

O SUCESSO NO PERCURSO ESCOLAR DA ETNIA CIGANA

Dissertação de Mestrado

Rita Alexandra Jesus Marques

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor José Carlos Laranjo Marques, ESECS

Leiria, 30 de Setembro de 2016

Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

O SUCESSO NO PERCURSO ESCOLAR DA ETNIA CIGANA

Dissertação de Mestrado

Rita Alexandra Jesus Marques

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor José Carlos Laranjo Marques, ESECS

Leiria, 30 de Setembro de 2016

Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

“O essencial é invisível aos olhos.”

Antoine de Saint Exupery

À minha filha Lara, pelos dias em que a mãe não estava tão presente quanto gostaria, obrigada meu amor pela tua compreensão.

Ao professor Doutor José Carlos Laranjo Marques, pela pronta disponibilidade, as críticas e orientações prestadas para a concretização deste trabalho.

À minha família pelo apoio, incentivo e amor incondicional.

Aos entrevistados, que sem a vossa colaboração não seria possível concluir este trabalho.

À Dra. Maria José Vicente e à minha querida amiga Diana Coelho pela disponibilidade na revisão do trabalho.

Às minhas amigas Ana Paula Lucas e Vânia Coelho pelo apoio e motivação para a conclusão desta etapa.

A todos os professores desta caminhada pelos ensinamentos e saberes transmitidos.

A todas as pessoas que me apoiaram, orientaram, e incentivaram ao longo desta caminhada.

A todos o meu OBRIGADA!

RESUMO

Uma das áreas onde o confronto entre culturas e valores minoritários e maioritários são mais evidentes, é a escola, particularmente porque ela se sobrepõe a uma missão socializadora que não é, de modo nenhum, neutra nem sequer flexível.

Sabemos que a taxa de escolarização ainda é muito reduzida, na cultura cigana. A educação é portanto uma área fundamental para a inclusão destes na sociedade, dita dominante.

A escola pode e deve assumir-se como um importante interface cultural entre as distintas comunidades, assumir-se como espaço de pertença das crianças ciganas e das suas famílias, respeitando e alargando as suas expectativas, como fator de sucesso.

Com o presente trabalho, pretende-se conhecer os percursos escolares dos indivíduos de etnia cigana onde existe sucesso no percurso escolar (escolaridade superior ao 9º ano) e perceber se existem ou não, fatores preponderantes que levem ao sucesso escolar.

Será realizado um estudo de caso a quatro indivíduos de etnia cigana com o intuito de aprofundar, compreender e analisar o percurso escolar dos entrevistados bem como, o seu percurso de vida e o dos seus pais. Para podermos aprofundar este tema sobre estes indivíduos iremos recorrer à entrevista semi-estruturada como metodologia a aplicar.

Palavras-Chave: sucesso e insucesso escolar, exclusão/inclusão (social, económica e cultural) e a diferença cultural.

ABSTRACT

One of the areas where the clash between cultures and minority and majority values is most evident is in schools, particularly because they overlap a socialising system that is in no way neutral or even flexible.

We know that in the gypsy culture enrolment rate in school is still very low. Education is therefore a key requirement for one's inclusion in dominant society.

Schools can and should be assumed to be an important cultural interface between the different communities, and assumed to be a place of respect and expectation of success for gypsy children and their families.

Within the scope of this work, we intend to examine the educational achievements of gypsy children (higher education to 9th grade) and ascertain the main factors that lead to their success in school.

There will be a case study of four gypsy individuals in order to understand and analyse their educational background together with their life path and that of their parents. In order to further understand this subject and the individuals, we will use semi-structured interviews.

Keywords: success and failure at school, exclusion/inclusion (social, economic and cultural) and cultural difference.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Abstract.....	iii
Índice Geral	iv
Índice de Anexos	vi
Índice de Quadros	vii
Abreviaturas.....	viii
Introdução.....	1
Capítulo 1 - Cultura Cigana.....	3
1.1. Etnia cigana em Portugal	3
1.2. Cultura e identidade	5
1.3. Imagem Social	6
1.4. Exclusão/inclusão social	7
1.4.1. Exclusão social em minorias étnicas – Etnia cigana	9
Capítulo 2 – O percurso escolar na etnia cigana	12
2.1. Breve evolução histórica das políticas sociais em Portugal	12
2.2. A etnia cigana e a escola	15
2.3. Relação escola / família.....	19
2.4. O sucesso e o insucesso escolar.....	21
2.6. Educação formal e não formal.....	25
2.7. Educação inter e multicultural.....	29
Capítulo 3 - O papel do mediador intercultural em contexto escolar.....	35
Capítulo 4 – Metodologia.....	38
4.1. Contextualização da investigação.....	38
4.2. Metodologia aplicada	41
4.3. Realização das Entrevistas	43

4.4. Apresentação e discussão dos dados	45
Considerações Finais	61
Bibliografia.....	66
Anexos.....	Erro! Marcador não definido.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Lei n.º 85 de 2009 de 27 de agosto

Anexo II – Guião de entrevista

Anexo III – Entrevista A

Anexo IV – Entrevista B

Anexo V – Entrevista C

Anexo VI – Entrevista D

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização dos progenitores dos entrevistados

Quadro 2. Caracterização base dos indivíduos entrevistados

ABREVIATURAS

ACMET – Associação de Solidariedade Social com a Comunidade Cigana e Minorias Étnicas do Médio Tejo

CEF – Curso de Educação e Formação de Jovens

CVP – Cruz Vermelha Portuguesa

EFA – Educação e Formação de Adultos

M23 – Maiores 23 anos

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

RSI – Rendimento Social de Inserção

RVCC – Reconhecimento Validação e Certificação de Competências

INTRODUÇÃO

Ao longo de todo o nosso percurso escolar, a cultura cigana foi um tema que foi privilegiado e aprofundado nos vários estudos e trabalhos por nós realizados. Deste modo a cultura cigana é um tema que nos suscita interesse pois, trabalhando na área social com indivíduos desta etnia, pretendemos que a nossa intervenção seja cada vez mais adequada, construtiva e positiva de forma a facilitar a sua inclusão e participação ativa.

A educação é uma área fundamental para a inclusão destes na sociedade, dita dominante, sendo esta uma das áreas que mais priorizamos na nossa prática profissional (RSI). Sabemos que a taxa de escolarização ainda é muito reduzida nesta cultura e através deste estudo pretende-se conhecer os percursos escolares dos indivíduos de etnia cigana marcados por um maior sucesso e perceber as condições e fatores que contribuíram para o sucesso do seu percurso escolar. Os conceitos chave para o desenvolvimento desta investigação serão: sucesso e insucesso escolar, exclusão/inclusão (social, económica e cultural) e a diferença cultural.

A presente investigação consiste em fazer um estudo de caso a quatro indivíduos de etnia cigana. Tem como objetivo investigar o percurso escolar dos entrevistados bem como, o seu percurso de vida e o dos seus pais. Para podermos aprofundar este tema iremos recorrer à entrevista semiestruturada.

Ambicionamos assim, ao longo deste estudo dar resposta às seguintes questões que colocámos inicialmente: o facto dos indivíduos de etnia cigana terem ou não, recursos económicos, leva ao sucesso escolar? O local onde os indivíduos habitam influência o percurso escolar? As condições habitacionais podem contribuir ou não para o sucesso escolar? A atividade profissional dos pais influência o seu percurso escolar?

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo é realizado o enquadramento teórico que incide na cultura cigana mais especificamente sobre, a etnia cigana em Portugal, a imagem social, a exclusão/inclusão social e a exclusão social em minorias étnicas – etnia cigana. O capítulo dois, ainda na componente do enquadramento teórico, foca o percurso escolar na etnia cigana, incluindo uma breve evolução histórica das políticas sociais em Portugal, a etnia cigana

e a escola, a relação escola / família, o sucesso e insucesso escolar, a educação formal e não formal e a educação inter e multicultural. O terceiro capítulo apresenta uma breve descrição da importância do papel do mediador intercultural no contexto escolar e, no capítulo quatro, será explanado todo o trabalho empírico, referenciando os contextos da investigação, o trabalho de realização das entrevistas e a apresentação e discussão dos dados. Por fim, teceremos as nossas considerações finais sobre o trabalho realizado.

CAPÍTULO 1 - CULTURA CIGANA

1.1. ETNIA CIGANA EM PORTUGAL

Existindo poucos registos sobre a verdadeira origem dos ciganos, pensa-se que estes terão vindo da Índia devido ao idioma por eles utilizado, o romani. Chegaram à Europa por volta do séc. XII e, devido à sua difícil integração social, tornaram-se nómadas.

Quando chegaram à Europa Ocidental, nos séculos XIV e XV, os ciganos foram olhados como intrusos. Em sociedades em que o Estado tentava organizar e controlar, e face a colectividades locais enraizadas em territórios com horizontes pequenos e fechados, rapidamente a sua presença suscitou a desconfiança, o medo e a rejeição. (Liegeois, 2001, p. 35)

A etnia cigana segundo Mendes (2001) é o grupo étnico mais numeroso em território nacional, oscilando entre os 30 mil e os 92 mil indivíduos.

O facto de este Povo ser nómada – por oposição aos povos dos diferentes países por onde passavam - ter uma língua desconhecida, se dedicar a praticas misteriosas e pagãs (adivinhar o futuro, por exemplo), se deslocar em carroças, acampar, vestir de modo diferente, não se subter a uma integração assimilatória, etc., levou à sua hostilização, rejeição, exclusão e perseguição, que dura até os nossos dias. (Almeida e outros, 2001, p. 208).

As comunidades ciganas convivem com a comunidade maioritária portuguesa há já cinco séculos, assumindo-se cigana e simultaneamente portuguesa. Quando chegaram a Portugal já traziam uma imagem negativa a eles associados. Hoje em dia, na maioria, a etnia cigana pouco alterou a sua maneira de viver continuando a viver em grupo, nas barracas, nas periferias das cidades e ainda sem estarem integrados na sociedade. Como referem Dias *et al.* (2006),

A etnia cigana é um grupo social e culturalmente múltiplo e dinâmico no interior da sua própria comunidade. Apesar de revelarem semelhanças ao nível da estrutura e organização social, as comunidades ciganas diferem entre si consoante a sua situação sócio-económica. As diferenças verificam-se, por exemplo, quando comparamos as comunidades ciganas nómadas com as que vivem em barracas, ou com as que vivem em bairros sociais. (Dias *et al.*, 2006, p. 26).

Mendes (2005) acrescenta ainda que as relações entre os grupos sociais são regidas e estruturadas pela etnia e a raça. Considera que as raças são grupos humanos que se auto definem, ou são definidos pelos outros grupos como diferentes tendo em conta as características físicas inatas e imutáveis. Etnia remete para “a partilha de uma cultura comum, partilha que é relativamente voluntária já que alguma margem de liberdade é deixada aos indivíduos no sentido de que podem abdicar da cultura de origem em favor de outra...” (Saint-Maurice citada por Mendes, 2005, p. 23).

O autor Rex (1998) (citado por Dias *et al.*, 2006) designa ainda o conceito de “minoría” como um grupo de indivíduos que diferem do grupo maioritário em factores conforme a raça, a religião, a língua e a nacionalidade. Acrescenta ainda que só se pode considerar minoría se o grupo tomar consciência de si próprio enquanto portadores de diferenças relativamente a outros grupos.

J. C. Deschamps (citado por Mendes, 2005) define minoría étnica como aqueles que dispõem de poucos recursos tais como, a autoridade, o poder, a competência ou o prestígio para conseguirem impor as suas opiniões. Um grupo étnico, segundo A. Teixeira Fernandes (citado por Mendes 2005, p. 4), é “... possuidor de uma cultura própria e de uma particular religião. É identificado, não raro, através de traços fisionómicos”

A cultura cigana assenta na base da família, sendo que “... os seus modos de vida e estruturação social interna do grupo assenta na família extensa, o que configura traços culturais de forte contraste em relação à cultura maioritária” (Mendes, 2005, p. 32).

A etnia cigana ainda é considerada um grupo étnico, pois, é um grupo com uma história e uma cultura comum, bem como uma ancestralidade biológica e linguística comum, Dias (2006). É a partilha de valores, a língua, os modos de vida, os recursos e potencialidades desta etnia que os dota de uma identidade e de uma cultura própria.

Sobressaem diferenciações entre quem vive a vida de cigano e os outros que vivem como “senhores”, havendo várias nuances em termos de estilos de vida (Magano, 2010), o que indica a existência de perfis de pessoas e famílias ciganas plurais e complexos, intersectando múltiplas dimensões. (Mendes *et al.*, 2014, p. 13).

É com base nas relações de parentesco que se constrói a identidade cultural da etnia cigana e é neste sistema de parentesco que se constrói a personalidade social cigana.

1.2. CULTURA E IDENTIDADE

O homem é, simultaneamente, produto e produtor de cultura. Os mecanismos de aculturação, assimilação, acomodação e socialização são os responsáveis pela transmissão cultural.

Cultura engloba um conjunto de modos de viver e pensar num determinado grupo de pessoas. Rattner (2003) (citado por Bitti, 2009) define cultura como “...um conjunto de conhecimentos, crenças, artes, normas e costumes, e muitos outros hábitos e capacidades adquiridos pelos homens em suas relações como membros da sociedade.” (Bitti, 2009, p. 43).

A cultura consiste num esquema padrão de ideias, comportamentos e símbolos que se relacionam, materializados nas vivências partilhadas de determinada sociedade. Os indivíduos que pertencem a um determinado lugar não constituem, por si só, uma cultura. Bitti (2009) considera cultura quando os indivíduos partilham hábitos de linguagem, formas de agir e de estar, quadros valorativos e uma autoimagem coletiva.

Estreitamente ligado ao conceito de cultura surge a identidade, “que é um processo de construção multiponto entre duas vertentes, a individual e a social, e simultaneamente o produto desse processo” (Bitti, 2009, p. 44).

A construção da identidade deve ser entendida como um processo flexível e dinâmico, ao qual estão inerentes transformações. O indivíduo recebe diversas influências e atua continuamente em diferentes contextos, integrando pertenças múltiplas e desempenhando variados papéis que coexistem e se inter-relacionam.

A identidade, no caso cigano, constrói-se num contexto de interacção, na relação entre o eu e o outro, na semelhança e na diferença e determina o lugar que os indivíduos (ciganos) ocupam na sociedade, (...) a identidade constrói-se, fundamentalmente, na diferença. (Dias *et al.*, 2006, p. 27).

Segundo os mesmos autores, a identidade é produto da sua cultura. A identidade cultural da etnia cigana estabelece-se numa organização social, com base na família alargada e nas relações de parentesco tecidas entre as várias famílias, em que mulher, homem, criança do sexo feminino e criança do sexo masculino cumprem papéis sociais distintos.

1.3. IMAGEM SOCIAL

Os acontecimentos da vida de cada pessoa geram sobre ela a formação de uma certa imagem de si. Os conceitos que temos de nós próprios determinam e organizam os nossos pensamentos, sentimentos e ações.

Nas sociedades modernas cada vez mais se valoriza conhecimento de características culturais de grupos socioculturais minoritários.

Como é referido por Luiza Cortesão e outros (2005) as representações (imagens) sociais estão associadas a grupos socioculturais e não a indivíduos, embora sejam estes que sofram as consequências (positivas ou negativas) da imagem social coletiva. Estas são influenciadas pelo estatuto social, económico e cultural e servem para categorizar e classificar, fornecer e criar imagens com significados, auxiliar a construir e imitar identidades sociais e culturais, acabando por serem essenciais na formação de uma relação entre diferentes.

As representações sociais construídas acerca das comunidades ciganas dão frequentemente origem a comportamentos racistas, evidenciados na negação, por parte de indivíduos da sociedade majoritária, do acesso ao trabalho no que concerne a indivíduos mais jovens destas comunidades, nomeadamente da comunidade estudada, quando estes procuram integrar-se no mercado de trabalho em ocupações fora do campo estrito de trabalho em que a maioria da comunidade se movimenta: a venda nas feiras (cf. Casa-Nova, 1999). (Cortesão *et al.*, 2005, p. 17).

É a imagem que a sociedade dominante tem de comunidades minoritárias (por exemplo, das comunidades ciganas), que dá significado a conceitos recentemente introduzidos pela comunidade europeia, como exclusão social que vem substituir termos como pobreza e marginalização. Para Luís Capucha (2005) (citado por Margarido, 2006), exclusão social é, ser pobre e estar afastado do consumo, quer de bens, quer de serviços; estar fora do mercado de trabalho; ter insucesso escolar e não participar na sociedade do conhecimento e informação; não ter acesso a equipamentos sociais; não ter habitação adequada ou não ter mesmo habitação, etc.

1.4. EXCLUSÃO/INCLUSÃO SOCIAL

A expressão exclusão social referida à questão da pobreza surgiu “...em meados da década de setenta (Leonor, 1974) com o objectivo de salientar que, apesar do crescimento do bem-estar nas sociedades modernas, permanecia um importante sector da população “fora” dos benefícios desse progresso.” (Capucha, 2005, p. 76).

Paugam (citado por Luís Capucha, 2005) refere que a exclusão é o paradigma a partir do qual a nossa sociedade toma consciência de si própria e dos seus disfuncionamentos.

Estar em situação de exclusão social significa, quase sempre,

Possuir um estatuto social desvalorizado e uma identidade negativa; ser mais vulnerável às doenças e beneficiar de cuidados de saúde de pouca qualidade – ou não beneficiar deles de todo; viver em habitações degradadas ou às vezes até na rua; não encontrar na família os apoios, estratégias que garantem suporte para projectos de vida pelo menos estatuto, material, relacional e emocionalmente; e pertencer a comunidades onde predomina a carência, a marginalidade, a violência, a pobreza. Para além, claro, de não usufruir dos rendimentos necessários a uma vida digna. (Capucha, 2005, p. 91).

É um facto que hoje em dia todos nós somos alvos de exclusão, temos os exemplos de crianças que colocam de parte os seus pares por não serem iguais, isto é, ou por usarem óculos ou por serem gordos, etc., acabam por ser colocados de parte do grupo. O que levará que esses que são excluídos transportem para o resto da vida essa marca que se abateu sobre eles e que muito dificilmente, esses ditos “excluídos” irão conseguir transpor essa fronteira que os afasta da conhecida normalidade.

As sociedades modernas são confrontadas com problemas que até há bem pouco tempo não eram relevantes. Questões como a imigração, a toxicodependência, a pobreza, deficiência, originam novos estudos que tentam analisar e combater através de políticas sociais. Com isto surgem conceitos tais como, exclusão e inclusão que nas últimas décadas têm vindo a ganhar maior relevância.

Segundo Costa (1998), a noção de exclusão social pertence à perspectiva própria da tradição francesa no estudo de pessoas e grupos desprotegidos. Robert Castel (citado por Costa, 1998) define exclusão social como “a fase extrema do processo de “marginalização”, entendido este como um percurso “descendente”, ao longo do qual se

verificam sucessivas rupturas na relação do indivíduo com a sociedade.” (Costa, 1998, p. 10)

Nos anos 90 a Comissão Europeia, introduziu a expressão de exclusão social no discurso comunitário europeu. “A Comissão Europeia pretendeu que a expressão, em primeiro lugar, substituísse o termo e a noção de “pobreza” e em segundo lugar, designou por “exclusão social” não apenas a fase “terminal” de um processo, mas o próprio processo de “marginalização” (Costa, 1998, p. 11).

Segundo Luís Capucha (1998) (citado por Margarido, 2006),

Produzem-se situações que designamos pela expressão “exclusão social” quando a sociedade não oferece a todos os seus membros a possibilidade de participar e beneficiar de todos esses direitos e sentir-se membro, cumprindo os deveres, quer essa negação esteja inscrita nas próprias dinâmicas e instituições sociais, políticas e económicas, quer esteja impressa nas estruturas mentais, a ponto das pessoas desfavorecidas perderem o estatuto de cidadania plena, quer dizer, se verem impedidas de participar nos padrões de vida tidos por aceitáveis na sociedade em que vivem. (Margarido, 2006, p. 22).

Segundo o Observatório Europeu da Droga e da Toxicod dependência, pode-se definir exclusão social como sendo,

(...) uma combinação de falta de meios económicos, de isolamento social e de acesso limitado aos direitos sociais e civis, trata-se de um conceito relativo dentro de qualquer sociedade particular e representa uma acumulação progressiva de fatores sociais e económicos ao longo do tempo. Os fatores que podem contribuir para a exclusão social são os problemas laborais, os padrões de educação e de vida, a saúde, a nacionalidade, a toxicod dependência, a desigualdade sexual e a violência.

“A multidimensionalidade deste conceito decorre do facto de, dentro da exclusão, coexistirem um conjunto de fenómenos sociais distintos e interligados (pobreza, desemprego, marginalização, etc.) que contribuem para a produção do excluído ou de grupos de excluídos.” (Dias *et al.*, 2006, p. 18).

Por outro lado, a inclusão social é definida por Guerra (2012) como sendo uma,

(...) nova etapa assente na aceitação e valorização da diversidade, na cooperação entre diferentes e na aprendizagem da multiplicidade; um processo através do qual a sociedade, nas suas mais diversas dimensões, se adapta de forma a poder incluir todos os indivíduos que, por sua vez, se preparam para desempenhar um ou vários papéis nessa sociedade. Assume-se, neste quadro, a importância da vivência numa sociedade multicultural [Omdvar & Richmond 2003].

1.4.1. EXCLUSÃO SOCIAL EM MINORIAS ÉTNICAS – ETNIA CIGANA

A autora Mendes (2008) refere que pesquisas recentes realizadas em Portugal, mostram que entre os grupos e categorias sociais mais expostos a situações de “(...) exclusão e desqualificação social, são de destacar os grupos étnicos, que na sua globalidade e de forma cumulativa, experimentam mecanismos de empobrecimento e de reprodução circular de situações de exclusão.” (Mendes, 1998, p. 207).

A precaridade das condições de vida, consubstanciada nas relações com o trabalho, geralmente exercido nos sectores mais desqualificados ou mesmo marginais da economia, as fracas qualificações escolares, associadas a elevadas taxas de insucesso escolar, a falta de acesso à informação e o desconhecimento dos próprios direitos e o débil relacionamento com as instituições são alguns dos traços que caracterizam a existência de grande parte dos indivíduos e famílias pertencentes a estes grupos. (Dias *et al.*, 2006, p. 11).

“A temática da exclusão social e da pobreza parece, assim, estar inexoravelmente associada aos estudos dos ciganos.” (Dias *et al.*, 2006, p. 12).

A etnia cigana tornou-se uma preocupação para toda a população, e logo tomavam medidas de rejeição, pois também não tinham referências algumas sobre eles. Segundo o autor (Liegeois, 2001, p. 35),

Desconcertados pela sua inqualificável originalidade, fosse no vestir ou no falar, no modo de vida ou no tipo de contacto que se criou, construíram rapidamente à volta dos ciganos uma imagem sombria e repulsiva, que inspirou e, depois, justificou os comportamentos para com eles.(...) o cigano, aos olhos de uma sociedade crédula e facilmente impressionável, ficou condenado para toda a vida.

Ninguém se preocupava em saber quem eram os ciganos, só deles tinham uma imagem sombria e estereotipada, e deste modo, era fundamento e servia de pretexto para os condenar. O facto de ser de etnia cigana “...bastava para condenar o indivíduo e o seu grupo. A sua diferença era, *a priori*, considerada como uma dissidência, e o cigano era condenado pelo facto de “levar a vida de Boémio”, levando a temer o pior ainda que nada de mal fizesse.” (Liegeois, 2001, p. 37).

Esta etnia tem vindo a revelar uma assinalável vulnerabilidade aos mecanismos de empobrecimento, marginalização e de *guetização*. Na sua maioria, os seus membros encontram-se numa situação de desvinculação estrutural face ao mercado de emprego, por vezes próximas do que se pode designar por economia de delinquência, como classifica a autora, Mendes (1998). A elevada taxa de analfabetismo, absentismo e forte estigma escolar, e consequentemente abandono do sistema de ensino obrigatório, a dificuldade de inserção profissional, baixa qualificação profissional, ausência de tradição de trabalho assalariado, e assunção de uma atitude de retraimento ao nível da participação sociopolítica, traduz-se posteriormente. “(...) num estatuto marginal face aos benefícios do Estado, em matéria de segurança social, educação, saúde, emprego, lazer e habitação.” (Mendes, 1998, p. 208).

A própria Mendes (2008) acrescenta ainda que esta população sofre de inúmeras dificuldades de integração, devido ao baixo nível de formação escolar e de qualificação profissional, daí encontrarem-se em situações de assalariamento em profissões mal remuneradas. O insucesso escolar é também um sintoma e confirmação de situações de exclusão económica e sociocultural como, o abandono precoce do sistema de ensino.

Os indivíduos pertencentes a este grupo apresentam uma inserção problemática e controversa na sociedade envolvente. Este grupo tem uma identidade étnico-cultural e modos de vida um pouco distanciados, incompreendidos e não reconhecidos pela sociedade dominante.

A pertença a grupos étnicos aparece associada frequentemente a uma “condição social desprestigiada, a um padrão de comportamentos e valores contrastantes com a cultura envolvente.” (Mendes, 1998, p. 217).

Para A. Teixeira Fernandes (citado por Mendes, 1998),

a exclusão social esta em estreita relação com a questão da cidadania, ou seja, a situação de “excluído” não pode ser dissociada da ausência de direitos que foram já apropriados pela maioria das pessoas integradas na sociedade. O não exercício de cidadania traduz-se na falta de direitos sociais e políticos e na acumulação de desvantagens não só ao nível das estruturas económica e social, mas também do poder, o que torna mais difícil a vantagem de tal situação. (Mendes, 1998, p. 218).

Segundo Dias *et al.* (2006) muitos dos fenómenos de exclusão social sucedem em contextos espaciais específicos, já qualificados por um conjunto de “... *handicaps* significativos (“*guetização*”, ausência de equipamentos, fealdade, insalubridade), que desvalorizam o próprio contexto de vida do indivíduo.” (Dias *et al.*, 2006, p. 22).

Segundo Mendes *et al.* (2014), uma situação de exclusão social a que estes indivíduos estão submetidos muitas vezes, prende-se também com a questão habitacional pois,

Os realojamentos são, por vezes, questionados, afirmando-se que o facto destas famílias terem sido colocadas a residir perto umas das outras, territorialmente concentrados, transformou os bairros em autênticos “*guetos*”, com concentrações de populações carenciadas de diferentes origens com problemas sociais e económicos de várias ordens (...) de um modo geral, desconectados do tecido urbano: longe do centro, sem acessibilidades, sem transportes, entre outros serviços, enfim, excluídos social e territorialmente. (Mendes *et al.*, 2014, p. 87).

Segundo a Estratégia Nacional para a Proteção Social e Inclusão Social (2008-2010, p.14),

Entre os factores que condicionam as trajetórias dos grupos sociais mais vulneráveis salientam-se as dinâmicas territoriais, não só porque estes tendem a concentrar-se em espaços físicos segregados, mas também porque estes espaços, onde se concentram múltiplos problemas sociais e económicos, favorecem a emergência de identidades sociais desvalorizadas e estigmatizantes.

CAPÍTULO 2 – O PERCURSO ESCOLAR NA ETNIA CIGANA

2.1. BREVE EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS SOCIAIS EM PORTUGAL

Pode dizer-se que, o Estado-Providência começou a surgir-se em meados da década de 40 e princípios de 50, sem esquecer os esforços e tentativas anteriores que serviram para estabelecer bases sólidas para a sua construção. Este surgiu com o intuito de que o ideal era o Homem viver em sociedade e cujas regras de convivência são reguladas por um Estado protetor que deve estar ao serviço de todos os cidadãos.

Segundo Rodrigues (2000), o Estado-Providência surgiu como “(...)um produto de processos de ajustamento económico e da situação de diferentes classes sociais em contexto socioeconómico capitalista, assumindo-se, nas palavras de Esping-Anderson, como um mecanismo de “Welfare capitalism”.” (Rodrigues, 2000, p. 187).

Ainda, segundo Diaz (2006), o Estado-Providência define-se como aquele que procura a otimização das condições de vida a todos os cidadãos, assim, o Estado tende a produzir e distribuir bens e serviços nos sectores não rendíveis ou de pouco interesse para o capital privado como a educação, saúde, cultura, tendo como objetivo melhorar a qualidade de vida dos cidadãos.

Procurava-se então, na educação “...uma solução para os problemas humanos e sociais (fortes movimentos migratórios, proletarização do campesinato, desemprego, pobreza, exclusão económica e cultural, abandono de menores, delinquência, entre outros) que se produziam a partir da nova realidade então criada.” (Diaz, 2006, p. 92).

“O carácter multifacetado das situações de pobreza e exclusão social – traduzido em handicap’s acumulados em áreas tão diversas como o emprego, a saúde, a habitação e a educação, bem como no facto destes se traduzirem em déficits na situação material, na participação cívica e na saúde psicológica dos cidadãos – exigem intervenções multi-sectoriais de fundo, planificadas a médio/longo prazo e um investimento considerável em meios materiais e humanos.” (Moita, 2006, p. 108).

Nos últimos trinta anos, Portugal caracterizou-se por uma rápida modernização e, este processo foi transversal a toda a sociedade portuguesa.

O Estado começou então, a assumir um papel mais ativo ao nível da proteção social e que se concretizou através da criação de medidas orientadas “...para a atenuação da extrema pobreza, tais como: o estabelecimento do salário mínimo, do subsídio de desemprego, da pensão social, do acesso universal à Segurança Social.” (Aires, 2005, p. 116).

É certo que com a evolução das políticas sociais foi-se tentando minimizar algumas das problemáticas. Sousa *et al.* (2007) salientam que ao serem postas em prática estas políticas tenta-se de certa forma e quando possível, uma maior integração destas comunidades, pois só lhes dando acesso a alguns recursos se poderá então exigir a sua inclusão e participação na vida da sociedade dominante.

As políticas sociais constituem assim, ferramentas de intervenção que o Estado desenvolve para proporcionar bem-estar e proteção social aos cidadãos e incluem quer ações de prevenção do risco social quanto de resolução de problemas sociais já declarados.

As políticas sociais têm sido criadas no âmbito de diferentes Ministérios, com o objetivo de “... intervir sobre as causas dos problemas e visam também criar condições para a transformação do meio envolvente e das atitudes individuais, assumindo-se como um suporte das intervenções e a condição de sustentabilidade das mesmas.” (Moita, 2006, p. 108).

Em Portugal nos últimos 30 anos desenvolveram-se alguns programas de política social,

sem contudo se conhecer os seus impactes, como o Rendimento Social de Inserção; os programas de Educação Multicultural e Intercultural; os territórios de Educação de Intervenção Prioritária, bem como, o Programa Novas Oportunidades e o Programa Escolhas, dirigidos à escolarização e formação profissional, (...) ainda que os resultados sejam pouco conhecidos, têm contribuído para a elevação de níveis de escolarização de algumas pessoas ciganas, nomeadamente, mulheres. (Mendes *et al.*, 2014, p. 15).

Os direitos sociais ocupam assim, um papel de destaque na matriz constitucional portuguesa, correspondem a um modelo moderno de intervenção e responsabilizam o Estado pelo desenvolvimento de políticas sociais que suportem esses direitos.

Segundo os autores Sousa *et al.* (2007), em Portugal não se pode falar verdadeiramente de direitos a mínimos sociais com a exceção da escolaridade básica e o Rendimento Social de Inserção – RSI, os direitos, ficam no entanto, aquém no que concerne à habitação, assistência, emprego, saúde, etc.

Dado que para a economia de mercado era impossível resolver, por si só, os grandes problemas sociais “... o Estado assumiu como diferentes graus de eficiência a missão de diminuir as diferenças sociais e assegurar um nível razoável de qualidades de vida para todos os cidadãos.” (Pereira, 2001, p. 41).

Surgiram os trabalhadores sociais no centro destas questões, no meio dos paradoxos da sociedade como impulsionadores de desenvolvimento e de mudança. É nesta posição privilegiada, mas difícil, que se cria a necessidade dos trabalhadores sociais compreenderem a política social e a sua ligação essencial no seguimento de formas de intervenção aptas a promover os direitos humanos, referem os autores Mouro e Simões (2001).

Tendo em conta o papel que o domínio do conhecimento e de qualificações elevadas ocupa nas nossas sociedades, - que designamos “sociedades do conhecimento”, - emergem novos riscos (sociais) e novas desigualdades. O facto de nem todos terem acesso a níveis elevados de formação e educação constringe e/ou limita as suas possibilidades de (re)integração no mercado de trabalho. Neste sentido, tal como sublinham Hemerijck e Berghman, assistimos à substituição do conceito de “justiça distributiva” pela noção mais liberal de “igualdade de oportunidades”. As políticas sociais dirigem-se agora, eminentemente, para o reforço das capacidades dos indivíduos de modo a garantir-lhes uma participação activa na sociedade (Hemerijck e Berghman 2004b: 52). (Goís, 2012, p. 34).

Segundo Benavente (1990) (citado por Mendes *et al.*, 2014), após o 25 de Abril, existiram diversas políticas educativas, no entanto, sem uma perspetiva global de transformação do sistema educativo.

A partir de 1974 a escolaridade obrigatória estabelecida era até ao 6 ° ano, posteriormente foi prolongada até ao 9 ° e recentemente alargou-se ao 12 ° ano (Lei 82/2009 de 27 de agosto, Diário da República, 1ª série, n.º 166. (Anexo I) No entanto, todos os dados disponíveis apontam para altos níveis de analfabetismo e absentismo escolar dos ciganos portugueses mesmo em relação aos 6 anos de escolaridade o que faz

prever tratar-se de uma tarefa difícil a concretização dos 12 anos de escolaridade. (Mendes *et al.*, 2014, p. 34).

Segundo Casa-Nova (2016), os professores não podem mudar as políticas do Estado, mas podem influenciá-las. Existem as leis mas estas, são ambíguas, podemos contorná-las e podemos, enquanto professores, contestá-las, dizer que não se aplica, é preciso fazer melhor nas escolas.

Salienta ainda que, estes devem ter práticas ao nível da sala de aula que vão no sentido de combater as desigualdades sociais existentes. Vão no sentido de proporcionar aos alunos uma mobilidade social ascendente, aqueles alunos que são de origem social desfavorecida. São os professores que têm consciência que as políticas informam e formam as práticas das escolas da sociedade e que é possível modificar essas políticas com as suas ações.

São os professores, que sabem que o conhecimento é transmitido na escola não é de todo o conhecimento existente na sociedade, é apenas uma parcela do conhecimento e essa parcela do conhecimento é escolhida por quem na sociedade? Por quem tem poder para o fazer e transformá-lo em conhecimento académico. É a partir do professor que tem consciência de que uma sociedade está construída e procura agir no sentido de transformar, mas de a transformar com um determinado sentido. (Casa-Nova, 2016).

Importa que por um lado a educação seja intrinsecamente política, não política partidária, mas de desconstrução da realidade, educar as crianças numa cultura científica, é o tal conhecimento académico e de uma cultura de direitos humanos em que eles conseguem participar na sociedade para que sejam autónomos. A escola tem esta duplicidade de papéis, por um lado conhecimento científico, por outro lado educar para os direitos humanos, significa construir cidadãos políticos, emancipados, autónomos, Casa-Nova (2016).

2.2. A ETNIA CIGANA E A ESCOLA

Apesar de muitos dos saberes e competências se adquirirem fora da escola, é indiscutível que a formação e a preparação para o trabalho é uma das obrigações da mesma.

Uma das áreas onde o confronto entre culturas e valores minoritários e majoritários são mais evidentes, é a escola, designadamente porque ela se sobrepõe a uma missão socializadora que não é, de modo nenhum, neutra nem sequer flexível, (Dias *et al.*, 2006). Conforme Casa-Nova (2016) “a escola é um local hostil para os ciganos, hostil, porque funciona sobre regras que elas não conhecem.”.

A criança cigana, desde muito nova, é envolvida no processo de sustento familiar (quando atinge o limiar etário que vai dos 10 aos 12 anos), ajudando os pais na feira, principalmente os rapazes, em contrapartida, as raparigas têm ao seu cuidado a execução de tarefas domésticas e a guarda dos irmãos mais novos, facto que se assume como uma condicionante, pois, regra geral, as famílias são numerosas, (Liégeois, 2001).

A retirada das meninas ciganas da escola é tradicionalmente considerado um ato necessário de preservação da cultura cigana, da comunidade e da identidade. Na sua base, encontra-se a construção social do sexo feminino enquanto guardiã do lar, da família, dos valores da comunidade e a necessidade de preservar esta construção intata, sem alterações identitárias. (Baranyai e Kiss, 2014, p. 12).

Neste sentido, Mendes (1998) frisa que para a maioria dos pais, é necessário apenas que os filhos aprendam a “ler e escrever”, competências básicas suficientes para o exercício das atividades profissionais tradicionalmente assumidas pelos membros do grupo. Assim, nas aprendizagens informais e não-formais, realizadas no dia-a-dia, em situações e contextos reais, dá-se prioridade aos valores e qualidades que contribuem para a manutenção e preservação da identidade de grupo.

O afastamento de crianças e jovens da etnia cigana da escola, passa assim, a ser considerado a partir dos anos 90 como um problema social o qual através do trabalho de algumas investigadoras, tais como, Cortesão *et al.*, (2005), o tendem a transformar num problema sociológico.

Casa-Nova (2006) evoca a necessidade de se ter de conhecer a etnicidade cigana, expectativas e perspetivas de vida, para se compreender o que provoca os baixos níveis de escolaridade e abandono escolar. Para além disso, o conhecimento e a compreensão dos processos da escola, enquanto instituição e organização (o facto de trabalhar com a diferença cultural), é também para a autora, um fator bastante importante para se poder

responder às questões que estão por detrás desse insucesso e abandono escolar da cultura cigana.

A cultura cigana valoriza o conhecimento ligado ao desempenho das atividades quotidianas as quais garantem a reprodução cultural e social da comunidade, é de transmissão oral. Já a sociedade maioritária valoriza a educação, o conhecimento erudito, de transmissão escrita. Estes dois sistemas culturais ao encontrarem-se no espaço escolar da sala de aula provocam uma evidenciada diferença cultural, já que o papel que a criança cigana desempenha na escola difere substancialmente, dos processos que esta desempenha dentro do grupo de pertença. (Casa-Nova, 2006, p. 161).

Enguita (citado por Casa-Nova, 2006) afirma “as habilidades necessárias à venda ambulante, a compra e venda de objectos usados (...) é provável que sejam opostas às que requerem ser um bom aluno” (Casa-Nova, 2006, p. 161).

Outro facto revelador da diferença cultural é que para o conjunto étnico cigano a criança por volta dos 10/12 anos torna-se um jovem adulto que é necessário preparar no sentido de assumir tarefas e responsabilidades no seio do seu grupo familiar e étnico, isto no que respeita aos rapazes. Já as raparigas ciganas, como já sabem ler e escrever, a sua família e grupo induzem de forma direta ou indireta ao abandono escolar pois é mais importante que essas crianças ganhem agora responsabilidades orientadas para assumirem o seu futuro como mães e esposas.

A pressão da família e da comunidade é muito grande e influenciam os pais e as mães para retirar as meninas da escola no início da adolescência (...) assim, os casamentos precoces ou muitas vezes até de crianças (menores de 16 anos) são frequentes. O casamento coloca um maior peso nas mulheres, principais cuidadoras, mães e responsáveis por todo o trabalho doméstico. (Baranyai e Kiss, 2014, p.12).

Segundo o projeto *Pare, escute e olhe* (2015), para alguns investigadores as comunidades ciganas têm um desfasamento de cerca de 20 anos em relação à sociedade. No entanto mencionam que a realidade está a mudar uma vez que as mulheres com mais e melhores estudos começam a definir o rumo das comunidades ciganas, adequando a sua cultura e tradições aos tempos atuais.

Já são conhecidos cada vez mais casos onde este padrão é alterado. “Há mais e mais raparigas que insistem que querem ir à escola e mais mães a reconhecer a importância

de um futuro diferente, com mais oportunidades e independência económica para as suas filhas. Já não é raro ver raparigas ciganas a acabar o 9º ano ou frequentar a escola secundária.” (Baranyai e Kiss, 2014, p. 12).

Mendes *et al.* (2014) referem que em Portugal há cada vez mais mulheres ciganas que continuam o seu percurso escolar quer, “(...) através de programas de educação alternativos (Programa Novas Oportunidades; alfabetização de adultos, Programa Escolhas) e, por vezes, até o fazem com descrição e “às escondidas” da família e membros mais velhos da comunidade.” (Mendes *et al.*, 2014, p. 16).

Tendo em conta Liégeois (2001), este autor refere a importância em não se poder esquecer que o aluno é, antes de mais uma criança, “... que pertence não apenas a uma família, não apenas a uma cultura que a escola deve ter em conta, mas também a um universo socio-político global”. (Liégeois, 2001, p. 14)

A criança cigana entra num mundo (escola), “...que lhe é desconhecido e ameaçador na medida em que não funciona segundo as regras que conhece” (Casa-Nova, 2006, p. 162). Como a escola na maioria das vezes não tem isso em conta, para a etnia cigana, esta é vista como uma obrigação, onde a qualidade fica muito aquém do esperado ou necessário, ou seja, como a cultura cigana não é tida em conta nas escolas, os pais “... podem pensar que a escola, que se propõe formar os seus filhos, pode também deformá-los, ou seja, retirar-lhos e perde-los do ponto de vista cultural” (Liégeois, 2001, p. 15).

A escolarização encontra-se carregada de conotações negativas e torná-la obrigatória é, segundo Liégeois (2001), dar-lhe uma maior carga negativa. A obrigação é entendida como uma coação e, quando é vista como coação, a obrigação aufere um efeito contrário ao pretendido.

Quando as crianças ciganas começaram a frequentar as escolas, quer por imposição dos pais, quer pela obrigatoriedade de frequentar a escola, imposta pelo Estado, estas eram colocadas nas aulas criadas para crianças deficientes mentais ou com problemas sociais.

O autor Liégeois (2001) refere que o futuro das comunidades ciganas vai depender das modalidades de escolarização das crianças ciganas, quer ao nível social, económico ou cultural e, perante isto os pais têm consciência dessa realidade e, se assim for, têm cada vez mais vontade de escolarizar os seus filhos.

A cultura é a parte aprendida do comportamento humano, dando sentido à vida. Portanto, é muito importante o papel da educação formal, não formal e informal no favorecimento da aquisição de comportamentos, normas e valores que permitam pôr em prática a cooperação e ajuda mútua entre diferentes culturas.

2.3. RELAÇÃO ESCOLA / FAMÍLIA

São diversos os modelos de uma pedagogia de convivência como refere Jares (2007), a família – início de socialização, primeiros hábitos de convivência, o sistema educativo – segundo espaço de socialização nas nossas sociedades, o grupo de pares – tradicionalmente incidia a partir da adolescência mas está a descer para idades cada vez mais jovens e os meios de comunicação – quarto grande espaço de socialização e com forte incidência nos modelos de convivência, o meio de comunicação mais usual é a televisão, os espaços e instrumentos de ócio.

A relação que a escola estabelece com a família e vice-versa, está repleta de representações sociais que potenciam a ocorrência e o desenvolvimento do (in)sucesso escolar. As representações sociais são imagens mentais que os indivíduos vão construindo ao longo da sua existência, influenciadas pelos processos de socialização, pelos meios de comunicação social e pelas relações que desenvolvem nos diversos contextos sociais de interação. E, dado serem construções elaboradas pelos seres humanos, é também passível de mudança pelos mesmos, o que confere ao conceito um carácter dinâmico e não estático.

Assim sendo,

As relações escola / família não poderão ser interpretadas se a sua análise não tiver em conta que estas relações se processam num espaço simbólico em que se entrecruzam diferentes apropriações, a partir de diferentes leituras que os variados actores sociais fazem dos processos que aí ocorrem e dos problemas por eles vivenciados. (Cortesão et al., 2005).

É também importante por isso conhecer e compreender as “formas e processos de a escola, enquanto instituição e enquanto organização, trabalhar com a diferença cultural,

visto que “quando... dois sistemas culturais se encontram no espaço escolar da sala de aula a diferenciação é duplamente evidenciada...” (Casa-Nova, 2006, p. 161).

“Como a grande maioria dos ciganos, de acordo com a sua tradição, procura exercer a sua actividade profissional na venda ambulante, frequentar a escola é frequentemente visto pelas comunidades ciganas como uma perda de tempo (na escola não se aprende a “negociar”!).” (Dias *et al.*, 2006, p. 30).

O facto de a etnia cigana se manter insistentemente as crianças no seio da família com o objetivo de acautelar a continuidade no processo privilegiado de educação e socialização familiares, permitindo a apropriação das regras de convivência familiar e dos valores comunitários, constitui também um fator de constrangimento no que diz respeito à assiduidade escolar.

Mesmo quando reconhecem utilidade à escola e aos seus saberes, os ciganos desvalorizam as provas de avaliação e, por extensão, a obtenção de diplomas. A obtenção de qualificações escolares surge associada a projeções sociais de mobilidade individual, o que, por sua vez, não faz sentido para os ciganos que vivem intensamente em comunidade, em grupo e é exactamente a mobilidade grupal que valorizam (Enguita, 1996). (Dias *et al.*, 2006, p. 31).

De acordo com Gonçalves (2012), atualmente existe um grande esforço de investimento na escola e na escolarização das crianças, quer por parte das famílias que desenvolvem estratégias para o sucesso escolar, quer por parte dos governos.

Bourdieu (1988) (citado por Gonçalves, 2012) refere que,

(...) a visão da escola como “reprodutora das desigualdades sociais”, ou seja, a ideia de que os alunos alcançam ou não sucesso escolar de acordo com os capitais económico, cultural e social das suas famílias, tem sido uma das hipóteses mais utilizadas para explicar o fenómeno do insucesso escolar (...) Bourdieu é um dos principais autores da teoria da reprodução cultural que refere que todos os grupos criam um universo simbólico em referência ao qual se desenvolve um sentimento de pertença por parte dos seus elementos, tornando assim possível a sua participação no grupo. (Gonçalves, 2012, p. 6).

A mesma autora refere que,

Bernard Lahire (2004) observou igualmente que, ao contrário do que a teoria da reprodução social preconiza, os pais dos alunos com origem nas classes sociais mais desfavorecidas não estão ausentes das vidas escolares dos seus olhos; o que Lahire verificou é que esses pais apresentam diferentes visões acerca do que é envolvimento e participação nas actividades da escola e nos trajectos escolares dos seus olhos, relativamente à representação simbólica que os profissionais da escola demonstram ter desses mesmos conceitos. (Gonçalves, 2012, p. 12)

O esforço de aproximação entre pais e escola emerge então como estratégia para combater a cultura e a linguagem da sociedade dominante que ainda se perpetua nas escolas, “às quais dificultam o envolvimento e a participação das famílias das classes mais desfavorecidas na escola, tornando-se factores de exclusão (Bourdieu, 1976; Funkhouser e Gonzales citados por Zenhas, 2004).” (Gonçalves, 2012, p. 12).

Neste sentido, é fundamental criar uma ponte entre educação escolar e familiar, sendo necessário que as práticas pedagógicas no espaço escolar se apoiem na experiência, na vivência e no código linguístico que o aluno transporta consigo, de modo a que seja possível ir ao encontro das expectativas, desejos e práticas das famílias ciganas, como menciona Mendes (2005), para que se alcance o sucesso no percurso escolar nestas crianças ciganas.

2.4. O SUCESSO E O INSUCESSO ESCOLAR

A escola pode e deve assumir como uma importante interface cultural entre as distintas comunidades, assumir-se como espaço de pertença também das crianças ciganas e das suas famílias, respeitando e alargando as suas expectativas, como fator de sucesso.

Estudos recentes têm demonstrado o conceito de alienação escolar como útil na compreensão do processo de desvinculação do aluno face à escola.

Segundo Hascher e Hagenauer (2010), o abandono escolar baseia-se num processo de alienação/ desvinculação a longo-prazo, cujas raízes podem ser encontradas já no ensino pré-escolar. Em termos conceptuais, a alienação pode ser caracterizada por isolamento social, falta de energia ou impotência percebida pelo aluno (powerlessness) e ausência de normas (normlessness). Já a um nível mais compreensivo, os alunos em situação de

alienação desvalorizam a escola, as aprendizagens escolares não possuem valor ou utilidade, não se identificando nem participando dos valores ou objetivos escolares (Finn, 1989; Hascher & Hagenauer, 2010). (Miguel *et al.*, 2012, p. 134).

A educação pré-escolar é a primeira etapa do processo educativo em ambiente escolar, realiza-se em colaboração com a intervenção familiar, Mendes *et al.* (2014) destacam que a educação pré-escolar constitui-se como o momento privilegiado para o estabelecimento e estreitamento de laços de confiança entre as famílias ciganas e a escola.

Segundo a Estratégia para a Integração das Comunidades Ciganas (2013 – 2020) é importante que a abordagem à leitura, à escrita, à matemática se dê o mais precocemente possível como forma de garantir que as crianças ciganas desenvolvam competências adequadas ao ingresso no 1.º ciclo.

Casa-Nova (2016) afirma mesmo que as crianças que não fizeram as pequenas aprendizagens na pré-escola têm que aprender no 1º ciclo, o que torna mais dificultada a aprendizagem.

A necessidade de maior qualificação académica e profissional, exigência da sociedade do conhecimento e do desenvolvimento rápido da tecnologia vieram alargar a escolaridade obrigatória, que passou para os seis anos em finais dos anos 60 do século passado e para os 12 anos atualmente, forçando as escolas a ter mais alunos ao mesmo tempo, mais alunos diferentes e durante mais tempo. Foram assim, necessários mais professores com competências pedagógicas e relacionais mais exigentes para fazer face a um novo público escolar. (Gonçalves, 2010, p. 11).

Segundo um estudo apresentado por Baranyai e Kiss (2014) uma pessoa cigana tem uma maior probabilidade de estar numa situação de emprego estável, quanto maior for o seu grau académico. Assim, com o 9º ano tem 3,11%; uma pessoa cigana que tem formação profissional tem 7,57%; uma pessoa cigana que tem o 12º ano completo tem 27,37%; uma pessoa cigana que tem um grau de ensino superior tem 33,37 vezes mais probabilidade de estar numa situação de emprego estável.

De acordo com Bourdieu (1970) (citado por Gonçalves, 2012),

a massificação do ensino levou às escolas um público mais heterogéneo, de camadas sociais mais desfavorecidas que se encontrava até aí afastadas dela e que, por terem

menores recursos, não conseguem obter os mesmos resultados satisfatórios das classes mais próximas da escola. Uma explicação que foi contrariada por Lahire (2004) o qual descobriu estratégias de escolarização entre as classes mais desfavorecidas que apenas não eram reconhecidas pelos profissionais da escola devido ao distanciamento de classes. O que veio levantar algumas questões acerca do papel e das funções da escola e dos seus profissionais nesta nova realidade escolar. (Gonçalves, 2010, p. 1).

Ter a capacidade de trabalhar em conjunto (escola-família) no processo de socialização das crianças/jovens é apontada por Epstein (2009) e Coleman (1988) como o único modo de pais e professores os apoiarem de forma eficaz para o sucesso escolar, Gonçalves (2012).

São muitos os autores que confirmam que a correlação entre aproximação escola – família – sociedade, é o sucesso dos alunos.

Para Zenhas (2010), os três actores – escola, família e comunidade – tem os mesmos objectivos relativamente aos alunos: desenvolvimento integral enquanto cidadão e o sucesso académico e educativo. Apenas através de um esforço conjunto, que pode ser realizado nos espaços de justaposição dessas três esferas de acção (Epstein, 2009), se conseguem atingir de forma eficaz, aqueles objectivos. (Gonçalves, 2012, p. 9).

Vários autores concluíram que existem vários fatores que podem contribuir para percurso de continuidade escolar de jovens de etnia cigana.

Consideram que as atitudes dos pais e o valor atribuído por eles à escola podem afectar os resultados escolares dos alunos. Expectativas positivas, por parte dos pais, em relação ao Ensino Secundário e o desejo de que os seus filhos venham a obter um bom emprego, bem como a aspiração de que estes tenham mais oportunidades e escolhas do que eles tiveram são referidos pelos pais entrevistados. (Macedo, 2010, p. 36).

O currículo escolar pretende socializar os alunos com “(...) conteúdos e metodologias que em nada lhe são familiares, que dificilmente consegue imaginar, e que, naqueles em que produz resultados escolares de sucesso, lhes apaga a memória de origem, a mente cultural e lhes aponta o caminho da abstração e da descontextualização e a separação entre estudar e trabalhar (...)” (Vieira, 2001, p. 138).

Segundo Fazenda (2016), a participação ativa dos indivíduos de etnia cigana em atividades, a participação em instâncias de decisão é algo que funciona. Acrescenta ainda que, é necessário estabelecer a relação, investir no acolhimento.

Há escolas que já estão a fazer isto logo à chegada, é-lhes dado poder de participação e tomada de decisão, e eles gostam, como por exemplo, através da associação de pais em contexto escolar. Uma vez aquele território sendo seu, aquele território passa a ser reconhecido e respeitado pelos ciganos. Os pais sentem-se com algum poder, sentem-se ouvidos, sentem que a escola os convida por situações positivas pois, estamos habituados a que a escola só convoque os pais à escola por aspetos negativos. Os pais devem ser chamados à escola para participarem das atividades, partilharem a sua cultura, para construir materiais com eles, desta forma, eles envolvem-se e sentem-se parte da escola. (Fazenda, 2016).

Segundo a Estratégia Nacional para as Comunidades Ciganas, as metas gerais que estão definidas para a área da educação são:

- ✓ Garantia de condições de acesso à frequência de pelo menos um ano de educação pré-escolar a 50% das crianças ciganas, até 2016, e a 100%, até 2020.
- ✓ Aquisição de competências, no domínio da linguagem, adequadas ao ingresso no 1.º ciclo por pelo menos 70% das crianças ciganas que frequentam a educação pré-escolar (E.P.E.), até 2016, e 90%, até 2020.
- ✓ Conclusão da escolaridade básica para 40% das crianças ciganas do sexo feminino e do sexo masculino, até 2016, e 60%, até 2020.
- ✓ Investimento em estratégias de proximidade/valorização junto das comunidades ciganas em 80% de escolas com presença significativa de ciganos, até 2016 e, 100%, até 2020;
- ✓ Conclusão do ensino secundário/cursos profissionais para 30% de jovens ciganos, até 2020;
- ✓ Frequência, anual, no ensino superior de 3% de jovens ciganos, até 2020;
- ✓ Conclusão do ensino superior para 2% de jovens ciganos, até 2020.
- ✓ Participação de 30% das famílias das crianças ciganas do sexo feminino e masculino nos percursos escolares dos seus filhos, até 2016, e 60%, até 2020.

Nesta área educativa, Mendes *et al.* (2014), concluem que a atual geração cigana, estuda até um pouco mais tarde do que a geração dos seus pais. Passou-se de uma situação de analfabetismo ou abandono escolar no 1º ciclo para o patamar da frequência e conclusão do 2º ciclo. Ainda assim, são raros os indivíduos de etnia cigana que completem o ensino obrigatório.

Estas crianças têm uma pluralidade de origens, e deve-se trabalhar com elas no sentido de terem sucesso, *empoderá-las*, independentemente da sua origem cultural, étnica, etc., fornecer conhecimento académico, fazer a ponte entre a cultura da escola e a cultura destas diferentes origens. E fazer esta ponte significa, tornar significativo o conhecimento que é transmitido na escola. Como, questiona Casa-Nova (2016), ao que responde que,

Conquista-se através da experiência do quotidiano exponencial das crianças e dos jovens. Se quero explicar o conhecimento científico devo ir buscar coisas ao quotidiano delas, e com exemplos do quotidiano é que faço esta ponte para o conhecimento científico. Fazer educação intercultural, é fazer qualquer criança, independentemente da sua origem, tenha sucesso na escola. (Casa-Nova, 2016).

2.6. EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL

O facto de a etnia cigana ter uma identidade étnico-cultural e modos de vida um pouco distanciados, incompreendidos e não reconhecidos pela sociedade dominante, leva a que esta população sofra de inúmeras dificuldades de integração, devido ao baixo nível de formação escolar e de qualificação profissional. O insucesso escolar é um sintoma e confirmação de situações de exclusão económica e sociocultural tal como, o abandono precoce do sistema de ensino, como é referido por Mendes (2006).

Educar é, por isso, para a escola tradicional, transmitir conhecimentos, instruir, “alimentar de fora para dentro” – educare – educar é preparar para a vida futura, para a vida futura, para a vida de adulto, esquecendo-se de trazer a vida para a escola. (Pedro, 1997, p. 91).

“O método magistral, característico da escola tradicional, mostra-se alheio à realidade circundante como fonte de conhecimento, baseia-se num tipo de ensino essencialmente

livresco e intelectual, despreza a sua união como a actividade manual” (Pedro, 1997, p. 92).

(...) para a escola tradicional trata-se sobretudo da valorizar a autoridade do professor; a organização do ensino encontra-se centrada no professor; valoriza-se a disciplina escolar; incentiva-se a passividade do aluno face ao conhecimento, a sua capacidade de memorização, a ruptura com a vida exterior à escola e a transmissão de valores e regras morais necessárias à conservação da sociedade. (Pedro, 1997, p. 93).

Segundo a autora Caro (2008),

O processo de escolarização é diferente para cada uma das classes sociais. Para as elites, a escola é o prolongamento da vida quotidiana; para a classe trabalhadora dá-se o contrário: ao ingressar na escola, a criança pobre depara-se com uma linguagem que não é a sua. A criança pobre encontra-se diante da maneira de falar ou agir do professor, diante de livros e conteúdos de ensino que não correspondem à sua vida quotidiana de trabalho, pobreza e sofrimento. (Caro, 2008, p. 5).

Com a escola moderna a criança “... é respeitada pela sua individualidade, pela sua diferença e não é considerada num grupo indiferenciado e homogéneo” (Pedro, 1997, p. 96). O mesmo autor acrescenta que,

Valoriza-se a criança, os seus interesses, a sua curiosidade, a sua sensibilidade e as suas necessidades como ponto de partida para a organização e apropriação do real: valoriza-se as novas funções do professor como um estimulador e facilitador de aprendizagem; valoriza-se a escola activa, aberta à vida e à integração deste na escola; valoriza-se a vivência individual de valores concretos pelos alunos e não a sua imposição abstrata, longe dos problemas reais de vida quotidiana. (Pedro, 1998, p. 98).

“Para os teóricos da Escola Nova, a base das suas teses é a de que a cultura é acção e aquele ocorra na escola. Resta, no entanto, saber que tipo de cultura e de valores é que são preconizados, pois, frequentemente a escola preserva os valores tradicionais recusando os valores do futuro.” (Pedro, 1997, p. 99).

Vieira e Vieira (2016) referem que é importante perceber que a educação não remete apenas para a escola. Salientam que o processo educativo é um processo complexo que decorre entre o nascimento e a morte. Relativamente à educação formal e não-formal,

estes mesmos autores, preferem usar o termo “escolar” e “não escolar” e acrescentam que,

ambas usam e se interessam pela observação participante, pela investigação-ação e pela etnografia dos contextos educativos da escola, fora da escola, na família, nos tempos livres, etc. mas pretendem compreender também as metamorfoses culturais que ocorrerem na vida dos indivíduos em consequência das convergências e divergências dos trajetos de vida face à cultura de partida. (Vieira e Vieira, 2016, p. 43)

Através da opinião da autora Matias (2013), podemos depreender que,

A educação não formal abrange todo o processo de aprendizagem que é feita ao longo da vida de um acesso efetivo, ao conhecimento e às habilidades, com ou sem certificados institucionalizados. Este processo de aprendizagem requer, antes de tudo aprender a aprender para que mais tarde, através da autoaprendizagem ou programas de Educação Não Formal organizado por instituições educacionais, bem como as empresas e outras entidades públicas ou privadas consiga aprender a ser, a trabalhar, a preservar, a viver com dignidade e a viver em sociedade. (Matias, 2013, p. 18)

Segundo Gohn (2006) (citado por Matias, 2013),

a Educação Não Formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os 20 indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. (Matias, 2012, pp. 19-20)

Trilla (1993) (citado pela mesma autora, Caro, 2008) refere que a educação não-formal é mais hábil, versátil e mais dinâmica que a educação formal, ele refere que é uma contribuição ao atendimento daqueles que se encontram excluídos, acrescenta ainda que esta não é uma solução mas um complemento às demais formas de educação.

Caro (2008) salienta que esta educação, não formal, consiste,

Num modo de educar voltado aos interesses e necessidades dos educandos num ambiente adaptado ao aluno, à sua cultura e ao seu meio social (...) é um tipo de educação que não era muito privilegiada e que começa a despontar como alternativa de

transformação e de actuação para uma parte da sociedade, discriminada e excluída das decisões do poder, da política e da economia. (Caro, 2008, p. 11).

Trilla (1993) (citado por Caro, 2008) complementa que a educação não formal,

Não está exclusivamente dirigida a determinados sectores da população, em função da idade, sexo, classe social, etc. Supõe, de certo modo, a intenção de estender a acção pedagógica para a população, que se encontra menos atendida pelo sistema escolar convencional. A idade é menos homogénea e a inserção nestes programas é na maioria das vezes, voluntária, o que pressupõe uma motivação intrínseca nos educandos. (Caro, 2008, p. 12).

A mesma autora refere que este tipo de educação “(...) reconhece a pessoa como um ser que pensa, age, sente e que traz consigo uma cultura que precisa ser respeitada para que ele possa crescer e se desenvolver, pois a cultura faz parte da identidade do ser humano e os valores são imprescindíveis em sua formação.” (Caro, 2008, p.12).

Matias (2013) defende que a educação não formal “(...) está para lá da porta da escola. A sua grande missão é complementar a Educação Formal (escolar), uma vez que esta não preenche todos os domínios da educação, nem atende às necessidades do mundo atual.” (Matias, 2013, p.18).

Romains, Petrus e Trilla (2003) (citados por Vieira e Vieira, 2016) mencionam que,

Reduzir a “educação” à “educação escolar” é ver apenas uma parte da realidade. E isso é mais perigoso, às vezes, do que não vê-la. Da mesma maneira que existem outros métodos, além dos didáticos, a educação não pode reduzir-se à educação formal. Ocorreu na educação o que, com palavras de Carlos Paris, poderíamos denominar “o rapto da cultura educativa” por parte da “cultura escolar”. (...) as outras educações, as malchamadas “educações não formais ou informais” podem ser tão formais, ou mais, que a própria escola. (...) A Educação é global, e social e acontece ao longo de toda a vida. (Vieira e Vieira, 2016, p. 45).

Segundo a Estratégia Nacional é necessário motivar as comunidades ciganas para o reconhecimento e valorização das aprendizagens obtidas por vias formais e informais, no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações, nomeadamente dos processos de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC), Cursos de Competências Básicas de Adultos ou Cursos EFA. Garantir, no âmbito do

desenvolvimento de respostas educativa e/ou formativas, e na gestão do currículo, a criação de planos de qualificação individual a partir da especificidade e características de cada pessoa, suportados através dos recursos disponíveis, atualizados em função das alterações de situação e de necessidades do aprendente. As metas delineadas pela Estratégia Nacional são de um aumento anual de 3%, até 2016, e de 6%, até 2020, dos ciganos que acedem aos programas do Sistema Nacional de Qualificações e RVCC e um aumento de 4% dos ciganos que, em cada ano, concluem os programas do Sistema Nacional de Qualificações e RVCC, até 2020.

2.7. EDUCAÇÃO INTER E MULTICULTURAL

Do ponto de vista científico, olha-se para o conceito de educação intercultural, como sendo uma educação que tem que ter em atenção as diferentes culturas. Fazer educação intercultural, é conseguir dispositivos de diferenciação pedagógica dentro da sala de aula é construir práticas pedagógicas. Dispositivos de diferenciação pedagógica não é a mesma coisa que práticas pedagógicas quaisquer. São práticas pedagógicas diferentes porque, são dispositivos que são adaptados para que, essas crianças entendam o que se pretende.

A interculturalidade integra um eixo crucial no desenvolvimento das comunidades contemporâneas e tem em Portugal conhecido sucessos, embora sejam necessários progressos no que respeita às comunidades ciganas.

O professor intercultural deve ver um colorido de cores, um daltónico cultural, em vez de ser daltónico de visual, é daltónico cultural, é como olhar para a sociedade e vê-la como se ela fosse só formada por uma cultura enquanto que, o professor intercultural vê a pluralidade de cores que existe na sociedade do ponto de vista cultural e procura fazer aquilo que eu chamo, construir práticas pedagógicas maximamente abrangentes. Maximamente abrangentes é saber que não conseguimos chegar a todos mas procuramos chegar ao máximo número possível de crianças fazendo com que elas tenham sucesso. (Casa-Nova, 2016).

A pedagogia intercultural transpõe assim os objetivos de uma maior inserção e problemática do insucesso escolar das minorias étnicas. “Ela atravessa também o

problema das políticas educacionais para a escola democrática e para o sucesso de todos.” (Vieira, 2011, p. 107).

Para tal, a escola cria um processo que vai homogeneizado a diversidade cultural e linguística, isto é, para todos a mesma língua, a mesma história e os mesmos elementos simbólicos, através dos quais se produzirá a coesão e a lealdade para com o poder.

Enguita (1996) (citado por Cortesão *et al.*, 2005) defende que o grau de profissionalização dos professores pode medir-se através de três prespetiva: a primeira prespetiva define que há professores que perspetivam o seu trabalho pedagógico através de um “igualitarismo formal”, onde o modo de trabalho é normalizado, estandardizado, rotineiro e burocratizado. Existem professores que acolhem uma perspetiva compensatória no seu trabalho pedagógico, perspetiva essa que introduz a noção de individualização do diagnóstico, que gradua quantitativamente o tratamento. Por fim, segundo Enguita, há professores que optam pela prespetiva multicultural reclamando para si a capacidade de aplicar o conhecimento abstrato ao caso concreto.

Pensar sobre multiculturalismo e educação pressupõe analisar concepções e experiências pedagógicas baseadas nesse movimento teórico que se inicia em meados do século XX nos Estados Unidos e que se difunde no mundo ocidental como forma de enfrentamento dos conflitos gerados em função das questões económicas, políticas, e, mormente, étnico culturais, na tentativa de combater discriminações e preconceitos, haja vista as dificuldades de indivíduos e grupos de acolher e conviver com a pluralidade e as diferenças culturais. (Silva e Brandim, 2008, p. 52).

É essencial que se evolua de uma etapa em que se ignoram as diferenças culturais e,

Se desenvolva um modelo uniforme em que se pretenda integrar todos os alunos (assimilação pura e simples) para uma fase em que se realiza um esforço para o conhecimento e reconhecimento de cada pessoa. A aceitação do outro, o diálogo entre culturas e a evolução daí decorrente, marcas das sociedades democráticas, devem porém ter como limite os direitos humanos, civis e políticos. (Souta, 1999).

A interculturalidade está presente na sociedade, ela enriquece os estudos quando se trata de educação. É preciso então abordar as diferentes culturas na sala de aula e, trabalhá-las na construção do conhecimento, respeitando as diferenças de valores estéticos, culturais, sociais, políticos, educacionais. Deve-se igualmente, compreender os sujeitos

com identidades múltiplas, plurais e diferentes. Identidades que se encontram em transformação, pois os sujeitos estão inseridos entre diferentes grupos étnicos, de diferente faixa etária, sexualidade, religião, etc.

No quotidiano, existem valores que devem ser trabalhados de forma a desestruturar os tabus que são impostos na sociedade. É preciso desenvolver e proporcionar autonomia aos alunos, deixando-os confiantes para que tragam seu mundo particular, seus saberes preexistentes e suas experiências para dentro da escola, para que se tornem membros ativos, participantes e transformadores da sociedade. Assim, o aluno poderá perceber que o aprender é conseguir utilizar um conhecimento em outros contextos, e também, na solução de problemas.

Como refere Lira (2005), a multiculturalidade determina-se, “como formas de convivência conscientemente assumidas entre culturas ou traços culturais diferentes numa mesma cultura, através do diálogo crítico entre elas ou eles (interculturalidade), ao mesmo tempo em que as/os potencializa no seu desenvolvimento.”

Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. (Hall, 2006, p. 50).

Pansini et Nenevé (2008) defendem,

(...) assim como Moreira (2001) uma pedagogia que dialogue com os aspectos técnicos, políticos e culturais, queremos dizer que a formação deve ter um compromisso maior com a valorização das identidades plurais, de modo que as permita expressarem-se. (Pansini et Nenevé, 2008, p. 42).

Não se trata, entretanto, de apenas se reconhecer à existência dessa pluralidade e identificar-se com uma delas. É necessária uma dimensão crítica que questione o modo com o qual as identidades subalternas são produzidas dentro do contexto capitalista. Dessa forma Macedo (2004) (citado por Pansini et Nenevé, 2008) aponta o facto de que,

uma formação multicultural que se propõe a superar o mero reconhecimento da existência de diferentes culturas deve instrumentalizar os professores com análises que lhes permita perceber criticamente como a linguagem é muitas vezes utilizada para construir realidades ideológicas que encobrem o brutal racismo que desvaloriza, invalida e envenena outras identidades culturais (...) a linguagem nesse sentido torna-se um importante objecto de reflexão para a formação multicultural ao partimos da ideia de que possui uma relação muito próxima com a formação das identidades e legitimação de determinadas culturas. (Pansini et Nenevé, 2008, p. 42).

A diversidade cultural existente no nosso país é cada vez maior contudo,

As medidas tomadas no sentido de alargar o nosso sistema educativo às minorias existentes, não têm sortido o efeito esperado. Embora seja unânime a convicção da necessidade de uma resposta educativa adequada e equilibrada, que tenha em consideração o crescimento de uma sociedade cultural e etnicamente pluralista no nosso país e tendo em consideração que os debates, congressos e encontros sobre este tema são cada vez mais frequentes; no quotidiano educativo, a referência dominante continua a da maioria. (Nogueira, 2001).

Vieira (1999) salienta que a educação multicultural,

Prende-se antes de mais com questões de justiça social, com preocupações políticas de procurar a igualdade e combater a discriminação que tem atingido determinadas camadas e grupos sociais. Em termos de percurso teórico e prático, ela foi pensada primeiro para as minorias raciais. Aplica-se hoje a outras diferenças culturais que vão das questões linguísticas às classes sociais, passando pelo género e outras diversidades culturais que não só étnicas. (Vieira, 1999).

Cardoso (2006) refere que a grande questão que tem vindo a ser colocada é saber porque perduram ou, mesmo, aumentam, conflitos culturais e problemas de integração, em sociedades assumidas como pluralistas, apesar de décadas de políticas e práticas multiculturais.

Entre os críticos prevalece a ideia de que o multiculturalismo e, em particular, as práticas de educação multicultural têm assentado numa visão muito superficial das culturas e das diferenças culturais. Parece que se parte de pressuposto que as culturas de acolhimento têm elementos de irresistível atração para o outro que, por si só, o

converteria aos benefícios dessa sociedade. Sem dúvida que têm os atrativos que chamam os imigrantes e que podem ou não realizar-se. O multiculturalismo seria a forma mais adequada para ativar a conversão aos valores da sociedade de acolhimento. (Cardoso, 2006).

A realização de uma cidadania comum, esperada por algumas perspectivas do multiculturalismo, tem sido, principalmente, “(...)uma formalidade que não tem considerado os processos educativos e sociais necessários para uma adesão intelectual e afetiva a esse sentido comum de cidadania em condições”, sustenta o autor Cardoso (2006). Ainda o mesmo autor defende que o multiculturalismo,

Necessita de novos alentos para a realização das suas finalidades de cidadania. A principal delas é contribuir para a criação de sociedades onde os imigrantes possam sentir-se genuinamente cidadãos participantes e interessados, dispendo, em simultâneo, de espaço e liberdade para afirmarem as suas diferenças. Sociedades que equilibrem o respeito pelos princípios de uma cidadania participada e interessada comum e pelos valores identitários privados; condições para uma cidadania intelectual e afetivamente participada. (Cardoso, 2006).

A multiculturalidade pode contribuir para que a *praxis* educativa possa utilizar a interculturalidade (diálogo entre as culturas) estabelecida na prática pedagógica para que possa assim contribuir para a busca dessa unidade na diversidade.

A medida em que a *praxis* educativa passa a considerar a multiculturalidade, modifica-se, transforma-se em *praxis* educativa multicultural, devido aos novos desafios posto por essa diversidade cultural, que vem exigindo novas responsabilidades da educação – *praxis* educativa.

De acordo com Freire (citado por Lira, 2005) “a *praxis* é a reflexão e acção dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Lira, 2005).

Dessa forma, a *praxis* educativa ao considerar a multiculturalidade, pode contribuir para o surgimento de uma sociedade multicultural refere a mesma autora.

A multiculturalidade é um fenómeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas e isso não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com

vistas a fins comuns, que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. E uma nova ética fundada no respeito às diferenças. (Lira, 2005)

O mundo em que estamos inseridos é cada vez mais complexo e multicultural. As sociedades são hoje, confrontadas com novos desafios e problemas desencadeados, em boa medida, por aquilo que se aponta por globalização. Bitti (2009) menciona que os processos de globalização das sociedades modernas não permitem que se possa sustentar a ideia de sociedades monoculturais, marcadas pela homogeneidade da língua, dos costumes, de comportamentos e atitudes.

A intensificação dos processos de globalização tornou as sociedades cada vez mais diversificadas. Assim, cada vez mais são colocados à educação novos desafios, tendo em atenção um mundo cada vez mais diversificado.

Face a esta situação, a sociedade tem necessidade de adotar um novo desafio educativo que torne compatível a igualdade de direitos com o direito à diversidade e com o direito à própria identidade. Stavenhagen (1996) (citado por Bitti, 2009, p. 56) refere que “só uma educação que tende para uma cultura realmente cívica e partilhada por todos, poderá impedir que as diferenças continuem a gerar desigualdades e as particularidades a inspirar inimizades.”

CAPÍTULO 3 - O PAPEL DO MEDIADOR INTERCULTURAL EM CONTEXTO ESCOLAR

Todos os indivíduos atravessam uma multiplicidade de culturas, códigos linguísticos, crenças, valores, saberes, etc. e, assim sendo classifica os indivíduos em dois modelos de “metamorfose extremista”,

O oblato, pessoas que rejeitam as origens socioculturais (...) e o trânsfuga o indivíduo recebe o novo, mas não rejeita o velho. Incorpora no seu universo pessoal a aquisição cultural que dá uma dimensão à cultura de origem mas que não aniquila nem substitui. Antes sim, dá-lhe uma terceira dimensão, resultante da integração comparativa entre o nós e o ele. (Vieira, 2011).

Não é tarefa fácil viver entre diferentes. Parece ser mais fácil quando somos todos iguais (...) a tensão social está eminente, pois o excesso de semelhança leva à busca da diferença, à reinvenção de si e à distinção. (Vieira e Vieira, 2013, p. 35).

Jares (2007) afirma que “conviver significa viver uns com os outros baseados em determinadas relações sociais e em códigos de valores.” (Jares, 2007, p. 27) e, Vieira e Vieira (2013), acrescentam que “...conviver implica, também, saber comunicar. E comunicar, significa “pôr em comum” (...) é fundamental um mediador na construção de um protocolo que permita a comunicação através do domínio dos códigos cujo desconhecimento gera incompreensão, estranheza e conflito.” (Vieira e Vieira, 2013, p. 35).

A vida em sociedade atualmente é vencida cada vez mais, pela diferença, mas os indivíduos continuam a não querer aceitá-la como algo positivo, construtivo e enriquecedor. A sociedade exige cada vez mais de nós, e muitas vezes pode levar ao conflito (escolar, familiar, laboral, sociais, etc.) pois, os pontos de vista, as opiniões são distintos, entre os indivíduos. É nestas situações que o mediador surge como, um terceiro elemento que possa fazer a ponte entre as partes envolvidas.

Segundo Capul e Lemay (2003) (citados por Vieira, 2013, p. 110),

A mediação é, portanto, esta arte do “entre dois” em que o educador funciona como o intermediário privilegiado entre o que ainda não é mas se constitui silenciosamente e o

que virá numa série de gestos combinatórios, por ter sabido situar-se em devido, entre um estímulo forte e um organismo desejoso de o utilizar.

O papel do mediador não se esgota na resolução de conflitos, o conflito é visto como algo a controlar, mas deve ser encarado como algo “(...) inerente à condição humana levando a uma transformação pessoal e social que pode representar uma riqueza no relacionamento pessoal.” (Vieira, 2013, p. 108).

O intuito do processo de mediação é buscar a autonomia dos indivíduos, o *empowerment*. A mediação tem-se vindo a afirmar como “um modo alternativo de resolução de conflitos (...) como um modo de regulação social.” (Vieira, 2013, p. 104).

Segundo a mesma autora, particularizando no contexto escolar, a mediação educativa, escolar e mediação sociopedagógica são, conceitos cada vez mais perpetuados por parte dos profissionais da educação.

Segundo Martins e Viana (2013), a escola não se cinge à sala de aula, além de espaço de educação formal, “a escola é um local de convivência, de multiculturalidade, de negociação, de socialização, de inclusão, de (in) sucesso escolar, de diálogo, de emancipação e de conflitos.” (Martins e Viana, 2013, p. 181). Na escola, não se deve pensar apenas no final da linha, como refere, Vieira (2012), após o conflito se agravar.

Espera-se que o processo de mediação socioeducativo possa viabilizar o diálogo construtivo, dialógico e emancipador, viabilizando a negociação de tomada de decisões, visando relações interpessoais confortáveis na convivência e inclusão escolar. Deste modo, os protagonistas serão a comunidade educativa pertencente à escola em questão. (Martins e Viana, 2013, p. 180).

A mediação que se recomenda, na escola, ou noutras paragens, “(...) enquadra-se num paradigma intercultural, no qual se reivindica uma escola para todos e não todos para uma escola”. (Vieira, 2012, p. 31).

Por sua vez, a escola também precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diversos elementos que nela atuam. Nesse sentido, as normas são condições necessárias ao convívio social, podendo “levar o indivíduo a uma atitude autônoma e, como consequência, libertadora, já que orienta e baliza suas relações sociais” (Rego, 1996, p.86). (Marigo, 2007, p. 47)

No entanto, entre aquilo que se propõe fazer, as intenções, nos projetos educativos, nas reuniões de professores, nas reuniões com os encarregados de educação e a sua concretização, existe muitas vezes um fosso, que se surge muitas vezes por falta de meios físicos, económicos, por falta de recursos humanos, falta de tempo, e até mesmo porque a comunidade não partilha os mesmos objetivos. (Martins e Viana, 2013, p. 180)

contudo,

Há que ir um pouco mais longe com a mudança da escola e formação de professores, para que se construam pontes com os diversos contextos de aprendizagem que não podem ser reduzidos e classificados apenas como produtores de códigos linguísticos restritos. Eles são também muito heterogéneos e multiculturais, logo, não passíveis de se reduzirem a uma única sintaxe e categoria do pensamento oposta à da cultura dominante veiculada pela escola. A escola tem assim, que enveredar por um processo educativo intercultural. (Vieira, 2001, p. 138).

As autoras Martins e Viana (2013), salientam que é fulcral,

(...)a cidadania, o diálogo e o sentimento de pertença para resolver e prevenir conflitos, envolver a comunidade e todos os atores educativos, lidar com a multiculturalidade no espaço escolar de forma inclusiva, sem gerar desigualdade, é a base para a construção de uma escola que pretende ser inclusiva. (Martins e Viana, 2013, p. 182).

A mediação escolar deve ser vista como uma

(...) estratégia formadora e preventiva e não apenas como mera estratégia de gestão e resolução de conflitos nos contextos escolares, como estratégia fundamental para a educação, para a responsabilidade, para a cidadania para a participação cívica, para a inclusão e não discriminação. (Martins e Viana, 2013, p. 180).

Em suma, como refere Vieira (2012) podemos concluir que “a escola pode ser (e é) o grande laboratório da aprendizagem da vivência social, uma vivência entre iguais e diferentes; uma vivência entre convergências e divergências; um espaço de aprendizagem da Interculturalidade (Peres, 1999), da convivência (Jares, 2007) e da hospitalidade (Baptista, 2010).” (Vieira, 2012, p. 31).

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Constatamos através *Estratégia Nacional para as Comunidades Ciganas* (2014) que a União Europeia solicitou recentemente aos Estados-Membros a elaboração de estratégias nacionais para a integração das comunidades ciganas de forma a responder a situações de exclusão que não são compatíveis com os valores sociais ou com o modelo económico europeu. Solicitou ainda aos Estados-Membros objetivos de integração em quatro áreas fundamentais (educação, habitação, emprego e saúde) através de metas e objetivos delineados até 2020, conforme podemos consultar na *Estratégia Nacional para as Comunidades Ciganas* (2014). Assim, o Governo português assumiu a responsabilidade de responder, não apenas às diretivas provindas da União Europeia, como às necessidades reais da população cigana portuguesa, sistematizadas na *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas*.

Obter informação sobre a escolarização de indivíduos de etnia cigana revelou-se para nós difícil pois, a legislação portuguesa não permite essa recolha de dados ao Instituto Nacional de Estatística e assim, os dados que conseguimos obter são dados apresentados em estudos académicos e apresentados por alguns autores portugueses.

Maria José Casa-Nova (citada por Macedo, 2010) constatou que no ano lectivo de 1997/1998, 5420 crianças ciganas encontravam-se matriculadas no 1º Ciclo do Ensino Básico, no 2º Ciclo, a autora refere que se encontravam matriculadas 374 crianças, no 3º Ciclo, 102 jovens matriculados. Ainda segundo a mesma autora, Casa-Nova (2016) em 2003/2004, no 1º ciclo existiam 7200 crianças ciganas a frequentar, no 2º ciclo, este número reduzia para 857, no 3º ciclo 217 e no secundário, 34 e destes 34 no secundário, a maior parte estava a frequentar cursos profissionais. Podemos constatar que no espaço de 6 anos letivos, houve um aumento bastante significativo de alunos de etnia cigana a frequentar a escola, principalmente, a frequentar o 2º e 3º ciclo do ensino básico.

Em Portugal, 32% da população cigana com idade superior aos 16 anos nunca frequentou a escola. Esta taxa, no caso das pessoas com idade superior aos 45 anos, é 67% e nas pessoas com idades entre 16 a 24 anos de 9%. Observa-se um aumento significativo na adesão à educação formal nas últimas duas décadas. Entretanto, o

abandono escolar continua com taxas muito elevadas tendo em conta que 83% da população cigana abandonou a escola antes dos 16 anos. (Baranyai e Kiss, 2014, p. 10).

Relativamente ao sucesso escolar, os autores Baranyai e Kiss (2014) reforçam que atualmente o insucesso escolar dos pais e das mães tem uma influência negativa direta bastante expressiva.

Conforme Maria José Casa-Nova (2016) existem muitas crianças ciganas encaminhadas para educação especial, pois quando aplicam testes de QI, estes testes, que lhe são aplicados, são sobre a cultura maioritária que a generalidade destas crianças desconhece. Assim, acrescenta que, nestas crianças não é falta de inteligência mas sim falta de conhecimento.

Casa-Nova (2016) refere que estamos a passar de jovens analfabetos para crianças e jovens escolarizados nas vias de ensino onde não há prestígio social.

A maior parte das crianças ciganas, em vez de estarem no currículo, dito regular, estão ou nos PIEF ou nos CEF ou nos PCA logo no 1º ciclo, ou nos cursos vocacionais, isto significa que do ponto de vista objetivo, de mobilidades ascendente, da mudança de profissão, eles objetivamente não terão essa possibilidade, porque não ganham nem competências, nem conhecimento que lhes permita depois, no ponto de vista social, ter essa mobilidade social ascendente. Isto é algo que todos devemos repensar. (Casa-Nova, 2016).

Para esta investigação, o que se pretende é saber se existem ou não fatores preponderantes que levem ao sucesso escolar, ou não, na etnia cigana. Assim, os conceitos chave que serão abordados no desenvolvimento desta investigação serão, o sucesso e insucesso escolar, a exclusão/inclusão social, económica e cultural e a diferença cultural.

Inicialmente, partimos com as seguintes questões que iremos tentar responder ao longo da investigação. A primeira refere-se à ação da disponibilidade de recursos económicos sobre o sucesso escolar. A segunda, em parte decorrente da primeira, questiona a relação entre as condições de habitação e o sucesso escolar. A terceira dirige-se para o contexto familiar, procurando saber se a atividade profissional dos pais influencia o percurso escolar dos filhos.

Pretende-se, assim, fazer um estudo de caso, a indivíduos de etnia cigana com escolaridade superior ou igual ao 9º ano. Para este efeito foram realizadas entrevistas a quatro pessoas de etnia cigana. Chegou-se a duas destas pessoas através de contacto privilegiado da investigadora, ao nível laboral, e às outras duas, através dos contactos dos primeiros dois. Recorreu-se à entrevista semiestruturada, com intuito de conhecer os percursos e histórias de vida quer dos próprios, quer dos seus pais.

A revisão da literatura realizada atrás permite-nos sintetizar as afirmações dos diferentes autores nos seguintes pontos:

- ✓ Para a etnia cigana a escola é vista como uma obrigação.
- ✓ A família cigana olha para a instituição escolar com desconfiança, para a qual tem receio de enviar os seus filhos, porque esta rouba a criança da família durante uma parte importante do dia.
- ✓ O facto da etnia cigana não terem assiduidade na escola difere, muitas vezes do fator económico dos pais, como acontece com os feirantes ambulantes, que, devido à sua profissão, têm dificuldade de mandar os seus filhos para a escola.
- ✓ O insucesso escolar é um sintoma e confirmação de situações de exclusão económica e sociocultural tal como, o abandono precoce do sistema de ensino.
- ✓ A cultura cigana valoriza o conhecimento ligado ao desempenho das atividades quotidianas as quais garantem a reprodução cultural e social das comunidades, é de transmissão oral.
- ✓ O futuro das comunidades ciganas vai depender das modalidades de escolarização das crianças ciganas, quer ao nível social, económico ou cultural e, perante isto os pais têm consciência dessa realidade e têm cada vez mais vontade de escolarizar os seus filhos.
- ✓ A relação que a escola estabelece com a família e esta com a escola está incendiada de representações sociais que potenciam a ocorrência e o desenvolvimento do (in)sucesso escolar
- ✓ O currículo escolar pretende socializar o indivíduo com conteúdos e metodologias que em nada lhes são familiares, que dificilmente consegue imaginar, e que, naqueles em que produz resultados escolares de sucesso.

Ao longo da investigação, pretendemos apurar se estas hipóteses se confirmam ou não.

4.2. METODOLOGIA APLICADA

O autor Vieira (2007) defende o uso de entrevistas etnobiográficas que possibilitam recolher informação, saber mais sobre os outros e,

Fazer também formação, na medida em que é o outro, o aluno, o professor, um idoso, um imigrante, ou qualquer outro sujeito estudado, que se autoforma uma vez que acede reflexivamente a dimensões não racionalizadas anteriormente. Estas entrevistas, não estruturadas, em profundidade e usando as categorias e interesses do outro, permitem ao entrevistado dar sentido ao que nunca tinha sido dito, pensado, explicitado, estruturado. (Vieira, 2007, p. 8).

Todos os atores, os sujeitos, no geral, constituem o objeto, refletem eles próprios sobre as nossas intenções e sobre si próprios. São também investigadores de si próprios. Como frisa Vieira (2007),

Não são vazios de teoria. O papel do investigador não é o de, por artes mágicas, encontrar o verdadeiro sentido das práticas dos sujeitos estudados. Através de entrevistas etnobiográficas conducentes à construção de histórias de vida, procuro mostrar o interesse interaccionista de o objecto de estudo saber das intenções do investigador, no sentido de os dois acederem a dimensões interpretativas que não estavam explicitadas para ambos. (Vieira, 2007, pp. 9-10).

Os estudos autobiográficos projetam-se com diversos pressupostos, “(...) salientamos a compreensão profunda do modo como as pessoas constroem e reconstroem determinados trajetos de vida e a respetiva influência dos contextos familiares, profissionais e sociais em geral, que as envolvem nas mais distintas fases da vida.” (Boavida e Amado, 2013, pp. 184-185).

O modelo 1 e 1=3 (...) trata, no fundo, de como através duma entrevista informal e etnográfica sobre as práticas dos sujeitos estudados, ou sobre as suas trajectórias sociais, se pode encontrar um caminho para a redescoberta de si mesmo; para tornar consciente a razão de acções que se praticam sistemática e rotineiramente. (Vieira, 2007, p. 10).

Conforme refere Merriam (1991), (citado por Bitti, 2009, p. 14) “o estudo de caso qualitativo caracteriza-se pelo seu carácter descritivo, indutivo, particular e a sua natureza heurística pode levar à compreensão do próprio estudo”. Acrescenta ainda que um estudo de caso é um estudo sobre um fenómeno característico tal como um

acontecimento, um programa, um processo, uma pessoa, uma instituição ou um grupo social.

Para este estudo, procedeu-se assim, a uma investigação qualitativa, uma vez que este tipo de investigação está direcionado para a análise de casos concretos, estudo de caso e nas suas particularidades, optando-se pela entrevista aberta e semi-estruturada, direcionada para os percursos de vida dos entrevistados. “Segundo Flick (2005) os métodos qualitativos valorizam a história pessoal e cultural.” (Bitti, 2009, p. 14).

A história de vida ou as narrativas de vida “(...) não constituem um fim em si, mas contribuem para a construção da noção de trajetória como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo ocupante (ou mesmo grupo) num espaço, ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes.” (Magano, 2010, p. 193). A mesma autora acrescenta ainda que a narrativa é constituída por recordações, mas também de pôr em perspetiva, produzir reflexões e avaliações retrospectivas.

Como refere Vieira (2007) perante a multiculturalidade da pessoa, é fulcral pensar nas histórias de vida “(...) como metodologia para pensar a transformação das pessoas e, portanto, as suas metamorfoses e reconstruções identitárias” (Vieira, 2007, p. 8).

Para a concretização deste estudo houve alguns constrangimentos que nos acompanharam ao longo de todo o processo. A escolha e “construção” da nossa amostra não foi de todo fácil. Partimos inicialmente com o contacto com um indivíduo que preenchia os nossos requisitos e com o qual já mantínhamos algum contacto, ainda que muito formal, por questões profissionais da entrevistadora. Inicialmente este indivíduo mostrou-se disponível quer para ser ele um dos entrevistados, quer para posteriormente ser a ponte de ligação à restante amostra necessária para este estudo. No entanto, este processo não foi assim tão facilitado e o tempo foi passando sem que fosse efetivado o contacto deste elemento-chave a outros possíveis entrevistados. Com este problema e sem a amostra necessária para o estudo sentimo-nos sem “material” de trabalho para avançar e houve a desmotivação e estagnação do estudo. Após alguns meses de negociação conseguimos efetivar a primeira entrevista a este indivíduo e logo após esta entrevista, e uma vez mais no contexto profissional, obtivemos contacto com duas ciganas sendo que, uma se enquadrava nos critérios definidos para a nossa amostra outra, não. Este elemento, apesar de não preencher os requisitos para a amostra, serviu

como elo de ligação, intermediária, para a entrevistada estabelecer contacto com outra pessoa para possível entrevista, que se efetivou, e desta, para o 4º elemento necessário. A última entrevista não foi possível concretizar por motivos de vária ordem, inicialmente por falta de disponibilidade da entrevistada (atividade profissional que lhe requeria muito tempo despendido), posteriormente por dificuldade em estabelecer contacto, ou obter resposta, da parte da entrevistada, e finalmente por questões de doença da entrevistada. Assim, face às limitações de tempo para a identificação de um novo entrevistado e para a posterior realização da entrevista, foi decidido facultar à entrevistada o guião para assim tentar, que esta respondesse ao máximo, ao que se pretendia sendo que, com esta estratégia, a entrevistada se prontificou e disponibilizou de imediato a facultar a informação solicitada.

4.3. REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Para a realização das entrevistas, elaboramos um guião de entrevista (Anexo II) onde começamos por delinear os temas que pretendíamos analisar neste estudo e que foi construído na base da bibliografia e da experiência prévia. O guião de entrevista é composto por uma grelha de questões previamente pensadas, tendo em conta o estudo bibliográfico do tema e a definição do objeto de estudo. Foi construído de forma a não ser estanque uma vez que, poderiam existir tópicos que não se aplicariam a todos os entrevistados e que o entrevistador teria que excluir da entrevista. Assim, este guião era constituído por seis grupos/temas, a serem desenvolvidos: caracterização base dos entrevistados, percurso escolar, caracterização dos pais, qualificações, situação e percurso profissional dos entrevistados, condições habitacionais, caracterização da população cigana (cultura).

O objetivo não era seguir o guião por ordem de temas ou tópicos expostos, mas sim que este servisse apenas como instrumento de apoio, uma linha orientadora para nos ir recordando sobre o que se prendia abordar. Apesar de inicialmente se desenrolar de forma muito similar, no decorrer, cada entrevista torna-se única pois, cada entrevistado tem a sua própria experiência de vida, interpretam as questões ao seu jeito, e relatam as respostas também estas muito próprias e personalizadas, cabendo sempre ao entrevistador orientar a entrevista de forma a obter a informação pretendida.

Magano (2010) refere que as questões formuladas espelham representações sociológicas sobre o seu objeto mas também o seu próprio percurso de vida e experiência social, transformando assim as entrevistas num instrumento único e irrepetível.

Sabemos que entrevistar é uma tarefa árdua, pois o entrevistador é um elemento estranho que de alguma forma, se intromete na sua vida íntima e privada, impondo-lhes que se exponham perante o entrevistador revelando por vezes assuntos muito privados e de foro muito íntimo e, pretende-se ainda com a entrevista, obter a multiplicidade de informação, num curto espaço de tempo. Assim, compete ao entrevistador explicar quem é, qual é o objetivo da pesquisa, garantir a confidencialidade e disponibilizar outra informação útil ou solicitada pelo entrevistado. (Magano, 2010)

As entrevistas foram realizadas em quatro momentos distintos. A entrevista A (Anexo III), cronologicamente a primeira, foi realizada no dia 25/03/2016, pessoalmente, na cidade de Tomar. Esta entrevista teve a duração de 1h e 37min. Tendo em conta que já nos conhecíamos, o entrevistado, mostrou-se muito à vontade, e com necessidade de explanar alguns assuntos que não eram relevantes para este estudo, mas que a entrevistadora, para manter o entrevistado mais à vontade permitiu que ele abordasse. Assim, houve momentos da entrevista que não foram transcritos para preservar a anonimidade do entrevistado uma vez, que foram usados nomes e feitas algumas acusações ou insinuações por parte do entrevistado. Esta entrevista foi realizada num local escolhido pelo entrevistado, um café com pouco movimento, em Tomar. A entrevista B (Anexo IV), realizada no dia 04/08/2016, foi efetivada, via skype, uma vez que, existia a barreira da distância geográfica. A entrevistada B reside em Olhão. Esta entrevista decorreu sem grandes dificuldades ao nível das tecnologias e teve a duração de 37 min. A Entrevista C (Anexo V), realizada no dia 02/09/2016, também foi efetivada através do skype. Nesta entrevista houve alguns constrangimentos ao nível das tecnologias pois, a ligação por vezes tinha falha e deixávamos de nos ouvir, mas ainda assim, conseguimos concluir a entrevista que teve a duração de 25 minutos. Este entrevistado reside na Ericeira.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas pela entrevistadora pois, permite que ao ser transcrita pela própria haja um entrosamento entre a memória da efetivação da entrevista (as dificuldades de concretização e/ou de condução da entrevista, as hesitações, constrangimentos, os receios, os sorrisos) e a própria análise do conteúdo

das entrevistas. As entrevistas foram transcritas, tentando sempre, ser uma transcrição o mais fiel possível ao que foi relatado, no entanto, como já referimos anteriormente a entrevista A não foi transcrita na íntegra, pelos motivos já realçados e na entrevista C, houve alguns momentos em que houve falha na comunicação e que só na transcrição nos apercebemos. A entrevista D, não foi possível a sua realização, por motivos apresentados anteriormente, no entanto, facultou a informação solicitada no próprio dia, 09-09-2016. Apesar de não ter sido concretizada a entrevista, ao longo do presente estudo, iremos identificá-la como entrevistada D, ao analisarmos a sua informação cedida (Anexo VI).

Houve, com todos os entrevistados, a necessidade de aprofundar alguns assuntos posteriormente, pois ao analisarmos as entrevistas percebemos que nos faltavam dados para uma melhor perceção e compreensão. Os entrevistados facultaram essa informação sem colocar algum tipo de objeção. Estas informações foram obtidas, uma vez mais, através das tecnologias de informação, nomeadamente, da aplicação Facebook. Esta foi aliás, uma ferramenta utilizada quer para obter dados posteriores às entrevistas, quer para entrar em contacto com alguns entrevistados no sentido de solicitar a colaboração deles para este estudo e para agendar as próprias entrevistas.

4.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste estudo tentou-se compreender os contextos educativos, familiares, profissionais e sociais dos indivíduos de etnia cigana que concluíram no mínimo o 9º ano de escolaridade, no sentido de entendermos os fatores que poderão estar subjacentes ao seu sucesso escolar. O nosso estudo incidiu em quatro indivíduos, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino no território nacional pois, não conseguimos obter a amostra circunscrita ao mesmo espaço geográfico como por exemplo, distrito.

Como podemos constatar através do **Quadro 1**, a faixa etária dos entrevistados vai dos 21 anos aos 35 anos. Como foi referido anteriormente, foram entrevistados dois indivíduos do sexo feminino e dois do sexo masculino. As localidades de residência dos entrevistados são, Tomar, Olhão, Ericeira e Braga. Relativamente ao seu estado civil, neste momento, encontram-se todos solteiros sendo que, dois indivíduos (1 masculino e 1 feminino) já viveram em união de facto e ambos têm filhos dessa relação. O

entrevistado A tem dois filhos e a entrevistada B tem uma filha. No que respeita às habilitações escolares, o entrevistado A, tem o 9º ano concluído e está a frequentar um EFA (Educação e Formação de Adultos), Técnicas de Informática com equivalência ao 12º ano. A entrevistada B tem o 9º ano concluído, frequentou o M23 e está inscrita em Licenciatura de Educação Social para o ano letivo 2016/017. O entrevistado C concluiu o mestrado em Engenharia Física e a entrevistada D, tem o 12º ano de escolaridade.

Quadro 1 – Caracterização base dos indivíduos entrevistados

	IDADE	SEXO	LOCALIDADE	ESTADO CIVIL	HABILITAÇÃO ACADÉMICA
Entrevistado A	35	M	Tomar	Separado de facto	9º ano, a frequentar formação para obter o 12º ano
Entrevistado B	29	F	Olhão	Separada de facto	9º ano, frequentou M23 e está matriculada no ensino superior (Educação Social)
Entrevistado C	29	M	Ericeira	Solteiro	Mestrado, Engenharia física
Entrevistado D	21	M	Braga	Solteira	12º ano

Relativamente ao percurso escolar dos entrevistados, todos tiveram o primeiro contacto com a escola ao ingressarem no 1º ciclo sem que, nenhum tivesse frequentado a creche ou pré-escola, o que vem refutar a opinião de alguns autores tais como, Mendes *et al.* (2014) que argumentam que a educação pré-escolar, é a primeira etapa do processo educativo em ambiente escolar, que se realiza em colaboração com a intervenção familiar. Destacam ainda que a educação pré-escolar se constitui como o momento privilegiado para o estabelecimento e estreitamento de laços de confiança entre as famílias ciganas e a escola. Ainda mais longe vai a autora Maria José Casa-Nova (2016), ao afirmar que as crianças que não fizeram as pequenas aprendizagens na pré-escola têm que as aprender no 1º ciclo, o que torna mais dificultada a aprendizagem.

Este contato mais tardio com as aprendizagens escolares (ao nível do pré-escolar) constitui uma constante na vida dos entrevistados. O início do seu percurso escolar aconteceu geralmente por volta dos 6 ou 7 anos de idade.

Segundo os entrevistados, até essa idade não foi possível ir à escola porque “estava com os meus pais, mas não ia com eles para a feira, ficava em casa com o meu irmão mais velho” ” (entrevistado A) ou porque

acho que isso não é um hábito na nossa etnia e depois também não havia necessidade, eu tinha as minhas irmãs mais velhas e foi praticamente elas que me criaram então fiquei em casa com elas até elas casarem e depois já era grandinha cuidei de mim própria até nascer o meu irmão e depois tomei conta do meu irmão. (entrevistada B).

O entrevistado C entrou na escola com 5/6 anos e refere que “a altura anterior a escola é mais complicado porque não me recorde mas sei que ficava sempre com alguém em casa ou ia para as feiras também.” Por fim, a entrevistada D, iniciou o seu percurso escolar com 6 anos.

Foi abordado com os entrevistados alguns aspetos ou condicionantes relacionados com a sua entrada na escola tais como, a integração, inclusão, a adaptação, e a aceitação por parte dos colegas e/ou professores, discriminação, etc. O entrevistado A referiu que nunca sentiu discriminação porque “havia mais elementos de etnia cigana na escola (...) mas atenção, no 1º ciclo, não havia, nunca senti”. Relativamente aos professores, no 1º ciclo salienta que foi muito incentivado pela professora, que ainda hoje é uma referência para ele,

Tive uma boa professora, o meu pai mandava-me para a escola muito arranjadinho, com o meu caderno, e essa professora, recorde-me como se fosse hoje, ela mostrava-me como exemplo aos outros miúdos, agarrava em mim e chamava a atenção, não por eu ser de etnia cigana, mas dizia: “Vêem o (nome do entrevistado), como se apresenta!”, havia miúdos que não eram de etnia cigana que se apresentavam mal, muito desarrumados, e eu tinha os cadernos arrumadinhos, tudo certinho. Eu portava-me bem na escola, tinha sempre medo que o meu pai fosse chamado á escola por alguma coisa. Mas esta professora incentivava-me muito e nunca senti discriminação” (...) depois no 6º ano é que foi mais complicado, tive uma professora que me discriminou bastante. Eu sempre tive bastantes dificuldades com o inglês, não sei se é derivado à minha cultura, se não, para nós ciganos é sempre mais difícil falar outra língua que o espanhol ou o francês pois tem a ver com a nossa raiz cultural. (Entrevistado A).

A entrevistada B refere que,

Na minha turma era a única, a interação com a turma não foi má, eu acho que consigo facilmente entrar em diálogo com as pessoas, tive um professor que me pôs à vontade, já tinha sido professor dos meus irmãos e nunca tive assim grandes problemas, pelo menos assim aqueles problemas frontais. Se me perguntares se sofri racismo, sim. Mas mais indiretamente não assim frontal, porque sabiam que eu era muito respondona. Desde os meus 7 anos quando chegavam ao pé de mim e diziam “és cigana” eu respondi-a sempre “pois sou, com muito orgulho e prazer. (Entrevistada B).

Sobre a relação que mantinha com os professores acrescenta que “sempre tive boa relação. Havia alturas que me davam mais na cabeça porque eu não fazia os trabalhos de casa ou assim, mas as recordações dos meus professores até hoje são muito boas.”. O entrevistado C confidenciou que a sua entrada na escola primária (1º ciclo) foi um pouco traumática,

Pois não fui das melhores pessoas lá recebida na escola e cheguei a ter casos um bocado graves, que eu tipo, estava nas aulas, saía, dizia que ia à casa de banho, mas na verdade fugia para casa e só voltava no dia a seguir.” Ao ser questionado se estas situações ocorriam por ser cigano, a resposta foi muito vaga, respondendo apenas que “não me tratavam lá muito bem... Não era que me tratassem mal a chamar nomes ou assim, mas... Eu estudei na 1ª e 2ª classe nas Caldas da Rainha e a minha turma era um bocado virada para elitistas, apesar de não terem onde cair mortos... (Entrevistado C).

No entanto, mais tarde no decorrer da entrevista, acabou por assumir que o facto de ser de etnia cigana teve peso na dificuldade de aceitação na escola por parte dos colegas. No que respeita aos professores refere que “não posso dizer que não tenha sido bem aceite pelos professores, mas simplesmente não tinham assim grande atenção ao que se passava...”. A entrevistada D revela que “felizmente sempre tive boas relações tanto com os colegas de turma como com os professores. E tenho a certeza que isso foi o meu maior incentivo escolar”.

À questão se tinham reprovado algum ano, todos os entrevistados afirmaram que reprovaram, à exceção, da entrevistada B. O entrevistado A reprovou no 1º ciclo, não conseguindo precisar o ano e alega as “más companhias” como principal motivo para a reprovação. O entrevistado C reprovou no 8º ano e a entrevistada D no 1º ano “porque infelizmente tinha muitas convulsões febris”.

No que à realização dos trabalhos de casa concerne, e ao acompanhamento que existia por parte dos pais aos filhos, as respostas são transversais a todas as entrevistas, ou seja, eram realizados maioritariamente sozinhos. O entrevistado A tinha apoio do irmão mais velho, a entrevistada D por vezes algum apoio do avô materno, o entrevistado C refere que nos primeiros anos os pais ainda conseguiam dar algum apoio, mas devido à baixa escolaridade destes, deixaram de ter capacidade de apoio o filho. A entrevistada B fazia os trabalhos,

(...)sempre sozinha. Os meus pais não sabem ler. As minhas irmãs uma só tem a 2^a classe e a outra só tem a 3^a e também já não estavam em casa na altura, já eram casadas, já tinham a vida delas e então eu fazia sozinha, tinha uma vizinha que na altura me dava uma ajuda, mas também não era assim muito. (Entrevistada B).

Relativamente ao acompanhamento que era prestado pelos pais aos filhos, em contexto escolar (reuniões, participações em atividades, etc.), apesar de não ter sido uma questão muito aprofundada pelos entrevistados, apercebemo-nos que este acompanhamento, quando acontecia, era muito superficial ou algo como obrigatório ou que era a iniciativa partia da escola. Assim, Fazenda (2016) realça que, é urgente que a participação ativa dos indivíduos de etnia cigana em atividades, a participação em instâncias de decisão é algo que funciona. Acrescenta ainda que, é necessário estabelecer a relação, investir no acolhimento,

(...) há escolas que já estão a fazer isto logo à chegada, é-lhes dado poder de participação e tomada de decisão, e eles gostam, como por exemplo, através da associação de pais em contexto escolar. Uma vez aquele território sendo seu, passa a ser passa a ser reconhecido e respeitado pelos ciganos. Os pais sentem-se com algum poder, sentem-se ouvidos, sentem que a escola os convida por situações positivas pois, estamos habituados a que a escola só convoque os pais à escola por aspetos negativos. Os pais devem ser chamados à escola para participarem das atividades, partilharem a sua cultura, para construir materiais com eles, desta forma, eles envolvem-se e sentem-se parte da escola. (Fazenda, 2016).

No que respeita ao abandono escolar precoce, à exceção do entrevistado C, onde não se aplica, todos os outros abandonaram a escola muito precocemente, ou seja, sem terminarem a escolaridade obrigatória. A autora Mendes (1998) frisa que para a maioria dos pais, é necessário apenas que os filhos aprendam a “ler e escrever”, competências

básicas suficientes para o exercício das atividades profissionais tradicionalmente assumidas pelos membros do grupo, no entanto, isso não se verificou nestes casos estudados. O entrevistado A abandonou a escola aos 15 anos por iniciativa própria pois, pelo pai do entrevistado este poderia estudar.

Obrigava-nos a tirar até ao 6º ano para poder tirar a carta de condução mais tarde. Eu na altura estudei até ao 6º ano e eu saí da escola derivado a uma situação, com a minha professora de inglês e derivado a outro facto que não gostava de falar, um facto que não foi negativo, mas tem a ver com a minha vida pessoal mas que não quero falar. Saí no 6º ano e fui trabalhar. (Entrevistado A).

As entrevistadas B e D, ambas do sexo feminino abandonaram a escola por imposição familiar. Apesar dos autores Baranyai e Kiss (2014) avançarem que “Há mais e mais raparigas que insistem que querem ir à escola e mais mães a reconhecer a importância de um futuro diferente, com mais oportunidades e independência económica para as suas filhas.” (Baranyai e Kiss, 2014:12), nestes dois casos analisados do sexo feminino, este aspeto não se comprovou. A Entrevistada B desabafa com alguma mágoa latente que “a minha mãe deixou-me ir até ao 9º na, mas depois tive que sair...” na altura com 14 anos acrescenta ainda com tristeza e com algumas pausas no discurso que ficou triste na altura, “eu queria continuar... mas de certa forma já estava mentalizada”. A entrevistada D também saiu da escola muito prematuramente,

Deixei de estudar com 12 anos, porque a minha irmã mais velha casou, logo eu fiquei a “solteira” da casa. E como a mulher cigana é ensinada desde pequena para saber a lida da casa, respeitar o marido e cuidar de crianças, eu tive de sair para fazer tudo isso, tudo por força maior da minha avó. Porque pelo meu pai e avô deixavam prosseguir os estudos, sim, porque sempre adorei a escola. Mas depois consegui voltar aos estudos em 2009. (Entrevistada C).

Abandonou assim o sistema de ensino com o 6º de escolaridade. Esta situação vem confirmar a opinião de alguns autores ao afirmarem que,

a retirada das meninas ciganas da escola é tradicionalmente considerado um ato necessário de preservação da cultura cigana, da comunidade e da identidade. Na sua base, encontra-se a construção social do sexo feminino enquanto guardiã do lar, da família, dos valores da comunidade e a necessidade de preservar esta construção intata, sem alterações identitárias. (Baranyai e Kiss, 2014, p.12).

Sem nunca interromper os estudos desde a entrada no 1º ano do 1º ciclo até à conclusão do seu mestrado, temos o entrevistado C.

Para uma melhor perceção e conhecimento da caracterização base dos pais dos entrevistados, apresentaremos em seguida o **quadro 2**.

No que respeita à caracterização dos pais dos entrevistados, constatamos que todos os progenitores são de etnia cigana, e têm no máximo, o 4º ano de escolaridade. Podemos apurar também que, tendo em conta a idade dos pais dos progenitores e sendo a escolarização na etnia cigana algo recente e de carácter obrigatório, todos eles de alguma forma, ainda que alguns, por pouco tempo, tiveram contacto e frequentaram a escola sendo que, os pais da entrevistada B, só tiveram contacto com a escolarização em adultos (alfabetização de adultos).

Quadro 2 – Caracterização dos progenitores dos entrevistados

	IDADE ATUAL		IDADE À NASCENÇA DO ENTREVISTADO		ORIGEM (ETNIA/RAÇA)		HABILITAÇÃO ESCOLAR	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Entrevistado A	64	70	29	35	Cigana	Cigano	4ª classe	Analf.
Entrevistado B	61	71	32	42	Cigana	Cigano	Analf.	Analf.
Entrevistado C	55	55	26	26	Cigana	Cigano	4ª classe	4ª classe
Entrevistado D	Avó 61	Avô 69	Avó 40	Avô 48	Cigana	Cigano	1ª classe	4ª classe

O entrevistado A relativamente às habilitações escolares dos pais refere que, a minha mãe estudou até ao 4º ano, o meu pai não estudou, não estudou porque não teve condição, não tem escolaridade nenhuma, ficou sem mãe e sem pai bastante novo, com 14 anos e quando era novo não teve condições para ir à escola”, os pais tinham à sua nascença, a mãe 29 anos e o pai 35 anos e o entrevistado é o 5º de 7 irmãos.

Os pais da entrevistada B são ambos analfabetos, tinham à sua nascença, a mãe 32 anos e o pai 42 anos e a entrevistada é a 3ª de 4 irmãos.

Os progenitores do entrevistado C têm ambos a 4ª classe e, segundo o entrevistado deixaram de estudar “por opção própria, porque também não lhes adiantava ter estudado mais, tinham que ir trabalhar, não tinham outro destino”. Tinham 26 anos de idade à sua nascença. Este entrevistado é o filho mais novo tendo apenas um irmão mais velho.

A entrevistada D optou por caracterizar os avós maternos e não os pais, justificou esta decisão “porque fui criada com eles, mas tenho muito boa relação com os meus pais”. A avó frequentou a escola apenas durante a 1ª classe e o avô até à 4ª classe. A quando o seu nascimento a avó tinha 40 anos e o avô 48 anos de idade. A entrevistada é a mais nova de 3 irmãs.

No que respeita às condições habitacionais dos entrevistados a quando o seu percurso escolar, todos os entrevistados viviam em habitações com as mínimas condições habitacionais, com infraestruturas tais como, eletricidade, água canalizada e casa de banho, à exceção da entrevistada B que não tinha casa de banho. Esta refere que,

Quando era pequena as condições não eram muito boas, não.. (...) era uma casa térrea, não era uma barraca, mas não tinha casa de banho, não tinha quarto para mim... depois foi-se fazendo. A casa era emprestada ao meu pai por umas pessoas e ficamos lá durante muitos anos, depois essa casa teve que ser demolida e a câmara arranjou outra casa (habitação social) para os meus pais, que também não é das melhores, mas pronto... (Entrevistada B).

O entrevistado A salienta que “vivía num pré-fabricado. Quer dizer, eu nasci numa casa até aos 7 anos e depois aos 7 anos é que fui para um pré-fabricado. (...) era de renda, os meus pais pagavam renda. O meu pai era o caseiro de uma quinta e eu vivia na quinta. E aos 7 anos houve a mudança para o pré-fabricado”.

O entrevistado C referencia que os pais sempre viveram em habitação arrendada com todas as condições habitacionais. A entrevistada D viveu e ainda vive atualmente, com os avós numa habitação social e também esta, com todas as condições habitacionais.

Estas respostas vêm contradizer a ideia de exclusão social, por parte dos entrevistados, no que respeita à habitação e às suas condições habitacionais. Nenhum dos entrevistados referiu em algum momento que se sentiram excluídos relativamente a alguns dos seguintes aspectos enunciados por Dias *et al.* (2006) quando referem que muitos dos fenómenos de exclusão social sucedem em contextos espaciais específicos,

já qualificados por um conjunto de "... handicaps significativos ("guetização", ausência de equipamentos, fealdade, insalubridade), que desvalorizam o próprio contexto de vida do indivíduo." (Dias *et al.*, 2006, p.22). Ou mesmo os autores Mendes *et al.* (2014) quando referem que muitas vezes estas famílias são colocadas a residir perto umas das outras, territorialmente concentrados, transformando

...os bairros em autênticos "guetos", com concentrações de populações carenciadas de diferentes origens com problemas sociais e económicos de vária ordem (...) de um modo geral, desconectados do tecido urbano: longe do centro, sem acessibilidades, sem transportes, entre outros serviços, enfim, excluídos social e territorialmente. (Mendes *et al.*, 2014:87).

No seguimento destas questões, todos os entrevistados referiram que não viveram exclusivamente com indivíduos de etnia cigana, na generalidade viviam integrados na sociedade maioritária e não vivendo com as comunidades ciganas, em grupo. Todos os entrevistados acrescentaram ainda que sempre tiveram boas relações de vizinhança, a dita, sociedade maioritária. Assim, sobre o modo de vida em comunidade o entrevistado A salienta que,

Uma coisa é eu crescer cigano e crescer numa casa. Eu não falo das diferenças das casas, das habitações, falo da socialização, uma coisa é eu ser cigano e ser criado como os não ciganos, num apartamento... por exemplo, os meus filhos, já não são ciganos 100%, eles já convivem mais com os não ciganos que com os ciganos. Se eu for criado, por exemplo, com os não ciganos, eu não vou ser daqueles ciganos típicos, vou ser diferente. Na comunidade, ao teres aquela criação, se falamos que a pré-escola faz a diferença hoje em dia nas nossas crianças, no geral, pensa também na forma como a socialização faz a diferença, se tu só socializares só numa comunidade, o que é que acontece?! Existe ali uma barreira... A própria comunidade Tomarense já conhece os ciganos que cá vivem e já não existe a barreira da integração. (Entrevistado A).

A entrevistada B ao ser questionada sobre a relação com a comunidade não cigana onde vivia, refere que era uma relação "razoavelmente... nós temos uma comunidade (cigana) que não causa problemas, e que está minimamente integrada, não temos assim grandes problemas com a sociedade maioritária. Mas sempre existe aquela coisinha de que é cigano. Isso sempre existe." Perante este tema, o entrevistado C refere que,

É relevante indicar que pude crescer integrado na malha urbana e não em guetos sociais ou acampamento. O facto de não ser forçado a viver separado da localidade promoveu desde cedo as boas relações entre ciganos e não ciganos, razão pela qual a minha família tem um histórico de desenvolvimento pessoal muito positivo quando comparado com outras famílias ciganas que tem histórico de segregação habitacional. (Entrevistado C)

Atualmente, ao nível habitacional, os entrevistados A, B e C vivem em habitação arrendada e a entrevistada D numa habitação social. Os entrevistados A e B vivem sozinhos, o entrevistado C com os pais e a entrevistada D vive com os avós maternos.

Relativamente à atividade profissional desempenhada pelos progenitores dos entrevistados durante o percurso escolar dos filhos, podemos constatar que eram todos feirantes à exceção da entrevistada B que relata que,

A minha mãe foi dona de casa durante muitos anos. Ou melhor, foi doméstica, trabalhou em casa de pessoas durante muitos anos e depois deixou e ficou em casa connosco e o meu pai fazia biscates, nas obras, nas fábricas (...) sempre me lembro de ver os meus pais trabalharem. Agora para o fim não tanto porque o meu pai tem um problema de saúde, mas sempre trabalharam, não eram aqueles trabalhos fixos, com contrato e com carreira, mas sempre trabalharam para viver. (Entrevistada B)

Acrescenta ainda que “quando era mais miúda recebiam o RSI”.

Referente ao percurso profissional dos entrevistados, o entrevistado A menciona que foi,

Dinamizador comunitário do projeto Escolhas, durante 3 anos, fiz voluntariado também durante 2 anos do projeto escolhas da 4ª Geração, sou sócio fundador da ACMET (Associação de Solidariedade Social com a Comunidade Cigana e Minorias Étnicas do Médio Tejo)(...) neste momento estou a acabar um curso de informática, equivalência 12º ano e estou envolvido em vários projetos. (Entrevistado A)

Revela que quando abandonou a escola foi trabalhar para a construção civil e depois “fazia feira com os meus pais, no mercado, depois comecei a trabalhar por conta própria, vendia nos mercados, depois trabalhei na junta de freguesia, já tinha tirado a carta e depois tive oportunidade de tirar um curso EFA e tirei o 9º ano. Depois mais tarde tive a oportunidade de entrar no programa escolhas”.

A entrevistada B quando abandonou a escola aos 14 anos começou a trabalhar. “Não eram trabalhos fixos e com contrato, era biscates, era nos restaurantes, na casa de alguém, limpezas”. Há oito anos atrás iniciou trabalho com contrato num supermercado onde se encontra até à data, no entanto,

(...)há dois anos atrás achei que não queria fazer supermercado a vida inteira, apesar de ser um trabalho super honesto (...) aquilo não é o que eu quero para o resto da minha vida e decidi voltar a estudar. Entretanto apareceu o Opré Chavalé, que é um programa que foi criado por ciganos para ciganos e facilitaram-me algumas despesas e então eu decidi tentar. No ano passado não consegui entrar por 0.5 e este ano consegui entrar mesmo, ainda faltam algumas burocracias e é esperar que consiga concluir até ao fim. (Entrevistada B).

O entrevistado C “após o mestrado fiz estágio no CTM (Campus tecnológico e Nuclear) e após o estágio fiquei lá como bolseiro de investigação, até agora”. Acrescenta que durante o seu percurso escolar trabalhou em part-times, “Cheguei a trabalhar em lojas, na feira, fiz várias atividades lá na junta de freguesia da Ericeira, portanto, sempre fiz alguma coisa por fora” este dinheiro que ganhava servia para auxiliar à bolsa de estudo para conseguir concluir a licenciatura e mestrado.

A entrevistada D iniciou a sua atividade profissional aos 18 anos. Menciona que o seu percurso escolar no PIEF a aproximou da CVP (Cruz Vermelha Portuguesa) - Delegação de Braga e,

Em 2013 fui recrutada como DC (Dinamizadora Comunitária) do Projeto Geração Tecla E5G. Agarrei com “unhas e dentes” este trabalho fazendo a ponte entre o projeto e a comunidade de Sta Tecla, intervindo nas escolas assim como com agentes sociais ligados à comunidade. Atualmente trabalho como Monitora do Projeto Geração Tecla E6G, orientado para a inclusão de crianças e jovens em contexto vulnerável, promovido pela CVP – Delegação de Braga e financiado pelo Programa Escolhas. (Entrevistada D).

Aos serem questionados sobre o retorno aos estudos, podemos apurar que dos três entrevistados que retomaram os estudos posteriormente e por decisão e iniciativa própria, dois deles (sexo feminino) ingressaram novamente pela via da educação formal. A entrevistada B ingressou no M23 e em seguida no curso de licenciatura e a entrevistada D retomou a escola aos 14 anos num PIEF. O entrevistado A refere que tirar uma licenciatura sempre foi o seu sonho, “Só que eu nunca tive tempo. Eu sempre

tive trabalho sem estudar.” Há cerca de 3/4 anos atrás decidiu retomar os estudos pela via da educação não-formal “primeiro era para tirar o RVCC mas os meus colegas começaram a dizer que eu não ia aprender nada, ainda comecei mas aquilo só me ia dar grau académico e então comecei a estudar durante dois anos e meio e tirei o 9º ano” através de um curso EFA e presentemente está a frequentar curso equivalência ao 12º ano.

Ao ser abordado com os entrevistados a importância ou não, de frequência de pré-escola, o entrevistado A refere que,

vou dizer, muito simplificador, em todas as comunidades faz diferença, em todas, acho que isso nem é uma questão que se coloque, nós todos que trabalhamos na área, como técnicos, sabemos que faz a diferença, é como partir com 400mts atrás, não é? Para não falarmos já no percurso de vida. As crianças que vivem em acampamento, com más condições, é difícil...

Relativamente a esta questão, o entrevistado C entende que a pré-escola

(...) não é para saber escrever o próprio nome, a vantagem é que os miúdos desde cedo, 4/5 anos, em que ainda não tiveram oportunidade de ter qualquer tipo de preconceitos, que tenham a oportunidade de contactar uns com os outros, ciganos com não ciganos e não ciganos com ciganos, isso é fundamental para que percebam e vivam num ambiente multicultural e em harmonia. (Entrevistado C)

O entrevistado A realça que a sua formação e modo de vida tem muito a ver com a educação que teve e com a educação que os pais tiveram, o entrevistado define a mãe como uma pessoa rural,

A minha mãe é uma pessoa rural, vivia numa aldeia, tinha contacto com os rurais. A minha mãe foi criada numa quinta de um general. A minha mãe estudou, na altura da minha mãe, as meninas nem sequer estudavam. A minha mãe convivia muito com os senhores. O meu pai nunca cresceu em contexto de acampamento. A família do meu pai sempre foi muito rica, a família do meu pai estava ligada ao ouro. Vieram de Espanha. A minha mãe estava ligada ao rural, muito ao campo. É um facto que vivia lá naquela casa, naquela quinta do general que tinha muitas possibilidades (...). Nem o meu pai nem a minha mãe viveram fechados na cultura deles. (Entrevistado A).

Finaliza ainda que todos os irmãos estudaram até ao 6º ano que foi uma imposição dos pais e, não estudaram mais porque não quiseram e conclui:

Eu não acredito ou aposto, na parte académica, eu aposto na estrutura familiar, tu nunca podes querer meter a carroça à frente dos bois. Como é que a Rita consegue avançar com a parte académica se não consegues colocar primeiro a estrutura familiar. Primeiro vamos à estrutura, depois vamos à parte académica. (Entrevistado A).

Relativamente à sua cultura, a entrevistada B, ao ser questionada, de uma forma que um pouco provocadora por parte da entrevistada, sobre as leis ciganas e se as cumpre, respondeu prontamente que,

Não, não, eu ia muito contra certas leis e certas regras nomeadamente o direito das raparigas conseguirem estudar” no que ao casamento precoce diz respeito, esta acrescenta que “sou contra o casamento precoce mas depende da situação. Se a rapariga quiser casar com 17 anos, se ela acha que é a decisão mais correta para a vida dela... (Entrevistada B).

Sobre o que idealiza para o seu futuro, a entrevistada B frisa que,

Gostava de trabalhar com a minha comunidade, exatamente para mostrar que há outros caminhos, com os mais jovens porque os mais velhos já tem aquela mentalidade... Trabalhar com os jovens para que a etnia cigana começasse a ser vista com outros olhos. Gostava de trabalhar nesta temática porém, se não for possível, a sociedade precisa de educador social para tanta coisa... (Entrevistada B).

Sobre a dificuldade de sucesso no percurso escolar dos indivíduos de etnia cigana salienta que existem estratégias a adotar e que “se a escola for algo chamativo, algo que lhes interesse, eles vão, agora se eles chegam à escola e se deparam com os problemas com que eu me deparei, “és cigana, és cigana, és isto e aquilo”, é normal que eles se queiram refugiar e refugiam-se nos deles.” O que vem comprovar a opinião de Maria José Casa-Nova (2016) ao assegurar que a escola é um local hostil para os ciganos, hostil, porque funciona sobre regras que elas não conhecem. A entrevistada acrescenta que “há um trabalho a ser feito das duas partes” o que vem afirmar a opinião de Liégeois (2001) quando refere que o futuro das comunidades ciganas vai depender das modalidades de escolarização das crianças ciganas, quer ao nível social, económico ou

cultural e, perante isto os pais têm consciência dessa realidade e, se assim for, têm cada vez mais vontade de escolarizar os seus filhos.

Assim, a entrevistada concluiu que a comunidade cigana está a mudar,

A minha sobrinha está no 8º e o meu sobrinho no 7º. Eles já querem estudar, já não existe hoje em dia aquela coisa dos garotos casarem cedo, há muitos anos atrás na sociedade maioritária também casavam cedo, a sociedade evoluiu e na comunidade cigana também está a evoluir. A tendência agora é casarem cada vez mais velhos, acho que já está a mudar. (Entrevistada B).

A entrevistada D, ainda sobre este tema, finaliza realçando que,

Se recuarmos estes 50 anos na comunidade em geral as mulheres só estudavam até à 4ª classe, as que estudavam. A mulher não tinha liberdade de expressão, casava cedo, tratava dos filhos, da lida da casa e do jantar para quando o marido chegasse a casa. Era impensável uma mulher na sociedade em geral fazer faculdade e também vestiram calças. Os homens andavam de barba e quem mandava em casa eram eles. Hoje, é o contrário, é impensável uma mulher não ter formação profissional e não trabalhar para ajudar nas despesas mensais. É impensável um homem não ajudar nas tarefas da casa, já as mulheres têm mais liberdade de expressão e vestem o que bem lhes apetece, as que podem fazer-lo, porque há de tudo em todo lado. Já nas comunidades ciganas só começa a sentir-se agora esta mudança. As meninas evoluírem nos estudos, terem mais liberdade de expressão entre muitas outras coisas. Hoje, já é notório ver ciganos licenciados, ciganos na política, no ano de 2015 entraram 11 ciganos na faculdade 5 deles eram meninas. (Entrevistada D).

Ao ser questionado sobre as motivações que o fizeram estudar, chegando até ao mestrado sem nunca abandonar a escola, o entrevistado C, enfatiza que não foi fácil, “Quer dizer, ao início era um aluno normal, nem gostava nem desgostava (da escola), só que era a alternativa que eu tinha a ir para as feiras, por exemplo, nunca gostei muito, era um bocado por isso, mais para fugir às feiras”. Apesar de ter sido difícil a sua integração nas escolas (Caldas da Rainha e escola da Ericeira) refere que nunca contou aos seus pais essa dificuldade pois,

Era uma luta minha, sei lá... eu não queria dar razões para possivelmente me tirarem da escola, sei lá... Ficava com medo que se me queixasse da escola eles me tirassem de lá. (...) Depois do 8º ano (após a reprovação) é que a coisa mudou, comecei mesmo a ter

gosto pela escola, porque também apanhei outra turma, percebi que a escola não era aquilo que fui obrigado a perceber ao longo daqueles anos e comecei a dedicar-me mais às aulas e a prestar mais atenção. Portanto, a turma aqui foi fundamental para a minha mudança do percurso. Se tivesse mantido a mesma turma acho que tinha desistido no 9º ano. (Entrevistado C).

Sobre os fatores que acha preponderantes para o sucesso no seu percurso escolar concluiu que,

Os professores foram fundamentais, os bons professores que eu apanhei, aliás professoras, que me deram super apoio, e que foram imprescindíveis para que eu conseguisse ir do 9º ano para o secundário, por exemplo, foram fundamentais. (...) davam muita força, eles achavam capacidades em mim e achavam que era uma pena eu desistir do 9º ano e quiseram dar aquele reforço para garantir que eu fosse para o secundário. (Entrevistado C).

Foi solicitada a opinião a este entrevistado sobre o facto de não haver mais indivíduos de etnia cigana a atingir o nível de escolaridade que alcançou, este entendeu que não existem mais porque,

Os ciganos não têm oportunidades no mercado de trabalho e então estudar não lhes compensa a esse nível e então não conseguem encarar a escola com esse meio. Porque quando se tem essa dificuldade económica, que os ciganos têm, o rendimento deles é muito baixo, o trabalhar é o mais importante. Nem sequer dá para ficar até aos 20 anos a estudar, a investir quer no desenvolvimento pessoal, quer para um emprego no mercado de trabalho porque, têm outras prioridades e sabem perfeitamente que o mercado de trabalho está fechado para eles. É uma coisa que não surge como necessidade. (Entrevistado C).

O mesmo entrevistado foi questionado o que na sua opinião devia ser alterado na sociedade/escola/famílias para que houvesse uma alteração nas estatísticas nacionais nas questões relacionadas com o abandono escolar e, conseqüentemente, o aumento de habilitações académicas na etnia cigana, ao que este frisou que,

Temos que mudar, temos que dar mais condições às famílias ciganas para conseguirem pôr os filhos a estudar. Foi mais ou menos o que aconteceu com os portugueses não ciganos para seguir o caminho escolar, houve apoios para as famílias, para que não tivessem tão dependentes dos filhos ou dos jovens para que estes pudessem estar mais

tempo parados, para que pudessem ser produtivos enquanto estudavam e se preparavam melhor, coisas que os ciganos ainda não têm. É preciso políticas para apoiar estas famílias ciganas, é preciso políticas para garantir a abertura do mercado de trabalho e é preciso mudar também a escola, a própria escola, o ensino escolar está muito centrada em mentiras, muitos mitos e é demasiado rígida. (Entrevistado C).

Com este estudo podemos constatar que a educação na etnia cigana é ainda uma área a ser explorada e aprofundada no sentido de se obter resultados positivos relativamente ao sucesso no percurso escolar. Sabemos que a cultura e a identidade cultural destes alunos não pode ser, de forma alguma, anulada, pelo contrário, terá que ser obrigatoriamente pensada como uma estratégia para a inclusão destes na escola.

Através dos testemunhos dos entrevistados, verificamos que o sucesso escolar está diretamente associado à inclusão espacial das famílias na sociedade maioritária. Deprendemos assim, que a segregação pode ser um dos principais fatores de exclusão das famílias de etnia cigana, interferindo nos vários âmbitos da sua vida, nomeadamente na educação, que pode dificultar percursos escolares de sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a concretização deste estudo pudemos abordar alguns conceitos e termos relativamente à cultura cigana bem como questões relacionadas com a escolarização mais propriamente, aprofundar os aspectos relacionados com o percurso escolar na etnia cigana, compreender os factores que contribuíram, ou não, para o sucesso escolar dos indivíduos por nós estudados.

Na pesquisa realizada, podemos constatar que existe muita resistência por parte da comunidade cigana, em aceitar e permitir que as crianças ciganas do sexo feminino possam frequentar a escola até um grau de escolaridade mais avançado ou após determinada idade. As meninas ainda são vistas como “algo” a preservar na cultura e manter intocáveis aos olhos da comunidade cigana e da dita comunidade maioritária. Já aos meninos ciganos é-lhes permitido estudar até que estes queiram, existe uma maior liberdade.

Apesar de terem abandonado a escola, as entrevistadas sentiram necessidade de regressar à escola e concretizar os seus objetivos e ambições no que concerne à escolarização. Perante a comunidade cigana estes avanços, mais concretamente, das mulheres ciganas, ainda não são bem aceites e estas mulheres muitas vezes fazem-no sem comunicar à comunidade.

Importa ainda frisar que os indivíduos de etnia cigana já entenderam que é necessário progredir nos estudos e aumentar as suas habilitações académicas se quiserem estar integrados por exemplo, ao nível do mercado de trabalho e, de alguma forma, “fugirem” ao trabalho que, às pessoas de etnia cigana está associado, a venda ambulante, que para os entrevistados já não é um caminho a trilhar.

Embora a nossa amostra seja reduzida, ficou patente que o facto de estarem integrados, ao nível habitacional, na sociedade maioritária e não viverem restritamente com indivíduos de etnia cigana favorece a sua integração e inclusão e conseqüentemente, a sua entrada na escola é mais facilitada deixando cair o estigma muitas vezes associado a determinada comunidade cigana que vive em grupo e em determinado contexto habitacional como, bairros sociais, barracas, etc, onde o acesso às infra-estruturas e condições habitacionais básicas (electricidade, água canalizada, casa de banho, etc)

muitas vezes é inexistente, ou quase inexistente. Assim, neste estudo, apuramos que este fator possa ser um elemento chave para o sucesso no percurso escolar na etnia cigana.

Outro aspeto que comprovamos foi o facto de os progenitores dos entrevistados serem indivíduos que desde sempre trabalharam para obter o seu rendimento e não, viverem exclusivamente de apoios do estado e que, também estes, ainda que por tempo reduzido, frequentaram a escola e valorizam-na de alguma forma.

É transversal a todos os entrevistados o facto de progredirem nos estudos e aspirarem a um futuro melhor, deixando assim de lado alguns aspectos culturais com os quais não preconizam, não os faz desistir de ser de etnia cigana. Sentimos que em todos, o facto de serem desta etnia é algo que os orgulha e que querem manter, ou seja, ter escolaridade não implica perder a identidade cultural.

Para além destes fatores mais intrínsecos à cultura cigana, entendemos que a escola tem um papel extremamente importante para que se consigam atingir as metas estabelecidas no que respeita às percentagens de alunos de etnia cigana a frequentar os estabelecimentos de ensino e que, se consiga cada vez mais atingir o tão almejado sucesso escolar na etnia cigana.

Sabemos que nossa sociedade é cada vez mais multicultural, mestiça, um compósito de culturas. Do nosso ponto de vista é necessário cada vez mais ver o aluno como indivíduo, ou melhor, como pessoa biopsicossocial, que é algo mais complexo e completo, com todas as suas “vestes”: aluno, filho, irmão, rico, pobre, negro, branco, amarelo, cigano, não-cigano, que vive em barraca ou vivenda de luxo, alguém que não fala a mesma língua que a cultura dominante, e que não pode apreender os conceitos e conteúdos programáticos sem compreender a língua em que eles são “debitados” para os alunos.

É necessário que a escola como instituição privilegiada de transmissão de conhecimentos e competências tenha a capacidade de primar pela inclusão e participação ativa dos alunos de etnia cigana.

A escola tem que se preparar e adaptar à heterogeneidade e não ficar pela homogeneidade cultural caracterizada pela “escola antiga”, tradicional, clássica, onde era

usada a mesma linguagem (cultural, física, social, etc.), tinham todos a mesma religião, tinham o mesmo tom de pele, tinham os mesmos hábitos alimentares, etc.

Dentro da sala de aula é fundamental e crucial que os professores, sejam polivalentes e tenham em conta, a diversidade cultural existente pois, o aluno tem que ter tempo e espaço, para se adaptar (se sinta incluído) e para que os outros se adaptem (o sintam incluído no grupo). A criança cigana tem o direito de se sentir incluída na comunidade escolar sem que tenha que perder a sua identidade cultural, pessoal, social, económica, política, etc.

Compete assim, aos professores, equipas multidisciplinares nas escolas e todos os interventores sociais, criar estratégias de promoção da convivência entre identidades, para que estes alunos não sejam aniquilados culturalmente, socialmente, tem que coexistir uma intervenção intercultural e pedagógica. Devem auxiliar no diálogo intercultural entre os alunos, destacando o respeito pelo outro, facilitando a participação ativa dos alunos no contexto escolar e na sociedade, de forma a facilitar a sua convivência e, conseqüentemente a sua inclusão social, escolar, pessoal, etc.

Para tal, é importante a cidadania, o diálogo e o sentimento de pertença para resolver e prevenir conflitos, envolver a família (participação ativa, tomada de decisão, voz ativa), comunidade e todos os agentes educativos, lidar com a multiculturalidade no espaço escolar de forma inclusiva, sem gerar desigualdade, é a base para a construção de uma escola que pretende ser inclusiva.

Podemos concluir que existem vários fatores que podem contribuir para o sucesso do percurso escolar de alunos de etnia cigana.

É primordial que as pessoas de etnia cigana estejam incluídas ao nível habitacional, com o acesso a todas as condições habitacionais que fazem parte dos direitos humanos. É urgente que se perceba que não é benéfico a nenhum nível (educação, profissional, social, etc.) que os indivíduos de etnia cigana vivam em grupo (segregação espacial e territorial), sendo esta uma forma de exclusão. Queremos deixar claro que pelo facto de estes não viverem em grupo, estes não deixam, uma vez mais de pertencer à etnia cigana, não perdem as suas raízes culturais e não se pretende fazer uma castração cultural, pretende-se que esta seja uma estratégia para uma melhor inclusão social destes indivíduos.

Os pais podem, através de uma maior proximidade com os professores e com a escola aumentar as suas expectativas relativamente ao sucesso escolar dos seus filhos e ao ano de escolaridade que irão atingir, mudando a perceção que tem dos próprios filhos. Para além do aumento das expectativas de sucesso dos alunos, podem também tornar-se pais com mais conhecimento, mas principalmente, com mais competências e, por isso, pais mais confiantes e mais eficazes.

As atitudes dos pais e o valor que estes atribuem à escola podem influenciar os resultados escolares dos alunos. Terem expectativas positivas em relação à escolarização dos seus filhos e o desejo de que estes venham a obter um bom emprego, pode contribuir diretamente para o sucesso do percurso escolar.

Também os professores podem beneficiar com esta parceria (escola-pais) pois aumentam o seu conhecimento sobre os seus alunos e as suas características, especificidades e as próprias necessidades das suas famílias, o que os ajudará a adaptar a escola, a cultura da escola, e os seus objetivos à comunidade envolvente, de forma a aumentar a proximidade e a cooperação.

A comunidade escolar deve estar preparada para aceitar a diferença cultural, onde aceita a diversidade, valoriza e defende a igualdade de oportunidades e diferenças. Adaptar a escola a esta nova realidade de forma, um encontro de culturas. É essencial que todos façam parte integrante da mesma e não se preconize uma escola onde haja um muro na aceitação dessa mesma diferença. Temos que conceber uma escola para todos, onde caibam todos e todos se sintam incluídos sem perder as suas raízes e traços culturais. A escola tem que contribuir para a coesão social, a melhoria da qualidade de vida e da convivência dos alunos interculturais.

Sabemos que muitas vezes a via da educação formal (escolar), não será o melhor caminho para as comunidades cigana, principalmente quando estes começam a perder a motivação e começa a surgir o insucesso escolar. É urgente que a escola esteja preparada e tenha capacidade para fazer este diagnóstico e encaminhar estes alunos para a via não formal (não escolar), para que estes não abandonem o seu percurso escolar e consigam concluir o seu percurso escolar com sucesso para que sejam indivíduos, informados, instruídos, com capacidade de tomada de decisão e participação na sociedade sendo assim, uma plena inclusão na sociedade, de onde todos fazemos parte.

A comunidade escolar deve ter em conta que é urgente mediar as mais diversas situações que ocorrem no meio escolar que é tão complexo, e que muitas vezes atravessa os portões da escola e os alunos são um "fio condutor" que trazem problemas de casa e levam problemas da escola para casa. Pertinente é, portanto, incluir no território escolar, um mediador/interventor, um facilitador de comunicação, um elo de ligação entre as partes envolvidas (escola, alunos, pais, comunidade em geral), ou seja, um terceiro elemento que tenha a capacidade e possua competências para construir pontes entre as divergências/dificuldades do indivíduo e da sua família, com o meio escolar e vice-versa.

Este deve ter sempre uma atitude, o mais possível, neutra e imparcial, de forma a que possa auxiliar no entendimento, diálogo e uma boa convivência. O mediador pode ser um mediador preventivo, na medida em que, o aluno cigano ao entrar para a escola tiver logo à partida alguém que o auxilie na caminhada de diferença, facilita a sua inclusão nos diferentes contextos escolares sem esquecer a sua "bagagem" cultural.

Podemos concluir, com base neste estudo, que a escolarização das comunidades de etnia cigana está em progresso, num caminho bastante árduo para alcançar os resultados pretendidos. Acreditamos ser possível trilhar este caminho com a dedicação, persistência, trabalho, entajada, força de vontade e sentido de missão de todos os agentes envolvidos neste processo.

É urgente efetivar uma escola para Todos, onde predomine a igualdade de oportunidades, mesmo que os pontos de partida sejam diferentes.

BIBLIOGRAFIA

AIRES, Sérgio. (Coord.) (2005). *Fenómenos, actores e práticas nos domínios da pobreza e da exclusão social*. Porto, REAPN.

ALMEIDA, José Carlos. (Fevereiro 2005). "A escola e a diversidade cultural". *A Página da Educação*. Edição N.º 142 Ano 14, Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=142&doc=10629&mid=2>. Consultado em 24/11/2014.

AMADO, J. e FERREIRA, S. (2013). "Estudos autobiográficos – Histórias de Vida", in AMADO, J. (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 169- 185.

BARANYAI, Baranyai e KISS, Nóra. (2014-2016) *Opré Chavalé – Quebrar as barreiras que separam as comunidades ciganas do ensino superior*. Coordenação: Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres.

BITTI, Michele. (2009) *Aprender na diversidade: perspectiva das crianças e jovens no âmbito do programa Escolhas*. Caderno temático 2. Lisboa. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

BOAVIDA, J. e AMADO, J. (2006) "A especificidade epistemológica das ciências humanas", in BOAVIDA, J. e AMADO, J. (2006). *Epistemologia, Identidades e Perspectivas*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 73-128.

CAPUCHA, Luís. (2005). *Desafios da pobreza*. Editora Celta. Oeiras.

CARDOSO, Carlos. (1994). "Pedagogias diferenciadas para a educação multicultural. Como" In: *"Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem"*/IIE. Lisboa. Disponível em http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1753. Consultado em 24/11/2014.

CARDOSO, Carlos. (Agosto/Setembro 2006.) "E, apesar do multiculturalismo..." in *A Página da Educação*. Edição N.º 159. Ano 15. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=159&doc=11751&mid=2>. Consultado em 24/11/2014.

CARO, Sueli Maria Pessagno. (2008) *Educação como processo de desenvolvimento*. Disponível em <http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/pdf/selecao2008/Sueli-artigo.pdf> Consultado em 10/05/2010.

CASA-NOVA, Maria José, PALMEIRA, Paula (Coord.) (2008). *Minorias*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI).

CASA-NOVA, Maria José. (2002). *Etnicidade, Género e Escolaridade: Estudo em torno das sociedades familiares de género numa comunidade cigana do Porto*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

CASA-NOVA, Maria José. (2005). “(I)migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(47), 181-216.

CASA-NOVA, Maria José. (2005b). “Etnicidade e educação familiar: o caso dos ciganos.” in *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.8, n.2, p.207-214.

CASA-NOVA, Maria José. (2006). “*A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional*”. In *Revista Interações* n.º 2, pp. 155-182.

CASA-NOVA, Maria José. (2016, março). *Da diferença e da (des)igualdade na educação escolar: contextos e processos*. Comunicação apresentada nas Jornadas Pedagógicas para a Inclusão “Educação, Interculturalidade e Comunidades Ciganas: Perspetivas de Ação”, Alcobaça.

CHOPART, J-N. (Org.). *Os Novos Desafios do Trabalho Social. Dinâmicas de um campo profissional*, Porto: Porto Editora.

COELHO, Adolfo. (1995). *Os ciganos de Portugal*. Dom Quixote. Lisboa.

CORTESÃO, Luiza, Stephen Ronald Stoer, Maria José Casa-Nova e Rui Trindade. (2005) *Pontes para outras viagens. Escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. ACIME. Lisboa.

COSTA, Alfredo Bruto da (1998) - *Exclusões sociais*. Lisboa. Editora Gradiva.

DIAS, Eduardo Costa; ALVES, Isabel; VALENTE, Nuno e AIRES, Sérgio. (2006). *Comunidades ciganas: representações e dinâmicas de exclusão / integração*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

DIAZ, Andrés Soriano. (2006). *Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social*. Rev. Lusófona de Educação n.7 pp. 91-104. Lisboa.

ENGUIITA, Mariano (1996). “Etnicidade e Escola: o caso dos Ciganos.” *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 6, 5-22.

Estado-providência. Porto: Porto Editora. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$estado-providencia?uri=portugues-frances/abster](https://www.infopedia.pt/$estado-providencia?uri=portugues-frances/abster). Consultado em 26-03-2014.

Estratégia Nacional para a Proteção Social e Inclusão Social. (2008-2010). Instituto Segurança Social. Disponível em www.observatorio.pt/download.php?id=683. Consultado em 20/06/2016.

FAZENDA, Sónia. (2016, março). *Percursos escolares e experiências de intervenção e Processos de construção do sucesso na intervenção*. Comunicação apresentada nas Jornadas Pedagógicas para a Inclusão “Educação, Interculturalidade e Comunidades Ciganas: Perspetivas de Ação”, Alcobaça.

FERREIRA, Cláudia A. S. (2012). *A cor da delinquência?: articulações entre a etnia cigana, a família e a escola*. Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/29299>. Consultado em 05/03/2015.

FONSECA, Ernesto Paulo; MARQUES, José Mendes; QUINTAS, Jorge; POESCHL, Gabrielle. (2005). *Representações sociais das comunidades cigana e não-cigana. Implicações para a integração social*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

GERHARDT, Márcia Lenir; CARGNIN Elisane Scapin; ARENHARDT, Simone. *Multiculturalidade - a formação do educador - educação do sensível*. Disponível em <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/Multiculturalidade.pdf>. Consultado em 25/10/2014.

GOIS, Carla. (2012). *A Europeização das Políticas de Emprego. Impactos e implicações no caso português*. Dissertação de Doutoramento em Sociologia. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/21259/2/Tese%20doutoramento.pdf>. Consultado em 20-04-2014.

GONÇALVES, Eva. (2010). *Envolvimento parental nos trajectos escolares dos filhos nas escolas integradas e escolas segmentadas. A influência sobre os resultados escolares dos alunos*. Dissertação de Mestrado em Sociologia do Conhecimento, Educação e Sociedade. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa.

GONÇALVES, Eva. (2012). *Alunos, Escolas e Famílias: de quem são os resultados*. Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência. Lisboa. Disponível em http://www.academia.edu/2055397/Alunos_Escolas_e_Fam%C3%ADlias_de_quem_s%C3%A3o_os_resultados_escolares. Consultado em 05/03/2015.

GUERRA, Paula. (2012). *Da exclusão social à inclusão social: eixos de uma mudança paradigmática*. Revista Angolana de Sociologia, 10. Disponível em <https://ras.revues.org/257>. Consultado em 20-04-2014.

JARES, X. (2007). “A Mediação nas Escolas” in JARES, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*, Porto: Profedições, pp. 165-202.

LIRA, Hellen de Andrade. (19-22 de setembro 2005). *Multiculturalidade e suas possibilidades (que pode praticar-se) na práxis educativa*. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife. Disponível em [http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/MULTICULTURALIDADE%20E%20SUAS%20POSSIBILIDADES%20\(QUE%20PODE%20PRATICAR-SE%20\)%20NA%20PR%C3%81XIS%20EDUCATIVA.pdf](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/MULTICULTURALIDADE%20E%20SUAS%20POSSIBILIDADES%20(QUE%20PODE%20PRATICAR-SE%20)%20NA%20PR%C3%81XIS%20EDUCATIVA.pdf). Consultado em 24/11/2014.

MACEDO, Isabel. (2010). *O sucesso escolar de minorias: estudo sociológico sobre trajectórias escolares de alunas e alunos ciganos na Escola Pública Portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Área de Especialização em

Sociologia da Educação e Políticas Educativas. Universidade do Minho. Instituto de Educação.

MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. (Abril 2003) “As Pontes e as Margens: a educação inter/multicultural no fio da navalha.”. in *A Página da Educação*. Edição: N.º 122. Ano 12. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=122&doc=9365&mid=2>. Consultado em 24/11/2014.

MAGANO, Olga. (2014). *Tracejar vidas normais. Estudo qualitativo sobre a integração dos ciganos em Portugal*. Lisboa. Editora Mundos Sociais.

MARGARIDO; C. (2012). *Trajectórias Pessoais E Identidades Profissionais de Assistentes Sociais*. Tese de Doutoramento, Lisboa: UCP, pp.53-70.

MARTINS, L; VIANA, I. (2013) “Mediação socioeducativa como agente da inclusão escolar – aprender a construir o sucesso em conjunto”. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. pp. 180-190.

MARIGO, Adriana. (2007). *Indisciplina escolar: uma perspectiva crítica*. Cadernos da Pedagogia – Ano I – Vol. 2. Disponível em <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/20/17>. Consultado em 20/05/2014.

MATIAS, Telma. (2013). *Educação Não Formal A importância das Salas de Estudo*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4716/1/TelmaMatias.pdf>. Consultado em 20/05/2014.

MENDES, M., MAGANO, O., CANDEIAS, P. (2014). *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*. Edição Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP).

MENDES, Maria Manuela (1998). *Sociologia*. Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. VIII, pp. 207-246.

MENDES, Maria Manuela e MAGANO, Olga. (2013). “Olhares plurais e cruzados sobre os ciganos portugueses”. *Portugueses: Olhares Plurais e Novos Desafios numa Sociedade em Transição*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, pp. 1-9.

MENDES, Maria Manuela Ferreira. (2005). *Nós, Os Ciganos e Os Outros*. Lisboa. Livros Horizonte.

MIGUEL, R. R., RIJO, D., e LIMA, L. N. (2012). “Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno”. *Revista portuguesa de Pedagogia*, (46-1), 127-143.

MOITA, Elisabete. (2006). *Qualidade à criança e ao jovem: a redução dos riscos*. Barafunda - Assoc. Cultural e Juvenil de Solidariedade Social.

MONTENEGRO, Mirna (2003) *Aprendendo com ciganos: processos de ecoformação*. Lisboa. Coleção EDUCA - Formação nº10.

MOURO, Helena e SIMÕES, Dulce. (coords.). (2001). *100 anos de Serviço Social*. Coimbra: Quarteto Editora.

NOGUEIRA, F. (2015). “O Espaço e o Tempo da Cidadania na Educação”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1(1), 7-32.

NOGUEIRA, Sónia Mairos. (Maio 2001). *Educação Multicultural*. A Página da Educação. Edição N.º 102 Ano 10. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=102&doc=8394&mid=2>. Consultado em 24/11/2014.

Observatório Europeu da Droga e da Toxicodpendência. (2003). *Exclusão social e reinserção*. Disponível em <http://ar2003.emcdda.europa.eu/pt/page073-pt.html>. Consultado em 20/05/2014.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. (Jan/Jun 2008) *educação multicultural e formação docente*. *Currículo, sem Fronteiras*, v.8, n.1, pp.31-48. Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Rondônia, Brasil. Disponível em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/pansini_neneve.pdf. Consultado em 25/10/2014.

Pare, escute e olhe. (2015). *A importância da mulher na abertura da comunidade cigana à sociedade*. Disponível em <http://adcmoura.pt/pareescuteolhe/?p=419>. Consultado em 20/08/2016.

PEDRO, Ana Paula. (1997) “Valores e Educação – Da escola tradicional à escola de hoje”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXI, nº 1,2 e 3, 1997, 89-108. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

PINTO, Luís Castanheira e TELES, Filipe. (2009). *Ser capaz de adquirir competências: o Programa Escolhas na perspectiva das crianças e dos jovens*. Caderno temático 1, Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.)

REBELO, J. A. (2009). “Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (43-1), 27-52.

REGO, Miguel Á. Santos. (Junho 1999) “A Propósito do Livro - Multiculturalidade e Educação”. Edição N.º 81. Ano 8. In *A Página da Educação*. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=81&doc=7720&mid=2>. Consultado em 24/11/2014.

RIBEIRO, Célia; ALVES, Paula. (2011) . *(In)Sucesso escolar: a influência das estratégias de estudo e aprendizagem*. Máthesis. Nº 20.

ROBERTIS, C. (2011). "O trabalho social e as ciências sociais" in ROBERTIS, C. (2011). *Metodologia da Intervenção em Trabalho Social*, Porto: Porto Editora, pp. 41-59.

RODRIGUES, Eduardo. (2000). *O Estado-providência e os processos da exclusão social: considerações teóricas e estatísticas em torno do caso português*. pp. 173-200. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1477.pdf>. Consultado em 20-04-2014.

SILVA, Maria José Albuquerque; BRANDIM, Maria Rejane Lima. (2008) *Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural*. Divers. Ano I - nº 1. pp. 51-66. Disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF. Consultado em 20/10/2014.

SILVA, P. (2004). *Etnografia e Educação*. Reflexões a Propósito de uma Pesquisa Sociológica. Profedições.

SILVA, Pedro (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento, 354- 375.

SOUTA, Luís. (Fevereiro, 1999) “Educação Multicultural - do imperativo social à ausência de políticas.” Edição N.º 77 Ano 8. In *A Página da Educação*. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=77&doc=7608&mid=2>. Consultado em 24/11/2014.

VIEIRA, A, (2013). *Educação e Mediação Sociocultural*, Porto: Afrontamento,

VIEIRA, A. (2012) "Tensões sociais e conflitos na escola: da prevenção e da Resolução" in *Página da Educação*, nº 197, pp. 30-31.

VIEIRA, A. e VIEIRA, R. (2013) "Pedagogia Social, Comunicação e Mediação Sociocultural" in *Página da Educação*. pp. 34-35.

VIEIRA, R. (2007).” Identidades, Histórias de vida e culturas escolares: Contribuições e desafios para a formação de Formadores”. III Seminário de Educação “Memórias, Histórias e Formação de Professores”. Brasil. Disponível em <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/513/1/IDENTIDADES,%20HIST%C3%93RIAS%20DE%20VIDA%20E%20CULTURAS%20ESCOLARES,%20in%20II~1.pdf>. Consultado no dia 24/11/2014.

VIEIRA, R. (2007).” Identidades, Histórias de vida e culturas escolares: Contribuições e desafios para a formação de Formadores”. III Seminário de Educação “Memórias, Histórias e Formação de Professores”. Brasil. Disponível em <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/513/1/IDENTIDADES,%20HIST%C3%93RIAS%20DE%20VIDA%20E%20CULTURAS%20ESCOLARES,%20in%20II~1.pdf>. Consultado no dia 24/11/2014.20ESCOLARES,%20in%20II~1.pdf. Consultado no dia 24/11/2014.

VIEIRA, Ricardo. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação*. ed. 1. Porto: Afrontamento e CIID-IPL.

VIEIRA, Ricardo. (Março 1999) “Ser inter/multicultural.”
Edição N.º 78 Ano 8,. . *A Página da Educação*. Disponível em
<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=78&doc=7627&mid=2>. Consultado em
20/10/2014.

WEBER, P. (2011). *Dinâmicas e Práticas do Trabalhador Social*. Porto: Porto Editora.