

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Viver a Escola na Comunidade Cigana

Estudo de Caso numa Escola do 1ºCiclo do Ensino Básico

Ana Isabel Batista da Silva Certã

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Teresa Seabra, Professora Associada

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2020

Dedicatória

Ao Nuno, ao Duarte, à Constança e à Carolina

Agradecimentos

Realizar este mestrado foi uma decisão muito ponderada e que estive em suspenso até se ajustar com a melhor altura relativamente à dinâmica e organização familiar. Só me foi possível chegar até aqui com todo o suporte familiar que me proporcionaram e por essa razão deixo o meu agradecimento à minha família, em especial ao meu marido e às minhas filhas, que foram, sem dúvida, os meus pilares e demonstraram sempre muito orgulho pela minha decisão.

Agradeço à minha colega e amiga Graça Lopes que me acompanhou nesta caminhada, sempre com uma palavra de apoio e amizade, mesmo nos momentos mais difíceis. Foi um prazer enorme fazer este percurso na sua companhia.

Agradeço, ainda, à minha orientadora Professora Doutora Teresa Seabra, por toda a sua orientação, apoio e incentivo.

Sem esquecer também os meus entrevistados, pais e alunos, pelo tempo dispensado e pelas informações pessoais que me disponibilizaram.

Resumo

A presente dissertação, no âmbito do Curso de Mestrado em Educação e Sociedade, tem como ponto de partida a seguinte questão: “Qual a relação das famílias da comunidade cigana com a escolaridade?”.

Na perspectiva sociológica a relação escola-família é pautada por condicionantes ambientais e culturais que são reguladoras de todo o percurso escolar de cada indivíduo. Tendo as comunidades ciganas características étnicas e culturais muito próprias e um historial de afastamento da escola muito enraizado, foi escolhida uma escola do 1º ciclo do ensino básico com um elevado número de alunos de etnia cigana.

Quisemos com este trabalho analisar os fatores preponderantes na relação das famílias de uma comunidade cigana e a escolaridade, para tal achou-se pertinente compreender a diversidade sociocultural na escola para posteriormente focarmos a investigação nestas comunidades. Entrevistámos 10 alunos e 5 pais, tendo-se recolhido informação pertinente relativamente ao percurso escolar dos mesmos, às suas expectativas em relação ao futuro, ao papel que a escola desempenha nas suas vidas, bem como às representações que todos têm da mesma.

Concluímos que esta escola e esta comunidade conseguiram estabelecer uma relação de proximidade e confiança, devido ao esforço de vários docentes que para tal, implementaram projetos de combate ao abandono e insucesso escolar, bem como de divulgação e valorização da cultura cigana, realizando várias parcerias e alargando o trabalho colaborativo a toda a comunidade.

Palavras-chave: diversidade sociocultural, comunidade cigana, escolaridade, sucesso escolar, valorização cultural, combate ao abandono.

Abstract

Within the scope of the Master's Course in Education and Society, the present dissertation will describe and analyse the relationship of Gypsy families with education.

From a sociological perspective, the relation between school and family is conditioned by several environmental and cultural conditions that will influence the school path of each individual

Because of the ethnic and cultural characteristics of the Gypsy community and the historical heritage of being away from school, a primary school with a high number of students from the Gypsy community was chosen

A primary school with a high number of students from the Gypsy community was chosen, because of their ethnic and cultural characteristics and historical heritage of being away from school.

To study the main factors of the relation of the Gypsy community and education, firstly it was pertinent to understand the socio-cultural diversity in the school to afterward focus the research in this community. So, we interviewed 10 students and 5 parents, to collect relevant information regarding their school career, their expectations for the future, the role that the school plays in their lives, as well as the representations that everyone has about it.

We concluded that this school and this community were able to establish a relationship of proximity and trust, due to the efforts of several teachers who, for this purpose, implemented projects to combat school abandonment and failure, as well as the dissemination and appreciation of Gypsy community culture, establishing partnerships and extending collaborative work to the whole community.

Keywords: sociocultural diversity, Gypsy community, education, school success, cultural appreciation, combating abandonment.

Índice

Dedicatória	iii
Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract	ix
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico.....	3
1.1 Diversidade sociocultural na Escola.....	3
1.2 Comunidade Cigana e Escolaridade	9
1.2.1 Comunidade cigana em Portugal: um distanciamento secular	9
1.2.2 Relação da Escola com a comunidade cigana.....	11
1.2.3 Relação da comunidade cigana com a Escola.....	14
2. Metodologia.....	21
3. A Comunidade Cigana da Escola da Coruja	24
3.1 A Escola da Coruja: historial na relação com a comunidade cigana.....	24
3.2 A relação das famílias ciganas com a instituição escolar	32
3.3 A voz dos alunos ciganos: tensões e contradições	38
Conclusão.....	46
Fontes:	48
Referências Bibliográficas	49

Introdução

O aumento da escolaridade obrigatória e a consequente massificação da escola abriu portas a uma heterogeneidade da população estudantil que obrigou o sistema a uma adaptação organizacional e pedagógica para a qual não estava preparado.

Passaram a existir novos problemas na instituição escolar para os quais as resoluções não têm sido fáceis de estabelecer. A incidência significativa de fracasso escolar nos alunos das classes desfavorecidas, um desencontro entre a cultura social dos alunos e a cultura escolar, uma grande dificuldade em alguns professores interagirem com os alunos que revelam códigos linguísticos e sociais diferentes, entre outros, são fatores que nos levam a questionar o modo mais viável de proporcionar um percurso escolar igual para todos.

Assim, o objetivo desta pesquisa é a identificação de fatores relevantes na relação estabelecida entre uma comunidade cigana residente num Bairro Social, na Área Metropolitana de Lisboa, Margem Sul, com a escolaridade, sendo o foco deste estudo analisar os fatores culturais e étnicos que têm peso significativo nesta relação.

De acordo com o que refere Vasconcelos (1999:14, cit. Moreira, 2012: 119):

“Falamos de uma comunidade maioritariamente jovem, com carências em termos de assistência médica, de habitação, com níveis de escolaridade muito baixos ou inexistentes – o Relatório da Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância refere que 60% dos menores de 14 anos não frequentam escolas – e cujos modos de vida diferenciados dependem do seu grau de sedentarização ou da persistência do nomadismo.”

O interesse por esta comunidade, para efetuar o estudo, deve-se à facilidade no acesso e recolha da informação, pois existe uma relação próxima com as famílias e um trabalho diário com elas há vários anos. A entrada no campo de investigação é facultada pelo conhecimento do objeto de estudo e pelas relações pessoais já estabelecidas, indo ao encontro do que refere Costa (1986):

“O principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador e os principais procedimentos são a presença prolongada no contexto social em estudo e o contacto directo, em primeira mão, com as pessoas, as situações e os acontecimentos.”

O trabalho inicia-se com uma abordagem à diversidade sociocultural na escola, através de contributos de autores que já analisaram esta temática, tanto de uma perspetiva antropológica como sociológica. Seguem-se contributos de autores que estudaram a relação da comunidade cigana e a escolaridade, mais especificamente a comunidade cigana em Portugal. De seguida, refere-se a metodologia aplicada neste estudo, que é a intensiva. Foram entrevistadas dez alunos de etnia cigana e cinco pais. Devido à situação de pandemia, por Covid-19, que atravessamos as restantes entrevistas que estavam agendadas ficaram sem efeito. Por fim apresentam-se os resultados das entrevistas e as conclusões, destacando-se os fatores que se evidenciaram como mais preponderantes na relação da comunidade cigana com a escolaridade.

1. Enquadramento teórico

1.1 Diversidade sociocultural na Escola

“As políticas educacionais têm uma repercussão decisiva no florescimento ou no declínio da diversidade cultural e devem promover a educação *pela e para* a diversidade. Assim se garante o direito à educação, ao mesmo tempo em que se reconhece a diversidade das necessidades dos educandos (especialmente daqueles que pertencem a grupos minoritários, indígenas ou nômades) e a variedade dos métodos e conteúdos conexos. Em sociedades multiculturais cada vez mais complexas, a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver *com* as nossas diferenças culturais e não *apesar* delas.”
UNESCO (2009:15)

Antropólogos e sociólogos de diferentes linhas de pensamento debatem-se, atualmente, com o fenómeno social da multiculturalidade, que se tem vindo a acentuar com a globalização. As sociedades contemporâneas são caracterizadas por rápidas mudanças sociais, culturais, económicas e políticas que resultam de um acelerado desenvolvimento científico-tecnológico tornando-se cada vez mais difícil antever o futuro, no entanto, segundo Souta (1997:20) subsiste “uma previsão, no que respeita ao futuro, em que há consenso: a emergência de sociedades multiculturais, isto é, a crescente diversidade étnico cultural das nossas sociedades ocidentais”. Torna-se necessário questionarmos, se as implicações que daí resultam e se o caminho que se tem vindo a percorrer, vai ao encontro das necessidades que daí emergem, tendo em conta que ao analisarmos a “sociedade atual, é decisivo debruçarmo-nos sobre as combinatórias que vão ocorrendo entre essas diversas dimensões e dinâmicas - nomeadamente no que respeita às reconfigurações das desigualdades sociais” (Costa, 2012:112).

O sistema de ensino é um dos domínios da sociedade onde a problemática multicultural se coloca com maior relevância, levando os professores a confrontarem-se com a promoção do “sucesso educativo e social de uma população escolar no seio da qual as minorias étnico-culturais têm uma presença cada vez mais forte e iniludível” (Souta, 1997:28).

A escola de massas, que constitui um marco referencial na universalização da escola pública portuguesa, bem como o alargamento da escolaridade obrigatória, deram lugar a que a população estudantil se tornasse cada vez mais heterogénea. Esta heterogeneidade verifica-se não só do ponto de vista de origem social, mas também sob o ponto de vista étnico, linguístico

e de nacionalidade, deste modo, “a acção dos alunos constitui-se como um recurso estratégico para a produção de mudanças na organização escolar” (Canário, 2000:138).

De acordo com Miguéns (2008:9 *in* Seminários e Colóquios. A escola face à diversidade: percepções, práticas e perspectivas, CNE):

“A escola confronta-se nos dias de hoje com múltiplas diversidades que representam, no entender de muitos especialistas, um dos principais desafios da instituição escolar. A universalização do acesso à educação e os movimentos migratórios, para apontar apenas dois dos factores determinantes das referidas diversidades, trouxeram para o interior da escola, particularmente da escola pública, uma grande multiplicidade de culturas, de estilos de aprendizagem, de modos de ver e de estar, de enquadramentos sociais, de valores de referência, de ambições e de estruturas familiares, que colocam à escola e aos professores novas questões, novos problemas, sérios desafios que não são fáceis de superar.”

Esta diversidade trouxe para o interior da escola, uma variedade de estilos de aprendizagem, maneiras de estar, contextos sociais e estruturas familiares que colocam à comunidade escolar novos reptos, aos quais nem sempre se consegue encontrar respostas efetivas, capazes de os superar. Lidar com esta diversidade é um desafio que se coloca hoje à escola e aos professores, sendo simultaneamente, uma oportunidade de desenvolvimento e enriquecimento dos próprios contextos educativos. A instituição escolar deve adaptar-se a estas mudanças, modificando a arte de ensinar, adaptando métodos de ensino e aprendizagem que correspondam à individualidade e diversidade de cada um, tendo em conta que “a criança que chega à escola já tem todo um percurso de construção cultural que lhe dá um entendimento para a vida e uma epistemologia com a qual se senta como aluno nas cadeiras da escola” (Iturra, 1990).

À escola compete a promoção do sucesso plural, difundindo uma pedagogia construtivista na relação entre a aprendizagem e o saber, respeitando a cultura e os conhecimentos que cada indivíduo traz consigo na *mochila*, pois “(...) os saberes e as linguagens que constituem a matriz cultural das suas práticas sociais, e na qual as respetivas crianças são socializadas desde que nascem não estão em geral ajustadas aos saberes escolares e às regras de funcionamento da escola, como tendem a estar os padrões culturais das famílias de classes médias e altas” Costa (1992:71).

A resposta a esta diversidade não pode ser feita através de uma abordagem homogénea, mas sim diversificando as soluções e os modos de abordar. Com respostas iguais para todos,

difícilmente se conseguirá colmatar as reais dificuldades e especificidades individuais, num contexto tão heterogéneo, levando a que os próprios alunos se reprimam e experimentem “sem convicção uma escolaridade que sabem sem futuro” (Bourdieu & Champagne, 1992:7), gerando, deste modo, mais insucesso e abandono escolar que conseqüentemente levarão à exclusão social.

Sendo a escola a primeira instituição socializadora que a criança conhece depois da família, esta tem o papel, fundamental, de lhe transmitir valores e condutas que a façam crescer e desenvolver de uma forma harmoniosa, aceitando as diferenças, a diversidade cultural e étnica e, ainda, promovendo a justiça social. Para que tal aconteça, e recorrendo a Canário (2000:139) “a relação entre a escola e o seu ambiente imediato (físico, social, cultural e político) é encarado como um ponto crítico essencial que importa reequacionar”, no sentido de se encontrarem estratégias que alarguem, o que pertence ao âmbito escolar, a parceiros sociais exteriores à escola, para que deste modo se facilite a inclusão de todos os alunos, bem como se potencie um sucesso para todos.

Conforme refere Vieira (1998:36) “[s]er cidadão com sucesso numa cultura global, implica muitas vezes e para muitos, romper o cerco apertado da ruralidade e singrar na escola que, descontextualizada dos quotidianos como é na maioria das vezes, opera transfusões na vida cultural dos indivíduos.”

É essencial que cada organização escolar encontre o melhor caminho para os seus alunos, de acordo com o meio em que se encontra inserida, não descurando todas as transformações demográficas que as sociedades têm vindo a sofrer, pois como refere Souta (1997:29), “mudanças demográficas exigem do nosso sistema educativo, mais do que no passado, respostas adequadas à complexidade do mundo actual e aos problemas das escolas, em que a crescente diversidade cultural da sua população coloca novos desafios à igualdade de oportunidades.”. Estas mudanças demográficas têm sido objeto de reflexão, por parte de várias entidades organizacionais, levando a que se tomem medidas estratégicas, que promovam a igualdade de oportunidades, dentro da própria escola. No entanto, a educação das populações minoritárias está ainda muito aquém do esperado, como indicam estudos, onde os alunos pertencentes a estas minorias estão em desvantagem relativamente aos seus pares.

Reforça-se que, apesar de a multiculturalidade ser um fenómeno recente nas escolas, esta tem vindo a ser preocupação das políticas públicas, há já algum tempo, como nos mostram Magano & Mendes (2016:10):

“O Estado Português tem demonstrado alguma preocupação com as desigualdades em termos de acesso à educação e também no que se refere ao insucesso escolar. A este nível destacamos o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), criados em 1996 e 1999, respetivamente. Merece também atenção o Programa Escolhas, que tendo surgido na sua 1ª geração em 2001 vai na 6ª geração (2016 – 2018). O objetivo principal deste Programa é promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. Esta medida é promovida pela Presidência do Conselho de Ministros, integra-se no Alto Comissariado para as Migrações e assume um âmbito geográfico nacional, ainda que incida preponderantemente nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto.”

Em Portugal, a educação multicultural surge apenas nos finais dos anos 80, sendo que no início da década de 90 foram criados vários mecanismos direcionados à multiculturalidade, por parte do Ministério da Educação, como é o caso do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Despacho Normativo 63/91, de 13 de março), que de acordo com o Observatório das Migrações (s.d) “surgiu como resposta à crescente diversidade cultural e linguística em meio escolar, com vista à coordenação, incentivo e promoção de programas e ações que visassem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas”, sendo posteriormente denominado de Secretariado Entreculturas.

No ano de 1995 foi criado o ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas com a missão de integrar e promover a educação intercultural. Em 2007, passa a designar-se ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (Decreto-Lei n.º 167/2007, de 3 de maio). Em 2014, a mesma instituição passou a designar-se ACM - Alto Comissariado para as Migrações (Decreto-Lei n.º 31/2014, de 27 de fevereiro). Contudo, as desigualdades persistem no sistema educativo português, continuando a verificar-se grande disparidade relativamente ao sucesso dos alunos quando temos como referência a diversidade étnica e cultural, de acordo com análises estatísticas, conforme refere Souta (1997:52):

“ O aproveitamento escolar entre os grupos minoritários, no seu conjunto, tem sido sempre inferior ao total geral de alunos, em todos os ciclos de escolaridade. A taxa mais elevada de insucesso escolar continua a registar-se numa das mais antigas minorias existentes entre nós – a comunidade cigana, apesar de nela se ter vindo a registar uma adesão progressiva

à escola (...) As altas taxas de desistência e absentismo estão naturalmente na génese dos números impressionantes do insucesso escolar, designadamente entre a população cigana.”

Constata-se, assim, que os alunos oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos continuam a ser discriminados, não beneficiando das mesmas oportunidades, em contexto educativo, e revelando várias problemáticas que estão diretamente relacionadas com o meio sociocultural de onde provêm, pois “as propriedades familiares, como a classe social, a etnicidade, ou o capital escolar existente no seio da família constituem-se como critérios significativos de diferenciação social face aos sistemas de ensino-aprendizagem” (Seabra & Mateus 2010:2).

Existem vários estudos sobre resultados escolares, taxas de sucesso, taxas de abandono escolar precoce, onde estas análises mostram que continuam a existir diferenças significativas, entre os resultados dos alunos que são oriundos de contextos sociais pobres em contraste com os que pertencem a contextos sociais privilegiados, citando Costa (1992:33) “as crianças pertencentes a meios sociais em que o estatuto socioprofissional indicia situações sociais menos favorecidas, e em que os níveis de escolaridade são mais baixos, têm menor probabilidade de obter bons resultados escolares”, por sua vez Seabra (2006:106) refere que “ reprovam menos as raparigas e muito menos os que se inserem nas famílias mais escolarizadas e pertencentes aos grupos sociais mais favorecidos (...) e pertencentes às classes média e alta.”

Mais uma vez, podemos constatar que a origem social influencia o percurso escolar das crianças/jovens, levando-os ao sucesso ou insucesso de acordo com o seu estatuto socioeconómico. Os alunos que têm um percurso de insucesso são aqueles que mantêm com a escola uma relação mais conflituosa, não se sentindo bem e muitas vezes acabando por abandoná-la, de acordo com Seabra (2006:118):

“Os alunos que já reprovaram ao longo da sua trajectória revelaram estabelecer com a escola uma relação de menor bem-estar aos diferentes níveis. Comparando com os seus pares que nunca reprovaram, estes alunos associam menos a escola ao convívio e ao lazer, revelam menor satisfação relativamente a aspectos relacionados com a aprendizagem (aulas, testes, professores...), valorizam mais a actividade desportiva e na relação com os professores sentem existir uma maior discriminação, sentem-se menos apoiados por estes e também sentem por eles menos afecto.”

Apesar do alargamento da escolaridade obrigatória, e dos frequentes processos de monitorização, por parte das entidades competentes, sabemos que existem muitos alunos que interrompem o seu percurso escolar, sendo estes jovens, na sua maioria, pertencentes a minorias étnicas, filhos de imigrantes e grupos desfavorecidos, não lhes sendo oferecido pela escola aquilo que, realmente, eles esperam e necessitam, revelando-se a instituição escolar como o principal meio de exclusão, pois “triumfa-se ou fracassa-se por causa da classe social” Bernstein (1980:22).

Segundo o relatório da rede Eurydice intitulado, Combate ao Abandono Precoce no Ensino e Formação Profissionais na Europa, Estratégias, políticas e medidas, verifica-se que:

“Em média, seis em cada dez crianças nos 28 Estados Membros da União Europeia cujos pais possuem baixos níveis de escolaridade, encontram-se em risco de pobreza e de exclusão social e, conseqüentemente, correm riscos de ficar em situação de desvantagem educacional e abandono escolar precoce” (Eurydice,2014:2).

As sociedades contemporâneas exigem mudanças céleres às escolas e ao modo como estas investem nos seus alunos, proporcionando a cada um, aquilo que cada um necessita e se adequa ao seu perfil. De acordo com Marques et al. (2005: 22), existem vários normativos que regulam “(...) o acesso dos jovens ao sistema escolar (...) traduzido em medidas várias visando quer a criação de condições de combate à exclusão social e escolar em geral, quer, mais focalizadamente, viabilizar respostas educativas diferenciadas.” É o caso dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, uma das medidas de combate ao insucesso e abandono escolar, destinado especialmente, a alunos de diferentes etnias e filhos de emigrantes. Nestes contextos surgem os mediadores socioculturais, que realizam um trabalho de articulação entre a escola e as famílias. No entanto, nem todas as escolas são contempladas com estas medidas, mesmo que estejam inseridas em meios problemáticos e com características próprias, que revelem necessitar desse elo de ligação.

O papel da família é, também, fundamental, no percurso escolar das crianças/jovens, estimulando-o ou condicionando-o, impulsionado como já foi referido anteriormente, por todas as características que lhe estão associadas: sociais, económicas e culturais. Como nos mostra Canário (2000:142) “é precisamente a sua capacidade para adoptar a postura de aprender com as famílias e as crianças que lhes permite construir situações educativas pertinentes, e bem-sucedidas, relativamente a cada contexto.”

Destacam-se as “teorias da reprodução”, em sociologia da educação, como as de maior enfoque relativamente às desigualdades sociais em contexto escolar, e aquelas que teorizam a seletividade social do sucesso escolar, de acordo com Bourdieu e Passeron. Enunciam as mesmas que as desigualdades com que os alunos chegam à escola, reproduzem-se e tornam-se mais acentuadas dentro do contexto escolar, pois a escola transporta para o seu interior as relações de poder que se estabelecem na sociedade, reforçando e valorizando a cultura dominante, o que de certo modo vai legitimar as desigualdades entre os diferentes grupos sociais. Sendo as atuais sociedades dominadas pelas relações de poder, o insucesso escolar surge na escola quase como uma necessidade social, em que “as aparências da “democratização” e a realidade da reprodução, que se completa num grau mais elevado de dissimulação, mas com um efeito adquirido de legitimação social” (Bourdieu & Champagne, 1992:7).

Esta reprodução social promovida pela escola é defendida por Bernstein através do código linguístico que é adotado na escola, e que difere do código linguístico usado em casa pelas famílias das classes populares, mas que vai ao encontro do código utilizado pelas famílias da classe média, ou seja, “o código escolar é um código elaborado, regulado pelas relações de classe” (Bernstein, 1980:21).

1.2 Comunidade Cigana e Escolaridade

1.2.1 Comunidade cigana em Portugal: um distanciamento secular

“Os esforços realizados para a divulgação e valorização da cultura cigana ainda não desconstruíram os preconceitos que tendem a dificultar a aproximação das comunidades ciganas a outros grupos culturais, a bens e serviços, bem como a potenciar e reforçar desigualdades.” ENICC (2013 – 2020:28)

De acordo com a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2013:30), os Ciganos, provenientes do Nordeste da Índia, chegaram a Portugal há mais de 500 anos, tendo a sua presença suscitado “desconfiança, medo e rejeição, tornando-se numa preocupação”, e segundo Mendes *et al.* (2014:12), continuam a ser “mal vistos e alvo de discriminação, racismo e desigualdade social. São vítimas de um estigma ou atributo depreciativo.” Todas estas representações, que foram criadas em torno das populações de etnia

cigana, levam a que se gere um distanciamento entre as mesmas e a sociedade maioritária, tornando-se “indispensável que estas imagens seculares sejam alteradas” (ENICC, 2013:31). Conhecer a história e a cultura desta comunidade, bem como os seus valores simbólicos, irá permitir um maior entendimento relativamente aos seus comportamentos, levando conseqüentemente a uma melhor aceitação e a uma diminuição de preconceitos e de estereótipos pré concebidos.

Conforme referem Silva e Silva (2000:6, cit. Marques, 2013:113):

“A acentuação dos estereótipos negativos sobre a comunidade cigana exprime e reflete a exclusão/rejeição da mesma por parte considerável da maioria não cigana. Se por um lado, tais atitudes incitam os ciganos a reforçar a sua identidade refugiando-se nela para alimentar um sentimento de pertença e coesão de grupo e para garantir a sua reprodução social, tal reforço identitário acentua, por sua vez, a exclusão a que estão sujeitos funcionando estes mecanismos num sentido circular.”

Este fenómeno leva a que os ciganos se autoexcluem sempre que sentem não ser bem acolhidos, o que muitas vezes acontece em contexto escolar, decorrente do racismo institucional, que segundo Bataille (1999, cit. Mendes 2013:136) ao serem práticas difusas e banais se tornam socialmente legítimas. A discriminação racial leva a que o tratamento seja desigual, desfavorável e injusto, de acordo com as origens raciais ou étnicas de cada um. Apesar das investigações sobre o racismo em Portugal serem diminutas, os resultados mostram que subsiste entre a população portuguesa o mito do “não racismo” (Marques, 2013:113), mas “existe racismo na sociedade portuguesa e as suas principais vítimas são as populações constituídas a partir da imigração africana e as comunidades ciganas residentes no país” (Marques, 2007:19 cit. Magano 2010:36).

De acordo com Magano continuam a existir normas racistas em vários documentos oficiais ou oficiosos, por vezes de forma subtil, sobretudo na polícia, mas também nas autarquias e outras instituições públicas (Castro, 2007 cit. Magano 2010:117). Por parte da população geral, continuam a ser frequentes as manifestações de desagrado e intolerância (por exemplo, quando se trata de inserir alunos de origem cigana na escola ou em relação a vizinhos ciganos) (Bastos et al., 2007 cit. Magano 2010:117).

Numa investigação sobre a perceção do racismo e discriminação por parte das minorias que vivem em Portugal, constata-se que os ciganos são o grupo que mais se sente discriminado nas principais áreas da vida social, desde as instituições de prestação de serviços públicos até aos

espaços de diversão ou de comércio e de lazer (Santos et al., 2009 cit. Magano 2010:37). Este será possivelmente o sentimento que traduz a distância social e simbólica em relação à sociedade em que vivem e da qual fazem parte.

Em Portugal os resultados de um inquérito elaborado em Agosto de 1995 pelo jornal Público e pela Universidade Católica mostram que: (i) dois terços dos entrevistados se importava de viver perto de um acampamento de ciganos; (ii) 36,4% afirmou ter por eles antipatia; (iii) 54% não gostaria de ver um(a) filho(a) casar-se com um(a) cigano(a); (iv) a maioria confessou haver ciganos a mais em Portugal e (v) três quartos dos inquiridos considerou que os ciganos têm muita ou bastante tendência para roubar, cometer atos violentos ou traficar droga (in Fernandes 1996, cit. Silva & Silva 2002:58). Como podemos constatar, embora a “presença do grupo étnico cigano entre nós ser secular, este permanece ainda como um grupo relativamente desconhecido e não reconhecido” (Mendes, 2013:133), mantendo-se ao longo do tempo a ideia generalizada de que são um povo que vive à margem da restante sociedade e estando “permanentemente sob suspeita” conforme refere a mesma autora (*Ibid.*:134).

Segundo Fonseca *et al.* (2005:69):

Os membros da comunidade cigana, adultos ou crianças, confrontam-se frequentemente com práticas maioritárias que os excluem, de forma simplista e negativa à partida, provavelmente devido ao facto de constituírem um grupo relativamente pouco numeroso, pouco familiar e ainda considerado como “estrangeiro” pela maioria (cf. Mullen, Rozell, & Johnson, 2000). A investigação demonstra que este tipo de práticas ostracisantes conduz frequentemente à adoção de características antissociais e autodestrutivas, e de respostas mais agressivo-defensivas à provocação externa (Williams, Cheung & Choi, 2000).

Os mesmos autores referem que a literatura é abundante no domínio das perceções que os membros dos grupos maioritários possuem em relação a esta comunidade. A importância desses estudos é indiscutível. Porém, parece-nos, pelo menos igualmente importante “dar a palavra aos ciganos”.

1.2.2 Relação da Escola com a comunidade cigana

A Sociologia da Educação tem demonstrado que a escola não trata de igual modo todas as culturas existentes na sociedade. De acordo com vários investigadores (Formosinho, 1991; Stoer, 1992; Henry, 1996; Silva, 2003 cit. Silva 2013:75) a cultura escolar tem sido tipificada

como (a) uma cultura essencialmente letrada, urbana e de classe média, e como (b) correspondendo à cultura socialmente dominante, ou seja, a relação que a escola estabelece com os diferentes grupos sociais e culturais varia significativamente.

Por seu lado, a Antropologia da Educação mostra-nos que é necessário educar para garantir a reprodução social, tal como defende Iturra (1990), a continuidade histórica de qualquer sociedade está dependente do processo educativo:

“Quando falo de aprendizagem, falo da incorporação no grupo social dos novos membros que nele nascem. Esta incorporação faz-se segundo a memória que existe já no conjunto das pessoas, e por diversas vias. É na escola que se pensa, quando se fala em aprendizagem. Todavia, a criança, o sujeito que é incorporado, já aprendeu um conjunto de princípios, distinções e técnicas, por meio das quais a memória do grupo passa a ser parte do seu conhecimento e da sua própria lembrança” (Iturra, 1990: 51).

Como vemos, fazer parte de um grupo social que não tem por base o conhecimento erudito nem o valoriza, por não fazer parte da sua cultura, ao chegar à escola confronta-se com uma realidade distante daquela com a qual está familiarizado desencadeando-se um choque cultural que nem sempre é fácil regularizar. Pois a instituição escolar continua a revelar dificuldades em gerir as relações que são estabelecidas com os alunos provenientes de meios sociais vulneráveis, nomeadamente com as comunidades ciganas.

Vários estudos têm sido realizados, sobre a relação entre o meio sociocultural dos alunos e os seus resultados escolares, evidenciando-se que “todas as aprendizagens inscritas no curso da vida de um indivíduo começam muito antes da entrada na escola e a criança quando aí ingressa, chega preparada e treinada mais para determinados fins e em determinados saberes” (Benavente et al., 1987; Iturra, 1990a e b; Vieira, 1982)” (cit. Vieira, 1999:124). Entende-se, assim, que as aprendizagens que cada um faz até à entrada na escola, condicionadas por todo o ambiente social e cultural em que está inserido, têm um papel fundamental em todo o percurso escolar de cada um dos indivíduos, como refere Vieira (1992):

“Uma propriedade essencial da aprendizagem é que as hipóteses de sucesso são determinadas pelo saber já adquirido e disponível. Ora, se o aluno cujos conhecimentos e aptidões adquiridas no meio de que é proveniente diferem profundamente dos dinamizados na escola, terá escassa probabilidade de poder efectuar a ligação entre estes e o seu próprio saber, condição indispensável da aprendizagem. [...] Para além da diferença entre culturas orais e letradas há outras que passam por taxonomias várias: rural/urbano, identidades e

peculiaridades dentro do próprio rural e urbano, diversidades étnicas, etc. [...]” (Vieira, 1992: 134).

Verifica-se, assim, que os alunos oriundos das classes socialmente desfavorecidas quando chegam à escola estão sempre em desigualdade, relativamente aos seus pares, pois os pré-requisitos são praticamente inexistentes e o desconhecimento do saber letrado é muito elevado. O processo de aprendizagem destes alunos vai ser sempre dificultado, logo o desinteresse e desmotivação serão o sentimento dominante, caso a escola não ponha em marcha um processo que valorize os saberes de que são portadores e progressivamente facilite a ponte com os que são valorizados no contexto escolar.

A educação é um dos setores da sociedade onde as diversidades sociais, culturais e étnicas têm maior impacto. É a escola enquanto instituição, com um papel de destaque na sociedade, que tem de dar resposta a esta heterogeneidade, contudo, como referem Martins & Morais (2005) se o educador não tiver a perceção da diversidade de valores e culturas, ele não terá condições de estabelecer a necessária empatia com o educando. Por outro lado, a escola não está preparada para receber estes alunos, uma vez que desconhece por completo a sua cultura, a sua forma de estar, os seus modos de vida. Conforme refere Nicolau (2016:106 cit. Ogbu, 1987:319):

“A escola contribui, de forma intencional ou não, para os problemas académicos das crianças de minorias, uma vez que opera de acordo com as normas da sociedade dominante. (...) sempre foram os fatores dentro das escolas e das salas de aula os que influenciaram as crianças das minorias na sua atuação académica e que os professores e diretores têm baixas expectativas.”

De acordo com Enguita (1996:18) “o que a escola faz com estas crianças, não é mais do que converter a sua diferença cultural no fracasso académico ou escolar, isto é, tratar de culpabilizá-las por serem distintas”, por sua vez Guerra et al. (2002) refere que “parte significativa dos elementos que integram esta população tem passado por um processo de progressiva fragilização e para o qual não é de descurar o peso exercido pelo “marcador étnico” na produção das desigualdades sociais e nos processos de exclusão social.”

“História, reprodução social, memória, são três processos que sugiro ser necessário estudar em cada análise específica, ou em cada etnografia, para poder conhecer-se a composição e a dimensão do grupo doméstico (que é a preocupação de Goody) e a sua conjunturalidade (que é

a preocupação de Bourdieu)” (Iturra, 1988:62). Nesta aceção, considera-se essencial não descurar o contexto social e cultural, bem como o percurso de vida de cada indivíduo, quando se quer analisar um grupo social.

1.2.3 Relação da comunidade cigana com a Escola

No que se refere às especificidades culturais da Comunidade Cigana, não podemos deixar de ter em conta que o processo que utiliza para a reprodução do conhecimento é transmitido através da oralidade, baseado em contos e histórias que passam de geração em geração, “ideias religiosas, materialidades culturais e relações sociais” (Iturra, 1988:65). São um grupo com uma especificidade cultural enraizada há séculos e que mostram alguma resistência à integração noutros contextos, como é o caso da escola, sendo, fundamental entender-se que:

“A etnia cigana apresenta um sistema de valores comunitários centrado no contexto familiar e, é com base nas relações familiares, que se constrói a identidade cultural cigana. Neste pressuposto, a família cigana representa a unidade base da organização social, comunitária, económica e educativa da comunidade cigana, sendo a família cigana encarada como a primeira instituição educativa das suas crianças, cuja personalidade é formada e moldada, no seio da interação familiar” Certal (2013:42 cit. Casa-Nova, 2009).

Há uma ideia generalizada de que a comunidade cigana tem um modo próprio de ver a escola, dando-lhe pouco valor, e não a entendendo como algo útil e necessário para o seu futuro. A agravar a situação, os alunos ciganos sentem que a sua cultura não é valorizada, nem são reconhecidos alguns padrões, como algo que se possa trabalhar na escola. Todos estes fatores levam os alunos ciganos a um sentimento de discriminação e exclusão que se repercute na sua forma de estar e sentir a escola, conforme refere Cortesão (cit. Moreira & Pires, s.d:120) “ a escola é por vezes o primeiro lugar onde as crianças ciganas sentem que são diferentes e interiorizam o estereótipo negativo de “ser cigano”.

Sendo em contexto escolar que as crianças de etnia cigana dão os primeiros passos no seu processo de aculturação, deve ser-lhes garantida uma integração harmoniosa, proporcionando “um desenvolvimento de capacidades e competências específicas que permitam às crianças sobreviver, intervir e participar na sociedade como cidadãos de pleno direito” Certal (2013:42 cit. Casa-Nova, 2009; Cortesão, Stoer e Casa-Nova, 2005; Costa, 1996), bem como prepará-las para futuramente ingressarem no mundo laboral, o que no fundo acaba por ser paradoxal, pois

para a grande maioria dos cidadãos destas comunidades a atividade profissional é a venda ambulante. Considerando-se, deste modo, que a relação da escola com as famílias ciganas “está repleta de representações sociais que potenciam a ocorrência e perpetuação do insucesso escolar” Certal (2013:42 cit. Cortesão, Stoer e Casa-Nova, 2005).¹

A escolaridade das crianças ciganas tem sido alvo de alguns estudos, tanto nacionais como internacionais, que nos mostram características comuns, no que se refere ao padrão de relacionamento entre a escola e a comunidade cigana. De acordo com Casa-Nova (2008:15):

“Os grupos socioculturais ciganos têm sido secularmente afastados da escola, não constituindo esse afastamento uma especificidade da sociedade portuguesa e/ou dos ciganos portugueses. Fruto de um longo processo sociohistórico, esse afastamento continua a ser actualmente visível em Portugal e nos restantes países da Europa onde estas comunidades estão presentes e existem dados conhecidos, como é o caso de Espanha, França, Alemanha, Holanda, Áustria, Bélgica, Suécia, Grécia, Bulgária e Roménia, onde os baixos índices de escolaridade e o elevado absentismo se constituem num ‘denominador comum’.”

Estudos realizados por Magano & Mendes (2016) mostram também, que a relação que a comunidade cigana estabelece com a escola é uma relação pouco linear, uma vez que o fator abandono escolar está na grande maioria das vezes presente, sendo que, mesmo a nível internacional esta relação mantém-se nestas comunidades. A centralidade desta problemática está na valorização do casamento que tem lugar em idades muito precoces, a preocupação extrema com a educação das meninas e o inerente controlo social, observado sobretudo desde a menarca, bem como as sucessivas reprovações.

“A caracterizar este padrão encontram-se as questões relacionadas com a frequência escolar, designadamente, o baixo nível de educação formal na comunidade cigana em geral, a pouca assiduidade escolar ou mesmo a ausência, por longos períodos, por parte das crianças em idade de escolarização, e o abandono precoce acentuado ainda mais nas raparigas” (Casa-Nova, 2002; Cortesão, Stoer, Casa-Nova, Trindade, 2005; Ferreira, 2003; Pires, 2005; San Román, 1980 cit. Moreira & Pires s.d.:120).

¹ Para Iturra, uma disciplina obrigatória de culturas comparadas na formação de professores, era fundamental de modo a lutar contra o etnocentrismo que “impede a compreensão mútua entre eruditos e aprendizes” (Iturra, 1994:48 cit. Vieira, 1999:136).

A norma que se mantém na relação escola/comunidade cigana, e que revela como fatores determinantes a pouca assiduidade/ausência prolongada ou mesmo o abandono escolar destes alunos, com maior incidência a partir do segundo ciclo do ensino básico, como é referido no Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas (Mendes, Magano e Candeias, 2014), o insucesso e o abandono escolares são, de acordo com este estudo, fenómenos praticamente generalizados a partir do segundo ciclo, nomeadamente entre os indivíduos mais velhos que possuem no máximo o primeiro ciclo completo.

Dentro das minorias étnicas presentes na sociedade portuguesa, os ciganos portugueses continuam a ser aqueles que apresentam, a nível nacional e para os atuais três Ciclos de Ensino Obrigatório, um menor índice de aproveitamento escolar (cf. Casa-Nova, 2006), embora este insucesso resulte grandemente do elevado absentismo existente dentro deste grupo sociocultural Casa-Nova (2008:17).

“Os pais ciganos têm uma grande dificuldade em relacionar-se com a escola, demonstram falta de interesse e muitas vezes até hostilidade para com a escola” Certal (2013:43 cit. Stoer e Cortesão, 1999). São pais pouco ou nada participativos nas atividades promovidas pela escola, raramente estão presentes em reuniões e mesmo quando são convocados para atendimentos individuais nem sempre comparecem, colaborando pouco com os professores. Todas estas atitudes demonstram o pouco interesse que a comunidade cigana atribui à escola.

De acordo com a informação recolhida na página digital Pare Escute Olhe (2015):

“O receio de alguns pais ciganos que os seus filhos sejam vítimas de discriminação e o desrespeito pela cultura cigana são razões que condicionam a continuidade das suas crianças na escola. No quotidiano escolar, não raras vezes, observamos situações em que é evidente o choque de culturas, apesar de haver diálogo, aceitação da diferença e práticas multiculturais. (...) Quando entram na escola, as crianças ciganas deparam-se com um mundo novo onde lhes são transmitidas normas culturais diferentes das do povo cigano. Na escola, estas diferenças culturais podem gerar alguns conflitos se professores e auxiliares não conhecerem a cultura cigana.”

Por outro lado, a escola mantém em contacto rapazes e raparigas, de qualquer idade, enquanto nas comunidades ciganas têm como norma, isolar as raparigas, assim que atingem a maturidade sexual. Sendo também a tradição do casamento uma regra que implica o afastamento das mulheres da escola, existindo a preocupação com a preparação desta para as

tarefas domésticas e a guarda dos irmãos mais novos, tudo isto desde muito tenra idade. Os rapazes, na escola, estão sujeitos à autoridade das professoras, quando, em casa, já são eles que dão ordens às irmãs maiores e às mães, pondo à prova a sua masculinidade. A escolaridade desta comunidade apresenta níveis muito baixos, verificando-se que “a taxa de analfabetismo nas mulheres é muito superior à dos homens” Certal (2013:43), no entanto, são elas que demonstram “um maior desejo de continuar os estudos” Certal (2013:43 cit. Casa-Nova, 2009).

Segundo o relatório das audições efetuadas sobre Portugueses Ciganos no âmbito do Ano Europeu para o Diálogo Intercultural (2008) o medo do casamento fora da comunidade, é determinante para não deixar as meninas frequentarem a escola e é por isso frequente que a partir dos 10 anos abandonem as salas de aula prevenindo-se dessa forma contactos com a restante sociedade: a virgindade tem que ser protegida, as meninas têm que estar ao lado das suas mães e têm que se preparar para casar.

Casa-Nova (2006), também refere que a virgindade é um valor na comunidade cigana, que condiciona a frequência destas crianças/jovens na escola, em que a maioria dos alunos são não Cigano, sendo vista como um perigo em relação ao futuro casamento, dado que comportaria um inevitável contacto e relacionamento sobretudo das meninas com rapazes não ciganos. Outro elemento dentro desta prática, que dificulta a aceitação e/ou o apoio das famílias no percurso escolar, é o facto de o casamento conferir estatuto social à pessoa, sendo a quase única forma de ascensão social na comunidade (Nunes, 1981; Mendes, 2005). Assim, enquanto os não ciganos apostam na educação formal dos filhos para adquirir reconhecimento dentro da sociedade, os ciganos preferem dar importância à preparação dos filhos e nomeadamente das filhas, para a sua união matrimonial (Observatório sociodemográfico das comunidades ciganas, 2010; Casa-Nova, 2006). Podemos então dizer que a aposta que os Ciganos fazem no casamento pode levar, e leva efetivamente na maioria dos casos, e sobretudo em idade de casar, os jovens a desinteressarem-se pela escola e por qualquer acontecimento fora da esfera cigana.

As mesmas considerações são proferidas por Mischi (2011:24-25 cit. Nunes, 1981):

“Dada a grande importância da família e das relações de parentesco na sociedade cigana, é fácil concluir que o casamento, como primeiro passo para a formação da família, revista um carácter absolutamente fundamental. O casamento constitui um acontecimento de primeira importância para os indivíduos, mas também para as comunidades e explica mais uma vez muitas das ausências temporárias das crianças ciganas na escola.”

Noutros estudos relacionados com o mesmo tema, foca-se a abordagem de Levinson e Sparkes (2003 e 2005 cit. Abrantes *et al.*, 2016:52), que nos mostra:

“(…) como o insucesso escolar das crianças ciganas está ancorado nas profundas tensões existentes entre as culturas escolar e familiar-comunitária, em referentes simbólicos tão estruturantes da vida quotidiana como as noções de tempo e de espaço, de masculinidade e feminilidade. Os autores mostram que o enfoque oficial nos resultados escolares acaba por esconder o facto de a resistência das crianças e jovens ciganos em aceitar as normas culturais resultar de processos de incompreensão mútua e, acima de tudo, de afirmação identitária e comunitária, ante um contexto envolvente considerado hostil.”

Deste modo, podemos acrescentar que a relação das comunidades ciganas com a escola, revela algumas fragilidades, acentuando-se para estas famílias os fatores culturais, com maior relevância no casamento e no afastamento das meninas/jovens em relação aos rapazes não ciganos. Esta ideia é também reforçada por Lopes (2013:184) num estudo efetuado na comunidade cigana do Bairro da Assunção, em que:

“(…) a frequência escolar para além do ensino primário revelava-se potencialmente problemática na medida em que implicava a interação quotidiana e não controlada entre indivíduos de sexo diferente (…).

(…) consideram que a sua autonomia implica a não inserção em ambientes e instituições onde a regra da separação entre os géneros não é observada (como a escola e a empresa).”

O autor refere, ainda, no mesmo estudo que apesar de todos os esforços para que os alunos desta comunidade frequentassem a escola, estes “não se mostravam especialmente interessados na frequência escolar” (p.185), ressaltando o facto das políticas públicas, nomeadamente, a implementação do rendimento mínimo garantido, que “não foi suficiente para vencer a tradicional resistência dos ciganos à escola e aproximá-los um pouco mais da literacia” (p.186).

Por sua vez, Magano (2013:192) menciona, relativamente, às políticas sociais que apesar de abrangerem as famílias ciganas, estas têm sido ineficazes pelo facto de serem universalistas e não terem em conta as características culturais e específicas, neste caso concreto, dos beneficiários de etnia cigana. Estas falhas nas políticas sociais têm repercussões no processo de integração e inserção das crianças, destas comunidades, no sistema escolar. A mesma autora refere, num dos estudos efetuados, que as mulheres ciganas continuam a ter mais dificuldades do que os homens no acesso à escolarização prolongada, contudo menciona ainda, que os casos

de escolaridade mais elevada se verificam em descendentes de casais mistos, ou seja, em que um dos progenitores não é cigano. Verifica-se no mesmo estudo, que relativamente aos membros da comunidade da geração anterior os níveis de escolaridade revelam um aumento da frequência escolar.

Magano (2013:199) refere, ainda, os indivíduos de etnia cigana que prolongaram os seus estudos por influência de relações sociais fora da comunidade de origem, que lhes permite aceder a mais informação, mostrando que:

“A convivência social com não ciganos está presente ao longo das vidas dos entrevistados (...) e por indivíduos de referência que possibilitaram o acesso a determinado tipo de bens ou informações, e que acompanharam os seus trajetos de vida. A possibilidade de estudar remete nestes casos para a importância de fatores exteriores à própria família e à comunidade, que estruturam percursos em que se atribui aos não ciganos mais capital social e acesso a mais informação e melhor orientação na sociedade do que no caso da maioria dos ciganos.”

Para concluir e relativamente à escolarização dos indivíduos das comunidades ciganas, refere-se a ideia generalizada de que persistem grandes índices de analfabetismo em todas as faixas etárias, sendo mais elevado nos indivíduos mais velhos e nas mulheres. Apesar de os mais jovens serem mais escolarizados, constata-se que a frequência escolar assume muitas vezes um carácter irregular e continua a existir muito abandono por parte dos mais novos (Liégeois, 2001; Casa-Nova, 2006 cit. Magano, 2010:136), sendo ainda raros os casos de conclusão do 9º ano de escolaridade (Santos et al., 2009 cit. Magano, 2010:136). O prolongamento dos estudos para além dos quatro anos do primeiro ciclo são ainda situações esporádicas (Magano, 2010:136).

A frequência escolar é um fator decisivo para ter acesso a uma ocupação profissional qualificada e conseqüentemente a possibilidade de ascender na organização social, levando os indivíduos das comunidades ciganas ao afastamento do modo de vida tradicional enraizado culturalmente, o que atualmente já vai acontecendo com mais regularidade, contudo ainda em número reduzido. Este afastamento do modo de vida cigano é uma forma de “fugir” ao estigma que está instituído em relação a esta comunidade, pois como refere Pinto (1995: 37-51 cit. Silva & Silva, 2002:65-66) a acentuação dos estereótipos negativos sobre a comunidade cigana exprime e reflete a exclusão/rejeição da mesma, por parte considerável da maioria não cigana.

“A imagem social dos ciganos enquanto grupo (são «pessoas que não trabalham nem querem trabalhar, não se interessam na sua maioria pela escola, não têm regras») acaba por apresentar um impacto directo e estrutural nas relações educativas e resultados académicos das crianças ciganas, verificando-se uma desqualificação e deslegitimação dos conhecimentos da cultura cigana face à cultura escolar tida como «legítima». Como resultado, a estrutura de oportunidades escolares deste grupo sócio-cultural, independentemente da pertença de classe dos seus membros, aparece como desigual quando comparada com a estrutura de oportunidades do grupo socio-cultural maioritário, também aqui independentemente da classe social de pertença dos seus elementos, mas mais acentuada no que diz respeito à pertença a uma classe dominante” (Casa-Nova 2008:26).

2. Metodologia

Para se conhecer a relação das famílias desta comunidade cigana com a escolaridade, recorreu-se a uma Investigação Intensiva ou Estudo de Caso, visto o estudo incidir sobre uma comunidade e um contexto específico, que de acordo com Costa (1999):

“Realizam-se tomando como terreno de pesquisa uma unidade social singular — como uma aldeia ou um bairro, (...). Recorrem sobretudo à observação directa, por vezes participante, de carácter intensivo e multifacetado, em interacção continuada e informal com as pessoas integrantes dessa unidade social. O resultado toma, em geral, a forma de um estudo de caso” (Costa, 1999: 10).

Foram analisados vários documentos oficiais que fazem parte desta estrutura escolar nomeadamente, Regulamento Interno 2017/2021, Projeto Educativo de Escola 1992/1996, Projeto Educativo de Agrupamento 2014/2017, Relatório da Inspeção Geral da Educação e Ciência - Avaliação Externa das Escolas de 2013/2014. Foram ainda analisados vários Projetos e Subprojectos implementados nesta instituição e que visam combater o insucesso e abandono escolar. A investigadora teve acesso também a informação recolhida em vários momentos de observação participante que lhe permitiu alargar o seu conhecimento, analisar e refletir sobre várias situações concretas em contexto real.

Quanto às técnicas de recolha e análise de dados, optou-se por realizar a recolha de dados com recurso a entrevistas semi-diretivas aos pais e entrevistas diretivas aos alunos, pois, através desta técnica foi possível ter acesso a informação privilegiada e ainda a “(...) processos fundamentais de comunicação e de interação humana. (...) estes processos permitem ao investigador (...) informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.” (Quivy & Campenhoudt, 1988:193). A análise de conteúdo das entrevistas foi realizada com recurso a grelhas de análise.

Foi possível conhecer a perceção que estas famílias têm sobre a escola, levando a uma compreensão mais rica, do modo como esta comunidade se relaciona com a escolaridade e conhecer mais ao pormenor esta realidade. Permitiu, ainda, dar resposta a questões mais subjetivas que de outro modo não seria possível recolher essa informação.

Privilegiou-se também a observação participante, que segundo Iturra (1986: 149) “é o envolvimento directo que o investigador de campo tem com um grupo social que estuda dentro do parâmetro das próprias normas do grupo.”

Esta observação participante permitiu recolher dados com um peso relevante para a investigação, dados estes “designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...)” (BOGDAN e BIKLEN, 1994:16). Sendo também de cariz naturalista uma vez que “[...] o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (BOGDAN e BIKLE, 1994:17).

A facilidade de acesso à informação, conforme referido anteriormente, deve-se ao facto da investigadora ser docente na instituição há 14 anos, estando familiarizada com o contexto em estudo, o que de acordo com Costa (1986) é uma das vertentes da pesquisa de terreno o processo de *familiarização* do investigador com o contexto social que pretende estudar. Por outro lado, e de acordo com o mesmo autor, existe outra vertente que é o processo de *distanciamento*, ao qual a investigadora apesar de reconhecer a dificuldade que lhe está inerente optou por correr esse risco.

O guião de entrevista aos pais está organizado em três dimensões: pessoal e familiar; vida escolar dos filhos e escola e diversidade cultural. As entrevistas foram realizadas presencialmente, na escola, num ambiente informal e descontraído, tendo-se optado por entrevistar aqueles que se mostraram mais disponíveis e que mais vezes comparecem na escola. Todas as entrevistas foram gravadas, após o consentimento dos entrevistados, de modo a conseguir guardar toda a informação, apesar de inicialmente se ter pensado que não seria exequível devido às características culturais e étnicas, acabando por colocar em causa alguma desconfiança, o que não aconteceu devido à proximidade existente entre os pais e a investigadora. Estavam agendadas mais entrevistas que acabaram por não se realizar devido à situação de confinamento causada pela pandemia de COVID-19.

Tabela 2.1. Caracterização sociodemográfica dos pais entrevistados

Pais	Idade	Género	Estado Civil	Escolaridade	Idade com que saiu da escola	Sabe ler e escrever	Profissão	Número Filhos
EE1	40	F	Solteira	1ºano (classe)	12 anos	Não	(Desempregada)	7
EE2	29	M	Casado	4º ou 5ºano	15/16 anos	Mais ou menos	Vendedor ambulante	3
EE3	42	F	Casada	1ºano (classe)	10 anos	Sim	Vendedora ambulante	3
EE4	37	F	Casada	2ºano (classe)	7/8 anos	Mais ou menos	Doméstica	3
EE5	23	F	Casada	4ºano	11 anos	Sim	Doméstica	2

O guião de entrevista aos alunos está organizado em quatro dimensões: pessoal e familiar; relação com o saber; gestão da escolaridade e perceção sobre a escola. Todos os alunos entrevistados frequentam o Projeto Fénix, sendo todos alunos da investigadora. A seleção dos mesmos foi feita tendo em conta a diversificação de idades, sexo e ano de escolaridade, optando-se, ainda, por diversificar também quanto ao rendimento escolar. As entrevistas foram realizadas em contexto escolar.

Tabela 2.2. Caracterização sociodemográfica dos alunos entrevistados

Alunos	Idade	Género		Ano de Esc.	Retenções	Comp.	Aprov.	Assid .	Pré Escolar	NE	Escolaridade dos Pais		Com quem vive
		F	M								Pai	Mãe	
A1	6	X		1º	0	S	F	18 F	Não	Não	Sabe ler e escrever	Sabe ler e escrever	Pais e irmã
A2	7	X		2º	0	NS	F	61 F	Sim	Sim	Sabe ler e escrever	Sabe ler e escrever	Pais e irmãos
A3	7	X		2º	0	B	NS	7 F	Não	Não	Sabe ler e escrever	Sabe ler e escrever	Pais e irmão
A4	8		X	2º	0	NS	S	34 F	Não	Não	Sabe ler e escrever	Sabe ler e escrever	Pais e irmão
A5	7	X		1º	1 (faltas)	B	NS	42 F	Não	Não	Sabe ler e escrever	Não sabe ler nem escrever	Pais, irmãos, tias e primo
A6	8	X		2º	1 (faltas)	MB	S	12 F	Não	Não		Não sabe ler nem escrever	Mãe, irmãs, cunhado sobrinho
A7	10		X	3º	1	MB	S	22 F	Não	Não	Sabe ler e escrever	Sabe ler e escrever	Pais e irmão
A8	10		X	4º	1 (faltas)	B	S	24 F	Sim	Não	Sabe ler e escrever	Não sabe ler nem escrever	Pais e irmãs
A9	9		X	2º	2 (faltas)	S	NS	8 F	Não	Não	Mais ou menos	Sabe ler e escrever	Pais e irmãs
A10	9		X	2º	2 (faltas)	NS	F	63 F	Não	Sim	Mais ou menos	Sabe ler e escrever	Pais e irmãs

Legenda: F – Fraco NS – Não Satisfaz S – Satisfaz B – Bom MB – Muito Bom A – Assíduo (a) NA – Não Assíduo (a)

O número de faltas é referente ao 1º e 2º período (114 dias letivos)

3. A Comunidade Cigana da Escola da Coruja

3.1 A Escola da Coruja: historial na relação com a comunidade cigana

A Escola da Coruja² é uma escola de 1ºCiclo que se situa na margem sul do rio Tejo. Tem sofrido várias remodelações e processos, visto ser uma escola já com quase quatro décadas, tendo passado por um aumento muito significativo relativamente ao número de alunos que a frequenta, bem como à heterogeneidade social da sua população.

Inicialmente funcionou em pavilhões pré-fabricados, contudo, com o aumento da população local, as instalações existentes tornaram-se insuficientes havendo a necessidade de se alugarem salas e caves em prédios dispersos pela comunidade onde funcionavam as aulas. Esta dispersão e inadequação não permitiam um ensino de qualidade, o que levou à construção de um edifício tipo P3 que começou a funcionar no ano letivo 1982/1983. Esta data coincidiu com a inauguração de um bairro social, construído muito perto da escola, e que alojou famílias extremamente carenciadas que eram provenientes de bairros de barracas.

A população escolar aumentou de forma muito expressiva, bem como as taxas de insucesso, uma vez que os alunos provenientes destes bairros mostravam dificuldades de adaptação à vida escolar, e conseqüentemente de aprendizagem. “Como forma de minimizar este problema, o Conselho Escolar encetou diligências no sentido de integrar a escola no Plano de Escolas de Intervenção Prioritária, estatuto que lhe foi conferido em 1986.” (Projeto Educativo de Escola 1992/1996). Esta medida levou a um aumento do número de professores colocados na escola, que se conseguiram envolver no processo de melhoria dos resultados escolares, originando uma diminuição progressiva das taxas de insucesso e conseqüente perda de estatuto de Território de Intervenção Prioritária.

Contudo, no ano de 2002 foi construído um Bairro Social que realoja as famílias de etnia cigana, cujos filhos passam a frequentar esta escola. De acordo com a publicação feita no site do jornal Correio da Manhã (2002) o bairro foi construído “ (...) ao abrigo do Programa Especial de Realojamento (PER) daquela autarquia, servirão para realojar 610 moradores, até aqui residentes em áreas degradadas do concelho”.

Para além das habitações, o bairro seria dotado de dois espaços comerciais, um parque infantil, um polidesportivo, e um centro comunitário, no entanto, atualmente apenas o centro comunitário continua em funcionamento, apesar de ser de modo deficitário (o parque infantil e

² Nome fictício

o polidesportivo encontram-se completamente degradados). De referir que o bairro se encontra numa zona completamente isolada, sem acesso fácil a transportes ou a outros serviços essenciais. Sendo que a distância até à escola ronda uns 3 km e vários alunos e famílias fazem o percurso a pé, tanto para irem à escola, como para terem acesso a qualquer outro serviço de primeira necessidade.

Ficam aqui alguns depoimentos dos moradores, expressos numa publicação feita no site do JNDireto (2005):

“Com a cabeça à espreita na janela de um segundo andar, M.S. lança queixas contra a falta de transportes que deixa o Bairro, longe de tudo. "Hoje não fui à escola porque perdi o autocarro. Quando não há transporte vimos a pé, à chuva, quase meia hora", grita do alto de um prédio de construção recente, no bairro de realojamento social.”

“M., que caminha na rua larga e ventosa, de muletas, pára para apoiar o rapaz de 12 anos, de cabelos ruivos. "Sentimo-nos tirados do mundo. Estava melhor na minha barraca na Arrentela, onde havia lojas e cafés", corrobora.”

“As ruas do bairro têm nomes optimistas - Rua da Amizade, Rua da Alegria ou Rua da Juventude, por exemplo - que agradam aos moradores. Quando, há cerca de três anos, mais de uma centena de famílias foi realojada, o convívio não foi fácil. A mistura de raças e etnias distintas e as formas de viver tão diferentes não permitiram um começo tranquilo. Hoje, garantem os residentes, está tudo mais calmo.”

"Morava na Jamaica (Vale de Chícharos), mas preferia os ratos e os bichos a isto. Respeitavam-nos. Estou farta de viver aqui até aos cabelos", diz uma moradora que prefere manter o anonimato. Descontente com os vizinhos que deitam lixo pelas janelas e partem lâmpadas, lança críticas à falta de transportes e de equipamentos. "Não há uma farmácia ou um supermercado. É tudo longe e os autocarros são escassos", lamenta.”

“Nas traseiras de um dos blocos de apartamentos, os sacos de plástico com lixo e a água que corre dão vida ao relato da moradora. Mas não faltam as antenas parabólicas em quase todas as varandas. "Para fazer compras, temos de sair daqui e a alternativa é ir de carro e sem carta. Há duas lojas para abrir no bairro mas ninguém tem dinheiro", diz outro morador, que também não dá o nome. "A Câmara prometeu dois

cafés e uma carrinha para levar e trazer as crianças da escola, mas foi tudo uma grande mentira."

"Não há sequer uma cabine de telefone, nem camionetas para as crianças irem para a escola. Quando perdem o autocarro já não vão. Moro aqui desde que o bairro foi construído."

Quatro anos após o realojamento das famílias no bairro, a Associação para o Desenvolvimento das Mulheres Ciganas Portuguesas (AMUCIP) inaugurou a sua primeira sede, no bairro. Entre vários projetos a desenvolver, um deles seria o transporte das crianças para a escola e o outro o apoio escolar a alunos com dificuldades de aprendizagem. Contudo, criaram-se vários conflitos entre a Associação e os residentes, que acabaram por vandalizar o espaço criado pela Associação, acabando, esta, por encerrar e não ter conseguido pôr em prática os projetos que estavam delineados.

Compreende-se, deste modo, que estamos perante uma população com uma cultura muito própria, revelando, por vezes, pouca abertura a outras práticas e modos de estar na sociedade. No entanto, ao longo destes anos, a escola tem feito um esforço enorme para manter estes alunos no sistema de ensino, diversificando estratégias e dinâmicas que facilitem a sua integração e promovam a justiça social.

A escola é frequentada por alunos de etnia cigana desde o ano de 2002. Nessa altura, havia grande resistência à frequência da escola por parte destas famílias, revelando uma grande desconfiança em relação à mesma. Durante muitos anos, a maioria dos alunos ciganos, bem como as famílias, eram bastante problemáticos, causando situações graves de violência dentro do recinto escolar, bem como fugas para o exterior da escola. Grande parte destes alunos, mantinha-se na escola, durante vários anos, sem conseguirem realizar aprendizagens significativas, sem revelarem interesse pelas atividades, ou vontade de estar na escola, sem respeito pelos adultos e sem cumprirem regras de convivência social estabelecidas neste contexto. Em consequência, o ambiente escolar era desagradável e incómodo para toda a comunidade escolar e que durante anos não se conseguiu alterar.

As famílias mostraram-se sempre pouco disponíveis em colaborar com a escola. Muitos dos agregados familiares eram compostos apenas pela mãe e os filhos, pelo facto de os pais estarem presos. Nestes casos visto as mulheres não conduzirem, raramente os filhos iam à escola, devido à distância do bairro à escola. Noutros casos iam todos para as feiras muito cedo e os filhos acompanhavam os pais nas vendas, acabando também por faltar à escola. O facto de estes alunos permanecerem no 1º ciclo até aos 13/14 anos fazia com que abandonassem a escola

muitos deles para casarem ou seguirem a vida dos pais nas vendas ambulantes. Era urgente criarem-se condições que proporcionassem a estes alunos um percurso escolar de sucesso e mais prolongado, pois raramente estes alunos prosseguia os estudos para o 2º ciclo.

No ano letivo 2011/2012, por diligência da subdiretora do Agrupamento, o Projeto Fénix foi implementado nas turmas de 2º ano de escolaridade nesta escola, pela investigadora, com a finalidade de combater o insucesso e o abandono escolar, apoiando os alunos com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente, os alunos de etnia cigana.

De acordo com informação recolhida no Projeto Educativo de Agrupamento 2014/2017, no que respeita a procedimentos e resultados, os alunos, após a aplicação de um teste diagnóstico, são divididos, temporariamente, em grupos reduzidos, de 6 a 12 alunos, para a Turma Ninho, onde com um apoio personalizado, tentam superar as dificuldades diagnosticadas. Os alunos são divididos em grupos homogéneos, segundo as suas dificuldades, resultando daí os níveis I (os que apresentam maiores dificuldades), II e III (os que não necessitam de apoio personalizado) e o tipo de apoio que cada um requer.

A composição de grupos temporários, a partir de necessidades específicas comuns, pode criar o contexto adequado à diferenciação. No entanto, a homogeneização de grupos incorre na possibilidade de criar preconceitos e a ideia de que uns são melhores alunos que outros, dando origem a guetos de aprendizagem. Por esse motivo, para prevenir os efeitos de rotulagem e discriminação negativa, optou-se pela frequência diária da Turma Ninho, para os alunos dos níveis I e II e ocasionalmente para os do nível III. Esta decisão foi uma opção estratégica na gestão do projeto. O tempo de frequência na Turma Ninho é aferido pelos professores envolvidos, a par e passo, de acordo com a progressão individual de cada aluno.

Considerou-se uma variável influente para o êxito do projeto, a comunicação aos pais e encarregados de educação da razão de ser do mesmo, tendo esta atividade decorrido no início do ano letivo, em reunião presencial e com o apoio de um folheto muito simples. Deste modo, explicou-se aos encarregados de educação a origem do projeto, a sua operacionalização e as metas a atingir, salientando a grande importância do envolvimento familiar. Neste âmbito, foi assinada uma contratualização com cada encarregado de educação, no sentido destes efetuarem um acompanhamento permanente e eficaz dos seus educandos.

O resultado, no final do ano letivo 2011/2012, consistiu no aumento da taxa de sucesso, em 20%, nas turmas de 2.º ano. Pode-se observar, no Gráfico 1, a progressão das 3 turmas e do grupo alvo, constatando-se que o apoio realizado aos alunos em contexto de “Sala Ninho” tem repercussões em toda a turma, uma vez que o professor titular pode realizar um trabalho mais

intenso com o grupo de alunos que ficam na sala de aula. É notória a melhoria do sucesso tanto na área de Português como na área de Matemática.

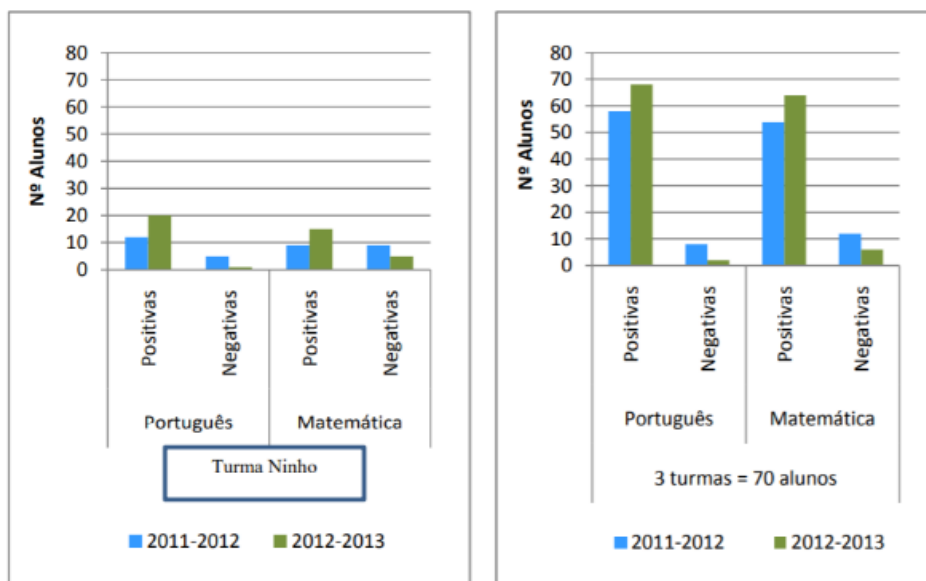


Gráfico 1. Resultados obtidos pelas turmas abrangidas pelo Projeto Fénix

Verifica-se que este projeto é promotor do sucesso escolar, contribui para a redução do absentismo e promove a integração de alunos de etnia cigana. Deste modo, foi tomada a decisão de implementar este projeto, nas várias escolas do 1ºciclo, a partir do ano letivo (2013/2014) de forma a colmatar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Como referido anteriormente, o projeto foi iniciado nas turmas de 2ºano de escolaridade, por serem aquelas onde se verificavam maiores níveis de retenção. Passados 2 anos, todos os alunos de etnia cigana realizaram os exames de 4ºano e transitaram ao 2ºciclo, à exceção de um aluno que se apresentou no exame, mas não o realizou a pedido da mãe, para deste modo poder continuar na escola do 1ºciclo. Sendo a primeira vez que tantos alunos conseguiam transitar ao 2ºciclo, havia por parte das famílias algum receio, mais uma vez do desconhecido. Uma nova escola e ainda mais distante do bairro foi uma situação difícil de aceitar para alguns pais e familiares, que tiveram, nessa altura, muitos conselhos e incentivo por parte dos docentes de 1ºciclo, fazendo-os entender que seria muito bom para os seus filhos prosseguirem os estudos noutra escola.

Foi uma grande vitória, atingir em pleno os objetivos deste projeto, que permitiu, pela primeira vez, que estes alunos conseguissem alcançar o sucesso e prosseguissem os estudos numa escola de 2ºciclo.

De salientar que no relatório da Inspeção Geral da Educação e Ciência da Avaliação Externa das Escolas de 2013/2014, no domínio Prestação do Serviço Educativo - práticas de ensino, é referido “o Agrupamento implementou um conjunto de medidas de promoção do sucesso escolar, que visam a superação das dificuldades de aprendizagem diagnosticadas e a disponibilização de recursos para auxílio às tarefas escolares. Entre essas medidas, salienta-se a adoção do projeto Fénix no 1.º ciclo, com repercussões muito positivas no desempenho dos alunos, tendo permitido uma (re) orientação dos apoios educativos num sentido mais efetivo (pág.6).” Sendo mencionado no mesmo relatório, no item Pontos Fortes, “A equipa de avaliação realça os seguintes pontos fortes no desempenho do Agrupamento: A implementação do projeto Fénix no 1.º ciclo, com reflexos positivos no aproveitamento dos alunos e no aumento das taxas de sucesso no 2.º ano de escolaridade (pág.10).” O Projeto Fénix tem vindo a sofrer várias alterações na sua dinâmica, adaptando-se e reorganizando-se anualmente, em benefício dos próprios alunos, sendo que todas as turmas de todos os anos de escolaridade são abrangidas pelo projeto.

Atualmente, este projeto tem agregados vários subprojectos e parcerias que têm possibilitado apoiar, a vários níveis, os alunos bem como as suas famílias. Têm-se procurado novas estratégias educativas, dando primordial enfoque ao trabalho colaborativo entre todos os aprendentes, docentes, alunos, famílias bem como toda a comunidade envolvente, numa dinâmica de educação não formal, que segundo Canário (2006:160) se define como:

“A aprendizagem de coisas que não são ensinadas, ou seja, que não obedecem aos requisitos do modelo escolar, corresponde ao que de uma forma genérica se pode designar por educação não formal. No conjunto das situações educativas, a parte que é abrangida pela educação formalizada, deliberada, baseada na assimetria de papéis, ocorrendo num tempo, num lugar e numa instituição próprias, representa, apenas, a face visível do icebergue.”

Sendo a população escolar desta instituição muito heterogénea, como já foi referido anteriormente, tanto a nível social, como étnico e cultural, achou-se benéfico criar, em contexto escolar, o subprojecto “Aprendizagens Criativas”, com vertente não formal, dirigido a um público específico, neste caso, todas as turmas de 1ºciclo do ensino básico constituídas por alunos de etnia cigana. Foi concebido para promover a colaboração das famílias e restante comunidade, de modo a que todos pudessem partilhar algo, numa perspetiva de que todos ensinam e todos aprendem. Uma forma de elevar a autoestima e autoconfiança dos alunos com

maiores dificuldades de aprendizagem, pois deste modo, partilham e mostram que também são capazes. Como refere Freire (1996:15):

“(...) pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela –saberes socialmente construídos na prática comunitária –mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.”

As atividades promovidas são muito enriquecedoras e permitem trabalhar um conjunto de valores essenciais, ligados à justiça social, solidariedade e equidade. Há, também, a preocupação de se desenvolverem atividades ligadas ao voluntariado e à mentoria, estando todas elas centradas no aprendente. Destaca-se, ainda, o facto de se contribuir também para o “(...) desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente no domínio da cidadania democrática ou dos Direitos Humanos, sendo também uma poderosa ferramenta para a inclusão social” (Xavier, 2014:171).

Quando se desenha um projeto, em que o público-alvo é uma comunidade escolar, é essencial ter em conta alguns objetivos que realmente são fundamentais ensinar, como desenvolver atitudes e comportamentos de cidadania; originar uma compreensão do mundo que o rodeia; levar a uma ação e poder aplicar-se em várias situações, permitindo um desenvolvimento global de cada aluno.

“A escola é, com certeza, a instituição pedagógica mais importante de entre aquelas que até hoje a sociedade foi capaz de oferecer. No entanto (...) a escola ocupa apenas um sector do universo educacional; no que resta dele encontramos, por um lado, o imenso conjunto de resultados educativos adquiridos através da rotina comum do dia-a-dia (...) e, por outro, aquele sector heterogéneo, múltiplo e diverso (...): aquele ao qual foi dado o nome de 'educação não-formal'” (Trilla-Bernet, 2003:11 cit Pinto, 2007:106).

O subprojecto “Para Além da Escola” surge como uma ponte entre a escola e o bairro, através de um trabalho de pares socioeducativos, onde se estabeleceram parcerias entre a Escola, o Centro Comunitário do bairro, a Santa Casa da Misericórdia e a Associação de Apoio Social. Tem como finalidade i) apoiar os alunos no bairro de modo a não seguirem caminhos desviantes quando não estão na escola; ii) apoiar nos estudos e nos tempos livres; iii) agendar

mensalmente “Conversas com Pais” de modo a ajudá-los tanto no acompanhamento escolar dos filhos, como em apoio social a vários níveis; iv) apoiar as famílias com bens de primeira necessidade; v) promover a relação com as famílias de modo a ganharem confiança na escola e nos professores; vi) visitas constantes ao bairro por parte dos professores envolvidos no projeto.

Achou-se fundamental que este subprojecto promovesse outras estratégias e metodologias de ensinar e aprender, onde todos os intervenientes no processo educativo, pudessem participar, criando espaços de aprendizagens diversificadas. Deste modo, foi delineada uma nova dinâmica educativa, de forma a reforçar a aproximação escola/bairro e a trabalhar a componente escolar direcionando as atividades à população alvo. Assenta numa metodologia criativa, participativa/colaborativa, reflexiva e ativa, reorienta as aprendizagens de modo a promover um desenvolvimento integrado de competências, levando os alunos a desenvolver capacidades de enfrentar situações novas, utilizando conhecimentos, procedimentos e atitudes adquiridas, bem como o seu sentido crítico.

De acordo com esta perspetiva, vamos ao encontro da finalidade do nosso projeto, em que complementamos a educação formal com a não formal, pois, na nossa opinião não é fácil delinear essa fronteira. Esta complementaridade, faz-nos refletir, também, sobre os modelos de ensino e aprendizagem institucionalizados nas sociedades contemporâneas, ou sociedades do conhecimento e da informação, as quais sofreram alterações enormes, que se repercutem no processo educativo dos nossos alunos. Neste contexto, o modo de ensinar tem de ir ao encontro de respostas adequadas aos seus interesses e individualidades específicas. O *background* que cada aluno transporta consigo até chegar à escola, vai atribuir-lhe competências que são fundamentais no seu percurso escolar, por conseguinte, têm de ser valorizadas e tidas em conta quando nos dirigimos a cada um. Como refere Canário (2006:181), “Um conhecimento mais fino dos processos de aprendizagem por via não escolar permite-nos interrogar a forma escolar e pensar a sua superação.”

Foi pela via da educação não formal que se conseguiu envolver e motivar tanto os alunos como as famílias aproximando-os cada vez mais da escola e criando laços de confiança entre todos, uma vez que não é fácil uma relação com as comunidades ciganas não estando estabelecida uma relação de confiança consistente.

O subprojecto “Aprendizagens Criativas” surge dirigido aos alunos de etnia cigana ou outros que residam no bairro, de modo a levá-los a “verem a escola com outros olhos”, valorizando-a e gostando de a frequentar. O objetivo principal é o de ouvir os alunos, partilhar vivências, valorizar a sua cultura e mostrá-la aos outros e à comunidade. Tem sido decisiva a parceria que se tem vindo a desenvolver com a Associação de Apoio Social *Os Pandas*, que

tem sido uma mais-valia no acompanhamento aos alunos e famílias de etnia cigana, tanto em contexto de bairro/centro comunitário como em contexto escolar. Esta associação tem sido parte integrante nos vários subprojectos, bem como em dinâmicas estabelecidas na escola ao nível dos Domínios de Autonomia Curricular previstos nos novos normativos.

Atualmente, e após várias reformulações e tentativas de melhoria de integração destes alunos, bem como do seu percurso escolar, pode referir-se que esta escola valoriza e atende às especificidades de cada um dos seus alunos, promovendo práticas que conduzam à igualdade de oportunidades e de sucesso. A escola é vista como uma escola de referência e procurada por muitas famílias que revelam ter conhecimento dos projetos implementados, independentemente da sua cultura ou etnia. Muitas famílias colocam os filhos no Jardim de Infância nesta escola, para garantirem a vaga no ano seguinte, visto a morada não lhes permitir de outro modo a matrícula.

3.2 A relação das famílias ciganas com a instituição escolar

Começamos por recordar que foram entrevistados 5 pais/mães, tendo-se procurado diversificar relativamente ao sexo e à idade, contudo, por motivos culturais, a maioria dos entrevistados é do sexo feminino, pois são as mães ciganas que com mais regularidade se deslocam à escola. O único entrevistado do sexo masculino foi aluno da escola há pouco mais de 10 anos e continua a manter uma relação próxima com a mesma, o que facilitou a sua participação neste estudo.³ Todos os entrevistados frequentaram apenas o ensino primário o atual 1º ciclo de escolaridade, sendo que apenas os dois mais novos concluíram o 4º ano de escolaridade.

De referir que a relação entre a escola e esta comunidade cigana tem evoluído de forma bastante positiva. A relação, atualmente, é de confiança na escola e nos professores, havendo uma proximidade muito maior e um aceitar de regras e normas que até aqui não eram cumpridas. Isto deve-se ao facto de um determinado grupo de docentes ter reforçado esta relação e não ter desistido de trazer estes alunos e famílias para dentro da escola. As visitas frequentes ao bairro, por parte deste grupo de professores, também proporcionaram um reforço na relação dando a estas famílias uma maior segurança, levando-as a confiar mais na escola.

³ Duas das entrevistadas tiveram os filhos mais velhos a frequentar a escola, o que também permite ter um conhecimento mais abrangente sobre a relação que têm vindo a manter com a escola ao longo do tempo.

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas permite destacar algumas ideias essenciais no que concerne à trajetória académica dos entrevistados. É reconhecido, por todos, que abandonaram a escola precocemente por motivos étnico-culturais. Constatando-se que a escola não era valorizada pelas famílias, nem era vista como algo importante para o futuro, já que a maioria destas famílias vivia das vendas nas feiras e era essa vida que perspetivavam para os filhos. O facto de casarem muito cedo é também um fator preponderante.

“Porque entretanto comecei a levar a vida de cigano comecei nas vendas, o meu pai pôs-me uma venda à parte e eu comecei a ajudar nas vendas, a andar nas vendas a loucura da carta e casei logo os 18 anos. (risos)” (EE2, 29 anos de idade, sexo masculino, ex-aluno da escola, completou o 4ºano de escolaridade aos 15 anos de idade)

Já no caso das mulheres, as razões recaem no facto de não poderem frequentar a escola para não se aproximarem de rapazes não ciganos e para protegerem a sua virgindade.

“Eu chumbei tudo (risos) ... Tinha uns 7 ou 8 anos. Quando saí da escola, a minha mãe tirou-me. Porque a nossa etnia nesse tempo não andávamos na escola. Para que nós não se envolvêssemos com pessoas que não eram da nossa etnia... tinham medo que nós fôssemos a casar com pessoas brancas.” (EE4, 37 anos de idade, 2 de escolaridade, sexo feminino)

Apesar de todos os entrevistados terem abandonado a escola muito cedo, todos referem que gostariam de ter continuado os estudos para hoje em dia conseguirem ter uma vida melhor, nomeadamente para saberem ler e escrever e poderem ter um emprego diferente.⁴

“Muito, muito, gostava muito. Não sei gostava de saber ler, saber escrever, ser como as outras pessoas no dia de amanhã ter um emprego, ou se eu andar numa rua perdida, uma coisa qualquer saber onde é que estava.” (EE3, 42 anos de idade, 1 de escolaridade, sexo feminino)

“Gostava. Gostava para arranjar um trabalho, para saber ler, às vezes assinamos papéis mas não sabemos o que “temos” a assinar e para ter um trabalhinho.” (EE4, 37 anos de idade, 2 de escolaridade, sexo feminino)

⁴ Do conhecimento que a investigadora tem destas famílias e comunidade, não é essa a representação que passam para a sociedade maioritária.

Todos os entrevistados consideram, também, que aconteceram mudanças significativas e positivas na escola, desde o seu tempo de estudante. No entanto, referem existir ainda a necessidade de se efetuarem mais mudanças particularmente no que se refere ao racismo.

“Houve muita mudança, muita mesmo. Antigamente ninguém queria saber se nós íamos para a escola e agora não é assim, pelo menos nesta escola que se preocupam muito com as crianças.” (...) “O que eu acho que deveria mudar mais na escola era todas as escolas serem como esta e tratarem as crianças ciganas como as outras, porque não é assim em todo o lado.” (EE3, 42 anos de idade, 1 de escolaridade, sexo feminino)

“O que eu acho que deveria mudar mais na escola era o racismo. O racismo entre a escola e o cigano e também para as pessoas de cor. Porque as crianças são muito discriminadas, não nesta escola mas na AL já são mais crescidos. E as professoras: Oh ciganos! E as auxiliares por causa disso, aqui na escola não.” (EE4, 37 anos de idade, 2 de escolaridade, sexo feminino)

Em relação ao percurso escolar dos filhos, entende-se através das respostas dos entrevistados, bem como da observação participante a qual a investigadora tem o privilégio de aceder, que continuam a ser os pais, por motivos culturais e étnicos a condicionar o regular percurso escolar dos seus filhos. Acontece com frequência os filhos gostarem da escola, revelarem motivação para aprender, no entanto, a irregularidade na assiduidade, bem como a falta de pontualidade acabam por fazer com que os próprios alunos se desmotivem e desinteressem de acompanhar os colegas, assim como de participarem, ativamente, em muitas atividades as quais estão constantemente a ser interrompidas. Todos estes fatores condicionam as aprendizagens dos alunos, não obstante a escola continue a traçar percursos e dinâmicas diferenciadoras para que estes nunca desistam.

“Sim, sim, sempre. A M... quer sempre vir à escola.” (EE1, 40 anos de idade, 1 ano incompleto de escolaridade, não sabe ler nem escrever, sexo feminino)

“Vem e faz-me levantar a horas mesmo que não me levante ele acorda-me. Hoje chegou um bocadinho atrasado, já estava a chorar, mas foi ele que me acordou.” (EE3, 42 anos de idade, 1 de escolaridade, sexo feminino)

São vários os motivos que levam os alunos ciganos a serem pouco assíduos e neste caso concreto 3 dos 5 entrevistados referem que os seus filhos já reprovaram por faltas. O motivo que mencionam como maior justificativo das ausências é a doença, referindo também motivos da própria organização familiar e laboral. Contudo, o depoimento dos filhos leva-nos a concluir que, em alguns casos, as justificações dadas pelos pais têm sempre o intuito de desculpar tanto os filhos, que na realidade na maioria das vezes são alheios aos motivos, bem como o de se desculparem a si próprios pela forma como comprometem o percurso académico dos filhos.

“ (...) O pá, umas vezes tenho de dar assistência às miúdas, agente quando uma miúda tá doente não consigo dormir e eu já não o consigo levar, uma pessoa deixa-se passar pela hora. Se a criança tivesse uma camionete ou um carro que levasse a criança e que trouxesse... Ah! Mas não é a quantidade de crianças que as crianças todas, não consegue nunca dá... imagine se houvesse uma camioneta própria que fosse buscar os miúdos àquela hora e trouxesse a coisa já era diferente... agora é que a pessoa já dava à vontade com as outras crianças, ir para o mercado... é muito trabalho...” (EE2, 29 anos de idade, sexo masculino, ex-aluno da escola, completou o 4ºano de escolaridade aos 15 anos de idade)

“Costuma faltar por culpa dos pais às vezes. Às vezes quando não temos possibilidade como houve ali aquele desencontro que nós fomos trabalhar e não podia faltar também ao trabalho. E tava a pagar uma carrinha e pensei que tava tudo bem e teve aí muito tempo sem vir quando o senhor faltou porque só nos avisou um dia ou 2 antes. O transporte que o trazia, o senhor quando telefonou já era tarde. Já não dava para arranjar outro, ainda fui falar com o senhor da carrinha mas já tinha as vagas todas cheias.” (EE3, 42 anos de idade, 1 de escolaridade, sexo feminino)

“Às vezes falta ela às vezes falta. Porque olhe ela quando falta é porque em dores de cabeça, porque eu acho que ela tem falta de vista sabe? E quando ela tem dores de cabeça eu prefiro que ela não venha. Ou tem tosse, ou quando é alguma coisa mesmo improvável, de resto vai à escola.” (EE5, 24 anos de idade, 4 de escolaridade, sexo feminino)

Relativamente ao modo como os entrevistados se envolvem na vida escolar dos filhos, pode-se destacar uma maior aproximação destas famílias à escola. Tendo-se notado, na última década, uma evolução positiva, apesar de esta colaboração ainda não ser a ideal.⁵

⁵ Existem vários esforços a serem realizados, como já foi referido anteriormente, por parte de todos os envolvidos, para que esta comunidade veja a escola como uma mais-valia no projeto de vida dos seus filhos.

Quando os entrevistados são questionados sobre a frequência com que vão à escola dos filhos, se vão a todas as reuniões ou se costumam participar nas atividades promovidas pela escola, a maioria responde afirmativamente a todas as questões. No entanto, no conjunto destas famílias a escola tem, com frequência, de insistir, por várias vias para que a ela se desloquem. Nas reuniões de pais raramente estão presentes, apenas quando necessitam do registo de aproveitamento para apresentarem às assistentes sociais ou para tratarem de outros assuntos do interesse pessoal, que a maior parte das vezes é feito posteriormente em atendimento individual.

“Venho sempre que sou chamada, e estou aí todos os dias.” (EE1, 40 anos de idade, 1 ano incompleto de escolaridade, não sabe ler nem escrever, sexo feminino)

“Sim se tiver tempo venho.” (EE2, 29 anos de idade, sexo masculino, ex-aluno da escola, completou o 4ºano de escolaridade aos 15 anos de idade)

“Tudo o que eu sei vou, mesmo que eu esteja longe.” (EE3, 42 anos de idade, 1 de escolaridade, sexo feminino)

“Mais ou menos, não, não vou a todas mas vou a algumas. Olha é porque não posso só que estou em casa.” (EE4, 37 anos de idade, 2 de escolaridade, sexo feminino)

Apesar de algumas contradições nas respostas dadas pelos entrevistados em relação à forma como encaram a escola e como se envolvem na vida escolar dos filhos, todos vêm a instituição escolar como uma mais-valia para o futuro dos filhos, com a expectativa que esta lhes proporcione um bom emprego e um estilo de vida diferente.

“Porque é bom eles estudarem para daqui mais tarde eles terem um emprego para não viver a nossa vida de cigano. Porque a vida de cigano já está a acabar. É porque o mercado já está a acabar agora é tudo a trabalhar.” (...) “Quero que ele tire mesmo um curso, que saia com um diploma e que tenha um trabalho para que não venha a precisar o que nós precisamos. É importante porque hoje em dia para arranjarmos um trabalho temos de ter escolaridade e se ele não tiver escolaridade não consegue trabalhar. “Atão” ele tem que estudar para ter esse trabalho, esse curso.” (EE4, 37 anos de idade, 2 de escolaridade, sexo feminino)

“Porque eu sei que é o futuro da minha filha. É a escola onde ela pode apanhar trabalhos, onde é que ela pode ser alguém é com a escola.” (EE5, 24 anos de idade, 4 de escolaridade, sexo feminino)

“Quero que ele estude o máximo possível, que não leve a vida que nós levámos, que tenha escolaridade para tirar um curso, para ter um emprego no dia de amanhã, para ser diferente da nossa criação que nós levámos.” (EE3, 42 anos de idade, 1 de escolaridade, sexo feminino)

A maioria dos pais considera que tem muitas dificuldades em acompanhar o percurso escolar dos filhos, devido ao facto de não saberem ler nem escrever. Todavia, todos referem o grande apoio que sentem por parte dos professores e da escola, não sentido qualquer discriminação na forma como os filhos são tratados por serem ciganos. Reconhecem que a sua cultura é valorizada e que a escola faz todos os possíveis para integrá-los e acompanhá-los da melhor forma possível, proporcionando a todos percursos de sucesso.

“Claro que sim! Ali “tava” com o rapaz, com o D... (amigo com quem estava no café) e aquela moça e o D... perguntou: Dás-te bem com as professoras? Sim, não ouviste eu agora a falar com a Professora Ana que a gente “ vai ter uma reunião. Pois eu estou a ver que dás-te muito bem. Elas são muito carinhosas para a minha filha. A minha filha ali... Meu Deus, eu sei que ela “tá” bem. Por isso é que eu não mudo, não mudo a M... de escola.” (EE1, 40 anos de idade, 1 ano incompleto de escolaridade, não sabe ler nem escrever, sexo feminino)

“Não, nesta escola não. Aqui sinto que ele está à vontade não fico preocupada em nada. Como ouço nas outras escolas as outras mães a quererem mudar os filhos. Acho que aqui tratam todos por igual.” (...) “Sim, também. Não faz diferença se aquele menino é cigano se o outro não é tratam tudo da mesma medida eu acho que fazem tudo igual.” (EE3, 42 anos de idade, 1 de escolaridade, sexo feminino)

“Aqui nesta escola não. Ele é tratado como os outros miúdos iguais.” (...) “Valoriza que nós já tivemos aqui um projeto aqui de nós dançamos na escola. Gostei muito.” (EE4, 37 anos de idade, 2 de escolaridade, sexo feminino)

O sentimento que todos os entrevistados manifestam por esta escola e pela equipa de docentes e não docentes que acompanham os seus filhos é muito positivo, revelando possuírem muita confiança, fruto de um trabalho árduo que se tem vindo a construir entre todos, escola e

comunidade. Não tem sido um caminho fácil, mas está atualmente a produzir alguns efeitos, considerando-se não descurar nenhum dos projetos que se tem vindo a pôr em prática e procurando sempre novos caminhos e dinâmicas.

“É uma boa escola. Não há palavras.” (EE2, 29 anos de idade, sexo masculino, ex-aluno da escola, completou o 4ºano de escolaridade aos 15 anos de idade)

“Gosto muito desta escola mesmo desde o meu filho mais velho com 26 anos já cá andou e sempre gostei desta escola, nunca tive problemas, nunca fui lá chamada sem ser aquela vez que eu cá vim, a menina também não, nunca tive problemas, o menino também não, eu gosto das pessoas dão atenção às crianças eles quando vão para casa eles explicam-nos as coisas, a professora fez isto, a professora disse aquilo o mãe hoje caí a professora foi-me socorrer, fez-me isto a auxiliar fez-me isto eles contam tudo o que lhes fazem.” (EE3, 42 anos de idade, 1 de escolaridade, sexo feminino)

“Esta escola é boa, é maravilhosa para as crianças até para nós mães da nossa etnia cigana. Eles têm um projeto para nós, eles chamam, eles têm muita reunião connosco não sentimos racismo. Eu acho que é a escola melhor que está aqui na área que nós não damos queixa a esta escola.” (EE4, 37 anos de idade, 2 de escolaridade, sexo feminino)

“Acho que é boa. Gosto, gosto. Estou satisfeita, estou, estou. Eu não queria nada pronto se eu mudar de casa não queria que a minha filha saísse daqui, porque sei que a minha filha tá bem aqui, já conhece os seus colegas, sabe os professores já a conhecem né e eu sei que não queria e eu fico triste por isso.” (EE5, 24 anos de idade, 4 de escolaridade, sexo feminino)

3.3 A voz dos alunos ciganos: tensões e contradições

Recorda-se que foram entrevistados 10 alunos do 1ºciclo, 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade. De salientar que mais de metade destes alunos já ficaram retidos, a maioria por faltas, 2 deles já reprovaram mais que uma vez. Tendo-se recorrido a entrevistas diretivas para a recolha de dados.

A máxima da escola em estudo é dar voz aos alunos, pois é um processo fundamental para que se possam delinear estratégias e projetos que visem uma melhor apropriação das aprendizagens. Deste modo, achou-se importante ouvi-los também numa perspetiva mais

abrangente, e perceber o que têm a dizer sobre a sua escola, os professores e ainda sobre as representações e expectativas que os seus pais têm sobre o seu percurso escolar.

A maioria dos alunos entrevistados refere que gosta da escola. No entanto as justificações diferem um pouco, sendo as meninas as que gostam mais de aprender e trabalhar, por outro lado os meninos gostam mais de brincar no recreio e jogar à bola.

“Gosto. Porque é muito divertido. Gosto de brincar com as minhas amigas, gosto de fazer trabalhos e o que vocês me derem para a mão eu faço.” (A2, 7 anos de idade, sexo feminino, 2ºano de escolaridade)

“Sim. Porque gosto muito de aprender e gosto muito de trabalhar e de escrever para aprender a ler.” (A3, 7 anos de idade, sexo feminino, 2ºano de escolaridade)

“Sim, até gosto. **Porquê?** Porque lá no bairro é tudo podre. **Tudo podre?** Não há nada para brincar, aqui na escola é mais divertido, na hora do recreio né?” (A4, 8 anos de idade, sexo masculino, 2ºano de escolaridade)

“Adoro. **Porquê?** Porque gosto de trabalhar e gosto de passar de ano.” (A5, 7 anos de idade, sexo feminino, 1ºano de escolaridade, 1 retenção por faltas)

“Sim. **Porquê?** Eu gosto de fazer os trabalhos e porque também gosto de levar trabalhos de casa para fazer no Panda.” (A6, 8 anos de idade, sexo feminino, 2ºano de escolaridade, 1 retenção por faltas)

“Sim, mais ou menos. Às vezes é aborrecido. **Porquê?** Porque às vezes eles não me deixam jogar à bola. **Porquê?** Sei lá, eles têm medo dos ciganos.” (A7, 10 anos de idade, sexo masculino, 3ºano de escolaridade, 1 retenção)

“Mais ou menos. Não gosto de trabalhar e levantar-me de manhã também não. Custa-me levantar e ir para o frio e quero dormir mais. A gente estamos a brincar e quando há culto há um molho de crianças ali na rua e a gente gosta de brincar até à uma da manhã.” (A10, 9 anos de idade, sexo masculino, 2ºano de escolaridade, 2 retenções por faltas)

Relativamente ao que mais lhes agrada na escola as respostas variam muito. Salientam-se as preferências às aulas do Projeto Aprendizagens Criativas (AC), direcionadas para a valorização cultural de cada um e ao apoio que recebem nos *Pandas*, resultado da parceria

estabelecida entre a escola e a Associação de Apoio Social. Referem, ainda, o esforço que a aprendizagem exige, como um aspeto menos aprazível da escola.

“Eu acho que é brincar no recreio e também nas Aprendizagens (AC).” (A4, 8 anos de idade, sexo masculino, 2ºano de escolaridade)

“Quando fico nos Pandas. Gosto de ler, trabalhar e tudo, mas às vezes fico aborrecido de fazer sempre a mesma coisa.” (A9, 9 anos de idade, sexo masculino, 2ºano de escolaridade, 2 retenções por faltas)

“Gosto de brincar no ginásio porque isso eu fico entretido. Também gosto de aprender a ler e a escrever, mas é um molho complicado, porque tens de escrever outra, mais outra, mais outra e ficas ali toda a vida. Custa-me. Estou a fazer assim (gesto de escrever), mas depois não sabes e custa-te mesmo!” (A10, 9 anos de idade, sexo masculino, 2ºano de escolaridade, 2 retenções por faltas)

Quando têm de responder sobre aquilo que menos gostam na escola, a maioria refere-se ao trabalho em sala de aula, ao estar fechado numa sala sentado tanto tempo e, ainda, as dificuldades na realização das atividades que lhes são propostas.

“O nome, eu não gosto e depois cansa-me as costas. Não gosto de fazer trabalhos porque eu não consigo.” (A1, 6 anos de idade, sexo feminino, 1ºano de escolaridade)

“Para dizer a verdade é trabalhar, os ciganos devem dizer todos isso não é?” (A4, 8 anos de idade, sexo masculino, 2ºano de escolaridade)

“Ficar muito tempo na sala sempre a escrever. Não queria estar muito tempo sentado.” (A7, 10 anos de idade, sexo masculino, 3ºano de escolaridade, 1 retenção)

Por outro lado, há respostas que podem surpreender quem as lê, onde são os próprios alunos ciganos a reconhecer que algumas situações de violência que surgem nos intervalos são causadas por eles.

“Que os ciganos me batam e que façam mal às outras pessoas minhas amigas.” (A6, 8 anos de idade, sexo feminino, 2ºano de escolaridade, 1 retenção por faltas)

Quando os alunos são questionados sobre as faltas e o motivo das mesmas, as respostas são, mais uma vez, um pouco contraditórias, pois a maioria diz faltar poucas vezes à escola e só por motivos de doença, no entanto, quando a investigadora insiste e questiona porque faltam tantas vezes, as respostas acabam por ser completamente diferentes, como se pode ler abaixo as respostas respetivas à primeira e à segunda questão.

“Sim, eu gosto de faltar à escola porque dói-me a cabeça e tenho sono.” (...) “Por causa a minha mãe vai à médica.” (A1, 6 anos de idade, sexo feminino, 1ºano de escolaridade)

“É quando eu estou doente ou estou com dores de cabeça.” (...) “Sei lá!” (A2, 7 anos de idade, sexo feminino, 2ºano de escolaridade)

“Só porque estou doente, outras vezes a minha mãe só quer dormir e não quer acordar, e eu digo quero ir à escola mãe e ela diz: hoje não vais, vais amanhã. Eu gosto mais de vir à escola do que ficar em casa sem amigos.” (...) “Porque às vezes é a mãe outras vezes sou eu que estou doente.” (A3, 7 anos de idade, sexo feminino, 2ºano de escolaridade)

“Só quando fico constipada.” (...) “Porque tenho febre. A mãe às vezes fica no hospital por causa do meu irmão.” (A5, 7 anos de idade, sexo feminino, 1ºano de escolaridade, 1 retenção por faltas)

“Só quando me dói a cabeça e quando estou doente.” (...) “Por causa das borbulhas que tenho no pé.” (A6, 8 anos de idade, sexo feminino, 2ºano de escolaridade, 1 retenção por faltas)

As maiores contradições que têm surgido ao longo desta pesquisa são as que estão relacionadas com o assunto das faltas e as suas justificações. Tanto os alunos como os pais referem quase sempre a doença como motivo das faltas, no entanto, sabe-se pelo conhecimento prévio, bem como pela observação participante, que as faltas que os alunos dão, não são, na sua maioria, por motivos de saúde, mas, a maior parte das vezes por motivos ligados ao tecido cultural e étnico desta comunidade. Contrariando mais uma vez as representações que referem relativamente à importância da escola para o futuro dos seus filhos, mas sobrepondo-se sempre a vertente cultural, em que qualquer outro motivo é suficiente para não irem à escola.

“Sim. Dizem: vai à escola. E eu digo: não quero.” (A1, 6 anos de idade, sexo feminino, 1ºano de escolaridade)

“Querem que eu venha. Então faltas só esta vez diz o pai e a mãe.” (A2, 7 anos de idade, sexo feminino, 2ºano de escolaridade)

“A minha mãe, às vezes, não quer que eu venha porque só quer dormir e não se quer levantar.” (A3, 7 anos de idade, sexo feminino, 2ºano de escolaridade)

“Sim, para tirar a carta e para ler bem, para ter boas notas.” (A9, 9 anos de idade, sexo masculino, 2ºano de escolaridade, 2 retenções por faltas)

“Eles querem que eu venha, mas depois eles querem ir ao cinema e depois não venho. O meu pai diz assim: Já não vais. E eu já não vou. A minha mãe esquece-se de acordar. **E porque é que não põem o despertador?** Eles põem mas o meu pai tapa os ouvidos.” (A10, 9 anos de idade, sexo masculino, 2ºano de escolaridade, 2 retenções por faltas)

Outro assunto, que também mostra contradição, são os trabalhos de casa, que raramente são realizados pelos alunos ciganos, apenas os realizam nos dias em que têm o apoio da Associação Pandas, em contexto de escola ou no centro comunitário. No entanto, quase todos respondem que os realizam, regularmente, com a ajuda do pai ou da mãe, tendo a investigadora conhecimento, em momentos de observação participante, que quase nunca os pais destes alunos os ajudam na realização dos trabalhos de casa, sendo que os próprios pais referem que não são capazes de ajudá-los ou os alunos que dizem muitas vezes que os pais não sabem, não querem ou não têm tempo para ajudar.

“A minha mãe e o meu pai.” (A1, 6 anos de idade, sexo feminino, 1ºano de escolaridade)

“A minha mãe. Ajuda sempre.” (A2, 7 anos de idade, sexo feminino, 2ºano de escolaridade)

“É o pai. Às vezes quando as perguntas são fáceis eu faço sozinho.” (A7, 10 anos de idade, sexo masculino, 3ºano de escolaridade, 1 retenção)

“Faço sozinho e às vezes quando não consigo vou aos Pandas.” (A8, 10 anos de idade, sexo masculino, 4ºano de escolaridade, 1 retenção)

Destaca-se aqui a situação invertida, em que muitas vezes são os alunos que acabam por ensinar os pais, tanto no processo de leitura como na escrita, ou ainda, noutras situações concretas em que os pais revelam dificuldade em entender informações transmitidas pela escola e que são os próprios alunos que acabam por esclarecer e ajudar os pais. Nestas situações nota-se que os alunos se sentem orgulhosos de terem essa capacidade.

“A minha cabeça. Nunca ninguém me ajuda para eu aprender. Tenho de ensinar a mãe, ela não sabe escrever.” (A5, 7 anos de idade, sexo feminino, 1ºano de escolaridade, 1 retenção por faltas)

As respostas dadas pelos alunos em relação à opinião que os pais têm da escola vão ao encontro das respostas dadas pelos pais entrevistados, destacando-se a importância da escola para a vida futura, bem como a importância de saber ler e escrever, que no caso dos rapazes é acentuado com o facto de, desta forma, poderem tirar a carta de condução.

Mais uma vez podemos encontrar nestas respostas uma ambiguidade criada nesta comunidade entre as representações que têm da escola e o modo como gerem a vida escolar dos seus filhos, evidenciando-se quase sempre uma forma de fazer diferente daquela que se verbaliza.

“A escola é boa! Faz bem à saúde. **Faz bem à saúde?** Sim! Para conseguires ler. É muito importante de andar na escola. Tens que ter boa memória para andares numa escola. E também não podes responder mal às pessoas.” (A2, 7 anos de idade, sexo feminino, 2ºano de escolaridade)

“Dizem que eu sempre tenho de ir à escola. Às vezes eu não quero. Porque não me dá vontade de levantar, mas o meu colchão é um colchão de praia e depois dói-me o pescoço. O meu pai não tem dinheiro para comprar outro colchão.” (A3, 7 anos de idade, sexo feminino, 2ºano de escolaridade)

“A mãe acha que é importante eu vir à escola para eu aprender e saber ler para quando for grande saber coisas.” (A6, 8 anos de idade, sexo feminino, 2ºano de escolaridade, 1 retenção por faltas)

“A escola é boa. Tens de aprender para depois tirares a carta. Não posso faltar muitas vezes à escola.” (A7, 10 anos de idade, sexo masculino, 3ºano de escolaridade, 1 retenção)

“Eles dizem que tenho de ir à escola senão não tiro a carta e não fico com uma boa máquina.” (A9, 9 anos de idade, sexo masculino, 2ºano de escolaridade, 2 retenções por faltas)

“Tens que ir para a escola amanhã. A escolinha é boa. Sabem os meninos todos e não sabes tu. Não vais à escola e andas atrás de mim. Ele (o pai) comprou a carta, ele não sabe ler, ele diz sempre: Ó I... o que é que diz aqui?” (A10, 9 anos de idade, sexo masculino, 2ºano de escolaridade, 2 retenções por faltas)

Sendo o tema deste subcapítulo “A voz dos alunos ciganos”, achou-se importante terminar com as opiniões que têm da sua escola e dos seus professores, não se fazendo qualquer análise ou comentário, ficando ao critério de cada um refletir sobre as opiniões que aqui são deixadas.

Em relação aos professores da sua escola, há unanimidade quanto às representações positivas sobre os mesmos, o que indicia uma perceção do esforço e do empenho destes na sua integração e sucesso escolares.

“Elas são boazinhas. Gosto mais da do Fénix que és tu! Porque tu deixas-me mexer na massinha e gosto mais de ti. Nunca vi assim uma professora.” (A2, 7 anos de idade, sexo feminino, 2ºano de escolaridade)

“As professoras são bué da fixes! Até tu és bué da fixe, deixas nós brincarmos. Eu adoro as professoras.” (A3, 7 anos de idade, sexo feminino, 2ºano de escolaridade)

“Os professores são bonzinhos, a gente aprendemos com eles e não são maus.” (A7, 10 anos de idade, sexo masculino, 3ºano de escolaridade, 1 retenção)

“As professoras são espertas e ensinam-nos a aprender. Sem elas não tiramos a carta.” (A9, 9 anos de idade, sexo masculino, 2ºano de escolaridade, 2 retenções por faltas)

“São bons! Os professores ensinam. Os professores dão respeito às crianças e as crianças dão respeito aos professores.” (A4, 8 anos de idade, sexo masculino, 2ºano de escolaridade)

“As professoras são fantásticas, dizem para a gente aprender tudo.” (A5, 7 anos de idade, sexo feminino, 1ºano de escolaridade, 1 retenção por faltas)

“São muito bonzinhos, são divertidos e amigos.” (A8, 10 anos de idade, sexo masculino, 4ºano de escolaridade, 1 retenção)

No geral também fazem uma apreciação positiva da escola, salientando como mais positivo o facto de fazerem muitas atividades divertidas, de aprenderem e brincarem com os amigos.

“Digo assim... eu gosto da escola, é divertida, gosto de fazer trabalhos e brincar com os meus amigos. E tenho uma coisa para dizer que é muito importante: não gosto de responder mal às pessoas “é um mal respeito”.” (A2, 7 anos de idade, sexo feminino, 2ºano de escolaridade)

“Quero dizer que eu gosto muito da escola, quero aprender e fazer as coisas direito.”(A3, 7 anos de idade, sexo feminino, 2ºano de escolaridade)

“Boa, divertida, faz muitas atividades. Para mim a escola é quase tudo porque fazemos atividades divertidas, quando a gente acaba tudo brincamos.” (A7, 10 anos de idade, sexo masculino, 3ºano de escolaridade, 1 retenção)

“Eu gosto, é divertida, brinco sempre com todos os meus primos e com os meus amigos. É muito importante vir à escola, porque se não vier não sei ler e não tiro a carta.” (A9, 9 anos de idade, sexo masculino, 2ºano de escolaridade, 2 retenções por faltas)

Como aspetos menos positivos salientam o período de tempo que têm de estar em contexto de sala de aula, não poderem utilizar os telemóveis e o facto de nem sempre poderem cantar/batucar espontaneamente, característica tão enraizada nestas comunidades e para estes alunos torna-se difícil, por vezes, controlar essa vontade.

O almoço é também para estes alunos um aspeto que referem como menos positivo, visto muitas vezes não lhes agradar. Nestes casos os alunos mais velhos muitas vezes “fogem” do refeitório e os mais novos permanecem muito tempo até alguém os deixar sair.

“A escola vá...a escola é... eles batem a nós e também batemos a eles e eles não querem levar porrada. A escola farta porque é muito tempo de estar na escola. O almoço também farta é sempre o mesmo. Não trazem telemóveis para aqui. Não podemos cantar, as professoras dizem: Caluda!” (A10, 9 anos de idade, sexo masculino, 2ºano de escolaridade, 2 retenções por faltas)

Conclusão

A realização deste trabalho permitiu-me ter acesso a informação muito detalhada sobre as representações e perspectivas que a população desta comunidade cigana tem da escola. Apesar de vir a desenvolver trabalho com esta comunidade há alguns anos e o meu interesse pela mesma me levar a estudar e procurar sempre mais informação, foram os testemunhos disponibilizados por estes pais e alunos que me permitiram ter noção do que realmente pensam e que sentimentos nutrem pela escola e pelos professores, conseguindo, deste modo, responder à questão de partida desta investigação: “Qual a relação das famílias da comunidade cigana com a escolaridade?”.

Do estudo em análise e perante os resultados obtidos posso inferir que esta comunidade manifesta uma boa relação com a escola, tendo em conta que esta escola e estes professores têm vindo a fazer alterações significativas às suas práticas e aos modos de acolher estes alunos, implementando projetos de melhoria e combate ao insucesso e abandono escolar, bem como à valorização cultural e aproximação das famílias à escola. Assim, a análise dos dados recolhidos nas entrevistas mostra-nos que esta escola está no bom caminho, os entrevistados tanto pais como alunos referem que gostam e confiam nesta escola e nestes professores, não sentem discriminação e são tratados como iguais, mostram-se bastante satisfeitos pela confiança que já têm nesta escola e acham muito importante a proximidade que existe com todos os projetos e atividades que têm sido implementados na escola, permitindo a esta comunidade realizar percursos escolares de sucesso. Estando a aumentar o número de alunos que continua o seu trajeto escolar no 2º e 3ºCiclo, mesmo que em alguns casos em Ensino Doméstico.

De referir, que apesar das melhorias significativas relativamente ao abandono e à falta de assiduidade, continuam a registar-se dificuldades em ultrapassar estes fatores, apesar de todos os entrevistados considerarem a escola uma mais-valia para o futuro dos seus filhos ou dos próprios e terem bem presente que é prejudicial faltar à escola.

De acordo com Bernstein (1980), Iturra (1990), Costa (1992), Bourdieu & Champagne (1992), Enguita (1996), Seabra (2006), entre outros autores, o percurso cultural e social da criança é decisivo na sua trajetória escolar, sendo que, no caso das comunidades ciganas o fosso entre a sua cultura e a instituição escolar continua a ser preponderante no insucesso e abandono escolar destes alunos. Por seu lado, Casa-Nova (2008) refere que o insucesso escolar dos alunos ciganos deve-se grandemente ao problema do absentismo, que no fundo está, também, diretamente relacionado com as características socioculturais e étnicas.

Sabe-se também que a forma como a escola e os professores aceitam estes alunos é determinante para que haja uma reconfiguração deste processo, pois de acordo com Canário (2000) é possível as escolas aprenderem e aproximarem-se das famílias, de modo a desenharem situações educativas de sucesso para todos os alunos. Assim como Marques et al. (2005), que referem as alterações aos normativos que vieram viabilizar o acesso de todos ao sistema escolar com a introdução de várias medidas diferenciadoras de combate à exclusão social.

Em pesquisas futuras poderão ser analisados os elementos absentismo e abandono escolar visto terem sido estes os que se destacaram como mais influentes na relação da comunidade cigana com a escola.

Fontes:

CM Portugal (2002), consultado em 12 de julho 2020. Disponível em:
<https://www.cmjornal.pt/portugal/detalhe/por-fim-temos-casa-nova>

Despacho Normativo nº 63/91 de 18/2. DR nº 60, I Série–B, 13/3/91
<https://dre.pt/pesquisa/-/search/475368/details/maximized>

JNDireto (2005), consultado em 12 de julho de 2020. Disponível em:
<https://www.jn.pt/arquivo/2005/bairro-de-realojamento-deixa-moradores-isolados-518301.html>

Observatório das Migrações, *Diversidade cultural no enquadramento legal e institucional português*, consultado em 18 de maio de 2020. Disponível em:
<https://www.om.acm.gov.pt/-/575233>

Pare Escute Olhe (2015), *O sucesso escolar das crianças ciganas depende do conhecimento no modo de lidar com as diferenças*, publicado em 1 abril de 2015, consultado em 26 julho de 2019. Disponível em:
<https://adcmoura.pt/pareescuteolhe/?p=360>

Projeto Educativo de Agrupamento 2014/2017

Projeto Educativo de Escola 1992/1996

Regulamento Interno 2017/2021

Relatório da Inspeção Geral da Educação e Ciência, Avaliação Externa das Escolas de 2013/2014

Referências Bibliográficas

- Abrantes, Pedro; Seabra, Teresa; Caeiro, Tiago; Almeida Sofia & Costa, Raquel (2016) “A escola dos ciganos: contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso”, *Configurações*, vol. 18, pp. 47-66.
- Benavente, Ana (1990), *Insucesso escolar no contexto português — abordagens, concepções e políticas*, *Análise Social*, vol. XXV (108-109), 1990 (4.º e 5.º), pp. 715-733.
- Benavente, Ana; Costa, António Firmino; Macahdo, Fernando Luis & Neves, Manuela Castro (1992), *Do outro lado da escola*, 3ª Edição, Lisboa, Editorial Teorema.
- Bogdan, R e S. Biklen (1994), *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora, pp. 16-17.
- Bourdieu, Pierre e Champagne, Patrick (1992), “Les exclus de l’intérieur”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº91-92, pp.71-75.
- Canário, Rui, (2000), *Educação de adultos: Um Campo e uma Problemática*, Lisboa, Educa, pp.131-142.
- Canário, Rui (2006), “Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal” in L. Lima, A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário, *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Casa-Nova, M. J. (2002), *Etnicidade, género e escolaridade – estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Casa-Nova, M. J. (2008), “Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública”, in Casa Nova, M. J. e P. Palmeira (Coords.) *Minorias*, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, pp. 7-55.
- Casa-Nova, M. J. (2009), *Etnografia e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*, *Coleção Olhares*, 8, ACIME, Lisboa.
- Castro, A. (2004), “Ciganos e itinerância. Uma aproximação à realidade concelhia e às suas formas de hospitalidade”, *Cidades, Comunidades e Territórios*, 9, pp. 55-69.
- Certal, Catarina (2013), “Projeto Geração Tecla: uma referência na inclusão da etnia cigana” em Manuela Mendes e Olga Magano (Orgs.) (2013), *Ciganos Portugueses: olhares cruzados e interdisciplinares em torno de políticas sociais e projetos de intervenção social e cultural*, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais/ CEMRI, Lisboa, pp. 39-51.

- CNE (2008), Seminários e Colóquios. A escola face à diversidade: percepções, práticas e perspectivas, Lisboa, CNE
- Costa, António Firmino da (1986), “Pesquisa de terreno em sociologia” in J. Madureira Pinto e A. S. Silva (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
- Costa, António Firmino (1992), *Sociologia*, Quimera
- Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro*, Oeiras, Celta, pp. 9-10.
- Costa, António Firmino (2012), *Desigualdades Sociais Contemporâneas*, Editora Mundos Sociais, Lisboa.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Perfil Escolar da Comunidade Cigana no ano letivo 2016/2017
- Domingos, Ana Maria; Barradas, Helena; Rainha, Helena; Neves, Isabel Pestana (1986), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Enguita, M. (1996), “Escola e etnicidade: o caso dos ciganos”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, pp.5-22.
- Eurydice (2014), *Combate ao Abandono Precoce no Ensino e Formação Profissionais na Europa*, Estratégias, políticas e medidas, Lisboa, DGEEC
- Fonseca, Ernesto Paulo; Marques, José Mendes; Poeschi, Gabrielle (2005), *Representações Sociais das Comunidades Cigana e Não-Cigana. Implicações para a Integração Social*, Lisboa, ACIDI.
- Freire, Paulo, (1996), *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.
- Iturra, Raul (1986), “Trabalho de campo e observação participante em antropologia” em Silva, Augusto Santos e J. Madureira Pinto (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
- Iturra, Raul (1988), “O grupo doméstico ou a construção conjuntural da reprodução social”, *Sociologia*, nº5, pp.61-78.
- Iturra, Raul (1990), *Fugirás à escola para trabalhar a terra*, Escher, Lisboa.
- Lopes, Daniel Seabra (2013), “Introversão e derivas. Ao encontro dos ciganos de Lisboa” em Manuela Mendes e Olga Magano (Orgs.) (2013), *Ciganos Portugueses, olhares plurais e novos desafios numa sociedade em transição*, Editora Mundos Sociais, Lisboa, pp.175-187

- Magano, O. (1999), *Entre ciganos portugueses: estudo sobre a integração social de uma comunidade cigana residente na cidade do Porto* (dissertação de mestrado), Universidade Aberta, Porto.
- Magano, O. (2010), “Tracejar vidas normais” - Estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa, Porto, Universidade Aberta, Tese de Doutoramento em Sociologia.
- Magano, Olga; Mendes, Maria Manuela (2014), “Ciganos e políticas sociais em Portugal”, *Sociologia*, Número temático – Ciganos na Península Ibérica e Brasil: estudos e políticas sociais, pp. 15-35.
- Magano, Olga; Mendes, Maria Manuela (2016), “Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso educativo das pessoas Ciganas em Portugal”, *Configurações*, vol. 18, pp. 8-26
- Marques, Margarida M., Joana L. Martins, José G.P. Bastos e Isabel Barreiros (2005), *Jovens, Migrantes e a Sociedade da Informação e do Conhecimento. A Escola perante a Diversidade*, Lisboa, ACIME.
- Marques, João Filipe, (2013), “O racismo contra as coletividades ciganas em Portugal, sequelas de uma modernização” em Manuela Mendes e Olga Magano (Orgs.) (2013), *Ciganos Portugueses, olhares plurais e novos desafios numa sociedade em transição*, Editora Mundos Sociais, Lisboa, pp.112-117.
- Martins, Clélia Aparecida; Morais, Carlos Willians Jaques (2005), “Antropologia e educação: breve nota acerca de uma relação necessária”, *Educação em Revista*, n.6, pp.83-94.
- Mendes, Manuela (2013), “Discriminação percebida e sentida pelos ciganos da área metropolitana de Lisboa” em Manuela Mendes e Olga Magano (Orgs.) (2013), *Ciganos Portugueses, olhares plurais e novos desafios numa sociedade em transição*, Editora Mundos Sociais, Lisboa, pp.133-159.
- Mendes, Manuela; Magano, Olga; Candeias, Pedro (2014), *Estudo Nacional sobre as comunidades Ciganas*, Observatório das Comunidades Ciganas, Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP), Lisboa.
- Moreira, Darlinda; Pires, Gisela (s.d.), “O Processo Educativo das Crianças Ciganas e a Aprendizagem da Matemática”, Universidade Aberta, Lisboa.
- Moreira, Antonio Flávio Barbosa; Candau, Vera Maria (2003), “Educação Escolar e Cultura (s): Construindo Caminhos”, *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-167, mai./jun./jul.

- Mischi, Giuliano (2011), “A relação das famílias de etnia cigana com a escola pública: um estudo multicaso”, Dissertação de Mestrado em Ensino do Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Consultado em 29 junho 2019. Disponível em: [https://run.unl.pt/bitstream/10362/7235/1/A relação das famílias de etnia cigana com a escola pública - Giuliano](https://run.unl.pt/bitstream/10362/7235/1/A%20rela%C3%A7%C3%A3o%20das%20fam%C3%ADlias%20de%20etnia%20cigana%20com%20a%20escola%20p%C3%BAblica%20-%20Giuliano)
- Nicolau, Lurdes Fernandes (2016), “Complexidades no percurso escolar das crianças ciganas: relatos de pais e professores”, *Configurações*, vol. 18, pp. 105-121.
- Oliveira, E. (1980), "Entrevista a Basil Bernstein", *O Professor*, 25, pp. 19-23.
- Pinto, Luís (2007). Educação não-formal: um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: ISCTE.
- Quivy, R., L. Champenoud (1988), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- Reis, Filipe (1994), “A domesticação escolar do pensamento infantil. Perspectivas teóricas para a análise das práticas escolares”, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº3, I, 37-56.
- Seabra, Teresa (2006), “A escola do ponto de vista das crianças: avaliação, sentimentos e representações em alunos da escolaridade obrigatória”, *Cidades- Comunidades e Territórios*, nº12-13, pp. 105-119.
- Seabra, Teresa e Mateus, Sandra (2010), “Trajectórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais: descendentes de imigrantes no ensino básico português” *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, pág. 411-424
- Silva, Manuel Carlos; Silva, Susana (2002) “Práticas e representações sociais face aos ciganos. O caso de Oleiros, Vila Verde”, *Revista Antropológicas*, nº6, pp.57-86.
- Silva, Pedro (2013), “Escolas, famílias e desigualdades sociais”, em Ana Matias Diogo e Fernando Diogo (Orgs.) (2013), *Desigualdades no Sistema Educativo*, Editora Mundos Sociais, Coleção Desigualdades, pp.71-87.
- Souta, Luis (1997), *Multiculturalidade & Educação*, Profedições, Porto.
- Spencer, Alan Barnard Jonathan (2002), *Encyclopedia of social and cultural anthropology*, entradas seleccionadas Age/person/ childhood, first published 1996 by Routledge 11 New Fetter Lane, London
- Stoer, Stephen R. (1992) “A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais”, in António Nóvoa & Thomas S. Popkewitz (eds.) *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, pp. 71-81.

- Tomé, Maria da Conceição; Carvalho, Anabela; Sousa, José; Saraiva, Dinis; Domingues, António & Oliveira, Maria Fernanda (2016), “O sucesso escolar dos alunos de etnia cigana: desafios emergentes. O caso dos alunos do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique”, *Configurações*, vol. 18, pp. 87-104.
- UNESCO (2009), Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural: relatório mundial da UNESCO, resumo.
- Vieira, Ricardo (1992), *Entre a Escola e o Lar*, Escher, Lisboa.
- Vieira, Ricardo (1998), “Percursos e Projetos de Vida: O Processo de Construção das Atitudes dos Professores”, Escola Superior de Educação de Leiria, *Antropológicas*, nº2, pp.36-65.
- Vieira, Ricardo (1999), “Da Multiculturalidade à Educação Intercultural: A Antropologia da Educação na Formação de Professores”, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº12, pp.123-162.
- Vieira, Ricardo (1999), *Histórias de vida e identidades – Professores e interculturalidade*, Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, Porto.
- Xavier, Sérgio Miguel Seno da Silva (2014), “A problemática do auto-reconhecimento da educação/ aprendizagem não-formal – um contributo prático”, *Interações*, nº 29, pp. 171-184.