

A RELAÇÃO DAS FAMÍLIAS DE ETNIA CIGANA COM A ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO MULTICASO

Giuliano Mischi

**Dissertação de Mestrado em Ensino do Português
Língua Segunda e Língua Estrangeira**

SETEMBRO, 2011

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	4
I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	8
1. ANÁLISE CONCEPTUAL: Família, educação, etnia e grupo étnico.....	8
1.1 A importância da família no desenvolvimento do indivíduo.....	8
1.1.1 Perspectiva histórica sobre a relação escola-família.....	8
1.2 Para um conceito alargado de educação.....	12
1.3 Definição de etnia e grupo étnico.....	14
2. UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA E A LÍNGUA DO POVO CIGANO.....	15
2.2 Reflexões sobre o percurso histórico dos ciganos e relações com os <i>gadjés</i>	17
2.3 Fenómenos linguísticos nos ciganos peninsulares.....	18
3. CARACTERIZAÇÃO DA CULTURA CIGANA.....	19
3.1 A importância da família na comunidade cigana.....	19
3.1.1 O luto face à morte e à doença.....	20
3.2 Processos educativos das crianças nas comunidades ciganas.....	21
3.2.1 A educação das meninas e o papel das mulheres.....	24
3.2.2 O casamento.....	24
3.2.3 A etnia cigana e a cultura escolar.....	27
3.3 Os Ciganos: cidadãos Portugueses discriminados.....	29
4 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	31
4.1 As desvantagens sociais e económicas como factores de exclusão.....	33
4.2 A importância dos dispositivos pedagógicos.....	34
4.3 Dificuldades das crianças ciganas na aprendizagem do Português.....	37

II PARTE- ESTUDO EMPÍRICO.....	39
1. Metodologia.....	39
1.1 Sujeitos.....	40
1.2 Instrumentos.....	42
1.3 Procedimentos.....	44
2. Análise dos resultados.....	45
2.1 Análise por categoria.....	45
2.1.2 Educação cigana.....	45
2.1.3 Caracterização da cultura cigana.....	47
2.1.4 Representações face ao racismo e à xenofobia.....	48
2.1.5 Família e escola.....	48
2.1.6 Modelos de orientação de vida e expectativas.....	49
2.1.7 Conhecimento das medidas tomadas.....	50
2.1.8 Língua Portuguesa e Romanó.....	50
3. Discussão dos resultados.....	51
3.1 Educação cigana.....	51
3.2 Traços distintivos da cultura cigana.....	52
3.3 Representações face ao racismo e à xenofobia.....	55
3.4 Família e escola.....	56
3.7 Língua Portuguesa e <i>Romanó</i>	58
3.6 Conhecimento e avaliação das medidas tomadas.....	58
3.5 Modelos de orientação de vida e expectativas.....	59
BIBLIOGRAFIA.....	63
ANEXOS.....	70

Introdução

A investigação pretendeu efectuar uma análise sobre as relações que ocorrem e se desenvolvem entre o grupo familiar cigano e a escola em diferentes contextos sociais e habitacionais. O estudo centrou-se sobre alguns elementos de grupos familiares ciganos inseridos em contextos de bairro social, cidade e acampamento. Foi dada particular atenção aos processos educativos que as crianças empreendem dentro de cada um destes grupos e sobre as expectativas que estas famílias têm em relação ao futuro profissional e social dos filhos. A partir destas informações, foi feito um esforço para perceber o que é que a escola pode oferecer a estas crianças e às suas famílias e sobre-tudo como.

Na maioria dos trabalhos e investigações sobre a etnia Cigana e a escola existe uma constante preocupação com as problemáticas relativas às diferenças culturais e à consequente criação de estereótipos que estão na base de atitudes e episódios de racismo, intolerância e incompreensões. No presente trabalho, o aprofundamento sobre este tipo de dificuldades teve sempre em conta o facto de que *estamos em presença de dois sistemas culturais estruturalmente e qualitativamente diferentes: de um lado uma cultura agrafa, de transmissão oral, que valoriza o pensamento concreto e o conhecimento ligado estritamente ao desempenho de actividades quotidianas que garantem a reprodução cultural e social do grupo (a Cultura Cigana), do outro uma cultura letrada, de transmissão escrita, valorizando o pensamento abstracto e o conhecimento erudito (a cultura da sociedade maioritária)* (Casa-Nova, 2006:161).

Nesta dissertação, portanto, tentou-se oferecer uma perspectiva que tenha em conta sobretudo o facto de que as ditas crianças, contrariamente ao que se costuma pensar, não são desprovidas de uma educação mas sim, possuem conhecimentos e atitudes que, se por uma parte são valorizados no seu grupo de pertença, por outra são considerados inadequados e de significado pouco relevante para a escola. São de facto chamadas a desempenhar papéis substancialmente diferentes dos processos de educação e socialização familiares e dos papéis que se lhes ensina a desempenhar dentro do grupo de pertença. Como refere Montenegro (Boletim Informativo do ACIME, 2004: 10) *quando o professor se confronta com uma criança cigana na sala de aula, confronta-se com um modo de estar diferente, em termos de utilização do espaço e de utilização do tempo.*

A abordagem foi feita a partir da análise dos dados que dizem respeito às considerações e constatações do(s) entrevistado(s) sobre o encontro-desencontro social e sobretudo cultural que se verifica com a sociedade maioritária, sobretudo no espaço da sala de aulas, onde se verifica uma dupla evidência da diferenciação cultural dos dois sistemas de educação e socialização, procurando englobar e harmonizar os dois sistemas culturais em questão. De facto, já Cortesão e Pinto (1995) falam em conceber ofertas de actividades educativas que vão ao encontro dos conhecimentos de que os diferentes grupos culturais são portadores, chamando a atenção para o facto de que, para que isto seja possível, é prioritário adquirir um conhecimento profundo das características culturais dos grupos aos quais a escola se dirige (no nosso caso os Ciganos). *É nesse sentido que se preconiza o recurso a dispositivos pedagógicos que abram pistas de acesso a uma compreensão do modo como acontece o quotidiano destas crianças, dos seus valores, das regras que orientam os seus estilos de vida, dos constrangimentos a que estão submetidos, dos saberes que possuem e exercitam em casa, na rua, no bairro onde vivem (idem:30).* Assim sendo, o presente estudo teve como pergunta de partida a seguinte:

Existe uma maneira da escola valorizar os conhecimentos adquiridos pelas crianças ciganas no seu dia-a-dia dentro do grupo familiar e de utilizá-los como veículos para a aquisição de saberes curricularmente considerados como importantes?

Em função desta pergunta estabelecemos os seguintes objectivos:

1) Conhecer as várias fases e mecanismos socioculturais subjacentes aos processos educativos empreendidos pelas crianças ciganas na família alargada;

2) Compreender se e como, segundo o(s) entrevistado(s), o processo educativo escolar entra em conflito com os valores e os conhecimentos que o grupo familiar transmite às crianças;

3) Identificar no ponto de vista do(s) entrevistado(s) quais entre estes valores e conhecimentos a escola poderia valorizar para melhorar as relações em análise;

4) Perceber como os saberes que a escola considera como curricularmente importantes podem encaixar nas expectativas que o(s) entrevistado(s) têm em relação às crianças

5) Destacar como se insere a aprendizagem do Português e qual é a sua relação com o *romanó*, dentro desta panorâmica;

A dissertação pretende encontrar elementos úteis para a construção de dispositivos pedagógicos que se preocupem em ir ao encontro de preocupações, interesses, experiências que estas crianças e suas famílias têm no seu dia-a-dia na comunidade e que simultaneamente sirvam como veículo para a aquisição de saberes e capacidades considerados relevantes para uma futura integração na sociedade maioritária.

Para atingir os nossos objectivos organizámos o presente Estudo em 3 partes. Na primeira, fundamentação teórica, efectua-se uma revisão da literatura mais relevante para reflectir sobre conceitos como etnia, educação, família.

Em seguida, será necessário proceder também a uma revisão da literatura relevante sobre os Ciganos, as suas origens histórico-linguísticas como também outros aspectos culturais desta comunidade e nomeadamente aqueles que se referem ao desenvolvimento pessoal e às várias fases da educação recebida pelas crianças ciganas fora do âmbito da escola, tentando identificar alguns pontos comuns à educação escolar.

Finalmente, algumas reflexões sobre a interculturalidade na escola, os dispositivos pedagógicos e as problemáticas das crianças ciganas na aprendizagem da Língua Portuguesa, visto que este trabalho se apresenta como finalização de um Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Língua Estrangeira.

A recolha dos dados só é válida para as principais figuras que compõem o grupo familiar cigano e que jogam um papel dentro da educação, que auscultámos juntamente com os mediadores nas entrevistas. A segunda parte da investigação é constituída pelo estudo empírico e, concretamente, pelo esclarecimento sobre a metodologia utilizada seguida numa análise dos resultados e discussão dos mesmos. Na terceira parte procede-se à descrição das conclusões.

Palavras chave:

*relação família-escola, cultura cigana, língua cigana, educação intercultural
dispositivos pedagógicos.*

I PARTE-ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1- Análise conceptual: Família, educação, etnia e grupo étnico

1.1- A importância da família no desenvolvimento do indivíduo

No decorrer da evolução histórica, a família permanece como matriz do processo de civilização, como condição para a humanização e para a socialização das pessoas (Levi-Strauss,1967;Chinoy, 1993). É por isso que, apesar da variedade de formas que assume e das transformações pelas quais passa ao longo do tempo, a família é identificada como o fundamento da sociedade e conseqüentemente do indivíduo (Levi-Strauss, 1967; Zimmerman, 1971; Radcliffe-Brown,1973; Mauss,1974). Nesse sentido, podem ser reconhecidos na família os caracteres de universalidade e de constância no tempo, como relação social primordial e universal (Levi-Strauss, 1967; Levi-Strauss,1980).

Muitos estudiosos observam que a estrutura familiar continua presente nas diversas culturas, em todos os períodos históricos, como forma de relação social constitutiva da espécie humana. Esta encontra, no ambiente da família, não só os elementos favoráveis à sobrevivência, mas também as condições essenciais para o desenvolvimento e a realização da pessoa. Alguma forma de agregação familiar pode ser reconhecida em todas as culturas e em todas as épocas históricas (Levi-Strauss 1980). Donati (1992:77) define a família como *a união mais ou menos durável, socialmente aprovada de um homem, uma mulher e dos seus filhos, como um fenómeno universal presente em todo e qualquer tipo de sociedade.*

A família responde a necessidades humanas e sociais relevantes, por isso é considerada um recurso para a pessoa e para a sociedade (Kaloustian,1994; Chinoy,1993). Muitos estudiosos observam que a estrutura familiar permanece, sob uma multiplicidade de formas, nas diversas culturas, em todos os períodos históricos, como forma de relação social constitutiva da espécie humana (Chinoy,1993; Anshen, 1974).

A família constitui um recurso para a pessoa, nos mais diversos aspectos da sua existência, por estar presente como uma realidade simbólica que proporciona

experiências a nível psicológico e social, bem como orientações éticas e culturais (Morandé, 1994; Bronfenbrenner, 1996; Winnicot, 1997).

Nela encontram-se os elementos fundamentais da identidade simbólica do indivíduo enquanto ser humano, que o diferenciam de um indivíduo animal. No espaço da vida familiar, verificam-se experiências humanas básicas que perduram no tempo, independentemente da vontade das pessoas envolvidas, tais como, a paternidade, a maternidade, a filiação, a fraternidade, a relação entre as gerações e o seu impacto na descoberta do nexos com a geração da vida e com a realidade da morte. Em suma, a família é um requisito do processo de humanização, que enraíza a pessoa no tempo, através das relações de parentesco, destinadas a permanecer durante toda a existência. A família tem sido o lugar fundamental da socialização e da educação das novas gerações. Com efeito, na família é transmitida não apenas a vida, mas o seu significado, o conjunto de valores e critérios de orientação da conduta, que fazem perceber a existência como digna de ser vivida, em vista de uma participação positiva na realidade social (Piaget, 1996).

Na família, a criança faz a experiência de ser acolhida e amada gratuitamente, isto é, sem condições prévias, já no ventre materno e, em seguida, nas diversas etapas do desenvolvimento, até a maturidade. Ela experimenta a positividade de pertencer a pai e mãe, não como um objecto mas como pessoa, no respeito e no diálogo, em contexto afectivo (Bowlby, 1984; Dor, 1991; Emde, 1995).

Na família, a criança faz experiências e aprende a conviver com a diferença (sexual, de idade, de temperamento, etc.) como algo positivo, educando-se a viver relacionamentos interpessoais de colaboração e tolerância, indispensáveis para um desenvolvimento equilibrado. Nesse ambiente, também estão presentes limites de diversa natureza, entre os quais o mais importante, o da morte. A criança dá passos de maturidade quando, acompanhada pelos pais, tem a possibilidade de enfrentar esses limites como desafios que exigem esforço para superá-los ou, caso sejam invencíveis, para aceitá-los (Piaget, 1990). Na sociedade, a família, junto com a idade, outorga papéis bem definidos a serem desempenhados. Como em boa parte das culturas tradicionais, existem rituais

bastante marcados para as diferentes fases do ciclo vital (Greenfield; Cocking, 1994; Ogbu, 1994).

Os valores, atitudes e expectativas, que desta forma se transmitem, constituem o que alguns autores (González-Tornaría, 2000) chamam *currículo familiar*. Esse currículo familiar não está escrito - à diferença do escolar, mas conta com objectivos, conteúdos, metodologias que determinam a identidade de cada família, e contribuem para a geração de aprendizagens entre os seus membros. As famílias diferenciam-se não apenas pelos conteúdos, mas também pelos estilos com que os transmitem (Martínez, 1996).

Lalueza e Crespo (1996) propõem que só conhecendo as condições de carácter social em que é presente o desenvolvimento do indivíduo, podemos compreender a linha que este seguirá, definindo as actividades a realizar e as habilidades necessárias para subsistir e se afirmar num dado contexto. Assim, a cultura não é uma variável a mais, mas o marco no qual o desenvolvimento da família e dos seus valores ganha sentido. *A família forma o "nicho evolutivo" no qual toda a acção adquire significado, ao tempo que define o leque de canalizações que pode adoptar a evolução dos indivíduos em cada microcontexto, ainda que esse microcontexto seja directamente conectado com o macrocontexto onde está inserido* (Lalueza; Crespo, 1996:69).

Este tipo de perspectiva esclarece como a identificação e a valorização pessoal ocorre dentro de um currículo familiar e com práticas culturalmente relevantes. Existem padrões culturais de comportamento, únicos entre indivíduo e grupo, como possíveis facilitadores à adaptação entre pais, mães e filhos no seu ambiente, além de valores, crenças e atitudes culturalmente distintas sobre paternidade, maternidade e desenvolvimento familiar, como elementos fundamentais para a compreensão deste microsistema (Vera, 1999; Mize, 2000; Ohan, 2000).

A família, enfim, constitui uma rede de solidariedade, mais ou menos sólida, quase sempre eficaz para oferecer os cuidados necessários aos seus membros, especialmente quando apresentam incapacidade temporária ou permanente para prover autonomamente às suas necessidades, como nos casos de crianças e idosos ou nos casos de enfermidades físicas e psíquicas ou, ainda, de desemprego (Sannicola, 1994; Santoro, Petrini, Morandé, Fornari, 1990).

1.1.1- Perspectiva histórica sobre a relação da família com a escola

A história da relação da família com a escola cruza-se inevitavelmente com as histórias da educação familiar e escolar. A educação familiar, por ter sempre existido, é mais antiga do que a escolar, e foi assumindo diferentes formas e modalidades conforme o momento histórico e o tipo de sociedade. Para Pedro (2010) a educação, no período anterior à existência da instituição escolar, era de tipo informal e os mais novos aprendiam em boa parte por imitação derivada da observação das práticas dos mais velhos. Consequentemente, a relação família-escola nasce junto com a escolarização, que por sua vez aparece associada ao processo de sedentarização das populações. Vemos assim sociedades e civilizações antigas como as da Índia, Pérsia, Mesopotâmia, Suméria, Fenícia, Hebreus, Egipto, Grécia, Roma, Maias, Aztecas, Incas, desenvolvendo ao longo de Séculos diferentes formas de acesso ao saber letrado onde sobressai, de modo geral, uma forte estratificação social: mulheres e homens de condição social mais baixa a ficarem excluídos (Gal, 1979). Alvares-Uria e Varela (1991) referem ainda que dois traços caracterizaram a escola durante muito tempo: ter sido até recentemente para uma minoria e o facto de ter exigido a separação de funções entre as famílias e alguém especializado no saber escolar. A separação de funções entre escolas e família parece, segundo estes autores, ter sido condição de existência da própria escola, mesmo quando as famílias não a questionavam, durante séculos ou milénios, ou pelo menos até ao século XVII onde, como refere Narodowski (2006), Coménio elabora a concepção de *Didáctica Magna*, implicando uma articulação entre a educação familiar e a educação escolar e defendendo uma *aliança natural* entre ambas. O século XVII traz-nos ainda, segundo Philippe Ariès (1988), o triunfo da família e dos direitos da criança na Europa burguesa, com a separação entre as esferas públicas (estado) e privada (família). É o século XVIII que, como refere Gal (*ibidem*), traz a Revolução Pedagógica, incluindo a conhecida defesa de Rousseau de que a criança não constitui um adulto em miniatura. No século XX assistimos, em vários países europeus, ao advento do processo de escolarização de massas no ensino primário¹. Este processo significou, entre vários aspectos, o acesso à

¹Sabemos que Portugal fez parte do primeiro grupo de países a decretar a escolaridade obrigatória e gratuita em 1835 (OEI, 2010), sendo, no entanto, no contexto europeu, dos últimos a cumprir tal intenção, tendo demorado cerca de um século a fazê-lo.

escola por parte de uma maioria não letrada da população (Gal,1979; Narodowski, 2006; Pedro, 2010). Como nos mostra Beattie (1985), destaca-se nos países ocidentais durante este século (em que vemos surgir associações de pais e de representantes parentais em diversos órgãos da escola) um duplo e aparentemente contraditório movimento. Por um lado, nas famílias ambos os membros do casal a trabalhar e uma conseqüente entrada mais precoce das crianças para instituições escolares e para-escolares, o que leva Tedesco (2000:91) a designar como *processo de parentalização docente*, por outro à crescente dificuldade da escola em assumir sozinha a plenitude do seu projecto educativo ou seja, um fenómeno de *docentização parental* (*Ibidem*). Assistimos, portanto, a relações formais cada vez mais estreitas entre escolas e famílias *o que pode contrastar com o estado das relações informais ou com a vantagem obtida pelos grupos sociais que demonstram junto da escola uma maior capacidade para obter ganhos escolares, mas também sociais, para os seus filhos* (Pedro, 2010:446).

1.2- Para um conceito alargado de educação

A educação é considerada um bem de natureza colectiva com responsabilidades acrescidas, na medida em que, se a noção de identidade implica afirmar a diferença, descobrir os fundamentos da sua cultura, reforçar a solidariedade do grupo, cabe à educação procurar consciencializar o indivíduo para as suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, numa atitude de compreensão das outras culturas (Delors, 2003).

É muito frequente associar o termo educação a conceitos como "instrução", "escola" ou "professor", mas se a considerarmos dentro duma realidade mais ampla, pode estar em todos os lugares e no ensino de todos os saberes. Assim, de acordo com Brandão (1995), podemos afirmar que não existe um único modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela ocorre e nem muito menos o professor é o seu único agente. *Existem inúmeras educações e cada uma atende a sociedade em que ocorre, pois é a forma de reprodução dos saberes que compõe uma cultura, portanto, a educação de cada sociedade tem identidade própria* (*ibidem*:173). Dewey (1971), por sua vez, acredita que a Educação não deveria ser considerada apenas como ensino escolar e aquisição de disciplinas académicas, mas como parte da própria vida. Segundo este autor, a Educação

tem uma tarefa mais ampla que um mero desenvolvimento dos indivíduos. Acreditava no poder da Educação como um instrumento da reconstrução da sociedade. Por isso defendia a implantação de um eficiente sistema de ensino público que transformasse a escola numa espécie de sociedade em miniatura e considerava que a educação devia tornar-nos mais capazes de dirigir a vida social e individual. Em outras palavras, igualdade de oportunidades dentro dum universo social de diferenças individuais. *A Educação não é preparação nem conformidade. Educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer (ibidem:29)*. O que Dewey afirmava, confirma-se e consolida-se nos quatro pilares da educação em que se afirma que: *A educação ao longo de toda vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser (Delors, 2003:89)* Estes quatro aspectos da educação, como se refere no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre a Educação para o Século XXI, não se desenvolvem exclusivamente no espaço das salas de aula nem durante os anos em que uma pessoa se dedica à formação institucional, mas são desenvolvidos ao longo de toda a vida de cada indivíduo, fazem todos parte de uma mesma realidade e são o produto de uma dialéctica com várias dimensões.

A única forma de reinventar a educação, como dizia Paulo Freire (1996), é de facto trazê-la ao quotidiano do aluno, de maneira que a vivência e as experiências do indivíduo façam parte efectiva da escola, e, deste modo, a Educação seja livre e comunitária. *A Educação não é uma doação ou imposição, mas uma devolução dos conteúdos colectados na própria sociedade, que depois de sistematizados e organizados, são devolvidos aos indivíduos na busca de uma construção de consciências críticas frente ao mundo (Freire, 2006:78)*. É educando pela consciencialização do “educando” que Freire fundamenta a união entre a educação e o processo de mudança social.

Por outro lado, Para Durkheim (1973), a Educação deveria, ao mesmo tempo, ter uma base comum e diversificada. Apesar das diferenças sociais todas as crianças devem receber ideias e práticas, que são valores do seu povo, da sua nação. Essa seria a base comum da educação, pois contêm os conhecimentos que deveriam ser partilhados por todos.

Apesar das profundas diferenças que separam as correntes sociológicas que se ocuparam da questão e que não podem ser ignoradas existe entre elas um ponto de encontro: a Educação constitui um processo de transmissão cultural no sentido amplo do termo (valores, normas, atitudes, experiências, imagens, representações) cuja função principal é a reprodução do sistema social. Isto é claro no pensamento durkheimiano:

Em resumo, longe da Educação ter por objecto único e principal o indivíduo e os seus interesses, é antes de tudo o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições da sua própria existência. A sociedade só pode viver se entre os seus membros existe uma suficiente homogeneidade. A educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando desde cedo na alma da criança as semelhanças essenciais que a vida colectiva supõe (ibidem:52).

1.3- Definição de etnia e grupo étnico.

A identidade étnica não deve ser entendida como algo naturalizado e tem que ser percebida como processo identitário (Nóvoa, 1992; Hall, 1997). Nesse sentido, não há um momento de definição porque as identidades são sempre construídas e por isso definidas historicamente e não biologicamente. O fundamental é que se perceba o étnico como um processo e não como um dado adquirido e resolvido no nascimento mas que se constrói nas práticas sociais, num processo de relação (Kreutz,1999). Hall (1997: 67) define a etnia pelas *características culturais - língua, religião, costumes, tradição, sentimento de lugar*, que são partilhadas por um povo. Monteiro (2009:8) citando Silva (2008:111) define etnicidade como *conjunto de práticas e concepções que distinguem uma dada comunidade de pessoas e que a fazem ver-se como culturalmente distinta de outros grupos integrantes de uma mesma sociedade, no mesmo tempo que é vista por estes como efectivamente diferente* e que segundo Gillborn (1992), citado por Silva (2008:111), *dá consciência aos indivíduos da sua identidade, podendo expressar-se de muitas maneiras, incluindo a língua, o vestuário, os estilos de comportamento, a história, a religião.*

Por outro lado é também importante referir que, na etnicidade, os limites são múltiplos e instáveis e podem mudar com frequência porque, como no pensamento de Enguita (1996), Bobbio (1992) e Hall (1997), existe um carácter relacional do conceito de etnia, dizendo que sob este termo têm-se entendido com frequência grupos

diferenciados, como dissemos anteriormente, do ponto de vista de raça, religião, nacionalidade, origem, língua, folclore ou alguma combinação desses e outros aspectos. De facto Silva (2008: 109) chama também à atenção para o facto de que os grupos étnicos marcam a diferença dentro de sistemas culturais maiores pela sua distintividade cultural e outras características (maneira de vestir, traços físicos, que acentuam a visibilidade) e podem, segundo a autora, definir a separação em relação às muitas sociedades que no mundo actual incluem numerosos grupos étnicos, bastante diferentes uns dos outros e que envolvidos na mesma ordem política e económica constituem sociedades plurais. Lembra Giddens, citado por Silva (*ibidem*), que *as distinções étnicas raramente são neutras, estando comumente associadas a desigualdades marcantes de bem-estar e de poder, assim como a antagonismo entre grupos.*

2- UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA E A LÍNGUA DO POVO CIGANO

2.1- Reflexões sobre o percurso histórico dos ciganos e relações com a sociedade maioritária

Os primeiros textos úteis para a compreensão da história dos ciganos foram encontrados na Pérsia. Como refere Fraser (2000), o historiador árabe Hamza de Hispahan relata em 950 que o monarca persa Bahram Gur (cujo reino terminou em 438), depois de decidir que os seus súbditos deviam trabalhar durante metade do dia e passar o resto do tempo a beber e comer ao som de música, persuadiu o rei da Índia a mandar-lhe músicos, doze mil deles, que foram distribuídos pelas várias partes do reino, onde se multiplicaram.

Os Ciganos começaram a atravessar o Bósforo a partir do ano 1000, tendo descoberto a Europa entre os séculos XIV e XV, em sucessivos êxodos. Em Portugal, a sua entrada deu-se na segunda metade do século XV (Benites, 1997). Durante este período, os ciganos tornaram-se nómadas, viajantes. Os sucessivos êxodos deram lugar à existência de três grandes grupos: os *Rom*, oriundos da Europa oriental e mais tradicionalistas, os *Sinti* ou *Manush*, marcados pela longa estadia em França e mais ocidentalizados e os *Gitanos* ou *Calé*, residentes na Península Ibérica e detentores de um

dialecto próprio, o *romanó*, diferenciados dos outros por se terem sedentarizado (Nunes, 1981).

A primeira referência documentada sobre a permanência de Ciganos em terra lusitana é do século XVI, mais precisamente de 1516 no *Cancioneiro Geral de Garcia de Resende* (Costa, 1995) e desde que Gil Vicente fez representar *a farsa das Ciganas* perante a corte de D. Manuel I, em 1521, a situação dos Ciganos foi marcada por constantes tentativas de erradicação dos nómadas ou de sedentarização forçada, com carácter repressivo, apontando para a sua *dissolução ou domesticação* (*ibidem*:19). De acordo com o mesmo autor, desde que são conhecidos os Ciganos em Portugal que temos assistido a tentativas continuadas de exclusão deste povo pela população portuguesa, evidenciada pela constante legislação produzida neste domínio ao longo dos séculos pelos governantes portugueses: *todas as soluções foram tentadas pelo Estado para se ver livre da gente cigana, até a condenação à morte* (*ibidem*:21).

Esta situação é consideravelmente modificada com a Revolução Liberal que, através da Constituição de 1822 e a Carta Constitucional de 1826, elimina formalmente as desigualdades em função da categorização em raças e reconhece a cidadania portuguesa a todos os nascidos em território nacional (Costa, 1995). No entanto, isto não significa que este povo tenha deixado de ser perseguido e vigiado: a partir desta data os Ciganos passam a ser objecto de uma *vigilância especial* por parte das forças policiais, visível na Portaria de 18 de Abril de 1848, e corroborado mais tarde pelo Regulamento da Guarda Nacional Republicana de 1920, o qual refere explicitamente a necessidade de uma *severa vigilância* sobre os Ciganos em ordem à prevenção e repressão dos seus *frequentes actos de pilhagem* (*ibidem*).

Até à Revolução de Abril de 1974, a lei portuguesa impedia ainda a permanência, no mesmo local, de comunidades ciganas por um período superior a 24 horas. O Regulamento da Guarda Nacional Republicana, aprovado pela Portaria nº 722/85 de 25 de Setembro de 1985, vem ainda determinar que esta força policial exerça uma especial vigilância sobre os *nómadas* disfarçando assim o seu carácter racista dado os nómadas ainda existentes em Portugal serem maioritariamente Ciganos (Fraser, 2000).

2.2- Fenómenos linguísticos nos Ciganos peninsulares

Como referem Nunes (1981) e Fraser (2000), da renascença ao século XVII foram recolhidos elementos da língua cigana por vários estudiosos, mas não se chegou a ligá-los com nenhuma língua conhecida, até aos fins do século XVII em que o mistério foi esclarecido pelos linguistas alemães Rudger e Grellman, em 1782, e o inglês Briant, em 1788, que expõem a tese da origem indiana do *Romaní*. Estudos seguintes acabaram por demonstrar a perfeita afinidade entre a língua cigana e a que falavam os naturais da costa do sul do Malabar, o que vem comprovar a base sânscrita do *Romaní*. Naturalmente que, com o peregrinar por todo o mundo em contacto com diversas línguas, os Ciganos foram forçados a tomar termos dessas línguas. Por isso vamos encontrar hoje em dia no *Romaní* vocábulos persas, arménios, eslavos, valáquios, germânicos, franceses, castelhanos, portugueses, etc..

No contexto português, o *romanó* é o termo pelo qual os Ciganos designam a sua língua de origem que corresponde, segundo Coelho (1995:16), ao *espanhol influenciado pelo Português*. Nunes (1981:249-51) considera que o *Romaní* se foi *abastardando nos vários países da Europa, e mais ainda em Espanha, onde se perdeu o essencial da língua primitiva*. Embora, como já referimos anteriormente, a língua dos Ciganos seja o *Romaní*, podem-se encontrar *vários dialectos falados em lugares diferentes, que apresentam variações conforme o grupo ou o local onde é falado (Ibidem:258)*. O *Romanó* é portanto um dialecto do *Romaní* falado pelos Ciganos peninsulares, ou grupo Gitano. *A maioria das palavras têm raiz Romaní, com adaptação de sintaxe e morfologia das línguas espanhola e portuguesa (ibidem: 259)*.

Hoje em dia, como afirma Mendes (2005), o *Romanó* falado pelas gerações mais jovens é muito alterado e aquele que os mais velhos ainda falam é uma versão original que para os mais novos é praticamente incompreensível. A autora ainda salienta que o *Romanó* só é utilizado como veículo de comunicação entre ciganos e nunca com indivíduos estranhos ao grupo étnico. A sua apropriação é feita então de um modo não muito diferenciado pelos membros de um mesmo grupo: *falam Romanó com e entre Ciganos com o objectivo de não serem entendidos pelos outros (os Portugueses, os senhores) (...) em contextos cujas condicionantes ponham em risco a intimidade e o segredo intragrupo (ibidem:169)*.

2.3- As diferentes designações dos Ciganos.

Por todo o mundo existe uma diversidade de designações para os Ciganos. A etimologia destes nomes reflecte a existência de diferentes critérios: um critério que remete para as regiões de onde se julgaram originários, um critério associado à sua profissão e um critério de estigmatismo (Chulvi e Pérez, 2003).

De acordo com o primeiro critério, o termo Cigano poderá proceder de diferentes conceitos, dependendo das regiões de onde se julga que os Ciganos têm origem: poderá derivar de *Egípcio*, sendo os Ciganos denominados *Egipcianos*, porque se pensou que provinham do Pequeno Egipto (Ásia Menor); derivam deste termo outras denominações como *Gypsies*, *Gypten*, *Faraoni* entre outros (Lewy, 1999). A designação Ciganos (por exemplo, *Tsiganer* em França, *Zingari* em Itália, ou *Zigeuner*, na Alemanha) poderá derivar também de *Zincali*, ou seja homens negros do Sind. É ainda provável que Cigano derive do grego Bizantino *Athinganos* ou *Atsinganni* (intocáveis), por referência a uma antiga seita herética de mágicos ou bruxos vinda da Ásia Menor para as terras do Império Bizantino (Nunes, 1981).

Outras designações para este grupo particular são fruto de um segundo critério que remete para a natureza da profissão que exercem. No norte da Europa, por exemplo, dois dos subgrupos dos *Rom* - os *Ursari* e os *Kalderacha* (Caldeireiros) - são conhecidos por estes nomes pelo seu trabalho com os ossos e com metais (*ibidem*).

O terceiro critério, que parece ser o mais relevante, vincula-os a um grupo social marginal ou a uma categoria minoritária estigmatizada: são exemplo disso designações como *Heidens* (pagãos) em holandês, *Caramis* (ladrões) na Arábia Saudita, *Calé* (escuros) em Espanha, ou *Karachi* (negro) na Pérsia (Fraser, 2000).

3- CARACTERIZAÇÃO DA CULTURA CIGANA

3.1- A Importância da família na comunidade cigana

Compreender as razões dos baixos níveis de escolaridade e do afastamento da escola destas comunidades passa pelo conhecimento da etnicidade cigana, dos processos de socialização e educação familiares, das suas formas, expectativas e perspectivas de vida, onde as relações familiares e redes de sociabilidade intra-étnica, a relação com o mercado de trabalho e a forma como se processa a inserção dos/as jovens ciganos/as na vida activa, desempenham um papel fundamental (Casa-Nova, 2006:161).

Embora algumas das consequências das transformações sociais mais globais se abatem sobre as comunidades ciganas e inevitavelmente com repercussões ao nível da família, continuam a verificar-se suficientes traços distintivos destas comunidades que marcam uma identidade específica que foi defendida por este povo de maneira persistente ao longo da história. De facto a família assume para os ciganos um lugar central, sendo que é através dela que se adquire *status*, prestígio, e valorização social (Gonçalves, Garcia e Barreto, 2006:24). Como refere Amiguinho (1999:41), a força da coesão familiar confirma-se e afirma-se mesmo quando as práticas próprias da família extensa ou a existência desse tipo de família surge dificultada, particularmente pelo fenómeno da sedentarização e por soluções urbanas e habitacionais desadequadas, contactos e encontros entre parentes reavivam e refazem os laços familiares.

Também para Nunes, (1981) não há dúvidas que um dos pilares da sociedade cigana, e um dos factores que mais terá contribuído para a sua sobrevivência, é a família. O autor explica que não se trata apenas da *família nuclear* - pais e filho(s) - comum na nossa sociedade, mas antes, dum grupo extenso constituído por famílias nucleares formadas por laços de consanguinidade e refere que a família extensa, chamada *clã*, é um conjunto de várias famílias nucleares e é a base das linhagens e das tribos ciganas. Enquanto que os núcleos familiares não ciganos actuam com independência uns dos outros, embora existam relações e comunicações, no caso cigano a família nuclear, o *clã*, a família extensa e inclusivamente a tribo, comportam-se como um todo na sua actuação social. Liégeois (2001) acrescenta que um grupo não pode ser entendido isoladamente. Os grupos familiares fazem parte de grupos sociais mais vastos que contêm conjuntos e subconjuntos que se organizam como um sistema social dinâmico de grupos que existem

um pelo outro e um para o outro. O autor afirma que *a articulação destes grupos organiza-se, em primeiro lugar, pela adesão a valores comuns e define-se através de encontros e trocas: os laços não são fixos, podem ser tecidos, reforçados, melhorados ou afrouxados em qualquer momento. Isto pode-se considerar o resultado de uma imensa variedade e diversidade de riqueza, tipos de habitat, fontes de rendimento, ritos e costumes que representam ao mesmo tempo a casca e o alburno da cultura e do estilo de vida ciganos (ibidem:51).*

3.1.1- O luto face à morte e à doença.

Para perceber melhor o forte sentido que é dado à família na cultura cigana será extremamente útil referir algumas das atitudes e rituais presentes nesta cultura em acontecimentos como a doença e a morte.

Segundo Pinto (2000), aos funerais e missas vêm ciganos de todo o país e se houver algum mal entendido entre as famílias, tudo é esquecido. O mesmo autor refere que a morte é sentida e vivida de uma forma extremamente significativa e impõe que todos os familiares guardem o luto de uma forma mais ou menos rígida por um período que pode ir de algumas semanas a anos, dependendo da relação e grau de parentesco existentes com o defunto.

Na comunidade cigana a crença no reino dos mortos está enraizada acreditando haver uma vida para além da morte (Nunes, 1981). Quando morre um cigano, o choque é grande e o desgosto é profundo. Como salienta Viegas (1993:129) *usam luto rigoroso durante anos, os homens deixam crescer a barba e o cabelo. As viúvas cortam o cabelo, que é entrançado com flores e lançado no caixão do defunto. As viúvas nunca mais deixam o luto, o lenço na cabeça e também nunca mais voltam a casar.*

Para Coelho (1995:190) *têm o culto dos antepassados e visitam as campas dos seus familiares. É costume acompanharem os mortos, tanto homens como mulheres e é outra das ocasiões em que está presente o sentimento de fraternidade que os une. Vestem preto e as viúvas cortam o grosso cabelo, chegando por vezes a rapar, e usam um lenço amarado à cabeça. A comunidade como um todo, respeita as famílias que estão de luto, mostrando-lhes a sua solidariedade através de apoio afectivo e material.*

Segundo Nunes (1996), a exteriorização da tristeza pela perda dos seus parentes, manifesta-se, sobretudo na ocasião do enterro, no aniversário da sua morte e no dia de finados. O autor refere ainda que depois do enterro o morto deve poder descansar, e apesar de os ciganos terem respeito, amor e saudade, jamais deve ser nomeado. O seu nome não pode ser dito, nem utilizado para qualquer outra criança que nasça.

Nas situações de hospitalização, os familiares mais próximos entram num estado de luto que só termina quando o doente regressa a casa. Se a situação é grave, não participam em festividades, desligam-se de actividades de lazer, perdendo a vontade de trabalhar. Quando as visitas não são permitidas, a família permanece à porta do hospital, recebendo a solidariedade de familiares e amigos, abandonando este tipo de situação quando a doença estabiliza (Pinto, 2000).

3.2- Processos educativos das crianças na comunidade cigana

A forma como os pais Ciganos educam os filhos não deve ser julgada segundo o padrão que as sociedades que os rodeiam utilizam para educar os seus (Liégeois, 2001:69). De acordo com Gustafsson (1973) pode-se afirmar que é altamente improvável que, com base nas necessidades e nos valores de uma determinada cultura, se possa dar aos membros de outra cultura, com valores diferentes, uma opinião sobre a forma de educar os seus filhos.

Gonçalves, Garcia e Barreto (2006) referem como um estudo sobre famílias ciganas em Beja permitiu esclarecer alguns traços reveladores dos sentimentos que caracterizam a relação das famílias com as crianças no seio das comunidades desta etnia. Os autores referem, em primeiro lugar, que uma criança que nasce é sempre desejada e muito bem recebida, quer pelos pais, quer pela família alargada e que se verifica uma grande união entre irmãos. Existe além disso uma grande desconfiança perante os que não fazem parte da comunidade, pois só no seu seio o cigano se sente protegido e em segurança.

Os ciganos encaram com muita dificuldade o facto de se separarem dos filhos: para onde vai um pai, vai toda a família, facto verificável em situações como a venda ambulante em feiras e mercados ou a realização de trabalhos sazonais, o que remete, como confirmam Fernandes (1999) e Casa-Nova (2006), para a ideia de um contacto

precoce das crianças com os papéis a desempenharem quando adultos, ou seja um tipo de socialização inconscientemente ligada à vida prática e quotidiana. De facto, também para Liégeois (2001) e Nunes (1981), sobretudo os rapazes são incentivados desde muito pequenos a acompanhar o pai de família e também outros membros masculinos da família alargada nas várias actividades como forma de iniciação. Segundo Piasere (1999), a família alargada é envolvida no processo educativo dos filhos, incluindo as gerações todas. Avós, tios, irmãos mais velhos e também primos, podem intervir no processo educativo em qualquer momento. Durante o crescimento das crianças é privilegiada a aprendizagem de certos valores, como o respeito dos mais velhos, a autonomização, a solidariedade dentro do grupo. O autor refere que está de qualquer maneira sempre presente um forte sentido de pertença ao grupo e que nas comunidades ciganas a criança cresce em plena liberdade, com regras diferentes dos não ciganos e a decisão de ir ou não ir à escola é muitas vezes deixada ao seu critério.

Como podemos confirmar no Observatório sócio-demográfico das comunidades ciganas (2010), o ritmo de crescimento e desenvolvimento da criança é evidentemente diferente nas comunidades ciganas: é considerada pequenina até aos 7 ou 8 anos, enquanto aos 10-11, sobretudo as raparigas, passam a ter um papel cada vez mais activo quer no núcleo familiar, quer na família alargada. A partir dos 13-14 anos, rapazes e raparigas já se consideram prontos para casar e isto é um sinal muito evidente de que estas crianças entram na vida adulta muito mais cedo do que os não-Ciganos. Existe então um intervalo de tempo etário muito reduzido que pode ser dedicado à escola e além disso as competências e conhecimentos transmitidos no processo escolar não encontram espaço para ser desenvolvidos e interiorizados. A educação da criança Cigana insere-se num sistema educativo, ou seja os diversos elementos que nele figuram fazem parte dum conjunto organizado, *não fazem parte dele por acaso e não são gratuitos, como frequentemente se diz* (Liégeois, 2001:69). Existe de facto um ponto fixo na vida do Cigano, apesar das mutações e precariedades das situações: *na vida do Cigano tudo gravita em torno da sua família, unidade económica, social, educativa e elemento de permanência e estabilidade* (Piasere, 2004:118).

Liégeois (2001) refere que o indivíduo nunca está só e não pode ser solitário; está envolvido por uma vasta rede de relações afectivas intensas. Esta solidariedade social é

uma segurança social e uma segurança psicológica e dentro deste contexto a educação da criança é colectiva, ela vive em comunidade e a sua socialidade ocorre entre um conjunto de três ou quatro gerações que assegura coerência, continuidade e segurança. Estas gerações não se encontram separadas nem se opõem umas às outras; a aprendizagem da criança desenvolve-se numa situação de imersão na família e de respeito recíproco. Este mesmo autor especifica o facto de que liberdade de iniciativa não significa ausência de controlo. Este controlo é global e não se entende como exigência de obediência: é sobre e pelo grupo e os seus valores e no que se refere ao exterior existem proibições físicas (sobretudo para as crianças mais pequeninas) sociais e psicológicas. Por outro lado, Garcia, Gonçalves e Barreto (2005) junto com Fernandes (1999) afirmam que a questão da obediência, apesar de ser um factor implícito, é bastante relevante no seio da família: até ao casamento os filhos devem obediência, submissão e respeito quer aos pais, quer aos membros mais velhos da sua comunidade.

Piasere (2004) e Liégeois (2001) chamam a este processo *Educação para a independência* no interior de uma comunidade educativa, que canaliza os comportamentos com vista à aquisição de autonomia, dentro do respeito pelo grupo e pelos seus valores. Segundo Liégeois (*idem*) tem muita importância a componente afectiva-emocional na aprendizagem dentro da qual o sentimento de vergonha, que uma criança pode experimentar depois de cometer uma falta, é um meio mais poderoso do que um castigo físico (muito pouco utilizado). O indivíduo é então educado dentro do "todo" da comunidade, aprende o respeito pelos outros, o desejo de igualdade onde ninguém pode dirigir o outro ou pretender ser superior estabelecendo relações de hierarquia (Piasere, 1999; Liégeois, 2001; Nunes, 1981).

3.2.1- A educação das raparigas e o papel das mulheres

Há uma diferenciação muito forte na educação, desde a primeira infância, entre rapazes e raparigas, em que se dá principalmente mais liberdade aos rapazes. A rapariga cigana, a partir dos dez anos, deixa de ter a mesma liberdade que o rapaz. Em todas as suas actividades, as raparigas estão vigiadas e circunscritas. Por exemplo, elas não podem ver televisão sozinhas e escolher qualquer programa e para andar na rua deverão

sempre ser acompanhadas por outras raparigas, irmãos mais velhos ou de qualquer forma um familiar deverá sempre estar presente (Gonçalves, Garcia e Barreto, 2006). Fernandes (1999) acrescenta que as meninas aprendem cedo a tomar conta da casa e dos irmãos mais novos e que representam um importante apoio à mãe, responsável por todas as tarefas domésticas, que serve de preparação para preparar as meninas para as futuras funções de donas de casa, quando casarem. De facto, na perspectiva de Costa (1996), à mulher é atribuído um papel económico importante, uma vez que é a ela que compete a gestão e a organização da vida diária em situação de morte ou prisão do marido. É a ela que cabe o sustento dos filhos e da família, educando as filhas até ao casamento. Se necessário dirige-se aos organismos públicos ou sociais para resolver quaisquer problemas. Sabemos que ainda depois do casamento dos filhos de sexo masculino é ela a responsável pela nora (Nunes, 1981). Sempre segundo Costa (1996), é a mulher a impulsionadora da vida em família, e é através dela que as tradições se mantêm vivas e que há-de ser por ela que algumas alterações de vulto no seu *modus vivendi* se hão-de implantar.

3.2.2- A importância do casamento na vida social dos Ciganos

As diferenças sócio-culturais dentro desta prática servem-nos para perceber, pelo menos em parte, a dificuldade de integração das raparigas ciganas no mundo escolar e de comunicação entre escola e famílias-grupos familiares.

Segundo o Relatório das audições efectuadas 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.

O que se nomeia aqui como *casamento* é na realidade cigana mais uma união de facto, pelo menos do ponto de vista das sociedades maioritárias, dado que são muito poucos os casais que se unem perante o registo civil (Gonçalves, Garcia e Barreto, 2006).

Como afirma 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. É um evento social que leva consigo o desenvolvimento de muitas outras relações intracomunitárias (de família, negócios, religiosas, etc..).

Liégeois (2001) confirma que o casamento é a maior festa dos ciganos. Através dele, o cigano adquire o papel social do adulto e daqui resulta o pacto social entre os grupos, aos quais os noivos pertencem. Segundo Mendes (2005:133), *a aliança matrimonial é o momento e o mecanismo de união entre dois grupos parentais e é o acto constitutivo do grupo familiar e das relações de parentesco assumindo particular relevância na estruturação e coesão interna do grupo étnico cigano. O casamento endogâmico afigura-se como um dos mecanismos que favorecem e asseguram a reprodução social e cultural do grupo.* Nunes (1981) confirma afirmando que a finalidade primária do casamento cigano é a procriação, chamando a atenção para a importância do sentimento de sangue e o desejo de perpetuar a descendência a tal ponto que o casamento pode ser invalidado com base na esterilidade.

Nunes (1981) esclarece, ainda, que nos ciganos da Península Ibérica o rito tradicional mais utilizado para celebrar o casamento é o da fuga. Trata-se de uma fuga simulada constituída por uma série de passos e normas preestabelecidas: o casal foge e vai ter a casa de um familiar do clã do homem, dentro de um ou dois dias, esse familiar então ordena ao casal que regresse a casa dos pais e ele anuncia-lhes a chegada. Ao regressarem vão pedir perdão aos pais de ambos e por regra os pais perdoam sempre; obtido o perdão, podem passar a viver juntos, até se celebrar a boda depois da qual passam a considerar-se casados.

São geralmente uniões muito precoces comparadas com os *nossos* casamentos, a partir dos 13 anos para as raparigas e 14-15 para os rapazes e de natureza *endogâmica*, ou seja dentro da comunidade. Os casamentos podem ser combinados entre os pais dos noivos durante a sua infância, ou também resultar de um acordo entre pais de solteiros jovens em idade de casar. É a família do rapaz que efectua o pedimento, pedido em casamento de uma rapariga, e se chegam a acordo, então o rapaz e a rapariga passam a

ser pedidos; tendo evoluído com o tempo, as raparigas hoje em dia também o podem fazer, por intermédio dos pais (Liégeois, 1989; Mendes, 2005; Nunes, 1981; Observatório sócio-demográfico das comunidades ciganas, 2010).

A valorização de uma mulher passa pelo seu casamento: quanto mais pedimentos tiver uma rapariga, mais "valor" tem; poder recusar um pretendente é de facto um dos poucos privilégios da mulher (Observatório sócio-demográfico das comunidades ciganas, 2010:8). A Virgindade é também considerado um valor fundamental nas mulheres, dado que, como afirma Mendes (2005), o momento mais importante no casamento, segundo a "lei cigana", é de facto a chamada prova da virgindade, à qual está associada a ideia de honra e que pesa sobretudo sobre a mulher.

A prova da virgindade ou a comprovação da virgindade da mulher perante o grupo, só pode ser realizada por uma "ajuntaora", uma anciã com experiência reconhecida nesse mester, no entanto, tal acto só pode ser presenciado pela mãe da noiva, pela sogra, e por um pequeno grupo de mulheres casadas, pertencentes quer à família do noivo quer da noiva e que queiram participar nesse ritual (ibidem: 136).

Isto explica de maneira evidente, segundo Casa-Nova (2006), que a frequência de uma escola pública, em que a maioria dos alunos são não Cigano, pode ser facilmente 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 que o casamento confere 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 sócio-demográfico das comunidades ciganas, 2010; Casa-Nova, 2006). Podemos então afirmar novamente que a aposta que as famílias e os próprios rapazes e raparigas fazem no casamento pode levar, e leva efectivamente na maioria dos casos, e sobretudo em idade de casar, os jovens a se desinteressarem pela escola e por qualquer acontecimento fora da esfera cigana.

Idades de casamento bastante baixas, associadas a taxas de fecundidade elevadas confluem igualmente para uma juventude da comunidade cigana que contrasta claramente com a observada entre os não ciganos (...) (Amiguinho, 1999:41).

“Uma cigana com 20 anos, solteira, é uma vergonha. Na nossa cultura é velha” (Jovem cigana, 19 anos, casada desde os 14 anos em Casa-Nova, 2006:169).

3.2.3- A etnia cigana e a cultura escolar

É importante recordar que a educação escolar não é mais do que uma parte da educação das crianças e que a educação familiar constitui também, por si só, um sistema educativo, organizado à volta e conforme os valores e regras. Esta questão é primordial e de importância fundamental no que diz respeito às famílias ciganas, sendo reconhecida e considerada pouco frequentemente (Leite, 1999).

Segundo Dias, Alves, Valente e Aires (2006), a comunidade cigana quando concorda em integrar um processo educativo fá-lo numa perspectiva que inclui unicamente aspectos práticos sendo apenas de seu interesse que as crianças saibam ler, escrever e fazer contas. Como afirma Liégeois (2001), a escola é de facto um elemento, como outro qualquer da esfera não cigana, em que os ciganos, na sua dinâmica de adaptação, tentam utilizar sem entretanto nele investirem, do ponto de vista psicológico e social:

os diversos grupos souberam sempre adaptar-se às novas condições do seu meio e criar identidades diversificadas. O que é então o alfabeto incompleto (utilização parcial da escolaridade), senão um processo tradicional face a uma nova manifestação? Trata-se de mais uma auto gestão de elementos dos não-Ciganos, permitindo às crianças continuar reconhecer-se como ciganas e entrar com orgulho no jogo da vida dos não-ciganos (Piasere citado por Liégeois, 2001:53).

A escolaridade e a assiduidade escolar obrigatórias não são tão efectivas para as crianças de etnia cigana e constituem, em Portugal e na Europa, por exemplo, um problema revelador das dificuldades em fazer aplicar os direitos das minorias. Segundo Liégeois (1987), é um facto que as estratégias políticas ciganas e as suas razões não são

tidas em conta e o esquecimento deste parâmetro, fundamental, tem sido uma causa para o fracasso das tentativas de escolarização.

Relativamente aos ciganos, aquilo que chamamos "identidade pessoal" recebe-se do grupo e é antes de tudo colectiva. Refere-se a alguns traços individuais que são reconhecidos como compatíveis com uma ideologia que coloca o grupo como unidade indiscutível acima dos seus membros (Nunes, 1981). A identidade cigana, segundo Piasere (1996, 1999, 1992), é definida pela pertença a uma família, a um lugar particular e a um modo de vida. A família situa-se, habitualmente, no interior de uma comunidade onde o espaço se limita a um bairro onde todos se conhecem, o que torna as relações entre as pessoas simplificadas. Sarramona (1994) ainda refere outro exemplo, apoiando-se no conceito de *estatuto de adolescente* que, na cultura europeia ocidental, é o período de tempo em que as pessoas não são crianças nem adultos e preparam-se a sê-lo dentro de uma sociedade complexa que instaurou uma enorme especialização em saberes e trabalhos, a qual acarreta uma institucionalização exagerada desta preparação: o currículo escolar, académico e profissional. Na cultura cigana, esta etapa de transição-preparação não existe como tal, pois passa-se de rapaz a homem e de rapariga a mulher num curto espaço de tempo e da puberdade as mulheres passam a ser esposas e mães. O direito à educação, afirma este autor, é assim, antes de tudo, um direito cultural o que significa que é um direito à identidade cultural.

Se pensarmos que, para o senso comum, a escola é um lugar de aprendizagem, o que lá se aprende deverá, mais tarde, ter aplicação na vida adulta. Será que os saberes a privilegiar na educação das crianças de etnia cigana são saberes abstractos ou saberes concretos? É fundamental, segundo Montenegro (1999, 2003), que a escola e os professores tenham consciência e pratiquem uma educação que aponte para a vida activa, sendo este tipo de educação fundamental para as crianças de etnia cigana. O saber que é útil para o cigano é o que lhe permite situar-se na sua família, é um saber prático e de facto um dos problemas de adaptação da etnia cigana à escola passa pelo facto de, nesta instituição, não ser o saber prático nem o saber identitário que são valorizados, pelo que a cultura da escola deverá privilegiar o saber de acção do quotidiano, não o de abstracção, um saber que prova o fazer e não o ouvir, do ver e acreditar e não do sistematizar e explicar factos (Rey, 1984).

Enguita (1996), reflectindo sobre as funções da escola na sociedade actual e as suas relações com o modo de vida cigano, apresenta os desajustamentos que existem entre a função social da escola no que diz respeito à qualificação para o mundo do trabalho e o facto da economia predominante no seio das comunidades ciganas continuar a ser *ocupações e ofícios tradicionais de carácter artesanal, agrário, comercial ou de serviços pessoais, permanecendo quase sempre à margem do desenvolvimento da indústria, das profissões e dos serviços quaternários* (*ibidem*: 8).

A situação das crianças de etnia cigana na escola é a mesma que a das suas famílias na sociedade. Muitas vezes concentram-se em escolas que funcionam como autênticos guetos onde não têm a constitucional "igualdade de oportunidades" (Vaux de Foletier, 1983). Importa ainda salientar que, como refere Casa-Nova (2006:162), dentro do sistema cultural em que a escola se insere e sendo esta um *território sócio-culturalmente territorializado, as crianças ciganas acabam frequentemente classificadas em função de categorias pré-determinadas de desenvolvimento cognitivo, elaboradas pela cultura letrada e de acordo com os valores, os critérios e as normas da sociedade maioritária*.

3.3- Os Ciganos: cidadãos Portugueses discriminados

Apesar da melhoria generalizada das condições de vida nos países ocidentais com sistemas democráticos consolidados, continua a verificar-se a existência de indivíduos e grupos sociais com dificuldades em aceder ou exercer os seus direitos de cidadania. *No caso português, parece existir uma espécie de desfasamento entre o país legal e o país real* (Benavente et al., 1997:108) ainda que, perante a lei, os cidadãos sejam iguais, na realidade o acesso aos direitos fundamentais como a educação, o trabalho, a habitação, entre outros, não é igual para todos os cidadãos dos diferentes grupos sociais. A diferenciação entre indivíduos no exercício dos direitos de cidadania provoca desigualdades sociais e pode, em determinadas condições, ser considerada uma forma de racismo, questão que, no âmbito do presente trabalho interessa aprofundar dado que, como afirmam Marques (2007) e Bastos (2007), os ciganos portugueses são uma categoria de população sujeita a grande discriminação. A questão do racismo é de facto

um fenómeno ocidental moderno que está a progredir nas sociedades capitalistas (Wieviorka, 1995; Balibar, 1997; Taguieff, 2002).

Vala (2004) descreve novas formas de racismo que não colocam em causa as normas do anti-racismo e da anti-xenofobia mas ocorrem quando por exemplo se verifica a incapacidade de certos grupos de se inserirem nas sociedades de acolhimento ficando confinados ao seu próprio sistema de relações sociais, seja na habitação, seja na escola ou no trabalho. Para este autor:

(...) apesar do discurso dominante que apresenta Portugal como um país tolerante, aberto, com atitudes maioritariamente anti-discriminação, outros dados mostram que o país é atravessado por crenças e atitudes preconceituosas, que legitimam os comportamentos discriminatórios que ocorrem na vida quotidiana ou em contextos institucionais (Vala, 2004: 48).

Na mesma linha de pensamento Marques (2007), na sua tese de doutoramento em sociologia, procura desmontar o sentido atribuído à ideia feita de que *os portugueses não são racistas* dado que para este autor parece existir uma espécie *de mitologia nacional de não racismo (ibidem:14)* mas, no entanto, no funcionamento da sociedade portuguesa há generalização de preconceitos, discriminação sistemática em várias áreas da vida social e violência de linguagem ou segregação residencial o que contraria essa representação de que os portugueses não são racistas. De facto, Marques constata que:

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 (ibidem: 19).

Segundo Araújo (2008), a percepção sobre as representações dos *outros* sobre *nós* reflecte-se nas condições materiais da vida quotidiana e influencia as reais oportunidades de vida: partindo de baixas expectativas, as notas escolares tendem a ser mais baixas, o emprego é recusado e há dificuldades em encontrar alojamento.

No trabalho de Santos e Oliveira (2009) sobre a percepção 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. Sentimento que possivelmente traduz a percepção da distância social e simbólica em relação à sociedade em que vivem e de que fazem parte, apesar de serem a única minoria nacional e serem cidadãos portugueses.

Pode-se concluir então que, não obstante a atribuição dos direitos de cidadania a todos os cidadãos a nível formal, na prática constata-se que nem todos, entre eles os ciganos, lhes acedem de igual modo. Normalmente, os obstáculos para essa concretização prendem-se com desigualdades sociais que têm por base as origens sociais, culturais ou económicas de indivíduos ou grupos diferenciados, dificultando o exercício de cidadania, muitas vezes, reflectido em novas formas de racismo fundamentadas na diferenciação cultural.

4-Educação intercultural.

Vivemos hoje num mundo complexo e plural. Em Portugal existe, hoje, uma realidade social na qual estão presentes, fundamentalmente, como consequência da imigração, uma disparidade de culturas. É urgente aprender a apreciar essa diversidade ou seja, “o outro”, não como objecto de educação, mas como um interlocutor no processo de comunicação e um parceiro de negociação e convivência (Clanet, 1990), Neste sentido, será longo o caminho que teremos de percorrer (Delors, 1996).

A Escola deve então ser um lugar de encontro onde se cruzam e se enriquecem os diversos modelos culturais. Esta instituição é um espaço privilegiado onde, frente às desigualdades exteriores que esta não pode solucionar nem intervir, pelo menos se pode e deve proporcionar um ambiente de razoável igualdade, praticando relações de intercâmbio e de enriquecimento cultural. Ignorar as diferenças específicas é manter e reforçar a situação de inferioridade das culturas e línguas das minorias. Uma escola que se pretende aberta e integradora da diversidade, necessariamente terá que repensar a sua estrutura interna com normas, gestão participativa, recursos, planos de estudo, espaços e tempos e ligar-se à comunidade envolvente, criando programas de parceria com outras instituições educativas e sociais e desenvolver projectos curriculares propiciadores de uma verdadeira educação intercultural (Carvalho, 2004).

É importante defender que construir a interculturalidade nos leva a defender a necessidade de haver a possibilidade de afirmar a própria cultura, na sua relação com as demais (Souta, 1997 citado por Oliveira 2006). Esta afirmação deve realizar-se mediante um processo, onde todos possam colaborar e onde todas estas colaborações sejam passíveis de intercâmbio e de valorização crítica. Assim, um currículo intercultural deverá tratar a compreensão e conceptualização da realidade social. Segundo Souta, citado por Oliveira (2006), para fazer intercâmbios transversais em educação intercultural é necessário 1) sublinhar, como conteúdo fundamental, o próprio processo de elaboração de conceitos, um processo onde todos podem participar e que seja interactivo, comunicativo, de livre expressão, de legitimação, de reconhecimento de toda a expressão cultural e de análise valorizada e crítica; 2) problematizar e explicar os conteúdos a partir de diversas visões culturais; 3) questionar as visões estandardizadas e contrastar estas visões com a realidade do meio 4) diversificar os materiais que as explicam. Nunca poderemos esquecer que o currículo intercultural é aquele que pode servir de mediador entre a cultura escolar e a cultura experiencial dos alunos e, por outro lado, esta proposta não só implica mas também possibilita interpretar os adjectivos que habitualmente atribuímos ao substantivo “currículo” como aberto, flexível e contextualizado (Maia, 2006). A este propósito parece adequado o que o conceito de *educação intercultural* proporciona: *uma interacção de diálogo entre culturas que actue como agente de fermentação nos processos formativos* (Galino, 1990:16 citado por Silva, 2008:38) que consequentemente estabelece os seguintes objectivos:

- *Promover a ideia de que a diversidade cultural, e neste caso étnica, é um elemento positivo para todos os cidadãos, tanto para os membros dos grupos maioritários como para os minoritários;*

- *Familiarizar cada grupo cultural com as características culturais dos outros grupos. Desenvolver o princípio de que todas as culturas resultam tão válidas e significativas como a própria;*

- *Proporcionar aspectos culturais distintos aos alunos. Ajudá-los a interessar-se por dimensões pertencente a outras culturas, como a música, a literatura, os estilos de vida de outros povos;*

- *Introduzir atitudes e destrezas intelectuais, sociais e emocionais que permitam ao estudante situar-se adequadamente numa sociedade multicultural como certamente será a do futuro, e integrada, como a desejamos (Ibidem).*

Desta forma, mais do que preocupar-se com a reprodução da cultura majoritária, a escola deverá ser a geradora da construção cultural, tendo em conta sobretudo que o conhecimento de outros modelos culturais contribuirá, assim, para o rompimento de falsas imagens que temos sobre determinadas culturas, etnias e grupos (Casa-Nova, 2004). Estas falsas imagens aparecem quando valorizamos unicamente a parte superficial da cultura como costumes, comportamentos individuais, características físicas e não a sua *parte essencial* como valores, crenças, linguagem e estrutura organizativa. Não podemos esquecer que a escola, embora privilegiada, não é o único lugar de intervenção do interculturalismo (Gollnick, 1990), o qual devemos entender como uma prática social vivida, o que obriga a pensar as relações culturais dentro de um projecto pedagógico mas também dentro de um projecto social.

4.1- As desvantagens sociais e económicas como factores de exclusão.

Depois de considerar os aspectos, digamos assim, mais teóricos temos que nos perguntar num plano mais prático: como conciliar este viver social, complexo e plural, com a educação que se desenvolve na Escola? Como deverá gerir a Escola a diversidade? Perante estas e outras interrogações, o desafio de alterar e reconciliar a Escola com as diversidades culturais existentes que temos que enfrentar torna-se cada vez maior e urgente. Alguns estudos, já desenvolvidos em Portugal, revelam que os professores, mesmo de escolas multi-étnicas, definem o conceito de “aluno desfavorecido”, através das suas desvantagens materiais, como por exemplo a habitação em bairros degradados, desemprego ou emprego precário dos pais, extensão de agregado familiar e apenas, raramente, através das desvantagens ligadas à raça, cor ou imaginação. Deste modo, as crianças pertencentes a minorias são consideradas socialmente desfavorecidas com base nos mesmos critérios e problemas apresentados pelas crianças brancas, dificultando as mudanças de práticas adequadas a contextos escolares multiculturais (Cortesão e Pinto, 1995).

A este propósito Stoer (1992) sublinha o facto de que todos os grupos sociais e culturais de certos bairros são sujeitos aos mesmos tipos de constrangimentos. Têm portanto em comum factores como pobreza e exclusão² que será mais importante resolver para estes grupos poderem *estar* na escola. Ao mesmo tempo, o autor pergunta-se como podemos transformar as diferenças culturais práticas presentes na escola em recursos dessa mesma escola, afirmando que as respostas passam inevitavelmente por uma análise das mudanças no processo de trabalhos nos diferentes níveis da economia mundial e da relação destas mudanças com sistemas educativos (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990, citados por Stoer, 1992). Por outro lado, a compreensão necessária para produzir práticas capazes de reduzir os constrangimentos socio-económicos passa pela compreensão da maneira como estes grupos vivem e constroem as suas vidas, ou seja pelos processos de reprodução social e de produção cultural (Willis, 1986).

A instituição educativa não é neutra: expressa determinados grupos sociais que privilegiam a sua cultura, conteúdos escolares, processos e ritmos de construção de conhecimentos, códigos e critérios normativos escolares (Fischer, 1997) ou, como Cortesão (1992:29-30) afirma de maneira extremamente esclarecedora, *a escola funciona habitualmente através de ofertas pedagógicas concebidas especialmente para uma população de crianças brancas, de classe média, do meio urbano e de confissão católica*³ e ainda, como refere Stoer (1992:148) *existem padrões de diferença social e cultural relativamente às culturas ciganas e-ou de origem africana e à cultura da escola, que penalizam fortemente as crianças-jovens com origens étnicas que divergem da norma.*

4.2- A importância dos dispositivos pedagógicos

É imprescindível que o professor assuma e desenvolva um modo de trabalho pedagógico multicultural, capaz de integrar aspectos das diferentes culturas, que contemple e responda aos múltiplos interesses das crianças, que respeite e valorize os

² Presente nesta preocupação está, sem dúvida, o intuito, confirmado por MACHADO (1992), de que a etnicidade em Portugal assume pouca visibilidade dada a existência de camadas baixas portuguesas (luso-brancos) com o mesmo nível e estrutura sócio-económica das minorias étnicas (ver *ibidem*: págs. 128-129).

³ Estes são os W.A.S.P.'s portugueses (W.A.S.P.'s = «white, Anglo-Saxon, protestant»).

seus saberes, as suas formas de estar e de ser. É importante que o professor faça ruptura com o *formalismo igualitário* (Montenegro, 2003).

A minoria cigana pode servir-nos de reflexão sobre a nossa vontade e capacidade de incorporação da diversidade cultural no nosso sistema educativo. Deve prestar-se atenção à diversidade desde o modelo pedagógico. É necessário o desenvolvimento de uma política intercultural (Banks, 1991), onde sejam propostos conteúdos da cultura cigana. A interacção, professor–aluno e aluno–aluno, constitui uma estratégia pedagógica fundamental (Develay, 1995). Uma consequência deste princípio é a importância de facilitar um ambiente de aprendizagem adequado para todos, onde cada pessoa se sinta importante, protagonista, respeitada e valorizada igualmente e onde cada um possa expressar, livremente, a sua opinião e seja ouvido, aceite e criticado de forma construtiva (Húsen, 1988). É assim que, segundo Cortesão (2006:30), *conceber ofertas de actividades educativas que vão ao encontro dos conhecimentos de que os diferentes grupos sócio-culturais são portadores, que os rentabilize em vez de os pôr de lado, estimular o respeito pelas raízes culturais dos grupos existentes na escola, parece ser uma estratégia que terá de ter maior possibilidade de desenvolver e captar o interesse das crianças ciganas como dos outros grupos minoritários que frequentam a escola*. Por esta razão a autora sublinha a importância de conhecer bem as características culturais dos grupos minoritários aos quais a escola se dirige, chamando a atenção para a importância da utilização dos chamados *dispositivos pedagógicos* que são facilitadores da compreensão *do modo como acontece o quotidiano destas crianças, dos seus valores, das regras que orientam os seus estilos de vida, dos constrangimentos a que estão submetidos, dos saberes que possuem e exercitam em casa, na rua, no bairro onde vivem (ibidem)*. Segundo Bernstein (1990: 102, citado por Leite e Pacheco, 1992: 104), o *dispositivo pedagógico* é entendido como uma forma especializada de comunicação constituída por três regras: regra de distribuição (distribui diferentes formas de consciência a diferentes grupos); regra de recontextualização (regula a constituição de um discurso pedagógico específico) e regra de avaliação (constitui a prática pedagógica e condensa em si todo o sistema). A redistribuição dos conhecimentos não se entende aqui em função pacotes de informação só acessíveis por alguns, mas sim em função de saberes que dizem respeito ao quotidiano dos alunos, e que representem a diversidade das suas

culturas e das suas histórias de vida. A regra de recontextualização aponta para a constituição de um novo discurso pedagógico através da valorização dos saberes do quotidiano e da sua contribuição para a descoberta de percursos diferentes para a elaboração de conceitos-chave, que permitam o acesso a novas formas de organizar as informações e de as conceptualizar. Estas novas informações ganham assim estatuto no currículo escolar e professores e alunos deixam de ser objectos passivos contribuindo para transformar e construir os currículos dentro dos quais será produzido um conhecimento da diversidade.

A terceira regra permite enfim ter uma visão que acompanha e influencia todo o processo que precisa, para não voltar a ser um currículo fixo e limitador, de uma reflexão contínua (*ibidem*: 105-106).

Podemos propor como exemplo a experiência da professora Rosalinda Sousa, (em Cortesão (2006:34, ver anexos p. 89) da escola da Biquinha, em Matosinhos, que utilizou a história contada e escrita por uma criança cigana de nove anos para a aprendizagem dos chamados "casos de leitura" e expressão plástica.

Fomos ao campo roubar panochas. O senhor viu-nos a correr com as panochas. Apanhou o Zito e deu um pontapé. Ele até se mijou. Apanhou a Carina e também deu um pontapé. A Lúcia e a Mercedes fugiram e não corrio à nossotros. O senhor foi buscar uma pusca e veio atrás de nos. Chegamos a casa e fomos chamar a minha mãe (ibidem).

Repare-se, por exemplo, na não censura de palavras menos polidas (*ele até se mijou*) e na manutenção de palavras que não seriam normalmente aceites num texto escolar português (*panochas, corrio, nossotros e pusca*) pelo facto de serem termos que, como foi referido, eram da *língua deles*.

Mencionamos enfim outros dois tipos de dispositivos pedagógicos apresentados por Leite e Pacheco (*ibidem*): A recolha de jogos feita por estudantes-estagiários, com alunos, professores e com testemunho de famílias construiu-se de forma semelhante à das histórias; a construção de genealogias tendo-se desenvolvido em particular com jovens do 6ºano de escolaridade, que permitiram a recolha de dados históricos *através de um processo pedagógico, onde a comunidade não só ouviu a escola falar de si, mas onde*

esta mesma comunidade, com a sua memória local, também falou dentro de e para a escola (Stoer e Araújo: 27 citados por Leite e Pacheco:106-107). Trata-se de histórias orais que permitem trazer uma diversidade de pontos de vista que são habitualmente ignorados em perspectivas clássicas das Ciências sociais, em particular na História (ibidem).

É importante também referir neste contexto o material pedagógico contido no texto *Ciganos aquém do Tejo, proposta de actividades nómadas para o ensino básico*⁴ (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2004) criado nomeadamente para alunos de etnia cigana onde podemos encontrar várias secções que contêm pequenas histórias e lendas sobre o Povo Cigano e a sua cultura, como também exercícios que se apresentam mais orientados para a vida prática do dia-a-dia mas que no fundo introduzem à aprendizagem da escrita e da matemática. O texto foi produzido e utilizado na sequência do Projecto Nómada, que se desenvolveu entre 1995 e 2004 entre escolas de Faro e Setúbal (*ibidem*:9).

4.3- Dificuldades das crianças ciganas na aprendizagem do Português.

Como refere uma professora que trabalha no ensino básico com crianças ciganas, entrevistado por Gabriel (2007:228), *a criança cigana tem um vocabulário reduzido e códigos diferentes dos nossos que provocam certas dificuldades na aprendizagem sobretudo da Língua Portuguesa escrita.* Esta professora indica o vocabulário pobre dos alunos de etnia cigana como uma dificuldade que condiciona os seus ritmos e estilos de aprendizagem. A professora refere-se a códigos de linguagem diferenciados: *insisto com eles para lerem correctamente e eles têm aquela linguagem própria deles que faz com que eles leiam da maneira que falam. Ao nível da aprendizagem é aí que se tornam complicados. Não aceitam outra maneira de ler e de falar. Por exemplo identificam a palavra água mas lêem auga. A palavra passear, insistem em ler “pas sear” (lêem o “pas” e depois “sear”). Não aceitam outra maneira de ler e de falar. Água é o exemplo que me vem à cabeça. Não vale a pena corrigi-los que eles dizem sempre auga, mas escrevem a palavra correctamente (ibidem).* O problema da língua usada na escola surge

4

Ver Anexo pág 90.

na opinião de Cardoso (1998) como mais um factor que desfavorece os alunos que não a falam ou a falam incorrectamente e pouca atenção dada pela escola às dificuldades linguísticas deixam efeitos marginais, na auto-estima e na auto-confiança, agravando a capacidade de aprendizagem dos alunos de etnia cigana. Segundo o que refere Montenegro no Boletim Informativo do ACIME (2004), enquanto as crianças não ciganas estão habituadas a estar no silêncio para se concentrarem, as crianças ciganas não: *quando estão muito tempo quietas e há muito silêncio, desconcentram-se e desligam-se, porque têm um processo de aprendizagem distinto e apreendem mais facilmente quando há movimento (Ibidem:10).*

É de salientar que já na caracterização nacional dos alunos com língua Portuguesa como língua não materna (2003) efectuou-se um registo de 106 alunos onde a língua materna foi designada como *português cigano*.

II PARTE-ESTUDO EMPÍRICO

1- Metodologia

A recolha de dados de investigação consiste na reunião de informações que ajudam o investigador a responder à pergunta de partida que foi formulada no início da investigação. É o *processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes* (Ketele e Roegiers, 1999:17)

Nesta investigação, dado o número reduzido de entrevistados disponíveis foram recolhidos os dados utilizando a metodologia qualitativa, operando uma descrição mais detalhada e densa e utilizando citações directas para esclarecer opiniões, pontos de vista e experiências dos participantes. Para Minayo (1993), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa trata de investigações sobre casos reais que são únicos em certos aspectos e por isso, irrepitíveis (Stake, 2005) e a sua validade externa encontra-se no seu poder revelatório da situação concreta (Yin, 2005:40). Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjectivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de captar e compreender, ao pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto.

Dentro da investigação qualitativa podemos ainda encontrar vários métodos entre os quais o estudo de caso. O estudo de caso é a análise profunda de uma unidade de estudo e no qual são utilizadas várias fontes de evidência. Yin (2001:32) desenvolve a sua definição para estudo de casos, apresentando em primeiro lugar o objectivo de um estudo de caso: *é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.*

Existem por sua vez diversas propostas de tipificação dos estudos de caso. Considerando a proposta de Yin (2005) e também de Bogdan e Biklen (1994) é possível encontrar o estudo de caso único e o estudo de caso múltiplo ou comparativo. No primeiro exemplo, o investigador estuda uma realidade, um ambiente, enfim um caso. No segundo exemplo, o investigador estuda dois ou mais casos. Neste cenário, o estudo de caso múltiplo distingue-se, ainda, porque embora estejam em estudo dois ou mais casos, estes efectuam-se para posteriormente serem comparados e contrastados (Bogdan e Biklen, 1994:97). Merriam (1998:40) adopta a terminologia estudo multicaso para designar o mesmo tipo de estudo; embora existam diferenças entre os autores quanto à terminologia empregada, o estudo de caso e o estudo multicaso possuem as mesmas características e princípios.

1.1- Sujeitos

O estudo presente, como já dissemos, pretendeu centrar-se sobre as relações que ocorrem entre as famílias ciganas e a escola. Foi feito um esforço para compreender como nas salas de aula se podem valorizar os conhecimentos adquiridos pelas crianças dessa etnia no seu grupo de pertença e utilizá-los como veículos para a aquisição de saberes curricularmente considerados como importantes. Para tal, tornou-se de primeira importância contactar as ditas famílias para podermos recolher os elementos necessários para a concretização dos objectivos desta investigação, que voltamos a lembrar: a) conhecer as várias fases e mecanismos socioculturais subjacentes aos processos educativos empreendidos pelas crianças ciganas no grupo familiar; b) compreender se e como, segundo o(s) entrevistado(s), o processo educativo escolar entra em conflito com os valores e os conhecimentos que o grupo familiar transmite às crianças; c) identificar no ponto de vista do(s) entrevistado(s) quais entre estes valores e conhecimentos a escola poderia valorizar para melhorar as relações em análise; d) perceber como os saberes que a escola considera como curricularmente importantes podem encaixar nas expectativas que o(s) entrevistado(s) têm em relação às crianças; e) Destacar como se insere a aprendizagem do Português e qual é a sua relação com o *romanó*, dentro desta panorâmica.

Depois de contactar várias associações e outras entidades que nos pudessem ajudar a chegar às famílias de etnia Cigana, descobriu-se que para a realização das entrevistas revelavam-se fundamentais as figuras dos mediadores sócio-culturais, dos quais foram fornecidos os contactos telefónicos. Foi então contactado o primeiro mediador por telefone, o qual se revelou imediatamente disponível a colaborar no projecto, demonstrando uma grande abertura e entusiasmo em relação ao mesmo. Na conversa telefónica além de descrever brevemente os objectivos da investigação, explicitou-se a necessidade de contactar famílias que pertencessem a contextos sociais e habitativos diferentes, para que o mediador nos pudesse sugerir outros mediadores inseridos nesses contextos.

Este primeiro mediador (que designaremos como F1), sendo de etnia cigana e fazendo parte de uma família na qual existiam crianças na escola, revelou-se apto para participar directamente à entrevista. Trata-se de um elemento de uma família e de uma comunidade completamente integrada estando o grupo presente na cidade desde há cem anos e num contexto habitativo igual aos da sociedade maioritária. A nível de mediação socio-cultural, trata-se de uma figura inserida num projecto da Câmara Municipal activo desde ... ecc..

F1 sugeriu por sua vez contactar um outro mediador, também de etnia cigana. Esta figura é presidente de uma associação cigana e efectua o trabalho voluntário de mediador escolar, num projecto apoiado pela Junta de Freguesia, executando principalmente as tarefas de ir pôr e buscar as crianças à escola e estar com eles na sala de aula sempre que necessário. Este mediador aceitou estar presente numa entrevista a uma família inserida num contexto de acampamento, que designaremos como F2. As condições sociais e habitativas de F2 revelaram-se de extrema exclusão e marginalização, sendo a habitação deles uma barraca sem condições básicas como água corrente, electricidade e luz. A comunidade à qual pertence F2, apesar de estar presente na cidade desde sessenta anos, além das baixas condições habitativas que acabamos de referir, enfrenta diariamente problemas de exclusão e racismo por parte da sociedade maioritária que os rodeia, dentro e fora da escola. Importa ainda salientar que na entrevista a F2 participaram vários elementos: o pai que designaremos como P2, o avô que designaremos

como A2, a mãe que designaremos como M2 e o próprio mediador que designaremos como L2.

Através de conhecimentos pessoais foi possível contactar uma mediadora que aceitou participar no projecto, facilitando uma entrevista a uma mãe de família cigana (que designaremos como F3) num Bairro Social. Esta mediadora, de etnia não cigana é técnica superior de Animação Sociocultural e esteve integrada num projecto educativo de intervenção no agrupamento de escolas do Bairro Social desde 2008 até 2011. Entre as actividades do projecto surgiram as danças e os cantos ciganos que, como afirmou a mediadora, aproximaram as famílias ciganas à escola e às outras famílias em ocasião das idas aos ensaios e aos espectáculos que foram realizados. F3 encontra-se inserida num bairro social que se apresenta como um contexto multicultural, onde a maioria das famílias é de etnia africana. A comunidade cigana representa apenas uma pequena parte da população do bairro, ocupando uma área que se apresenta como um conjunto de casas com boas condições (uma delas habitada por F3). A restante área está estruturada como acampamento, com barracas e roulottes. Importa ainda salientar que a escola frequentada pelas crianças dessa comunidade encontra-se a apenas 50 metros das casas e do acampamento.

1.2- Instrumentos

Na investigação escolheu-se utilizar a entrevista como instrumento de recolha de dados empíricos. A entrevista não é apenas uma conversação entre dois sujeitos, mas uma forma de comunicação específica, pois acontece face a face através de uma relação interpessoal, em que existem dois papéis distintos: o de entrevistador e o de entrevistado (Marques, 1984; Albarello, 1997; Bodgan e Biklen, 1994). O primeiro destes dois sujeitos é também o que orienta o diálogo para que o conteúdo da conversação se centre nos objectivos da entrevista, dentro da qual não é só a oralidade que tem importância. De facto, segundo Marques (1984:33) as mensagens não verbais reforçam em muitas ocasiões as verbais, apesar de algumas vezes estarem em contradição. Apesar da entrevista se definir como conversa intencional geralmente entre duas pessoas, por vezes pode envolver mais pessoas (Morgan 1988 citado por Bodgan e Biklen 1994:134) como no caso de F2 onde participaram vários elementos da família e o mediador. Bodgan e Biklen (*ibidem*) definem este tipo de entrevistas como entrevistas de grupo afirmando que

se revelam úteis para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos. Nesta situação várias pessoas juntas são encorajadas a falarem sobre um tema de interesse (Morgan, 1988 citado por Bodgan e Biklen, 1994: 138). Ainda segundo estes autores, ao reflectir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde. Os problemas das entrevistas de grupo incluem o seu início e o controlo das pessoas que insistem em dominar a sessão. Um dos aspectos que tornam difícil a transcrição das entrevistas de grupo depois de serem gravadas, é o reconhecimento de quem fala nas partes em que existem várias pessoas a falar ao mesmo tempo.

Para recolher os dados mediante as entrevistas, foi então elaborado um *guião de entrevista*⁵. Para a elaboração do guião de entrevista baseamo-nos na orientação dada por Albano Estrela (1986): 1) formulação do tema; 2) definição dos objectivos gerais 3) definição dos objectivos de ordem específica. Desta maneira, o guião foi estruturado de acordo com os objectivos de estudo, com as questões levantadas e com os pressupostos teóricos que se fundamentaram na revisão bibliográfica efectuada.

Assim a intenção foi de proceder à recolha de dados de opinião que permitissem *não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer sob alguns aspectos os intervenientes do processo (...)* Isto é, se, por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo (Estrela, 1986:354). O guião elaborado foi o mesmo para as três famílias, uma vez que *a apresentação das mesmas questões a diferentes pessoas é uma estratégia para obter uma perspectiva sobre essas mesmas questões* (Tuckman, 2000:517 citado por Monteiro 2009:42). Importa ainda salientar que apesar de uma elaboração de um guião de entrevista directiva, só foi realmente possível realizar este tipo de entrevista com F1 e F3. No caso de F2, apesar das perguntas estarem estruturadas e previamente determinadas, os próprios sujeitos desenvolveram um tipo de entrevista que posteriormente foi considerada mais semelhante à semi-directiva, pela liberdade com a qual abordaram os temas propostos. De facto, como referem Marconi e Lakatos (1990), após um guião inicial elaborado pelo entrevistador, o(s) entrevistado(s), têm a liberdade

⁵ Ver anexo 1

para desenvolver cada situação em qualquer direcção que considere(m) adequada. Deste modo permitiu-se que os entrevistados explorassem de forma flexível e aprofundada os seus relatos dando assim a oportunidade de verbalizarem aspectos considerados relevantes nas suas vivências pessoais, apesar de não respeitarem a ordem das perguntas e de às vezes referirem elementos que apesar de não estar presentes no guião foram considerados como importantes.

Todas as entrevistas foram audiogravadas após um pedido de autorização aos entrevistados.

1.3- Procedimentos

Uma vez que o guião considerou-se acabado, procedeu-se à marcação das entrevistas com os mediadores que sucessivamente confirmaram com as famílias. Desta maneira, o trabalho de campo desenvolveu-se entre Junho e Agosto 2011 em três diferentes áreas do país. F1 foi entrevistado no local de trabalho que por ser silencioso e sossegado favoreceu uma grande concentração. No caso de F2 a entrevista realizou-se no interior da habitação. Como já referimos participaram várias pessoas as quais tinham por vezes a tendência de falar todas ao mesmo tempo, criando alguma dificuldade. No caso de F3 a gravação decorreu ao ar livre, no pátio a frente da habitação. Nesta situação o que por vezes dificultou a concentração foram as vozes das crianças a brincarem à nossa volta. As entrevistas tiveram uma duração entre os 50' e 2h.

Na fase seguinte efectuou-se a elaboração dos protocolos pela transcrição e codificação de cada entrevista, onde se tomou nota também de elementos não formais como risos, hesitações, estímulos do entrevistador. Importa referir que no caso de F2 foi necessário indicar qual dos elementos da família entrevistada estivesse a falar, tentando distinguí-los nas partes onde se verificou uma sobreposição das falas.

Foi analisado o conteúdo produzido em cada entrevista e sendo a análise de conteúdo *um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens* (Bardin, 2008:40) utilizamos algumas das técnicas e procedimentos sugeridos pela mesma autora. Efectuou-se um primeiro contacto com os documentos que se constitui no que Bardin chama *leitura flutuante* (*ibidem*: 122). É a leitura em que surgem hipóteses

ou questões norteadoras, em função de teorias conhecidas. Numa segunda fase, a *codificação* (*Ibidem*: 129) tratado o material bruto designando os entrevistados por códigos e recortando as partes consideradas pertinentes com os objectivos do trabalho. Em seguida, na *categorização*, foram utilizados dois diferentes procedimentos. No primeiro tendo estabelecido o sistema de categorias baseado em hipóteses teóricas, repartiram-se os elementos à medida em que foram encontrados; é o procedimento de *caixas*, conforme Bardin (*Ibidem*:147). No segundo procedimento o sistema de categorias não foi fornecido mas resultou da classificação analógica e progressiva dos elementos; é o procedimento por *milha* ou por *acervo* para Bardin (*ibidem*).

Foram ainda encontradas informações que apesar de não se considerarem directamente relacionadas com os objectivos e as categorias, revelaram-se úteis para a compreensão dos sujeitos e do contexto dentro do qual a investigação se desenvolveu. Estas informações foram designadas como *informações complementares* (Hernandez, Fernandez & Baptista, 1998).

2- Análise dos resultados

2.1- Análise por categorias

2.1.2- Educação Cigana

Analisando o quadro nº 2 reconhece-se nos três entrevistados que educar relaciona-se principalmente com a passagem de valores que permitam ao indivíduo interagir de maneira produtiva e positiva com a comunidade cigana e com o resto da sociedade. Para atingir este objectivo, como refere de maneira mais explícita F1, é preciso passar, além dos valores da cultura cigana, os valores da sociedade maioritária para que se possa entender como respeitar ambos. O valor principal que a educação se propõe atingir e em comum entre os três entrevistados, é portanto o respeito pelos outros em geral e nomeadamente pelos mais velhos e a família (F1), e também para si próprios (F3). F2 revela-nos a parte mais pessoal deste aspecto que é ter honra, valor e honestidade, como também o mais formal, dando importância também à maneira de falar e tratar as outras pessoas. De acordo com F3 existe também a passagem de conhecimentos que permitam ter no futuro uma boa qualidade de vida. A este propósito F1 realça a importância dos conhecimentos escolares para atingir este fim.

Pelo que se refere à identificação de particulares momentos em que se transmitem este tipo de valores e conhecimentos, F1 afirma que já não existem porque os valores e costumes étnicos já se podem considerar fortemente enraizados nas novas gerações, embora F2 e F3 revelem a existência de um controlo constante por parte da família e do resto do grupo para que as crianças respeitem as regras básicas de convivência.

No que diz respeito ao papel dos principais encarregados da educação, F1 e F3 identificam a mãe como a figura responsável dos cuidados básicos. O pai é considerado por F1 como a figura base na transmissão dos valores e por F3 como a figura à qual se exige maior respeito e cuja palavra tem um valor indiscutível dentro da educação. Entretanto F2 refere que a educação dada por pai e mãe tem lugar principalmente dentro de casa e é considerada pelo resto do grupo como uma educação *a parte*.

Dentro do processo educativo, podemos ainda encontrar, além dos valores e conhecimentos básicos que acabamos de referir, uma diferenciação entre rapazes e raparigas. Os três entrevistados referem que o mais importante para as raparigas é a aprendizagem de tarefas domésticas estritamente ligada à preparação para o casamento que, como elas têm que saber desde cedo, efectuar-se-á dentro do grupo étnico. No caso dos rapazes o tipo de educação é mais liberal e não existe uma área de conhecimentos "práticos" bem definida como no caso das raparigas, como referido por F1 e F3. Importa ainda salientar que como afirma F2 nos rapazes tem mais influência o pai e nas raparigas a mãe.

Segundo F1, F2 e F3 os outros elementos do grupo que mais influenciam o processo educativo são os avôs e os outros indivíduos de idade. As opiniões deles, como mencionado por F3 tem que ser respeitada e tem mais valor. As crianças mais crescidas segundo F1 não participam na educação; por outro lado F2 e F3 afirmam que existe uma participação porque *é por idade* (F2). Em algumas famílias como referido por F1 aos 15 anos passa-se a ser adultos embora F2 e F3 considerem os 18 anos como a idade a partir da qual um indivíduo pode-se considerar como responsável. F3 acrescenta o facto de que os cuidados básicos se recebam só até os 5 anos.

2.1.3- Caracterização da cultura cigana

Na análise da categoria *caracterização da cultura cigana*, descobrimos que as

diferenças mais relevantes com a cultura da sociedade maioritária encontram-se em aspectos como o casamento, o luto e a profunda união e solidariedade familiar, referidos por F1. Em relação ao casamento, F3 esclarece que a lei cigana exige que seja efectuado a partir de uma certa idade (dos 13 aos 16 anos aproximadamente). Entretanto F2 sublinha uma maior valorização do respeito por parte dos Ciganos. Na visão de F1 não existem valores que entrem em conflito entre as duas culturas enquanto por F2 na sociedade maioritária prevalece o egoísmo e considera pouco respeitosa a maneira como se tratam as mulheres. F3 esclarece que pela diferença de valores considera-se difícil que um não Cigano possa seguir as leis ciganas, factor relevante para a não aceitação dos casamentos inter-étnicos por parte das famílias.

Em linha geral, os três entrevistados consideram que as duas sociedades, cigana e maioritária, partilham a maioria dos valores, excepto os que caracterizam alguns costumes (já referidos por F1) e a questão do respeito e da honra na opinião de F2. Foram ainda referidos por F3 episódios de casamentos inter-étnicos bem sucedidos em que efectivamente existiu uma certa harmonia, apesar das diferenças culturais.

O maior nível de respeito e honra foi também referido por F1 como uma vantagem da cultura cigana e os aspectos de profunda união, fidelidade e lealdade presentes no grupo étnico foram também referidos como vantagens por parte de F2 e F3. No que diz respeito às desvantagens, F1 lamenta o facto dos Ciganos ainda não atingirem altos níveis escolares, e de pensarem exclusivamente a curto e médio prazo. Um aspecto da cultura cigana que também foi considerado como uma desvantagem foi o da vingança, como afirma F2 que explica que a vingança não envolve apenas um ou poucos indivíduos mas as famílias todas.

A cultura *pailha* apresenta para F1 algumas vantagens, como uma maior liberdade e o facto de permitir o alcance de maiores níveis de escolarização. O entrevistado ainda refere como desvantagens desta cultura o egoísmo e uma certa desvalorização da honra. F3 afirma também que os *Pailhos* não são tão fiéis e unidos como os Ciganos.

2.1.4-Representações face ao racismo e xenofobia

Pelo que se refere a esta categoria, F1 e F3 não lamentaram a existência de racismo e xenofobia em relação às suas próprias famílias, apesar de F1 referir a existência de

racismo oculto em outras famílias sobre-tudo naquelas em que existem situações económicas e habitacionais desfavorecidas, devido prevalentemente à falta de conhecimento dessas condições por parte da escola. Foi este o caso de F2, que como já foi dito anteriormente encontra-se numa situação extremamente desfavorecida, sendo a habitação deles uma barraca sem água corrente e electricidade, inserida num contexto de acampamento. Esta família referiu vários episódios explícitos de discriminação e racismo por parte da escola e dos professores, um deles acompanhado até por violência física e além disso, abuso de poder por parte dos professores e outras figuras da instituição escolar que foi interpretado como racismo de tipo oculto. Apesar destes episódios, F2 revelou a existência de boas relações entre crianças dentro e fora da escola, sobretudo numa instituição onde a etnia cigana esteve presente durante muitos anos. As principais causas de racismo e discriminação foram encontradas nas imagens negativas e estereotipadas dos Ciganos que os pais transmitem aos filhos criadas com base na falta de conhecimento da cultura.

De facto para evitar este tipo de atitudes, F1 acredita que um maior conhecimento dessa cultura e das difíceis condições de certas comunidades ajudaria a melhorar as relações com a escola e a própria escolarização das crianças ciganas. Nesse sentido F2 acredita que seria útil a presença de mediadores na escola como também a formação de professores multiculturais.

2.1.5-Família e escola

A comunicação das famílias com a escola e vice-versa revelou-se boa e eficaz pelo que se refere a F1 e F3. Por outro lado F2 declarou que embora eles comuniquem sempre que for preciso com os professores, torna-se difícil tomar conhecimento da situação escolar dos filhos, dado que a própria escola não entra em contacto com a família em presença de situações como problemas de rendimentos e faltas. O mediador que acompanhou a entrevista com esta família referiu episódios em que apesar de se verificar abandono por parte de algumas crianças, nem a escola nem nenhuma outra instituição se encarregaram de resolver a situação e nem sequer de avisar as famílias do que estava a acontecer.

Em todas as famílias entrevistadas é a mãe que vai as reuniões e contacta os

professores e existe um incentivo para que se continue a estudar. O rendimento escolar parece ser bom apesar de F2 lamentar algumas reprovações dos filhos que na opinião deles foram influenciadas por alguma discriminação por parte dos professores. F1 acredita que a escola, além de fornecer a leitura e a escrita, ajude a desbloquear as mentalidades das famílias em relação à mesma e à sociedade maioritária, enquanto F2 e F3 apostam nos estudos dos filhos para que facilitem a inserção profissional.

Para melhorar o ensino a crianças ciganas os entrevistados sugerem que o programa deveria incluir elementos da sua própria cultura, com a finalidade de favorecer a aproximação dos alunos, professores e famílias com a mesma, evitando a criação de estereótipos. Dentro desta Óptica, F2 volta a mencionar a mediação sociocultural e os professores multiculturais e F3 refere mais uma vez o bom êxito dos projectos de danças e cantos ciganos desenvolvidos. F1 ainda sugere que o ensino talvez devesse ser mais orientado para a vida prática. Quem deveria tomar este tipo de medidas seria enfim a escola e os professores, como também as famílias para F1 e as mediadoras socioculturais para F3.

Pelo que se refere às situações em que existe relacionamento entre crianças ciganas e não ciganas, F1 declara que isso no caso da família dele isso acontece em todas as situações do dia-a-dia, enquanto F1 e F3 mencionam que isso acontece na escola e muitas vezes em contextos de tempo livre. Todos os entrevistados consideram de facto a escola como uma boa oportunidade de relacionamento inter-étnico para as crianças que como afirma F1 ajuda a desbloquear os preconceitos por ambas partes.

2.1.6- Modelos de orientação de vida e expectativas

Todos os entrevistados esperam que as novas gerações consigam uma inserção no mercado do trabalho dentro da sociedade maioritária, dado que já não se aposta como acontecia antigamente nas feiras, que foram até agora o principal meio de sustentação dos Ciganos. F1 confia no facto de que os sobrinhos atinjam a formação universitária, enquanto F2 e F3 esperam que os filhos possam arranjar um emprego que não seja o de feirante. Nesse sentido e como consequência da crise das feiras, que os entrevistados referiram ser a maior dificuldade que a comunidade cigana está a enfrentar neste momento, acredita-se que a escola contribuirá para melhorar a vida dos filhos e

sobrinhos.

Lamenta-se ao mesmo tempo a existência de discriminação em relação à etnia cigana na inserção no mercado de trabalho; F1 refere que muitas vezes há Ciganos que são profissionais qualificados e não assumem a identidade étnica por medo de ser rejeitados e excluídos. No caso de F3 o conhecimento da situação do mercado do trabalho limita-se ao bairro social, onde não existe este tipo de discriminação.

2.1.7- Conhecimento e avaliação das medidas tomadas.

Na área dos projectos e medidas que se tomaram para melhorar a escolarização de crianças ciganas, os entrevistados todos revelaram ter conhecimento de actividades culturais orientadas para a convivência com os outros alunos e famílias, manifestando opiniões positivas em relação às entidades que actuaram nesse sentido, excepto F2 que acusou algumas dessas entidades não serem realmente úteis à comunidade cigana e de utilizá-la como pretexto para obter fundos que depois não utilizaram para efectivamente ajudar os próprios Ciganos. Por outro lado a opinião sobre os mediadores socioculturais é boa e consideram-se estas figuras como fundamentais para melhorar a relação da comunidade cigana com a escola e a sociedade maioritária.

2.1.8- Língua Portuguesa e *Romanó*

A relação das novas gerações com o Português, resulta da análise do quadro ser a língua materna e de comunicação intra e inter- étnica. O *romanó* é uma língua que só os mais velhos dominam e que se perdeu de geração em geração. Utilizam-se hoje em dia apenas poucas palavras para marcar a diferença com os *pailhos*.

3- Discussão dos resultados

3.1- Educação cigana

Pela análise dos resultados desta categoria parece evidente que nas três famílias entrevistadas o processo educativo apoia-se principalmente no respeito e na formação de indivíduos que sejam capazes de se relacionar quer na comunidade de pertença, quer na sociedade maioritária em que está inserida. Isto revela que apesar de a educação se desenvolver principalmente dentro do grupo é de tipo global e universal e passa em primeiro lugar por uma correcta socialização e interacção com os elementos da família nuclear e da comunidade. Este tipo de socialização considera-se positiva quando a pessoa ganha valor honra e honestidade perante a família e o resto do grupo e concretiza-se muitas vezes em aspectos formais como também na capacidade de se tornar independente. Confirma-se assim o conceito de *educação para a independência* referido por Piasere (2004) e Liegeois (2001) que de facto é descrito como um processo que se desenvolve dentro do "todo" da comunidade e canaliza os comportamentos com vista à aquisição de autonomia. No pensamento de vários outros autores pode-se também encontrar a ideia de que educação significa preparação de consciências e personalidades independentes e capazes de se relacionar com o mundo ao longo de toda a vida (Delors:2003; Freire:1996; Durkheim :1973; Dewey:1971; Brandão:1995))

As entrevistas também foram úteis para confirmar que no processo educativo existe, tal como afirma Liégeois (2001) um controlo global constante da família alargada e nuclear sobre as crianças e como afirmam Garcia, Gonçales e Barreto (2005) juntos com Fernandes (1999) uma certa obediência submissão e respeito aos pais e aos membros mais velhos da comunidade. No entanto no ponto de vista de F1 não encontramos concordância com o primeiro destes dois conceitos, dado que o entrevistado refere que o enraizamento de valores e costumes já não requiere um controlo muito forte.

Relativamente à participação de outros elementos do grupo na educação referida por Piasere (1999) existe efectivamente um certo peso da influência dos avós e dos mais velhos em geral. Como afirmam F2 e F3 educa-se também fora da família nuclear num processo que se desenvolve por idade em que também podem participar as crianças mais crescidas. Sobre este assunto importa referir que no caso de F1 as outras crianças parecem não revestir um papel activo na educação.

A análise da subcategoria que se refere às diferenças entre educação de rapazes e raparigas fortalece a ideia de Gonçalves, Garcia e Barreto (2006) de que seja dada mais liberdade aos rapazes, enquanto no caso das raparigas existe um controlo mais restrito, devido à preparação ao casamento e ao futuro papel de donas de casa que como afirmam os entrevistados requer a aprendizagem de certas tarefas domésticas, confirmando assim o que dizem também Costa (1996) e Nunes (1981).

A idade de passagem de criança para adultos no entanto, apesar de corresponder pelo que se refere ao casamento à de 13-14 anos como nas palavras de Liégeois, é considerada mais a partir dos 18 anos pelas famílias entrevistadas. No caso de F3 especifica-se também outra idade, a de 5 anos, já referida pelo Observatório sócio-demográfico das comunidades ciganas (2010) que é a de passagem desde criança "pequenina" para mais crescida que implica uma maior autonomia em relação aos cuidados básicos.

3.2- Traços distintivos da cultura cigana.

Pretendeu-se na categoria *caracterização da cultura cigana* evidenciar a posição deste tipo de sistema cultural e de valores no âmbito da cultura com a qual os Ciganos convivem e que definem como *pailha* e neste caso a cultura portuguesa. O aspecto sobre o qual os entrevistados se exprimiram mais frequentemente e que pareceu ser o marco de distintividade da cultura cigana em relação à não cigana foi a maior valorização do respeito e consequentemente da honra. O respeito parece de facto ser presente e central em todas as áreas que foram abordadas na fundamentação teórica: no luto (Nunes, 1996), na educação e socialização (respeito recíproco pelos pais e os mais velhos, pelo grupo e os seus valores como já referido no subcapítulo precedente). A importância deste valor como factor de distinção entre Ciganos e *Pailhos* é particularmente evidente quando se fala de casamento e mulheres. Como se pode constatar na perspectiva de Costa (1996:25) a mulher é a impulsionadora da vida em família e o elemento que assegura a sobrevivência das tradições: é por isso que os Ciganos se preocupam particularmente em proteger as suas mulheres e raparigas assegurando-se de particular maneira que mantenham a virgindade até efectuarem casamentos intra-étnicos (Gonçalves, Garcia e Barreto, 2006). Nesse sentido as palavras de F2 revelam-se extremamente esclarecedoras:

esta opinião que vocês têm.. os da vossa sociedade pensam que nós tratamos mal as mulheres.. nós não! a mulher para nós é uma rainha. Por exemplo uma mulher ao pé dum homem é diferente, a mulher é mais respeitada! tem que se saber ter maneiras! É totalmente diferente, é outra coisa! Não é como a sociedade comenta. Dentro da nossa cultura a Cigana é rainha! Ela é que manda, porque ela gere a casa..gere.. por exemplo, nós o nosso coiso é o ouro, a nossa fantasia, então para quem é o ouro é para o homem? É para o marido? Não! É para a mulher! E a outra parte que nós não gostamos de vocês é que não respeitam muito as mulheres e depois dizem que é o Cigano que não respeita muito a mulher. vocês por exemplo.. nós tá uma mulher sozinha, não falamos com a mulher sozinha, nós não falamos, só se estiver o marido ao pé ou uma pessoa conhecida. Bom dia boa tarde e começamos já a andar, não há isso de bocas e essas coisas todas! E elas acho que respeitam-se pouco, é a questão de beberem, de saírem à noite, fumarem, ainda choca um bocado a nossa cultura.

Reconhece-se aqui mais um factor que, sobre-tudo no caso desta família que se apresentou como a mais marginalizada, pode criar profunda desconfiança em relação ao que acontece fora do âmbito cultural do grupo, incluindo o ambiente escolar.

O tema do casamento foi de facto abordado muitas vezes por F3 indicando-o como o principal factor dentro do qual a diferenciação perante a sociedade maioritária se realiza. De facto, quando questionado sobre as principais diferenças entre cultura cigana e não cigana, e relativas vantagens e desvantagens das duas o entrevistado mencionou a *lei cigana* (Mendes, 2005:136) que exige que a formação de uma família se efectue pela união conjugal com um elemento da mesma etnia a partir da idade de 13-14 anos e não aceita de forma nenhuma e por qualquer razão que haja separação: (...) *a nossa lei é assim, gostas tens que ficar com ele, pronto e ficam com eles! Agora na vossa raça não é assim não é? É diferente, é um bocado diferente.. Eu vejo aí mocinhas andarem na escola, novinhas grávidas, não é! E não vejo maridos, sei lá se têm maridos! Não têm.. namorados.. isso é uma tristeza! Na nossa lei isto não é assim! Casaste, gostaste dele, se faz mal, se faz bem, problema é deles.. É assim, na nossa lei é assim! Se é mau para ela, se leva porrada.. não venhas para cima de mim! Foste tu que arranjaste, agora aguentas-te!*

Quando se perguntou sobre valores que pudessem entrar em conflito entre as duas culturas, individuou-se a principal razão pela qual se pretende que os casamentos se realizem entre indivíduos da mesma etnia. Trata-se como explica F3 do facto de se considerar difícil que um não Cigano possa adaptar-se às leis ciganas, embora o entrevistado reconheça que já houve muitos casos de casamentos inter-étnicos bem sucedidos. Estas diferenças culturais, que como se afirma no relatório das audições efectuadas sobre Portugueses Ciganos no âmbito do Ano Europeu para o Diálogo Intercultural (2008:27-28) são consideradas como determinantes do abandono e do insucesso escolar, parecem não influir nesse sentido no caso desta família. De facto a inserção da comunidade num bairro social onde todos se conhecem, a proximidade do bairro com a escola e um bom trabalho de mediação intrecultural provavelmente incidiram de maneira positiva sobre os sentimentos de receio e desconfiança que caracterizam as relações das famílias ciganas com a escola (Casa-Nova 2006:168. Nunes, 1981 e Mendes 2005))

F1, que se apresentou como a família mais integrada, considera que as duas sociedades partilham actualmente todos os valores e as diferenças principais encontram-se exclusivamente nos costumes embora concorde também com o facto de os Ciganos terem *um nível mais alto de respeito e honra* e identifique como desvantagens da sociedade *pailha* um maior egoísmo e uma certa desvalorização da honra. Por outro lado e pelo que se refere ao âmbito escolar, o mesmo entrevistado acha que a sociedade maioritária, sendo mais livre não cria obstáculos para quem queira atingir níveis mais altos de instrução enquanto a sociedade cigana ainda tem uma tendência para pensar a curto-médio prazo criando algumas dificuldades nesse aspecto.

Os três entrevistados concordam em considerar o profundo sentimento de união familiar como uma vantagem em relação à sociedade maioritária confirmando assim a ideia de Gonçalves, Garcia e Barreto (2006) de que os Ciganos dificilmente se separam e sobretudo dos filhos.

3.3- Representações face ao racismo e à xenofobia

Os resultados obtidos permitem verificar que os entrevistados F1 e F3, encontrando-se em situações que favoreceram a convivência com a sociedade maioritária, não foram vítimas de racismo. Porém, F1 tendo conhecimento de outras famílias mais marginalizadas e sendo mediador municipal, referiu a existência de discriminação na sociedade Portuguesa e nomeadamente na escola, sobretudo nas comunidades em que existem escassas condições económicas. O entrevistado remete-se assim para os estudos de Vala (2004) em referir a existência de um racismo oculto e de Stoer e Cortesão (1992) que junto com Fischer (1997) em que se afirma que a não neutralidade da escola evidencia-se em presença de tais condições.

É este o caso de F2 que como já foi referido encontra-se num acampamento onde as condições habitacionais são de pobreza extrema, sendo constituído por barracas em que na maioria das vezes faltam água corrente e electricidade. De facto esta família revelou a presença de preconceitos e estereótipos na sociedade Portuguesa tendo sido alvo de discriminação sistemática em várias áreas da vida social, violência e segregação residencial confirmando assim o que foi referido por Marques (2007).

No âmbito escolar dois dos filhos foram prejudicados na participação a eventos organizados pela própria escola de maneira explícita e publicamente, provocando assim sentimentos de rejeição e humilhação: *Por exemplo eu tenho estes dois filhos que têm os cartões de estudantes, né, e o estudante tem direito a entrar numa reserva numa escola para ir aos bailes dos finalistas e então o meu filho e o outro não entraram por ser Ciganos! E toda a gente conhecia-os e eles a pedirem por favor, deixem entrar que ele é um aluno não sei que, e não os deixaram, foram discriminados e ficaram os três à porta! O outro só tinha vontade de chorar! Porque ficou com vergonha! A dizer que não deixaram entrar um Cigano! Por isso estão a transmitir um não sei o que é que é para as outras pessoas, um racismo para não deixar entrar uns alunos!* Houve também outra situação em que a filha mais nova foi agredida verbalmente e fisicamente por uma professora em que foi preciso recorrer à ajuda de uma psicóloga para que a menina pudesse voltar a frequentar as aulas depois desse trauma.

Em outra ocasião foi também prejudicado o acesso dos mesmos filhos aos serviços de uma escola pública, desta vez de uma forma mais indirecta: (...), *fui fazer matrícula para eles, por ser Ciganos não os quiseram lá, disseram que não havia vaga mas é mentira! Foi logo no início! (...) mas ele (o filho) ficou chocado porque os amigos da primeira classe combinaram uns com os outros para irem para ali (a escola onde não aceitaram a matrícula)e no outro dia a seguir a mãe dum amigo dele " então, já fizeste a matrícula?" " Não havia vaga" " Não havia Vaga? então no outro dia eu fui fazer a matrícula!"*

Junto com destes episódios a família sentiu-se discriminada pela população da sociedade maioritária em várias outras áreas da vida social, reforçando assim as opiniões dos autores consultados para a redacção do subcapítulo *Os Ciganos: cidadão Portugueses discriminados* (Benavente 1997; Bastos 2007; Wieviorka 1995; Balibar 1997; Taiguieff 2002; Vala 2004; Marques 2007; Santos e Oliveira 2009;).

As possíveis medidas a tomar para evitar as ditas situações passam segundo F1 por um maior conhecimento da cultura cigana e das necessidades e dificuldades que algumas famílias desta etnia têm que enfrentar, remetendo-nos para Willis (1986). Nesse sentido F2 acredita que os esterótipos também sejam fruto desta falta de conhecimento, sugerindo que os próprios professores, como na opinião de Montenegro (1999; 2003) e Liégeois (2001) deveriam receber uma formação mais orientada para o multiculturalismo.

3.4- Família e escola.

As relações das famílias entrevistadas com a escola em linha geral é boa. Os professores são contactados sempre que necessário pelas mães e parece haver incentivação para que os filhos continuem a frequentar. Por outro lado mais uma vez F2, que como já foi mencionado no subcapitulo precedente sofreu de atitudes discriminatórias nesse âmbito, queixou-se do facto de muitas vezes a instituição não entrar em contacto com os familiares em casos de baixo rendimento e elevado número de faltas, descobrindo tais situações só depois de terem acontecido. O rendimento escolar também é positivo apesar de F2 ter tido alguns casos de reprovação devidos, na opinião deles, a um tratamento diferente que os filhos tiveram por parte dos professores que não

lhe deram as mesmas oportunidades que foram dadas a outros estudantes, como de facto afirma Vaux de Foletier (1983).

Contrariamente à ideia de que os Ciganos utilizam a escola para adquirir certas ferramentas consideradas úteis para a adaptação na sociedade maioritária (como por exemplo a leitura e a escrita), sem entretanto nela investirem, referida por Liégeois (2001) e Piasére (1996) as famílias acreditam que os filhos serão por ela facilitados na inserção profissional. F1 esclarece que sobretudo na última década a escola além de ensinar a ler e escrever foi muito útil para desbloquear mentalidades de comunidades ciganas que durante muito tempo estiveram fechadas.

As salas de aulas são consideradas pelos entrevistados como facilitadoras dos relacionamentos inter-étnicos: para F1 *a escola ajuda a desbloquear os preconceitos por ambas partes*, por F2 *a escola proporciona sempre amizades com crianças não ciganas* e como afirma F3 *é uma boa oportunidade para as crianças se conhecerem umas às outras*. Criam-se assim laços de amizade que se desenvolvem e se prolongam também fora da escola e depois dos estudos, facilitando e assim a integração e a convivência e melhorando as expectativas e perspectivas futuras nesse sentido.

Para melhorar o ensino às crianças ciganas, os entrevistados concordam que seria útil a inserção no programa de elementos de cultura cigana e como diz F1 que existisse uma maior orientação para a vida prática, remetendo-se assim para os estudos de Montenegro (1999, 2003) e para os outros autores que foram citados no subcapítulo da fundamentação teórica intitulado *A importância dos dispositivos pedagógicos* (Banks, 1991; Develay, 1995; Húsen, 1988; Cortesão 2006; Bernstein 1990; Leite e Pacheco, 1992;). Este tipo de estratégia foi de facto utilizada para a elaboração do texto *Ciganos aquém do Tejo, proposta de actividades nómadas para o ensino básico* (2004).

3.5- Modelos de orientação de vida e expectativas

Contrariamente aos estudos de Enguita (1996) em que se sublinhou o desajustamento da escola com as funções requeridas nos modos de vida económicos dos Ciganos, as famílias entrevistadas demonstraram valorizar o currículo escolar para a

realização dos filhos e uma futura inserção no mercado do trabalho. Na família de F1 assistiu-se a uma evolução do ponto de vista formativo de geração em geração: o entrevistado de facto espera que os sobrinhos possam atingir a formação universitária. F2 e F3 já não apostam no trabalho de feirante e acreditam que a escolarização seja o único caminho a seguir para melhorar o futuro dos próprios filhos e da comunidade cigana em geral. A maior dificuldade que de facto os Ciganos estão a enfrentar neste momento, é de facto segundo as três famílias a tendência das feiras e dos mercados acabarem. Mesmo assim, F1 e F2 preocupam-se com a existência de atitudes de racismo e discriminação na inserção profissional de indivíduos de etnia cigana no mercado do trabalho. F1 refere que existem muitos profissionais qualificados dessa etnia que não assumem a identidade étnica por medo de ser despedidos ou prejudicados. Confirmam-se aqui as posições de Wieworka (1995), Balibar (1997) e Taiguieff (2002) entre outros. F3 por outro lado revelou ter conhecimento exclusivamente da situação dentro do bairro onde por todos se conhecerem uns aos outros nunca houve dificuldade em arranjar um emprego por parte dos filhos devido à etnia.

3.6- Conhecimento e avaliação das medidas tomadas

Os dados recolhidos em relação às medidas tomadas para melhorar a relação da comunidade cigana com a escola, revelam que quase sempre a opinião das famílias é positiva. Isto sugere que haja uma tendência a ter uma maior abertura com a sociedade maioritária em geral e com a escola em particular e sobretudo quando existe uma orientação que incentiva as famílias de ambas as sociedades a aproximar-se. Foi este o caso de F3 em que graças à mediação das animadoras socioculturais foram criados vários projectos entre os quais o de danças e cantos em que as raparigas ciganas ensinavam a não ciganas transmitindo assim traços da própria cultura.

F2 por outro lado, apesar de ter opiniões positivas também, critica o facto de muitas associações geridas por não ciganos não terem sido realmente úteis para a comunidade cigana que foi utilizada para obter fundos que depois não foram empregues para actuar no campo. Manifestou-se nesse sentido a vontade dos ciganos se organizarem entre eles, o que evidencia uma evolução em contexto de cidadania no sentido não só de ter consciência dos direitos e deveres, mas também de como aplicá-los. De facto, segundo

F2 o Cigano acordou há sete anos para cá, os Ciganos no mundo acordaram há sete anos atrás na maneira de pensar, nas leis, porque, se fores ver em concreto, sete anos para trás não havia nada, e hoje em dia se tu fores ver na Europa, já há algumas coisas, e se fores ver, a maior parte das coisas aconteceu há sete anos atrás, não sabiam os seus direitos, não sabiam nada! Tinham falta de formação, hoje em dia já não é bem assim.

3.7- Língua Portuguesa e Romanó

Segundo o que foi declarado pelos entrevistados, o *Romanó* foi-se perdendo ao longo das gerações, sendo os mais velhos os que ainda sabem falar fluentemente. Porém, o *Romanó* falado pelos mais velhos resulta pouco compreensível para as gerações adultas e praticamente incompreensível pelos mais novos, como também afirma Mendes (2006). É desta maneira o Português a língua de comunicação e língua materna das crianças. Importa referir que reparou-se numa forma mais correcta de falar em F1 que também utilizou uma linguagem mais rica de vocábulos e mais formal na entrevista. Por outro lado notou-se em F2 e F3 um Português por vezes incorrecto e que apresentou algumas expressões e vocábulos dificilmente compreensíveis que dificultaram a transcrição das entrevistas. Trata-se de uma família de cultura letrada e de condições socioeconómicas mais elevada no caso de F1 e de famílias cuja cultura é ágrafa e de nível socioeconómico mais baixo no caso de F3. É de facto a situação socioeconómica, como afirma F1, que afecta o nível cultural e consequentemente escolar, remetendo-nos para Eurydice (1995:57) citado por Monteiro (2009:55) que dá a opinião de que *os livros em casa, a leitura de jornais, a frequência dos espaços culturais constituem indicadores valiosos de práticas culturais intensas que influenciam positivamente o sucesso escolar.*

III PARTE - CONCLUSÃO

Neste estudo interessou analisar "as relações que ocorrem e se desenvolvem entre o grupo familiar cigano e a escola em diferentes contextos sociais e habitacionais" em contexto de bairro social, cidade e acampamento. Para tal, foi dada particular importância à percepção de como os processos educativos empreendidos pelas crianças dentro de cada um destes grupos se desenvolvem e às expectativas que as famílias têm para o futuro dos filhos a nível de inserção profissional e social, considerando estas duas perspectivas como indissociáveis.

Depois da análise e discussão dos resultados obtidos à pergunta de partida: "existe uma maneira da escola valorizar os conhecimentos adquiridos pelas crianças ciganas no percurso educativo oferecido pelo grupo familiar e de utilizá-los como veículos para a aquisição de saberes curricularmente considerados como importantes?", parece poder-se responder que em contexto de cidade e em presença de um longo historial de convivência positivo com a sociedade maioritária o tipo de educação oferecido pelo grupo étnico e as expectativas para o futuro das novas gerações inclui e valoriza o percurso escolar apostando plenamente nele.

No contexto mais marginalizado, o de acampamento, apesar da família entrevistada ainda ter que enfrentar vários problemas de exclusão por parte da sociedade portuguesa, que também se reflectem nas relações com a escola, parece haver uma mudança de atitude e uma maior abertura. O percurso escolar é de facto considerado como fundamental para que os filhos possam ter a liberdade de escolher para o próprio futuro.

No bairro social também existe uma boa relação da família com a escola que parece ser a consequência de uma inserção positiva da comunidade com a população em geral, em que as dinâmicas de relações sociais intra-étnicas, desenvolvendo-se dentro de um espaço mais reduzido parecem favorecer a integração. O que mais criou sentimentos de confiança nesta família e no resto do grupo foi provavelmente, além da escola se situar a poucos metros das habitações, uma boa mediação sociocultural que foi capaz de utilizar alguns dos costumes da étnia como as danças e os cantos para que se verificasse uma aproximação positiva e enriquecedora entre as várias populações do bairro.

Relativamente aos fundamentos da educação transmitida pelas famílias, reconheceu-se uma profunda valorização do respeito que segundo os entrevistados falta às vezes na sociedade maioritária. Isto sugere que a escola, apesar de propor a transmissão dos mesmos valores, pertencendo à esfera não-cigana ainda poderia apresentar situações de conflito que se concretizam no racismo (oculto ou não) como foi o caso de F2. A nível de costumes, os entrevistados todos referiram o carácter fundamental sobre-tudo do casamento intra-étnico, que muitas vezes se sobrepõe a nível de importância ao percurso escolar. Nesse sentido considera-se indispensável o trabalho dos mediadores para assegurar às famílias que a continuação dos estudos sobre-tudo das raparigas não seja visto como uma interferência.

Pelo que se refere aos aspectos linguísticos, chegou-se à conclusão de que o *Romanó*, não sendo uma língua de comunicação não afecta directamente a aprendizagem do Português na escola. De alguma forma considerou-se o Português falado pelos Ciganos, sobre-tudo no caso do bairro social e do acampamento, como mais incorrecto, com um conhecimento reduzido de palavras mais "formais" (Um dos entrevistados por exemplo não sabia qual era o significado de "Vantagem" ou de "Burocracia").

É importante referir que apesar de todas as famílias entrevistadas se relacionarem positivamente com a escola e a considerarem fundamental para um futuro melhor, permanecem fortemente enraizados certos valores e costumes que sempre caracterizaram a etnia cigana e que continuam a ser a sua base. Isto sugere que a integração do percurso escolar na educação cigana não corresponde necessariamente a uma ruptura com os ditos valores mas sim um instrumento para a integração das novas gerações e uma oportunidade delas encontrarem nas um espaço favorável para que a sua cultura possa ter voz e finalmente acabar com estereótipos e preconceitos.

A este propósito importa salientar que as conclusões a que chegamos não são generalizáveis porque a metodologia que adoptámos foi a de estudo de casos múltiplos.

BIBLIOGRAFIA

ACIME (2004) *Boletim Informativo*.

ALBARELLO, L. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

ALVARES-URIA, F. e VARELA, J. (1991). *Arqueologia de la escuela*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta,

ANSCHEN, R. N (1974). *La famiglia, la sua funzione e il suo destino*. Milano: Bompiani,

ARIÉS, P (1988), *A criança e a vida familiar no antigo regime*, Lisboa:Relógio d'Água.

BALIBAR, E. e WALLERSTEIN, I. (1997). *Race, nation, classe: les identités ambiguës*, Paris, La Découverte / Poche.

BANKS, J. (1991). *La educación multicultural*, in Husen et al (org.) *Enciclopédia internacional de la educación* (vol.7). Barcelona: Vivens-Vides- Mec.

BARRETO, P; GARCIA, O.; GONÇALVES, A. (2006). *Tradição e perspectiva nos meandros da economia cigana: Circuitos peri-económicos na Grande Lisboa*. Lisboa: Alto Comissariado para a imigração e Minorias Étnicas.

BASTOS, J. P., CORREIA, A. e RODRIGUES, E. (2007). *Sintrensens ciganos. Uma abordagem estrutural -dinâmica*, Lisboa, Câmara Municipal de Sintra e ACIDI.

BEATTIE, N. (1985). *Professional parents - Parent participation in four western European Countries*, Philadelphia: The Falmer Press.

BENAVENTE, A., MENDES, H. e SCHMIDT, L. (1997). *Direitos dos cidadãos em Portugal: conhecimentos e opiniões*, *Sociologia, Problemas e Práticas* 24, 71-114.

BENITES, C.F. (1997). *As crianças ciganas: o exemplo de uma cultura*, Instituto de ciências sociais e políticas, Lisboa.

M. R. A. C. CARNEIRO, (org.). *Crianças em Risco*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.

- BERTOLINI, P (1996). *Educazione*, in *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bologna: Zanichelli, p. 167.
- BOBBIO, N. (1992). *Dicionário de política*. Brasília: editora UNB, v. 2, p. 447
- BOWLBY, J. (1984). *Apego e perda*. São Paulo: Martins Fontes,
- BRANDÃO. C. R. (1995). *O que é educação*, 33ª Ed. Brasiliense: São Paulo.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas,
- RIBEIRO J. (2003) *Caracterização nacional dos alunos com língua Portuguesa como língua não materna* Lisboa: Núcleo de Organização Pedagógica e Apoios educativos.
- CARDOSO, C. (2001). *Que sorte, Ciganos na nossa escola!* Coleção Interface, Centre de recherches tsiganes. Lisboa: Secretariado Entreculturas, Ministério da Educação.
- CARDOSO, C. (coord.) (1998). *Gestão intercultural do currículo 1.º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- CARVALHO, R. T. de (2004). *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990*, Recife: Edições Bagaço.
- COHEN, L. & MANION, L (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- CORTESÃO, L. & PINTO, F (1995). *Cidadãos na sombra: processos explícitos e ocultos de exclusão*, Porto: Edições Afrontamento.
- CHINOY, E. (1993). *Sociedade: uma introdução à sociologia*. São Paulo: Cultrix.
- CHULVI, B., & PÉREZ, J. A. (2003). *Preconceitos e representação social dos ciganos*. In L. Lima, P. Castro & M. Garrido (Org.), *Temas e debates em psicologia social*. Lisboa: Novos horizontes.
- CLANET, C. (1990). *L'intercultural. introduction aux approches interculturelles en education et en sciences humaines*. Toulouse: presses Universitaire du Miral.
- DE KETELE, J-M. & ROEGIERS X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa:

Instituto Piaget .

DIAS, E. ALVES, I., VALENTE, N. e AIRES, S. (2006). *Comunidades ciganas: representações e dinâmicas de exclusão-integração*, Lisboa: ACIME.

DELORS, J. (coord). (2003) (Edição original da UNESCO, 1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre a Educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa.

DEVELAY, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une Encyclopédie pour Aujourd'hui*. Paris: ESF.

DEWEY, J. (1971). *Vida e educação*. São Paulo: Edições Melhoramento

DONATI, P. (1998). *Manuale di sociologia della famiglia*. Bari: Laterza.

DONATI, P. (1992). *La famiglia come relazione sociale*. Milano: Franco Angeli, p.77.

DOR, J. (1991). *O pai e sua função em psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar,.

DURKHEIM, E.(1973). *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Editorial Shapire.

EMDE, R. *A experiência relacional da criança: linhas de força para o desenvolvimento e esperança para o futuro*. em GOMES-PEDRO, J.; PATRÍCIO, M.F. (Coord.) (1995). *Bebê XXI: criança e família na virada do século*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

ESTRELA, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (2.^a edição).

FREEMAN, D. (1988). *Doing teacher research: from inquiry to understanding*. New York: Heinie & Heinie Publishers.

GAL, R. (1979). *História da Educação*, Lisboa: Editorial Vega.

GOLLNICK, Donna M.e CHINN, Philip C. (1990). *Multicultural education in a pluralistic society*, Columbus: Merril Publishing Company.

GREENFIELD, P. M. COCKING, R. (1994). *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale: LEA,

- HALL, S (1997). *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DPeA Editora.
- HERNANDEZ, R., FERNANDEZ, C. & BAPTISTA, P. (1998). *Metodologia de la investigación*, España, Mc Graw-Hill.
- KALOUSTIAN, S.M. (Org.). *Família brasileira, a base de tudo*. São Paulo: Cortez, 1994 p.11.
- KREUTZ, L. (1999). *Identidade étnica e processo escolar*. Cadernos de pesquisa n 107, julho p. 82.
- LALUEZA, J. L.; CRESPO, I. (1996). *Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano*. Cultura y Educación, v. 3, p. 51-69.
- LEITE, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Goulbenkian.
- LEITE, C. PACHECO, N (2008). *Os dispositivos pedagógicos na educação inter-multicultural*. Lisboa: InterMeio revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 14, n. 27, p. 102-111.
- LEVI-STRAUSS, C (1967). *Razza e storia e altri studi di antropologia*. Torino: Einaudi.
- GABRIEL, F. (2007). *O multiculturalismo na escola, o caso dos alunos de etnia cigana* Lisboa: dissertação de Mestrado em Relações Interculturais Universidade Aberta.
- G.LEWY (2002). *Una storia di oppressione e maltrattamenti*. Introduzione In *La persecuzione nazista degli zingari*, Torino: Einaudi.
- LINDSEY, E.; MIZE, J. (2000). Parent-child physical and pretense play: Links to children's social competence. Merrill-Palmer Quaterly, v. 46, n. 4, p. 565-591.
- MAIA, A. (2006). *Integração escolar e sucesso educativo na perspectiva de uma comunidade cigana*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique (Dissert. de mestrado, policop.).
- MARQUES, João F. (2007). *Do «não racismo» português aos dois racismos portugueses*, Lisboa, ACIDI.

- MARQUES, Maria Helena Ribeiro (1986). *Técnica de Entrevista*. Vila Real: Serviços Sociais da UTAD.
- MARTÍNEZ, R. (1996). *Familias y escuelas*. In: MARTÍNEZ, R. *Psicología de la familia. Un enfoque evolutivo y sistémico*. Valencia: Promolibro.
- MAUSS, M. (1974). *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU.
- MINAYO, M^a Cecília de Souza (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- MONTEIRO, A. (2009) *Licenciados de etnia cigana: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e-ou Estrangeira, Lisboa: Universidade Nova.
- MONTENEGRO, M. (1999a). *O Projecto Nómada, Ciganos e educação*, Setúbal Cadernos ICE n^o5, ICE.pp.17-37.
- MONTENEGRO, M. (1999b). *Projecto Nómada! Em busca de uma utopia*, Setúbal: Educação e Ensino n^o21, AMDS.Pp.9-12.
- MONTENEGRO, M (2003). *Aprendendo com os Ciganos: Processos de ecoformação* Lisboa: Colecção Educa- Formação n 10
- MORANDÉ, P. (1994). *Persona, matrimonio y familia*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- NARODOWSKY, M. (2006). *Comenius e a Educação*, Belo Horizonte:Autêntica Editora.
- NÓVOA, A. (1992). *Inovação e história da educação. Teoría e educação*. Porto Alegre: Pannonica, n.6.
- OGBU, J. U. *From cultural differences to differences in cultural frame of reference*. In: GREENFIELD, P. M.; COCKING, R. (1994). *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale: LEA.

- OHAN, J. L.; LEUNG, D. W.; JOHNSTON, C. (2000). *The parenting sense of competence scale: Evidence of a stable factor structure and validity*. Canadian Journal of Behavioral Science, v. 32, n. 4, p. 251-261,
- PIAGET, J. (1996). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- PIAGET, J. (1990). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- QUINTANA, S.; VERA, E. (1999). *Children's ethnic identity, understanding of ethnic prejudice and parental ethnic socialization*. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, v. 21, n. 4, p. 387-404.
- RADCLIFFE-BROWN, A. R. (1973). *Estrutura e função na sociedade primitiva*. Rio de Janeiro: Vozes.
- RAMOS, N., (2001). *Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural*, Lisboa, Universidade Aberta.
- REY, M. (1984). *Former les enseignants à l'éducation interculturelle?* Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- RIBEIRO, J. (2003). *Caracterização nacional dos alunos com língua Portuguesa como língua não materna* Lisboa: Núcleo de organização Pedagógica e Apoios Educativos
- SANTORO, F.; PETRINI, J. C.; MORANDÉ, P.; FORNARI, A. (Org.). *A cultura da solidariedade*. São Paulo: Companhia Ilimitada, 1990.
- SANTOS, Tiago, OLIVEIRA, Catarina R., ROSÁRIO (2009), *Research survey on migrant's experiences of racism and xenofobia in Portugal*, Porto Salvo: Numena.
- SANNICOLA, L. (1994). *L'intervento di rete*. Napoli: Liguori.
- SARRAMONA, J. (1994). *La educación formal*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- SILVA, P. (2010) *Análise sociológica da relação escola-família*. Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, pág. 443-464.
- SOUTA, L. (1997). *Multiculturalidade e educação*. Porto: Profedições. em OLIVEIRA J.A. *Desempenho escolar- sucesso e insucesso educativo numa comunidade de etnia*

- cigana- estudo de caso*. Dissertação de mestrado: Instituto politécnico do Porto
- TAGUIEFF, P. (2002). *O racismo*, Lisboa, Instituto Piaget.
- TEDESCO J. C. (2000). *O novo pacto educativo – educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2ª edição.
- VALA, J. (2004), *Processos identitários e gestão da diversidade*. Em ACIME (ed.), *I Congresso Imigração em Portugal - Diversidade-Cidadania - Integração*, Porto, ACIDI.
- VAUX DE FOLETIER F. (1983). *Le monde des Tsiganes*. Paris: Berger-Levrault.
- WILLIS, Paul (1986). *Produção cultural é diferente de reprodução cultural é diferente de reprodução social é diferente de reprodução*. Porto Alegre, Educação e Realidade 2, 2, pp. 3-18.
- WINNICOTT, D.W. (1997). *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes.
- WIEVIORKA, M. (2002), *A diferença*, Lisboa, Fenda.
- YIN, R.K. (2009). *Case study research.: design and methods*. 4ª ed., California: Sage.
- ZIMMERMAN, C. (1971). *Family and civilization*. New York: Harper and Row.

WEBGRAFIA

ANO EUROPEU PARA O DIÁLOGO INTERCULTURAL. Relatório das audições efectuadas sobre Portugueses Ciganos. Retirado a 8 de julho de 2011 de <http://www.ciganos.pt/Default.aspx?tabindex=6&tabid=15=15>.

BASTOS, J. Sintrensos Ciganos – Uma abordagem estrutural-dinâmica. Retirado a 15 de junho de 2011 de <http://www.ciga-nos.pt/Default.aspx?tabindex=6&tabid=15>.

COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO EUROPEIA A integração social e económica dos ciganos na Europa. Retirado a 27 de maio de 2011 de <http://www.ciganos.pt/Default.aspx?tabindex=1&tabid=19&mid=46&ItemID=463>.

CASA-NOVA, M. Olhares VIII: Etnografia e Produção de Conhecimento -Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses . Retirado a 16 de maio de 2011 de <http://www.ciga-nos.pt/Default.aspx?tabindex=6&tabid=15>.

CASTRO, A, (coord). Projecto mediadores municipais, relatório final de avaliação. Retirado a 2 de julho de <http://www.ciga-nos.pt/Default.aspx?tabindex=6&tabid=15>.

CARITAS DIOCESANA DE AVEIRO. Senda Gitana - Retrato social da comunidade cigana no Concelho de Aveiro. Retirado a 10 de junho de 2011 de <http://www.ciganos.pt/Default.aspx?tabindex=6&tabid=15>.

CIGA-NOS (s/d). Carta de Princípios sobre Habitação e Comunidades Ciganas. Retirado a 2 de agosto 2011 de <http://www.ciganos.pt/Default.aspx?tabindex=6&tabid=15>.

CIGA-NOS Estudo português diz que não há nenhum gene de "ciganidade". Retirado a 20 de maio de 2011 de <http://www.ciga-nos.pt/Default.aspx?tabindex=1&tabid=19&mid=46&ItemID=524>.

CIGA-NOS (s/d). Influência da OSCE (2003). Retirado a 2 de agosto de 2011 de <http://www.ciganos.pt/Default.aspx?tabindex=6&tabid=15>.

CORTESÃO L. et.al. Olhares I: Pontes para outras viagens - Escola e comunidade cigana: Representações. Retirado a 12 de junho de 2011 de <http://www.ciganos.pt/Default.aspx?tabindex=6&tabid>.

COSTA DIAS E. et.al. Olhares VI: Comunidades ciganas - representações e dinâmicas de exclusão/integração. Retirado a 4 de junho de 2011 de <http://www.ciganos.pt/Default.aspx?tabindex=6&tabid=15>.

DECLARAÇÃO CONJUNTA DO TRIO (Espanha, Bélgica, Hungria) por ocasião da II Cimeira sobre a População Cigana, celebrada em Córdoba (8 e 9 de Abril 2010). Retirado a 5 de junho de 2011 de <http://www.ciganos.pt/Default.aspx?tabindex=6&tabid>.

DIÁRIO DE AVEIRO. Mediador cigano faz balanço positivo com dificuldades Retirado a 10 de junho de 2011 de

<http://www.ciga-nos.pt/Default.aspx?tabindex=1&tabid=19&mid=46&ItemID=507>.

FAÏSCA L.M. et.al. Olhares VII: Comunidades Ciganas - Representações Sociais da Comunidade Cigana na Sociedade Portuguesa. Retirado a 15 de maio de 2011 de <http://www.ciga-nos.pt/Default.aspx?tabindex=6&tabid=15>.

FONSECA, E. et. al. Olhares III: Representações sociais das comunidades cigana e não-cigana: Implicações para a integração social. Retirado a 27 de maio de 2011 de <http://www.ciganos.pt/Default.aspx?tabindex=6&tabid=15>.

GONÇALVES A. et.al Olhares V: Tradição e Prospectiva nos Meandros da Economia Cigana. Retirado a 1 de setembro de 2011 de <http://www.ciganos.pt/Default.aspx?tabindex=6&tabid=15>.

GONZÁLEZ-TORNARÍA, M. Familia y educación en valores. Sala de Lectura: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Retirado a 7 de julho de 2011 de <http://www.campus-oei.org/valores/tornaria.htm>.

GRUPO DE TRABALHO DA UE PARA A POPULAÇÃO CIGANA: Primeiras conclusões. Retirado a 21 de julho de 2011 de <http://www.ciga-nos.pt/Default.aspx?tabindex=1&tabid=19&mid=46&ItemID=500>.

MELHORAR A COESÃO SOCIAL. Guia de Boas Práticas para a Cidadania e o Relacionamento de Pessoas, instituições e comunidades ciganas e não ciganas. Retirado a 2 de julho de 2011 de <http://www.ciganos.pt/Default.aspx?tabindex=6&tabid=15=15>.

MODELO INTEGRADO DE ACTUAÇÃO COM A POPULAÇÃO CIGANA.

Metodologias e Estratégias. Retirado a 21 de maio de 2011 de

<http://www.ciganos.pt/Default.aspx?tabindex=6&tabid=15>.

MONTENEGRO, M. (coord) Ciganos Aquém do Tejo. Retirado a 10 de maio de 2011 de

<http://www.ciganos.pt/Default.aspx?tabindex=6&tabid=15>.

OEI Ministério da educação em Portugal (s/d). Breve evolução histórica do sistema educativo. Retirado a 12 de junho de 2001 de

<http://www.slideshare.net/nfraga/organizacao-do-sistema-educativo-e-administracao-geral-do-ensino>.

RELATÓRIO DA COMISSÃO EUROPEIA 2008. Ethnic minority and Roma women in Europe - A case for gender equality? Retirado a 27 de julho de 2011 de

<http://www.ciganos.pt/Default.aspx?tabindex=6&tabid=15> .

TEIP - Jornadas de Trabalho Comunidades Ciganas. Retirado a 11 de maio de 2011 de

<http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=116>.

ANEXOS

1. Guião das entrevistas

I-Tema

Relação de um grupo familiar cigano sedentário e nómada com a escola

II- Destinatário

Elemento de família cigana sedentária e nómada (pai-mãe)

III- Objectivos gerais

- 1) Conhecer as várias fases e mecanismos socioculturais subjacentes aos processos educativos empreendidos pelas crianças ciganas na família alargada;
- 2) Compreender se e como, segundo o(s) entrevistado(s), o processo educativo escolar entra em conflito com os valores e os conhecimentos que o grupo familiar transmite às crianças;
- 3) Identificar, no ponto de vista do(s) entrevistado(s), quais destes valores e conhecimentos a escola poderia valorizar para melhorar as relações em análise;
- 4) Perceber como os saberes que a escola considera como curricularmente importantes podem encaixar nas expectativas que o(s) entrevistado(s) têm em relação às crianças
- 5) Destacar como se insere a aprendizagem do Português dentro desta panorâmica;

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Para um formulário de perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado(a)	1) Informar de maneira geral sobre a nossa investigação: trabalho sobre as relações entre grupo familiar cigano e escola 2) Pedir a ajuda do(a)	

		<p>entrevistado(a), na medida em que as suas informações são necessárias e fundamentais para o bom êxito do trabalho</p> <p>3) Assegurar que as informações serão tratadas de maneira confidencial</p> <p>4) Assegurar que não será revelada de forma nenhuma a identidade do(a) entrevistado(a) tal como o local específico da entrevista (cidade, freguesia, distrito ecc)</p> <p>5) Pedir autorização para audiogravar a entrevista</p>	
<p>B Educação cigana</p>	<p>Recolher elementos que se referem ao 1º objectivo geral</p>	<p>1) O que significa <i>educar</i> no seu ponto de vista? Explique.</p> <p>2) Quais são os conhecimentos e valores que considera ser mais importante transmitir às crianças? Justifique</p> <p>3) Existem dentro do dia-a-dia momentos educativos específicos? <i>Em caso afirmativo, indique quais.</i></p> <p>4) Existem dentro da família figuras específicas encarregadas da educação das crianças? <i>Em caso afirmativo, indique quais e qual o papel de cada figura.</i></p> <p>5) Há diferenças específicas entre a educação de rapazes e raparigas? <i>Em caso afirmativo, indique quais.</i></p> <p>6) As crianças mais crescidas -irmãos-irmãs mais velhos(as) primos(as)- também participam no processo educativo? <i>Em caso afirmativo, especifique como.</i></p>	

		7) Até que idade um indivíduo é considerado como criança? <i>Especifique se há diferença entre rapazes e raparigas.</i>	
C Caracterização da cultura cigana	Recolher elementos que se referem ao 2º e 3º objectivos gerais	<p>1) Acha que a cultura cigana é muito diferente da não cigana?</p> <p>2) Existem valores que entram em conflito entre as duas culturas? <i>Em caso afirmativo especifique quais e se causam sentimento de desconfiança em relação à escola.</i></p> <p>3) Existem valores comuns às duas comunidades? <i>Em caso afirmativo especifique quais e como poderiam ser utilizados para integrar as crianças na escola.</i></p> <p>4) Quais as vantagens e desvantagens da cultura cigana?</p> <p>5) Quais as vantagens e desvantagens da cultura pailha?</p> <p>6) Em que situações o(s) seu(s) filho(s) se relaciona(m) com os não ciganos?</p> <p>7) Acha que a escola ajuda o(s) seu(s) filho(s) a melhorar esse relacionamento? <i>Em caso afirmativo especifique como.</i></p>	

<p>D Representações face ao racismo e xenofobia</p>	<p>Recolher elementos que se referem ao 2º objectivo geral</p>	<p>1) Como acha que os colegas de escola não ciganos veem os alunos ciganos? 2) Acha que os professores e os colegas do(s) seu(s) filho(s) têm os conhecimentos necessários sobre a etnia cigana? 3) Sente que há um tratamento diferente entre crianças ciganas e não ciganas? 4) Pensa que as crianças ciganas são, de forma geral, discriminadas na escola? 4) E no caso do(s) seu(s) filho(s)? Alguma vez se sentiu (sentiram) discriminado(s)? Isso aconteceu muitas vezes? 5) Por quem? em que situações? Porque é que acha que isto aconteceu? 6) O que poderia ser feito para evitar essa discriminação?</p>	
--	--	---	--

<p>E Família e escola</p>	<p>Recolher elementos que se referem aos 3º e 4º objectivos gerais</p>	<p>1)Qual a relação com a escola em geral e com os professores e os alunos em particular? 2)Quem, dentro das figuras encarregadas da educação, costuma contactar a escola-professores? 3)Com que frequência o encarregado de educação contacta a escola-professores? Para que assuntos? 4)Vai deixar o(s) seu(s) filhos(s) continuar os estudos? Porquê? 5)O(s) seu(s) filho(s) já reprovou algum ano e Porque é que acha que isso aconteceu? 6)Dentro do que a escola tem para oferecer, reconhece algum elemento útil à vida da criança dentro da comunidade cigana? 7)Que tipo de acções de formação-ensino acha que podiam ser desenvolvidas na escola?</p>	
<p>F Modelos de orientação de vida e expectativas</p>	<p>Recolher elementos que se referem aos 2º, 3º e 4º objectivos gerais</p>	<p>1)No futuro, pensa que a vida do(s) seu(s) filho(s) vai melhorar ou piorar em relação à sua? 2)Pensa que a escola possa contribuir para melhorar ou piorar a vida do(s) seu(s) filho(s)? <i>Especifique por</i></p>	

		<p><i>quais razões</i></p> <p>3)Existem aspectos que gostaria que mudassem em relação à vida do(s) seu(s) filhos? <i>Em caso afirmativo, especifique quais.</i></p> <p>4)Tem algum tipo de projecto de vida a tomar (curto, médi. longo prazo) para o(s) seu(s) filho(s)? <i>Em caso afirmativo, especifique quais.</i></p> <p>5)Quais as principais dificuldades que a comunidade cigana enfrenta actualmente? 6)Pensa que o facto do(s) seu(s) filho(s) receber uma instrução poderá no futuro ajudá-lo a enfrentar estas dificuldades?</p> <p>7)Qual gostaria fosse a profissão do(s) seu(s) filho(s)?</p> <p>8)Acha que o(s) seu(s) filho(s) vai conseguir uma boa profissão?Porquê?</p> <p>9)Quais os principais obstáculos que se colocam na inserção profissional da comunidade cigana?</p>	
<p>G Conhecimento e avaliação das medidas tomadas</p>	<p>Recolher elementos que se referem aos 3ºe 4º objectivos gerais</p>	<p>1)Acha que seria útil tomar medidas para melhorar a qualidade do ensino às crianças da vossa comunidade?</p> <p>2)De quem seriam essas medidas? dos professores ou das famílias ciganas?</p> <p>3)Como se poderiam envolver uns aos outros?</p> <p>4)Conhece alguma(s) medida(s) tomada(s) por escolas ou associações que visem ajudar as crianças ciganas? <i>Em caso de resposta afirmativa especifique quais e</i></p>	

		<p><i>a sua opinião em relação a estas.</i></p> <p>5)Quais aquelas que acha que deveriam ser tomadas?</p> <p>6)Conhece associações ou escolas que têm actuado no terreno? <i>Em caso de resposta afirmativa gostaria de saber a sua opinião</i></p> <p>7)Sabe da existência de professores multiculturais? <i>Em caso de resposta afirmativa gostaria de saber o que pensa dos professores multiculturais</i></p>	
<p>G Português e língua cigana</p>	<p>Recolher elementos que se referem ao 5º objectivo geral</p>	<p>1)Qual é a língua mais utilizada para comunicar com o(s) seu(s) filho(s)?</p> <p>2)O(s) seu(s) filho(s) tem preferência em relação ao Português e ao <i>caló</i>?</p> <p>3)Qual utiliza(m) para comunicar com as outras crianças?</p> <p>4)Que relação tem o(s) seu(s) filho(s) com o ensino do Português?</p> <p>5)Apresenta(m) dificuldades em particular com a parte gramatical e escrita?</p> <p>6)Gostaria da possibilidade de ensinar o <i>caló</i> nas escolas em actividades extracurriculares?</p>	
<p>H Recolher elementos de carácter complementar</p>		<p>1) Deseja acrescentar alguma coisa?</p>	

Anexo 2 categorização dos resultados por caixa

Categorias	Subcategorias	F1	F2	F3
Educação Cigana	Conceito de educação	Passagem de valores da cultura cigana e da sociedade maioritária (Portuguesa)	Saber estar dentro e fora do grupo (P2 e A2) integração na sociedade (P2)	Criar indivíduos respeituosos e independentes
	Conhecimentos e valores a transmitir na educação	Conhecimentos escolares e respeito pelos mais velhos, pela família, pelas outras pessoas	O respeito e ter honra e valor (P2e A2). As maneiras de falar e de tratar os outros e a honestidade (L2)	Respeitar os outros e respeitar-se a si próprios. Saber criar condições para ter uma vida saudável
	Identificação de particulares momentos educativos	Não existem porque valores e costumes étnicos já se consideram fortemente enraizados	É ao longo de todo o dia (P2) Há um controlo constante e se um dos pais falhar pode intervir o resto da comunidade(L2)	É ao longo de todo o dia, existe um controlo para que se respeitem as regras básicas
	Identificação de figuras específicas encarregadas da educação	O pai como figura base na transmissão de valores e a mãe como figura de proteção e cuidados básicos	Pai e mãe educam dentro de casa e considera-se uma educação a parte (A2)	A mãe é encarregada dos cuidados básicos e o pai é uma figura à qual se tem ainda mais respeito
	Diferenças educativas entre rapazes e raparigas	Educação mais liberal para os rapazes e baseada na preparação ao casamento intra-étnico para as raparigas	Nas raparigas tem mais influência a mãe e nos rapazes o pai (L2) As raparigas aprendem as tarefas domésticas (M2)	As raparigas aprendem desde cedo as tarefas domésticas, enquanto os rapazes estão mais livres

	Participação dos outros elementos da família alargada na educação	Os avôs podem interferir em qualquer momento no processo educativo	É todos juntos e todos podem intervir na educação dos pais e aconselhar (A2) Os mais velhos têm mais influência (P2 e L2)	As opiniões de avôs, tios e elementos mais velhos da comunidade têm que ser respeitadas
	Participação das crianças mais crescidas no processo educativo	Normalmente não participam	Participam porque é por idade (L2)	As crianças mais crescidas também dão atenção e cuidados aos mais pequenos
	Idade de passagem de criança para adulto	Em algumas famílias aos 15 anos passa-se a ser adulto.	A partir dos 18 consideram se adultos (F2)	Até 5 anos nos cuidados mais básicos, até os 18 em termos de responsabilidades
Caracterização da cultura cigana	Principais diferenças entre cultura cigana e não cigana	Não há diferenças em geral a não ser no casamento, no luto	Há diferenças pelo que se refere ao respeito e as maneiras formais de tratar os outros e sobre tudo as mulheres (L2)	Diferenças nas relações conjugais e na formação de uma família: a lei cigana exige que haja união matrimonial desde cedo e sobre tudo em presença de filhos
	Valores em conflito entre cultura cigana e não cigana	Não existem	O egoísmo (M2) A maneira de tratar as mulheres (L2)	Considera-se difícil que um não Cigano siga as leis ciganas, (por isso não são bem vistos os casamentos inter-étnicos)

	Valores em comum entre cultura cigana e não cigana	Os valores estão todos em comum, só há diferença nos costumes	Além do respeito e da honra os outros valores podem considerar-se comuns (L2)	Referem-se episódios de casamento inter-étnicos bem sucedidos em que existiu efectivamente uma harmonia de valores entre as duas comunidades. Existências de pessoas boas e más nas duas etnias
	Vantagens e desvantagens da cultura cigana	Vantagem de ter um nível mais alto de respeito e honra. Desvantagem de não atingir altos níveis escolares e pensar a curto-médio prazo	Vantagem da união e do respeito recíproco (L2 e P2). Desvantagem da vingança na que as famílias todas são envolvidas. (M2 e P2)	O facto de ser fiéis e unidos como vantagem. Não se referem desvantagens
	Vantagens e desvantagens da cultura <i>pailha</i>	Vantagens da liberdade e de níveis mais altos de escolarização. Desvantagens do egoísmo e da desvalorização da honra		O facto dos <i>pailhos</i> não serem tão fiéis e unidos. Não foram referidas particulares vantagens

Representações face ao racismo e xenofobia	Discriminação e racismo na escola para com as crianças da família do entrevistado e por quais motivações	Não há	Houve episódios de discriminação e humilhação em público com três dos filhos (M2) Houve um episódio de violência com a filha (M2) Houve episódios de discriminação oculta com os filhos todos (M2) Os pais não têm conhecimento da cultura cigana e passam imagens negativas e estereotipadas dos Ciganos aos filhos (M2, L2 e P2)	Não há
	Discriminação e racismo com professores e alunos	Há boas relações	Há racismo oculto e abuso de poder por parte de alguns professores, mas há boas relações com os outros alunos (M2)	Há boas relações

	Discriminação e racismo na escola em geral	Há racismo oculto em outras famílias em situações económicas e habitacionais mais desfavorecidas devido à falta de conhecimento dessas condições	Numa escola em particular há boas relações com professores e alunos porque na instituição sempre estiveram presentes Ciganos, enquanto em outras instituições tenta-se sempre criar obstáculos na aceitação de novos alunos ciganos. Há estereótipos e falta de conhecimento da cultura cigana (L2)	Não há
	Medidas a tomar para evitar discriminação e racismo	Ter mais conhecimento da cultura cigana, das necessidades e dificuldades e perceber que são barreiras à escolarização das crianças em vantagem	Formação de professores multiculturais e presença de mediadores (L2)	Não foram referidas
Família e Escola	Qualidade e frequência da comunicação entre familiares e escola	Existe uma boa comunicação sempre que é necessário	A família contacta a escola (M2) mas a escola não se preocupa em contactar a família quando é necessário (casos de faltas e abandono) (L2)	Existe uma boa comunicação sempre que é necessário

	Comunicação da família com a escola e os professores	Na maioria das vezes são as mães	A mãe (M2)	A mãe
	Incentivação na continuação dos estudos	Existe	Existe por parte de toda a família	Incentivação na continuação dos estudos
	Rendimento escolar	O rendimento escolar é bom	É bom em linha geral mas houve casos de reprovação por causa de discriminação por parte de professores (M2)	O rendimento escolar é bom
	Relação entre a oferta formativa e a vida dentro do grupo	Fornecer conhecimentos de leitura e escrita e ajuda a desbloquear as mentalidades	a escola facilita a inserção profissional (M2)	a escola facilita a inserção profissional
	Medidas para melhorar o ensino a crianças ciganas	Inserção no programa de elementos de cultura cigana e um ensino mais orientado para a vida prática Maior aproximação das famílias à escola	Inserção no programa de elementos de cultura cigana, (L2) Projectos de mediação sociocultural	Foram desenvolvidos projectos de danças e cantos ciganos que melhoraram a relação das crianças com a escola, os professores e os outros alunos
	Agentes das medidas	Professores famílias	Escolas e outras entidades (L2)	Escolas e animadoras socioculturais
	Situações de relacionamento entre crianças ciganas e não ciganas	Todas as situações	Um dos filhos passa mais tempo livre com não ciganos (M2) A escola (L2)	As filhas têm amigas não ciganas que foram muitas vezes almoçar em casa delas. Escola.

	Escola e relacionamento inter-étnico	Ajuda a desbloquear os preconceitos por ambas partes	A escola proporciona sempre amizades com crianças não ciganas (M2)	É uma boa oportunidade para as crianças se conhecerem umas às outras
Modelos de orientação de vida e expectativas	Conhecer opiniões e perspectivas em relação ao futuro e à inserção profissional do(s) filho(s)	Evolução do ponto de vista formativo. Espera-se que possam atingir formação universitária	Liberdade de escolha, os filhos não querem ser feirantes e fazer "vida de Ciganos" (M2 e L2)	Arranjar um trabalho que permita de se sustentarem, já não se aposta nas feiras.
	Saber se a escola poderá contribuir para melhorar a vida do(s) filho(s)	Vai contribuir	Vai contribuir à realização dos filhos	Vai contribuir
	Saber quais dificuldades enfrenta a comunidade cigana neste momento	Crise dos mercados e das feiras, baixos níveis de escolarização	Crise económica em geral, das feiras e dos mercados em particular (M2) Condições sociais e habitativas marginalizadas	Crise das feiras e falta de emprego
	Saber se existem obstáculos na inserção profissional de pessoas de etnia Cigana	Não há igualdade de oportunidades e há discriminação. Os profissionais existentes não assumem a identidade étnica	Existe muita discriminação (L2)	Não existem dentro do Bairro Social, não há conhecimento da situação fora do Bairro

Conhecimentos e avaliação das medidas tomadas	Saber se o(s) entrevistado(s) conhece(m) projectos e entes que tenham actuado na escolarização das crianças ciganas	Conhece um projecto de convivência entre alunos ciganos e não ciganos feito por músicas, danças e jogos	Conhece e participou a vários projectos (L2)	Os projectos de danças e cantos
	Opiniões sobre entidades e figuras que têm actuado nesse sentido	Opinião positiva	Muitas entidades não são realmente úteis à comunidade cigana e utilizam-na para obter fundos que depois não se utilizam para ajudar os próprios Ciganos(L2)	Opinião positiva
	Saber a opinião sobre mediadores socioculturais	Opinião positiva, figuras necessárias para melhorar a relação da comunidade cigana com a sociedade maioritária e a escola.	Opinião positiva, figuras necessárias para melhorar a relação da comunidade cigana com a sociedade maioritária e a escola.	Opinião positiva
Língua Portuguesa e Romanó	Relação do(s) filho(s) com o <i>romanó</i>	Não falam e não percebem	Conhecem pouco e a língua vai-se perdendo (M2) Utilizam-se apenas poucas palavras para marcar a diferença com os <i>pailhos</i>	Conhecem pouco e a língua vai-se perdendo. Utilizam-se apenas poucas palavras para marcar a diferença com os <i>pailhos</i>

	Relação do(s) filho(s) com a Língua Portuguesa	É a língua utilizada para comunicar entre eles e com a família	É a língua utilizada para comunicar entre eles e com a família (M2)	É a língua utilizada para comunicar entre eles e com a família
--	--	--	---	--

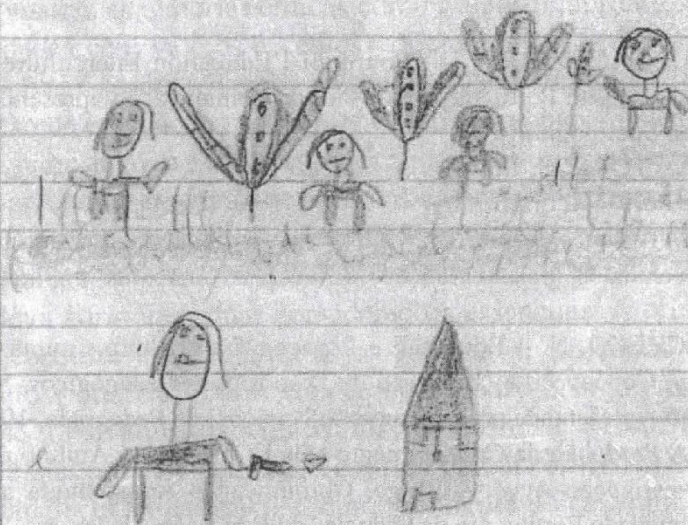
Anexo 3 Categorização dos resultados por milha

	F1	F2	F3
Consciência da identidade étnica	Enraizamento dos costumes e valores ciganos por parte das novas gerações		
Ampliação das perspectivas profissionais	Crise das feiras e consequente valorização do percurso escolar como preparação do futuro	Crise das feiras e consequente valorização do percurso escolar como preparação do futuro	Crise das feiras e consequente valorização do percurso escolar como preparação do futuro
Convivência na diferença	A longa convivência da comunidade na cidade em iguais contextos habitacionais e sociais de proximidade não alterou valores e costumes ciganos	A longa convivência de alunos de etnia cigana numa instituição escolar não alterou valores e costumes ciganos	A inserção num bairro social em contexto multicultural e a convivência da comunidade com outras culturas não alterou valores e costumes
Idade em que se efectuam os casamentos	Recente tendência a considerar os casamentos aos 15-16 anos como demasiado precoces		Recente tendência a considerar os casamentos aos 15-16 anos como demasiado precoces
Relação pais-filhos	O sentido de preocupação da(s) família(s) em relação aos filhos prolonga-se até a idade adulta		O sentido de preocupação da(s) família(s) em relação aos filhos prolonga-se até a idade adulta

Factores não étnicos que facilitam a exclusão nas salas de aula	Escassas condições económicas e habitacionais	Escassas condições económicas habitacionais como facilitadores de afastamento da escol	
Propostas para facilitar a continuação do percurso escolar	Formação de turmas especiais para alunos de etnia cigana fora de idade e para raparigas em proximidade da idade para casar		
Mediação sociocultural	presença dos mediadores nas salas de aulas para evitar desconfiança por parte das famílias	Presença dos mediadores nas salas de aulas para evitar desconfiança por parte das famílias	
Falta de respeito dos direitos humanos na escola		Episódios de violência física e verbal na escola	
Indiferência por parte da escola		Falta de incentivação dos professores para que as crianças ciganas continuem os estudos	
Forte sentido de proteção do grupo das ameaças externas		Desconfiança da comunidade cigana para com as pessoas desconhecidas não necessariamente relacionada com a etnia	Desconfiança da comunidade cigana para com as pessoas desconhecidas não necessariamente relacionada com a etnia

topia

Nós fomos ao campo roubar paochas.
O senhor viu-nos a correr com as
paochas. O panchou Zito e deu um
pontapé. Ele até se mijou. O panchou Barina
é também deu um pontapé a Lucla e a
Cibercedes fugiram e não corrio a motor.
O senhor foi buscar a ruca e veio atrás
de nós. Chegamos a casa e fomos chamar a
minha mãe.



Ricardo, 9 anos, português cigano, bairro da Biquinha.
Documento cedido por Rosalinda Sousa, professora na Escola da Biquinha, Matosinhos.

