as condições para uma difícil adaptação que a falta de entendimento de parte a parte só potencia. “A escola vai gradualmente solicitando à criança cigana o desempenho de determinadas tarefas para a resolução das quais a criança vai percecionando que os conhecimentos que possui e que são valorizados no seu grupo de pertença, não são considerados adequados, apresentando reduzido significado para a escola, inibindo-se no desempenho de tarefas que perceciona como ameaçadoras da sua autoestima.” (Casa-Nova, 2006:161). Desta forma, a criança sente-se inferiorizada, sendo obrigada a agir de acordo com os critérios da sociedade maioritária. Neste caso, seria importante haver por parte do corpo docente/escola uma adaptação ao grupo étnico em

questão, explorando e valorizando a cultura cigana tomando-a como ponte de partida para o acesso à cultura escolar.

Maria José Casa-Nova fala-nos, ainda, da questão das famílias não incentivarem estas crianças para a aprendizagem escolar. Esta desvalorização está associada à não real importância da educação e da frequência escolar, não valorizando assim a educação formal. Apesar disto, há a consciência que a sua frequência pode ser veículo para a obtenção de vantagens no seio da família: exemplos disso são a ligação entre o rendimento social de inserção e a frequência da escola ou a certeza que só a frequência escolar lhes permite a licença de condução. Muitas vezes, o facto de a população cigana considerar que não está ao mesmo nível que a sociedade maioritária por ser menos letrada leva a que este grupo étnico se feche sobre si próprio. Esta falta de escolaridade e o racismo são uma grande barreira, excepcionalmente conseguida, que impede a sua inserção no mercado de trabalho. Como afirma Casa-Nova, "... no presente, não estão construídas as condições, os contextos, e os processos que permitam que a frequência prolongada da escola pelo grupo étnico cigano se constitua numa regularidade em vez de singularidades que atualmente apresenta e que apenas dão origem a mobilidades individuais." (2006:166).

No *Relatório das audições efetuadas sobre Portugueses Ciganos no âmbito do Ano Europeu para o Dialogo Intercultural* é possível analisar os fatores que levam os pais das crianças de etnia cigana a terem uma exacerbada visão negativa da escola: o receio que a escola lhes provoca é alimentado pela dicotomia entre os valores base da sua cultura de união familiar e proteção das crianças e a necessidade de confiar os seus filhos a uma entidade estranha, o que naturalmente lhes provoca receio e desconforto; a desconfiança pelos conteúdos ensinados é outro receio das comunidades ciganas, tendo este receio da abertura cultural que a sociedade maioritária poderá dar a conhecer às crianças ciganas, alargando-lhes assim horizontes e perspetivando-lhes outros modos de vida. Esta situação torna assim difícil a integração das crianças em ambiente escolar e levando a que estas se fechem muito no seu espaço étnico, esbanjando, assim, oportunidades de socialização com outras culturas.

Ainda no *Relatório das audições efetuadas sobre Portugueses Ciganos no âmbito do Ano Europeu para o Dialogo Intercultural*, outro receio das comunidades ciganas é a perceção da falta de algumas competências dos seus filhos face às outras crianças, nomeadamente no domínio da oralidade, e o conseqüente receio da sua desvalorização, suscitando, desta forma, receio que por falta desses os filhos sejam marginalizados no espaço escolar. Outro fator significativo na relação escola-etnia cigana é a comunidade escolar apresentar uma grande rigidez. Por um lado, não dando oportunidade às minorias étnicas de trazerem também para a escola os seus valores, hábitos e costumes o que permitiria a criação de sinergias que a escola poderia transformar em proveito comum. Por

outro lado a comunidade escolar por vezes apresenta práticas pedagógicas pouco inclusivas, dando por vezes os lugares mais atrás na sala de aula aos alunos ciganos ou muitas vezes utilizando métodos pouco consentâneos com a prática do ensino e atividade formativa. Dando assim, razão aos receios dos pais quanto à entrega dos filhos a estanhos à sua comunidade.

A etnia cigana, como já referido anteriormente, é uma etnia que preza bastante a convivialidade dentro do seu grupo. Desta forma o facto de a escola ter prolongados horários faz com que as crianças passem muito tempo na escola, prejudicando o tempo que deveriam passar juntos das famílias e da restante comunidade. Esta questão agrava-se no Inverno, altura em que os dias tem um menor período de luz solar e por isso saem da escola por vezes já de noite.

De acordo com o Relatório das audições efetuadas sobre Portugueses Ciganos no âmbito do Ano Europeu para o Dialogo Intercultural, outro fator prende-se com a pouca duração da escolaridade. O casamento precoce faz com que os jovens de etnia cigana abandonem a escola cedo, normalmente antes do fim do ensino escolar obrigatório. Agregado a este facto vem a gravidez, também ela precoce. Se às raparigas a partir da adolescência é imposto que abandonem a escola já aos rapazes não há limite nem imposição, mas geralmente não vão além da adolescência. Este fator está inserido na relação permissiva que os adultos estabelecem com as crianças, deixando ao arbítrio dos filhos a vontade de frequentar a escola. Outro receio da comunidade cigana é o facto de estas já saberem à partida que pelas suas diferenças culturais as suas crianças não serão bem aceites na escola pela comunidade escolar, seja pelos pais de outras crianças, seja pelas populações. Outras vezes existem poucas condições de acessibilidade por parte das famílias ciganas à escola o que leva a que as crianças ciganas não tenham forma de frequentar a escola.

O modo de vida destas populações leva a que não estejam reunidas condições suficientes (a itinerância, as feiras e a ausência de programa para quem não tem residência) para que haja uma correta frequência escolar. Desta forma, a etnia cigana considera a educação como uma intrusão nos seus ritmos de vida e como uma violência sobre as crianças. Por ultimo, dentro da comunidade cigana existe muitas rixas entre grupos o que leva a que as famílias ciganas tenham receio que os seus filhos encontrem na escola os filhos de outras famílias com quem tem rivalidades tal como é possível constar no *Relatório das audições efetuadas sobre Portugueses Ciganos no âmbito do Ano Europeu para o Dialogo Intercultural*. Questões importantes prendem-se com o facto de a maior parte das crianças ciganas não frequentar o pré-escolar, sendo notória a evolução das crianças que o frequentam não adquirindo assim competências sociais, pois não socializam desde tenra

idade com o outro, levando a uma crescente dificuldade em aceitar regras, que para elas são desconhecidas ou descontextualizadas.

Existe um elevado abandono escolar e uma irregular frequência escolar devido a todos os fatores já explicitados antes. Estas são algumas das causas dos baixos níveis de sucesso escolar. Acresce a isso a alta conflitualidade quando reunidos em grupo, adotando nessas circunstâncias os mais velhos comportamentos intimidatórios. É possível verificar-se por parte da comunidade cigana uma baixa participação nas atividades da comunidade educativa. Por fim, os encarregados de educação das crianças ciganas têm geralmente baixos níveis de literacia levando a que este seja um dos fatores mais significativos para a existência de uma barreira entre a escola e as crianças ciganas, provocado pelo baixo ou inexistente envolvimento parental no processo de acompanhamento escolar dos filhos.

Maria José Casa-Nova aborda também a questão destas crianças desde pequenas serem encaminhadas para determinado tipo de trabalho, impedindo que perspetivem algo mais ambicioso para si próprias. Este é mais um dos fatores do seu fraco empenho escolar.

2. METODOLOGIA

Ao longo dos meses foram várias as técnicas de recolha que empreguei para melhor analisar esta problemática. Utilizei o método intensivo ou estudo de caso, tendo por objetivo fazer uma compreensão aprofundada da realidade. O contato com os observados foi prolongado e bastante próximo (Ragin, 1994).

A pesquisa assume um caráter etnográfico pois fiz observação participante no contexto de uma escola do 1º ciclo da Grande Lisboa, de modo flutuante, numa primeira fase, entre (Outubro e Dezembro de 2016) e com apoio de uma grelha de observação (ver anexo) em fase posterior entre (Janeiro e Abril de 2017).

Observei os alunos que frequentavam o 3º e 4º ano e integrei-me na maioria das atividades desenvolvidas por estes de modo a poder perceber melhor as práticas e dinâmicas envolventes (ver quadro 1).

Quadro 1. Contexto de observação participante e número de observações.

Técnica utilizada	Observação flutuante	Observação apoiada em grelha	Total
Sala de aula	8	8	16
Refeitório	2	3	5
Recreio	4	5	9
Aula de ensino especial	1	0	1
Aula de apoio	2	0	2
Aula de natação	3	0	3
Aula de inglês	1	0	1

Comecei por dedicar-me à observação das aulas com duas sessões de observação por turma. As turmas são maioritariamente compostas por crianças ciganas (ver quadro 2).

Quadro 2. Composição das turmas.

Turmas	Crianças ciganas	Crianças não-ciganas	Total
3ºA	13	3	16
3ºB	12	3	15
4ºA	16	4	20
4ºB	18	3	21

Tive também a oportunidade de observar as aulas de natação do 4º ano. Essa observação tinha uma maior abrangência, pois deslocava-me, junto com alunos e professores, no autocarro que a junta de freguesia disponibilizava para as deslocações entre a escola e a piscina. Observava toda a aula de natação e acompanhava-os no regresso à escola.

Observei também as aulas de ensino especial, que eram as aulas dadas às crianças com necessidades especiais educativas. Não existia um padrão definido para estas aulas, pois tanto podiam ser dadas em contexto de sala de aula como na sala de educação especial. Esta modalidade dependia da decisão do que era mais rentável na perspetiva do professor, variando de turma para turma.

Foi possível observar também as aulas de apoio. Tal como as aulas de ensino especial, estas aulas podiam ser dadas tanto em contexto de sala de aula como na sala de apoio. Esta modalidade dependia, tal como na anterior, da decisão do que era mais útil na perspetiva do professor, variando de turma para turma. Tal como é possível verificar no quadro 1, também observei as aulas de Inglês do 3º ano. As aulas da disciplina de inglês fazem parte do ensino curricular, contudo, são dadas por uma professora que apenas se dirigia à escola para dar a aula a essas turmas, não sendo assim, professora titular de nenhuma turma.

Observei também o refeitório da escola na hora do almoço e toda a dinâmica envolvente deste momento do dia; os intervalos da manhã e da hora do almoço e toda a sua gestão; as dinâmicas dos funcionários durante o decorrer das aulas, ou seja, todo o trabalho que fazem quando os alunos se encontram nas salas de aulas.

Esta *observação flutuante* sendo o meu primeiro contacto com o terreno, permitiu que a minha integração no meio envolvente fosse feita com maior suavidade, criando pequenos laços com os observados que muito me auxiliaram na base que criei para uma melhor seleção das técnicas de recolha de informação seguidamente utilizadas. Não tendo nenhuma grelha de observação, permitiu-me com um olhar menos restritivo, observar com maior abrangência a realidade onde estive inserida.

Quanto à observação apoiada em grelha, fiz um total de dezasseis sessões: duas sessões de observação em cada turma, em contexto de sala de aula (oito ao todo) do 3º e 4º ano de escolaridade, três sessões no refeitório e cinco sessões nos intervalos da manhã e da hora do almoço. Procurei diversificar ao máximo as condições de observação, com observações no início e no fim da semana, em dias de chuva, de sol e nos dias em que as temperaturas foram anormalmente baixas.

Este exame tornou-se mais fácil, tendo em conta que já tinha feito a *observação flutuante* que me permitiu minimizar o afastamento que poderia existir entre observadora e observados. Nesta examinação apoiada em grelha, os observados, tanto os funcionários e

professores como as crianças, já experimentavam uma maior relação de proximidade comigo, o que facilitou bastante as observações.

Por fim, foram realizados dois *focus group*: um com alunos do 3º ano e outro com alunos do 4º ano, tendo tido a preocupação de diversificar o mais possível os alunos participantes dos mesmos (ver quadro 3).

Quadro 3. Universo das crianças entrevistadas (*Focus Group*).

Nome (fictício)	Idade	Ano de escolaridade	Trajeto escolar		Cigano	Não cigano
			Com retenções	Sem retenções		
Alda	8	3º		x		x
Graça	8	3º		x		x
Frederico	8	3º		x	x	
Cátia	10	3º	x		x	
Matilde	8	3º		x		x
Vasco	9	3º	x			x
Luísa	9	3º	x		x	
Ismael	9	3º	x		x	
Clara	10	4º	x			x
Naraiana	10	4º	x		x	
Afonso	12	4º	x		x	
Marina	9	4º		x		x
Vanda	11	4º	x		x	
Sandro	12	4º	x		x	

Ambos os *focus group* tiveram, aproximadamente, a duração de 1h e foram realizados na biblioteca. Procurei que estivessemos num local limpo, calmo e onde não fossemos perturbados por ninguém. Com a divisão em dois *focus group* foi mais fácil captar o que as crianças tinham para dizer, pois para além da tranquilidade do espaço, os grupos eram mais reduzidos. Mesmo assim, no *focus group* dedicado aos alunos do 4º ano diminuí o número de entrevistados, quando percebi que ainda eram em número excessivo e alguns perturbavam o objetivo do *focus group*, provocando a desatenção dos restantes. Para a seleção dos entrevistados, socorri-me do apoio dos docentes de cada uma das turmas e, em conjunto, fizemos uma seleção heterogénea de modo a poder reproduzir na amostra todos os atributos diferentes presentes na população daquele estabelecimento escolar.

Tendo em conta tratar-se de crianças, optei por iniciar o *focus group* com uma história adaptada à sua idade de modo a poder captar a sua atenção. A história contada foi a seguinte: *era uma vez uma menina que não vinha à escola porque era diferente dos outros meninos. Tinha uma cor diferente, um cabelo diferente, uma maneira de andar diferente. Os outros meninos não brincavam com ela, o professor não a ensinava a ler e escrever e as auxiliares estavam sempre a ralhar com ela. Até que um dia essa menina como andava tão triste porque ninguém gostava dela começou a deixar de comer.* Sendo este o mote do nosso *focus group*, desenvolvi algumas questões que fui adaptando consoante os dados gerados pela interação entre os participantes. As questões eram as seguintes. “*Conhecem alguma história parecida?*”, “*E se fosse convosco? Se vocês fossem a menina discriminada?*”; “*Conhecem algum professor que tenha discriminado os seus alunos?*”; “*O que fariam aos meninos que discriminavam a menina?*”.

O *focus group* do 3º ano foi realizado sob um clima de bastante barulho e alguma desordem. Talvez esse facto se deva por estarem presentes 8 crianças. Notei que os alunos tinham alguma dificuldade em perceber o que era pretendido. Ao início queriam ir buscar histórias de livros, contaram uma história de um filme que viram, ao invés de me contarem histórias reais presenciadas por eles. Depois de melhor explicação sobre o objeto pretendido, entenderam e começaram a contar alguns factos aparentemente reais.

No geral, foi uma conversa onde foi possível retirar algum substrato. Contudo, muitas vezes as crianças levaram esta conversa muito para a brincadeira, havendo muitas conversas paralelas. A certa altura uma das alunas ciganas teve de ser convidada a retirar-se devido ao seu mau comportamento. Foi notório também que as crianças ciganas tiveram um comportamento menos ordeiro e opiniões mais radicais, quando comparadas com as crianças não-ciganos. No que respeita às crianças não-ciganas, apenas a Alda tinha opiniões mais convergentes com as das crianças ciganas, o que poderá dever-se ao facto de morar junto ao bairro habitado pela população cigana, tendo até muitas expressões, frases e sotaque semelhantes aos dos ciganos.

O *focus group* do 4º ano contrariamente ao do 3º ano, decorreu num clima muito mais calmo e participativo talvez por serem apenas 6 alunos participantes. Por este fator e por serem um pouco mais velhos perceberam o que era pretendido. Neste *focus group* houve muito mais dialogo comparativamente ao *focus group* do 3º ano. Os alunos expuseram de forma clara e objetiva, sem rodeios aquilo que pensavam. Houve alguns momentos um pouco mais tensos, devido a terem exprimido com frontalidade e alguma crueza a sua opinião sobre as diferentes etnias. Contudo no final, conseguiram perceber que aquele encontro não passou de um convívio no espaço e no tempo, servindo só para emitirem a sua opinião sobre um hipotético confronto com uma longínqua realidade, não devendo as suas opiniões mais radicais serem transportadas para a realidade.

Considero que nos *focus group* retirei dados significativos pois esta foi a técnica de recolha de informação onde as crianças foram diretamente ouvidas.

3. ANALISE DOS RESULTADOS

3.1. Observando o que acontece

Neste capítulo, irei analisar os resultados obtidos através das observações registradas e sistematizadas na grelha de observação elaborada para o efeito.

Em primeiro lugar, considero pertinente analisar o número de interações estabelecidas entre os adultos (professores e funcionários) e as crianças em contexto de sala de aula, refeitório e recreio (ver quadro 4). Ao analisar o quadro 4, e no que respeita a professores é possível verificar que apesar de nas turmas do 3º e 4º ano estarem presentes em sala de aula mais crianças ciganas do que crianças não-ciganas, os professores tem uma interação de igual intensidade (1,93) com as crianças ciganas e com as crianças não-ciganas (1,94).

Quanto à relação de intensidade entre funcionários e crianças ciganas e não-ciganas é importante referir que a amostra é maior tendo em conta que aqui o contexto é o recreio, onde se encontram também as crianças do 1º e 2º ano de escolaridade. No caso dos funcionários é possível verificar que a interação é mais intensa com crianças ciganas (0,75) do que com crianças não-ciganas (0,56).

Quadro 4. Interações estabelecidas com as crianças (nº).

Adultos	Crianças	Nº interações observadas	Alunos presentes	Rácio	Interação por criança
Professor (sala de aula)	Ciganas	114	59	114/59	1,93
	Não-ciganas	31	16	31/16	1,94
Funcionários (recreio)	Ciganas	60	80	60/80	0,75
	Não-ciganas	22	39	22/39	0,56

Quanto à *tonalidade* com que foi realizada a comunicação dos adultos (*desagrado, neutro ou caloroso*) podemos concluir que, no caso das crianças ciganas, o tom com mais ocorrências foi o de *desagrado*: 43,5% e 45,9% para os professores e funcionários, respetivamente. O mesmo não ocorreu com as crianças não-ciganas: a *tonalidade* que se destaca (ver quadro 5) é a *neutra* (no caso dos professores) com 44,8% e a *calorosa* com 50% (no caso dos funcionários).

O tom *desagrado* é o mais desigualmente distribuído pelos adultos às crianças: é mais frequente com as crianças ciganas no caso dos professores (+ 5,6% das interações) e muito mais frequente no caso da interação dos funcionários (aumenta para mais do dobro da frequência)

Desigualmente distribuído pelos adultos às crianças também se apresenta o tom *caloroso*: onde a interação dos professores com as crianças ciganas é menor (- 2,5% das interações), muito menos frequente que no caso dos funcionários, onde as interações diminuem praticamente para metade.

Quadro 5. Tonalidade da comunicação (nº e % em linha).

		Tonalidade da Comunicação						Total (nº)
Adultos	Crianças	Desagrado		Neutro		Caloroso		
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Professor (sala de aula)	Crianças ciganas	50	43,5	48	41,7	17	14,8	115
	Crianças não-ciganas	11	37,9	13	44,8	5	17,3	29
Funcionários (recreio)	Crianças ciganas	28	45,9	17	27,8	16	26,3	61
	Crianças não-ciganas	5	22,7	6	27,3	11	50,0	22

Por fim, quanto à *intencionalidade* da comunicação, é possível verificar que tanto com as crianças ciganas como com as crianças não-ciganas, preside às interações o *incentivo/ajuda ao aluno* (com 36,8% e 32,3% respetivamente). Revela-se que existiu um investimento dos professores na aprendizagem dos alunos: 36% *no incentivo/ajuda ao aluno*; 19% em *chamar à atenção* e 7% em *fazer uma pergunta*, todos estes valores somados representam mais de 60% das intencionalidades dos professores.

Comparando as crianças ciganas com as crianças não-ciganas destaca-se o seguinte:

- Quanto às crianças não-ciganas, os professores apresentam mais interações quanto *ao criticar/repreender* e *pedir para fazer recado* (+ 15,3% e + 4,6% respetivamente) em relação às crianças ciganas.

- Em relação às crianças ciganas, os professores apresentam mais interações quanto *ao dar trabalho escolar* com 4,4% contrastando com os 0% manifestados nas crianças não-ciganas e *dar uma ordem* (+ 9,4%) em relação às crianças não-ciganas.

Não é possível afirmar existir um comportamento diferenciado por parte dos professores em desfavor das crianças ciganas porque as *intencionalidades dar trabalho escolar* e *dar uma ordem* podem ser subjetivos.

Quadro 6. Intencionalidade da interação dos professores com os alunos (nº e % em linha).

Intencionalidade	Crianças ciganas		Crianças não-ciganas		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%
Dar trabalho escolar	5	4,4	-	-	5	3,5
Incentivar/ajudar o aluno	42	36,8	10	32,2	52	35,9
Criticar/repreender	16	14,0	9	29,3	25	17,2
Colocar os colegas a responder a uma dúvida	2	1,8	-	-	2	1,4
Dar uma ordem	18	15,8	2	6,4	20	13,8
Fazer uma pergunta	8	7,0	2	6,4	10	6,9
Pedir para fazer recado	2	1,8	2	6,4	4	2,8
Chamar a atenção	21	18,4	6	19,3	27	18,6
Total	114	100	31	100	145	100

No quadro 7 temos a *intencionalidade* da comunicação dos funcionários quando interagem com as crianças.

Ao analisar o quadro 7 é possível verificar que tanto com as crianças ciganas como com as crianças não-ciganas destaca-se as interações: *ajudar o aluno*, *repreender/criticar o aluno* e *dar uma ordem* (com 18,3%; 31,7% e 17% respetivamente).

Comparando as crianças ciganas com as crianças não-ciganas destaca-se o seguinte:

- Quanto às crianças não-ciganas, os funcionários apresentam na *intencionalidade defender o aluno* 13,6% contrastando com os 0% em relação às crianças ciganas e elogiar (+ 2,9%)

- Quanto às crianças ciganas, os funcionários apresentam mais interações na *intencionalidade repreender/criticar o aluno* e *ajudar o aluno* (com + 12,3% e + 6,4% respetivamente) em relação às crianças não ciganas.

Em síntese, existem aspetos contraditórios. Há alguma evidência de discriminação negativa, pois os funcionários não *defendem*, *não elogiam* e *criticam* as crianças ciganas, simultaneamente tem a atenuante de *ajudarem o aluno*.

Quadro 7. Intencionalidade de interação dos funcionários com os alunos (nº e % em linha).

Intencionalidade	Crianças ciganas		Crianças não-ciganas		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%
Abraços/ beijos/ fazer trança	8	13,3	3	13,6	11	13,5
Defender o aluno	-	-	3	13,6	3	3,7
Elogiar	1	1,7	1	4,6	2	2,4
Ajudar o aluno	12	20,0	3	13,6	15	18,3
Repreender/ criticar o aluno	21	35,0	5	22,7	26	31,7
Criticar o aluno a outros adultos	3	5,0	1	4,6	4	4,9
Dar uma ordem	10	16,7	4	18,2	14	17,0
Ignorar	5	8,3	2	9,1	7	8,5
Total	60	100	22	100	82	100

Em *síntese*, apesar de não poder generalizar quanto aos adultos, pois professores e funcionários apresentam registos diferentes. É possível analisar através do quadro 4 que em contexto de sala de aula os professores têm igual *intensidade* de interação não podendo desta forma fazer a partir apenas desta análise nenhuma conclusão.

Quanto à *tonalidade* tanto os professores como os funcionários estão em conformidade, a *tonalidade* que mais se evidencia nas crianças ciganas é a do *desagrado*. Contrastando claramente com as crianças não-ciganas em que a tonalidade que mais se evidencia é a *neutra e calorosa*.

Quanto à *intencionalidade de comunicação* os professores apresentam igual relação tanto com crianças ciganas como com crianças não-ciganas, é uma relação pela positiva, que visa *ajudar e incentivar o aluno*. Quanto aos funcionários o registo já é diferente. Tanto com as crianças ciganas como com as crianças não-ciganas a *intencionalidade* que mais se destaca é de *repreender e criticar o aluno*. Merece referência a variável *defender o aluno*, destacando-se por não colher qualquer registo com as crianças ciganas, mas verificam-se 13,6% de *intencionalidade de comunicação* com as crianças não-ciganas, este dado vai ao encontro do sentimento generalizado entre as crianças ciganas, que manifestaram ser permanentemente discriminadas negativamente, conforme foi possível registar

posteriormente no *focus group*. Nas crianças não-ciganas o registo que merece menor destaque é *elogiar e criticar o aluno a outros adultos*. Algo que também foi possível evidenciar na minha *observação flutuante*.

3.2. Ouvindo o que as crianças contam

Se no ponto anterior estive a analisar o que observei ao longo dos últimos meses, neste ponto vou debruçar-me sobre o que fui ouvindo das crianças, incluindo em contexto dos *focus group* realizados. Para melhor compreender o objeto de análise vou dividir a análise em dois grupos: no primeiro, vou analisar a relação entre os professores e as crianças, no segundo analisarei a relação entre os funcionários e as crianças.

3.2.1. Relação entre os professores e as crianças

Para melhor compreensão da relação entre professores e crianças na perspetiva das crianças, relembramos a história escrita por mim, contada no *focus group* (ver metodologia). Foram várias as questões apresentadas aos alunos e todas elas tinham por objetivo colocar as crianças a pensar na reação que teriam caso a situação estivesse relacionada diretamente com eles, ou que atitudes manifestariam se o controlo da situação fosse da sua dependência.

Quando questionados sobre *“E se fosse convosco? Se vocês fossem a menina discriminada?”* a resposta dominante ia no sentido do diálogo mas, caso este não resultasse adotariam a violência e, em último caso, procurariam outro ambiente escolar.

“Se todos não gostassem de mim, fazia queixa à minha família, se depois continuassem a não gostar de mim, a minha mãe falava com a diretora para alguns gostarem de mim e se não gostassem de mim eu falava com a mãe para mudar de escola para ter mais amigos.” (Graça, criança não-cigana, 8 anos).

“Chamava a polícia, a minha família arrebatava com eles todos.” (Cátia, criança cigana, 10 anos).

Outra forma de resolver os problemas seria a mudança de escola. Não sendo possível para as crianças resolver os problemas com o diálogo ou com a violência, a saída seguinte envolvia a procura de outro ambiente escolar.

“Se ficasse tudo resolvido ficava nesta escola, se não ficasse tudo resolvido mudava desta escola.” (Frederico, criança cigana, 8 anos).

“Eu dizia primeiro aqui à escola. Depois a minha mãe falava com a diretora. Depois eu mudava de escola.” (Alda, criança não-cigana, 8 anos).

É notório, nestas afirmações, que o único meio pessoal que elas consideram para resolver os seus problemas é a diretora da escola. Este pensamento estará alicerçado na relação de grande proximidade que a diretora tem com a etnia cigana, facilitando o diálogo com estas famílias, e não equacionam pedir a intervenção dos seus professores, com quem passam grande parte do dia.

3.2.2. Relação entre os funcionários e crianças

Na relação entre os funcionários e as crianças é notória a falta de empatia mútua, que em algumas situações chega a ser de animosidade

Quando confrontados com a história que lhes contei. As crianças contaram episódios de violência que demonstram a acentuada proteção existente tanto dos funcionários com as crianças não-ciganas como vice-versa. Aqui é possível analisar a diferença de tratamento que os funcionários praticam entre as crianças ciganas e crianças não-ciganas.

Na primeira questão, *conhecem alguma história parecida com esta?* Os alunos contaram imediatamente um episódio ocorrido no intervalo de aulas. Nesse episódio uma criança cigana dá um murro na cara da funcionária e disse-lhe uma palavra obscena. Ao que contam, a Marina saindo em defesa da funcionária dirigindo-se ao colega cigano utilizou a mesma palavra que este tinha utilizado para ofender a funcionária.

“E eu para defender a auxiliar também lhe chamei: não era por mal mesmo, era porque eu estava a defender a auxiliar.” (Marina, criança não-cigana, 9 anos).

A certa altura do discurso, a Naraiana conta que quando existem conflitos físicos nos intervalos das aulas, as funcionárias apenas intervêm caso seja entre crianças ciganas e não-ciganas, não dando importância aos conflitos apenas entre crianças ciganas. A Marina explica a situação:

“As auxiliares se for entre cigano e senhor vão logo defender, se for entre cigano e cigano não defendem.” (Marina, criança não-cigana, 9 anos).³

³ O nome de *senhor* é utilizado pela etnia cigana para denominar as pessoas que não são ciganas.

Contudo ela justifica esse procedimento por parte das funcionárias com o argumento que as crianças ciganas afirmam ser brincadeira as situações de violência que protagonizam.

“Brincam à porrada, depois as auxiliares dizem “Há se vocês se magoarem eu não vou fazer nada porque vocês dizem que é a brincar!” (Marina, 9 anos, criança não-cigana).

É possível notar que as crianças ciganas resolveriam o problema apresentado no início da conversa com violência e mudança de escola.

“Eu dizia às auxiliares e partia-lhes a boca.” (Afonso, criança cigana, 12 anos)

“Eu dizia ao meu pai para sair daquela escola e ir para outra.” (Sandro, 12 anos, criança cigana)

Outra questão importante levantada pelas crianças foi a do preconceito e das ideias pré-concebidas sobre a etnia cigana. Assumem que os funcionários em questões de conflitos entre crianças, consideram as crianças ciganas são sempre as culpadas.

“Porque às vezes alguns senhores como o Hélio só querem dizer mentiras só porque nós os ciganos andamos muito à briga dizem que os ciganos é que tem sempre a culpa e não é como o Hélio (criança não-cigana) que também tem muita culpa porque fez muitas coisas.” (Naraiana, criança cigana, 10 anos).

Apesar do foco da minha análise não se prender com a relação entre pares, considero bastante interessante analisar a discriminação existente. Já referi a proteção mútua existente entre crianças não-ciganas e funcionários. Agora realço o modo frio como uma das crianças não-ciganas diz abertamente e sem rodeios não gostar das crianças ciganas.

“Matava a raça toda deles (ciganos) e ficava só eu. Estou a brincar professora, eu não matava ninguém... Acha que eu sou assim?” (Marina, criança não-cigana, 9 anos).

Mais a frente no seu discurso a Marina afirma não gostar das crianças ciganas justificando-se pelo facto de eles baterem aos senhores. Contudo faz um parenteses e menciona as amigas ciganas de quem gosta, não sendo o suficiente para criar um ambiente favorável, pois uma criança cigana, o Sandro, afirma que se ela não gosta das crianças ciganas, estas vão bater-lhe e a Marina assusta-se.

“Eu não gosto deles (ciganos) porque eles estão sempre a bater.” (Marina, criança não-cigana, 9 anos).

Contudo, as crianças ciganas afirmam existir racismo.

“É... racistas... Ó professora, há senhores que são racistas dos ciganos como esta (Marina)” (Sandro, criança cigana, 12 anos).

É fácil perceber o forte sentimento de união existente na etnia cigana, quando se trata de enfrentar os não-ciganos, isso mesmo é demonstrado facilmente nas suas afirmações.

“Se a Maria gozasse com os ciganos. Os ciganos juntavam-se todos contra ela.” (Sandro, criança cigana, 12 anos).

“Se os racistas ameaçassem os ciganos todos, a raça dos ciganos. Eu sou um cigano ‘tá bem? Se ameaçassem a minha raça eu chamava a minha raça para matar a raça deles.” (Sandro, 12 anos, criança cigana).

Os alunos ciganos contaram também uma história de violência ocorrida noutra escola entre pais e filhos ciganos e não-ciganos. Neste relato, nota-se a intensidade e o entusiasmo que colocam na narrativa. É manifesto o prazer que sentem ao contar histórias relacionadas com violência e ação preconizadas pela sua etnia.

Em *síntese*, é evidente a falta de sintonia e até alguma animosidade na relação entre crianças ciganas e funcionários. Através da narrativa destas crianças foi possível aferir que existe um círculo de protecionismo entre funcionários e crianças não-ciganas, donde as crianças de etnia cigana estão arredadas. As crianças ciganas sentem-se injustiçadas quando os funcionários consideram que sempre que existem conflitos a culpa é sempre das crianças ciganas e percebem que esse sentimento esta associado ao estigma enraizado em relação à sua etnia.

4. CONCLUSÃO

Com esta dissertação de mestrado pretendi dar um contributo sobre um tema que em Portugal é pouco lembrado e quando é nem sempre é pelos melhores motivos. Nos dias de hoje, a população cigana situa-se entre os 40 e os 60 mil ciganos (ACIDI, 2013). Contudo, devido a questões referidas anteriormente, esta população não se encontra integrada na sociedade maioritária.

Retomando a questão da investigação: *Em que medida existe uma relação discriminatória em relação aos alunos ciganos por parte dos educadores (professores e funcionários)?*

Quando analisei a *intensidade* de interação na sala de aula entre professores e crianças, não pude constatar qualquer sinal de existência de uma relação discriminatória pela negativa, por parte dos professores para com as crianças ciganas. Havendo semelhante registo de interações com as crianças ciganas e não-ciganas.

Os professores têm ténues indícios de um tratamento diferenciado em desfavor das crianças ciganas mas não há evidências suficientes para se chegar a uma conclusão. Pois as intencionalidades dar *trabalho escolar* e dar *ordens* são dois pontos que podem ser subjetivos, podendo ser interpretados como discriminação positiva ou negativa dependendo da perspetiva com que queiramos analisar a questão.

Contudo, analisando a *intencionalidade da comunicação*, posso afirmar que quanto aos professores não é possível asseverar a existência de um comportamento diferenciado com as crianças ciganas, pois a *intencionalidade da interação* que apresenta valores mais elevados é a *ajudar e incentivar o aluno*, tanto para as crianças ciganas como para as crianças não-ciganas. Relativamente aos funcionários existe uma discriminação negativa para com as crianças ciganas. É de salientar quanto à *tonalidade* que o tom *caloroso* é o dobro (50%) por parte dos funcionários para com as crianças não-ciganas, contrastando com o tom de *desagrado* que também é o dobro (46%) por parte dos funcionários para com as crianças ciganas (ver quadro 5). O registo que não apresenta qualquer valor nas crianças ciganas é o de *defender o aluno* em contrapartida com os três registos existentes nas crianças não-ciganas. Este último dado vai de encontro ao analisado nos *focus group* pois as crianças queixaram-se que os funcionários quando existem conflitos entre crianças ciganas não se envolviam, o mesmo não acontecia se nesses conflitos estivessem envolvidas crianças não-ciganas, demonstrando, claramente, defenderem maioritariamente as crianças não-ciganas, sendo esta conduta um evidente ato de discriminação pela negativa. Posso também relacionar estes factos com situações que observei nos primeiros momentos de observações realizados, *observação flutuante*, onde por vezes os funcionários olhavam dissimuladamente para situações de conflito entre as crianças ciganas, apenas

intervindo quando a situação atingia proporções preocupantes, ou quando as crianças solicitavam a sua intervenção.

Também, no *focus group* as crianças afirmaram sentir a discriminação pela negativa quando me contaram que sempre que há conflitos, os adultos partem sempre do pressuposto que as crianças ciganas são naturalmente as culpadas, independentemente da audição que façam às crianças de modo a perceber qual das partes motivou o conflito.

Por fim, se a investigação tivesse continuidade, deveria merecer um trabalho mais aprofundado, que contemplasse a possibilidade de levar a efeito o levantamento do núcleo familiar das crianças ciganas e não ciganas, analisando os seus perfis, o ambiente onde se envolvem, as suas profissões, o relacionamento com os filhos e outros dados que permitissem extrair elementos que enriquecessem o contributo que esta investigação pretendeu dar, pois creio, que, tanto dentro da comunidade cigana como dentro da sociedade maioritária, iria encontrar matéria muito rica para desenvolver uma investigação com resultados bastante importantes para compreender a realidade da comunidade cigana em Portugal.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACIDI (2013), *Estratégia nacional para a integração das comunidades ciganas*, Lisboa, Secretário de Estado Adjunto do Ministro Adjunto e dos Assuntos Parlamentares/ ACIDI
- A DC Moura (2013), *Observatório socio-demográfico das comunidades ciganas*, C.M. Moura.
- Abrantes, Pedro, Teresa Seabra, Tiago Caeiro, Sofia Almeida e Raquel Costa (2016), «"A escola dos ciganos": contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso.», *Configurações*, 18| -1, 47-66
- Bastos, José; André Correia e Elisabete Rodrigues. (2007), *Sintrensens ciganos*. Uma abordagem estrutural- dinâmica, Lisboa, Camara Municipal de Sintra e ACIDI
- Casa-Nova, Maria José (2006), *A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional*. NO.2 PP.155-182.
- Casa-Nova, Maria José (2009), *Etnografia e produção do conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. ACIDI, Lisboa.
- Casa-Nova, Maria José e Paula Palmeira (2008) *Minorias*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI), Lisboa.
- Comissão Parlamentar de Ética, Sociedade e Cultura, subcomissão para a igualdade de oportunidades e famílias (2008), *Relatório das audições efectuadas sobre portugueses ciganos no âmbito do Ano Europeu para o Dialogo Intercultural*.
- ERRC/NÚMERA (2007), *Os serviços sociais ao serviço da inclusão social- o caso dos ciganos*, Lisboa, ERRC- European Roma Rights Centre e NÚMENA- Centro de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Expressões do racismo em Portugal, Lisboa, ICS
- Fitoussi, J.-P., e P. Rosanvallon (1997), *A Nova Era das Desigualdades*, Oeiras, Celta Editora.
- Mendes, Manuela, Olga Magano; Pedro Candeias, (2014), *Estudo Nacional sobre as comunidades ciganas. Observatório das comunidades ciganas*. Edição: ACM, Lisboa.
- Mendes, Maria Manuela Ferreira (2007), *Representações Face à Discriminação. Ciganos e Imigrantes Russos e Ucrânicos na Área Metropolitana de Lisboa*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, tese de doutoramento.
- Nunes, Olímpio. 1996. *O Povo Cigano*. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa.
- Ragin, Charles (1994), *Constructing Social Research. The Unity and Diversity of Method*, Thousand Oaks: Pine Forge.
- Seabra, Teresa (2009), "Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 59, pp-75-106.

6. ANEXOS

Grelha de observação utilizada para o refeitório, recreio e sala de aula.

Agentes		Tipos de interação		Descrição
P/F- CC	P/F- CNC	Verbal	Não-Verbal	

