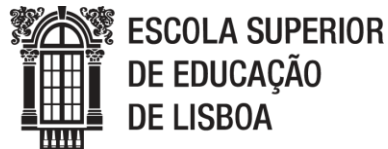


**AS REPRESENTAÇÕES DA COMUNIDADE CIGANA SOBRE A ESCOLA –  
O ESTUDO DE CASO DA COMUNIDADE DO  
BAIRRO DR. ALFREDO BENSAÚDE**

**Diana Isabel Ribeiro Pinto Ferreira**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de  
mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária

**2017**



**AS REPRESENTAÇÕES DA COMUNIDADE CIGANA SOBRE A ESCOLA –  
O ESTUDO DE CASO DA COMUNIDADE DO  
BAIRRO DR. ALFREDO BENSAÚDE**

**Diana Isabel Ribeiro Pinto Ferreira**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de  
mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária

Orientador: Prof. Doutor Alfredo Dias

**2017**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador, Professor Doutor Alfredo Dias, pela confiança e incentivo desde o início da construção deste trabalho, pela disponibilidade em me acompanhar e paciência para me ouvir nos momentos de desalento, e por acreditar, desde sempre, no meu gosto pela temática deste trabalho de investigação.

Agradeço à Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico n.º 175 Santa Maria dos Olivais que autorizou a minha entrada na escola para a realização das entrevistas aos docentes e às crianças de etnia cigana.

Obrigada à comunidade cigana do Bairro Dr. Alfredo Bensaúde por me ter recebido de forma amistosa no bairro e em suas casas, contribuindo através das respostas ao inquérito por questionário para a concretização deste trabalho. Um obrigado em especial, aos Encarregados de Educação que se disponibilizaram a participar.

Um enorme Obrigada à Equipa do Centro de Apoio Comunitário, do Instituto de Apoio à Criança. Sem eles, não seria possível a proximidade com a escola e com a comunidade cigana do Bairro Dr. Alfredo Bensaúde. Em especial, à Técnica Teresa que se disponibilizou de forma generosa a participar nas entrevistas.

Um especial Obrigada ao meu Noivo que esteve sempre ao meu lado, apoiando-me, incentivando-me e ajudando-me em todas os momentos e etapas deste trabalho.

Agradeço aos meus Pais e Irmã pela paciência que tiveram comigo durante a construção e desenvolvimento deste trabalho e, pela força e motivação que me deram todas as vezes que me perguntavam “então está quase no fim?”.

Por fim, agradeço a todos os meus amigos e familiares que sempre se interessaram e preocuparam com o desenvolvimento deste estudo. Foram as suas palavras de incentivo que me ajudaram a concluir este percurso.

Muito obrigada a todos os que tiveram ao meu lado nesta etapa da minha vida.

## RESUMO

Este trabalho de investigação centra-se numa problemática que visa **compreender as representações que a comunidade cigana tem da escola, como forma de melhor intervir no sentido de promover a inclusão social dos seus filhos, sem pôr em causa os seus valores e práticas sociais que definem a sua identidade.** Este estudo procura investigar, analisar e interpretar para compreender as vivências e a relação desta comunidade face à educação escolar, devido ao facto de haver constantes mudanças e transformações ao longo dos tempos.

O estudo tem como principais objetivos, Conhecer a dimensão do fenómeno do absentismo entre as crianças ciganas no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Reconhecer o significado atribuído pelos pais/ciganos ao papel da escola na educação dos seus filhos; Identificar os atributos da escola identificados pelas crianças ciganas; Conhecer as causas que os professores identificam para explicar o fenómeno do absentismo entre as crianças ciganas e Identificar as características atribuídas pelos professores às crianças ciganas no que se refere à sua forma de viver a escola.

No plano teórico realizámos uma pesquisa relativamente à história das comunidades ciganas, à sua chegada a Portugal e especificamente à comunidade residente no Bairro Dr. Alfredo Bensaúde. Foram igualmente exploradas questões sobre a exclusão e integração da população cigana, nos diversos parâmetros da sociedade atual, com maior destaque na participação escolar.

No processo de investigação utilizou-se a metodologia qualitativa, sendo que o seu instrumento foi o inquérito por questionário de administração indireta, pois esta permitiu conhecer uma opinião mais pessoal dos indivíduos, relativamente às representações sobre a comunidade cigana na escola. A pesquisa foi realizada no 1º Ciclo do Ensino Básico da escola n.º 175 Santa Maria dos Olivais. A amostra da investigação tem um total de cinquenta e nove indivíduos entrevistados, entre os quais quarenta e seis são crianças, seis são famílias ciganas, seis são professores e 1 técnico do Instituto de Apoio à Criança.

Ao longo do estudo concluiu-se que o nível de absentismo e insucesso escolar por parte dos alunos ciganos continua a ser elevado, contudo, tem-se verificado uma melhoria no que diz respeito à duração escolar. A escola e as instituições envolvidas

têm tentado estar mais próximos da comunidade cigana, com o intuito de estes se aproximarem e interagirem com a sociedade escolar. Apesar de haver melhorias observa-se que ainda existe um longo caminho a percorrer e que existem etapas por alcançar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunidade Cigana; Escola; Inclusão Social e Animação Sociocultural

## **ABSTRACT**

This research focuses on a problem that aims to understand the representations that the gypsy community has of the school, as a way to better intervene to promote the social inclusion of their children, without undermining their values and social practices that define their identity. This study sought to investigate analyse and interpret to understand the experiences and the relation of this community face to school education, due to the fact that there have been constant changes and transformations throughout the ages.

The main objectives of the study are: To know the dimension of the phenomenon of absenteeism among Roma children in the 1st Cycle of Basic Education; Recognize the significance attributed by the parents / gypsies to the role of the school in the education of their children; Identify the attributes of the school identified by gypsies children; To know the causes that the teachers identify to explain the phenomenon of absenteeism among the gypsy children and To identify the characteristics attributed by the teachers to the gypsy children with respect to their way of living the school.

At the theoretical level, we carried out a survey on the history of Gypsy communities, their arrival in Portugal and specifically the community residing in the neighbourhood Dr. Alfredo Bensaúde. It also explored questions about the exclusion and integration of the gypsies population, in the various parameters of the current society, with greater prominence on school participation.

In the research process the qualitative methodology was used, and its instrument was the questionnaire interview, since this allowed to know a more personal opinion of the individuals, regarding the representations about the gypsy community in the school. The research was carried out in the 1st Cycle of Basic Education of 175 Santa Maria dos Olivais School. The research sample has a total of fifty-nine individuals interviewed, among them forty-six are children, six are gypsy families, six are teachers and one is from the Institute for Child Support.

Throughout the study it was concluded that the level of absenteeism and school failure by the gypsy students continues to be high, however, there has been an improvement with regard to school duration. The school and the surrounding institutions have tried to be closer to the gypsy community, with the intention of getting

closer and interacting with the school society. Although there are improvements it is noted that there is still a long way to go and that there are steps to be taken.

**KEY WORDS:** Gypsy Community; School; Social Inclusion and Sociocultural Community Development.

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>PARTE I – PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA</b> .....	3
1. Problemática e objetivos de investigação.....	5
2. Objetivos do estudo e linhas metodológicas.....	8
<b>PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	16
3. Integração/inclusão, identidade e comunidade cigana.....	17
4. O papel da escola em processos de integração social em contextos de diversidade.....	25
5. Representações sociais .....	33
<b>PARTE III – A COMUNIDADE CIGANA E A ESCOLA</b> .....	37
6. Comunidade Cigana em Portugal – O Caso do Bairro Dr. Alfredo Bensaúde .....	38
7. Caracterização da população escolar do 1º CEB da EB Santa Maria dos Olivais 175 – a presença dos alunos ciganos.....	47
<b>PARTE IV – A COMUNIDADE CIGANA E A ESCOLA: AS REPRESENTAÇÕES</b> .....	52
8. As Representações dos Alunos.....	53
9. As Representações das Famílias.....	59
10. As Representações dos Professores do 1.º CEB da EB Santa Maria dos Olivais n.º 175 .....	62
11. A Representação do Técnico do Instituto de Apoio à Criança.....	67
<b>PARTE V – A COMUNIDADE CIGANA E A ESCOLA: O JOGO DE ESPELHOS</b> .....	70
<b>CONCLUSÃO</b> .....	83
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS</b> .....	88

<b>ANEXOS.....</b>	<b>93</b>
ANEXO A - Inquérito por Questionário – Crianças de Etnia Cigana.....	94
ANEXO B- Inquérito por Questionário – Famílias de Etnia Cigana .....	96
ANEXO C - Guião de Entrevista - Técnica IAC.....	98
ANEXO D- Guião de Entrevista - Professor da escola do 1.º CEB .....	99
ANEXO E - Tabelas Inquérito por Questionário – Crianças de Etnia Cigana .....	101
ANEXO F - Tabelas Inquérito por Questionário – Famílias de Etnia Cigana .....	106
ANEXO G - Tabela da Entrevista – Técnico do IAC .....	109
ANEXO H - Transcrição de Entrevista – Técnico do IAC .....	111
ANEXO I - Tabela da Entrevista – Professores .....	115
ANEXO J - Transcrição de Entrevista – Professores .....	120
ANEXO K - Transcrição de Entrevista – Professores.....	124
ANEXO L - Transcrição de Entrevista – Professores .....	127
ANEXO M - Transcrição de Entrevista – Professores .....	131
ANEXO N - Transcrição de Entrevista – Professores.....	133
ANEXO O - Transcrição de Entrevista – Professores.....	135

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Esquema conceptual	7
<b>Figura 2:</b> Estatística do EB da Escola 1.º CEB de Santa Maria dos Olivais	49
<b>Figura 3:</b> Estatística do EB da Escola 1.º CEB de Santa Maria dos Olivais	50

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> População Residente e Nível de Escolaridade (2011)	44
<b>Tabela 2:</b> Idades, sexo e ano de escolaridade das crianças ciganas a frequentar o 1.º CEB – Escola N.º 175 Olivais	53
<b>Tabela 3:</b> Média de idades, sexo e ano de escolaridade das crianças ciganas a frequentar o 1.º CEB – Escola N.º 175 Olivais	54
<b>Tabela 4:</b> Média de idades esperada por ano de escolaridade	54

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

1.º CEB – Ciclo do Ensino Básico

ATL – Atividades de Tempos Livres

CAC – Centro de Apoio Comunitário

CAF – Componente de Apoio à Família

CML – Câmara Municipal de Lisboa

EB – Ensino Básico

EE – Encarregado de Educação

IAC – Instituto de Apoio à Criança

INE – Instituto Nacional de Estatística

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PIIP – Projeto Interdisciplinar de Intervenção Profissional

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAM – Unidade de Apoio à Multideficiência

UC – Unidade Curricular

## **INTRODUÇÃO**

As sociedades europeias contemporâneas têm assistido a profundas mudanças e Portugal não escapa a essas transformações. As nossas sociedades caracterizam-se, cada vez mais, pela sua diversidade cultural. O consecutivo aparecimento de diversos grupos minoritários, conseqüente da constante mudança das sociedades, em particular de fenómenos migratórios com as mais diversas origens e motivações, tem confrontado, cada vez mais, as sociedades com a necessidade eminente de os integrar. Um dos grupos minoritários, presentes em Portugal desde há muitos anos, é o povo cigano que continua a ser alvo de práticas de exclusão por parte da sociedade dominante, começando com a sua entrada para a escola e continuando ao longo dos anos, a nível de emprego, de habitação e de aceitação pelos seus valores e princípios que definem o seu quadro cultural e a sua identidade. Neste sentido, não só a sociedade sofre mudanças, mas também a educação, passando a escola a ter repetidamente um papel muito marcante e relevante, mas desta vez relacionado com a integração das minorias.

A presente dissertação elaborada no âmbito do mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação de Lisboa, trata-se de um estudo-caso realizado sobre a comunidade cigana e a sua relação com a escola, desenvolvido no Bairro Dr. Alfredo Bensaúde. O trabalho encontra-se dividido em seis capítulos.

A primeira parte deste trabalho faz referência à problemática em estudo, que se definiu no sentido de **compreender as representações que a comunidade cigana tem da escola, como forma de melhor intervir no sentido de promover a inclusão social dos seus filhos, sem pôr em causa os seus valores e práticas sociais que definem a sua identidade**. Ainda neste capítulo fazemos referência aos objetivos da investigação, assim como à descrição da metodologia utilizada.

Na segunda parte procede-se à fundamentação teórica, onde são apresentados, de forma sintética, os valores da cultura cigana, assim como a sua integração e inclusão na sociedade. Neste capítulo também é descrito o papel que a escola efetua para que as crianças se sintam presentes no seu seio. A enquadrar estas abordagens desenvolve-se o quadro conceptual que suporta o estudo realizado.

Na Parte III, faz-se referência à presença da comunidade cigana em Portugal e, mais concretamente, no Bairro Dr. Alfredo Bensaúde. Neste capítulo caracteriza-se a

população escolar da Escola do 1.º CEB de Santa Maria dos Olivais, onde existe uma forte presença de alunos ciganos.

No que diz respeito à Parte IV, são apresentados os dados recolhidos junto dos alunos e famílias de etnia cigana, de professores e de um dos técnicos do Instituto de Apoio à Criança (IAC) que desenvolve projetos no bairro. A apresentação dos dados foi efetuada após uma análise das entrevistas e dos inquéritos por questionário.

Na Parte V, “A comunidade Cigana e a escola: o jogo de espelhos” pretende-se proceder à análise dos dados apresentados no ponto anterior, realizando-se o cruzamento das ideias, pensamentos e opiniões dos diferentes intervenientes na problemática em estudo.

Ao nível da conclusão foi realizado uma análise dos principais resultados obtidos. Neste ponto, também são apresentadas as limitações do trabalho apresentado, assim como sugestões de melhoramento da problemática estudada para trabalhos futuros.

O estudo termina com a apresentação das referências bibliográficas mobilizadas ao longo de todo o trabalho escrito que agora se apresenta.

## **PARTE I – PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA**

## 1. Problemática e objetivos de investigação

No ano letivo 2014/2015, no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Projeto Interdisciplinar de Intervenção Profissional III (PIIP III), inserida no 3.º ano do curso de Licenciatura em Animação Sociocultural, tivemos a oportunidade de realizar um estágio com os técnicos do IAC – Projeto Rua “Em Família para Crescer” – Centro de Apoio Comunitário (CAC) “Aprender na Rua”.

O desafio então lançado foi o de trabalhar no Bairro Dr. Alfredo Bensaúde cujos moradores são maioritariamente de etnia cigana. O projeto de intervenção concebido, implementado e avaliado, denominado “Ser Criança Cigana e a Escola”, partiu das necessidades identificadas num grupo de crianças e jovens daquele bairro, com idades compreendidas entre os cinco e os dezassete anos. Foram desenvolvidas atividades educativas relacionadas com a importância da escola e as matérias nela lecionadas, tudo através de jogos pedagógicos e *role-plays*. Este projeto teve como objetivos gerais de intervenção: (A) identificar as causas que estão na origem do absentismo escolar das crianças/jovens de etnia cigana e (B) identificar o papel de um(a) Animador(a) Sociocultural na promoção da frequência escolar junto das crianças/jovens de etnia cigana.

A escolha destes dois objetivos partiu da identificação de um problema centrado na existência de uma elevada taxa de absentismo escolar, tendo mais incidência nas raparigas. Esta realidade é observável na comunidade do Bairro Dr. Alfredo Bensaúde, onde as famílias apresentam um nível social, educativo, económico e ambiental muito desfavorecido.

Quanto às estratégias gerais para a concretização do Projeto “Ser Criança Cigana e a Escola” foram as seguintes: (a) pesquisa sobre as características do quadro cultural da etnia cigana e das especificidades daquelas comunidades (do Bairro Dr. Alfredo Bensaúde) e (b) elaboração de um estudo sobre o caminho a percorrer, de acordo com as características específicas desta população (etnia cigana).

Ao longo do estágio várias foram as conclusões e os resultados obtidos. O sistema educativo, como qualquer outro sistema, tem que se atualizar constantemente, promovendo iniciativas que tentem diminuir o insucesso e o abandono escolar, a

desmotivação dos alunos, os baixos níveis de concentração nas atividades escolares, a indisciplina na sala de aula, entre outros fatores. É muito importante recorrer a estratégias, privilegiando as que recorrem a atividades lúdicas, para elevar o interesse dos alunos, a participação na sala de aula e, conseqüentemente, os resultados escolares.

Outras das conclusões finais daquele projeto dizia respeito às atividades realizadas, como o Teatro (através dos *role-plays*), a Mímica, o Jogo da Glória, a Construção de Cartolinas e a Construção do Cenário, as quais proporcionam aos participantes a vivência com um conjunto de valores e o desenvolvimento de capacidades diversificadas. Todas estas atividades ofereceram às crianças um espaço de convívio, facilitador do desenvolvimento da comunicação direta. Com a implementação destas atividades, as crianças desenvolveram a sua expressão pessoal, social e cultural, ao mesmo tempo que permitiu às crianças e jovens participar em desafios coletivos e pessoais que contribuía para construção de uma identidade pessoal. Ao efetuarem estas atividades numa perspectiva inclusiva, as crianças e jovens tornaram-se construtoras do seu conhecimento, adquirindo valores essenciais para o seu desenvolvimento e crescimento, em vários parâmetros como psicomotor, socialização, autoconfiança e pensamento.

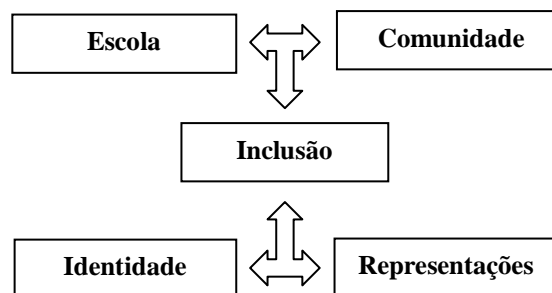
É através destas atividades que a criança aprende a agir e, a estimular a sua curiosidade, adquire iniciativa e autoconfiança, desenvolvendo a linguagem, o pensamento e a concentração.

Mas, o contacto próximo com a realidade sociocultural das crianças e das famílias ciganas do Bairro Dr. Alfredo Bensaúde confrontou-nos também com uma realidade em que a escola surgia aos nossos olhos como uma instituição pouco valorizada por aquela comunidade, o que se refletia nas elevadas taxas de absentismo, abandono e insucesso escolar dos seus filhos.

Uma vez terminado o estágio e ao decidirmos pela frequência de um curso de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, foi imediata a decisão de retomar aquele problema identificado por nós aquando do estágio de 2014/2015 e transformá-lo no centro do estudo a realizar para esta dissertação, assumindo como caso de estudo a comunidade do Bairro Dr. Alfredo Bensaúde.

Reconhecendo que a escola pode desempenhar um papel central nos processos de inclusão ou exclusão social, particularmente quando nos reportamos a grupos étnicos minoritários, como é o caso dos ciganos, importa melhor **compreender as representações que a comunidade cigana tem da escola, como forma de melhor intervir no sentido de promover a inclusão social dos seus filhos, sem pôr em causa os seus valores e práticas sociais que definem a sua identidade.**

Partindo desta problemática, assim definida, três conceitos surgem como nucleares quando pretendemos fazer este estudo centrado no caso de uma comunidade cigana: o conceito de **inclusão** é incontornável quando o centro do nosso estudo envolve as relações entre a escola e uma determinada comunidade étnica; por outro lado, os processos de integração de uma comunidade étnica específica são indissociáveis das suas características socioculturais e relacionais que definem, em geral, a sua **identidade**; finalmente, importará fazer uma abordagem ao conceito de **representação social**, que nos ajuda a perceber os seus comportamentos e atitudes a partir da sua perspetiva coletiva, equacionando a sua própria identidade (Fig. 1).



*Figura 1:* Esquema conceptual. Da autora.

## **2. Objetivos do estudo e linhas metodológicas**

Tendo em conta a problemática e as dimensões de análise, foram definidos cinco objetivos gerais de estudo:

- A. Conhecer a dimensão do fenómeno do absentismo entre as crianças ciganas no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- B. Reconhecer o significado atribuído pelos pais/ciganos ao papel da escola na educação dos seus filhos;
- C. Identificar os atributos atribuídos à escola pelas crianças ciganas;
- D. Conhecer as causas que os professores identificam para explicar o fenómeno do absentismo entre as crianças ciganas;
- E. Identificar as características atribuídas pelos professores às crianças ciganas no que se refere à sua forma de viver a escola.

Uma investigação pode ser entendida como o melhor método para conseguir recursos e decisões que conduzem a soluções credíveis para as dúvidas e questões colocadas, através da recolha estruturada, planificada e sistemática da informação e, posteriormente, a devida interpretação dos dados obtidos. A investigação é, assim, um instrumento da máxima relevância para fomentar e desenvolver o conhecimento e o saber. Segundo os autores Ludke e André (1986), a investigação representa o esforço de elaborar conhecimento sobre as representações da realidade na procura de soluções para os problemas e dificuldades patenteadas.

Numa investigação, no setor da educação, subsistem características particulares e exclusivas, próprias dos fenómenos educativos em estudo, com uma multiplicidade de fins e objetivos que lhes estão associados. A realidade educativa é complexa, dinâmica, interativa, situando-se o fenómeno educativo num contexto social, numa realidade histórica, e contemplando configurações essenciais, tais como crenças, valores, significados que não sendo diretamente observáveis são, por isso, difíceis de investigar (Santos, 1999). No parecer deste mesmo autor, esta realidade educativa encontra-se ainda dimensionada por aspetos morais, éticos e políticos onde são diversas as variáveis que interagem.

### *Plano de investigação*

O presente estudo desenvolveu-se em diferentes fases de pesquisa, cada uma delas compreendendo diferentes passos para a realização do estudo e análise a que nos propusemos.

A primeira fase do trabalho teve como objetivo geral programar a investigação/estudo de caso o que implicou retomar os contactos com o Bairro Dr. Alfredo Bensaúde e com as instituições que nele intervêm, como o IAC e a Escola 1.º CEB N.º 175 Santa Maria dos Olivais (Escola 175). Esta fase foi iniciada em setembro de 2016.

Relativamente à segunda fase, esta iniciou-se em outubro de 2016, terminando em junho de 2017, e incluiu a pesquisa bibliografia sobre a história e a cultura da comunidade cigana; a relação da comunidade cigana com a escola; a planificação anual da Escola 175; e a história do Bairro Dr. Alfredo Bensaúde.

A terceira fase centrou-se na construção dos instrumentos de recolha de informação: inquéritos por questionários (ANEXO A e B) e entrevistas semiestruturadas (ANEXO C e D). Para a realização dos instrumentos de recolha de dados foram estabelecidos objetivos para seguir uma linha orientadora do estudo. Estes objetivos interligam-se com as questões colocadas aos professores, às crianças, ao técnico e aos encarregados de educação. Genericamente, os objetivos das entrevistas foram:

- Identificar o entrevistado;
- Conhecer a representação do entrevistado sobre a etnia cigana;
- Conhecer a representação do entrevistado sobre o papel que a escola desempenha no processo de integração da etnia cigana;
- Identificar o contributo do IAC e da Escola para reforçar a ligação escola-família-comunidade;
- Os objetivos dos inquéritos por questionário foram os seguintes:
- Identificar o aluno/Identificar o educador;
- Conhecer a opinião dos Encarregados de Educação e dos alunos sobre a escola;
- Conhecer o que os Encarregados de Educação pensam ser a opinião das crianças sobre a escola;

- Conhecer o que a criança pensa ser a opinião dos pais/encarregados de educação sobre a escola;
- Caracterizar a relação que os Encarregados de Educação e as crianças têm com os professores/escola.

Os instrumentos de recolha de dados foram construídos entre novembro de 2016 e janeiro de 2017.

Quanto à quarta fase, esta foi realizada entre dezembro de 2016 e julho de 2017, correspondendo à recolha de dados, ou seja, neste período de tempo aplicou-se os inquéritos por questionário e foram realizadas as entrevistas semiestruturadas. A amostra deste estudo de caso corresponde a 49 crianças de etnia cigana, tendo sido, 25 crianças do sexo feminino e 24 do sexo masculino; seis encarregadas de educação de etnia cigana tendo sido, cinco mães e uma cunhada; um técnico do IAC e seis professores da Escola do 1.º CEB N.º175 Santa Maria dos Olivais.

Por fim, e, posteriormente à aplicação da quarta fase, seguiu-se o tratamento de dados, em que as entrevistas e os inquéritos foram trabalhados, entre junho e outubro de 2017: realizou-se a transcrição das entrevistas e procedeu-se à análise de conteúdo, dessas entrevistas e dos inquéritos.

### ***Instrumentos de recolha de dados***

A opção dos instrumentos não obedece somente às questões de investigação, mas igualmente da situação de investigação concreta, ou seja, do contexto, pois só a visão geral possibilita determinar o que será mais apropriado e o que será capaz de fornecer os dados desejados. A eleição do instrumento de recolha de dados dependerá dos objetivos que se pretende alcançar com a investigação e do universo a ser investigado. Portanto, antes de se proceder à recolha de dados, deve-se escolher, organizar e ensaiar cuidadosamente os instrumentos (Turato citado por Faria, 2012). Os instrumentos utilizados ao longo do processo de recolha dos dados foram a entrevista, onde podemos verificar a existência de respostas abertas e fechadas (Anexo C e D) e o inquérito por questionário por administração indireta (Anexo A e B).

No que diz respeito à entrevista e segundo os autores Bogdan & Biklen (2010), esta técnica é usada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, possibilitando ao investigador desenvolver intuitivamente uma noção sobre o modo e a forma como os sujeitos decifram e compreendem aspetos da realidade. Podemos afirmar que a entrevista é um procedimento ímpar na recolha de dados, por meio do qual o investigador agrupa os dados, através da comunicação entre indivíduos.

O entrevistador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas fá-lo num contexto semelhante ao de uma conversa informal. Por este motivo, a entrevista foi antecipadamente planeada, tendo em conta os objetivos previamente definidos e estabelecidos. As treze questões realizadas estão divididas por quatro objetivos. Para cada objetivo foram delineadas três ou mais questões associadas sequencialmente.

Existem vários tipos de entrevista entre os quais, a entrevista estruturada, semiestruturada e a não estruturada. A entrevista utilizada para a investigação foi a entrevista semiestruturada, por permitir o acesso a grande quantidade de informação e garantir margens de flexibilidade ao entrevistador no decorrer da entrevista. Como já foi referido, foram elaboradas perguntas abertas e perguntas fechadas, dando aos entrevistados a hipótese de se pronunciarem sobre o assunto eleito. O uso de perguntas abertas, possibilita um conjunto de vantagens: proporciona maior confiança nas respostas dadas por parte do entrevistado; permite compreender e envolver-se no vocabulário do entrevistado; proporciona uma grande riqueza de detalhes; torna a entrevista mais interessante para o entrevistador; permite mais espontaneidade; e facilita a resposta ao entrevistado. Por outro lado, a existência de questões fechadas também acarreta em si algumas vantagens, nomeadamente, facilitam a comparação de entrevistas, vão direto ao assunto, facilitam o controlo da entrevista e a obtenção de dados relevantes.

No decorrer das entrevistas foi utilizado o gravador que, por si só, transporta benefícios para o entrevistador, ou seja, proporciona um registo completo do que o entrevistado disse ao longo da entrevista; liberta o entrevistador, ficando este com uma escuta mais ativa; e, ao mesmo tempo, permite perguntas mais eficazes, simplificando o aprofundamento do relacionamento entre o entrevistador e o entrevistado.

Ao longo da entrevista, o papel do entrevistador é o de orientar, sempre que achar apropriado e conveniente, a discussão para o assunto que mais lhe interessa, efetuando questões para além daquelas previamente preparadas para elucidar e explicar respostas que não se encontram devidamente explícitas ou para auxiliar a recompor a conjuntura da entrevista, caso o entrevistado esteja a fugir ao tema ou manifeste dificuldades sobre ele.

O recurso à administração de inquéritos por questionário, tal como qualquer outra modalidade de investigação, ostenta virtudes e obstáculos. A eventualidade de inquirir uma quantidade significativa de sujeitos, combinada com a hipótese de quantificar os dados adquiridos permite proceder à sua análise estatística. O questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões apresentadas por escrito.

No que diz respeito ao inquérito por questionário este pode ser de administração direta – o preenchimento fica a cargo do próprio respondente – ou de administração indireta – o inquiridor regista a informação fornecida pelo respondente (Quivy & Campenhoudt, 1998). A opção eleita para a realização da investigação recaiu sobre o inquerido por questionário por administração indireta.

As questões precisam ser reduzidas e adaptadas à investigação em questão. Portanto, elas necessitam ser desenvolvidas tendo em conta três princípios. Em primeiro, o Princípio da Clareza, aqui as questões devem ser claras, concisas e unívocas, o segundo princípio denomina-se de Coerência, onde as questões devem corresponder à intenção da própria investigação e, por fim, o princípio da Neutralidade, o entrevistador não deve incitar uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido.

### ***Tipo de estudo***

O método de estudo de caso vem sendo cada vez mais utilizado no campo de ação das ciências humanas e sociais como procedimento de análise da realidade. Um estudo caso deve ser completo e intenso sobre um aspeto, uma questão ou porventura um acontecimento que sucede num contexto geográfico ao longo de um período de tempo.

A método de estudo de caso detém uma dupla perspectiva, por um lado, é um processo de investigação adequado para estudos exploratórios e compreensivos, e que têm principalmente como objetivo a exposição de uma determinada situação, o esclarecimento de resultados a partir de uma doutrina, o reconhecimento das conexões entre causas e efeitos ou a validação de teorias (Serrano, 2004). Por outro lado, possibilita ilustrar e analisar uma dada situação real, e incentivar a discussão e a tomada decisões, convenientes, para os mudar ou melhorar, podendo servir, neste contexto, objetivos de aprendizagem e de formação (Serrano, 2004).

Em conformidade com esta ótica, considera-se que o estudo de caso é uma abordagem metodológica que assenta na possibilidade de analisar com intensidade e profundidade diversos aspetos de um fenómeno, de um problema, de uma situação real.

O estudo efetuado é de natureza qualitativa e quantitativa. Estas abordagens são visíveis, no que diz respeito às entrevistas em que foi realizado uma abordagem qualitativa e, ao nível dos inquéritos por questionário, foi realizada uma abordagem quantitativa.

### ***Abordagem qualitativa***

O facto de o estudo ter uma natureza qualitativa e interpretativa, serve para analisar a forma como os professores e o técnico, se relacionam e comunicam com os alunos da comunidade cigana. Ao mesmo tempo permite analisar a imagem que têm da sua cultura e da relação que mantêm com a escola.

A investigação qualitativa tem, na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características e parâmetros indispensáveis, entre os quais:

- a origem direta dos dados é o meio natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
- os dados que o investigador recolhe são fundamentalmente de carácter descritivo;
- os investigadores que usam metodologias qualitativas importam-se mais pelo procedimento em si do que rigorosamente pelos resultados;
- a interpretação dos dados é executada de forma indutiva;
- o investigador interessa-se, principalmente, por tentar entender o sentido e o valor que os participantes concedem às suas experiências.

Seguindo a mesma linha de pensamento que os autores anteriores, Ludke e André (1986) referem sete particularidades para a investigação qualitativa:

- apontam a descoberta, na dimensão em que podem surgir, em qualquer altura, novos componentes e configurações relevantes para a investigação, além dos conjecturados no enquadramento teórico inicial;
- enfatizam a significado e a representação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as particularidades, atribuídos e especificidades da escola, o meio social em que está incluída, os recursos materiais e humanos;
- espelham a realidade de forma completa e profunda;
- usam uma diversidade de fontes de informação;
- permitem generalizações naturalistas;
- procuram exibir as diferentes ópticas presentes numa situação social;
- empregam uma linguagem e uma forma mais compreensível do que outros métodos de investigação.

A investigação qualitativa concentra-se na perceção dos dilemas, dificuldades e obstáculos, investigando o que está por trás de certos comportamentos, atitudes ou firmezas. O que se pretende não é explicar a realidade, mas sim compreendê-la.

### ***Abordagem quantitativa***

Os métodos de investigação quantitativos têm por objetivo cooperar para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos, oferecendo igualmente a possibilidade de universalizar os resultados, de profetizar e de controlar os acontecimentos.

Os estudos quantitativos admitem que tudo pode ser quantificável, ou seja, que é possível exprimir em números as conceções e as informações para seguidamente, poderem ser categorizadas e examinadas. Os estudos quantitativos propõem-se apresentar e manipular de forma numérica as observações com vista à descrição e à explicação do fenómeno sobre o qual incidem as observações.

A pesquisa quantitativa integra um procedimento constante de recolha de dados quantificáveis, que se baseia na análise de acontecimentos objetivos e eventos que acontecem independentemente do investigador. Este método afirma que todos os dados

são quantificáveis e que podem ser expressos em números, opiniões e informações, onde são utilizados métodos estatísticos de forma a serem classificados e analisados (Reis citado por Gouveia, 2012).

## **PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **3. Integração/inclusão, identidade e comunidade cigana**

As sociedades de hoje baseiam-se na promoção da cidadania, conjeturando uma doutrina e uma ideologia democráticas que defendem o princípio básico da igualdade de todos de acordo com os direitos fundamentais que regem as sociedades ocidentais. Considera-se a existência de uma cidadania fomentada numa escolarização continuada, a qual é um requisito essencial de ingresso no mercado de trabalho e, por consequência, de acesso a todas as condições de vida estruturantes, tais como a habitação e a saúde.

Partindo do pressuposto que todos os sujeitos estão em igual e idêntica posição perante as condições de acesso a estes direitos básicos, a sociedade dominante propõe paradigmas únicos no sentido de garantir a sua “normalização”. No entanto, apesar de legalmente defendidos e protegidos, é possível verificar que, no país em que hoje vivemos, o acesso aos direitos cívicos, sociais e políticos não estão distribuídos por todos os cidadãos de igual forma. É a partir desta observação e constatação que se encontram os grupos étnicos minoritários, desfavorecidos e desajustados, e, entre eles a etnia cigana. Os ciganos, cidadãos de pleno direito na lei, veem dificultado o seu exercício de cidadania, perpetuando-se uma posição marginal relativamente ao poder.

Ao estudar mais profundamente a etnia cigana e com ela contactando mais diretamente, é possível observar e reconhecer os meios que conduziram á exclusão social deste povo, surgindo como elemento de forte diferenciação a forma como conseguiu manter e preservar durante tanto tempo a sua cultura e estilo de vida, quase sempre à margem da sociedade, destacando-se a recusa constante pela sujeição e subordinação das regras do mercado de trabalho capitalista. Esta situação constrange e importuna a sociedade dominante, para quem o trabalho é a base de todo o sistema social, familiar e de vida. É à volta do trabalho e dos horários por aquele estabelecidos que rege toda a vida social. Por seu lado, os ciganos, têm-se mantido distanciados deste tipo de organização do trabalho, conservando atividades económicas que lhes permitem ter os seus próprios horários e a sua liberdade, separando da sua cultura um dos fundamentais valores reconhecidos pelas sociedades modernas. Desta forma, o povo cigano vai preservando a sua cultura e mantendo a sua identidade étnica e cultural.

A maioria dos autores (Liégeois, 1989; Pinto, 2000; Dias, Alves, Valente, Aires, 2006; citado por Vieira, 2008) declara e comprova que a população cigana, por se sentir denegada e maltratada, tentou persistir e sobreviver fechada em si mesmo, ainda que, necessariamente, interagindo em algumas circunstâncias, com a sociedade dominante, como é, por exemplo, a obrigatoriedade da frequência escolar.

O relatório para a Igualdade e Inserção dos Ciganos (1999) aponta que esta etnia é afectada por inúmeros problemas económicos, culturais, políticos e de integração social. Na sua investigação, Pessoa (1997) afirma que “os valores culturais das crianças ciganas chocam com os da classe dominante, e na escola, não são valorizados” (p. 132). São estas razões que proporcionam e favorecem o afastamento e até mesmo a separação relacional entre grupo cultural dominante e minoria étnica (Vieira, 2008).

Definir a integração como um processo representa valorizar, por um lado, o fortalecimento das relações no seio do sistema social e, por outro, o estabelecimento de relações com novos atores e grupos, introduzindo-os no sistema social já presente e nas instituições a estas associadas (Heckmann, 2004, citado por Hortas, 2013). Deste modo, as pessoas e as suas atividades intervêm diretamente na vida social e concebem interdependências mútuas de relações, tratando-se, portanto, de um processo multinível (vivido a diferentes escalas) e multidimensional (envolve diversas dimensões da sociedade, tais como, estrutural, associada ao contexto socioeconómico; jurídico-legal e superestrutural, relativa ao universo cultural). Neste sentido, a integração poderá ser compreendida como um sistema que acarreta o desenvolvimento de interdependências entre indivíduos e grupos de um determinado território, neste caso particular, entre diferentes comunidades, através das quais se partilham valores e crenças que não invalidam a identidade de cada grupo. Podemos verificar que a integração resulta de um processo consequente do relacionamento entre fatores estruturais na sociedade dominante (oportunidades e processos de partilha) e comportamentos dos grupos minoritários (características culturais, capacidade de iniciativa e expectativas face à sociedade de acolhimento), principalmente se estivermos a considerar comunidades que, pelos seus valores, princípios e práticas se mantêm nas franjas dessa mesma sociedade dominante. Assim a integração deve ser entendida como um processo dinâmico, dado que decorre da interação entre diferentes comunidades e a sociedade dominante, e

heterogéneo, pela multiplicidade dos grupos envolvidos e dos trajetos que realizam, favorecendo ou dificultando a sua presença nos territórios que habitam.

Se considerarmos o caso dos migrantes, podemos entender a integração, na perspetiva exposta por Fonseca e Malheiros (citados por Hortas, 2013), como um sistema complexo que abarca uma dimensão relacional e uma dimensão espacial, resultante da interação entre imigrantes e seus descendentes, mas também entre indivíduos, grupos e instituições, num determinado território de acolhimento. Um percurso que requer reajustamentos e adaptações contínuos, a distintos níveis, que se estendem e alargam por mais que uma geração (Hortas, 2013). No caso dos ciganos, não obstante as especificidades deste grupo que os distingue dos imigrantes, reconhecemos que o processo de integração se aproxima desta abordagem que, em síntese, se reconhece na interação dinâmica entre as características da sociedade dominante e as características do grupo minoritário. Estas podem ser analisadas em diferentes escalas – local, nacional ou europeia.

Os processos de integração estendem-se às mais diferentes dimensões da vida social e cultural, nomeadamente, as que envolvem fatores que são fundamentais para uma vida digna, tais como a alimentação, saúde, habitação e assistência médica, entre as quais se insere também a escola e os contextos educativos. Assim, o conceito de integração designa o conjunto de processos de constituição de uma sociedade a partir da combinação das suas componentes, sejam elas pessoas, organizações ou instituições, num determinado contexto relacional, espacial e temporal.

Pires (2012) apresenta uma definição mais específica da integração, sendo esta o modo como o sujeito autónomo é incorporado num espaço social idêntico através dos seus relacionamentos, ou seja, como são constituídos os laços e símbolos de pertença coletiva. Segundo o mesmo autor a integração social é a ordenação das relações entre indivíduos, agrupamentos de indivíduos, atos individuais e atos coletivos.

Segundo Cardoso (citado por Hortas, 2013), a partir da crescente multiplicidade cultural das sociedades atuais é possível edificar um modelo de integração, observando princípios e componentes semelhantes que garantam o respeito por uma cultura democrática, realista e aberta. Esta vertente aproxima-se de uma conceção dinâmica de cultura, vulnerável à mudança e resultando das interações próprias num mundo cada vez

mais globalizado e, por isso, cada vez mais plural. Ainda no campo das comunidades migrantes, a integração é adotada como um processo participado pelas duas partes envolvidas, ou seja, por um lado, a população imigrante que deve fazer esforços no sentido de introduzir mudanças, por outro lado, a sociedade recetora que também desenvolve os seus métodos de mudança para se adequar, acomodar e potencializar a diversidade cultural que a caracteriza.

Embora continuando a ter por referência a realidade migratória, podemos identificar os três fatores fundamentais que regulam o processo de integração de grupos minoritários no domínio da escola e das comunidades educativas. O primeiro fator diz respeito às políticas de acolhimento em vigor no país e que regulam o trajeto que é possível a um imigrante efetuar e concretizar, na medida em que a forma ou processo de integração adotado depende, em parte, dos contextos políticos. No que diz respeito ao segundo fator, este refere-se ao meio como a escola aplica as orientações de política nacional, em conexão com os territórios em que se encaixa, explicando e esclarecendo as estratégias de integração. O terceiro advém das particularidades e atributos socioculturais da população imigrante, da adaptabilidade e recetividade para se integrar na sociedade de acolhimento e dos processos que desenvolve nesse trajeto, na afinidade e ligação com o território e, com a instituição de ensino.

Deste modo, a integração social compreende e comporta processos de participação dos indivíduos na sociedade pela atividade profissional, pela aprendizagem das regras e princípios, do consumo material, da assimilação dos comportamentos familiares e culturais, das trocas e da participação nas organizações idênticas. Segundo os autores Gaulejac e Léonetti (citado por Magano, 2008), existe um conjunto de dimensões nos processos de integração. A primeira, a dimensão económica, admite a participação social através das atividades de produção e de consumo. A segunda dimensão, por ter um carácter social, compreende, a integração no seio de grupos primários e a integração na sociedade global através de laços sociais institucionais. Por fim, mas não menos importante, a dimensão simbólica que pode ser definida pelos padrões e valores comuns, e as interpretações e exposições coletivas que definem os lugares sociais.

Segundo Hortas (2013), o conceito de integração social pode assentar como um sistema e método complexo e interativo, com numerosas facetas, que rodeia o desenvolvimento de interdependências entre uma multiplicidade de atores, agentes e territórios. Trata-se de uma conceção essencial na análise das respostas às desigualdades atuais e reais na estrutura social, embora a sua definição nem sempre seja assumida pelos cientistas sociais como uma tarefa fácil, resultado das particularidades dos contextos sociais e das ideologias políticas predominantes em cada momento.

Em síntese, a integração social como um processo objetiva a valorização das pessoas enquanto indivíduos e grupos independentemente da sua religião, etnia ou sexo. Os avanços neste processo dependem das oportunidades de acesso a recursos necessários para a participação nas diversas esferas da sociedade – económica, social e cultural – e a um melhor nível de vida e de bem-estar. Dizendo de outro modo, a integração social é vivida como um processo onde os envolvidos procuram aceder a estruturas que proporcionem e facilitem possibilidades de escolhas, disponibilidade de oportunidades e recursos necessários para que todos possam participar e fazer parte da sociedade. O que está em causa, em última análise, é a capacidade de alcançar um padrão mínimo que garanta o acesso ao universo das quatro utopias básicas: autonomia financeira, desenvolvimento humano, qualidade de vida e equidade.

A integração tem sido usada no sentido em que um indivíduo se sente como membro de um grupo social por partilhar com este as suas normas, valores e crenças. A palavra integração é muitas vezes utilizada como sinónimo de coesão, unidade, equilíbrio, ajustamento e harmonia. Mas não pode ser sinónimo de homogeneidade na sociedade e na cultura, já que a diferenciação é uma qualidade essencial das relações sociais (Castro, Marques & Silva, 2001). E é neste último sentido que o conceito de integração se aproxima do de inclusão social. Se a um nível, importa reconhecer a integração como um processo que se desenvolve numa dimensão sociocultural e das representações mentais, por outro, importa também assinalar a relevância da inclusão social que se movimenta, essencialmente, numa esfera socioeconómica.

Este conceito de inclusão social remete para as comunidades sociais, na configuração da sua organização, e no modo como os seus constituintes se fortalecem, evoluem e estão incluídos. O sujeito nasce e cresce, tendo sempre presente as

oportunidades que a sociedade lhe coloca e presenteia. Podemos afirmar que é através da socialização que o sujeito se constrói e aprende, desde pequenino e até no fim dos seus dias, a alterar a sua atitude conforme as circunstâncias sociais: no sentir, no perceber, no reter, no inventar, e, ainda, na forma como estrutura a sua personalidade e desenvolve a sua consciência pessoal, (Stoetzel, citado por Dias, 2011).

Assim sendo, falar da inclusão social solicita uma consideração ampla sobre todas as particularidades e atributos sociais, fundamentalmente sobre os raciocínios que carregam e conduzem certos grupos minoritários para a exclusão social e que os impossibilitam e incapacitam de se desenvolver e de participar na sociedade

A inclusão social acontece na medida em que o indivíduo se vai relacionando com os vários sistemas (Costa citado por Dias, 2011) destacando-se a escola, a família, os pares, a comunidade e a cultura.

A inclusão social surge, pois, como responsável por qualquer pessoa que esteja em risco de pobreza e exclusão social, permitindo que (1) aceda às oportunidades e aos recursos indispensáveis para participarem totalmente nos domínios económicos, sociais e culturais, e (2) beneficie de um grau de vida e bem-estar considerado adequado na sociedade em que vivem (Borba & Lima, 2011).

Se a participação plena na sociedade significa estar incluído enquanto cidadão de pleno direito, para isso é necessário um conjunto de parâmetros e princípios, entre os quais se destacam:

- *“os rendimentos concebidos pelo trabalho tendo em conta os direitos de acesso a bens e serviços certificando os modelos de consumo aceitáveis;*
- *a participação no mercado de trabalho com direitos e estatutos sociais e, com satisfação a nível pessoal;*
- *o acesso à aprendizagem e à educação ao longo da vida, com a possibilidade de se deslocar em diversas ocasiões, situações e instituições adaptando-se à alterações e modificações que vão surgindo;*
- *a garantia dada a todos os membros dependentes das famílias o acesso aos equipamentos sociais que consintam assegurar conjuntamente a qualidade de vida, a igualdade de oportunidades para o mercado de trabalho, a vida pública e a partilha das responsabilidades domésticas;*

- *o usufruto de uma habitação com requisitos de comodidade mínima num território munido de infraestruturas, de reflexo positivo e propiciador de contactos sociais e de enriquecimento do capital social;*
- *por outro lado, estar em situação de exclusão social é o inverso de tudo o que foi dito anteriormente” (Capucha et al., 2005).*

Neste sentido, e centrando agora a nossa atenção na realidade escolar, a escola terá de responder cada vez mais aos pedidos e necessidades dos pais, sugerindo e facultando um ensino de melhor qualidade e competência de forma a incluir as crianças independentemente dos problemas que estas ostentam, sejam eles, incapacidades graves ou uma inteligência acima da média, diferenças culturais ou desigualdades sociais. Neste paradigma, é imposto à escola um ensino que responda, com sucesso, a todas as crianças para todos e com êxito, o que por vezes se torna uma tarefa muito complicada e quase impossível, porque poucas são as escolas que detêm todos os recursos e meios necessários para se ter um ensino de qualidade.

No paradigma educativo, o princípio da inclusão relaciona-se constantemente com a Declaração de Salamanca, na qual se afirma que as escolas “se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras . . . todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades que apresentem” (UNESCO, 1994, citado por Pinto, 2012).

Segundo o que foi dito anteriormente, podemos definir que uma escola inclusiva deve-se tornar mais ampla, compreendendo e abarcando no seu espaço todos o tipo de pessoas, oferecendo igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens independentemente as suas condições físicas, sociais e culturais, tenham eles distintas e diversas raças ou crenças, etnias ou culturas, ricos ou pobres, com ou sem deficiência, onde a qualidade e o sucesso de ensino seja igual para todos.

Centrando a nossa atenção no nosso estudo de caso e tentando relacionar estes dois conceitos que estão próximos quando pensamos na pluralidade da sociedade atual, fica clara a necessidade de reconhecer as especificidades socioculturais das comunidades ciganas, se queremos compreender o modo como se tem processado a sua

(não) integração na sociedade dominante, as relações que mantêm com outros grupos étnicos minoritários, como por exemplo os de origem africana, e, por outro lado, a afirmação da sua identidade cultural. Estamos, nesta dimensão, fundamentalmente a mobilizar o conceito de integração social.

No entanto, especificamente no que se refere ao povo cigano, importa sublinhar que este se caracteriza por estar ligado a situações precárias, entre elas, ao nível sanitário, sanidade, higiene, de habitação, de posses económicas e participação cívica. Regra geral, as comunidades ciganas em Portugal apresentam-se como uma população que vive num profundo processo de exclusão social, que se pode identificar através das débeis e poucas condições de habitação, sanitárias, de higiene e saneamento, ténues taxas de alfabetização, marginalização relativamente ao mercado de trabalho, ocorrência de certo tipo de doenças crónicas, segregação social e cultural, estereótipos e discriminação social de que são alvos, sendo mesmo a etnia sobre quem recaem mais estereótipos negativos (Costa e Pimenta, 199, citado por Magano, 2008).

Assim, sendo, reconhecemos que a escola ocupa um lugar de destaque nos processos de integração / inclusão social das comunidades que se mantêm cultural, social e economicamente nas margens da sociedade dominante, e as representações dos diferentes agentes que com ela interagem nas diferentes comunidades educativas que podem constituir-se como um fator facilitador e/ou de bloqueio a esses mesmos processos de integração / inclusão.

#### **4. O papel da escola em processos de integração social em contextos de diversidade**

*“O sistema escolar proporciona um ambiente multicultural que engloba a construção de laços afectivos entre os professores e alunos e prepara-os para a inserção na sociedade.”*

(Abreu, 2012)

Nos últimos anos, muito se tem debatido e investigado sobre o papel, missão, metodologias e sistemas utilizados pela escola face à diversidade cultural existente nas sociedades de hoje.

A escola tem como finalidade cumprir uma utilidade social de extrema relevância, incorporando em si, a função de ensinar e, ao mesmo tempo, de aprender, ao longo dos séculos, a integrar, resistir, transformar-se, reformar-se, reorganizar-se e, principalmente, continuar e perpetuar-se como uma organização vitalizadora e fortificante para as sociedades.

A escola agrega e acumula em si um conjunto de valores predominantes e preponderantes nas sociedades de hoje, valores estes que visam o progresso global do individuo a diferentes níveis, tais como, cognitivo, motor, afetivo e criativo, isto para além dos saberes, conteúdos e conceitos de âmbito científico.

Segundo Pires, Fernandes & Formosinho (citados por Abreu, 2012) a escola civiliza e educa os indivíduos com o objetivo de lhes facultar e oferecer a sua reconhecida integração na sociedade. Neste sentido, a escola é o espelho e a imagem da sociedade. A sua atividade é exercida através das transformações e alterações que ocorrem nas coletividades humanas. Enquanto agrupamento social é possível encontrar no meio escolar os problemas existentes na sociedade.

De acordo com Mahoney (citado por Abreu, 2012), a escola institui uma conjuntura variada de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um lugar onde se reúne uma multiplicidade de conhecimentos, atividades, regras e valores, e que é permeado por discórdias, problemas e diferenças.

Podemos afirmar que a escola é, não só um local onde nos aproximamos de saberes e conhecimentos, mas também um espaço de socialização, onde cada criança aprende a viver em sociedade, ou seja, em cooperação e colaboração com as outras

crianças que a rodeiam. Assim, a missão da escola não é somente aprender, mas também aprender em conjunto para viver em junto.

A cultura e a educação são componentes fundamentais para o ser humano. A escola deve ser vista como um veículo de cultura, uma fonte de aprendizagem para cada indivíduo, auxiliando-o na construção da sua personalidade e da sua identidade. Complementarmente, a escola contribui para a definição dos papéis a desempenhar dentro da sociedade, um processo em constante mudança e transformação, pois estamos sempre a adquirir novas aprendizagens e a passar por diversas experiências quer individuais, quer nos grupos sociais em que nos inserimos.

Segundo Forquim (citado por Maia, 2006), “a cultura escolar pode ser entendida como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selectados, estruturados, rotinizados, sob efeitos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (p.167). Ao mesmo tempo, a escola é igualmente um mundo social, com as suas particularidades e atributos próprios e específicos, os seus ritmos e os seus ritos, o seu imaginário, os seus estilos próprios de regulamentação e de transgressão, o seu regime exclusivo de produção e de gestão de símbolos.

É pertinente relembrar, que a educação escolar não se restringe aos alunos e à sala de aula, mas tem vindo a alargar a sua esfera de ação aos processos educativos que ocorrem no seio da educação familiar, primeiro contexto de socialização da criança baseado numa ideologia educativa portadora de um quadro de regras e valores (Maia, 2006).

Nos dias de hoje, tem-se afirmado uma preocupação nas sociedades contemporâneas e nos seus principais agentes, como por exemplo a escolas, no sentido de tentar prevenir e impedir a exclusão social, devendo ao mesmo tempo estimular o uso de métodos de inclusão social, utilizando uma ideologia promotora dos valores de uma cidadania democrática e ativa.

A modificação e alteração das políticas sociais e educativas tentam responder aos novos contextos sociais, pesquisando, analisando e refletindo com o intuito acompanhar o gradual intercâmbio cultural e migratório, assumindo como um desafio a concentração de recentes problemas sociais em áreas e âmbitos específicos como ocorre

nas organizações escolares. A transformação produzida nas escolas, entendidas como sistemas de massas, de acesso global, obrigatório e gratuito, por períodos de tempo cada vez mais longos tem, por sua vez, feito emergir novas necessidades do ponto de vista das práticas pedagógicas, entre os profissionais que lá trabalham. Por conseguinte, é pedido à escola, enquanto espaço de socialização e aprendizagem, que acolha todos, nas suas diferenças, sustentando um bem-estar comum, num projeto fundamentalmente inclusivo, promovendo e reforçando necessidades ao nível da comunicação profunda e funcional, não só com os seus alunos, mas também com as comunidades de pertença (Canário, citado por Martins, Mendes, Fernandes & Fonseca, 2015).

Na ideologia de Liégeois (citado por Abreu, 2012) são múltiplas as políticas e posições que têm sido apresentadas e que dificultam a presença das crianças de etnia cigana e das suas famílias no ambiente escolar, para frequentar uma escola que se declara obrigatória, indispensável e gratuita durante um período de nove anos, considerado básico. É indispensável e insubstituível ter-lhe acesso. Este autor demonstra a existência de três parâmetros de negação, que ele observa e julga serem praticadas durante a frequência escolar da população cigana.

O primeiro desses parâmetros de negação acontece de forma indireta, ou seja, no formato usualmente adotado pelas direções das escolas e pelos professores, que sob a justificação da perturbação que as crianças causam nas aulas, ou a situação das crianças ciganas irem mal vestidas, cheirarem mal, não terem cuidados de higiene, ou chegarem sucessivamente atrasadas, as colocam de parte, impedindo e complicando as relações entre todos.

Relativamente ao segundo parâmetro de negação, este é identificado com a rejeição de rotina. É prática visível que os ciganos sejam colocados à margem, pelos próprios professores que os afastam do grande grupo, pelo simples facto de serem ciganos. As motivações são remetidas para o atraso escolar em que se encontram, assim como pelas outras crianças que são informadas pelos pais para não brincarem com os ciganos, nem lhes emprestem os seus materiais. Verifica-se que a postura dos pais é decisiva para o comportamento dos filhos.

A terceira forma de negação diz respeito ao facto da inscrição ou matrícula para frequentar a escola exigir ultrapassar os obstáculos da burocracia. O mesmo autor

afirma que esta burocracia é desmedida e demasiada, uma vez que, para uma família cigana, que não têm as noções básica de ler ou escrever, esta burocracia transforma-se num obstáculo à intenção e ambição de participação escolar, por parte dos seus filhos. (Liégeois, citado por Abreu,2012).

Ao analisar os fatores e condicionantes anteriormente mencionados, podemos afirmar que, por um lado existe um número elevado de intervenientes, entre eles as crianças não ciganas, que não são educadas de modo a contactarem e relacionarem-se com pessoas ciganas; por outro lado, os professores criam estereótipos com base em ideias preconcebidas. Tudo isto contribui, de forma prejudicial, para a criação de um clima negativo no seio das escolas, inibidor à participação das crianças ciganas no seu processo de escolarização.

Para a comunidade cigana, a escola é vista como saber útil e prático, com o intuito e objetivo de situar-se na sua família e na sociedade e, ao mesmo tempo, de afirmar a sua forte identidade. Mas um dos problemas que exatamente podemos identificar em relação aos ciganos face à escola passa pelo facto de, nesta instituição, não ser o saber prático nem o saber identitário que são considerados, pelo que a cultura da escola deverá privilegiar o saber de ação do quotidiano, não de abstração, um saber que prova o fazer e não o ouvir, do ver e acreditar e não do sistematizar e explicar factos (Maia, 2006).

Segundo Aires (citado por Maia, 2006), a comunidade cigana quando concorda em integrar um processo educativo fá-lo numa perspetiva minimalista, sendo apenas do seu interesse preparar as crianças com saberes práticos – aprender a ler, a contar e a escrever, pelo que será de enorme importância que o currículo escolar não permaneça indiferente ao desigual capital cultural de origem familiar e social que os alunos carregam no seu dia-a-dia para a escola. Ainda segundo Aires (citado por Pereira, 2008), a continuidade das crianças ciganas na escola, especialmente as crianças do sexo feminino, é bastante complexa, uma vez que este facto, no parecer e conceção da comunidade cigana, pode potenciar relações e até casamentos fora da etnia, o que não é admissível.

Fernandes (citado por Vieira, 2008) assegura que “a educação da criança cigana está principalmente a cargo da família a partir da transmissão de valores, crenças,

comportamentos e atitudes que são inculcados junto daqueles com quem se coabita no cotidiano” (p. 65). No entanto, sabemos que as escolas de hoje pretendem transmitir o saber, a educação e a formação, mas são ainda muitas as vezes em que é delegada nela, pelos pais, a função de educadora, pelo número de horas que as crianças passam nas escolas, devido à necessidade que os pais têm de trabalhar. Por outro lado, para os ciganos, a família é quem educa. É este o princípio que nos leva ao aprofundamento da distinta dimensão, ao grau da estrutura e preparação dos papéis, entre homem e mulher.

São vários os intervenientes que prejudicam e contribuem para o desenvolvimento de um clima negativo que se apresenta às crianças de etnia cigana quando estas dão início à sua chegada às escolas. As outras crianças são exemplo disso, elas são educadas para o não relacionamento com os ciganos e até os professores fazem juízos com base em ideias preconcebidas.

Vários são os autores (nomeadamente Montenegro, Pessoa e Amiguinho, citados por Vieira, 2008) que se têm questionado sobre as razões e fatores que levam a uma elevada ocorrência de absentismo escolar. Podemos afirmar que, numa fase inicial existe um conjunto de situações que podem provocar este acontecimento, como a mudança de habitação, o desinteresse da família ao sistema de formação escolar, a inexistência de regras sociais. Podemos sustentar que todas estas situações representam uma tentativa por parte dos ciganos de sobreviver, alienados ao funcionamento modelar e regular da sociedade predominante, empregando estratégias próprias, de defesa e de adaptação, algumas inatas, como são os aspetos culturais tentando livrar-se do poder da assimilação social ou da aculturação. A existência de um elevado insucesso, abandono e absentismo escolares, aliados ao desinteresse e desmotivação pela escola continuam a ser características apontadas aos alunos ciganos, A estes aliam-se os métodos, os modos e procedimentos utilizados pelas escolas, levando a que a população cigana se afaste cada vez mais da escola, o que, conseqüentemente, levará à ausência de adaptação no meio social e à posterior inserção no mercado de trabalho.

No prisma de Estêvão (citado por Vieira, 2008) há uma negligência em compreender como se processa a escolarização destas crianças ou até mesmo a própria organização escolar, levando a que a situação dos alunos de etnia cigana nas escolas continue precária.

A evolução e o crescimento de uma educação inclusiva exigem enormes modificações organizacionais e funcionais em distintos níveis do sistema educativo; transformações na relação e interação dos diversos agentes educativos; alterações nas práticas da sala de aula e do conteúdo do currículo; renovação do próprio processo de ensino-aprendizagem. Todas estas mudanças podem resultar em obstáculos, oposições e medos, que impossibilitem a ocorrência dessas mudanças, uma vez que é necessário uma adaptação constante à realidade social de hoje.

A integração e a inclusão são movimentos educacionais, mas também sociais e políticos que vêm auxiliar e proteger o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma ciente, criteriosa e responsável, na sociedade em que estão inseridos, e de serem aceites e honrados naquilo que os distingue dos outros. No paradigma educacional, deve igualmente defender-se o direito de todos os alunos crescerem e executarem as suas capacidades e competências, bem como de adaptarem e ajustarem as suas aptidões que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (Freire, 2008).

Segundo Fuck (citado por Rodrigues, 2013), a educação efectuada ao longo da história, permite ao aluno construir-se com o seu saber, aptidões e capacidades para agir enquanto ator social. A educação deverá levá-lo a tomar consciência de si, dos outros, do meio onde está inserido e do seu papel na sociedade e no mundo. A educação não pode ser vista só como sistema de ensino para ensinar/aprender novas matérias e temas, mas também como um método de valorização para a formação pessoal e para se aprender a viver em comunidade.

No caso dos alunos que demonstram mais carências e dificuldades em se adaptarem à escola e em encarar suas imposições e requisitos, a história tem demonstrado que segregar, isolar e marginalizar, não é solução. Para que consiga desenvolver cidadãos com competências complexas, que lhes possibilitem participar na sociedade em que estão inseridos, e que revelem atitudes de tolerância e respeito para com todos os outros cidadãos que os rodeiam, a escola deve promover mudanças que as aproximem da realidade social, das comunidades que servem e das exigências da vida democrática contemporânea.

Perspetivamo-nos cada vez mais perante uma escola multicultural assumida, e para tal deve estar delineado um conjunto de estratégias fundamentadas em programas curriculares que manifestem a diversidade de culturas e estilos de vida, tendo em vista promover a mudança de atitudes que simplifiquem a compreensão e a tolerância entre a diversidade étnica e cultural, e que harmonize uma aprendizagem intercultural.

Para ajudar a que tudo isto se realize, a educação intercultural terá de designar, quer nos grupos majoritários, quer nos grupos minoritários, (i) uma melhor perceção das diversas culturas nas sociedades modernas; (ii) uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes; (iii) uma postura mais adequada ao contexto da diversidade cultural de uma dada sociedade, resultante da melhor compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sociopolíticos; e, (iv) uma melhor capacidade de participar na interação social, criadora de identidades, e de reconhecimento da pertença comum à humanidade (Rodrigues, 2013).

A escola é uma instituição que tem por objetivo principal educar e ensinar, de forma organizada, uma população com características próprias de idade, de saberes e de experiências anteriores. A escola precisa de responder, no paradigma atual, ao progresso dos seus recetores, designadamente os alunos, de acordo com o sistema de educação ao longo dos tempos e tendo em conta a sua plena inserção na sociedade. As crianças e jovens de hoje precisam de um ambiente saudável e seguro, que é muito importante para o desejo de aprenderem, de crescerem saudáveis e de saírem da escola como cidadãos conhecedores do mundo e da sociedade que os rodeia (Rodrigues, 2013).

A educação integrada aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É a escola que deve identificar as diferenças trabalhar com elas para o desenvolvimento e dar-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (Freire, 2008).

Cortesão (citado por Rodrigues, 2013) afirma que na escola ainda existe um longo trabalho a ser efetuado neste sentido. A escola deveria adotar uma postura construtiva, desenvolvendo práticas positivas de educação, admitindo a criação de um espaço que favorecesse a expressão de cada um, nas suas diversas componentes – linguagem, valores, quadros de referência com o objetivo de desenvolver estratégias que conduzam à anulação de todas as formas de discriminação. Deste modo, poderá a

criança assimilar a cultura da escola, se e quando a escola conseguir assimilar a cultura da criança.

## 5. Representações sociais

O conceito de “representação social” foi inscrito no discurso das ciências sociais por Serge Moscovici, em 1961, na sua tese de doutoramento, estabelecendo uma ponte “entre a psicologia e a sociologia e é hoje uma das noções centrais da psicologia social” (Castro, 2002, p. 949).

Com aquele conceito, Moscovici desfoca-se do conceito de “representação coletiva” de Durkheim, que sublinhava a ideia de que todo o pensamento era fruto da vida social: “a vida social, com as suas formas características de organização, produz representações colectivas, que se impõem aos indivíduos, mesmo que estes não tenham delas consciência”. Moscovici, considerando que este conceito já não dava resposta a uma realidade social onde coexiste uma grande pluralidade de entendimentos e pensamentos inscritos na sociedade atual, mobiliza uma perspetiva psicológica para afirmar que as representações não são “coletivas” mas “sociais”, na medida em que resultam “do nosso universo interior, presentes nos indivíduos, mas com características que nos autorizam a chamar-lhes também sociais” (Castro, 2002, p. 951).

Para sintetizar: se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar — um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (Moscovici, citado por Magalhães, 2014, p. 246).

Nesta tentativa de nos apropriarmos do conceito de representação social, podemos-nos aproximar dos estudos de Jodelet (citado por Mannoni, 2006), para quem importa que este conceito seja considerado em duas dimensões: o processo e o produto/conteúdo. Por um lado, a representação corresponde a um ato do pensamento pelo qual o sujeito se relaciona com um objeto, seja este uma pessoa, uma coisa, um acontecimento, etc., o que significa que não há representação sem objeto. Por outro lado, as representações sociais asseguram a consistência do que é dito, acreditado ou

recontado, isto é, longe de serem um produto do acaso, elas dependem do contexto, quer da história do indivíduo, quer do grupo em que emergem.

Sendo um ato de pensar através do qual se estabelece uma ponte entre o sujeito e o objeto, as representações sociais têm características que as distinguem de outras atividades mentais. Para além do seu caráter social, que Moscovici teve a oportunidade de vincar, ao considerar que (i) são expressas por grupos sociais, (ii) são engendradas coletivamente e (iii) contribuem para os processos de formação dos comportamentos (Castro, 2002), as representações sociais resultam de uma atividade de elaboração do saber, mobilizando processos cognitivos (pensamento constituinte) e produtos/conteúdos diversos desse pensamento que podem revestir o saber social gerado a partir desses processos cognitivos (pensamento constituído).

Em síntese, podemos considerar que o conceito de representação social implica considerar uma componente individual, que tem a ver com as especificidades de um sujeito e dos seus processos de elaboração cognitiva, e com o enquadramento social em que se inserem as suas ações e interações sociais. Deste modo, este é um conceito particularmente importante ao lembrarmos os objetivos deste estudo que se centram na necessidade de estudar as representações de uma determinada comunidade – cigana – sobre uma instituição social – a escola – na qual se jogam os processos de integração social através de um conjunto diversificado de práticas sociais protagonizadas por diferentes agentes – nomeadamente, as crianças, os professores e os pais – cada um deles portador de uma determinada ideologia tendencialmente não coincidentes.

No que diz respeito a esta relação entre estes dois conceitos – representações sociais e ideologia – destaca-se a sua complementaridade numa lógica de relação entre a parte e o todo, isto é, a representação social enquanto elemento de uma estrutura (ideologia) à qual ela pertence. De facto, não é possível conceber o conceito de ideologia a não ser no quadro de um sistema de representações interconectadas entre si. Por seu lado, as diferentes representações que constituem esse sistema, esse conjunto, encontram-se unidas numa trama por diferentes fatores, mas que lhes conferem um sentido. Nesta perspetiva sistémica, podemos descrever as representações sociais como uma rede ou um puzzle em que as peças se encontram articuladas entre si, exigindo regulações cognitivas que asseguram o sistema no seu conjunto (Mannoni, 2006).

Ao intervir na produção e circulação dos saberes quotidianos, as representações sociais são, então, portadoras de sentidos e significados. As construções mentais operadas sobre um objeto organizam-se de modo a atribuir-lhes um sentido. De acordo com Abric (citado por Mannoni, 2006), os sujeitos não abordam uma situação de um modo neutro e unívoco. Os elementos do contexto veiculam uma representação da situação, uma significação. E é esta representação da situação que determina o nível de implicação do sujeito, a sua motivação, e leva-o a mobilizar mais ou menos, de maneiras diferentes, as suas capacidades cognitivas.

Flament (citado por Mannoni, 2006) chama a atenção para o facto de que a representação pode ser modificada sob a ação de uma prática social e, no inverso, as práticas sociais podem-se ressentir das mudanças que afetam determinadas representações sociais. Esta perspetiva assume um particular relevo neste estudo se pensarmos que os comportamentos sociais dos alunos e dos pais (de aproximação ou afastamento em relação à escola) e dos professores (de integração ou exclusão dos alunos ciganos) estão relacionados com as representações sociais de que estes agentes são portadores. Assim, assumindo a relação entre as representações e as práticas sociais numa perspetiva dialética, as contradições que se manifestam afetam, não só, as práticas que resultam das representações, mas também e, principalmente, as representações dessa prática social (Mannoni, 2006).

A abordagem ao conceito de representação social implica também considerá-lo na sua relação com a linguagem nos processos de comunicação que têm lugar nas interações sociais. A este propósito, Bourdieu (citado por Mannoni, 2006) chama a nossa atenção para a ligação entre a realidade e as palavras que a nomeiam. Segundo aquele autor, alguns estudos referem que o nosso entendimento de realidade é uma ficção, construída através de um léxico que recebemos do mundo social para o nomear. Este corpo lexical regista os termos que só se inscrevem no nosso vocabulário depois do objeto designado se enraizar na vida social. Assim, a emergência de um neologismo só surge quando traduz uma nova maneira de identificar os elementos do meio social que nos cerca.

Finalmente, um último tópico merece particular realce no âmbito deste estudo. A passagem de uma cultura a outra torna possível a variabilidade dos modelos de

representação de referência nas relações interpessoais. Efetivamente, em função dos referentes socioculturais, a representação do Outro varia significativamente. Deste modo, o Outro pode ser alvo de simples curiosidade e mobilizar o nosso interesse em conhecê-lo, mas também pode ser considerado como uma ameaça. As atitudes relacionadas com estas diferentes representações contruídas sobre o Outro podem ir desde a empatia ao seu modo de ser e estar até à discriminação, rejeição ou agressão, traduzindo-se em condutas que remetem para a xenofobia e o racismo (Mannoni, 2006).

### **PARTE III – A COMUNIDADE CIGANA E A ESCOLA**

## 6. Comunidade Cigana em Portugal – O Caso do Bairro Dr. Alfredo Bensaúde

São várias as teorias que têm surgido para explicar a **origem** de um povo que continua envolto pelo nevoeiro de um certo mistério. Há quem suponha que o povo cigano não tem um local de origem muito específico, sendo talvez uma mistura de raças entre mouros e judeus. Também há quem defenda a possibilidade de ser originário da Península Ibérica ou descendente de índios Norte-Americanos (Nunes citado por Segrini, 2011).

Contudo, todas as hipóteses sobre a origem do povo cigano foram afastadas com os estudos realizados à linguagem utilizada. A partir dessa altura surgiram novos indícios sobre a sua origem que não podem ser menosprezados (Baçan citado por Segrini, 2011).

O povo cigano desencadeia um elevado número de emoções e sensações ambivalentes, o que dificulta calcular e avaliar o seu passado, uma vez que não existe registos escritos nem arqueológicos da sua história.

Segundo o autor Fraser (citado por Vieira, 2008), o povo cigano não conhece a sua origem histórica nem as próprias raízes, uma vez que quando chegavam a um determinado local diziam ser originários do local que teriam vindo anteriormente. “Quando chegaram a Itália, diziam-se originários da Índia, quando chegaram a Portugal, diziam ser provenientes do Egito, por sua vez os que chegaram ao Brasil diziam-se originários de Portugal” (Nunes citado por Vieira, 2008. p. 139).

A marginalização e discriminação a que sempre foram sujeitos permitiu-lhes conservar a sua **identidade e cultura**, mas, por outro lado, obrigou-os a isolarem-se, originando desconfiança e exclusão por parte da sociedade maioritária (ACIDI, 2013). Ou, talvez dito de forma inversa, a discriminação conduziu ao isolamento e este à preservação e reforço da sua identidade cultural.

A ideia de cultura aproxima-se de um conjunto de componentes que influenciam todos os indivíduos que possuem, ou não, a mesma língua, que vivem no mesmo território, que têm as mesmas crenças, as quais se transmitem de geração em geração. Consideramos, pois, o conceito de cultura como uma totalidade que engloba os

conhecimentos e as crenças, a arte e a moral, os costumes e as capacidades adquiridas pelo homem enquanto ser social (Cuche, 2006).

O povo cigano transmite a sua cultura, costumes, tradições e crenças de geração em geração através da oralidade de uma **língua** própria, o Romani, derivado do sânscrito, no entanto, a língua conhecida do povo cigano residente na península ibérica é o Caló, uma vez que integra palavras portuguesas e castelhanas.

Analisando a história e a forma de vida das comunidades ciganas, conseguimos concluir que a sua situação atual continua a ser bastante vulnerável. Mesmo verificando-se alterações e modificações sociais na situação desta comunidade, existem ainda entraves que dificultam a sua integração e inclusão.

Os **valores** e as **crenças** das famílias de etnia cigana, nos dias de hoje ainda apresentam diferenças relativamente aos valores que a sociedade portuguesa se rege, devendo os mesmos serem considerados, desde que não se contrariem os princípios plasmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição da República Portuguesa (ACIDI, 2013).

A tradição mais conhecida do povo cigano é o **casamento**, endogâmico, que potencia a cultura e a socialização, promovendo e preservando as práticas tradicionais. Desta forma, as famílias unem-se durante a infância ou na altura em que os filhos estão “solteiros” na idade de casar, combinando o casamento, com o intuito de estabelecer e solidificar laços entre famílias. Regra geral, os noivos são muito jovens, rodando os 14-15 anos de idade. Muitas vezes, estes casamentos ocorrem no seio familiar alargado. O arranjo do casamento é feito tradicionalmente pelos pais do noivo aos pais da rapariga, e, se estes aceitarem a proposta, consideram-se comprometidos. Posteriormente ao casamento, a mulher terá que se mudar para a casa dos sogros, ficando na dependência das sogras. Todavia, muitos pais preferem que as filhas continuem na “família” e por esse motivo existem muitos casamentos entre primos.

De acordo com a lei cigana, o casamento não se realiza no Registo Civil, o que, perante a lei portuguesa, os casais são considerados em união de facto. Para além dos casamentos arrançados pelas famílias também existem os casamentos por “fuga”, com o intuito de contornarem a escolha do parceiro/parceira que os pais fizeram, apressar o casamento ou até mesmo para terem uma festa de casamento mais modesta. Dentro das

comunidades ciganas e da lei cigana, a tradição do casamento é talvez a mais valorizada (Mendes citado por Guerra, 2012).

Numa comunidade onde as tradições, crenças e costumes são transmitidos oralmente, o respeito pelos **anciãos** é muito considerado e valorizado. Cada comunidade cigana tem um tio ancião, considerado o chefe. Este, por norma, tem mais de cinquenta anos. É escolhido pelo prestígio e sentido de justiça, tem como principal função gerir os conflitos existentes no dia-a-dia na sua comunidade (Mendes citado por Guerra, 2012).

Este povo integra a mais antiga minoria étnica da Europa. Poderá ter entrado no território português na segunda metade do século XV ou no início do século XVI (Vieira, 2008).

Em **Portugal**, há já cinco séculos, a comunidade cigana representa um dos maiores grupos minoritários. No entanto, a relação com a população maioritária mantém-se marcada pela discriminação e preconceitos firmados em estereótipos, o que compromete a sua integração na sociedade (Guerreiro, 2013).

A partir do século XIX, as pessoas passam a ser consideradas cidadãs portuguesas, contudo, são acusadas de se autoexcluírem e de não cumprirem as leis impostas aos restantes cidadãos portugueses (Nunes, 1996; citado por Segrini, 2011).

De acordo com os censos realizados no ano de 2011, em Portugal existem 30.737 indivíduos de etnia cigana, sendo estes distribuídos por 7.696 famílias que se concentram fundamentalmente no centro do país. É possível verificar que as comunidades ciganas se encontram distribuídas geograficamente por vários **municípios**.

Relativamente ao número de indivíduos por município podemos observar que é em Lisboa que se encontra o maior número de pessoas de etnia cigana, (3.293), seguido pelos municípios de Braga (926), de Vila Nova de Gaia (830) e Elvas (650). Por outro lado, os municípios com menor número de indivíduos de etnia cigana são, Esposende e Ponte de Lima com oito, seguido de Fronteira e Sertã com seis, sendo que em Mora residem apenas três pessoas ciganas e no Sardoal duas.

Podemos afirmar que os municípios com uma elevada representação de indivíduos de etnia cigana são, Mourão, Miranda do Douro e Monforte correspondendo a 19,57%, devido ao facto de estes municípios apresentarem um número baixo de população residente não cigana. Ao invés os municípios que apresentam percentagens

de 1% e 2% no que diz respeito aos indivíduos de etnia cigana residentes, são os municípios de Estremoz, Mértola, Vila Viçosa, Peso da Régua e Coruje.

No que diz respeito ao número de famílias por município estas encontram-se distribuídas com maior incidência nas cidades de Lisboa, Braga, Vila Nova de Gaia, Portimão, Faro e Viana do Castelo, estes seis municípios correspondem a um total de 1677 famílias.

Relativamente ao peso das famílias de etnia cigana em relação ao total das famílias residentes nos municípios, encontram-se com maior expressão nas cidades de Monforte, Mourão, Miranda do Douro, Figueira de Castelo Rodrigo e Idanha-a-Nova, sendo que estes cinco municípios representam cerca de 18% das famílias residentes nestes concelhos.

Fazendo novamente referência aos censos 2011, os municípios com maior número de **alojamentos** de famílias de etnia cigana são Lisboa, Braga, Vila Nova de Gaia, Portimão, Viana do Castelo e Faro, sendo que estes representam um total de 1659 famílias com alojamentos. Podemos verificar que em 30 municípios o número de alojamentos encontra-se entre 51 a 100, enquanto em 92 municípios os alojamentos estão entre os 11 e os 50 e, que existem 52 municípios com um 10 ou inferior a 10 alojamentos.

Podemos afirmar que em Portugal existem 2500 famílias com necessidades de habitação, ou seja, por realojar. São famílias que habitam em alojamentos não clássicos, isto é, que vivem em alojamentos móveis, acampamentos e em barracas.

Observamos que o local onde a necessidade de habitação é maior situa-se no município de Braga, onde o número de famílias ciganas em alojamentos não clássicos chega aos 105, sendo o único município que ultrapassa as 100 famílias em alojamentos não clássicos, tendo estas um total de 418 indivíduos de etnia cigana.

Os municípios de Faro, Moura, Coruche, Ovar, Portimão e Ílhavo apresentam entre 76 e 98 famílias em alojamentos não clássicos. Por outro lado, os municípios de Macedo de Cavaleiros, Santa Maria da Feira, Nelas, Vila Viçosa e Moimenta da Beira são os municípios que apresentam o menor número de famílias ciganas em alojamentos não clássicos, a saber, entre 25 e 29.

Relativamente à habitação social, os municípios de Braga, Vila Nova de Gaia, Viana do Castelo, Amadora e Seixal são os que apresentam maior taxa de alojamento da comunidade cigana. Falando especificamente de cada um, Braga apresenta 207 alojamentos de habitação social e Vila Nova de Gaia tem 160 famílias de etnia cigana com alojamento de habitação social. No que diz respeito a Viana do Castelo são 110 famílias com habitação social e na Amadora 103. Por último, no Seixal existem 100 alojamentos de habitação social destinados às famílias de etnia cigana.

No que diz respeito ao número relativo de alojamentos de habitação social da comunidade cigana, relativamente ao total deste tipo de alojamentos, podemos verificar que 18 municípios apresentam uma percentagem entre os 75% e 98% de indivíduos que se encontram alojados em habitação social. Observamos que 22 municípios têm entre 50% e 74% dos alojamentos da comunidade cigana em habitação social, enquanto 27 concelhos apresentam valores abaixo dos 50% desta mesma população a residir em habitação social (Ferreira, 2011).

Em suma a população de etnia cigana que reside em Portugal representa 0,35%, dos quais 3% da população cigana reside em habitação própria e 48% do total das famílias beneficia da atribuição de habitação social. Uma percentagem significativa das famílias da comunidade cigana, ou seja, 32% reside em alojamentos não clássicos. Os restantes 17% não têm nenhum tipo de habitação qualificável, sendo que muitos deles habitam em construções moveis.

Centrando-nos na cidade de **Lisboa**, esta é habitada por 552.700 habitantes pessoas, distribuídas por 24 freguesias, sendo a cidade onde existe maior concentração de população de etnia cigana, com cerca de 3.293 indivíduos (INE, 2011)

Observemos agora o caso da **freguesia dos Olivais** (anteriormente denominada Santa Maria dos Olivais), pertencente ao concelho de Lisboa. A origem do nome “Santa Maria dos Olivais”, diz respeito a uma lenda, uma imagem de Nossa Senhora terá sido encontrada numa oliveira e guardada na sacristia da igreja até 1700, de onde posteriormente terá desaparecido (CML, 2017). A freguesia dos Olivais resulta de uma transformação na anterior designação “Santa Maria dos Olivais” e confina com o Parque das Nações.

A freguesia dos Olivais tem uma área de 8,9 km quadrados com uma população de 33.788. Nesta freguesia existe 2.795 edifícios habitacionais o que corresponde a 5% da cidade de Lisboa e, um total de alojamentos de 16.965, o que representa igualmente 5% de alojamentos em Lisboa. No que respeita ao número de famílias, a freguesia dos Olivais apresenta 14.396 famílias o que representa 6% das famílias da cidade de Lisboa. Relativamente ao número de indivíduos esta freguesia tem 33.788, o que corresponde a 6% de indivíduos em Lisboa.

Quanto à **população da freguesia dos Olivais**, relativamente às idades, esta caracteriza-se por ter 30% da população com mais de 65 anos de idade; dos 15 aos 64 anos 55% e, na faixa etária 0-14 anos, com 15%.

No que corresponde à caracterização das famílias, na freguesia dos Olivais, existem 64% que são famílias com uma ou duas pessoas; outras das características é que 67% das famílias têm filhos, sendo possível verificar que 11% das famílias tem um dos membros desempregado (CML, 2017).

Podemos constatar (Tabela 1) que os níveis de escolaridade em Santa Maria dos Olivais, pouco se afastam das médias nacionais e do concelho de Lisboa. No entanto, em relação ao concelho de Lisboa, constatamos percentagens inferiores ao nível do 2.º (9,88%) e 3.º CEB (14,2%), assim como no Secundário (13,4%) e no pós-secundário (0,78). Entre estas, a diferença mais significativa é a do secundário, como uma percentagem em St.<sup>a</sup> Maria dos Olivais com 13,4% enquanto a nível concelhio, esta percentagem atinge os 16,3%. Em sentido contrário, as percentagens são mais elevadas nesta freguesia, entre as pessoas sem nenhuma escolaridade, no 1.º CEB e, principalmente, no ensino superior, este último nível de escolaridade registando uma acentuada diferença de 16,5% no concelho de Lisboa, com 23,1% na freguesia de Santa Maria dos Olivais.

Estes dados permitem-nos pensar que estamos perante um concelho com grandes contrastes sociais, com um conjunto de pessoas de um elevado nível de escolaridade e um outro com baixos níveis de escolaridade. Um contraste que se acentua quando ensaiamos uma análise às **taxas de abandono**, cujos dados nos revelam que, a nível nacional a taxa de abandono escolar se situa nos 1,70, no concelho de Lisboa sobe para 1,81 e na freguesia de Santa Maria dos Olivais ascende aos 2,21 (Censos, 2011, INE).

Tabela 1

População Residente e Nível de Escolaridade (2011) em Portugal, Lisboa e Santa Maria dos Olivais

LOCAL DE RESIDÊNCIA	N.º e % da População Residente e Nível de Escolaridade (2011)															
	Nenhum		1.º CEB		2.º CEB		3.º CEB		SECUND		PÓS-SEC		SUPER		TOTAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Portugal	1999754	18,9	2688308	25,5	1412580	13,4	1716970	16,3	1411801	13,4	88023	0,83	1244742	11,8	10562178	100
Lisboa	474077	16,8	587392	20,8	318909	11,3	486881	17,3	459432	16,3	28912	1,02	466273	16,5	2821876	100
Olivais	8801	17,2	10926	21,4	5040	9,88	7222	14,2	6861	13,4	397	0,78	11789	23,1	51036	100

Fonte: INE, Censos, 2011

No que diz respeito à **taxa de analfabetismo** da freguesia Santa Maria dos Olivais (Censos, 2011, INE), apresenta uma taxa de 4,12% superior à percentagem de Lisboa, que corresponde a 3,21%, mas inferior à nacional, de 5,22%.

#### *A comunidade cigana – caso do Bairro Dr. Alfredo Bensaúde*

Analisando a comunidade cigana residente na freguesia de St.<sup>a</sup> Maria dos Olivais, mais especificamente no Bairro Dr. Alfredo Bensaúde situado na zona oriental da cidade, verificamos que o bairro foi construído em 2001, ao abrigo de um programa especial de realojamento, o qual resultou de um protocolo assinado entre os municípios de Loures e Lisboa, que tinha como objetivo o realojamento de famílias residentes de diversos locais. Este bairro é constituído por 36 edifícios, 30 espaços não habitacionais e 357 habitações municipais. Com uma população a rondar as 1000 pessoas, composta por uma grande diversidade cultural, africanos, ciganos, indianos e lusos apresenta porém um alto índice de desempregados e pensionistas. O bairro conta ainda com espaços para comércio, um parque infantil e um campo de futebol. Segundo Branco (citado por Serigini, 2011), a população do Bairro Dr. Alfredo Bensaúde em 2011 é composta por 995 habitantes, sendo 130 ciganos, 199 indianos, 139 africanos e 527 caucasianos. Nas suas áreas periféricas existem estruturas de apoio, como o Centro de Saúde dos Olivais, a Santa Casa da Misericórdia, Escolas Primárias, ATL. (Gebalis, 2016).

A Junta de Freguesia dos Olivais considera que este bairro necessita de uma intervenção prioritária com o objetivo de combater a exclusão social e os problemas de saúde. Trabalhar nesta prioridade implica uma maior proximidade com as pessoas que lá residem, podendo deste modo ajustar programas e projetos concebidos, com o objetivo de colmatar as carências e as dificuldades (Sobral & Collaço, 2016).

Num estudo realizado pela Junta de Freguesia dos Olivais em 2015, onde foram aplicados vinte e quatro questionários, podemos concluir que os problemas mais evidenciados são de caráter social, escolar e de saúde, ou seja, pobreza, abandono escolar e problemas a níveis físicos e mentais. Por outro lado, o estudo também reflete o que os habitantes da comunidade identificam como uma necessidade, isto é, haver transformações e mudanças no bairro, sugerindo a existência de um maior número de iniciativas para a sua dinamização, a criação de espaços para as crianças e ao mesmo tempo as mulheres afirmam que pretendem ter mais tempo para frequentar cursos de costura e culinária (Sobral & Collaço, 2016).

Desde 2011 que tem vindo a ser formado um grupo comunitário composto, em 2015, por 14 entidades, sendo de caráter associativo, municipal, comercial, escolar, solidariedade social, militar e religioso. Os projetos desenvolvidos por este grupo são de natureza comunitária, sendo dirigidos para a população mais jovem, com uma aposta no auxílio ao estudo, cursos de alfabetização e aptidões básicas. (Gebalis, 2016).

Especificamente no eixo da educação, os problemas identificados são o baixo nível de instrução da comunidade cigana, o que reflete uma taxa elevada de absentismo, abandono e insucesso escolar. É ainda visível que existe um menosprezo e uma desconsideração por parte das famílias em relação à escola, o que conseqüentemente espelha os impedimentos que as famílias sentem no acompanhamento da vida escolar dos seus filhos.

Ainda dentro desta área educativa, reconhecemos o trabalho desenvolvido no sentido de promover uma sensibilização contínua para a escolaridade e para a formação, estendendo-se aos momentos de aprendizagem formal, para a obtenção de saberes, desenvolvimento de capacidades e obtenção de novos níveis de habilitações.

Identificamos, igualmente, uma grande força de vontade por parte da comunidade escolar com o apoio deste grupo comunitário, para tentar reduzir os

problemas escolares existente, mais especificamente, o elevado absentismo escolar. Assim procura-se valorizar as aprendizagens escolares e, para isso, o primeiro passo a dar deve ser dirigido para a mudança de comportamento e atitudes em relação ao espaço físico da escola. É neste sentido que se desenvolve o trabalho do IAC, que acompanha as crianças e famílias no terreno. (Sobral & Collaço, 2016).

Segundo o autor Matos (citado por Segrini, 2011), a edificação e a própria existência de bairros sociais leva a que o crescimento urbano se desenvolva de forma descontínua, emergindo um sentimento de marginalização e de afastamento, pois a população inserida neste tipo de espaços urbanos entra num processo de exclusão social. A verdade é que se a construção deste tipo de bairro resultasse de um processo participado e partilhado com os futuros residentes, talvez os bairros não fossem construídos como um simples ponto de encontro e de aglomeração de pessoas.

## **7. Caracterização da população escolar do 1º CEB da EB Santa Maria dos Olivais 175 – a presença dos alunos ciganos**

A Escola Básica Santa Maria dos Olivais N.º 175, pertencente ao Agrupamento de Escolas Piscinas – Olivais. Situa-se no concelho de Lisboa, na freguesia dos Olivais, mais especificamente na rua General Silva Freire.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Piscinas Olivais para os anos de 2012 a 2015 pretende ser um documento com uma política educativa que não pensa só no presente, mas tenta também preparar o futuro.

Neste agrupamento podemos observar uma diversidade das origens das crianças e jovens, ao mesmo tempo que as próprias famílias destas crianças apresentam menores capacidades económicas, onde as suas casas são distribuídas ao abrigo dos programas de realojamento.

O Agrupamento de Escolas Piscinas – Olivais acarreta em si um conjunto de instituições escolares, entre as quais:

- Sede do Agrupamento é a Escola Básica do 2.º e 3.º ciclo Piscinas;
- Escola Básica do 1º ciclo Paulino Montez N.º 113 e Jardim de Infância nº6;
- Escola Básica do 1º ciclo Olivais Velho N.º 36 e Jardim de Infância N.º 3 Santa Maria dos Olivais;
- Escola Básica do 1.º ciclo Santa Maria dos Olivais N.º 175 e Jardim de Infância N.º 8.

Falando especificamente da Escola 175, esta assume como sua finalidade o desenvolvimento das capacidades e competências de todos os alunos com o intuito de obter uma educação de sucesso. Através da realização de métodos e sistemas inovadores concentrados e centralizados numa pedagogia distinta, que vai ao encontro das carências, pobreza e expectativas de cada aluno, a escola tem a intencionalidade expressa de contribuir para a construção de uma identidade e de um projeto de vida para cada um dos seus alunos. Perante este panorama, a escola assume a missão de contribuir para o desenvolvimento e constituição de cidadãos críticos e cientes dos seus direitos e

deveres, facultando e valorizando um trajeto acadêmico, em que existam condições ajustadas e apropriadas de acesso a estudos e posteriormente ao mundo do trabalho.

A Escola 175 é constituída por dois edifícios, um a norte e outro a sul, com uma área circundante rica em vegetação, com uma vasta dimensão.

Das dezasseis salas e quatro gabinetes existentes nesta escola, seis operam como salas de aula para lecionar o 1.º CEB e duas salas específicas para o jardim-de-infância. Uma das salas diz respeito à sala de professores, outra funciona como biblioteca e existe ainda uma sala de recursos onde também é lecionada a disciplina de TIC. Existem ainda dois gabinetes das assistentes operacionais, um gabinete da psicóloga e um gabinete que têm por missão o auxílio aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Para além destes gabinetes podemos encontrar uma sala de apoio, que nos dias de hoje funciona como uma Unidade de Apoio à Multideficiência (UAM), para o 2.º e o 3.º ciclos, e uma sala relacionada com a Componente de Apoio à Família (CAF).

Podemos encontrar ainda um refeitório com cozinha, uma sala polivalente e outra adaptada a ginásio. No espaço exterior é possível observar dois telheiros, um campo de jogos e uma zona verde.

A Escola 175 faz parte do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP 2), cujo objetivo é ultrapassar dificuldades e fragilidades identificadas na comunidade educativa e, em particular, entre os alunos, como por exemplo, a desvalorização da escola, a indisciplina, o abandono, o absentismo e o insucesso escolar.

A escola é composta por dez docentes, entre os quais, dois educadores de infância, oito professores de 1.º CEB, um dos quais colocada ao abrigo do projeto TEIP, e outro, com redução de horário, uma vez que se encontra no lugar de coordenadora de estabelecimento. A este grupo junta-se também uma professora de educação especial. Por outro lado, esta instituição abarca dez operacionais não docentes, sendo elas, três assistentes operacionais ao serviço do jardim-de-infância, cinco assistentes operacionais inseridas no primeiro ciclo, uma assistente operacional colocada na unidade de apoio à Multideficiência e uma assistente social colocada ao abrigo do projeto TEIP.

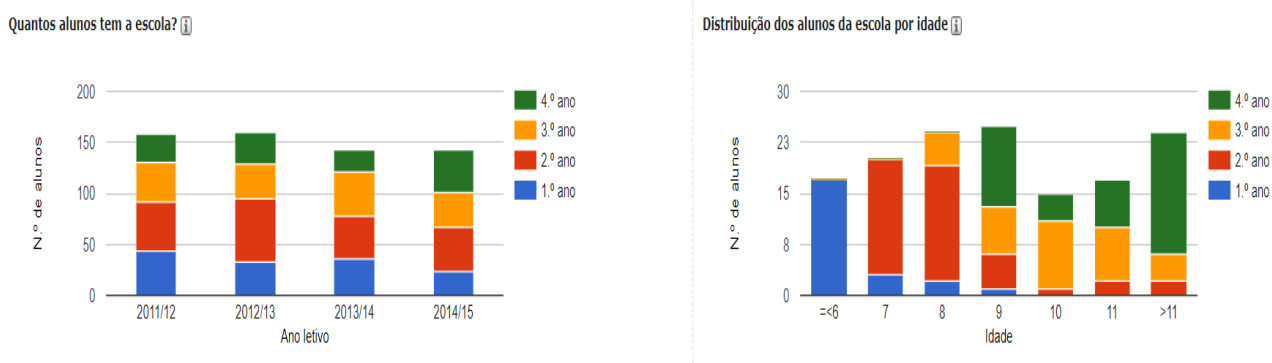
Foi possível identificar parcerias de caráter formal e informal. Dentro das formais, existem parcerias com a Associação Jorge Pina, com a Escola Técnica

Psicossocial de Lisboa, com a Associação Serve the City e Erasmus II. No que diz respeito às parcerias informais, encontram-se firmadas com a Junta de Freguesia dos Olivais, com Instituto de Apoio à Criança e com a Pastoral dos Ciganos.

Segundo o Projeto Educativo entre 2012 a 2015 de Santa Maria dos Olivais e, especificamente da Escola 175, o pessoal docente no primeiro ciclo de escolaridade diz respeito a um total de 161 alunos divididos por sete turmas. Dentro destes 161 alunos, 26 dizem respeito ao 1.º ano de escolaridade, 42 alunos ao 2.º ano, 47 alunos correspondem ao 3.º ano de escolaridade e 46 alunos ao 4.º ano de escolaridade.

Especificamente, quanto ao ano letivo 2014/15, podemos afirmar que existe uma grande disparidade de idades ao longo do 1.º CEB, ou seja, existem crianças com idades compreendidas entre os seis e mais de onze anos. Os alunos com seis anos frequentam apenas o 1.º ano de escolaridade, os alunos com sete frequentam o 1.º e o 2.º ano. Relativamente às crianças de oito anos estas encontram-se distribuídas pelo 1.º, 2.º e 3.º anos, sendo o maior número no 2.º ano. No que diz respeito aos alunos com nove anos, estes encontram-se distribuídos ao longo dos quatro anos de escolaridade do 1.º CEB, tendo menor representatividade no 1.º ano e maior representatividade no 4.º ano. Os alunos com dez, onze e mais anos encontram-se a frequentar o 2.º, 3.º e 4.º anos, sendo que com 10 e 11 anos tem maior representatividade no 3.º ano de escolaridade e os alunos com mais de 11 anos apresentam uma taxa de frequência superior no 4.º ano.

Figura 2  
Estatística do Ensino Básico da Escola Básica de Santa Maria dos Olivais



Esta distribuição das idades pelos quatro anos de escolaridade do 1.º CEB na escola revelam sinais evidentes do insucesso e do absentismo escolar, se tivermos em

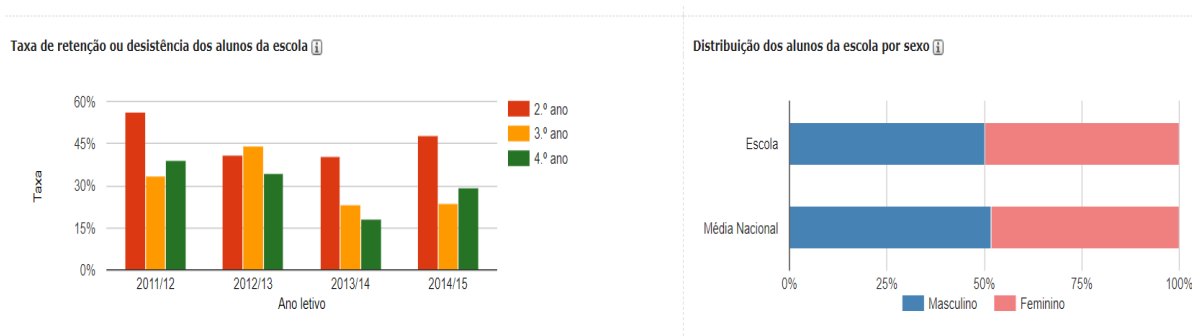
conta o número de alunos que se encontram a frequentar um determinado ano de escolaridade com uma idade superior à que era suposto ter.

Ao nível da distribuição dos alunos por sexo, podemos afirmar que os discentes se encontram divididos de forma equivalente, ou seja, cinquenta por cento raparigas e cinquenta por cento rapazes.

Relativamente à taxa de retenção ou de desistência dos alunos na escola podemos verificar o insucesso e o abandono a diminuírem gradualmente, estagnando a partir do ano letivo 2014/15. É igualmente possível observar que, ao longo dos anos, a maior taxa de insucesso escolar acontece no segundo ano de escolaridade. Por outro lado, o insucesso ou abandono escolar tem vindo a diminuir no terceiro ano de escolaridade. Quanto ao quarto ano de escolaridade, este tem tido oscilações ao longo dos anos, isto é, se num ano sobe a taxa de retenção ou desistência, no ano seguinte desce esta mesma taxa.

Figura 3

*Estatística do Ensino Básico da Escola Básica de Santa Maria dos Olivais*



Quanto ao número de alunos pertencentes ao jardim-de-infância e ao primeiro ciclo, esta instituição tem a possibilidade máxima de acolher 208 alunos, no ano letivo 2016/2017, 43 crianças estão inseridas no jardim-de-infância e 112 alunos existentes no 1.º CEB.

As crianças e jovens ciganos realojados no Bairro Dr. Alfredo Bensaúde estão cada vez mais a frequentar a Escola 175, desde 2004. A presença destas crianças na escola é uma condição para que as famílias ciganas possam receber o Rendimento Mínimo que o Estado Português dá desde que seja realizada a escolaridade obrigatória.

Tendo em conta este paradigma, tem sido uma tarefa árdua e, por vezes, difícil de alcançar a integração e inclusão destas crianças e jovens, que transportam hábitos e

costumes que nada correspondem às práticas escolares, mas sim contrários aos horários, ritmos e requisitos instituídos pela escola.

Nos dias de hoje, a Escola 175 apresenta-se como uma escola tipicamente normal, operando pacificamente e serenidade, com turmas com 20-24 alunos, uma assiduidade bastante elevada e com uma taxa de abandono escolar baixa. Esta têm sido batalhas contínuas e constantes, com o intuito de diminuir o insucesso escolar.

**PARTE IV – A COMUNIDADE CIGANA E A ESCOLA: AS  
REPRESENTAÇÕES**

## 8. As Representações dos Alunos

As crianças de etnia cigana entrevistadas para este estudo frequentavam o 1.º CEB da EB Santa Maria dos Olivais n.º175 e são residentes no Bairro Dr. Alfredo Bensaúde. Foi a este conjunto de crianças que foi aplicado um inquérito por questionário, de administração indireta.

O número total de inqueridos foi de 49, abrangendo 24 crianças do sexo masculino e 25 do sexo feminino, o que nos oferece um conjunto equilibrado de crianças entre os dois sexos (Anexo E).

As crianças de etnia cigana entrevistadas tinham idades compreendidas entre os seis e os treze anos (Tabela 2).

Tabela 2

*Idades, sexo e ano de escolaridade das crianças ciganas a frequentar o 1.º CEB – Esc. N.º 175 Olivais*

Ano de Escolaridade – Idades – Sexo						
Sexo	Idades	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	Total
Masculino	6 Anos	1	1	0	0	2
	8 Anos	0	2	1	0	3
	9 Anos	0	1	6	0	7
	10 Anos	0	0	4	2	6
	11 Anos	0	0	1	1	2
	12 Anos	0	0	1	1	2
13 Anos	0	0	0	2	2	
<b>Total</b>	-----	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>24</b>
Feminino	6 Anos	0	0	0	0	0
	7 Anos	0	0	0	0	0
	8 Anos	0	3	3	0	6
	9 Anos	0	1	4	2	7
	10 Anos	0	0	1	8	9
	11 Anos	0	0	0	2	2
	12 Anos	0	0	0	1	1
13 Anos	0	0	0	0	0	
<b>Total</b>	-----	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>25</b>
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>1</b>	<b>8</b>	<b>21</b>	<b>19</b>	<b>49</b>

*Fonte:* Inquérito por questionário de administração indireta. Da autora.

Os rapazes apresentam um leque de idades mais alargado, entre os 6 e os 13 anos, enquanto que as raparigas têm idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos: com seis e 7 anos de idade encontramos apenas dois alunos masculinos, um a frequentar o 1.º

ano e, outro, a frequentar o 2.º ano. Na idade mais elevada, 13 anos, encontramos também dois rapazes a frequentar o 4.º ano de escolaridade.

No que diz respeito à média de idades, a diferença entre rapazes e raparigas não é significativa: os rapazes têm uma média de 9,6 anos e as raparigas apresentam uma média de 9,4. Assim, no seu conjunto, este grupo de alunos atinge a média de 9,5 anos (Tabela 3).

Tabela 3

*Média de idades, sexo e ano de escolaridade das crianças ciganas a frequentar o 1.º CEB – Esc. N.º 175 Olivais*

<b>IDADES (masc)</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>Total</b>	<b>Média de idades</b>
<b>TOTAL</b>	2	0	3	7	6	2	2	2	24	
Idades/ Totais	12	0	24	63	60	22	24	26	231	9,6

<b>IDADES (fem)</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>Total</b>	<b>Média de idades</b>
<b>TOTAL</b>	0	0	6	7	9	2	1	0	25	
Idades/ Totais	0	0	48	63	90	22	12	0	235	9,4

<b>IDADES</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>Total</b>	<b>Média de idades</b>
<b>TOTAL</b>	2	0	9	14	15	4	3	2	49	
Idades/ Totais	12	0	72	126	150	44	36	26	466	9,5

*Fonte:* Inquérito por questionário de administração indireta. Da autora.

Se a média de idades não é significativa em relação à variável “sexo”, é mais relevante quando a comparamos com as idades esperadas em crianças que estivessem a fazer o seu percurso escolar sem retenções. Analisemos a média de idades destes alunos caso estivessem a cumprir a sua escolaridade sem retenções (Tabela 4), considerando que um aluno do 1.º ano devia ter uma idade compreendida entre os 6/7 anos (6,5), do 2.º ano, deveria ter 7/8 anos (7,5), e assim sucessivamente:

Tabela 4

*Média de idades esperada por ano de escolaridade*

<b>ANO DE ESCOLARIDADE</b>	<b>1.º</b>	<b>2.º</b>	<b>3.º</b>	<b>4.º</b>	<b>Total</b>	<b>Média de idades</b>
<b>IDADES</b>	<b>6,5</b>	<b>7,5</b>	<b>8,5</b>	<b>9,5</b>		
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>21</b>	<b>19</b>	<b>49</b>	
<b>Idades/ Totais</b>	6,5	60	178,5	180,5	425,5	8,7

*Fonte:* Inquérito por questionário de administração indireta. Da autora.

Quanto aos **anos de escolaridade** dos entrevistados, no ano letivo 2016/2017, os alunos estão distribuídos por todos os anos do ensino básico, do 1.º ao 4.º ano, como apresenta a Tabela 2. No total, foram entrevistadas uma criança (masculina) a frequentar o 1.º ano do 1.º CEB (2%); 8 crianças do 2.º ano (4 raparigas e 4 rapazes) representando 16,3%; 21 do 3.º ano (42,9%); e 19 do 4.º ano (38,8%).

No que diz respeito à quarta pergunta, **“O que gostas mais de fazer na escola?”**, as respostas distribuíram-se por um conjunto de sete hipóteses, mas as escolhas encontram-se concentradas em duas delas. De facto, os rapazes dividem-se em “brincar” e “jogar à bola” (17 respostas), o que corresponde, nas raparigas, apenas a “brincar” (14 respostas). No seu conjunto, estas duas hipóteses, que, em última análise, se referem a uma preferência pelo espaço/tempo lúdico da escola, representam 63,3%.

Segue-se o “trabalhar” e o “pintar” com respostas aproximadas e sem diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas, representando, respetivamente, 12,2% e 10,2%. Quanto ao gostar de “estudar”, limita-se a 3 rapazes.

Quanto à quinta pergunta **“O que gostas menos de fazer na escola?”**, as 49 crianças de etnia cigana entrevistadas responderam diversificadamente como na quarta pergunta. As duas indicações mais significativas, com uma percentagem que se aproxima dos 60% é a de “trabalhar” e a de “andar à luta”. Não gostam de “trabalhar” 11 rapazes e 7 raparigas; não gostam de “andar à luta” 4 rapazes e 6 raparigas. É de registar a existência de respostas distribuídas pelos dois sexos embora com tendências interessantes que importará analisar mais adiante.

Na sexta pergunta, **“O que gostavas de aprender na escola?”**, também se obteve um leque diverso de respostas (Anexo E). No entanto, é de salientar que a segunda resposta mais enunciada pelas 49 crianças de etnia cigana que foram entrevistadas foi “Ler/Escrever”, representando 20% das respostas, ao que se segue a “Matemática”, com um total de 16,3%. Com esta resposta podemos verificar que as crianças de etnia cigana têm como objetivo aprender a “ler, escrever e contar”, sendo para muitas importante adquirir aquelas que são as competências essenciais do ensino básico. Contudo, a resposta mais citada pelas crianças foi “Não sei”, tendo sido respondida por 22% das crianças. Tal poderá demonstrar que há muitas crianças de etnia

cigana que ainda não sabem o que querem aprender na escola e, por outro lado, as que sabem o que querem, têm o foco para a aprendizagem da escrita e da leitura.

Relativamente à sétima pergunta, **“Faltas muitas vezes à escola?”**, as 49 crianças de etnia cigana tinham como opções de resposta, “Sim”; “Não” e “Mais ou menos”, explicando o porquê, caso a resposta fosse “Sim” ou “Mais ou menos”. A resposta com maior percentagem, ou seja, 47% das crianças respondeu “Mais ou menos”, seguindo-se a resposta “Não”, com 35% e com 18% a resposta “Sim”. Contudo, podemos verificar que as justificações apontadas pelas crianças são, no geral, as mesmas, demonstrando que quando faltam utilizam muitas vezes a mesmas razões, tais como, “Fico doente”; “Quando quero fico em casa”; “Não quero ir à escola”; “Não me apetece”; “Levanto-me tarde”, entre outras (Anexo E).

Indo ao encontro da pergunta anterior, perguntámos às 49 crianças entrevistadas, **“Quando não vais à escola, o que ficas a fazer?”**. Nesta questão adquirimos diversas respostas como podemos analisar (Anexo E). No entanto, as duas respostas mais pronunciadas pelos entrevistados foram, “Ver Televisão” dada por 33% e “Fico a dormir”, respondida por 16% das crianças. Ao analisarmos estas respostas verificamos que as crianças de etnia cigana, na sua maioria, quando faltam à escola não é por razões que possam ser consideradas plausíveis ou justificáveis, mas sim para ficarem em casa a ver televisão ou a dormir, o que importa relacionar com as respostas dadas na pergunta anterior, onde indicam porque faltam à escola.

A nona pergunta colocada aos entrevistados, **“Os teus Pais/Enc. de Educação gostam que frequentes a escola?”**, foi respondida por 43% das crianças com “Sim”. Tal indica-nos que as crianças têm a perceção que a esmagadora maioria dos pais/enc. de educação gostam que eles frequentem o ensino.

Outro fator que demonstra que os pais/enc. de educação gostam que os educandos frequentem a escola é o facto de, na sua maioria, os levarem à escola. A questão **“Os teus Pais/Enc. de Educação levam-te à escola?”** foi respondida com “Sim” por 94% dos entrevistados, sendo os outros 3% “Às vezes”.

No que diz respeito, à 11.<sup>a</sup> pergunta, 63% dos entrevistados responderam que “Sim”; 22% responderam “Não” e 14% responderam “Às vezes” à pergunta **“Os teus Pais/Enc. de Educação ajudam-te nos trabalhos de casa?”**. Podemos assim verificar

que na generalidade os educandos são ajudados pelos pais/enc. de educação nos deveres de casa, o que demonstra uma relevância e importância sobre a educação dos entrevistados por parte da família.

Ao analisarmos a 12.<sup>a</sup> pergunta **“Os teus Pais/Enc. de Educação zangam-se contigo quando não vais à escola?”** comparando com a nona pergunta **“Os teus Pais/Enc. de Educação gostam que frequentes a escola?”**, surge uma certa contradição, uma vez que os entrevistados afirmam na nona pergunta que os pais/enc. de educação gostam que eles frequentem a escola, contudo na 12.<sup>a</sup> pergunta os entrevistados afirmam que os pais/enc. de educação não se zangam quando faltam à escola. Desta forma, verifica-se que os Pais/Enc. de Educação gostam que os educandos vão à escola, no entanto, se os educandos faltarem não assumem uma atitude mais assertiva no sentido de garantir que elas estejam de facto mais presentes na escola (Anexo E).

Quanto à análise que as crianças fazem dos professores, nas questões **“O que gostas mais no teu professor?”** e **“O que gostas menos no teu professor?”**, as suas respostas são também muito diversificadas. No entanto, o adjectivo mais apontado pelos entrevistados a nível positivo, foi a **“Simpatia”**, ou seja, 45% das crianças responderam que o que mais gostam nos professores é quando o(a) professor(a) é simpático(a). Já a resposta à segunda questão, indicada por 37% das crianças, foi **“Quando grita”**. O que demonstra que as crianças de etnia cigana valorizam a simpatia dos professores e não gostam quando estes elevam mais o tom de voz durante as aulas (Anexo E).

Ao analisar a 15.<sup>a</sup> e 16.<sup>a</sup> pergunta, **“Quando tens alguma dúvida pedes ajuda aos professores?”** e **“Os teus professores ajudam-te nas tuas dúvidas/dificuldades?”**, verificamos que 98% dos entrevistados solicitam ajuda do professor e 82% consideram-se ajudados e apoiados pelos professores nas dúvidas e dificuldades que sentem.

Relativamente à última questão **“Gostavas de um dia ser professor(a)?”**, colocada às 49 crianças de etnia cigana entrevistadas, as justificações apresentadas pelos entrevistados foram diversas e bastante assertivas como podemos verificar na tabela em Anexo (E). Contudo, a resposta mais citada por parte dos entrevistados foi o **“Não”**, representando 59% de respostas, tendo como algumas justificações: **“Porque quero ser jogador de futebol”**; **“Porque quero ser manicura”**; **“Porque quero ser treinadora de**

atletismo”; “Porque quero ser bombeiro”; “Porque gostava de ser médica”; “Porque quero ser polícia”, entre outras. Estas justificações demonstram que estas crianças têm algumas ideias claras do que querem ser no futuro, embora avancem com profissões que, talvez, não se distanciem muito das que são avançadas por crianças de outras etnias.

## 9. As Representações das Famílias

No que diz respeito à análise das respostas dadas nas entrevistas realizadas às famílias ciganas, no total de seis, podemos desde já afirmar que todas elas eram mulheres. Os homens ciganos revelam pouca disponibilidade e recetividade para participar neste tipo de iniciativas, tendo as mulheres mais abertura e disponibilidade, como podemos verificar nas tabelas em Anexo F. Relativamente ao grau de parentesco das entrevistadas, cinco eram mães e uma era cunhada (Anexo F), pelo que vamos referi-las genericamente como Encarregadas de Educação (EE).

Ao nível da terceira pergunta, todas as entrevistadas (Anexo F) reponderam de forma positiva que **o educando devia frequentar a escola**, referindo que tal era “bom para ela”, “porque tem que aprender” e “para ter uma melhor educação e futuro”. Isto quer dizer que todas as EE reconheciam a escola como um espaço significativo para o futuro do seu educando.

No que diz respeito à questão **“Costuma ajudar o seu educando no T.P.C. e a estudar para os testes?”**, aquela unanimidade desaparece. Tendo ainda uma maioria de respostas positivas, no entanto, podemos verificar que existe uma mãe que não auxilia o seu educando nas atividades escolares e outra só o faz “às vezes”. Em sentido oposto, quatro das EE entrevistadas afirmam que ajudam e auxiliam sempre os seus educandos na realização dos trabalhos de casa e na preparação dos testes, ou seja, são pessoas que estão presentes quando os seus educandos realizam as atividades escolares (Anexo F).

Relativamente à quinta questão, **“Leva o seu educando à escola?”**, todas as entrevistadas responderam afirmativamente, demonstrando preocupação pela assiduidade e frequência dos seus educandos. Convém desde já relembrar que estas respostas estão em perfeita sintonia com as respostas dos alunos à mesma questão, como vimos no ponto anterior. E, em sintonia com as repostas dadas anteriormente, as EE manifestaram também a vontade de que os seus educandos frequentem a escola durante muito tempo.

Ao nível da sétima e oitava perguntas, **“O que o seu educando gosta mais de fazer na escola?”** e **“O que o seu educando menos gosta de fazer na escola?”**, é possível verificar que a maioria das mães tem ideias concretas sobre o que os seus filhos

mais e menos apreciam na escola. Porém, existe uma mãe que não sabe a atividade que o seu filho mais aprecia ou detesta efetuar na escola, o que à partida, pode indiciar o seu afastamento em relação à vida escolar do seu educando. As restantes mães e cunhada apresentam diferentes ideias sobre o que os seus educandos mais gostam de realizar na escola, como desenhar e escrever, a disciplina de Português e de Matemática, Contudo, a resposta de duas mães foi “brincar” o que, apesar do número reduzido de entrevistadas, não deixa de ser um sinal indicador da proximidade das suas respostas dos alunos. Por outro lado, as entrevistadas apresentam como atividades menos apreciadas e estimadas por parte dos seus educandos, a realização de “cópias”, contas, trabalhos e da disciplina de estudo do meio. Uma mãe afirmou que o seu educando, do que gosta menos, é da sua professora.

Em relação á questão **“Costuma perguntar ao seu educando se o dia correu bem na escola?”**, todas as entrevistadas responderem afirmativamente que sim. Neste ponto fica mais uma vez demonstrado que as entrevistadas demonstram interesse em saber o que o seu educando efetuou na escola.

No que diz respeito á decima pergunta, **“O seu educando costuma faltar muito à escola?”**, podemos verificar (Anexo F), que todos os educandos faltam à escola, mas apenas uma EE considera que ele falta muito; as restantes cinco entrevistadas dizem que apenas faltam “às vezes”. A situação/razão mais citada é que os educandos adormecem.

À questão, **“Com que frequência vai á escola do seu educando?”**, uma das entrevistadas afirma que vai sempre à escola. Por esta resposta podemos afirmar que é uma EE com presença assídua na vida escolar do seu educando. A maioria das respostas (4), das entrevistadas, vai no sentido de referir que só vão à escola quando são chamadas e apenas uma mãe afirma que só muito raramente comparece na escola. Em sequência a esta questão, quando confrontadas com a pergunta **“Costuma frequentar as reuniões de Pais / Enc. de educação solicitadas pela escola?”** verificamos que quatro EE respondem afirmativamente e duas negativamente.

Fazendo uma relação com a resposta mencionada na pergunta anterior, podemos verificar uma contradição, isto é, um das entrevistadas afirma na pergunta onze, que vai sempre á escola e que a frequente constantemente, mas por outro lado, na pergunta doze, afirma que não assiste às reuniões de Pais ou Encarregados de Educação. Tal

resposta poderá ter duas leituras: ou se confirma a contradição e fica a dúvida sobre a sua presença assídua na escola; ou esta presença é uma realidade, mas não pode estar presente nas reuniões formais marcadas pela professora, por um qualquer motivo, como por exemplo a incompatibilidade do horário da reunião com o seu horário de trabalho.

Ao nível da pergunta treze, **“Costuma procurar reunir com os professores sem seja convocada?”**, podemos verificar que duas EE afirmam que sim, três nunca o fazem e uma fá-lo “às vezes”.

## **10. As Representações dos Professores do 1.º CEB da EB Santa Maria dos Olivais N.º 175**

Para analisar as entrevistas realizadas aos seis professores da Escola 175 construíram-se quatro tabelas de acordo com os objetivos previamente definidos (Anexo D).

Na caracterização dos professores entrevistados assinala-se que têm idades compreendidas entre os 41 e os 53 anos. Os entrevistados possuem graus académicos superiores, todos no âmbito da educação e alguns com especialização. Os docentes entrevistados têm entre os 10 e os 30 anos de serviço, trabalhando na Escola Básica n.º175 entre os dois e os 17 anos. Os entrevistados têm entre dois e 12 anos de experiência de sala de aula com crianças de etnia cigana.

Tendo em conta o objetivo **“Conhecer a representação do(a) professor(a) sobre etnia cigana”**, foram feitas três perguntas relacionadas com a etnia cigana. A primeira, pedindo uma definição de “cultura cigana”, conduziu-nos a respostas em que esta cultura é identificada com palavras como “específica”, “complicada”, “própria” e “rígida”. A estas palavras surgem associadas as ideias de que a cultura cigana se encontra “muito enraizada”, com “tradições da idade média” e com “pouca abertura para a mudança”, tendo “brincadeiras violentas e vivências de rua”.

No que diz respeito à relação que as crianças de etnia cigana têm com a escola, os professores têm olhares diferentes sobre essa questão. No entanto, esses olhares cruzam-se e, por vezes, contradizem-se: os professores apontam que a escola não é valorizada por estas crianças, afirmando que elas gostam de estar na escola, mas não reconhecem o valor da escola para o seu futuro. Mas, por outro lado, a relação destas crianças é vista pela maioria dos professores como boa, apesar de verificarem que os mesmos não vão para a escola com o objetivo de aprenderem. Há também um professor entrevistado que rotula a escola de um “*ghetto*”, uma vez que a maioria das crianças que frequentam a escola é de etnia cigana, recebendo praticamente só alunos do bairro.

Relativamente à relação que os pais/enc. de educação da etnia cigana mantêm com a escola, os professores consideram-na como uma relação completamente ausente, de desvalorização, como se a escola fosse apenas um acessório e um lugar onde se

“guarda” as crianças. Contudo, uma professora indica que já existe uma franja de pais mais novos que valorizam mais a escola e, que acham que os seus filhos devem vir a escola.

Um outro objetivo do nosso questionário remetia para **“Conhecer a representação do professor/entrevistado sobre o papel que a escola desempenha no processo de integração da etnia cigana”**.

A primeira questão a equacionar remete para a imagem que a escola tem das crianças de etnia cigana. Os professores apontaram que o que ressalta logo à vista é o absentismo e que as crianças de etnia cigana não têm a mesma representação da escola que “nós” temos. Porém, a escola tem uma boa imagem destas crianças, achando que são miúdos capazes, com capacidades... apesar de estarem pouco desenvolvidos, tentando, ao mesmo tempo, que haja uma boa socialização no meio escolar.

Quanto ao trabalho da escola para a integração de alunos ciganos, os professores têm diversas visões sobre este tema. Um dos entrevistados afirma que a integração destas crianças é um “papel muito fundamental” que a escola desempenha, mas que as crianças evitam integrar-se porque vêm à escola por obrigação. Todavia, a escola tem tentado mudar essas mentalidades e demonstrar que a escola é importante a todos os níveis.

Outra das ideias transmitidas pelos professores foi que a escola tem lançado a “semente”, contudo, a integração completa não tem sido alcançável porque estas crianças estão muito agarradas às tradições e, por esse motivo, não valorizam a escola. Por outro lado, um dos entrevistados indica que o trabalho da escola para integrar estas crianças é fundamental, até porque é uma forma de chegar às famílias e de estas ganharem confiança nos docentes. A escola também tem tido apoios a vários níveis para a possibilitar a integração da etnia cigana. Contudo, existem dois entrevistados que afirmam que não há integração, uma vez que a escola em si é maioritariamente cigana e, por essa razão, não há como promover esse trabalho a partir da escola.

A forma como a escola mobiliza as famílias para a importância da escola, foi também uma questão colocada durante a entrevista. As respostas obtidas demonstram que a escola tem utilizado várias formas de fazer esta mobilização, nomeadamente

através de parcerias com outras instituições, como é o caso do IAC, e do desenvolvimento de projetos.

Por sua vez, a professora coordenadora do 1.º CEB do agrupamento também se desloca ao bairro Dr. Alfredo Bensaúde com o intuito de trabalhar com as famílias, de conversar sobre diversos temas, para que as famílias ganhem a sua confiança e se realize um melhor trabalho escola-comunidade. Os contactos realizam-se por conversas, reuniões, parcerias, cartas escritas e enviadas para as famílias de etnia cigana e pela assistente social que pontualmente telefona para estas famílias.

Analisando as respostas dadas à questão **“Como caracteriza a sua relação com estas crianças?”**, verifica-se que os entrevistados consideram ter uma boa relação com as crianças de etnia cigana, sendo uma relação emocional, uma relação de proximidade, uma vez que os entrevistados se sentem sensibilizados e preocupados com o futuro destas crianças pelo facto de “terem nascido nesta comunidade”, com estes costumes e tradições.

Relativamente ao método de ensino e às metodologias utilizadas para lecionar, os entrevistados indicam diversas razões porque estas sofrem alterações todos os dias. Uma das razões indicadas pelos docentes é de que estas crianças precisam de um currículo diferente, adaptado às suas necessidades. Contudo, os docentes consideram que as crianças “precisavam de um currículo completamente diferente, ou seja, um currículo adaptado” às necessidades das crianças de etnia cigana e, dessa forma, optar por metodologias de “educação para a arte”, uso do projetor e “aulas interativas”, e jogos de livros, “e neste caso resulta, e resultou com todos os miúdos”. No conjunto de todas as respostas adquiridas nas entrevistas, os docentes utilizam métodos de leção diferente, uma vez que analisam que estas crianças têm um leque de vocabulário muito reduzido, não deixando de no seu discurso, um deles considerar ter como objetivo “ver se eles memorizam alguma coisa, se retém alguma informação”.

No que diz respeito à relação que os docentes têm com as famílias de etnia cigana, esta é apontada por todos como boa, mas apontando que poderia ser melhor se estas famílias comparecessem mais à escola, valorizassem mais o ensino, e ajudassem e apoiassem mais os filhos em casa.

No que se refere ao último objetivo – **Identificar o contributo da escola para reforçar a ligação escola-família-comunidade** – foram colocadas duas questões.

Relativamente aos objetivos que a escola deve de ter uma vez que se integra num bairro com forte presença de população cigana, como é o caso do Bairro Dr. Alfredo Bensaúde, os professores manifestam a opinião de que a escola deve estar mais atenta às perspetivas dos pais/enc. de educação. Sublinham que o papel da escola em convidar os pais/enc. de educação a conhecerem outros caminhos e vivências de que eles podem usufruir, para que as suas crianças tenham uma maior aprendizagem e maior frequência da escola. Isto porque, um dos problemas mais apontados pelos docentes é a assiduidade, as faltas excessivas destas crianças, o que se traduz num trabalho descontinuado, poucas aprendizagens, não só por terem dificuldades cognitivas, mas porque a questão da assiduidade pesa e prejudica muito estas crianças.

Outro objetivo apontado pelos docentes é de que a escola/agrupamento “devia deixar também de criar um “gueto”, isto aqui está cheio de ciganos e as outras não têm”. Por outro lado, um dos entrevistados indica que o objetivo da escola deve ser o de acolher, o que implica aceitar as diferenças, ajudar e semear algo para que no futuro esta etnia veja a educação com outros “olhos”, fazer com que a etnia cigana veja que a educação dos filhos vale a pena e é importante para o futuro.

Outra das respostas centra-se no programa escolar, em que o objetivo da escola deveria ser envolta do programa educacional, tentando criar um programa mais específico, adequado às necessidades destas crianças, uma vez que o currículo nacional “é demasiado exigente, para este tipo de crianças”. Desta forma, os docentes indicam que poderiam acrescentar e integrar no currículo matérias mais do interesse das crianças, tais como, a música, a dança, de forma a ativá-los a irem mais à escola.

Quanto à última questão **“O que considera ser importante que a escola desenvolva junto das crianças e das famílias, no sentido de reforçar a relação da escola com a comunidade e de garantir uma maior frequência da escola por parte das crianças ciganas?”** os professor entrevistados indicam que é fundamental que a escola se aproxime da comunidade, que tenham uma postura menos crítica em relação à comunidade cigana, que demonstrem mais compreensão pelas tradições e costumes. É também fundamental que a escola se dirija ao bairro, de forma a existir interligação,

para que as crianças de etnia cigana sintam que a escola também é um pouco cigana, que também é deles. Por outro lado, os entrevistados apontam ainda o exemplo de as crianças de etnia cigana se deitarem tarde para sublinharem que, seria fulcral que os encarregados de educação valorizem mais a escola para que pudesse haver mais sucesso escolar por parte destas crianças.

## 11. A Representação do Técnico do Instituto de Apoio à Criança

À semelhança dos procedimentos adotados nas entrevistas aos professores, para a entrevista ao técnico do IAC foram definidos quatro objetivos e, para cada um deles, foram formuladas algumas questões (Anexo C).

Numa caracterização muito sumária, podemos avançar que o técnico entrevistado tem como formação académica a Licenciatura em Pedagogia Social, realizando este mesmo trabalho no IAC há 22 anos.

No âmbito do objetivo de **“Conhecer a representação da técnica sobre a etnia cigana”** foi colocada também uma questão em que se pedia uma “definição de cultura cigana”. O técnico afirmou que a cultura cigana tem traços da cultura portuguesa dos anos 50 e dos anos 70, onde era possível verificar alguns pontos semelhantes, como o trabalho, a escola e papel da mulher na comunidade.

No que diz respeito à segunda pergunta, sobre a “relação dos alunos ciganos com a escola”, o técnico respondeu que é difícil esclarecer e explicar a existência de um padrão constante, pois depende de vários fatores entre eles, o ano letivo em que se encontram e porque não existe uma orientação por parte dos pais para que os seus filhos estejam presentes na escola todos os dias.

Sobre a “relação que os Pais/Enc. de Educação têm com a escola”, o técnico afirmou que para os pais de etnia cigana, não contam tanto os objetivos escolares, a formação e a aprendizagem de conteúdos, mas sim que os seus educandos sejam acompanhados, bem tratados e tenham os cuidados necessários.

Quanto ao objetivo, **“Conhecer a representação da técnica entrevistada, sobre o papel que a escola desempenha no processo de integração da etnia cigana”**, este incluiu três questões.

No que diz respeito à primeira, “Qual a imagem da escola sobre a etnia cigana”, o técnico referiu, que naquela escola existe um olhar positivo sobre as crianças de etnia cigana. É reconhecido e visível que as crianças de etnia cigana apresentam dificuldades e carências de integração, socialização e de aproveitamento escolar. Na opinião do técnico, a escola realiza projetos e procedimentos para que estas crianças sejam incluídas no meio escolar e tenham sucesso escolar. O técnico afirmou ainda que a

escola entende as questões culturais que estão em jogo, sendo bastante liberal relativamente às questões da vida familiar e à necessidade de as crianças faltarem às aulas.

Quanto à segunda questão, relacionada com o “processo de integração das crianças ciganas”, podemos afirmar segundo o técnico, que a escola é uma instituição que tem uma responsabilidade enorme junto da sociedade, ou seja, é ela que surge como uma ferramenta essencial na socialização e inclusão das crianças ciganas. Ao mesmo tempo que vai dando referências da cultura da sociedade dominante, fornece igualmente instrumentos para que estas sejam autónomas e independentes. Por outro lado, as famílias não tem esta expectativa, nem esta ideia, da escola, e, por isso, em muitos casos, o caminho que se queria percorrido fica comprometido.

Ao nível do terceiro tópico em discussão, relacionado com saber se a “escola mobiliza as famílias de étnica cigana”, o técnico avançou com a ideia de que a escola, ao longo dos anos, tem conseguido manter uma relação e uma afinidade próxima das famílias. Uma das formas de que a escola tem para estar próxima dos pais é o facto de “a coordenadora da escola estar todos os dias pronta para receber os pais, que precisam de obter informações, tirar dúvidas, apresentar reclamações”. Com esta abertura, a coordenadora consegue chegar a todos os pais que a procuram. Seguindo a mesma linha de procedimento a Técnica de Serviço Social, que trabalha na escola, faz várias visitas ao bairro, assim como a Diretora da escola, com o intuito de falarem com as famílias, resolverem os problemas existentes e esclarecer dúvidas que tenham, para que o absentismo e o abandono escolar sejam mais reduzidos.

Relativamente ao último objetivo, **“Identificar o contributo do IAC para reforçar a ligação escola – família – comunidade”**, foram apresentadas três questões.

À primeira questão, “Quais os objetivos de intervenção do IAC no Bairro Dr. Alfredo Bensaúde?”, ao qual o técnico afirmou que o principal objetivo é a integração escolar das crianças de etnia cigana, devido ao facto de existir uma elevada taxa de absentismo e abandono escolar. Por este motivo, esta é uma luta constante para que estes números baixem.

Ao nível da segunda questão, “Contribuição para reforçar a ligação escola – família – comunidade”, o técnico sublinhou que o IAC ter estabelecido acordos e

relações com várias entidades, para além da escola, pois é necessário intervir junto das crianças e das próprias famílias para que exista uma mudança e uma transformação de forma a alcançar os objetivos. Outro dos contributos do IAC tem sido o apoio às famílias, sendo este um apoio direto tendo em conta as necessidades e carências de cada uma, com o intuito de conseguirem uma relação mais próxima e de confiança, sempre relembrando e incentivando as mesmas para a relevância que a escola tem para elas e para os seus educandos.

Finalmente a última questão remetia para o “reforçar a relação da escola com a comunidade e garantir uma maior frequência da escola por parte das crianças ciganas”. Nesta questão, o técnico afirmou que existe um longo caminho a percorrer, que o seu trabalho nunca está concluído e que as metas são de longo prazo, por isso algumas das mudanças somente poderão ser observadas daqui a alguns anos. O facto de o trabalho realizado ser em parceria com as outras instituições, leva a que exista um grande investimento e o simples facto de ter começado há três anos ainda é pouco tempo para um trabalho desta dimensão. Todavia, já temos tido bons resultados sobretudo ao nível das famílias, pois estas já não se encontram tão distantes e acabam por beneficiar dos serviços, mas importa, “consolidar e aperfeiçoar cada mais a nossa intervenção”.

**PARTE V – A COMUNIDADE CIGANA E A ESCOLA: O JOGO DE  
ESPELHOS**

Para conhecermos a realidade vivida na Escola 175, no que diz respeito à **relação existente da comunidade cigana e a escola** e, mais concretamente, ao absentismo escolar, é necessário analisar a correlação dos vários pontos de vista das famílias e das crianças ciganas, dos professores da escola e do técnico do IAC.

A literatura consultada apresenta-nos, tendencialmente, que a escolarização é vista pela etnia cigana de um modo negativo, manifestando vários receios e desconfianças sobre o ensino escolar, o qual pode pôr em causa as suas raízes culturais que desejam preservar. A sociedade maioritária é vista, de um modo geral, como um instrumento de controlo e aculturação, o que, na perspetiva da comunidade cigana, é uma forma de afastar os mais jovens das suas tradições e hábitos. Por estes motivos, as famílias de etnia cigana desconfiam dos conteúdos ensinados; receiam que a sua cultura e valores sejam desvalorizados; têm medo da escola e receio pela proteção das suas crianças; julgam que a educação é uma intromissão aos ritmos de vida; e receiam pela duração da escolaridade uma vez que realizam casamentos precoces e preservam bastante a virgindade das raparigas (Caré, 2010).

Os ciganos têm uma relação complexa, árdua e distante com a escola, sendo um fenómeno que não acontece somente em Portugal, mas também nos restantes países da Europa. Esta relação difícil é igualmente revelada pela ausência de interesse dos ciganos pela escola, conferindo-lhe um valor residual ou mesmo nulo, devido ao facto de esta não se conciliar com o contexto sociocultural (Sousa, citado por Cabral, 2012).

Aos pais das crianças ciganas importa que os filhos adquiram conhecimentos principalmente, no que respeita à leitura e à escrita, particularmente os rapazes, para conseguirem tirar a carta de condução e gerir os negócios das feiras. O conhecimento que é proveitoso e vantajoso para o cigano é aquele que lhe possibilita situar-se na sua família, é um saber prático, num contexto onde a afirmação identitária seja forte (Banks, citado por Reis, 2010).

Tendo este pano de fundo que os estudos apontam como as características da relação das famílias ciganas com a escola, importa identificar as continuidades e as diferenças em relação ao nosso caso de estudo contextualizado no Bairro Dr. Alfredo Bensaúde.

No que respeita às continuidades, estas manifestam-se, essencialmente, quando alunos e EE confirmam a existência de uma atitude displicente face à obrigatoriedade das crianças irem a escola e frequentarem as aulas. A passividade dos pais face ao absentismo é um sinal claro do afastamento da cultura cigana em relação à cultura da escola. Este afastamento é ainda confirmado pela forma dúbia como os EE respondem às três questões relacionadas com a sua maior ou menor presença na escola. Contudo, também não pode ser menosprezado o facto de entre as seis EE entrevistadas, quatro vão à escola quando são solicitadas, uma vai “sempre e outra fá-lo “às vezes”.

Para além destes sinais que, de algum modo, concorrem para o retrato geral que caracteriza a relação das famílias ciganas e a escola, é importante identificar também as ruturas que se assinalam nas respostas concordantes entre alunos e EE face a algumas das questões formuladas e que vão no sentido de uma aproximação das famílias e das crianças à escola: a preocupação de levar as crianças à escola; a ajuda nos TPC; o questionar a criança se “o dia correu bem na escola”; o desejar que os seus educandos permaneçam na escola “durante muitos anos” e o facto de ser unânime a opinião de que é “importante o seu educando frequentar a escola” são indicadores significativos que nos apontam para a possibilidade de que algo possa estar a mudar, ou que algo está a mudar, no caso do Bairro Dr. Alfredo Bensaúde.

Segundo Sousa (citado por Cabral, 2012), os pais de etnia cigana suspeitam e duvidam da **escola e da sua utilidade educativa**, surgindo para a comunidade como algo destrutivo da sua cultura. A cultura cigana é uma cultura ágrafa, ou seja, o conhecimento é passado oralmente na conjuntura familiar, ao inverso da instituição escolar, em que o saber assenta essencialmente na transmissão escrita. Este é um dos fatores por que a criança é muitas vezes julgada como inadaptada e apresenta resistências a uma aprendizagem autoritária de um saber transmitido por uma pessoa estranha á família.

Estas duas abordagens à transmissão dos valores culturais, por um lado, a transmissão oral e, por outro, a transmissão escrita, chocam no espaço escolar da sala de aula, onde a diferenciação cultural é duplamente patenteada, quer através dos métodos de socialização e educação de que a criança cigana é alvo por parte da escola, quer dos

papéis que aqui é levada a desempenhar e que diferem substancialmente dos processos de socialização e educação familiares.

Para a etnia cigana a escolarização das suas crianças em contextos formais não assume a menor importância, como se pode constatar nas infinitas estatísticas que incidem sobre a frequência escolar das crianças desta etnia. A educação das crianças ciganas fundamenta-se na interação com a família. A experiência, a iniciativa, a responsabilidade são valores que se edificam e produzem a partir do ato educativo, sem necessidade de normativos e regras a obedecer. A educação é permanente, o que significa que para os ciganos não existem momentos certos para aprender, para brincar e para trabalhar (Sousa 2001).

Todavia, também sobre esta temática, no caso do Bairro Dr. Alfredo Bensaúde é relevante tentar analisar como os diferentes agentes em interação observam este mesmo fenómeno.

No que diz respeito, ao estudo da relação das crianças de etnia cigana com a escola, podemos verificar que as mesmas veem a escola como um espaço lúdico e de simples diversão, uma vez que nas respostas dadas à questão “O que gostas mais de fazer na escola?”, as respostas mais citadas foram “brincar” e “jogar à bola”. Apenas uma pequena parcela das crianças afirma que o que mais gosta de realizar na escola é “pintar” e “trabalhar”. Por outro lado, as respostas mais dadas pelas crianças à questão “O que gostas menos de fazer na escola?”, segue a mesma linha de raciocínio da pergunta anterior, pois a resposta frequente foi “trabalhar”. Assim, face a estas respostas, não podemos deixar de refletir sobre o (des)ajustamento do trabalho que se realiza na escola e dentro da sala de aula, tendo em conta as necessidades das crianças e aquelas que são as suas especificidades culturais.

Claro que também não podemos deixar de questionar se estas não são as preferências de qualquer criança, cigana ou não, questão cuja resposta obrigaria ao prolongamento deste estudo por outros caminhos da investigação sobre este tema. Mas não pode ser ignorada esta concordância entre alunos, EE e professores sobre este particular: as crianças gostam de estar na escola para “jogar” e “brincar”, com os professores a confirmar que as crianças gostam de estar na escola, embora não lhe reconheçam valor.

Em relação às respostas dadas pelos EE sobre o que o seu educando mais gosta/menos gosta de fazer na escola, podemos afirmar que as respostas revelam EE pouco atentos, sem ideias claras sobre as atividades escolares que os seus educandos mais apreciam. As respostas dadas são, por vezes, contraditórias com as respostas dos seus educandos, isto é, os pais afirmam que os seus educandos gostam de aprender “português e matemática” e “desenhos”. No entanto, podemos visualizar que os encarregados de educação têm a mesma linha de pensamento, no que diz respeito, às atividades curriculares que os seus educandos menos gostam de fazer na escola, como “Cópias”, “Contas” e “Trabalhos”. Ao nível do que as crianças mais gostam de aprender na escola, a resposta mais dada foi “Não sei”, o que confirma, mais uma vez, que para estas crianças a escola é apenas um local para “brincar”.

No seguimento da mesma pergunta, as afirmações mais citadas posteriormente à resposta “Não sei” foram, “Ler, Escrever e Matemática”, o que coloca as crianças a representarem a escola como um espaço de aprendizagens básicas para o seu quotidiano e profissão que muitas vezes já desempenham. Em poucas palavras, a escola é reduzida às **competências básicas e tradicionais do “ler, escrever e contar”**, o que é também concordante com o olhar revelado por algumas da EE.

Reconhecendo as dificuldades desta relação entre as famílias ciganas e a escola, encontramos-nos próximos do centro do problema que originou este estudo, isto é, o **absentismo** e a presença irregular dos alunos na sala de aula.

Segundo Casa-Nova (2003), as crianças de etnia cigana frequentam a escola de forma descontínua, não proporcionando aos professores elementos e recursos suficientes para a realização de avaliações exigidas a uma escola formada para uma determinada cultura. O sucesso e o êxito são observados numa perspetiva etnocêntrica, ou seja, não consideram que a comunidade cigana seja capaz de apresentar e demonstrar outro entendimento de sucesso, uma vez que para esta comunidade os elementos essenciais para o seu quotidiano profissional e pessoal passa por saber ler, escrever e realizar exercícios simples de matemática. Por essa razão, a etnia cigana abandona frequentemente a escola quando consideram já ter aprendido o que para si é essencial, como vimos anteriormente.

A questão “Faltas muitas vezes à escola” colocada às crianças de etnia cigana, foi respondida por 23 crianças, como “Mais ou Menos”, tendo como justificações, “Adormeço”; “Fico a dormir”; “Não me apetece”; “Fico doente”; “Acordo tarde”; “Fico a brincar porque não quero ir”; “Não quero ir à escola”. Estas justificações dadas pelas crianças vão ao encontro das opiniões dos professores e técnicos sobre a relação que as crianças de etnia cigana têm com a escola, pois demonstram desinteresse e despreocupação pela ida à escola. Uma realidade que não pode ser completamente contrariada com a disponibilidade demonstrada pelos EE em levar as suas crianças à escola, quando são os próprios alunos e pais a admitir a existência de uma atitude benévola em relação às faltas à escola. Também pela voz do técnico entrevistado, o contacto entre os pais e a escola é muito deficiente, podendo mesmo dizer que não existe ou, se acontece, não se dá em boas condições de igualdade.

Corroborando esta realidade observada no caso do Bairro Dr. Alfredo Bensaúde, Casa-Nova (2006) indica que é recorrente o afastamento das comunidades ciganas na escola, assinalada por baixos níveis de escolaridade e elevado absentismo. Desta forma, as comunidades ciganas continuam a ostentar baixos índices de escolaridade quando comparadas com a restante população escolar europeia.

Durante os anos em que frequentam a escola, revelam um trajeto muito irregular, marcado por retenções e pelo absentismo. Inúmeras são as desculpas expostas e ostentadas para faltarem às aulas como indisposições, mau tempo, adormecerem... e as verbalizações de valorização por parte dos progenitores são percebidas muitas vezes como formas de expressão para agradar a técnicos e a professores, por não existir uma ligação direta entre essa valorização expressa e as práticas aguardadas para a frequência escolar e percurso de aproveitamento escolar (Mendes, Magano & Candeias, 2014).

Neste particular, as diferentes respostas dos EE revelam que se mantêm, no caso do Bairro em estudo, estas mesmas **contradições, entre o discurso correto e uma prática que pouco favorece e estimula a presença das crianças na escola com assiduidade.**

A opinião geral dos professores entrevistados confirma que a relação dos alunos de etnia cigana com a escola não é valorizada, ou seja, as crianças de etnia cigana gostam de estar na escola, contudo, não reconhecem o valor que a escola tem para o

futuro. Indo mais longe, quando questionados sobre a imagem que a escola tem sobre estas crianças, “ressalta logo à vista o absentismo”, reconhecendo que “as crianças ciganas não têm a mesma representação da escola que nós temos”. Em síntese, se a escola assume o processo educativo destas crianças depara-se com “a parte mais difícil, a maior frequência escolar, é aquilo que eu acho fundamental. É preciso eles deitarem-se mais cedo, é difícil, mas para mim era o ponto principal para mudar”.

A partir do técnico entrevistado, é possível, contudo, ter uma visão mais distanciada deste problema do absentismo, central quando se reflete e analisa a relação das famílias ciganas com a escola: descentrada, porque o técnico observa a realidade fora da escola e da família; descentrada, porque nos oferece uma visão evolutiva do problema.

Na entrevista, o técnico do IAC considera que a relação dos alunos ciganos para com a escola não segue um único padrão, e que a motivação dos alunos de etnia cigana está dependente de inúmeros fatores internos e externos à escola, o que se reflete, com mais evidência, na falta de orientação e de encaminhamento por parte dos EE. Tudo isto contribui para que os alunos ciganos não se encontrem focados na escola nem nas aprendizagens, pois para a maioria a escola é vista como um local de diversão.

Apesar do ingresso de crianças ciganas na escola ser, nos dias de hoje, uma realidade visível, fruto dos esforços de várias entidades e de agentes de ensino, esta evidência só é, porém, observável nas últimas gerações. Embora a situação da escolaridade tenha melhorado progressivamente e lentamente ao longo dos últimos anos, é pouco o que se tem conseguido ao nível da assiduidade, da relação dos alunos ciganos com as atividades escolares, da conclusão da escolaridade obrigatória e da melhoria do rendimento escolar (Cabral, 2012). As respostas anteriormente dadas pelas crianças podem ser explicadas, genericamente, pela complexidade e dificuldade de integração: dificuldades em assistir às aulas de forma regular, dificuldades em se ajustar a novos hábitos e ritmos, e dificuldades em apresentar-se às aulas com o material essencial.

Os alunos ciganos gostam de ir á escola enquanto espaço de sociabilidade e de convivência com os outros, por outro lado, não se sentem aliciados e estimulados pelas

aulas. Por sua vez, os pais valorizam a escola enquanto espaço de socialização e de aquisição de competências. (Mendes, Magano & Candeias, 2014).

Segundo Agostinho (1990, citado por Cabral, 2012) e seguindo a mesma linha de raciocínio a percepção dos ciganos sobre a escolarização dos seus filhos, é que educar não levar ninguém a ser isto ou aquilo, não é tentar influir de qualquer modo na sua orientação futura, mas dar meios de expressão á sua capacidade criativa e de comunicação, pois o ensinar ou aprender a ler e a escrever por si próprios nada significa (p. 39).

Todavia, da análise realizada às respostas recolhidas nas diferentes entrevistas, este cenário de despreocupação e de ausência tem vindo a diminuir, mesmo que seja lentamente e de forma muito reduzida. Já é possível encontrar pais que passaram a conceder maior relevância á escola, como indica Cabral (2012), quando afirma que “alguns ciganos a passaram a atribuir importância aos saberes escolares, sobretudo porque proporciona competências discursivas e o reconhecimento social de um diploma” (p. 70).

Relativamente à análise sobre **a imagem que a escola tem sobre as crianças de etnia cigana**, no ponto de vista do técnico do IAC, a Escola 175 apresenta um reflexo bastante positivo quanto à presença de crianças de etnia cigana na escola, valorizando a sua cultura, mas, ao mesmo tempo, a escola manifesta um sentimento negativo no que diz respeito à inclusão e ao rendimento que estas apresentam, devido aos aspetos familiares do dia-a-dia.

A representação que a escola tem dos alunos de etnia cigana resulta das interações que são efetuadas no contexto em que está inserida. Para que as crianças de etnia cigana tenham autoestima é imprescindível sentirem-se valorizadas e reconhecidas nas suas diferenças étnicas, culturais e linguísticas.

Contudo, Cardoso (2001) sustém que atualmente a escola potencia o desenvolvimento de relações de conflito com as crianças da etnia cigana. São vistas como intrusas e a sua diferença é muitas vezes incompreendida, podendo também provocar uma certa alienação em relação à escola e conseqüentemente um baixo rendimento. Para Casa-Nova (2006), dentro do sistema cultural em que a escola se insere e sendo esta um espaço socioculturalmente territorializado, as crianças ciganas

terminam frequentemente classificadas em função de classes pré-determinadas de desenvolvimento cognitivo, elaboradas pela cultura letrada e de conformidade com os valores, os critérios e as normas da sociedade majoritária.

É na voz dos professores que identificamos os dois lados desta equação em que se transforma a imagem que a escola tem dos alunos ciganos. Por um lado, os professores olham para estes alunos vendo neles um conjunto de problemas, como o absentismo, baixas expectativas, famílias ausentes, desadaptação às aprendizagens que o currículo exige. Mas, por outro lado, identificam a capacidade de se estabelecer uma boa relação, de criar laços de proximidade e até de alguma afetividade: “eu gosto muito deles, eles gostam muito de mim, estão sempre a pedir para ver a professora, é uma relação muito boa, nunca tive problemas com nenhum miúdo” ou “É uma relação, tem que ser uma relação de proximidade... quase familiar”. Esta representação, no caso da escola que serve o Bairro Dr. Alfredo Bensaúde, reflete-se na própria imagem que as crianças têm do professor quando 22 dos 49 alunos entrevistados adjetivam a sua professora de “simpática” e quando 48 desses mesmos 49 afirmam que quando têm dúvidas pedem ajuda aos professores.

De complexa análise é a forma como se tem desenhado o **processo de integração** dos alunos na escola e, por extensão, na própria sociedade.

O papel da escola no processo de integração das crianças de etnia cigana levanta, desde logo, uma primeira questão que remete para as oportunidades de interação das crianças ciganas com crianças de outras origens. Alguns professores colocam esta questão, particularmente pertinente, quando afirmam que a grande maioria dos alunos que frequenta esta escola são de etnia cigana, por isso, considera-se difícil existir uma maior diversidade dentro do espaço escolar: do ponto de vista da integração, esta não ocorre porque “colocam todos os ciganos na mesma escola. Não há integração nesse aspeto”.

Ao mesmo tempo, os professores indicam também que a escola tem tido um papel fundamental para a integração destes alunos, dando-lhes possibilidades, ferramentas e instrumentos para que haja uma valorização da escola. Tal não evita que existam obstáculos que dificultam esta integração, pois os alunos, por vezes, sentem-se

obrigados a frequentar a escola, estão agarrados às suas tradições, não valorizando as aprendizagens, e porque não aceitam as sugestões dos professores.

De um modo geral, os professores acreditam que a escola tem feito um trabalho positivo para a integração das crianças, “lançando a semente”, tentando modificar as mentalidades com o intuito de que os alunos de etnia cigana valorizem cada vez mais a escola e o seu conteúdo. A ideia transmitida pelo técnico do IAC vai ao encontro das opiniões dos professores, ou seja, considera que a escola tem um papel relevante na integração dos alunos ciganos, oferecendo aspetos e parâmetros da nossa cultura, com o intuito das crianças ciganas verificarem que a escola pode e deve estar presente na sua vida, pois apresenta atributos positivos para o seu futuro. O técnico do IAC realça também que é necessário, para além da integração das crianças, efetuar uma integração por parte das famílias, com o intuito do processo de integração das crianças não ficar comprometido.

Face à incapacidade da escola pública de dar resposta a todos estes alunos, principalmente no que respeita à sua transição para a vida ativa, o fenómeno da exclusão permanece presente nas sociedades de hoje. A exclusão que se sucede na educação de hoje é devido às práticas e valores da cultura que direcionam as ações humanas. A exclusão é a consequência de um procedimento histórico de edificação de valores morais por parte das diferentes culturas. Este movimento do que é normal/anormal, também chega à educação e provoca movimentos no contexto escolar. É possível observar em algumas escolas de hoje, como estas são compostas por alunos com traços culturais homogêneos, não havendo relação, cruzamento e afinidade entre alunos de diferentes culturas.

Presentemente somos confrontados com o emergir de um novo paradigma de escola onde todos os alunos têm a sua distinta e exclusiva aprendizagem, mediante a flexibilidade das práticas educativas. A escola erguer-se como, “um espaço de construção cultural, e não apenas da sua difusão, de constituição de saberes e não apenas de reprodução de saberes constituídos, de experimentação e não de sacralização do instituído, de procura e deriva de sentido e não da sua fixação e padronização” (Sarmiento & Formosinho, citados por Dias, 2013, p. 82).

A inclusão de alunos de minorias étnicas, entre as quais os ciganos, nas classes regulares do nosso sistema educativo atual emerge e advém de uma vasta controvérsia e discussão sobre necessidade de se produzir e edificar uma escola aberta para todos os alunos, independentemente da sua diferença, sexo, raça ou etnia.

A escola não pode transformar tudo e nem pode mudar-se a si mesma sozinha. Ela está estreitamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, a escola intimamente conectada à sociedade e, para se transfigurar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade e a com a população que a rodeia. (Gadoti, citado por Fumegalli, 2012).

Assim, uma das soluções para a mobilização da comunidade cigana passará pela oferta de modalidades de educação ou formação promovidas no bairro, em parceria com entidades credenciadas para o efeito, embora, esta poderá também ser mais uma forma de continuar o isolamento das pessoas no bairro, o que não traz benefícios para a aquisição de competências relacionais abrangentes. Segundo Mantoan (citado por Fumegalli, 2012), a inclusão é o privilégio de fraternizar e coabitar com as diferenças, ou seja, é a nossa capacidade de compreender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias étnicas e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo.

Para o desenvolvimento deste trabalho, professores e técnico entrevistados são unânimes em valorizar as parcerias que existem entre a escola e o IAC, e entre a escola e as famílias ciganas, destacando o trabalho da professora coordenadora, que assume a tarefa de ir ao bairro, de falar com as famílias e de as mobilizar para o trabalho que a escola realiza com as crianças que a frequentam.

Neste sentido, é dado um especial destaque à responsabilização da escola na adaptação curricular do programa escolar, assente na elaboração e composição de currículos especiais ou adaptados, com o intuito de haver uma real aprendizagem de todos os alunos e, em especial, daqueles que apresentem dificuldades na sua integração escolar.

É nesta linha que surgem muitas das intervenções dos professores da Escola 175, advogando que “estes miúdos precisavam de um currículo completamente diferente, ou seja, um currículo adaptado”, ou que é importante ajustar as metodologias: “sempre a mudar estratégias para ver qual o método que mais resulta, o método mais eficaz”; “uso muito a metodologia de educação para a arte, uso muito o projetor e dou muitas aulas interativas, tenho muitos jogos de livros, e neste caso resulta, e resultou com todos os miúdos”.

O desenvolvimento da escola inclusiva implica grandes mudanças organizacionais e funcionais nos diferentes níveis do sistema educativo, na articulação dos diversos agentes educativos, na gestão da sala de aula e dos currículos, assim como do próprio método ensino-aprendizagem (Stainback & Stainback, citado por Dias, 2013).

A maioria dos professores, apesar de acreditarem no conceito da inclusão, apresentam e manifestam índices de apreensão em relação a este processo de transformação, principalmente por sentir que lhes falta formação necessária e adequada para ensinar (Correia & Martins, citados por Dias 2013). Face a esta realidade, para a profissão docente é imprescindível inserir nas escolas de ensino regular, conhecimentos científicos e pedagógicos que auxiliem e preparem o professor para o trabalho a realizar com a diversidade do público escolar.

Santos (citado por Dias, 2013) salienta que os professores, ao protagonizarem procedimentos e condutas de ensino, promovem novas instâncias e requisitos à organização escolar. Neste panorama, os professores são empreiteiros profissionais do currículo, trabalham em cooperação, estabelecem diálogo e negociam as suas propostas com os pares. Os professores parecem como agentes de transformação e alteração e a escola como núcleo impulsor da mesma.

Devido à diversidade que se vive nos dias de hoje no seio da escola, levantam-se certas perguntas pertinentes, para as quais se reclama uma pesquisa para resolução dos problemas existentes. Os professores ao tentarem dar respostas às carências dos alunos com necessidades, vêem-se confrontados com alguns desafios, nem sempre de simples decisão. Um desses desafios é, sem dúvida, a otimização da flexibilização curricular, estruturando-se na base de uma administração colaborativa e participativa, de forma a

facultar a todos o progresso dos conhecimentos, capacidades e valores, que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram. A flexibilização curricular deve conservar algumas das aptidões e dos objetivos básicos do currículo nacional, mas distinguir a forma de estruturar as matérias, as metodologias e os espaços, bem como o método de avaliação, no propósito de promover o sucesso da inclusão de todos os alunos na escola.

De modo a conseguir chegar de forma adequada a todos os alunos, o professor deve partir do princípio de que o público que tem à sua frente é dissemelhante e, por isso, serão distintos os seus objetivos escolares, as suas motivações, os seus modos de agir, os seus pontos fortes e fracos (Dias, 2013).

Perante esta disposição, o professor é levado a planificar e a estruturar o seu trabalho, tendo em conta as características dos seus alunos. Por este motivo, torna-se cada vez mais importante a existência de uma diferenciação pedagógica, que segundo Perrenoud (citado por Dias, 2013) o sistema usado pelos professores para fazerem progredir no currículo uma criança incluída num imenso grupo. Para tal, acionam os recursos mais apropriados e adequados possíveis à aprendizagem dos alunos.

## **CONCLUSÃO**

A realização deste estudo partiu de uma problemática que orientou toda a investigação: o quadro conceptual adotado, as metodologias mobilizadas e a análise dos dados recolhidos. Importa por isso que estas conclusões retomem a problemática então definida: **compreender as representações que a comunidade cigana tem da escola, como forma de melhor intervir no sentido de promover a inclusão social dos seus filhos, sem pôr em causa os seus valores e práticas sociais que definem a sua identidade.**

Ao longo da investigação foi possível confirmar o problema que foi por nós identificado e que despoletou este estudo: a comunidade cigana continua a apresentar um número elevado de absentismo e de abandono escolar, o que se traduz numa elevada taxa de insucesso escolar.

A partir dos baixos níveis de escolaridade verificados, dos índices de insucesso e de abandono escolar entre as crianças e jovens de etnia cigana, reconhecemos que o papel que a comunidade atribui à escola na educação/formação das suas crianças continua a ser secundário, o que, mais uma vez, vai ao encontro do problema detetado na fase inicial deste estudo, a saber, o elevado absentismo escolar e a desvalorização do papel da escola pela comunidade cigana.

Confirmado o problema, algumas ideias são hoje fundamentais quando analisamos o caso de estudo que desenvolvemos em torno da comunidade cigana a residir no Bairro Dr. Alfredo Bensaúde: o absentismo e a baixa assiduidade mantém-se, com implicações negativas no sucesso escolar; mantém-se também um fraco empenhamento dos pais em assumir em casa um horário compatível com a frequência escolar dos seus educandos, o que pode ter causas culturais difíceis de ultrapassar; a escola é reconhecido como espaço de acolhimento das crianças, em alternativa à rua, tendo por função proporcionar as aprendizagens básicas do “ler, escrever e contar”; continuam baixas as expectativas em relação a uma escolaridade prolongada, que poderia proporcionar movimentos de ascensão social, os quais podem ser reconhecidos como um afastamento à cultura de origem e uma integração na sociedade dominante.

Importa, contudo, mediar estas representações da comunidade cigana sobre a escola com as representações que a escola tem dessa mesma comunidade. Neste capítulo, existem duas linhas que marcam as imagens da escola sobre a comunidade

cigana: por um lado, esta é caracterizada como muito rígida, pouco disponível para a mudança e com práticas culturais enraizadas num tempo anacrónico, como “tradições da idade média”; por outro lado, a valorização da boa relação que a escola mantém com as crianças e os EE que a frequentam. Por um lado, para os professores, a escola continua a ser pouco valorizada no seio da cultura cigana; por outro lado, reconhece-se que os processos de integração implicavam que a escola tivesse um maior número de alunos não-ciganos para que se concretizasse um mais eficaz processo de integração social.

Tal como apontámos na nossa problemática, a melhor compreensão deste “jogo de espelhos” entre as representações dos principais atores em presença na relação comunidade-escola pode ajudar-nos a *melhor intervir no sentido de promover a inclusão social dos seus filhos, sem pôr em causa os seus valores e práticas sociais que definem a sua identidade.*

Durante as entrevistas às famílias de etnia cigana é evidente que as expectativas sobre o futuro dos seus filhos se está a alterar lentamente. Todavia, o medo de estes frequentarem a escola continua, uma vez que têm receio que as crianças percam as suas raízes culturais e as suas práticas sociais que lhes conferem a sua identidade.

O estreitar da relação do povo cigano com a escola pode e deve mudar; há sinais de que pode mudar e de que está a mudar. Neste sentido, as comunidades ciganas e mais especificamente os alunos ciganos não podem ficar afastados nem á margem do sistema educativo, efetuando a sua aprendizagem quase exclusivamente no seio da família. Mas essa revalorização da escola só se tornará mais evidente quando for a própria comunidade a reconhecer que as aprendizagens escolares e, eventualmente, a sua ascensão social, não têm de ser incompatíveis com a preservação das suas práticas culturais e da sua identidade.

Reconhecemos que a cultura e a identidade dos grupos, como vimos anteriormente, são processos dinâmicos que acompanham as mudanças sociais. Na escola, observa-se que a presente a geração estuda até um pouco mais tarde do que as gerações anteriores. Passou-se de uma situação de total analfabetismo e abandono escolar desde 1.º CEB para o nível de frequência e conclusão do 2º ciclo. Ainda assim, são muito escassos os alunos ciganos que concluem o ensino obrigatório. Apesar de se estar a desenvolver e avançar nesta área, sobressaem os eventos de absentismo e

abandono escolar, com uma taxa elevada. As crianças e jovens, que subsistem mais tempo na escola, fazem-no porque força dos benefícios financeiros e fiscais para as famílias e não pela intenção e determinação de fazer mais anos de escolaridade ou cumprir os objetivos escolares (Mendes, Magano & Candeias, 2014). Todavia, este pode ser um caminho para a lenta mudança que poderá ser operada, mas não é, todavia, suficiente se a escola também não mudar.

Neste sentido, a escola dá sinais claros da sua disponibilidade em acolher, estabelecer laços e criar pontes, com os alunos, as famílias e a comunidade no geral. A disponibilidade dos professores para alterarem as suas práticas, manifestadas expressamente nas suas entrevistas, e o trabalho da professora coordenadora, são exemplos a reter. Mas continua a haver a necessidade de estimular e apoiar os professores, realizando-se formações no âmbito da educação intercultural, para que estes consigam desenvolver metodologias que sejam capazes de dar resposta às dificuldades, especificidades e necessidades de aprendizagem da comunidade cigana.

Todavia, é fundamental que se consiga este duplo movimento, de encontro, entre a escola e a comunidade cigana e entre a comunidade cigana e a escola. A ideia e prática de ida ao bairro é um caminho nesse sentido; motivar as famílias e envolvê-las em projetos, com a ajuda de parcerias com outras instituições como o IAC, é um outro caminho a ser incentivado.

Não obstante reconhecermos que se trata de um trabalho com muitas limitações de carácter metodológico, incidindo apenas num território, não podemos deixar de sublinhar o quanto foi importante desenvolver este pequeno estudo que nos ajudou a aprofundar o nosso conhecimento sobre (i) a comunidade cigana, (ii) as características das relações que mantêm com a escola; (iii) as potencialidades da escola no processo de integração social; e (iv) o papel que as organizações da sociedade civil, como o IAC, podem desempenhar na mediação entre a escola e a comunidade cigana.

Partindo de uma prática, enquanto estagiária finalista da Licenciatura em Animação Sociocultural, passando pelo desenvolvimento de um estudo teórico consubstanciado nesta dissertação, consideramo-nos mais bem apetrechados para regressar às nossas práticas enquanto agentes empenhados em contribuir para o desenvolvimento de projetos de mudança social.

Reconhecemos que outros estudos se poderão abrir a partir deste, nomeadamente, alargar o trabalho a outras comunidades ciganas, fazendo comparações e tentando compreender continuidades e dissemelhanças entre si. Ou, ainda, um novo estudo de caso em que seja feita a comparação de duas escolas que tenham alunos ciganos, estudando a forma de atuação assim como os métodos de integração dos mesmos em contextos diferenciados.

Enfim... há um longo e infundável caminho a percorrer. Neste estudo limitámo-nos a dar apenas um pequeno passo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (2013). *Plano para a integração das Comunidades Ciganas (2013-2020)*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural/Presidência do Conselho de Ministros.
- Abreu, A. C. (2012). *A Importância da Cooperação entre a Escola e a Família*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Portugal.
- Aguiar, V. & Medeiros, C. (2009). Entrevista na pesquisa social: O relato de um grupo de foco nas licenciaturas. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. IX Congresso Nacional de Educação. 10710 – 10718.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Borba, A. & Lima, H. (2011). Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. *Revista Serviço Social, São Paulo*, 106, 219-240.
- Cabral, M. (2012). *Atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto, Portugal.
- Candeias, P.; Magano, O. & Mendes, M. (2014). Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas. (Ed.), *Olhares institucionais sobre a intervenção com e para as pessoas ciganas* (pp. 51-139). Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP).
- Capucha, L.; Guerreiro, M.; Bernardo, J.; Madelino, F; Calado, A.; Correia, S. & Silva, A. (2005). *Formulação de Propostas de Concepção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Inclusão Social*. Relatório Final, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal.
- Cardoso, M. (2001). *Que Sorte, Ciganos na nossa escola!*. In M. Cardoso (Ed.), *A formação de professores para a diversidade* (pp.65-87). Lisboa: Coleção Interface.

- Caré, M. (2010). *Ciganos em Portugal: Educação e Género*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, Portugal.
- Casa-Nova, M. (2003). *Etnicidade, Género e Escolaridade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Casa-Nova, M. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Revista Interacções*. 2, 155 – 182.
- Castro, P. (2002). Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici. *Análise Social*, XXXVII(164), 949-979.
- Dias, L. (2011). *Inclusão Social de Cidadãos portadores de deficiência (s) residentes no concelho de Miranda do Douro*. Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança, Portugal.
- Dias, M. (2013). *A Inclusão Escolar num Agrupamento de Escolas*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Ferreira, T. (2011). *Caracterização das Condições de Habitação das Comunidades Ciganas Residentes em Portugal*. Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana.
- Freire, S. (2008). Um Olhar Sobre A Inclusão. *Revista da Educação*, XVI, 1, 5-20.
- Fumegalli, R. (2012). *Inclusão Escolar: O desafio de uma educação para todos?*. Dissertação de Mestrado, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.
- GEBALIS (2016). *Histórico de caracterização do Bairro*. Gabinete de Bairro dos Olivais.
- Guerra, C. (2012). *Jovens Ciganos Olhando Para o Futuro: Perspetivas sobre expectativas, escola, recursos e necessidades*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa, Portugal.
- Guerreiro, A. (2013). *Escuta-me...Dou Crianças! Estou Aqui*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Gouveia, H. (2012). *Das Beiras Para o Centro: A imagem da região centro junto dos seus habitantes*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Aveiro, Aveiro, Portugal.

- Hortas, M. (2013). *Educação, Diversidade e Território. O caso da Área Metropolitana de Lisboa*. Tese de Doutoramento, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território-Universidade de Lisboa, Portugal.
- Igualdade e Inserção dos ciganos: Relatório do Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos - (1999) Presidência do Conselho de Ministros, Alto-comissário para a Imigração e Minorias Étnicas. Lisboa: ACIME.
- Inspeção Geral da Educação e Ciência (2016). Avaliação Externa das Escolas: Relatório do Agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais, Lisboa.
- Instituto Nacional de Estatística (s.d.). Instituto Nacional de Estatística. Consultado a 22 de junho de 2017, em [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_base\\_dados](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_base_dados).
- Junta de Freguesia de Olivais (2016). Diagnóstico da Freguesia de Olivais: Bairro Doutor Alfredo Bensaúde.
- Ludke, M., André, M. E. D. A. (1986). Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas. São Paulo: E. P. U.
- Magalhães, J. (2014). Vygotsky e Moscovici sobre a Constituição do Sujeito. *Psicologia em pesquisa*, 8(2), 241-248.
- Magano, O. (2008). Percurso de Integração Social de Indivíduos de origem cigana. VI Congresso Português de Sociologia-Mundos Sociais: Saberes e Práticas.
- Maia, A. (2006). *Integração Escolar e Sucesso Educativo na Perspectiva de uma comunidade cigana*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Portugal.
- Mannoni, P. (2006). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Martins, E; Mendes, F; Fernandes, R; Fonseca, S. (2015) Modelo e Projectos de Inclusão Social. *Revista Escola Superior de Educação de Viseu*. 3-15.
- Pessoa, M. (1997) – *Porque os ciganos não gostam da escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Portugal.
- Pereira, J. (2008). *Inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa Faculdade de Letras, Lisboa, Portugal.

- Pinto, J. (2012). *Inclusão: utopia ou realidade. Perspectivas de professores e pais sobre práticas inclusivas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal.
- Pires, R. (2012). O Problema da Integração. *A Sociologia Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. 24, 55-87.
- Quivy, R. e L. V. Campenhoudt (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva Publicações.
- Reis, M. P. (2012). *Relação Escola – Família e Integração Escolar de Crianças Ciganas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências de Educação, Portugal.
- Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo – A diversidade cultural na Escola*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Santos, M. C. (1999). Trabalho Experimental na aprendizagem em Ciências. O Desenvolvimento de Competências Científicas na disciplina de Técnicas Laboratoriais de Biologia. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Segrini, J. (2011). *Etnografia Cigana no Bairro Alfredo Bensaúde sob o Olhar da Juventude*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Portugal.
- Sousa, C. (2001). *Que Sorte, Ciganos na nossa escola!*. In C. Sousa (Ed.), *Um olhar (de um Cigano) cúmplice* (pp. 3 -52). Lisboa: Coleção Interface.
- Vieira, M. (2008). *A Escola e a Mudança das Dinâmicas de organização cultural: o caso de uma comunidade cigana*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia-Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

## **ANEXOS**

ANEXO A - Inquérito por Questionário – Crianças de Etnia Cigana

1. Sexo: Masculino  Feminino
2. Quantos anos tens? \_\_\_\_\_.
3. Qual o ano que frequentas?  
1º  2ª  3º  4º
4. O que gostas mais de fazer na escola? \_\_\_\_\_.
5. O que gostas menos na escola? \_\_\_\_\_.
6. O que gostavas de aprender na escola? \_\_\_\_\_.
7. Faltas muitas vezes à escola? SIM  NÃO  ÀS VEZES   
Porquê? \_\_\_\_\_.
8. Quando não vais à escola, o que ficas a fazer?  
\_\_\_\_\_.
9. Os teus pais gostam que frequentes a escola? SIM  NÃO
10. Os teus pais levam-te à escola? SIM  NÃO  ÀS VEZES
11. Os teus pais ajudam-te nos trabalhos de casa?  
SIM  NÃO  ÀS VEZES

**12. Os teus pais zangam-se contigo quando não vais à escola?**

**SIM**  **NÃO**  **ÀS VEZES**

**13. O que gostas mais no teu professor?\_\_\_\_\_.**

**14. E o que gostas menos no teu professor?\_\_\_\_\_.**

**15. Quanto tens alguma dúvida pedes ajuda aos professores?**

**SIM**  **NÃO**  **ÀS VEZES**

**16. Os teus professores ajudam-te nas tuas dúvidas/dificuldades?**

**SIM**  **NÃO**  **ÀS VEZES**

**17. Gostavas de um dia ser professor(a)? SIM**  **NÃO**

**Porquê?\_\_\_\_\_.**

ANEXO B- Inquérito por Questionário – Famílias de Etnia Cigana

1. Sexo: Masculino  Feminino
  
2. Qual o grau de parentesco com o seu educando?\_\_\_\_\_.
  
3. Acha importante o seu educando frequentar a escola?  
Porquê?\_\_\_\_\_
  
4. Costuma ajudar o seu educando nos trabalhos de casa e a estudar para os testes?  
Sim  Não  Às vezes
  
5. Leva o seu educando à escola?  
Sim  Não  Às vezes
  
6. Gostava que ele frequentasse a escola durante muitos anos?  
\_\_\_\_\_.
  
7. O que é que ele gosta mais de fazer na escola?\_\_\_\_\_.
  
8. Do que é que ele gosta menos na escola?  
\_\_\_\_\_.
  
9. Costuma perguntar ao seu educando se o dia correu bem na escola?  
Sim  Não  Às vezes

**10. Ele costuma faltar muito à escola? (se sim, Porquê?)**

\_\_\_\_\_.

**11. Com que frequência vai à escola do seu educando?**\_\_\_\_\_.

**12. Costuma frequentar as reuniões de pais/enc. de educação solicitadas pela escola?**

Sim  Não  Às vezes

**13. Costuma procurar reunir com os professores sem que seja convocado?**

Sim  Não  Às vezes

**ANEXO C - Guião de Entrevista - Técnica IAC**

<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
1. Identificar o entrevistado.	<p>1.1. Como se chama?</p> <p>1.2. Qual a sua formação académica e profissional?</p> <p>1.3. Há quantos anos trabalha no IAC?</p> <p>1.4. Que funções desempenha atualmente?</p>
2. Conhecer a representação do técnico/entrevistado sobre a etnia cigana.	<p>2.1. Como define a cultura cigana?</p> <p>2.2. Que relação é que as crianças ciganas têm com a escola?</p> <p>2.3. Que relação é que os “pais”/educadores têm com a escola?</p>
3. Conhecer a representação do técnico/entrevistado sobre o papel que a escola desempenha no processo de integração da etnia cigana.	<p>3.1. Qual considera ser a imagem que a escola tem das crianças ciganas?</p> <p>3.2. Na sua opinião, que papel é que a escola tem desempenhado no processo de integração social das crianças ciganas?</p> <p>3.3. De que modo é que a escola tem mobilizado as famílias para esse processo?</p>
4. Identificar o contributo do IAC para reforçar a ligação escola-família-comunidade.	<p>4.1. Quais são os principais objectivos da intervenção do IAC no Bairro Alfredo Bensaúde?</p> <p>4.2. De que modo é que o IAC tem contribuído para reforçar a ligação escola-família-comunidade?</p> <p>4.3. O que acha que pode ser ainda trabalhado no Bairro de modo a reforçar a relação da escola com a comunidade e a garantir uma maior frequência da escola por parte das crianças ciganas?</p>

**ANEXO D- Guião de Entrevista - Professor da escola do 1.º CEB**

Objetivos	Questões
1. Identificar o entrevistado.	<p>1.1. Como se chama?</p> <p>1.2. Que idade tem?</p> <p>1.3. Qual a sua formação académica e profissional?</p> <p>1.4. Há quantos anos trabalha como professor?</p> <p>1.5. Há quantos anos trabalha como professor nesta escola?</p>
2. Conhecer a representação do professor/entrevistado sobre a etnia cigana.	<p>2.1. Há quantos anos leciona em salas de aula frequentadas por alunos ciganos?</p> <p>2.2. Como define a cultura cigana?</p> <p>2.3. Que relação é que as crianças ciganas têm com a escola?</p> <p>2.4. Que relação é que os “pais”/educadores têm com a escola?</p>
3. Conhecer a representação do professor/entrevistado sobre o papel que a escola desempenha no processo de integração da etnia cigana.	<p>3.1. Qual considera ser a imagem que a escola tem das crianças ciganas?</p> <p>3.2. Na sua opinião, que papel é que a escola tem desempenhado no processo de integração social das crianças ciganas?</p> <p>3.3. De que modo é que a escola tem mobilizado as famílias para esse processo?</p> <p>3.4. Como caracteriza a sua relação com estas crianças?</p> <p>3.5. As metodologias de ensino que utiliza sofreram modificações por estar a lecionar numa sala que é frequentada por estas crianças?</p> <p>3.6. Como tem sido a sua relação com os “pais”/educadores?</p>
4. Identificar o contributo da escola para reforçar a ligação escola-família-comunidade.	<p>4.1. Na sua opinião, quais deverão ser os objectivos de uma escola que se integra num bairro como uma forte presença de população cigana, como é o caso do Bairro Alfredo Bensaúde?</p>

	<p>4.2. O que considera ser importante que a escola desenvolva junto das crianças e das famílias, no sentido de reforçar a relação da escola com a comunidade e de a garantir uma maior frequência da escola por parte das crianças ciganas?</p>
--	--

**ANEXO E - Tabelas Inquérito por Questionário – Crianças de Etnia Cigana**

<b>1 - Sexo das Crianças de Etnia Cigana Inquiridas</b>	
<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
24	25

<b>2 – Quantos anos têm?</b>									
<b>Idades</b>									
<b>Sexo</b>	<b>6 Anos</b>	<b>7 Anos</b>	<b>8 Anos</b>	<b>9 Anos</b>	<b>10 Anos</b>	<b>11 Anos</b>	<b>12 Anos</b>	<b>13 Anos</b>	<b>Total</b>
<b>Masculino</b>	2	0	3	7	6	2	2	2	24
<b>Feminino</b>	0	0	6	7	9	2	1	0	25
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>49</b>

<b>4 – O que gostas mais de fazer na escola</b>				
<b>Respostas obtidas</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>	
			<b>N.º</b>	<b>%</b>
<b>Brincar</b>	8	14	22	44,9
<b>Jogar à Bola</b>	9	0	9	18,4
<b>Trabalhar</b>	1	5	6	12,2
<b>Pintar</b>	2	3	5	10,2
<b>Estudar</b>	3	0	3	6,1
<b>Brincar e Trabalhar</b>	1	0	1	2,0
<b>Ler</b>	0	1	1	2,0
<b>Nada</b>	0	1	1	2,0
<b>Não Sei</b>	0	1	1	2,0
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

<b>5 – O que gostas menos de fazer na escola</b>				
<b>Respostas obtidas</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Trabalhar</b>	11	7	18	36,7
<b>Andar à Luta</b>	4	6	10	20,4
<b>Brincar</b>	3	2	5	10,2
<b>Estudar</b>	1	2	3	6,1
<b>Comida do refeitório</b>	0	2	2	4,1
<b>Desenhar</b>	2	0	2	4,1
<b>Ditados/Cópias</b>	0	2	2	4,1
<b>Ficar de Castigo</b>	1	1	2	4,1
<b>Falar</b>	0	1	1	2,0
<b>Não Sei</b>	2	2	4	8,2
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

<b>6 – O que gostavas de aprender na escola?</b>				
<b>Respostas obtidas</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Ler/Escriver</b>	5	5	10	20,4
<b>Matemática</b>	4	4	8	16,3
<b>Tudo</b>	4	2	6	12,2
<b>Ciências</b>	1	1	2	4,1
<b>Desenhar</b>	1	1	2	4,1
<b>Estudo do Meio</b>	0	2	2	4,1
<b>Jogar Futebol</b>	2	0	2	4,1
<b>Música</b>	0	2	2	4,1
<b>Trabalhar</b>	2	0	2	4,1
<b>Atletismo</b>	0	1	1	2,0
<b>Hip Hop</b>	1	0	1	2,0
<b>Não Sei</b>	4	7	11	22,4
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

<b>7 – Faltas muitas vezes à escola?</b>			
<b>Respostas obtidas</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>
<b>Sim</b>	5	4	9
<b>Não</b>	9	8	17
<b>Mais ou menos</b>	10	13	23
<b>Se Sim/Mais ou menos Porquê?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Só tenho algumas faltas, vou às vezes ao algarve”;</li> <li>• “A minha irmã está a ir ao médico”;</li> <li>• “Não me apetece”;</li> <li>• “Levanto-me tarde”;</li> <li>• “Sei lá”;</li> <li>• “Fico doente”;</li> <li>• “Por causa do despertador”;</li> <li>• “A mãe não consegue levar-me”;</li> <li>• “Quando estou doente”;</li> <li>• “Quando quero fico em casa”;</li> <li>• “Fico doente”;</li> <li>• “Quando estou doente”;</li> <li>• “Problemas em casa”;</li> <li>• “Adormeço”</li> <li>• “Não quero ir à escola”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Às vezes estou doente”;</li> <li>• “Quando me dói a barriga”;</li> <li>• “Quando não quero ir”;</li> <li>• “Fico a dormir”;</li> <li>• “Fico a brincar porque não quero ir”;</li> <li>• “Não me apetece”;</li> <li>• “Quando estou doente”;</li> <li>• “Quando vou ver a minha avó ao hospital”;</li> <li>• “A minha mãe não ouve o despertador e esquecesse”;</li> <li>• “Estou doente e/ou acordo tarde”;</li> <li>• “Quando estou doente”;</li> <li>• “Às vezes quando estou doente”;</li> <li>• “Às vezes quando me acordo tarde”;</li> <li>• “Acordo-me tarde”;</li> <li>• “Quando estou doente”;</li> <li>• “Às vezes morrem-me as pessoas”;</li> <li>• “Fico doente”.</li> </ul>	

<b>8 – Quando não vais à escola, o que ficas a fazer?</b>			
<b>Respostas obtidas</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>
Ver televisão	7	9	16
Fico a dormir	4	4	8
Brincar	2	3	5
Só não vou quando estou doente	2	2	4
Fico em casa	2	2	4
Arrumar/Ajudar a minha mãe/Trabalhar em casa	1	2	3
Nada	2	1	3
Vou para a rua	2	0	2
Estudar	0	1	1
Trabalhos de Casa	0	1	1
Mexer no telemóvel	1	0	1
Ler um livro	1	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>49</b>

<b>9 – Os teus Pais/Enc. de Educação gostam que frequentes a escola?</b>			
<b>Respostas fechadas</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>
Sim	23	20	43
Não	1	5	6
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>49</b>

<b>10 – Os teus Pais/Enc. de Educação levam-te à escola?</b>			
<b>Respostas fechadas</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>
Sim	21	25	46
Não	0	0	0
Às vezes	3	0	3
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>49</b>

<b>11 – Os teus Pais/Enc. de Educação ajudam-te nos trabalhos de casa?</b>			
<b>Respostas fechadas</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>
Sim	15	16	31
Não	5	6	11
Às vezes	4	3	7
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>49</b>

<b>12 – Os teus Pais/Enc. de Educação zangam-se contigo quando não vais à escola?</b>			
<b>Respostas fechadas</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>
Sim	10	9	19
Não	9	13	22
Às vezes	5	3	8
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>49</b>

<b>13 – O que gostas mais no teu professor?</b>			
<b>Respostas obtidas</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>
Simpática	8	14	22
Não responde	7	4	11
Quando deixa pintar	5	2	7
Desenha bem	1	2	3
Muita coisa	1	2	3
Nada	1	1	2
Quando deixa mexer no computador	1	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>49</b>

<b>14 – O que gostas menos no teu professor?</b>			
<b>Respostas obtidas</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>
Quando grita	5	13	18
Não responde	9	8	17
Quando manda trabalhar	6	1	7
Quando se zanga	3	3	6
Quando faz jogos	1	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>49</b>

<b>15 – Quando tens alguma dúvida pedes ajuda aos professores?</b>			
<b>Respostas fechadas</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>
Sim	23	25	48
Não	0	0	0
Às vezes	1	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>49</b>

<b>16 – Os teus professores ajudam-te nas tuas dúvidas/dificuldades?</b>			
<b>Respostas fechadas</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>
Sim	19	21	40
Não	1	0	1
Às vezes	4	4	8
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>49</b>

<b>17 – Gostavas de um dia ser professor(a)?</b>			
<b>Respostas fechadas</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>
Sim	9	11	20
Não	15	14	29
<b>Porquê?</b>	<p><b>Resposta – Sim:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Para pôr a trabalhar”;</li> <li>• “Porque podemos ensinar os alunos”;</li> <li>• “Porque sim”;</li> <li>• “Porque gostava de ver os outros a ler e a aprender”;</li> <li>• “Porque é fixe ensinar as outras pessoas e elas vão</li> </ul>	<p><b>Resposta – Sim:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque gosto de crianças”;</li> <li>• “Porque ajudo dos alunos e faço reuniões com os pais”;</li> <li>• “Porque ajudo os outros”;</li> <li>• “Porque sou inteligente”;</li> <li>• “Porque admiro o que fazem”;</li> <li>• “Porque gosto de ensinar para os outros saberem mais”;</li> </ul>	

	<p>crescer e também podem ser professores”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque gosto muito de ajudar”;</li> <li>• “Porque gosto de ajudar as pessoas a aprender a ler”;</li> <li>• “Porque gosto da escola e gosto que os outros aprendam comigo”;</li> <li>• “Porque quero ensinar os alunos aprender contas e mais nada”.</li> </ul> <p><b>Resposta – Não:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não sei”;</li> <li>• “Não sei”;</li> <li>• “Porque quero ser jogador de futebol”;</li> <li>• “Porque é muita responsabilidade”;</li> <li>• “Não sei”;</li> <li>• “Porque quero ser bombeiro”;</li> <li>• “Poque quero ser jogador de futebol”;</li> <li>• “Porque quero ser futebolista”;</li> <li>• “Porque é muito chato”;</li> <li>• “Porque é chato”;</li> <li>• “Porque quero ser jogador de futebol”;</li> <li>• “Porque vou ser jogador”;</li> <li>• “Para não me chatear com os alunos”;</li> <li>• “Porque não”;</li> <li>• “Não gosto de ser professor”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Para ensinar as meninas”;</li> <li>• “Porque gosto de ensinar os outros”;</li> <li>• “Porque é giro”;</li> <li>• “Porque é bom aprender e ensinar os outros”;</li> <li>• “Não sei”.</li> </ul> <p><b>Resposta – Não:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque é muito difícil”;</li> <li>• “Porque é muito chato”;</li> <li>• “Porque gostava de ser médica”;</li> <li>• “Não gosto de cuidar de crianças”;</li> <li>• “Não tenho paciencia para aturar os outros”;</li> <li>• “Porque quero ser policia”;</li> <li>• “Porque não gosto”;</li> <li>• “Quero ser treinadora de atletismo”;</li> <li>• “Não sei”;</li> <li>• “Porque quero ser manicure”;</li> <li>• “Porque dá muito trabalho”;</li> <li>• “Porque dá muito trabalho”;</li> <li>• “Não gosto”;</li> <li>• “Não gosto”;</li> </ul>
--	--	--

**ANEXO F - Tabelas Inquérito por Questionário – Famílias de Etnia Cigana**

<b>1 - Sexo dos Inquiridos</b>	
<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
0	6

<b>2- Grau de Parentesco com os Educandos Etnia Cigana</b>	
<b>Mãe</b>	<b>Cunhada</b>
5	1

<b>Respostas fechadas</b>	<b>3 - Acha importante o seu educando frequentar a escola</b>	
	<b>Mãe</b>	<b>Cunhada</b>
<b>Sim</b>	5	1
<b>Não</b>	0	0
<b>Se Sim Porquê? (Respostas obtidas)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para um dia ser alguém;</li> <li>• Um dia mais tarde vai precisar;</li> <li>• Porque é bom para ela;</li> <li>• Porque tem de aprender;</li> <li>• Porque eles aprendem e podem ter outro futuro. A escola faz bem;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porque tem melhor educação e futuro.</li> </ul>

<b>Respostas fechadas</b>	<b>4 - Costuma ajudar o seu educando nos T.P.C'S e a estudar para os testes?</b>	
	<b>Mãe</b>	<b>Cunhada</b>
<b>Sim</b>	3	1
<b>Não</b>	1	0
<b>Às vezes</b>	1	0

<b>Respostas fechadas</b>	<b>5 - Leva o seu educando à escola?</b>	
	<b>Mãe</b>	<b>Cunhada</b>
<b>Sim</b>	5	1
<b>Não</b>	0	0
<b>Às vezes</b>	0	0

<b>Respostas fechadas</b>	<b>6 - Gostava que o seu educando frequentasse a escola durante muitos anos?</b>	
	<b>Mãe</b>	<b>Cunhada</b>
<b>Sim</b>	5	1
<b>Não</b>	0	0

Respostas obtidas	7 - O que o seu educando gosta mais de fazer na escola?	
	Mãe	Cunhada
Desenhar e Escrever	1	0
Brincar	2	0
Português	1	0
Matemática	0	1
Não sei	1	0

Respostas obtidas	8 - O que o seu educando gosta menos de fazer na escola?	
	Mãe	Cunhada
Fazer cópias	1	0
Fazer contas	1	0
Trabalhar	1	0
Professora	1	0
Estudo do Meio	0	1
Não sei	1	0

Respostas fechadas	9 - Costuma perguntar ao seu educando se o dia correu bem na escola?	
	Mãe	Cunhada
Sim	5	1
Não	0	0
Às vezes	0	0

Respostas obtidas	10 - O seu educando costuma faltar muito à escola?	
	Mãe	Cunhada
Sim	0	1
Não	0	0
Às vezes	5	0
Se Sim/Às vezes Porquê?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Porque adormece (resposta dada 5 vezes).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Porque percebeu que ia chumbar e desistiu.</li> </ul>

Respostas obtidas	11 - Com que frequência vai à escola do seu educando	
	Mãe	Cunhada
Sempre	0	1
Quando sou chamada	4	0
Às vezes	1	0

Respostas fechadas	12 - Costuma frequentar as reuniões de Pais/Enc. de educação solicitadas pela escola?	
	Mãe	Cunhada
Sim	4	0
Não	1	1
Às vezes	0	0

Respostas fechadas	13 - Costuma procurar reunir com os professores sem que seja convocada?	
	Mãe	Cunhada
Sim	1	1
Não	3	0
Às vezes	1	0

**ANEXO G - Tabela da Entrevista – Técnico do IAC**

Nome	1. Identificar o entrevistado.		
	Formação académica e profissional	Há quantos anos trabalha no IAC	Funções que desempenha
<b>Técnica</b>	Lic. Pedagogia Social	22	Técnica de pedagogia social

Nome	2. Conhecer a representação do técnico sobre a etnia cigana		
	Definição de cultura cigana	Relação alunos ciganos com a escola	Relação que os Pais/Enc. de Educação tem com a escola
<b>Técnica</b>	Há muito para dizer sobre a cultura cigana; acho muito semelhantes à nossa cultura portuguesa de 50, 70 anos atrás; Mesmo perante a escola, o trabalho, o papel da mulher, penso que tem muito a ver com aquilo que era a nossa cultura há muitos anos atrás.	Assim em geral em relação à escola é difícil de explicar, mas depende dos anos em que estão; as crianças ciganas vão para a escola sem a obrigação muitas vezes por parte dos pais de atingirem resultados muito positivos.	Os pais esperam da escola, menos em termos de formação e mais só de acompanhamento das crianças, saber se as crianças estão bem acompanhadas, se as tratam bem, mas em termos de objetivos escolares não existe tanto essa expectativa.

Nome	3. Conhecer a representação do técnico/entrev. sobre o papel que a escola desempenha no processo de integração da etnia cigana		
	Imagem da escola sobre a etnia cigana	Processo de integração das crianças cigana	Escola mobiliza as famílias de etnia cigana
<b>Técnica</b>	A escola em que nós estamos a intervir tem uma imagem positiva das crianças ciganas, embora conhecendo as dificuldades que elas têm de integração e de aproveitamento; A escola faz muito para que elas se integrem e é bastante tolerante às questões da vida familiar, da necessidade de faltarem, é tolerante em muitos aspetos	A escola tem um papel muito importante na integração, pelo menos vai dando às crianças referências da cultura da nossa sociedade, vai dando algumas ferramentas para elas poderem ser autónomas, virem a ter essa autonomia, não existe é essa expectativa por parte das famílias e depois o processo fica comprometido	A escola tem conseguido manter uma relação muito próxima com as famílias, a coordenação da escola todos os dias recebe os pais que precisam de conversar, que querem tirar duvidas, querem fazer reclamações, consegue chegar muito bem aos pais, a técnica também do Serviço Social vai muitas vezes ao bairro e, mesmo a diretora da escola vão ao bairro falar com as famílias, resolver problemas das faltas, do absentismo, do abandono, até outro tipo de apoios sociais e encaminhamentos que são feitos por parte da escola

4. Identificar o contributo do IAC para reforçar a ligação escola-família-comunidade			
Nome	Objetivos de intervenção do IAC no Bairro Dr. Alfredo Bensaúde	Contribuição para reforçar a ligação escola-família-comunidade	modo a reforçar a relação da escola com a comunidade e garantir uma maior frequência da escola por parte das crianças ciganas
<b>Técnica</b>	<p>O objetivo principal é mesmo a integração escolar das crianças de etnia cigana, isto porque a partir do diagnóstico que foi realizado existia nesta comunidade um elevadíssimo número de absentismo escolar e um abandono escolar significativo</p>	<p>Nós estabelecemos ali na comunidade uma parceria com várias entidades, não só com a escola, com outros serviços também, isto porque, sabemos que não é só intervindo junto das crianças que se consegue alguma mudança, mas sim toda a comunidade e por tanto unimo-nos a todos os parceiros também, com os mesmos objetivos e com essa capacidade para estruturar um trabalho; Apoio às famílias, neste apoio direto às dificuldades que elas têm, acabamos por conseguir uma relação de confiança com elas e a partir dessa relação incentivamos e motivamos e alertamos para a importância da escola;</p>	<p>Penso que ainda há muito para fazer, há aqui muito trabalho para fazer, alias nós costumamos dizer que aqui as nossas metas não são de curto prazo e, que algumas das mudanças secalhar só vamos observar daqui a alguns anos quando estas crianças de agora forem elas os pais e poderem ter uma atitude diferente com os seus filhos; Penso que é muito importante este investimento dos vários parceiros do grupo comunitário, nós participamos no grupo comunitário com as várias instituições e, é um trabalho que começou ainda há pouco tempo, dois/três anos é pouco tempo para um trabalho desta dimensão, mas penso que já temos tido bons resultados, e sobretudo as famílias já não estão tão distantes dos serviços, acabam por beneficiar desta relação, aos poucos com a nossa persistência, para obtermos alguns resultados, mas é o investimento de tudo o que está a ser feito e aprofundar mais e consolidar esta intervenção</p>

## ANEXO H - Transcrição de Entrevista – Técnico do IAC

**Entrevistador:** Como se chama?

**Entrevistado:** Técnica do IAC

**Entrevistador:** Qual a sua formação académica e profissional?

**Entrevistado:** Sou Técnica Superior de Pedagogia Social

**Entrevistador:** Há quantos anos trabalha no IAC?

**Entrevistado:** Trabalho no IAC, desde 95, portanto 22 anos

**Entrevistador:** Que função desempenha atualmente?

**Entrevistado:** Sou técnica de pedagogia social

**Entrevistador:** Como define a cultura cigana?

**Entrevistado:** (risos)... A cultura cigana... definição de cultura cigana... ora bem, há muito para dizer sobre a cultura cigana, mas em primeiro lugar, quando eu penso na cultura cigana vejo muitos aspetos que não acho específicos da cultura cigana, acho muito semelhantes à nossa cultura portuguesa de 50, 70 anos atrás. Existem muitas formas, a estrutura familiar, hábitos, preconceitos, alguns rituais, são muito semelhantes à nossa própria cultura, estão é um bocadinho desajustados à atualidade. Mesmo perante a escola, o trabalho, o papel da mulher, penso que tem muito a ver com aquilo que era a nossa cultura à muitos anos atrás.

**Entrevistador:** Que relação é que as crianças ciganas têm com a escola?

**Entrevistado:** As crianças têm uma relação... enfim... assim em geral em relação à escola é difícil de explicar, mas, as crianças... depende dos anos em que estão. Porque as crianças que entram logo no jardim de infância conseguem ter com a escola uma relação equilibrada, estável, depende muito da postura dos próprios pais. Agora as crianças ciganas vão para a escola sem a obrigação muitas vezes por parte dos pais de atingirem resultados muito positivos. Portanto os pais esperam da escola, menos em termos de formação e mais só de acompanhamento das crianças, saber se as crianças estão bem acompanhadas, se as tratam bem, mas em termos de objetivos escolares não existe tanto essa expectativa.

**Entrevistador:** Qual considera ser a imagem que a escola tem das crianças ciganas?

**Entrevistado:** Aqui temos que ver várias escolas, portanto a escola em que nós estamos a intervir tem uma imagem positiva das crianças ciganas, embora conhecendo as dificuldades que elas têm de integração e de aproveitamento. O sucesso escolar esta muito comprometido pelas questões culturais, pelos hábitos das famílias, pelas desvalorização do papel da escola, hum...A escola faz muito para que elas se integrem e é bastante tolerante às questões da vida familiar, da necessidade de faltarem, enfim uma série de...é tolerante em muitos aspetos. Não sei se são todas as escolas assim mas eu falo daquela que intervenho.

**Entrevistador:** Na sua opinião, que papel é que a escola tem desempenhado no processo de integração social das crianças ciganas?

**Entrevistado:** A escola tem um papel muito importante na integração, pelo menos vai dando às crianças referências da cultura da nossa sociedade, vai dando algumas ferramentas para elas poderem ser autónomas, virem a ter essa autonomia, não existe é essa expectativa por parte das famílias e depois o processo fica comprometido. Mas a escola faz o máximo possível e o facto muitas vezes de ultrapassar problemas de comportamento, faltas excessivas, as crianças podem sempre regressar à escola, existe muito jogo de cintura por parte da escola para integrar as crianças ciganas, mas acaba por ser difícil ate porque a escola em que intervimos é uma escola que tem uma população maioritariamente cigana, portanto são noventa e tal por cento das crianças são ciganas e, portanto é um pouco difícil mudar hábitos e dar mais referencias da nossa cultura, porque a escola acaba por ser uma extensão da vida do bairro e, isso é um bocadinho limitador para a integração plena na sociedade. Continuam a ver as coisas dentro da lógica da comunidade cigana. É uma escola que acaba por manter os hábitos do bairro

**Entrevistador:** De que modo é que a escola tem mobilizado as famílias para esse processo?

**Entrevistado:** A escola tem conseguido manter uma relação muito próxima com as famílias, a coordenação da escola todos os dias recebe os pais que precisam de conversar, que querem tirar duvidas, querem fazer reclamações, consegue chegar muito bem aos pais, a técnica também do Serviço Social vai muitas vezes ao bairro e, mesmo a diretora da escola vão ao bairro falar com as famílias, resolver problemas das faltas, do

absentismo, do abandono, até outro tipo de apoios sociais e encaminhamentos que são feitos por parte da escola. Portanto eles são muito abertos à presença das famílias na escola e, proporcionam vários momentos de atividades para os pais participarem e, a participação dos pais nem é sempre muito boa. Eles para irem ver as festas dos filhos e algumas coisas até aderem, reuniões e coisas mais burocráticas e formais é que fogem muito mais. Não é tão prioritário para eles.

**Entrevistador:** Quais são os principais objetivos da intervenção do IAC no Bairro Dr. Alfredo Bensaúde?

**Entrevistado:** O objetivo principal é mesmo a integração escolar das crianças de etnia cigana, isto porque a partir do diagnóstico que foi realizado existia nesta comunidade um elevadíssimo número de absentismo escolar e um abandono escolar significativo. Portanto, é o objetivo e a finalidade do projeto/ação aprender na rua e são esses os nossos objetivos.

**Entrevistador:** De que modo é que o IAC tem contribuído para reforçar a ligação escola-família-comunidade?

**Entrevistado:** Bom, nós estabelecemos ali na comunidade uma parceria com várias entidades, não só com a escola, com outros serviços também, isto porque, sabemos que não é só intervindo junto das crianças que se consegue alguma mudança, mas sim toda a comunidade e por tanto unimo-nos a todos os parceiros também, com os mesmos objetivos e com essa capacidade para estruturar um trabalho. Por um lado de apoio às famílias, neste apoio direto às dificuldades que elas têm, acabamos por conseguir uma relação de confiança com elas e a partir dessa relação incentivamos e motivamos e alertamos para a importância da escola. E esse trabalho, fazemos também junto das crianças, fazemos também na escola a sensibilização à comunidade educativa, enfim...Nós começamos desde início a fazer sessões na escola com todas as turmas, a forma como estamos próximos da escola e que facilmente chegamos aos técnicos e aos professores para sinalizar as situações de risco e depois no bairro e com os outros parceiros fazer o acompanhamento dessas situações. É um trabalho um bocadinho complexo para explicar assim rapidamente.

**Entrevistador:** O que acha que pode ser ainda trabalhado no Bairro de modo a reforçar a relação da escola com a comunidade e a garantir uma maior frequência da escola por parte das crianças ciganas?

**Entrevistado:** Penso que ainda há muito para fazer, há aqui muito trabalho para fazer, alias nós costumamos dizer que aqui as nossas metas não são de curto prazo e, que algumas das mudanças se calhar só vamos observar daqui a alguns anos quando estas crianças de agora forem elas os pais e poderem ter uma atitude diferente com os seus filhos, porque nesta camada dos pais de agora, na casa dos vinte anos, temos pais muito jovens, são pais que ainda não estão muito sensibilizados, são pessoas com vinte anos, são jovens e não valorizam ainda o papel da escola, portanto o trabalho que estamos a fazer agora, claro que esperamos aqui algumas melhorias nesta geração dos vinte anos, mas sobretudo, esperamos que estes mais novos é que vão fazer a diferença, mas isto tem que continuar, temos que reforçar, tudo o que tem vindo a ser feito. Penso que é muito importante este investimento dos vários parceiros do grupo comunitário, nós participamos no grupo comunitário com as várias instituições, e é um trabalho que começou ainda há pouco tempo, dois/três anos é pouco tempo para um trabalho desta dimensão, mas penso que já temos tido bons resultados, e sobretudo a famílias já não estão tão distantes dos serviços, acabam por beneficiar desta relação, aos poucos com a nossa persistência, para obtermos alguns resultados, mas é o investimento de tudo o que está a ser feito e aprofundar mais e conciliar esta intervenção

**ANEXO I - Tabela da Entrevista – Professores**

Nome	1. Identificar o entrevistado.			
	idade	formação académica e profissional	anos trab prof	anos trab esc
<b>Professor 1</b>	41	Lic 1.º CEB	17	2
<b>Professor 2</b>	52	Lic 1.º 2.º CEB	30	17
<b>Professor 3</b>	53	Lic. 1.º CEB Especialização em Educação Especial	20	4
<b>Professor 4</b>	42	Lic. 1.º CEB EVT	17	2
<b>Professor 5</b>	44	Lic. 1.º CEB	23	4
<b>Professor 6</b>	43	Lic. Direito Lic. Teatro Lic. 1.º CEB Mestrado em Psicologia	10	2

Nome	2. Conhecer representação professor sobre etnia cigana.			
	anos prof c cig	define cultura cig	rel alunos cig c escola	rel pais cig c escola
<b>Professor 1</b>	2	cultura muito enraizada; pouca abertura para a mudança	escola não é valorizada; gostam de estar na escola; não reconhecem valor à escola para o seu futuro	completamente ausentes. Pouca relação. Não vêm à escola.
<b>Professor 2</b>	12	cultura muito própria, muito rígida, tradições da idade média	muito boa, como já são a segunda geração digamos já gostam e tem uma boa relação com a escola; não quer dizer que gostem de aprender	uns participam mais, mais ativos; há outros que desvalorizam o papel da escola não tem qualquer relação com a escola
<b>Professor 3</b>	4	Cultura um bocadinho fechada, que defende atrozmente as suas linhas tradicionais	Gostam, apesar de não valorizarem; não veem a escola numa perspetiva de futuro, apenas de presente para usufruir de coisas para eles e para as famílias	Já há uma franja de pais mais novos que valorizam mais a escola e, que acham que os seus filhos devem vir a escola
<b>Professor 4</b>	2	É uma cultura muito específica.	É uma relação um bocadinho complicada, devido à cultura deles, porque os próprios pais nunca valorizaram muito a escola e, por isso os filhos também tem esses valores através dos próprios pais.	É uma relação também um bocadinho difícil, eles vêm ca colocar os filhos mas não é com aquela intenção de aprender, é mais no sentido de os deixar aqui para nós os guardarmos.
<b>Professor 5</b>	4	Complicada	Elas tem boa relação, os pais é que nem por isso	Acham que é um acessório.

<b>Professor 6</b>	3	Brincadeiras violentas, vivências de rua	Eles gostam de vir para a escola, e os que vêm andam contentes e felizes, porque a escola é muito a cultura deles, porque é só meninos da cultura deles, isto é um guetto. A grande maioria da escola tem alunos ciganos, é quase 100%	os pais dos miúdos que vêm habitualmente sentem que existem vantagens.
--------------------	---	--	--	--

Nome	3. Conhecer a representação do professor/entrevistado sobre o papel que a escola desempenha no processo de integração da etnia cigana					
	imagem da esc sobr cig	esc integra cig	esc mobiliza fam	rel prof com alunos cig	metodologias novas?	rel prof com fam cig
<b>Professor 1</b>	ressalta logo á vista o absentismo	é um papel muito fundamental, mas eles evitam a integração, eu acho que é porque ainda são obrigados a vir a escola, pouco a pouco a escola vai tentando mudar essas mentalidades	através de muitos projetos, parcerias, do IAC, estarmos todos em sintonia, trabalhar a pares, mas voltando as famílias muito ausentes	relação normal, como com as outras crianças, mas como estão enraizados, sim, por ver isso, secalhar fico mais sensível ao futuro deles, por terem nascido nesta comunidade. Acabo por me envolver mais emocionalmente nessa parte	sofreram e sofrem todos os dias; portanto sempre a mudar estratégias para ver qual o método que mais resulta, o método mais eficaz; ver se eles memorizam alguma coisa, se retém alguma informação; sempre arranjar uma maneira mais fácil para eles reterem a informação	a relação é muito pouca, alguns pais nem conheço; os filhos têm muita dificuldade, como podemos ajudar, não é valorizado por eles, em casa não ajudam nada, o que estou a dizer não é muito valorizado; o objetivo deles é frequentar ate ao 4º ano, também não tem muito interesse em passar para o 5º ano
<b>Professor 2</b>	a escola tem uma boa imagem deles. Achamos que são miúdos capazes, que tem capacidades, estão é pouco desenvolvidos.	lançamos a semente, uma integração completa não conseguimos porque eles estão muito muito agarrados ás tradições e como tal não valorizam a escola e, portanto não há necessidade de estudar porque para a venda não é preciso	Tentamos interagir com eles no aspecto de eu ir ao bairro, acho importante a escola também ir ao bairro, não serem só os pais a virem a escola; de vez enquanto faço o chá das mães, para falarmos de temas que as afligem ou que as	Excelente, acho que temos uma relação de amizade profunda. Eu vejo que quando estou na rua, não os vejo mas eles me vêm vêm logo a correr por ai fora e, acho que é sentido; Os mais velhos junto de grupos fingem que não me conhecem, mas piscam o olho ou assim para	tem que ser coisas mais praticas, fazer-lhes sentir que é preciso aprender a ler e a escrever para, para um fim	é uma boa relação, não digo com todos, todos, mas maioritariamente há uma relação de confiança e de interajuda;

		estudos	preocupem e que acham que eu possa ajudar; Estou sempre disponível para os receber	cumprimentar, isto para mim é muito significativo.		
<b>Professor 3</b>	temos uma imagem muito boa, eu não conheço outra realidade; a nossa perspetiva é conseguirmos que haja uma boa socialização	É fundamental, tem sido fundamental, até porque as famílias tem muita confiança em nos; Temos feito o melhor e, não se faz melhor porque às vezes eles não aceitam os nossos conselhos, ainda duvidam	A professora Carmo tem feito reuniões no bairro com as famílias, a nossa assistente social tem feito reuniões com os pais e famílias, quando os pais vêm à escola para reuniões de turma, eu própria tenho dito aos pais que é muito importante os meninos virem porque aprendem e crescem muito mais, que é saudável virem conviver	é fantástica, eu gosto muito deles, eles gostam muito de mim, estão sempre a pedir para ver a professora, é uma relação muito boa, nunca tive problemas com nenhum miúdo	na sua estrutura não, as formas de dar não, agora os temas abordar muitas vezes temos de os abordar de outra forma, porque eles tem um leque de vocabulário muito reduzido	Ótima, tem sido ótima.
<b>Professor 4</b>	A imagem comparando com as outras realidades, é mais abaixo, mais abaixo.	Tem tido muitos apoios, muitos apoios a vários níveis.	De que modo... dialogando, falando, contactando, reuniões, por parte dos professores, dos técnicos.	É uma relação, tem que ser uma relação de proximidade... quase familiar.	Um pouco, um pouco sim, tem que ser; devido às dificuldades delas	Tem sido um bocadinho, é assim, se eles viessem mais, seria mais próxima, mas muitos deles nós chamamos e eles não vêm cá.
<b>Professor 5</b>	Acho que são um bocadinho regulados pela mesma bitola e não devia ser assim.	Nenhum, porque colocam todos os ciganos na mesma escola. Não há integração nesse aspeto	Em conversas, há pais que queriam colocar os filhos noutra agrupamento e nunca há vaga para	A minha é boa.	Sim.	Boa.

			eles. Por nós podem mudar, por nós não temos nada apontar, até fazemos as transferências e chegam lá abaixo e são cortadas as asas			
<b>Professor 6</b>	As crianças ciganas não têm a mesma representação da escola que nós temos.	A escola em si, esta e as outras todas não estão preparadas para receber esta comunidade, se pretenderem ter escolas como esta, isto é uma escola quase só de ciganos.	Há o IAC e depois há o projeto da escola, que se fazem coisas em conjunto, poucas a meu ver, depois temos as reuniões com os pais, vamos mandando cartas, também à assistente social que vai telefonando para eles, esse trabalho é devolvido e é feito	Eu tenho uma ótima experiência aqui na escola; Só tenho bem a dizer deles	estes miúdos precisavam de um currículo completamente diferente, ou seja, um currículo adaptado; uso muito a metodologia de educação para a arte, uso muito o projetor e dou muitas aulas interativas, tenho muitos jogos de livros, e neste caso resulta, e resultou com todos os miúdos	Existem alguns pais que têm posturas mais agressivas, e que é desagradável, cada vez que há um problema em vez de vir á escola dizer (tive este problema assim assim), metem-se em frente á escola a gritar nomes, tem a haver com a maneira, e creio que eles gritam mas não chegam a vias de facto

Nome	4. Identificar o contributo da escola para reforçar a ligação escola-família-comunidade	
	objetivos de uma escola	que desenvolver nas crianças e nas famílias
<b>Professor 1</b>	se pudéssemos simplificar os programas e não haver aquela obrigatoriedade de cumprir o programa tal e qual como ele é, sabendo que estes miúdos e os objetivos deles são completamente diferentes; minimizar as dificuldades que eles tem, havendo uma abertura dos programas e flexibilidade curricular, para ir ao encontro do que eles pretendem para o futuro, que é o ler, o escrever, o contar e pronto não só; se tivéssemos mais a vontade para gerir o próprio currículo, sobrava-nos mais tempo para se calhar integrar outras coisas no currículo que são mais do interesse deles, como a música, a dança, de forma a cativa-	não sei o que lhe responda; haver uma gestão mais flexível do currículo, podendo haver outras áreas de interesse. Como por exemplo, o ensino pela arte, a música, a dança, de que eles gostam, mas não podíamos estar presos ao currículo que nos obrigam a cumprir e no fim a pedir resultados.

	los mais	
<b>Professor 2</b>	Primeiro que tudo acolher, e o acolher implica aceitar a diferença; tentar ajudar exactamente, semear qualquer coisa para que no futuro sejam diferentes daquilo que são os pais; mostrar que vale a pena mudar	é fundamental que seja a escola a ir ao bairro também, existir esta interligação; Havendo algo de cigano, há algo que os chame e que os faça sentir que a escola também é deles: terem o sentimento de pertença
<b>Professor 3</b>	Temos de estar muito atentos às perspetivas dos pais, mas também temos de convidá-los a conhecer e mostrar-lhes outros caminhos que eles podem seguir e verem outro tipo de vivências que eles podem usufruir, se conseguirem ter uma maior aprendizagem e uma maior frequência de escola; O problema maior neste momento, é a frequência de escola, eles faltam imenso, temos o problema de pouco trabalho, implica poucas aprendizagens, embora eles tenham dificuldades cognitivas, é principalmente uma questão de falta de assiduidade	Isso é a parte mais difícil, a maior frequência escolar, é aquilo que eu acho fundamental. É preciso eles deitarem-se mais cedo, é difícil mas para mim era o ponto principal para mudar.
<b>Professor 4</b>	Tendo um programa próprio para eles, mais específico e não o currículo nacional que é demasiado exigente, para este tipo de crianças	Pois é assim... por parte da escola está tudo feito porque tem imensos projetos, há imensos projetos feitos e iniciados pela escola e pelo agrupamento. E por tanto devia haver maior contributo por parte dos encarregados de educação, que eu acho que essa parte é que falha mais. São os encarregados de educação que deviam valorizar mais a escola para que pudesse haver mais sucesso por parte desta comunidade
<b>Professor 5</b>	Ai não é a escola, mas o agrupamento em si. O agrupamento acho que devia deixar também de criar um guetto, isto aqui está cheio de ciganos e as outras não tem. Havia de haver mais mobilidade, entre as escolas do agrupamento. As escolas do agrupamento são todas perto e, por isso devia de haver mobilização	Mostrar que a escola é importante e que a escola poderá ter um papel predominante no futuro delas. Se um dia quiserem sair do bairro
<b>Professor 6</b>	O trabalho deve ser de muita autonomia na escola, muito trabalho projeto, mais atividades para eles, menos aquelas aulas expositivas do eu digo e tu ouves, com estes miúdos não resulta, por que eles não ouvem. Trabalho mais prático e com parte artística metida ao meio	É fundamental que a escola se aproxime da comunidade; Se a escola se aproximar mais deles, e se tiver uma postura de menor crítica, em relação à comunidade deles, de maior compreensão, eu acho que as coisas podiam melhorar

## ANEXO J - Transcrição de Entrevista – Professores

### Entrevista Professor 1

**Pergunta** – Como se chama?

**Professora** – Professor 1

**Pergunta** – Que idade tem?

**Professora** – 41 anos.

**Pergunta** – Qual a sua formação académica e profissional?

**Professora** – Licenciatura em 1º ciclo

**Pergunta** – Há quantos anos trabalha como professor?

**Professora** – 17 anos

**Pergunta** – Há quantos anos trabalha como professor nesta escola?

**Professora** – 2 anos

**Pergunta** – Há quantos anos leciona em salas de aula frequentadas por alunos ciganos?

**Professora** – 2 anos, nunca tinha tido alunos de etnia cigana

**Pergunta** – Como define a cultura cigana?

**Professora** – É uma cultura muito enraizada e com pouca abertura para a mudança.

**Pergunta** – Que relação é que as crianças ciganas têm com a escola?

**Professora** – A escola não é valorizada por eles, não lhes diz muito, gostam sim, mas não valorizam como se fosse alguma coisa que lhes vai ser útil para o futuro. Acham que gostam, até gostam de vir mas sabem que da escola vai depender o futuro deles, não tem essa consciência.

**Pergunta** – Que relação é que os pais / educadores têm com a escola?

**Professora** – completamente ausentes. Pouca relação. Não vêm à escola, nem quando são chamados, reuniões não participam, completamente distantes da escola. Só os trazem os filhos ao portante e mais nada. Mas ao nível de se preocuparem, e terem uma relação escola – família, não há relação, muito pouca. Infelizmente.

**Pergunta** – Qual considera ser a imagem que a escola tem das crianças cigana?

**Professora** – Eu acho que o principal problema que ressalta logo á vista pensando, quando falamos em alunos de etnia cigana é o absentismo.

**Pergunta** – Na sua opinião, que papel é que a escola tem desempenhado no processo de integração social das crianças ciganas?

**Professora** – É um papel muito fundamental, mas, e agora voltando ao que inicialmente disse, a cultura deles é tao enraizada, pouca abertura para a mudança, eles próprios acabam por ainda não estarem a valorizar a escola. Nem lhe dar muita importância. Eles evitam a integração, eu acho que é porque ainda são obrigados a vir a escola, ainda não vêm como um bem que lhes é dado como essencial para o futuro, mas quase como uma obrigação, mas pouco a pouco a escola vai tentando mudar essas mentalidades e, talvez vá conseguindo, mas coisas muito mínimas e a longo prazo talvez se note alguma diferença, mas

momentâneo é difícil. A escola tem um papel fundamental, mas não tem o papel facilitado, é difícil. Não é fácil o papel da escola.

**Pergunta** – De que modo é que a escola tem mobilizado as famílias para esse processo?

**Professora** – Através de muitos projetos, parcerias, do IAC, de tudo isso. Tentar fazer a ligação, estarmos todos em sintonia, trabalhar a pares, mas voltando as famílias muito ausentes, muito afastadas. Não é fácil trazer-las até à escola, envolve-las na escola.

**Pergunta** – Como caracteriza a sua relação com estas crianças?

**Professora** – É uma relação normal, como com as outras crianças. Secalhar até mais apegada, vendo as crianças que são, o futuro que tem pela frente, talvez muitas queriam ter um futuro diferente, e derivado à cultura que tem e que acabam por ter vivenciar, acabam por lhes ser obrigado a fazer um caminho que eles secalhar não variam, não é da opção deles, mas como estão enraizados, sim, por ver isso, secalhar fico mais sensível ao futuro deles, por terem nascido nesta comunidade. Acabo por me envolver mais emocionalmente nessa parte, porque acabo por ver que hoje são crianças, amanhã são adultos, mas a estas crianças não lhes foi dada a oportunidade de até pensarem o que querem para o futuro, porque o futuro é-lhes imposto. Isso mexe comigo, porque enquanto crianças não somos livres de escolha, mas no futuro podemos ser, e eles não, eles quanto mais crescem menos opção de escolha vão ter e, sendo mulheres pior. E isso acaba por nos afetar a todos.

**Pergunta** – As metodologias de ensino que utiliza sofreram modificações por estar a lecionar numa sala que é frequentada por estas crianças?

**Professora** – Sim, sofreram e sofrem todos os dias. Têm muitas dificuldades, dificuldades de memorização de reter a informação, portanto sempre a mudar estratégias para ver qual o método que mais resulta, o método mais eficaz, portanto mudou e muda todos os dias e vai mudando até arranjar melhor forma de ver se eles memorizam alguma coisa, se retém alguma informação, porque eles até são interessados e motivados, mas tem muita dificuldade em memorizar, estamos sempre arranjar uma maneira mais fácil para eles reterem a informação. As estratégias mudaram e mudam sempre.

**Pergunta** – Como tem sido a sua relação com os pais/ educadores?

**Professora** – Muito pouca, a relação é muito pouca, alguns pais nem conheço, vi uma vez e pouco mais, portanto há muito pouca relação, pouca abertura, mesmo para falar com eles dos problemas e dificuldades dos filhos, a nível da aprendizagem, como não é valorizada por eles, mesmo que os chamemos eles não valorizam. Dizer-lhes que os filhos têm muita dificuldade, como podemos ajudar, não é valorizado por eles, em casa não ajudam nada, o que estou a dizer não é muito valorizado. Eles próprios também vêem que a grande maioria e o objetivo deles é frequentar até ao 4º ano, também não tem muito interesse em passar para o 5º ano, portanto estar a dizer as dificuldades dos filhos não é valorizado por eles. Portanto a relação mesmo com a família, além de eles não virem à escola e não quererem saber dos filhos, é difícil também nessa parte, porque depois não há interesse nem passagem.

**Pergunta** – Na sua opinião, quais deverão ser os objetivos de uma escola que se integra num bairro como uma forte presença de população cigana, como é o caso do bairro Alfredo Bensaúde?

**Professora** – Os objetivos na escola é ir um bocado ao encontro dos objetivos, enquanto eles na comunidade e um dos objetivos deles assim muito rapidamente é saberem ler, escrever e contar e fazerem o 4º ano e, mais nada. Porque o objetivo deles não é prosseguir estudos, então muitas vezes se pudéssemos simplificar os programas e não haver aquela obrigatoriedade de cumprir o programa tal e qual como ele é, sabendo que estes miúdos e os objetivos deles são completamente diferentes era tentar minimizar as dificuldades que eles tem, havendo uma abertura dos programas e flexibilidade curricular, para ir ao encontro do que eles pretendem para o futuro, que é o ler, o escrever, o contar e pronto não só, mas assim basicamente entre outras coisas. Mas haver mais flexibilidade, o que neste momento não tem, eles tem de cumprir um currículo igual aos outros. A escola tem muita importância e poderia ir de outra forma ao encontro deles se tivéssemos mais a vontade para gerir o próprio currículo, sobrava-nos mais tempo para se calhar integrar outras coisas no currículo que são mais do interesse deles, como a música, a dança, de forma a cativa-los mais.

**Pergunta** – O que considera ser importante que a escola desenvolva junto das crianças e das famílias, no sentido de reforçar a relação da escola com a comunidade e de garantir uma maior frequência da escola por parte das crianças ciganas?

**Professora** – Pois, esta pergunta, não sei o que lhe responda... Isto é um dos pontos de interrogação que continua a andar nas nossas cabeças, eles ate vêem, há aquelas crianças que ate vêem motivadas, só que depois a família, hoje eu não quero ir, então não vou, vou quando me apetece, por mais projetos que hajam que há o musicbox, mesmo assim nem isso os trás à escola e, realmente a gente pergunta, o que que a escola poderia fazer para que eles viessem todos os dias. Ainda não encontramos resposta mas isso é muitas vezes falado entre nós, o que que a gente poderia fazer, no sentido de fazer com que eles valorizassem mais a escola e viessem todos os dias a escola. Mesmo assim, muitas reuniões que nós fazemos, estamos sempre a falar nisto, o que que poderíamos fazer e, ainda não encontramos... porque mesmo que houvesse uma gestão flexível do currículo e ai sim, poderíamos ter outras áreas de interesse, talvez, mas como também ainda não foi implementado não sabemos, mas talvez isso, haver uma gestão mais flexível do currículo, podendo haver outras áreas de interesse. Como por exemplo, o ensino pela arte, a música, a dança, de que eles gostam, mas não podíamos estar presos ao currículo que nos obrigam a cumprir e no fim a pedir resultados. Mas não podemos fugir muito dali porque ao fim dos períodos e dos anos temos de apresentar os resultados. Enquanto não houver a flexibilidade e podermos fazer aqui algumas mudanças, ai não estou a ver outra solução, porque quando eles vêem, ate tem vontade de trabalhar e assim, a verdade é que muitas vezes não vêem porque lhes dói a barriga e, os pais também consideram isso, ou não vem, como aconteceu com uma aluna minha, a avó estava doente no porto e foi uma semana para o porto. Por isso, por mais bonito que seja o projeto aqui e que a criança esteja motivada, como eles entretanto vão oito dias, a criança não pode ficar sozinha. Não experimentamos, mas depois olhamos para estas situações por mais projeto bonito que haja e ele venha todos os dias, na altura que tenha de ir uma semana para um sítio, ficam uma semana sem virem a escola. E ai tem a ver com as tradições, nasce um irmão vão todos para o hospital ficam la três, quatro dias. Essas situações que tem

haver a nível cultural. A escola ainda não é valorizada o suficiente, porque se eles valorizassem a escola e soubessem que disto esta dependente o futuro deles, eles talvez pensassem e agissem de outra forma.

## ANEXO K - Transcrição de Entrevista – Professores

### Entrevista Professor 2

**Pergunta** – Como se chama?

**Professora** – Professor 2

**Pergunta** – Que idade tem?

**Professora** – 52 anos

**Pergunta** – Qual a sua formação académica e profissional?

**Professora** – Inicialmente tenho o curso de 1º ciclo e depois tirei o complemento de português francês de 2º ciclo.

**Pergunta** – Há quantos anos trabalha como professor?

**Professora** – Desde 87, trinta anos, vai fazer agora em Setembro.

**Pergunta** – Há quantos anos trabalha como professor nesta escola?

**Professora** – Desde 1999, portanto 17 anos.

**Pergunta** – Há quantos anos leciona em salas de aula frequentadas por alunos ciganos?

**Professora** – Há 12 anos.

**Pergunta** – Como define a cultura cigana?

**Professora** – É uma cultura muito própria, muito rígida, e para nós um bocado ultrapassada porque ainda usa muitas tradições da idade média, é uma cultura muito fechada. Pararam no tempo, o facto do casamento, casarem aos catorze anos mas já estarem destinadas desde nascença, faz lembrar a idade média.

**Pergunta** – Que relação é que as crianças ciganas têm com a escola?

**Professora** – Atualmente muito boa, porque já tenho alunos a fugir de casa para virem para a escola, antigamente era o inverso, da escola para casa, agora não. Eles gostam de vir a escola e como já são a segunda geração digamos já gostam e tem uma boa relação com a escola, no entanto não quer dizer que gostem de aprender, mas gostam de vir para a escola.

**Pergunta** – Que relação é que os pais / educadores têm com a escola?

**Professora** – É muito variável, há uns que participam mais, mais ativos, mais atentos, há outros que como desvalorizam o papel da escola não tem qualquer relação com a escola.

**Pergunta** – Qual considera ser a imagem que a escola tem das crianças cigana?

**Professora** – A escola em si, esta escola onde estamos, eu acho que a escola tem uma boa imagem deles. Achamos que são miúdos capazes, que tem capacidades, estão é pouco desenvolvidos. Portanto eu acho que a imagem que a escola tem das crianças é uma boa imagem.

**Pergunta** – Na sua opinião, que papel é que a escola tem desempenhado no processo de integração social das crianças ciganas?

**Professora** – Tem sido mais um polo, eu acho que, eu comparo-nos aos agricultores, nós lançamos a semente, uma integração completa não conseguimos porque eles estão muito muito agarrados

às tradições e como tal não valorizam a escola e, portanto não há necessidade de estudar porque para a venda não é preciso estudos. Mas tentamos que eles abram os horizontes. Mas eles têm pouca ambição. Estão muito centrados na cultura deles, do modo de vida deles, de modos que dificilmente vão sair, pelo menos por enquanto.

**Pergunta** – De que modo é que a escola tem mobilizado as famílias para esse processo?

**Professora** – Tentamos interagir com eles no aspecto de eu ir ao bairro, acho importante a escola também ir ao bairro, não serem só os pais a virem a escola. Tenho o chá das mães, não é regularmente, mas de vez enquanto faço o chá das mães, para falarmos de temas que as afligem ou que as preocupem e que acham que eu possa ajudar. Uma conversa à volta de uma chávena de chá. E quando há momentos, por exemplo, de histórias que eles queiram vir contar, ou por aí fora. Estou sempre disponível para os receber, como não tenho turma este ano, as vezes recebo as mães que apenas querem desabafar. É importantíssimo existir esta ligação com as famílias, é fundamental.

**Pergunta** – Como caracteriza a sua relação com estas crianças?

**Professora** – Posso me estar a gabar mas eu acho que é muito boa. Excelente, acho que temos uma relação de amizade profunda. Eu vejo que quando estou na rua, não os vejo mas eles me vêm vêm logo a correr por aí fora e, acho que é sentido, não é show-off. Os mais velhos junto de grupos fingem que não me conhecem, mas piscam o olho ou assim para cumprimentar, isto para mim é muito significativo.

**Pergunta** – As metodologias de ensino que utiliza sofreram modificações por estar a lecionar numa sala que é frequentada por estas crianças?

**Professora** – Obrigatoriamente, porque tem que ser coisas mais praticas, fazer-lhes sentir que é preciso aprender a ler e a escrever para, para um fim. Sem duvida que a metodologia tem que mudar.

**Pergunta** – Como tem sido a sua relação com os pais/ educadores?

**Professora** – Eu acho que é uma boa relação, não digo com todos, todos, mas maioritariamente há uma relação de confiança e de interajuda. Eles sabem que podem contar comigo para tratar de tudo, como de papéis, pois eles têm dificuldades, a maior parte não sabe ler. Eu ajudo nisso e quando os filhos têm algum problema na escola, eu chamo e eles vêm. Tentam ajudar... momento de partilha e ajuda.

**Pergunta** – Na sua opinião, quais deverão ser os objetivos de uma escola que se integra num bairro como uma forte presença de população cigana, como é o caso do bairro Alfredo Bensaúde?

**Professora** – Primeiro que tudo acolher, e o acolher implica aceitar a diferença, acho fundamental o primeiro objetivo é aceitar a diferença, sem duvida. Depois é tentar ajudar exactamente, semear qualquer coisa para que no futuro sejam diferentes daquilo que são os pais. Acho que é o objetivo de qualquer escola, mas mais marcadamente nesta, mostrar-lhes que vale a pena mudar.

**Pergunta** – O que considera ser importante que a escola desenvolva junto das crianças e das famílias, no sentido de reforçar a relação da escola com a comunidade e de garantir uma maior frequência da escola por parte das crianças ciganas?

**Professora** – Eu acho que é esta proximidade, e é nisso que se nota que é fundamental que seja a escola a ir ao bairro também, existir esta interligação. Porque acho que eles têm que sentir que a escola

também é de etnia cigana, não é uma escola só de senhores, como eles dizem. Há algo de cigano aqui e, acho que ao longo dos anos tem-se conseguido demonstrar isso. Havendo algo de cigano, há algo que os chame e que os faça sentir que a escola também é deles. Terem o sentimento de pertença. E se começarmos a austerizar tudo o que é de cultura cigana é um afastamento total, portanto essa proximidade é essencial com as famílias e com as crianças.

## ANEXO L - Transcrição de Entrevista – Professores

### Entrevista Professor 3

**Pergunta** – Como se chama?

**Professora** – Professor 3

**Pergunta** – Que idade tem?

**Professora** – 53 anos

**Pergunta** – Qual a sua formação académica e profissional?

**Professora** – Licenciatura mais formação especializada, licenciatura em primeiro ciclo com especialização em educação especial.

**Pergunta** – Há quantos anos trabalha como professor?

**Professora** – 20 anos

**Pergunta** – Há quantos anos trabalha como professor nesta escola?

**Professora** – 4 anos

**Pergunta** – Há quantos anos leciona em salas de aula frequentadas por alunos ciganos?

**Professora** – 4 anos

**Pergunta** – Como define a cultura cigana?

**Professora** – É uma cultura um bocadinho fechada, que defende atrozmente as suas linhas tradicionais, as suas culturas e, é uma cultura ainda muito fechada, eu acho que ainda estão bastante fechados, embora já convivam, eu acho que esta bem melhor, já convivem mais, em termos sociais, mas o problema principal eu acho que é continuam a estar em meios muito restritos, sendo eles, neste momento aqui, do bairro para aqui, e basicamente eles saem do bairro para duas ou três situações pontuais, saem do bairro, para virem para escola, para o mercado e saem do bairro para visitar as famílias que vivem noutros pontos do país, ou da cidade de Lisboa e, basicamente é para isso, eles não convivem com muitas pessoas fora da sua etnia, estão muito fechados ainda.

**Pergunta** – Que relação é que as crianças ciganas têm com a escola?

**Professora** – Eles gostam, a maioria até já gosta, apesar de não valorizarem muito a escola, porque a escola para eles, neste momento ainda é vista, não como perspectiva de futuro, mas sim como perspectiva de presente, ou seja, os meninos virem a escola facultam-lhes a eles e à família, uma série de situações, tais como, o poderem usufruir de pequenos-almoços, almoços, de coisas gratuitas, e o poderem principalmente usufruir do rendimento de inserção, aos pais, porque é um dos meios de sobrevivência para além de poderem ter outro tipo de negócios, e toda a gente sabe que existem outro tipo de negócios como as feiras. Mas é uma forma de subsistência, eles tem filhos e vêm a escola porque são obrigados. Porque quando eles podem beldam-se, porque são mesmo obrigados a vir a escola, senão não vinham de todo.

**Pergunta** – Que relação é que os pais / educadores têm com a escola?

**Professora** – Os pais... há duas situações a meu ver, já distintas, há aquele grosso de pais que não liga nenhuma a escola, não valoriza a escola, acha que a escola é uma chatice, um aborrecimento, porque tem que se levantar cedo. Os pais gostam de farra, de farra noturna, na rua até as tantas e, depois gostam de dormir e descansar e, isso é um bocadinho o oposto, portanto se eles estão na rua até as tantas não conseguem acordar de manhã cedo para trazerem os filhos a escola. Portanto os filhos não vêm pontualmente, não vêm com assiduidade, mas não vêm por causa deles, não vêm muitas vezes, por causa dos pais, do comportamento dos pais, da responsabilidade dos pais.

E depois já temos, já se nota uma grande franja de pais, principalmente pais mais novos, muitos deles que já estudaram nesta escola, que já fizeram o quarto ano nesta escola, que já sabem ler, já sabem escrever e que querem para os seus filhos uma perspectiva de vida melhor, que não seja a deles, igual a deles. Já há uma franja de pais mais novos que valorizam mais a escola e, que acham que os seus filhos devem vir a escola, porque devem aprender, para terem outras oportunidades de vida e, isso é bom.

**Pergunta** – Qual considera ser a imagem que a escola tem das crianças cigana?

**Professora** – Aqui temos uma imagem muito boa, eu não conheço outra realidade, lê-se e ouve-se muita coisa, mas aqui na escola em relação as crianças ciganas, agora até temos uma percentagem um bocadinho mais baixa, mas há uns anos atrás, dois/três anos quando eu cá cheguei, a percentagem era de 95% de etnia cigana. Portanto eramos praticamente todos ciganos, agora não, já temos uma percentagem um bocadinho mais baixa e, a nossa perspectiva é conseguirmos até para que haja uma boa socialização, um bom intercambio entre as várias culturas, conseguirmos chegar pelo menos aos 50%, metade/metade, era ótimo, porque tinha outros modelos, outras convivências. Ainda não está fácil, porque grande parte dos pais não ciganos tem um bocado de receio de juntar os filhos aqui, o que não se justifica, mas ainda conta muito o rótulo.

**Pergunta** – Na sua opinião, que papel é que a escola tem desempenhado no processo de integração social das crianças ciganas?

**Professora** – É fundamental, tem sido fundamental, até porque as famílias tem muita confiança em nos, até porque a nossa coordenadora está cá há muitos anos e, é uma pessoa muito bem vista, estudou aqui, convive e vive aqui no bairro, conhece todos, conhece as famílias todas, é uma pessoa que tem feito um elo de ligação importantíssimo e, nos temos feito o melhor possível para eles. Tentar explicar-lhes que é melhor chegarem um pouco mais atrasados, mas virem a escola. Temos feito o melhor e, não se faz melhor porque às vezes eles não aceitam os nossos conselhos, ainda duvidam.

**Pergunta** – De que modo é que a escola tem mobilizado as famílias para esse processo?

**Professora** – A professora Carmo tem feito reuniões no bairro com as famílias, a nossa assistente social tem feito reuniões com os pais e famílias, quando os pais vêm a escola para reuniões de turma, eu própria tenho dito aos pais que é muito importante os meninos virem porque aprendem e crescem muito mais, que é saudável virem conviver. Nem que seja apenas pelas crianças ciganas, é um meio longe dos pais, do meio de vivência e, já temos outros meios, como internet, histórias, parcerias que

vêm a escola, várias visitas de estudo e eles conseguem ficar mais bem preparados se vierem a escola do que viverem sempre agarrados aos pais e a cultura deles.

**Pergunta** – Como caracteriza a sua relação com estas crianças?

**Professora** – Neste momento é fantástica, eu gosto muito deles, eles gostam muito de mim, estão sempre a pedir para ver a professora, é uma relação muito boa, nunca tive problemas com nenhum miúdo, com nenhum pai, os pais as vezes vêm um bocadinho preocupados, mas é uma questão de saber falar com eles, primeiro ouvi-los, eles vêm com aquela ânsia toda de se exporem, desabafam tudo e depois com calma falamos. É como falar com outros pais quaisquer.

**Pergunta** – As metodologias de ensino que utiliza sofreram modificações por estar a lecionar numa sala que é frequentada por estas crianças?

**Professora** – É assim, na sua estrutura não, embora os temas, as formas de dar não, agora os temas abordar muitas vezes temos de os abordar de outra forma, porque eles tem um leque de vocabulário muito reduzido. E isso é um dos grandes problemas ao sucesso escolar destas crianças, porque como eles vivem em guettos, eles não convivem muito e falam nos dialectos e na língua deles muito próprios. E as vezes eu digo uma palavra e eles, oh professora o que é isso? apesar de serem coisas banais eles não conhecem, como não visitam, como não estudam, não sabem o que quer dizer, e isso é um grande entrave, as vezes temos com os temas, temos de adaptar aquele conteúdo num tema que os motive, porque senão eles desligam completamente. Mas as metodologias são as mesmas, com uma diferença, temos ser muito pacientes, porque eles são muito lentos, pouco entusiasmados, pouco esforçados, são lentos, muito lentos, tem uma lentidão extrema. Depois tem alguns meninos com grandes dificuldades cognitivas, muitos deles não estão manifestadas como necessidades educativas especiais, mas de facto eles tem muitas limitações, muitas dificuldades de aprendizagem, muitas delas advêm das próprias famílias, porque elas próprias casam primos com primas e por ai, e isso causa um problema de consanguinidade é complicado e deixam andar. Eles hoje sabem, amanhã já não sabem e, isso é a parte mais chata, porque temos de estar sempre a repetir e depois eles ficam cansados de ouvir, mas depois no dia seguinte já não sabem e, nós próprios já temos dificuldades em arranjar estratégias para não ser exactamente a mesma coisa, nem dito da mesma maneira, nem feito da mesma maneira a ver se eles aprendem, mas tem de ser sempre feito um reforço e mais uma vez e, mais uma vez. Repetir mesmo a ver se fica la alguma coisa, é o mais cansativo.

**Pergunta** – Como tem sido a sua relação com os pais/ educadores?

**Professora** – Óptima, tem sido óptima.

**Pergunta** – Na sua opinião, quais deverão ser os objetivos de uma escola que se integra num bairro como uma forte presença de população cigana, como é o caso do bairro Alfredo Bensaúde?

**Professora** – Temos de estar muito atentos, às perspectivas dos pais por um lado, mas também temos de convidá-los a conhecer e mostrar-lhes outros caminhos que eles podem seguir e verem outro tipo de vivências que eles podem usufruir, se conseguirem ter uma maior aprendizagem e uma maior frequência de escola. O problema maior, agora, neste momento, é a frequência de escola. Nós temos meninos razoáveis, temos meninos com baixo nível de aprendizagem, meninos médios, temos meninos já

um bocadinho a cima, não temos melhor porque o nível de assiduidade deles é muito baixo, porque eu estou convicta de que se estes meninos viessem sistematicamente, diariamente, todos os anos à escola, eles não eram meninos de excelente, nem muito bom, mas eram meninos do bom, do suficiente, do bom, não podemos querer que todos sejam doutores mas eles, muitos deles tinham capacidades para chegarem mais alem. Mas como eles faltam imenso, temos o problema de pouco trabalho, implica poucas aprendizagens, e aprendizagens pouco consolidadas e depois eles não estão seguros se sabem ou não sabem, estão sempre receosos de errar, depois o meu colega vai gozar comigo, mas isso é principalmente, embora eles tenham dificuldades cognitivas, é principalmente uma questão de falta de assiduidade.

**Pergunta** – O que considera ser importante que a escola desenvolva junto das crianças e das famílias, no sentido de reforçar a relação da escola com a comunidade e de garantir uma maior frequência da escola por parte das crianças ciganas?

**Professora** – Isso é a parte mais difícil, a maior frequência, é assim, aquilo que eu acho fundamental era conseguir que estes meninos se deitassem, ponto numero 1, mais cedo, há muitos meninos que se deitam, meia-noite, uma da manha, duas da manha, e, pelos relatos que eles falam, porque é assim, eles tem uma coisa que é o culto, e o culto é sempre a noite depois do jantar, e são dois dias ou três pelo menos durante a semana, eles vêm do culto e ainda ficam à conversa na rua, os pais, as mães, fica tudo a conversa na rua e, os miúdos acompanham as famílias e ficam na rua a brincar, vão para casa meia-noite, uma da manha, quando se deitam, deitam. Nos dias que não vão ao culto ficam a ver televisão e filmes, sabe-se la que filmes até as tantas, estas crianças dormem muito pouco, são crianças que, por serem crianças precisavam de dormir oito, dez horas por noite e não dormem e, isso faz com que eles baixem a atenção, sejam hiperactivos, sejam agitados, baixem o poder de concentração, atenção e, as vezes vêm mesmo sonolentos e adormecem na sala. É preciso eles deitarem-se mais cedo, é difícil mas para mim era o ponto principal para mudar.

## ANEXO M - Transcrição de Entrevista – Professores

### Entrevista Professor 4

**Pergunta** – Como se chama?

**Professor** – Professor 4

**Pergunta** – Que idade tem?

**Professor** – 42 anos.

**Pergunta** – Qual a sua formação académica e profissional?

**Professor** – Educação visual e tecnológica e 1º ciclo.

**Pergunta** – Há quantos anos trabalha como professor?

**Professor** – 17 anos.

**Pergunta** – Há quantos anos trabalha como professor nesta escola?

**Professor** – Este é o meu segundo ano.

**Pergunta** – Há quantos anos leciona em salas de aula frequentadas por alunos ciganos?

**Professor** – Este é o meu segundo ano.

**Pergunta** – Como define a cultura cigana?

**Professor** – É uma cultura muito específica. Muito específica.

**Pergunta** – Que relação é que as crianças ciganas têm com a escola?

**Professor** – É uma relação um bocadinho complicada, devido à cultura deles. Devido à cultura deles, porque os próprios pais também nunca valorizaram muito a escola e, por isso os filhos também tem esses valores, através dos próprios pais.

**Pergunta** – Que relação é que os pais / educadores têm com a escola?

**Professor** – É uma relação um bocadinho também difícil, também, um bocadinho difícil, eles vem ca colocar os filhos mas não é com aquela intenção de aprender, é mais no sentido de os deixa-los aqui para nós os guardarmos.

**Pergunta** – Qual considera ser a imagem que a escola tem das crianças cigana?

**Professor** – Na minha perspetiva? (entrevistador – sim)

A imagem comparando com as outras realidades, é mais também, mais abaixo, mais abaixo.

**Pergunta** – Na sua opinião, que papel é que a escola tem desempenhado no processo de integração social das crianças ciganas?

**Professor** – Tem tido muitos apoios, muitos apoios a vários níveis.

**Pergunta** – De que modo é que a escola tem mobilizado as famílias para esse processo?

**Professor** – De que modo... dialogando, falando, contactando, reuniões, por parte dos professores, dos técnicos.

**Pergunta** – Como caracteriza a sua relação com estas crianças?

**Professor** – É uma relação, tem que ser uma relação de proximidade... quase familiar.

**Pergunta** – As metodologias de ensino que utiliza sofreram modificações por estar a lecionar numa sala que é frequentada por estas crianças?

**Professor** – Um pouco, um pouco sim, tem que ser.

(Devido às dificuldades delas? – Entrevistadora)

**Professor** – Sim devido às dificuldades delas, sim.

**Pergunta** – Como tem sido a sua relação com os pais/ educadores?

**Professor** – Tem sido um bocadinho, é assim, se eles viessem mais, seria mais próxima, mas muitos deles nós chamamos e eles não vêm cá. Eles muitas vezes não vêm cá.

**Pergunta** – Na sua opinião, quais deverão ser os objetivos de uma escola que se integra num bairro como uma forte presença de população cigana, como é o caso do bairro Alfredo Bensaúde?

**Professor** – Tendo um programa próprio para eles.

(Um programa mais específico?) ENTREVISTADORA

**Professor** – Sim, mais específico e não o currículo nacional que é demasiado exigente, para este tipo de crianças.

**Pergunta** – O que considera ser importante que a escola desenvolva junto das crianças e das famílias, no sentido de reforçar a relação da escola com a comunidade e de garantir uma maior frequência da escola por parte das crianças ciganas?

**Professor** – Pois é assim... por parte da escola está tudo feito porque tem imensos projetos, há imensos projetos feitos e iniciados pela escola e pelo agrupamento. E por tanto devia haver maior contributo por parte dos encarregados de educação, que eu acho que essa parte é que falha mais. São os encarregados de educação que deviam valorizar mais a escola para que pudesse haver mais sucesso por parte desta comunidade.

## ANEXO N - Transcrição de Entrevista – Professores

### Entrevista Professor 5

**Pergunta** – Como se chama?

**Professora** – Professor 5

**Pergunta** – Que idade tem?

**Professora** – 44 anos.

**Pergunta** – Qual a sua formação académica e profissional?

**Professora** – Tenho barchalato e licenciatura.

**Pergunta** – Há quantos anos trabalha como professor?

**Professora** – 23 anos.

**Pergunta** – Há quantos anos trabalha como professor nesta escola?

**Professora** – 4 anos.

**Pergunta** – Há quantos anos leciona em salas de aula frequentadas por alunos ciganos?

**Professora** – 4 anos.

**Pergunta** – Como define a cultura cigana?

**Professora** – Complicada.

**Pergunta** – Que relação é que as crianças ciganas têm com a escola?

**Professora** – Elas tem boa relação, os pais é que nem por isso.

**Pergunta** – Que relação é que os pais / educadores têm com a escola?

**Professora** – Acham que é um acessório.

**Pergunta** – Qual considera ser a imagem que a escola tem das crianças cigana?

**Professora** – Acho que são um bocadinho regulados pela mesma bitola e não devia ser assim.

**Pergunta** – Na sua opinião, que papel é que a escola tem desempenhado no processo de integração social das crianças ciganas?

**Professora** – Nenhum, porque colocam todos os ciganos na mesma escola. Não há integração nesse aspeto.

**Pergunta** – De que modo é que a escola tem mobilizado as famílias para esse processo?

**Professora** – Em conversas, há pais que queriam colocar os filhos noutra agrupamento e nunca há vaga para eles. Por nós podem mudar, por nós não temos nada apontar, até fazemos as transferências e chegam lá abaixo e são cortadas as asas.

**Pergunta** – Como caracteriza a sua relação com estas crianças?

**Professora** – A minha é boa.

**Pergunta** – As metodologias de ensino que utiliza sofreram modificações por estar a lecionar numa sala que é frequentada por estas crianças?

**Professora** – Sim.

**Pergunta** – Como tem sido a sua relação com os pais/ educadores?

**Professora** – Boa.

**Pergunta** – Na sua opinião, quais deverão ser os objetivos de uma escola que se integra num bairro como uma forte presença de população cigana, como é o caso do bairro Alfredo Bensaúde?

**Professora** – Ai não é a escola, mas o agrupamento em si. O agrupamento acho que devia deixar também de criar um guetto, isto aqui esta cheio de ciganos e as outras não tem. Havia de haver mais mobilidade, entre as escolas do agrupamento. As escolas do agrupamento são todas perto e, por isso devia de haver mobilização.

**Pergunta** – O que considera ser importante que a escola desenvolva junto das crianças e das famílias, no sentido de reforçar a relação da escola com a comunidade e de garantir uma maior frequência da escola por parte das crianças ciganas?

**Professora** – Mostrar que a escola é importante e que a escola poderá ter um papel predominante no futuro delas. Se um dia quiserem sair do bairro, mas tudo depende delas.

## ANEXO O - Transcrição de Entrevista – Professores

### Entrevista Professor 6

**Pergunta** – Como se chama e que idade tem?

**Professora** – Professor 6 tem 43 anos.

**Pergunta** – Relativamente à sua formação académica?

**Professora** – Sou formada em direito e em teatro na Escola Superior de Teatro e Cinema (formação inicial). Depois destes dois cursos fui para a de educação, tirei o curso de professora de ensino básico, depois disso fui acabar o mestrado em psicologia.

**Pergunta** – Relativamente ao ensino há quantos anos é que trabalha como professora?

**Professora** – 10 anos.

**Pergunta** – Nesta escola há quantos anos leciona?

**Professora** – 2 anos e não efetiva.

**Pergunta** – Há quantos anos é que leciona em sala de aula em que existem alunos de etnia cigana?

**Professora** – No meu primeiro ano de serviço fui coordenadora de uma escola, só com ciganos ou quase só com ciganos, 95% de população cigana. Fiquei a conhecer muito bem essa população. Continuei na zona da amadora, depois fui para a cova da mora. Regressei à população cigana o ano passado (2016).

**Pergunta** – Qual é a sua imagem e perspetiva da cultura deles? A sua relação com a escola, ou que é que acha deles relativamente às brincadeiras que eles fazem e a sua relação com os outros indivíduos que frequentam o mesmo espaço que eles?

**Professora** – São coisas diferentes, uma coisa são as famílias e a sua relação com escola, outra coisa é aquilo que são os miúdos. Em relação aos miúdos, eles tem brincadeiras bem mais violentas do que os outros miúdos, porque replicam aquilo que vêem em casa, mas não são todos os ciganos, estes em particular não tem muito a ver com os outros. A outra população cigana onde eu estive ao pé do Ikea (amadora/Alfragide), era uma comunidade muito ligada ao mercado, ou seja, eram vendedores. Eram comerciantes, vendiam nas feiras. Estes miúdos aqui, alguns pais também são comerciantes, mas a grande maioria não é, a grande maioria não tem uma profissão associada, e ouve-se muito falar sobre droga, tráfego e negócios paralelos. Grande maioria dos miúdos não tem a vivência da feira, têm a vivência da rua.

**Pergunta** – Acha que os miúdos gostam de vir para a escola? A escola é 100% cigana?

**Professora** – Eles gostam de vir para a escola, e os que vêm andam contentes e felizes, porque a escola é muito a cultura deles, porque é só meninos da cultura deles, isto é um guetto. A grande maioria da escola tem alunos ciganos, é quase 100%.

**Pergunta** – Relação com os outros meninos? Alguma barreira?

**Professora** – Têm relação e vão se adaptando. Mas existe uma barreira, existe racismo, racismo muito grande com meninos africanos, e sofrem um pouco, mas eles vão se adaptando. Eles relacionam-se nos intervalos e nas salas de aula.

**Pergunta** – Perspetiva da escola, com alunos ciganos, se têm uma relação positiva com a escola, eles acham que a escola tem benefícios e vantagens para eles, ou acha que por outro lado tem desvantagens, e eles querem se afastar da escola?

**Professora** – A grande maioria dos miúdos que vêm, gostam de cá estar e acham que há vantagens, e os pais dos miúdos que vêm habitualmente também sentem que existem vantagens. É óbvio que eles não têm a mesma representação da escola que nós temos, porque a cultura deles não é essa, a valorização da escola não é essa, os pais sentem que muitas vezes os miúdos estão aqui trancados, que são obrigados a fazer coisas que não interessam para nada, e portanto eles vêm à escola porque querem. Os meninos que vêm à escola, não é porque são obrigados mas sim porque querem, os outros ficam deitados na cama, porque eles perguntam aos filhos, queres ir á escola?, quem quer vai, quem não quer não vai.

**Pergunta** – Aqueles que se predispõem a vir, também se predispõem a aprender? Ou vêm por ser lúdico?

**Professora** – A minha perspetiva, a minha experiência com eles, é que eles vêm para aprender. Há alguns miúdos que não estão virados para aquilo, como em todas as escolas. Eu tenho 3 alunos que não vêm à escola, vieram no 1º período 3 vezes, porque não se levantam e não são obrigados, são mais velhos, tem muitas retenções e a escola deixa de ser o universo deles.

**Pergunta** – Se o papel da escola tem desempenhado um bom processo de integração das crianças, tanto para dentro da escola, como para fora da escola, para o meio social?

**Professora** – Eu não conhecia esta escola antes, por isso aquilo que oiço é que, aquilo que era e aquilo que é há uma diferença enorme, portanto houve um trabalho claramente feito, com as família e com o respeito das famílias pela escola, e mesmo a vinda deles á escola. A escola em si, esta e as outras todas não estão preparadas para receber esta comunidade, se pretenderem ter escolas como esta, isto é uma escola quase só de ciganos.

**Pergunta** – Falta de material, falta de condições? Currículos adaptado?

**Professora** – Existe falta de material, mas sobretudo porque estes miúdos precisavam de um currículo completamente diferente, ou seja, um currículo adaptado. Ou então eles decidem não ter esta escola, bairro guetizados, e então vão espalhá-los pelas várias escolas, e eles vão aprendendo com os outros e outros com eles, as coisas vão crescendo por si só. Se querem que existam este tipo de escolas têm de criar currículos alternativos, porque são miúdos muito mexidos, são miúdos que não têm pré-escolar, não têm aquele tipo de aquisições como, números, as cores, os pais não conversam com eles sobre isso, por isso eles vêm a zeros. Vêm sem regras nenhuma e fazem o que querem, e quando a chegam vêm num estado, que o manual dos outros meninos não dá.

**Pergunta** – Como é que a escola tem mobilizado as famílias para a participação das crianças na escola? Acha que tem tido uma boa aceitação?

**Professora** – Há o IAC e depois há o projeto da escola, que se fazem coisas conjunto, poucas a meu ver, depois temos as reuniões com os pais, vamos mandando cartas, também à assistente social que vai telefonando para eles, esse trabalho é devolvido e é feito. Acho é que o tipo de aulas é que devia ser modificado.

**Pergunta** – Você tem relação com os pais das próprias crianças? Vêm muitas vezes á escola?

**Professora** – Sim. Se for pedido vêm, alguns, nem todos. Vêm pouco, mas se os apanharmos por aí quando vêm buscar os meninos e pedirmos para subirem. Não existe nenhuma barreira cultural que impeça de a escola comunicar com os pais e vice-versa. Existem alguns pais que têm posturas mais agressivas, e que é desagradável, cada vez que há um problema em vez de vir á escola dizer tive este problema assim assim, metem-se em frente á escola a gritar nomes, tem a haver com a maneira, e creio que eles gritam mas não chegam a vias de facto.

**Pergunta** – Relativamente ainda aos pais, sente que existem vantagens em os filhos estarem na escola? Ou acha que para os pais é “uma perca de tempo” os filhos estarem na escola e podiam estar com os pais em casa a fazer tarefas ou na venda?

**Professora** – Eu acho que eles vêm algumas vantagens se não, não os mandavam para a escola, e eles não perdem o rendimento minino por não ter os filhos na escola, mas nada os obriga, a não ser a polícia que vai lá de vez em quando. Os que mandam devem de encontrar aqui algumas vantagens, eles não sentem que a vantagem é muito grande, o que eles querem é que eles leiam e que façam contas, para se um dia quiserem fazer venda, fazerem as contas e lerem as cartas lá de casa. O tipo de vidas que eles levam, as meninas casam muito cedo por isso também não precisa de grande escolaridade. As ambições deles são muito pequenas, mesmo em relação a sair do bairro, não têm ambições de viajar, de ver o mundo, e como são ensinados a não ter levam uma vida pré definida para aquilo. Nesse sentido a escola não tem muitas condições, ou lhe estávamos a ensinar varrer a casa e tomar conta do marido, elas achavam interessante. Ou tudo aquilo que lhes estamos a ensinar, de pouco lhes servirá.

**Pergunta** – Acha que escola devia mudar os objetivos relativamente à cultura cigana?

**Professora** – Eu acho, que a forma como se ensina, é para os ciganos e para toda a gente, a forma como se ensina em Portugal é uma forma muito antiga, muito pegada ao manual, muito ler o textinho, eu não concordo com essa maneira de estar, então na população cigana isso é mais gritante. Não cativa, não tem a mais plena das graças, torna as pessoas completamente carneirinhos, eles não têm liberdade nem autonomia, porque isso também não trabalhado. Há outro tipo de professores que têm outro tipo de metodologias e outro tipo de resultados. O trabalho deve ser de muita autonomia na escola, muito trabalho projecto, mais atividades para eles, menos aquelas aulas expositivas do eu digo e tu ouves, com estes miúdos não resulta, por que eles não ouvem, estão noutra - desligaram, depois não percebem, metade do que nós dizemos, porque eles têm um vocabulário mais pequenino, e as vezes não lhes passa pela cabeça o quão pequeno. Trabalho mais prático e com parte artística metida ao meio.

**Pergunta** – Considera ser importante que a escola desenvolva junto das crianças e das próprias famílias, reforçar esta relação entre a escola e a comunidade? Isto de modo a garantir que os alunos venham com mais frequência à escola?

**Professora** – Isso é fundamental. É fundamental que a escola se aproxime da comunidade. Eles têm o culto, eles são muito ligados ao culto, dá-me a sensação que são da religião Evangélica, eles vão sempre ao culto, porque acham importante, a escola deveria ser tão importante como ir ao culto. Se escola se aproximar mais deles, e se tiver uma postura de menor crítica, em relação à comunidade deles, de maior compreensão, eu acho que as coisas podiam melhorar. Acho que isto demora tempo, esta escola até é uma das escolas em que a relação é mais próxima.

**Pergunta** – Especificamente no seu caso, a sua relação específica com as crianças ciganas?

**Professora** – Eu tenho uma ótima experiência aqui na escola. Ainda o ano passado recebi uma turma só de repetentes, de vários anos, com alunos já repetentes vários anos e nenhum deles sabia ler, eles vinham de turmas muito grandes. Foi uma turma que deu bom resultado. Só tenho bem a dizer deles, eram miúdos sem regras nenhuma, completamente destrutturados. Eu tenho uma maneira muito diferente de dar aulas, e eles acho que reagiram muito bem a isso, estavam habituados a mais do mesmo e de repente aquilo não era o que eles estavam á espera, eles podiam circular pela sala, tínhamos sítios temáticos, se estão no português estão numa mesa. Eu raramente dou aulas para a turma, isso não existe, eu trabalho em pequenos grupos, eles tiveram uma estrutura diferente e reagiram muito bem, e a grande maioria deles aprendem a ler, são miúdos que eu neste momento entro na sala e eles começam logo a trabalhar, já sabem quais as tarefas de cada um, parece uma fabrica vai tudo aos seus lugares a fazer as coisas, não tenho essa experiência que os miúdos oferecem essa muita resistência para aprender, aprenderam todos muito bem, a chatice são as faltas deles, eles vêm dois dias e faltam um dia.

**Pergunta** – As metodologias que usou com este tipo de crianças é diferente do que usaria noutro sítio?

**Professora** – Sim. Aqui é um bocadinho mais intensa do se calhar usaria noutras escolas. Mas uso estas metodologias com todos os miúdos. Uso muito a metodologias da organização da sala de aula muito próxima do movimento da escola moderna, apesar de eu não pertencer a movimentos nenhuns, mas parte organizacional é muito próxima. Faço parte de uma associação de educação com a arte, e uso muito a metodologia de educação para a arte, uso muito o projector e dou muitas aulas interactivas, tenho muitos jogos de livros, e neste caso resulta, e resultou com todos os miúdos. Eles têm vontade de estar e de vir.

**Pergunta** – Acha que existem alunos que vão sair deste caminho da vida cigana? Daquele padrão?

**Professora** – Alguns eventualmente sairão. Eu acho que pelo menos, dois anos é muito pouco, mas se eu ficasse aqui mais tempo com estes miúdos mais uns dois anos pelo menos, alguma coisa lá fica de diferente, de abrir horizontes, de pensar sobre as coisas. Se vão continuar a seguir os estudos, não faço a mais pequena ideia, porque a força da família e da comunidade é muito grande.