



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre

Mestrado em Formação de Adultos e Desenvolvimento Local

Dissertação

**Um povo, uma etnia – Um olhar diferente face à
escola**

Maria José Alvarrão

Portalegre
2011



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre

Mestrado em Formação de Adultos e Desenvolvimento Local

Dissertação

**Um povo, uma etnia – Um olhar diferente face à
escola**

Dissertação elaborada para conclusão do Mestrado em Ciências da Educação, especialidade em Formação de Adultos e Desenvolvimento Local, sob orientação da Professora Doutora Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira.

Maria José Batista Alves de Sousa Alvarrão

Portalegre 2011

Resumo

A partir de uma amostra de conveniência realizada em duas escolas públicas do 2º e 3º ciclo do ensino básico, no distrito de Portalegre, frequentada por um grupo de alunos de etnia cigana, elaborou-se esta dissertação que enfoca os aspectos da cultura desse povo.

Este trabalho tem como objectivo perceber a integração escolar dos alunos ciganos, a relação entre a cultura escolar e a cultura cigana, o que eles esperam que a escola lhes ofereça, bem como o que a escola espera deles.

A escola terá que encontrar uma resposta que valorize a cultura desta minoria étnica, havendo necessidade de uma mudança nos currículos, de forma a que a escola seja encarada como um percurso com vista ao sucesso.

Palavras-Chave: etnia cigana, cultura, multiculturalismo, escola, currículo

Summary

From a convenience sample performed in two public schools in the 2nd and 3rd cycle of basic education in the district of Portalegre, attended by a group of students from Gypsy culture, we set this dissertation that focuses on aspects of the culture of this people.

This work aims to realize the educational integration of the Gypsy students, the relationship between school culture and Gypsy culture, which they hope that the school offers them, as well as what the school expects of them.

The school will have to find an answer that values the culture of this ethnic minority, requiring a change in the curriculum, so that the school is seen as a route with a view to success.

Key-Words: gypsy, culture, multiculturalism, school, curriculum

ÍNDICE GERAL

Resumo3

INTRODUÇÃO7

PARTE A – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....9

1. Origem e História do Povo Cigano9

1.1 Um povo misterioso.....9

1.2 A “história cigana” e suas formas de estudo11

1.3 Origem e migrações na Ásia e na Europa Ocidental13

1.4 Os ciganos na Península Ibérica e as políticas repressivas.....15

1.5 Contribuição da Língua para o conhecimento cigano19

2. Diferentes Abordagens para a mesma etnia20

2.1 Diferentes designações para o mesmo povo.....20

2.2 Contraste entre um povo sedentário e nómada.....22

2.3 Os ciganos na actualidade24

3. A escolarização dos Ciganos.....26

3.1 Conceito de Cultura29

3.2 Identidade cultural31

3.3 Os ciganos como membros de uma cultura tradicional34

3.4 Cultura dominante e dominada.....35

3.5 Cultura escolar.....36

4. A Cultura da Etnia Cigana e a Escola37

4.1 Cultura da etnia cigana face à escola42

4.2 Educação Multicultural.....49

4.3 A Necessidade de Mudança52

4.4 Complexidade de atender à diversidade cultural53

| | |
|--|-----------|
| PARTE B - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA..... | 55 |
| 1. Contextualização do Estudo..... | 55 |
| 1.1 Caracterização do meio / situação socioeconómica das famílias de Sousel..... | 55 |
| 1.2 Caracterização da sede do Agrupamento das Escolas de Sousel..... | 56 |
| 1.3 Caracterização do meio / situação socioeconómica das famílias de Monforte..... | 56 |
| 1.4 Caracterização da sede do Agrupamento das Escolas de Monforte..... | 57 |
| 2. Metodologia da investigação | 58 |
| 2.1 Indicação do método utilizado..... | 58 |
| 2.2 A metodologia qualitativa/ instrumentos de observação..... | 58 |
| 2.3 Técnica de recolha de dados..... | 60 |
| 2.4 Descrição da Amostra nas escolas de Monforte e de Sousel..... | 61 |
| 3. Apresentação / Discussão dos Resultados | 63 |
| 3.1 Alunos | 63 |
| 3.1.1 – Atitudes face à escola | 63 |
| 3.1.2 – Aprendizagem | 66 |
| 3.1.3 – Relação com os colegas..... | 68 |
| 3.1.4 – Relação dos pais com a escola..... | 71 |
| 3.2 Professores | 72 |
| 3.2-1 – Contextualização..... | 72 |
| 3.2.2. – Caracterização dos alunos de etnia cigana face à escola..... | 74 |
| 3.2.3 – Relação entre alunos ciganos e não ciganos..... | 77 |
| 3.2.4 – Participação da família no processo escolar..... | 77 |
| 3.2.5 – Integração..... | 79 |
| 3.2.6 – Formação complementar..... | 81 |
| 4. CONCLUSÃO..... | 84 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 87 |
| ANEXOS | 92 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Género | 62 |
| Quadro 2 - Idade..... | 62 |
| Quadro 3- Ano escolaridade | 62 |
| Quadro 4 - Gosto por andar na escola | 63 |
| Quadro 5 - Actividade que mais gosta de fazer na escola | 64 |
| Quadro 6 - Actividade que menos gosta de fazer na escola | 64 |
| Quadro 7 - Falar sobre a família na sala de aula | 65 |
| Quadro 8 - Preferências | 65 |
| Quadro 9 - Faltar à escola..... | 66 |
| Quadro 10 - Gosto pelas actividades que faz na escola..... | 66 |
| Quadro 11 - Importante para o futuro o que a escola ensina | 66 |
| Quadro 12 - Continuar os estudos | 67 |
| Quadro 13 - Motivos para continuar os estudos..... | 67 |
| Quadro 14 - Gosto por aprender outras coisas | 68 |
| Quadro 15 - Relação com os colegas | 69 |
| Quadro 16 - Ajuda | 69 |
| Quadro 17 - Relacionamentos na escola..... | 70 |
| Quadro 18 - Falar com o professor..... | 71 |
| Quadro 19 - Conversam sobre a escola | 71 |
| Quadro 20 - Importância da escola para o futuro..... | 71 |
| Quadro 21 - Número de professores e turmas que leccionam | 72 |
| Quadro 22 - Número de alunos ciganos por turma | 73 |
| Quadro 23 - Idade..... | 74 |
| Quadro 24 - Pontualidade/assiduidade dos alunos ciganos | 74 |
| Quadro 25 - Ritmo de aprendizagem..... | 75 |
| Quadro 26 - Interesse pelos conteúdos/actividades de sala de aula | 76 |
| Quadro 27 - Clima de cooperação..... | 77 |
| Quadro 28 - Promoção da participação da família | 78 |
| Quadro 29 - Iniciativa para falar das suas vivências | 79 |
| Quadro 30 - Discussão da questão intercultural..... | 79 |
| Quadro 31 - Existência de currículo diferenciado..... | 80 |
| Quadro 32 - Preocupação na distribuição dos horários | 81 |

INTRODUÇÃO

Neste estudo pretende-se aprofundar os conhecimentos históricos da cultura cigana, visando contribuir para a implementação de alguns consensos relativamente à origem e à postura cultural deste povo face à escola. Para compreendermos o presente de um povo é fundamental também compreender o seu passado.

Apesar das dificuldades e adversidades históricas e de integração que os ciganos têm vivido, a verdade é que estes permanecem unidos, superando todos os obstáculos que as outras culturas lhes apresentam.

Existe o hábito de se caracterizar os ciganos através do senso comum, devido à sua presença na nossa sociedade. Contudo a maior parte das opiniões estão fundamentadas em estereótipos negativos que não contribuem para as boas relações entre culturas. Assim, mostra-se oportuna uma aproximação a esta cultura de etnia cigana, de forma a contribuir para uma melhor convivência pluricultural com este povo que já há muito faz parte da identidade Europeia. Esta convivência saudável entre culturas só é possível se compreendermos e aceitarmos as peculiaridades de cada cultura.

É nosso objectivo a análise do conceito tradicional de educação e da sua evolução face a uma sociedade tecnológica, o que leva a um maior esforço de adaptação por parte das famílias ciganas. Refere-se ainda a postura da cultura maioritária, o grau de acolhimento dessa comunidade maioritária e a implicação das escolas e dos professores no sucesso escolar das crianças ciganas.

Através deste estudo, constata-se que, seja qual for o país da Europa, os problemas de escolarização das crianças ciganas permanecem os mesmos. Os índices de fracasso, absentismo e desistência escolar afectam uma parte importante dos alunos ciganos (Liégeois, 1986). Esta situação levou ao levantamento das seguintes questões na tentativa de encontrar uma resposta.

- Será que a escola assume um papel importante na vida dos meninos ciganos?
- Poderão estes alunos integrar-se plenamente numa escola cuja cultura é tão distinta?
- Estarão os professores preparados para lidar com alunos com características culturais tão próprias?

Assim, os principais objectivos a serem atingidos e que definem as traves mestras desta investigação são as seguintes:

- Confirmar a importância que a escola assume na vida futura desta minoria;
- Confirmar a valorização da educação multicultural nas escolas;

- Confirmar que é possível melhorar a integração/adaptação dos alunos ciganos na escola.

Desta forma, pretende-se estudar, quais as expectativas dos alunos ciganos face à escola e o que é que os professores esperam destes alunos possuidores de uma cultura tão própria que frequentam a Escola E.B.2/3 de Sousel e a Escola EB 2/3 de Monforte. Pretende-se ainda perceber como se integram estas crianças nas referidas escolas, quais as expectativas e desmotivações assim como as dificuldades sentidas dentro do meio escolar, perceber a sua integração dentro das turmas, compreender ainda os receios e expectativas dos pais face à escola e as dificuldades sentidas pelos professores que trabalham com estes alunos.

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes. Na primeira, ao longo de quatro capítulos, fazemos o enquadramento teórico. No primeiro capítulo abordamos a origem e história do povo cigano, no segundo capítulo centramo-nos nas diferentes abordagens para a mesma etnia. No terceiro capítulo centramo-nos na escolarização dos ciganos. No quarto e último capítulo debruçamo-nos na cultura da etnia cigana e a escola.

A segunda parte deste estudo incide na investigação empírica que se desenvolveu a partir de questionários preenchidos por professores e alunos de etnia cigana. Seguidamente contextualizamos o estudo, descrevemos a metodologia, e apresentamos os resultados.

Finalmente a conclusão, onde fazemos alguns comentários de forma a contribuir para melhorar a integração dos alunos ciganos na escola, sem que estes comprometam a sua cultura.

PARTE A – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. ORIGEM E HISTÓRIA DO POVO CIGANO

1.1 Um Povo misterioso

Quando se fala sobre etnia cigana está-se a mencionar ou tocar na existência de um povo rodeado por mistérios. Este povo constitui a mais antiga minoria étnica da Europa. É simultaneamente, a minoria mais desconhecida e também a que suscita maior número de sentimentos ambivalentes, sendo difícil avaliar o seu passado muito devido à sua falta de preocupação com a sua própria história. Existe também uma grande ausência de registos escritos e até de vestígios arqueológicos (Foletier, 1983 p.16).

O cigano só conhece a sua história por tradição oral, daí que qualquer pesquisa relativa à sua origem apenas permite obter respostas divergentes e ambíguas, realidade esta que, na maioria dos casos, leva a que se formulem opiniões erradas sobre este povo, pois muito raramente se conseguem obter contactos directos com eles.

Não existe conhecimento de estudos efectuados, pelos próprios, sobre o seu povo, por isso, os estudos sobre as suas origens e história foram produzidos por não ciganos e desta forma a escrita esteve sujeita a toda a subjectividade inerente (Foletier, 1983 p.22).

Os primeiros relatos sobre ciganos foram elaborados por filósofos, linguistas e historiadores que, muitas vezes, se confundiam com aventureiros, missionários ou viajantes ao serviço da Igreja e que, na maior parte dos casos, nunca tinham visto um cigano. Por vezes os investigadores dedicavam-se ao estudo deste povo, mas devido há inexistência de documentos e provas materiais, davam asas à criatividade e à sua imaginação e acabavam por se basear em lendas para poderem compor os seus próprios relatos. Outros procuraram unicamente analisar a linguística como instrumento de estudo para descodificação da sua história. Outros ainda entendiam que só a Antropologia e a Etnografia deveriam ser instrumentos de análise para tentar encontrar soluções, rumo às curiosidades e dúvidas que existiam sobre este povo (Foletier, 1983, pp.11-13).

É de mencionar que para se falar acerca dos ciganos, não é necessário consultar arquivos ou conhecer leis.

Quando se afirma: “*Ele é um cigano!*”, surgem várias interpretações, mas todas elas transmitem um sentido depreciativo ligado a conceitos menos favoráveis.

As enciclopédias e os dicionários, principais formas de divulgação do conhecimento, a partir do século XVIII, fornecem informações que partem das representações que fazemos deles. Assim, podemos confirmar o sentido depreciativo, onde nos são dados a conhecer vários conceitos sobre o povo cigano. A título de exemplo, somos informados de que o cigano é um: “*individuo que faz negócios de compra e venda de animais, mas sempre de má fé*”; “*Chicaneiro, trapaceiro, burlador*” (Machado 1991, p. 115).

Os especialistas da cognição entendem que os nossos mecanismos cognitivos não são perfeitos e mesmo que a categorização seja um fenómeno normal e adaptável, produz alguns efeitos laterais indesejados, tais como erros na percepção, generalizações defeituosas e julgamento oblíquo (Hamilton e Trolie, 1986, p. 162).

Desta forma, podemos afirmar que no processo de construção relacional, têm importância acrescida as representações sociais e os estereótipos sociais. As primeiras baseiam-se em informações distorcidas e preconceituosas que nem sempre correspondem à realidade, mas alimentam o imaginário individual, tais como as atitudes e comportamentos relativamente aos outros. Os preconceitos, são normalmente definidos como estruturas cognitivas que contêm os nossos conhecimentos e expectativas acerca de um dado grupo de humanos e dos seus membros, estruturas essas que determinam os nossos julgamentos e avaliações, acerca desses grupos (Hamilton e Trolie, 1986, pp.127-132).

Assim, no quadro das relações de poder, os estereótipos sociais exercem, de algum modo, pressão sobre o grupo alvo, sendo que, grupos minoritários, como os ciganos, se vêm forçados ao confronto com o estereótipo atribuído ainda que isso contrarie a percepção que os próprios têm da realidade.

A ampla difusão dos estereótipos sociais, no caso dos ciganos, são geralmente veiculadas pelos órgãos de comunicação através de uma imagem romântica, de uma cultura autêntica e livre, próxima da natureza, onde a música e a dança são traços característicos e outra negativa onde lhes são atribuídas as facetas de ladrões, pedintes, pessoas que não trabalham, sujos e mal-educados. Esta última reflecte-se na construção do auto-conceito dos membros desta etnia e na relação que estes estabelecem com os não ciganos. É relevante salientar que no final da Idade Média, a Europa Ocidental vivia um período de grandes descobrimentos e revoluções, mas também um período de grandes catástrofes e perseguições. A presença de ciganos era vista como uma situação bastante delicada, pelo que, num primeiro momento, esta gente foi vista como um povo exótico proveniente de terras distantes, aguçando a imaginação das populações e dos estudiosos, não demorando a que fossem conotados com a bruxaria, o paganismo e o banditismo. Os rumores sobre estas práticas

espalharam-se rapidamente, fundamentando os primeiros estereótipos. (Foletier, 1983, pp. 185-188).

A condenação moral dos ciganos, como indivíduos perversos, hereges e selvagens e a consequente conotação de bandidos, violentos e vagabundos tomou contornos definitivos ao longo dos séculos XVI e XVII, uma vez que a literatura e a arte passaram a incorporar estas representações.

No entanto, as características dos ciganos não foram unicamente difundidas através do jornalismo, da crónica ou das histórias da época, porque muitas das informações que se possui foram transmitidas através de trabalhos académicos e científicos elaborados a partir do período renascentista.

Assim, o estudo dos ciganos, apoiou-se em dados muitas vezes centrados em mitos e fantasias sobre as origens e formação moral dos ciganos, em análises de senso comum e compartilhou-os com informações de carácter científico, procurando explicações objectivas para a justificação dos factos.

Toda esta conjectura em torno da origem e natureza dos ciganos, para o qual eles próprios contribuíram, reflecte as dificuldades na tentativa da compreensão deste grupo humano e aponta para a necessidade da desmontagem dos termos, na diversidade das situações em que os grupos de ciganos se encontram, de forma a compreendermos o seu significado e as suas razões.

Assim, para compreender a sua história deve-se desconstruir este modelo e procurar as excepções, as contradições e os contra-sensos de forma a não se contribuir para a construção de estereótipos negativos errados.

Com base nestas evidências, foram-se desenvolvendo novas formas de estudo e novos centros de interesse, dentro deste tema.

1.2 A “história cigana” e suas formas de estudo

O interesse pelo conhecimento da história deste povo contribuiu para identificar a sua origem geográfica. No entanto, deve-se referir a existência de documentos antigos tendo, as tradições e os mitos que sobre eles caíam, adulterado a interpretação dos testemunhos que surgiam. Esta foi uma forma de os referenciar durante os séculos XV e XVI (Foletier, 1983, pp.11-12). As polémicas nasceram rapidamente a seu respeito, muitas vezes emanadas pelos conselheiros dos poderes públicos ou no seio da Igreja, no que respeita aos costumes, à sua

atitude no trabalho, e claro, ao género de política a adoptar perante eles. A partir do século XIV, pode-se aludir aos relatórios de viajantes que descreviam as suas deslocações: primeiro sobre os que se deslocavam para o Médio Oriente, e de seguida, pouco a pouco, os que partiam para a Península Ibérica.

Nos séculos XVIII e XIX, centenas de jornais de viagem foram publicados, a mencionar os ciganos com maior ou menor detalhe, no entanto, estes viajantes tinham, por vezes, intenções particulares, como George Borrow, tradutor e bibliotecário e quem primeiramente manteve contactos pastorais e bíblicos com os ciganos. Ainda jovem conheceu um cigano chamado Ambrósio Smitch que lhe ensinou os seus costumes e tradições. Face a este conhecimento decidiu abandonar a sua casa, depois da morte do seu pai, e ir com o amigo viver no seio povo cigano. Inserido na comunidade cigana, trabalhou como ferreiro, comprou um cavalo e partiu com eles em busca de aventuras. O início da experiência, junto deste povo, não teve o sucesso desejado. Certa vez uma cigana tentou envenená-lo com um bolo, tendo a sua cura sido atribuída à intervenção de dois pregadores itinerantes, os quais lhe falaram de Jesus Cristo e deram lhe um exemplar da bíblia (www.proel.org/traductores/borrow.html).

Um pastor que tinha conhecimento de línguas, influenciou George Borrow a ingressar na sociedade bíblica britânica estrangeira. Os membros desta associação consideraram que este homem era a pessoa certa para fazer chegar a palavra de Deus aos ciganos, pois era considerado um homem de boa memória, inteligente e com bons conhecimentos. Nesta sua nova missão deslocou-se à Rússia e esteve também em Portugal e em Espanha. Ao longo da sua permanência em Espanha conheceu outros ciganos e conviveu com eles, mas durante estes contactos teve vários problemas, às vezes com os próprios ciganos, sobretudo por falar o *caló*, idioma proibido e por essa razão foi acusado de bruxo e possuidor do demónio, tendo sido encarcerado.

Os estudiosos certificaram-se que o estudo sobre ciganos não poderia ser parcial e procuraram, a partir do século XIX, nomeadamente em Inglaterra, que todos os estudos, conduzissem a uma certa coesão, tendo-se, criado em 1888, na Grã-Bretanha, a *Associação Internacional Gypsy Lore Society*, cujo objectivo era a promoção do estudo do cigano, do viajante e de outras culturas análogas, de forma a melhorar a compreensão e aproximação entre as culturas. (Liégeois, 1976, p.162).

Da filologia, passou-se então à história dos ciganos e à sistematização dos estudos sobre os seus usos e costumes, sendo a partir de 1970 que os ciganos europeus se passaram a organizar para poderem apresentar reivindicações relativamente às políticas e às práticas públicas que lhes diziam respeito.

Em 1971 realiza-se o primeiro Congresso Romani Mundial, tendo sido, nesta altura, que se criaram um hino e uma bandeira, dos ciganos, assim como a designação de “Rom”, nome atribuído aos ciganos (Reyes, 2005, p.1). Vinte e cinco anos mais tarde começaram a desenvolver-se, na Europa, uma comunidade de investigadores, cujo objecto de trabalho se baseava sobre os ciganos.

Os investigadores aprofundaram os seus estudos, em vários países da Europa de Leste, nomeadamente na Hungria, Polónia, e ex Jugoslávia, assim como no Reino Unido, França, Itália, Países Baixos, Escandinávia e mesmo Estados Unidos. Em cada um destes países, passou a haver a preocupação de se discutir sobre o conteúdo das investigações e sobre as aproximações metodológicas e interpretativas a adoptar (Liégeois, 1976, pp. 161-162).

Os temas de investigação mais explorados consistiram nas políticas oficiais a adoptar, na identidade cigana, na linguística, nas profissões do sistema socioeconómico, nos rituais, nas proibições, no canto e na música, na história e nos problemas de integração e discriminação.

1.3 Origem e migrações na Ásia e na Europa Ocidental

Sabe-se hoje, que existe consenso relativamente à sua origem Indiana, no entanto existem ainda algumas dúvidas para esclarecer relativamente ao seu étnico, classe social e época das primeiras migrações (Foletier, 1983, p. 13).

Numerosas obras foram escritas e as hipóteses avançadas, ao longo dos séculos, para explicar a sua origem, pondo em evidência a confusão que reinava à volta desta etnia e testemunhando a mistificação de que os ciganos eram objecto (Foletier, 1983, p.11).

Epítetos como, “misterioso” ou “estranho”, catalogava-os em títulos de um número considerável tanto de livros como de artigos, consoante as épocas e os lugares. A diversidade da adjectivação que os classificava, ou que eles atribuíam a si próprios, não contribuiu para minimizar esse problema.

Chegaram a ser insinuadas hipóteses, como a de serem crianças de Adão e de uma mulher anterior a Eva, *“acredita-se que se podia tratar da “tribo perdida” de Israel. Certos autores contemporâneos, mais imaginativos que sérios, consideram-nos como os descendentes dos Atlantes...”* (Colinon, 1968, p.11).

Existem vários indícios que sugerem que os ciganos fazem parte de um grupo inicial não homogéneo, um género de associação de elementos muito diversa, dos quais alguns

seriam oriundos do sudeste da Índia e pertenceriam ao grupo dravidiano. (Liégeois, 1994, p.13). Não é raro encontrar-se historiadores que sublinham, a existência de uma grande semelhança com os grupos do Rajasthan (Leblon, 1990, p.13), mais ao Sul e próximo do centro da Índia, não longe de Deli.

Um investigador cigano, evocado por Vaux de Foletier (1970, p. 31), reivindica sua origem numa casta aristocrática e militar do Rajasthan, versão que foi retomada, por outros intelectuais ciganos (Albaicin, 1996).

Alain Reyniers, Antropólogo e director da revista “Études Tsiganes”, referiu na sua conferência que, a tradição oral cigana, passada de geração em geração, relata que o povo cigano foi encaminhado por um rei e que se instalou na cidade da Índia chamada Sind, onde foram felizes.

Não se sabe ao certo quais os motivos que originaram a sua migração, havendo fortes possibilidades de esta estar ligada às invasões muçulmanas. que perturbaram na região todo o sistema ariano das castas (Reyniers, 2003, p.6).

Segundo o mesmo autor, os ciganos ocupavam provavelmente uma posição excêntrica neste sistema, derivando alguns, da casta do Rajput, a casta dos aristocratas, que foi maltratada na luta directa contra os invasores.

Vaux de Foletier, no seu livro, *Le monde des Tsiganes*, faz referência ao cronista e poeta Persa Firdousi (930 – 1020), autor do “*Livre des Rois*” (acabado em 1011), segundo o qual um rei persa terá mandado vir da Índia dez mil Luros, nome atribuído aos ciganos, para entreter o seu povo com música, tendo-lhes sido concedidos bois, burros e sementes de trigo para que trabalhassem a terra e entretivessem os pobres, gratuitamente, com as suas músicas. Segundo a lenda, os ciganos não cumpriram o estabelecido, em virtude de serem nómadas, abandonaram as terras e comeram alguns animais e as sementes que lhes foram fornecidas. Quando regressaram para junto do rei, com aspecto amarelecido, este deu ordem para que abandonassem o local. Os ciganos cumpriram esta ordem e continuaram a viajar, apropriando-se de tudo o que podiam para sobreviver (Foletier, 1983, p.15-16).

Apesar deste relato parecer um pouco lendário, atesta a presença de ciganos na Pérsia, em meados do século X, vindos da Índia, bem como a sua habilidade como músicos, a sua falta de perfil face às práticas agrícolas, a tendência para o nomadismo e algum sentido de pilhagem (Foletier, 1983, p.15-16).

A presença cigana começou a ser constatada em Constantinopla em 1150 e no século XIII, o clero foi advertido para a presença de elementos provenientes da terra dos infiéis e como tal inimigos da Igreja. Estes por sua vez, advertiam contra adivinhos, domadores de

ursos e encantadores de serpentes e solicitavam a não permissão de entrada destes Adingánous nas casas, uma vez que “*ensinam coisas diabólicas*” (Fraser, 2008, pp. 46-47).

Em 1322, dois irmãos mineiros, Simon e Hugues constataram, em Creta, a existência de uma população estranha, (Turquia actual e uma parte dos Balcãs), que se distinguia pela sua língua. Era a chegada de um povo sem um sistema de escrita, sem registos sobre a sua existência nem cultivo aparente de referências explícitas à Índia. No entanto, veiculavam, através da sua oralidade, um sistema de pensamento que se encontrava ligado àquele país, e que assentava amplamente nas noções de pureza e impureza (Foletier; 1983, p.15-16).

A passagem da Turquia para outros países Balcânicos foi rápida, tendo alguns migrado para a Grécia e permanecendo bastante tempo, no Peloponeso. Eram indivíduos que viviam em tendas ou em cavernas, chamados Atsinganoi, que pertenciam a uma seita de músicos e adivinhadores, e que nunca paravam mais do que um mês num mesmo lugar. A sua presença foi observada por viajantes ocidentais nos arredores do porto marítimo grego de Modon (hoje Methoni), então colónia de Veneza (Foletier, 1983, p.16).

Existem gravuras, que remontam aos séculos XIII-XIV, que mostram a presença de bairros ciganos, na periferia da cidade Veneziana. Esta cidade fortaleza constituía uma etapa chave, para os peregrinos, que se dirigiam à Terra Santa pelo mar. Os ciganos que ali permaneciam estabeleciam assim contactos directos com este universo de peregrinos, bem como com os gregos locais (Foletier, 1983, p.16).

1.4 Os ciganos na Península Ibérica e as políticas repressivas

Ao analisarem-se os documentos existentes, torna-se difícil perceber quando é que os nómadas ciganos começaram a circular em território português. As primeiras referências datam de princípios do século XVI, embora se conjecture, por notícias menos concretas, que a existência de passagens pelos nossos caminhos remonta a muitos anos antes, talvez a princípios do século XV (Coelho, 1995, p.152).

Os ciganos chegaram a Espanha já na primeira metade do século XV, vindos de França, e inicialmente foram bem recebidos, participando inclusive de banquetes reais e recebendo dinheiro, roupas e alimentos. As alcoviteiras palacianas, de então, referem que isto se devia às qualidades sedutoras das mulheres ciganas e ao talento dos homens na procura de cavalos bonitos para os estábulos dos seus amigos.

A primeira lei contra os ciganos promulgou-se em 1471, em Lucerna, Suíça e marcou o precedente do que iriam ser uma série de leis que restringiam a mobilidade e a expressão da cultura, crenças e forma de vida do povo cigano. Esta lei foi seguida pela transferência de 17 000 ciganos para a Moldávia, na qualidade de escravos (Carolina Reyes, 2005, p.2).

Em 1526 foi proibida a entrada de ciganos em Portugal e foi decretada a expulsão daqueles que já se encontravam no país. No Alvará de 1526, faz-se a distinção entre ciganos e pessoas que viviam à maneira dos ciganos, algumas dos quais eram naturais do reino.

Em 1538, o rei, D. João III proíbe a entrada de ciganos, *“Vendo eu o prejuízo que se segue de virem a meus reinos e senhorios, e neles andarem vagando pelos furtos e outros malefícios que cometem e fazem em muito dano dos moradores...”*, devendo os transgressores serem presos, publicamente açoitados e depois expulsos. *“Quem voltar deve ser novamente açoitado e perderá tudo o que tiver e lhe for achado: a metade para quem o acusar, e a outra metade para a Misericórdia (uma instituição de, real ou virtual, “caridade” da Igreja Católica) do lugar onde for preso”*. Em 1557 foi novamente proibida a entrada de ciganos em Portugal e às penas já existentes acrescentou-se a pena das galés, para os homens ciganos (Coelho, 1995, pp. 197-199). É de 1574 o primeiro registo de um cigano português mandado, com mulher e filhos para o Brasil, de seu nome João Torres (Coelho, 1995, pp.199-200).

Em 1579, num alvará sobre os ciganos, o rei ordenou novamente que os ciganos devessem sair do país num prazo de trinta dias, *“e acabados os ditos trinta dias qualquer cigano que for achado nos ditos reinos por esse mesmo feito será logo preso e açoitado publicamente no lugar onde for achado e degradado para sempre para as galés posto que tenha provisão do dito senhor Rei meu avô ou minha para poder estar ou andar nestes reinos...”*Podemos referir que havia exceções, sendo, e a alguns ciganos, permitido permanecer no país, inclusive àqueles *“que vivem bem e que trabalham e não são prejudiciais, lhe poderão dar licença, não permitindo que vivam juntamente em um bairro, senão em bairros apartados e que andem vestidos ao modo português...”* Em 1592, sob pena de morte, os ciganos receberam indicações de que teriam um prazo de quatro meses para se sedentarizarem ou, como alternativa, abandonarem o país (Coelho, 1995, pp.200-202).

Apesar disto, houve ciganos que continuaram a caminhar pelo país, conforme prova um documento da Câmara Municipal de Elvas, de 1597, que também refere, que muitos crimes cometidos por portugueses, eram atribuídos aos ciganos:

“ (...) foi acordado que comvinha ao bem publico e quietaçã desta cidade nã se comsentirem nella os siganos que os dias pasados se vierã avisinar com precatório do corregedor do crime da Sidade de Lisboa, por quanto desdo dito tempo pera ca se tinha feito muitos furtos

de bestas e outras coizas e amdaua a gente da cidade tã escandalizada que se temia hu mutim contra elles, maiormente depois que ouve algus furtos que conhesidamente se soube serem feitos per elles; posto que as testemunhas nã sabem expesificadamente quais dos ditos siganos o fizesse; e alem diso por esta cidade ser de gente belicoza e da raia e acim de comtino acomtesem muitos crimes de diverças maneiras, os quais se emcobrem dibaicho desta capa de diserem que os fiserã os siganos, pello que detreminarã que fossem noteficados que demtro em tres dias se saicem desta cidade e seu termo para o que se lhe passaria carta pera lugar serto...” (Coelho, 1995, p. 202-203).

Segundo Coelho, (1995, p. 204), uma ordenação de 1603, com o título: “*Que não entrem no Reino Ciganos, Arménios, Arábios, Persas, nem Mouriscos de Granada*”, proíbe novamente a entrada de ciganos e prevê pena de açoites e sua posterior expulsão, independentemente de terem cometido algum crime ou não. E se não saíssem, ou não voltassem, como tinha sido dito em 1538, seriam outra vez açoitados e perderiam os seus bens (metade para o acusador e metade para a Misericórdia). A mesma punição valia também para os portugueses que andavam com os ciganos, e que além disto seriam degredados, durante dois anos, para a África.

Num documento datado de Janeiro de 1613, o rei D. Filipe lembra a existência de um alvará de 1606, contra os ciganos, e que não estava sendo cumprido, da mesma forma como outras ordenações:

“ Nem as penas que nelas se declarão são bastantes para eles sairem fora do Reyno, antes continuão em roubos, e danos, que fazem a meus vassalos com geral escandalo, sendo tudo em grande perjuizo seu, e dano do Reyno, querendo nisso prouer.” (Coelho, 1995, p.204-205).

Perante isto, o rei editou um novo alvará, solicitando que as suas ordens fossem rigorosamente cumpridas e aumentou as penas para os ciganos: se presos pela primeira vez, açoites e três anos de galés; na segunda vez, açoites e seis anos de galés; na terceira vez, açoites e dez anos de galés. O número de açoites aparentemente ficava a critério dos juízes que davam aos ciganos tempo conveniente (que não ultrapassava um mês) para que saíssem do Reino” (Coelho, 1995, p. 204-205).

Como se pode constatar, todos os documentos oficiais portugueses ordenavam aos ciganos que saíssem do país. Assim a vida tornava-se difícil uma vez que Portugal só tem limites terrestres com um único país, e este país também os perseguia. Desta forma os ciganos não tinham para onde fugir e o governo português também não tinha para onde os expulsar na

Europa. Assim, em 1649, o Rei D. João, ordenou a deportação dos ciganos para as colónias ultramarinas, reconhecendo o fracasso das leis anteriores:

A exceção aconteceu apenas para os mais de 250 ciganos que estavam servindo no exército português, nas fronteiras, um dos quais, num documento de 1646, é bastante elogiado, Jerónimo da Costa... *“servio a V. Magestade tres annos continuos nas Fronteiras do Alemtejo, com suas armas, e cavallo, tudo à sua custa, sem levar soldo algum, franca e fidalgamente... até que na Batalha do Campo do Montijo foi morto com muitas feridas, pelejando sempre mui esforçadamente ”* (Coelho, 1995, p.207). Infelizmente, o heroísmo deste e de outras centenas de ciganos, em defesa da ingrata pátria portuguesa, nunca passou a ser um estereótipo positivo para os ciganos lusitanos ou os ciganos em geral.

Inicialmente os ciganos passaram a ser deportados para as colónias africanas, principalmente, para Angola e Cabo Verde, talvez por estarem geograficamente mais próximas, mas em 1686 uma Provisão acrescentou a deportação da África, o do Maranhão, no Brasil:

“ E quanto aos que já são naturaes, filhos e netos de portuguezes (porem com habito genero e vida de siganos), os obrigareis a tomarem domisilio serto, donde não poderão sahir nem mudar sem minha especial licença, nem possão andar vagabundos em quadrilhas pelo Reyno (...) e em aquelles que encontrarem a Ley sobre elles estabelecida a fareis executar na forma que nella se contem, com declaração que os annos que a dita Ley dá para Africa seyão para o Maranhão.” (Coelho, 1995, p.219).

Don Pedro ordena, então, que os ciganos saiam de Portugal dentro de dois meses, *“ com pena de morte e passado o ditto termo serão havidos por banidos, e se praticara com elles a pena do banimento na forma da ley. Assi e do mesmo modo que tenho rezoluto com os ciganos castelhanos que entrarão neste Reyno ”* (Coelho, 1995, p.220).

Em 1760, a população cigana, no Brasil, era já suficientemente grande para que o governador-geral se queixasse e obrigasse D. José a legislar contra eles.

De acordo com Antunes (1997, p.16), a maior tentativa de assimilação foi de iniciativa de Pina Manique, em 1800, no reinado de D. Maria I, que ordenou prisão dos ciganos sem domicílio certo e lhes retirou os filhos que seriam entregues à Casa Pia. Pensou-se que retirando os filhos aos pais estaria em perigo a reprodução da sua cultura sendo possível instruir estas crianças segundo os princípios cristãos e de acordo com os moldes portugueses, pondo-se um fim definitivo na cultura cigana em Portugal. No entanto, esta medida de assimilação não surtiu efeito uma vez que a este povo estava em constante mobilidade, era um povo sem fronteiras. Em 1957, foi-lhes dado o direito à cidadania, obrigando-os, à matrícula

dos seus filhos na escola, à sedentarização e ao serviço militar obrigatório. Chegados ao século XX debatemo-nos ainda com casos que reflectem dificuldades em querer integrar este povo. Existem casos como o “de Ponte de Lima e de Oleiros” onde se assiste à formação de milícias populares com o intuito de expulsá-los. No caso de Oleiros, segundo Antunes, (1997, p.19), “ *a proposta de saída dos terrenos, que são propriedade da Câmara Municipal, é camuflada numa proposta de compra por parte da autarquia e dos munícipes, que assenta basicamente numa cláusula contratual que exige que em troca, a comunidade cigana abandone o concelho de Vila Verde. Os estereótipos negativos continuam bem presentes na mente de muita gente.*”

1.5 Contribuição da Linguística para o conhecimento cigano

Nos finais do século XVIII, os filólogos estabeleceram um parentesco entre a língua cigana – Romani ou Romanó – e certas línguas da Índia que, pela sua gramática e pelo seu vocabulário está bastante próxima do Sânscrito e, “*bem como de línguas vivas como o cachemir, o indu, o gougrati, o marathe ou o nepalês*” (Vaux de Foletier, 1983, p. 13).

A teoria da origem indiana das línguas ciganas foi divulgada em 1782, por Heinrich Grellman, ao assumir, nos seus estudos que os ciganos eram originários do noroeste da Índia. Sessenta anos mais tarde, August Friedrich Pott fez uma demonstração, rigorosamente científica, da origem indiana da língua cigana (Liégeois, 1976, p. 18). Pelo estudo comparado da sua língua, o Romani e de vários dialectos indianos, Pott conseguiu demonstrar as semelhanças entre o Romani e o Sânscrito.

Os estudiosos desta cultura foram compreendendo que os ciganos ao se espalharem por toda a parte falavam vários dialectos do Romani, sendo a língua o veículo da sua cultura, era através do seu estudo, que poderiam aprofundar a análise do passado e do presente deste povo.

Utilizaram a linguística, para examinar o vocabulário e as estruturas gramaticais dos falares ciganos, contribuindo para a identificação dos caminhos que percorriam e verificaram que, embora com um tronco comum no que diz respeito à cultura, o povo cigano, na sua itinerância, foi “importando” diversas palavras.

“Mais ou menos importantes, os empréstimos, que levam sobre o vocabulário assim como sobre a gramática, são o reflexo dos percursos seguidos pelos Ciganos durante a sua

história, e do seu acórdão mais ou menos longo determinada área linguística” (Liégeois, 1994, p.44).

Liégeois refere os resultados de um estudo, efectuado no País de Gales, por Sampson, segundo o qual: *“Apenas 150 palavras eram de origem inglesa e 518 palavras de origem indiana. O total dos empréstimos era de 430 palavras, sendo estas de origem galesa, eslava, iraniana, grega, romena, germânica, francesa e outras”* (Liégeois, 1976, p. 19)

As aquisições vocabulares que este povo foi fazendo nas suas migrações, contribuíram para a introdução de marcas da língua persa, turca e grega que se mantêm na actualidade. Estas aquisições aumentaram e diversificaram à medida que estes grupos se deslocavam para outras paragens. Pode-se referir o caso dos dialectos Sinti que foram fortemente influenciados pela língua alemã e que encontra-se em toda a Europa ocidental (Liégeois, 1994, p.44).

Os grupos detentores do dialecto Kalderás foram fortemente marcados pela língua romena. Estes ciganos pertenceram à segunda vaga de migrações, dos finais do século XIX e falam este dialecto em todos os países da Europa, América do Norte e Sul, Austrália e África do Sul.

Outro dos exemplos a referir é o dos dialectos balcânicos falados no Sudoeste da Europa que, devido à terceira vaga de migrações, levou a que ciganos oriundos da ex Jugoslávia se espalhassem ficando, no entanto, marcados pelas línguas locais balcânicas e também pela língua turca (Liégeois, 1994, p.44-45).

Os estudiosos, ao analisarem as aquisições de palavras estrangeiras que a língua do povo cigano ia adquirindo, contribuíram para traçar o seu caminho. Para tal recorreram à análise dos diferentes documentos literários ou administrativos, provindos dos países que eles atravessaram, aquando das suas migrações (Foletier,1983, p.20-23). Desta forma pode-se perceber ainda as razões apontadas para a existência de um único povo e múltiplas denominações para o designar.

2. DIFERENTES ABORDAGENS PARA A MESMA ETNIA

2.1 Diferentes designações para o mesmo povo

A palavra “cigano” é um termo genérico utilizado para identificar um povo, cujo termo foi inventado na Europa do século XV e que, ainda hoje, é adoptado por todos. Como já foi referido anteriormente, este povo, ao longo dos séculos XVI e XVII, circularam por toda a

Europa, misturando-se cultural e linguisticamente com as populações locais sem, no entanto, perderem as suas especificidades e identidade próprias. Esta situação contribuiu para a existência de uma enorme variedade de subgrupos distintos conforme o país de origem, a região e a família a que pertencem.

Um dos exemplos a referir é o da importante população cigana como por exemplo o nome de *Rom* proveniente dos países da Europa de Leste e da Europa Central, devido à diversidade existente nesta população. Esta diversidade está, sobretudo, ligada à sua história de migração em diferentes contextos, o que levou à existência de diferentes subgrupos, onde os próprios ciganos costumam usar auto denominações bastante diversas para caracterizar cada um desses grupos com características específicas (Asséo, 2004).

No entanto, algumas variáveis podem ser traçadas e segundo Asséo (2004), os ciganos e os investigadores não ciganos, costumam distinguir pelo menos três grandes grupos principais (nos quais não se conhece nenhuma afinidade) e um grande número de subgrupos: os *Rom*, *Roma*, ou *Romanichel* (que significa homens verdadeiros) falam a língua Romani. São marcados pela cultura da Europa Central e Oriental desde o século XIX e associam os seus nomes frequentemente a distinções regionais, religiosas ou profissionais, muitas vezes frequentemente caducas: o Romanichel Kalderash, Lovara ou Tchurara foram, noutros tempos, caldeireiros, mercadores de cavalos ou fabricantes de peneiras. Estes ciganos, a partir do século XIX, migraram para outros países europeus e para as Américas.

Os *Manouche* ou *Sinté* distinguem-se pela influência germânica. O seu nome vem do romani “Manus”, em alemão “ Mensch”, (homem) e encontram-se há bastante tempo na Europa Ocidental (desde o século X). São encontrados na Alemanha, Itália e França.

Os *Kalé* ou *Calon* (significa negro) falam a língua *caló*, e são os chamados “ciganos ibéricos” pois vivem principalmente em Portugal e em Espanha, onde são mais conhecidos como *Gitanos*, mas que, no decorrer do tempo, se espalharam também por outros países da Europa sendo deportados ou tendo migrado, inclusive, para a América do Sul. Estes ciganos tornaram-se muito cedo sedentários e a sua presença data também do fim da Idade Média. Existem ainda os *Yenishes* que se designam simplesmente como viajantes. Estes grupos e subgrupos, cujos nomes muitas vezes derivam de antigas profissões (Kalderash = caldeireiros; Ursari = exibidores de ursos e animais amestrados), da cor da sua pele bronzeada ou escuras (Calé = escuro em espanhol; Karachi negro, na Pérsia), não têm apenas denominações diferentes, mas também falam línguas ou dialectos distintos e possuem costumes e hábitos que não são os mesmos de grupo para grupo (Nunes, 1996, p. 25-26).

Desta forma, e de acordo com a mesma fonte, um cigano *Calon* e um cigano *Rom* só possuem características comuns, no domínio da linguagem. Tal situação contribui para que estes pensem em si próprios, de forma desconexa. Cada cigano identifica-se com o seu grupo familiar ou com as famílias que têm o mesmo ofício, não existindo, por isso, uma identidade única entre todos eles. No seu domínio, existem múltiplas identidades, daí que o termo “cigano” não seja o utilizado pelas diversas comunidades para se designarem. Na realidade não existem ciganos, mas sim diversas comunidades (historicamente diferenciadas) chamadas de ciganas, mantendo relações de semelhança umas com as outras.

Nenhum cigano conhece todos os detalhes da identidade em que está inserido e não conhece igualmente todo o espaço cultural que o envolve, não podendo, por isso, avaliar o seu “mapa cultural”. Há aspectos da identidade cigana que são partilhados por todos os ciganos, outros que são particulares de cada subgrupo e ainda outros, seleccionados pelo indivíduo num leque de opções. Cada indivíduo é mensageiro de um conjunto singular de elementos dessa identidade, embora, não haja uma noção de individualidade tal como no mundo ocidental.

2.2 Contraste entre um povo sedentário e nómada

O povo cigano sempre foi marcado pela itinerância e a expressão habitualmente usada por eles, “*Latcho drom!*”, que significa boa viagem demonstra exactamente esta característica deste povo. O adjectivo “*latcho*” é de origem indiana, enquanto que a palavra “*drom*”, foi adoptada pelos ciganos quando estes chegaram aos países de língua grega (Foletier, 1983, p.43).

Reflectir sobre este povo é o mesmo que fazer referência a uma metamorfose viva de uma liberdade cósmica que seduz, porque são representativos de uma antiguidade que subsiste nas suas características étnicas, bizarras e no seu comportamento até aos dias de hoje, à parte de todas as outras sociedades. São Personagens “maléficas” de rosto “amorenado” pela melancolia, mostrando carregar o peso da maldição dos filhos de Caim, condenados a vaguearem perpetuamente (Foletier, 1983, p. 43).

A história por vezes pode levar a pensar que este povo vagueia pelo mundo ao acaso, mas, pelo contrário, as pesquisas informam que, estes passaram o tempo das suas peregrinações dotados de objectivos e sabendo para onde iam e porquê.

Durante séculos tiveram as suas formas de captar a atenção dos sedentários enchendo os grandes caminhos e mostrando ter poderes temíveis. Chegavam sem que os vissem e desapareciam sem deixar rastros (Foletier, 1983, p.44).

Apesar das perseguições a que eram sujeitos e da angústia de uma instabilidade material, estes nómadas, incluídos no seu grupo étnico, tinham uma admirável habilidade para manter o seu estilo de vida libertando-se dos constrangimentos sociais. Passeavam distraídos e dotavam-se da liberdade que na prática não lhes era facultada, caminhando assim, no meio de civilizações laboriosas e inflexíveis e contribuindo para a formação do mundo dos errantes, difuso e difícil de cercar, mas despertando, no entanto, todas as imaginações.

Em oposto ao mundo dos sedentários, estes nómadas apresentavam-se nos séculos XVI e XVII como verdadeiras tropas armadas dirigidas por capitães que desempenhavam o papel do tipo de bandido com grande coração, ou do criminoso sem escrúpulos. Estas tropas, com armas, inquietavam a população fazendo-a temer quando reclamavam hospitalidade. As suas actividades permaneceram análogas, no decorrer dos séculos e na Europa, ocorrendo uma evolução na forma como se apresentavam. No século XVIII, deixamos de os encontrar em tropas armadas, mas surgindo em grupos reduzidos e perdendo o seu aspecto militar (Foletier, 1983, pp. 46-52).

Antigamente era corrente o roubo à mão armada, nas grandes viagens e os nómadas eram acusados de nele participarem. Tal acontecia ao longo das suas peregrinações, sendo acusados de extorquirem os bens a outros vagabundos degradados e criminosos. A mistura destes nómadas e de outros vagabundos contribuiu, no século XVII, para a génese de uma nova imagem que deu a este povo o símbolo de uma juventude desleixada e feliz.

A tendência errante, encarnada por estes viajantes, em todo o mundo, perpetua a tradição de uma vida desligada da ordem social e desta forma, contrastante com a vida do sedentário. Para o “civilizado”, o nómada permanece como os “filhos do vento”, imagem que tende a definir a sua natureza. O sentimento de admiração suscitado por esta população baseou-se no contraste entre a vida liberta que encarnam e a sua sujeição dos sedentários. Este contraste sugere um mito de liberdade absoluta.

A imaginação dos artistas, cansada pelos impedimentos da vida social, toma as asas do sonho para se resguardar debaixo das tendas desta gente e alistar-se, imaginariamente, nos seus grupos. O maravilhoso, ao qual este povo errante se empresta, imobiliza-se ainda em imagem (Liégeois, 1983, p.170).

No proveito de um símbolo da liberdade natural, a realidade do nómada miserável transforma-se em modelos idealizados que suscitam emoções mais profundas. Estas pobres

criaturas sugerem um poder de evolução poética ligado ao seu modo de vida, que faz sonhar os que atribuem um papel sensível à evasão, e que muitas vezes implica um retorno sobre si. O Homem livre que desafia a pobreza, escarnecendo da opinião do outro, apropria-se, algumas vezes, do universo pela vagabundagem, adoptando uma postura alegre e fazendo deste facto uma forma de dar uma lição ao mundo. Os nómadas estão em toda a parte e fazem parte do universo de muitos criadores e pensadores.

Segundo Foletier, (1983, p. 45): «Com efeito, se não possuem um pedaço bruto de terra, eles próprios consideram que toda a terra é sua. Cervantes, no conto *La Gitanilla*, di-lo a um velho Cigano: “Senhores do universo, dos campos, dos frutos, das colheitas, das florestas, das montanhas e dos rios e das fontes e das estrelas e todos os elementos» do mesmo modo, um imitador francês de Cervantes, Sallebray, na sua comédia, *La Belle Égyptienne* : «Possuímos sem medo milhares de tesouros diversos e nós somos senhores deste vasto universo»

A errância é a sua especificidade própria, ela é a sua forma de liberdade e de felicidade. Se a liberdade não é felicidade, é pelo menos verdadeiro que não existe, para o homem, nenhuma felicidade sem liberdade. A idealização do vagabundo boémio toma também valor de alegoria didáctica denunciando a ambivalência de uma liberdade privada de bases morais.

2.3 Os ciganos na actualidade

Por meio de alguns dados históricos apresentados neste trabalho podemos compreender, que até à actualidade, as estratégias de sobrevivência desenvolvidas pelos ciganos, se mostraram eficazes. Ao longo da história podemos observar que as relações entre ciganos e não ciganos são cíclicas por natureza. Um dos exemplos enquadra-se na ocorrência de mudanças económicas e técnicas que quebram uma relação de simbiose antiga seguindo-se uma crise no decorrer da qual, alguns ciganos abandonam o seu modo de vida, enquanto outros se adaptam às circunstâncias.

Apesar do elevado grau de eficácia da adaptação cigana, cada época, apresenta as suas particularidades e as causas determinantes da situação actual e não se apresentam da mesma forma das que marcaram os períodos precedentes. Durante a segunda metade do século XX, mudanças importantes afectaram a forma e a natureza dos contactos entre ciganos e aqueles que os rodeiam.

A evolução global das necessidades num universo de consumo e de ostentação, ligado a mutações económicas e tecnológicas tiveram duas consequências: uma económica, quando os objectos usados não são reparados pondo em causa o trabalho artesanal efectuado pelos ciganos, onde o acolhimento utilitário do cigano deixa de existir, para reforçar assim as atitudes de rejeição e a falsa imagem do cigano que vive como parasita da sociedade que o rodeia. Assim, à fragilidade económica destas famílias acentua-se, o carácter precário dos recursos que não permitem aceder regularmente aos bens e serviços correntes nem mesmo aos cuidados e às diversas garantias que oferece o nosso sistema social.

São inúmeras as famílias que sobrevivem através do Rendimento de Inserção Social e poucas as que beneficiam dos rendimentos de um trabalho regular. Esta situação de marginalidade e exclusão do sistema económico, que reforça a sua exclusão social, agravou-se consideravelmente há alguns anos devido às profundas mutações da economia de mercado. A consequência desta marginalidade económica traduz-se num aumento das diversas formas de delinquência, em especial nos mais jovens e nos grupos minoritários. Mas estes comportamentos delituosos não são característicos só dos ciganos e tocam também outros grupos sociais que não têm nem a mesma cultura nem a mesma história mas que estão igualmente em situação de exclusão do mercado de trabalho (Liégeois, 1997, p.71-76).

É relevante mencionar que, neste universo de consumo, os valores de referência transformam-se, sobretudo, nas novas gerações e estas transformações atingem estas culturas mais violentamente porque são minoritárias pelo número dos que as representam e por se encontrarem afastados dos grupos culturais dos quais são procedentes os novos valores. Os meios de comunicação contribuem para a globalização destas novas influências. (Liégeois, 1997, p.74-76)

A pressão que se exerce para fixar os nómadas ciganos exerce-se também para fixar as actividades económicas tornando mais difícil o exercício de actividades ambulantes e de pequenos ofícios..

Desta forma, os ciganos continuam a não entender a actividade profissional como uma fonte de valorização ou enriquecimento pessoal, mas como um meio, entre outros, para aceder aos bens de consumo. O exercício de actividades independentes constitui para eles, um ideal. Polivalência e flexibilidade parecem ser as principais qualidades que lhes são reconhecidas. A noção de liberdade à qual estão unidos continua a influenciar fortemente o seu trabalho. O trabalho é para eles um lugar sem contratos, sem patrão, sem horários fixos, onde se é livre de trabalhar quando se deseja e em função das necessidades. Deverá ser ainda uma actividade ao ar livre e estar em contacto com as pessoas. Esta liberdade, aspecto crucial da cultura cigana,

encontra-se em perigo numa sociedade que procura absorver e normalizar os seus marginais e, no entanto, continua a ser um elemento chave da identidade colectiva cigana.

Não devemos esquecer que, adaptação, flexibilidade, polivalência, mobilidade, autonomia, são qualidades hoje pedidas e até mesmo exigidas, pela maior parte dos padrões na economia moderna. É interessante aqui, questionar o porquê de estas qualidades que são reconhecidas nos ciganos, não lhes permitirem integrar-se ou, pelo menos, terem o seu lugar na economia dominante (Liégeois, 1979, p. 71-76).

É certo ainda que os estereótipos são uma das coisas mais compartilhadas do mundo e que os ciganos têm, por seu lado, representações erradas daqueles que os rodeiam. Estas representações reflectem-se geralmente como imagens desprendidas de ambas as partes. A comunicação entre ciganos e não ciganos torna-se particularmente difícil devido a este desconhecimento e incompreensão mútua (Liégeois, 1997, p. 76).

Os ciganos, para lá do tratamento secular discriminatório, das leis coercivas, a que se têm que submeter, e da crise económica das sociedades que os rodeia, possuem também, dificuldades de adaptação. No entanto, a cultura da maior parte dos grupos ciganos é forte, completa, coerente e os dinamismos seculares de adaptação exercem-se ainda largamente. Segundo Liégeois (1997, p. 76), “Pode-se dizer que, no domínio da economia por exemplo, como na mobilidade e na educação dada às crianças, os ciganos estão, melhor preparados, no fim do século XX, que muitos daqueles que os pretendem fazer mudar para os tornar iguais a eles”.

Assim sendo, a educação escolar tem um papel de extrema importância neste contexto difícil e conflituoso porque, um século depois da institucionalização da escolaridade obrigatória em todos os países da Europa, milhões de crianças ciganas continuam a não ir à escola (Liégeois, 1979, p. 100). A situação é mais que precária e condenável numa época em que o acesso ao conhecimento e à cultura se considera uma necessidade indiscutível para todos.

3. A ESCOLARIZAÇÃO DOS CIGANOS

A educação realiza-se sempre, de uma ou de outra forma, onde não se estabelece como propósito consciente, onde não se dispõe de um espaço ou tempo particular para o fazer. A própria convivência e interacção da criança, ou jovem, com a sua família ou com qualquer outro contexto humano, pressupõem uma relação educativa. Só a ausência de toda a

convivência social pressupõe a inexistência da educação humana. Isto significa que educar não é só socializar, mas também humanizar, o que deve visar a apropriação de valores.

Na verdade, a condição humana significa, antes de mais, todo um sistema de valores adquiridos, apropriados precisamente através dos processos educativos, nos quais o ser humano, em formação, interage, coexistindo com outros humanos. Por essa razão, educar significa dotar o educando de uma identidade própria.

No entanto, não se deve esquecer das alterações profundas que têm acontecido nos últimos anos. Destas alterações, as mais importantes, para a escola, são as que aconteceram na família, pois esta deixou de ser a primeira escola, onde se encontrava a criança desde o nascimento até entrar na escola. Na família tradicional existia sempre gente em casa: avós, filhos, mães ou outros elementos, o que permitia que a criança começasse a sua escolaridade muito mais tarde do que agora. A convivência diária com os vários membros da família permitia-lhes conhecer costumes e crenças e, só mais tarde, ir à escola instruir-se de conhecimentos específicos que a família não podia ministrar-lhes.

A evolução e as exigências da sociedade e do mundo do trabalho, fizeram com que a configuração familiar se tornasse mais reduzida, convertendo-a num pequeno núcleo fechado e sem outras pessoas a conviverem debaixo do mesmo tecto. Verificou-se assim, um aumento substancial do número de famílias monoparentais.

Esta nova situação levou a uma alteração significativa na educação das crianças, pois levou-os a perder referentes e modelos educativos. Constata-se ainda que uma grande maioria de famílias não dispõe de critérios claros de socialização. É frequente ouvirmos e vermos como muitos pais se lamentam por não saberem o que fazer com os seus filhos. Daqui deriva uma diversidade de modelos educativos, que são, por vezes resultado da superprotecção a que submetem as crianças, e outras, de uma mescla de desatenção, o que contribui para termos crianças que se tornam incapazes de superar a mínima dificuldade que lhes surja, face ao abandono que provoca uma solidão de horas e horas, muitas vezes diante da televisão, assistindo-se assim, a uma diminuição acentuada da socialização das crianças por parte da família. No entanto, na etnia cigana, as gerações “não se encontram separadas nem se opõem umas às outras. Crianças e adultos trabalham juntos, vivem juntos, sofrem juntos. A criança aprende através da imersão na família, a respeitar o adulto e ser respeitada por ele” (Liégeois, 2001, p. 69).

É um facto constatar que, com o desenvolvimento da escolarização e a função cada vez mais preponderante da Estado instrutor / educador, educação familiar e educação escolar são geralmente entendidas de forma similar. Contudo, é importante recordar, que a educação

escolar não é mais do que uma parte da educação das crianças e que a educação familiar constitui também um sistema educativo, organizado de acordo com os valores e as regras.

Esta questão é primordial no que diz respeito às famílias ciganas, sendo reconhecida e considerada com pouca frequência (Piasere, 1985, p. 6).

Segundo Aires (2004, p.38), a comunidade cigana quando concorda em “integrar um processo educativo fá-lo numa perspectiva minimalista” sendo apenas de seu interesse preparar as crianças com saberes práticos – aprender a ler, contar e escrever, pelo que será de enorme importância que o currículo escolar não permaneça indiferente ao desigual capital cultural de origem familiar e social que os alunos carregam no seu dia-a-dia para a escola.

Actualmente, as representações e os preconceitos relativamente à forma como os pais ciganos educam as suas crianças estão relacionados com um desconhecimento das suas práticas educativas e comentários como os referidos são frequentes “são muito livres”, “não lhes colocam limites, deixam-lhes fazer o que querem”.

O currículo não pode alhear-se das diversas identidades socioculturais que contracenam, por vezes, de forma conflituosa no cenário escolar. Efectivamente, a existência de um currículo fechado e único, concebido para o aluno mediano, tende para a assimilação das diversas mundividências da cultura dominante e aumenta a desadaptação e o absentismo escolar.

Segundo Liégeois (1997, p. 69) «Trata-se de uma educação à independência e não de um deixar fazer, numa comunidade educativa que canaliza os comportamentos com o propósito da aquisição da autonomia no respeito do grupo e dos seus valores». A família, unidade de base da organização social dos ciganos, permite uma educação colectiva da criança que vive em várias gerações.

Liégeois (1997, p.70), cita extractos de uma reflexão sobre a educação cigana, e refere que «o sistema permite uma integração completa, porque uma criança pode ser ao mesmo tempo sujeito a educar e educador (...)».

Contudo, até ao presente, tem sido dada pouca atenção aos valores e dinamismos educativos presentes nas famílias ciganas. Piasere (1985, p.85), mostra que as reflexões têm tentado a negação desta educação familiar até à primeira metade do século XX, o que veio alimentar os discursos que encorajam a escolarização das crianças ciganas, nos anos sessenta. Vemos assim que, a valorização da educação, da instrução e da escolarização das crianças ciganas é estreita e historicamente complexa.

Neste sentido, e de acordo com o autor Liégeois (1994, p.24, cit. por Montenegro 1999), “é importante falar de escolarização e não de educação, termo que abrange

globalmente os processos que as famílias desejam manter. (...) Os pais não parecem desejar delegar os seus próprios deveres de educadores à instituição escolar. (...) A escolarização pode ser concebida de tal modo que não seja, ou seja o menos possível, um agente dessa culturação. Deve ser concebida para completar a educação familiar e não para a contradizer” (Montenegro, 1999, p. 24). Escolarizar estas crianças, surge-nos como uma escolha, mas do lado das famílias, como uma “opção cultural” (Liégeois, 1997, p.70), que deverá ser autorizada e facilitada por uma legislação e regulamentação produzida para o direito à instrução.

A escolaridade e a assiduidade escolar obrigatória, há mais de um século, não são tão efectivas para as crianças ciganas e constituem, em Portugal e na Europa, um problema revelador das dificuldades em fazer aplicar os direitos das minorias.

Segundo Liégeois (1997, p.81), é um facto que, as estratégias políticas ciganas e suas razões não são tidas em conta e o esquecimento deste parâmetro fundamental tem sido uma causa para o fracasso das tentativas de escolarização.

Ainda segundo o mesmo autor, “ até agora, fala-se e age-se para ciganos e viajantes como se as pessoas pudessem fazer abstracção da cultura da criança na instituição escolar e separar a instituição escolar do seu contexto sociopolítico”.

3.1 Conceito de Cultura

Torna-se complexo dar uma definição de cultura uma vez que é um dos termos de maior variedade significativa e pluralidade de sentidos. É ampla a multiplicidade de definições existentes, muitas delas derivadas directamente de distintos enfoques disciplinares ou de diversas perspectivas ideológicas.

Assim, este conceito resulta do interesse de cientistas sociais nos modelos em que os diferentes modos de vida social são construídos a partir das ideias que as pessoas têm sobre si e das práticas que emergem destas ideias (Rose, 2001). A produção e a troca de significados, entre membros de determinados grupos sociais, podem manifestar-se como verdade, fantasia, ciência ou senso comum que podem estar integrados nas conversas do dia-a-dia, nas teorias mais elaboradas dos intelectuais, na arte, na televisão ou nos filmes.

A extensão do uso desta palavra culminou com novos significados e a sua compreensão, como modo diferenciado de vida de um povo, como aquilo que “ dá forma à mente (...) nos aporta a caixa de ferramenta através da qual construímos, não só nossos

mundos, mas também as concepções de nós mesmos e dos nossos poderes” (Bruner; 1997, p.12).

Como afirma Bruner (1997, p.31), «la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella».

A experiência educativa supõe então, uma experiência cultural que leva a estabelecer a primeira condição para a aprendizagem.

O ser humano é um “animal cultural” que, quando nasce só tem um potencial genético para chegar a ser humano, que é mediante a aprendizagem cultural que decorre durante toda a vida. A cultura modela completamente o estilo de vida de cada um: na forma de actuar, pensar e sentir de pessoas pertencentes a uma determinada sociedade.

A cultura compreende conhecimentos, crenças, costumes, direitos, hábitos adquiridos, sendo o peso da herança cultural decisivo para a conduta do ser humano.

Ao referir a palavra “cultura” não queremos visar somente os elementos representativos de um grupo humano, mas também aqueles que contribuem para a compreensão deste grupo, como os seus valores, as suas formas de organização, estruturas e instituições, os seus hábitos e práticas relacionais, as suas formas de ver o mundo e conceptualizá-lo, os seus símbolos num contexto profundo que lhe dá sentido e os torna inteligíveis (Bruner, 1997, p.17-31).

Os ciganos estão espalhados pelo mundo e formam um mosaico de grupos diversificados, constituindo um conjunto cujas partes estão interligadas e contribuem para o organizar e estruturar. Os seus elementos possuem características próprias, as quais conferem uma aparência diferente a cada um dos elementos do mosaico, quando considerado de forma isolada (Liégeois, 1997, p. 52). Em cada grupo de ciganos é possível assinalar “nuances” culturais podendo, por isso, dizer-se que existem (...) tantas culturas ciganas como os grupos das quais se diferenciam os mesmos”. (Liégeois, 1997, p. 54). Este facto deve-se, sobretudo, à diversidade de experiências vividas através dos tempos por este povo, na sua relação com outros povos, com outros grupos sociais e culturais, devendo-se também à multiplicidade de contactos estabelecidos com várias pessoas e meios diferentes, aos seus cruzamentos efectuados ao longo da história, à sua sedentarização e itinerância, à forma como viveram e vivem e às situações de perseguição e exclusão.

O grupo étnico elabora e reproduz, de geração em geração, e de forma dinâmica, a sua própria cultura em cada sociedade em que está inserido. Neste processo, a língua é um instrumento muito eficaz para a aprendizagem, que requer contactos íntimos com os outros.

Sobretudo para as crianças, em que os outros servem como modelo a imitar e são os transmissores da cultura.

Educação e cultura são constitutivas do ser humano, sendo a escola um transmissor cultural muito importante, da mesma forma que a família. A aculturação da escola recebe-se como um modo de “educação”. A aprendizagem cultural forma nos seres humanos, uma personalidade e determina os papéis a desempenhar dentro da sociedade e nunca termina, pois estamos sempre a aprender face a novas experiências com os outros.

Como nos refere Laraia (2004, p.101) «Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Desta forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir».

No conceito de cultura, o que há de visível são os conflitos entre ideologias hegemónicas e tradicionais. Desta forma, o autor diz que é importante tanto para a antropologia como para o ser humano que tem uma ideologia dentro deste mundo moderno, a compreensão das culturas e o respeito pelas suas diferenças, visto esta ser dinâmica. Assim, teríamos uma preparação para o novo, que tanto pode fazer parte da nossa cultura como da do outro. A cultura moderna tem como principal motor o sistema capitalista. No entanto, a globalização tem influência directa nos processos culturais, favorecendo, o aumento dos choques étnicos, das resignações ou das auto-afirmações culturais.

3.2 Identidade cultural

A Identidade Cultural é construída socialmente, segundo as culturas, nascendo e crescendo a partir dos outros. Somos aquilo que os outros crêem que somos.

A identidade pessoal constrói-se numa cultura particular que representa o ambiente privilegiado para definir a especificidade de cada indivíduo. A identidade vem de um processo complexo de uma história pessoal, construído no interior da trama de relações interpessoais e de interações múltiplas com o ambiente e a sociedade, partindo da elaboração dos modelos dos adultos, que em primeiro lugar são os pais e professores, que surgem como agentes sociais das culturas familiar e escolar (Liégeois, 1976, p. 45-49).

Uma das dimensões diferenciais básicas que entra na constituição da identidade da criança ocidental e do cigano constrói-se sobre a oposição indivíduo/grupo. Nós crescemos com a ideia de que, no futuro, seremos homens ou mulheres, com determinada instrução, solteiros ou casados, com funções sociais e um estatuto sócio – económico, que nos identificará e distinguirá dos outros.

Já os ciganos são geralmente compreendidos como “quaisquer outros”, como tendo uma outra “cultura”.

No discurso geral, a “cultura” tornou-se a identidade central e total, à qual se unem todas as dimensões da identidade (língua, religião, cozinha, entre outros).

Assim, as diferenças culturais tornam-se absolutas e as pessoas fixam-se na sua diversidade. Por consequência, a comunicação intercultural utilizou o modelo de conflitos (Van Binsbergen, 1999).

De facto, os homens não têm uma identidade única, mas desempenham diferentes papéis (homem, investigador, irmão, vizinho) em distintas situações. Conforme afirma Van Binsbergen (1999) substitui o modelo de conflitos de contactos interculturais por um modelo de diálogo onde a comunicação intercultural é a regra, em lugar da excepção. Cada comunicação faz intervir uma multiplicidade de orientações culturais.

Desta forma, o autor introduz o conceito de “orientações culturais”, que têm em conta o contexto, a multiplicidade e está em constante evolução.

Com relação aos ciganos, a “identidade pessoal” recebe-se do grupo e é colectiva. O significado que se pode atribuir à noção de “identidade pessoal” entre os ciganos será em relação a alguns traços individuais que são reconhecidos como compatíveis com uma ideologia que coloca o grupo (a família) como unidade indiscutível acima dos seus membros. Todo o indivíduo de cultura cigana é considerado como um sujeito pertencente a uma família. Para o cigano, a palavra “família” tem vários sentidos, como “raça”, a grande “família cigana”; como a sua “linhagem”, ou seja, a família ampliada que compreende de 4 a 5 graus de parentesco, por parte de pai. O chefe ou cabeça de família é o cigano barão, é ele quem decide quando e com quem a mulher se casa, após o qual passa a depender totalmente do marido, a quem deve, a partir desse momento, toda a sua entrega e dedicação. O marido será informado do lugar que ocupará na família.

Dizer que “o indivíduo não tem possibilidade de escolher” é distorcer o seu mundo de representações. O indivíduo de cultura cigana ignora, os sentidos que temos de “possibilidade de escolha”, ficando as decisões nas mãos da família. No universo cultural cigano, o futuro das pessoas está aglutinado à sua comunidade (Liégeois, 1976, p. 45-49)

A identidade cigana é definida pela pertença a uma família, a um lugar particular e a um modo de vida. A família situa-se habitualmente no interior de uma comunidade, onde o espaço se limita frequentemente a um bairro onde todos se conhecem, o que torna as relações entre as pessoas mais simplificadas.

Todo o cigano está com todos e todos estão com ele. O respeito e a submissão familiar são gerais e completos. O cigano mais enérgico e temperamental, frente ao não cigano, é totalmente obediente frente ao seu pai ou chefe familiar.

Perante os problemas que possam surgir, os ciganos pedem auxílio aos “tios”, ciganos maiores, anciãos ou pessoas mais cultas e com mais capacidade de comando e liderança. Estes “tios” são encarregados de pacificar os grupos em discórdia utilizando, geralmente, compensações indirectas, equilíbrio de forças ou castigos, como expulsão do território, entre outros. Assim, cada um evolui no imenso casulo protector da comunidade onde ninguém fica abandonado à sua sorte (Liégeois, 1976, p. 45-49).

A vida dos ciganos centra-se à volta da comunidade onde o “nós” se sobrepõe ao “eu”. Essa visão do mundo cigano choca drasticamente com o ideal que os não ciganos têm interiorizado sobre o seu mundo, que vêem como “única verdade possível”, onde o futuro é algo que se constrói de forma individual, que depende do esforço pessoal e das próprias habilidades e que, para conseguir melhorá-lo, uma das condições é alcançar um nível alto de formação. A nossa identidade “urbana europeia ocidental” não se submete à função que a família nos destina.

O ideal de que somos livres e independentes contrasta com o ideal cigano, baseado na força do grupo e do *Clan*. Podemos referir a título de exemplo, o estatuto do adolescente. Na cultura europeia ocidental este é o período em que as pessoas não são mais crianças mas também não são adultos. Preparam-se para sê-lo dentro de uma sociedade complexa que instaurou uma enorme especialização em saberes e trabalhos, a qual acarreta uma institucionalização exagerada desta preparação: o currículo escolar, académico e profissional.

Enquanto que na cultura cigana, esta etapa de transição e preparação não existe como tal, pois passa-se de rapaz a homem e de rapariga a mulher. Esta etapa tem sentido porque ocorre num curto espaço de tempo e da puberdade as mulheres passam a ser esposas e mães e nos rapazes também não se acentua esta transição.

Na cultura cigana, os trabalho que realizam como artesanato ou o comércio em pequena escala, não necessitam de uma grande e intensa dedicação à aprendizagem. É algo que se aprende com a prática e através da convivência e observação dos mais velhos (Liégeois, 1976, p. 45-49).

3.3 Os ciganos como membros de uma cultura tradicional

Uma das explicações mais utilizadas na actualidade para acentuar as diferenças culturais consiste na oposição entre culturas modernas e culturas tradicionais, artigos publicados nas revistas *Cross-Cultural Psychology* e *Cross-Cultural Research*, como por exemplo Madsen (1971) , Greenfield (1994) e Schweder, (1986). As culturas modernas assentam no predomínio de valores individualistas, como direitos pessoais, autonomia, responsabilidade individual e igualdade de oportunidades, mas as culturas tradicionais são baseadas em valores comunitários, tais como solidariedade comunitária, preponderância da família e clãs, obediência à autoridade patriarcal, responsabilidade colectiva, cuja função é definida pela pertinência familiar e idade. Os mais nítidos exemplos das primeiras encontram-se nas classes médias das cidades europeias ocidentais e norte americanas. As segundas seriam o habitual nos ambientes agrícolas de produção familiar, especialmente em África, Ásia e América Latina.

As comunidades ciganas são portanto pertencentes a uma cultura da família extensa, com subordinação do individual ao colectivo, com um papel preponderante desempenhado pelos anciãos, com sujeição a leis transmitidas oralmente, com responsabilidade compartilhada por todos os membros de uma família, perante um conflito gerado por um deles e ainda com o poder das sogras sobre as noras.

Isso leva-nos a identificar a sociedade cigana como tradicional e em contraste com a cultura individualista das cidades europeias.

Desta forma, é comum criar um paralelismo entre a cultura cigana actual e as culturas pré-modernas que predominaram na Europa, noutras épocas, o que nos levaria a entender os ciganos como um grupo simplesmente “atrasado”. No entanto, se entendermos a cultura cigana, como contexto de desenvolvimento, vemos que é diferente de outras culturas tradicionais.

Entrevistas feitas a adultos ciganos (Cerreuella *et al*, 2001), demonstram como é importante manter o grupo unido. A sobrevivência dos ciganos, fundamentada numa ordem que regula as relações entre gerações, aparece como fim justificativo último de qualquer conduta, onde toda a actividade parece estar absolutamente subordinada, tanto à organização sociopolítica interna dos ciganos, como à relação, também política, que estabelecem com o grupo dominante e suas instituições. Em todos os discursos existe uma referência, directa ou indirectamente, a uma sabedoria acumulada ao longo dos tempos, a conhecimentos profundamente dependentes da experiência, que só os anciãos podem facultar.

3.4 Cultura dominante e dominada

A cultura, de acordo com o ponto de vista dos antropólogos, é o conjunto das acções e dos produtos através dos quais um grupo social dá significado e valor às suas práticas sociais, caracterizando a sua identidade de forma específica. Assim, todos os homens comem por necessidade biológica e cada indivíduo tem gostos e aversões pessoais, mas cada grupo humano impõe proibições alimentares, rituais de refeições, formas de se adaptar, como por exemplo comer alimentos crus ou cozidos de acordo com sua cultura.

As sociedades humanas não deixam de cultivar a espécie, a natureza, de transformar a alimentação na cozinha, a reprodução em família, a morte na sepultura e as relações de força em guerra ou em política. As suas experiências de vida e de sobrevivência tornam-se relatos memoriais através da poesia, mitos, religião e história. (Forquim, 1993, p. 67-85).

Esta definição, limita a cultura a uma classe privilegiada de objectos como sendo livros ou as obras de arte, em que a consulta fará passar as crianças e os adultos, da selvajaria à humanidade civilizada. Mas, ao lado da cultura dominante, imposta e celebrizada, continuam a existir múltiplas culturas, dominadas, populares, regionais e marginais, as quais nem sempre produzem uma cultura escrita e vivem largamente fora das representações propostas pelos livros e estudos.

Em contrapartida, os seus traços são fáceis de observar na “cultura material” dos objectos diários, dos rituais colectivos (ementas, festas, comemorações) e nas práticas da língua o que quer dizer que podem ser mais rapidamente aceites pela rádio, cinema e televisão, do que pela escola.

Um dos exemplos visíveis através da cultura cigana onde, segundo Kervadec (1983, p.34-36), “ *a comunicação é um ponto importante da dificuldade de inscrição do jovem cigano na escrita. Entre crianças, a língua oral é já pouco rica quanto ao seu léxico. Ela é mais utilizada pelas suas qualidades físicas.*”

Na cultura cigana, a escrita está ausente. Ela é característica dos não ciganos, de preferência, desvalorizada. Não existem nem livros, nem material de escrita nos viajantes ciganos. Para tratarem de papéis administrativos, lerem anúncios, escritas inevitáveis do mundo não cigano, pedem a um não cigano ou a um dos poucos membros alfabetizados do grupo, que desempenhem estas tarefas.

É interessante observar que a necessidade de obter a carta de condução é fundamental para viajantes como este povo. Verificando-se que a parte de condução é facilmente obtida, mas o código da estrada implica alguma familiaridade com a escrita. É aqui que o cigano

começa a sentir a necessidade de ir à escola. Desta forma existe um pedido dos ciganos para a escolarização e simetricamente um pedido do estado para que os ciganos se escolarizem (Kervadec, 1983, p. 30 -31).

3.5 Cultura escolar

De acordo com o autor Forquim (1993, p.167), a cultura escolar pode ser definida como “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que seleccionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob efeitos imperativos de didactização, constituem habitualmente o objecto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. Contudo e ainda segundo Forquim, (1993, p.67), “a escola é também “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, os seus ritmos e os seus ritos, o seu imaginário, os seus modos próprios de regulação e de transgressão, o seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (...) não deve ser confundida tão pouco com o que se entende por cultura escolar”.

A cultura escolar é então o conjunto de conhecimentos, estados anímicos, acções e nível de desenvolvimento alcançado por uma comunidade educativa. A cultura admite degraus de “visibilidade” e projecta-se nas rotinas, costumes, normas, estilo educativo, crenças, atitudes, valores, símbolos, relações, discurso e metas. É bastante estável no sentido do reconhecimento mas, por outro lado, é também dinâmica, pois para além de permanecer, difunde-se e evolui progressiva ou regressivamente. O alcance da cultura escolar é algo que se questiona. Martinez – Otero (2003, p.25), definiu a cultura escolar através dos seguintes pontos: aglutina aspectos complexos de diversa natureza cognitiva, afectiva, ética, estética e de conduta, sendo unitária e plural, é um mesclado heterogéneo de conhecimentos, crenças, sentimentos, atitudes, valores, gostos, relações, costumes e rituais; é educativa no sentido em que interfere na personalidade, mas por outro lado, cada membro da comunidade contribui com o seu carimbo para gerar essa cultura; depende, intrinsecamente, das pessoas que constituem a comunidade educativa, mas também da sociedade em que se encontra a instituição; é o resultado de significados que se seleccionam, permutam e propagam; é imprescindível para a análise e aperfeiçoamento do processo formativo, porque presenteia soluções sobre a gramática e a semântica institucional; cada comunidade educativa possui a sua própria cultura escolar, por mais que haja certos “universos culturais”, cada instituição escolar tem a sua idiossincrasia, isto é, a sua “singularidade cultural”; penetrada por todos os

recantos do centro educativo, onde exerce, de facto, um impacto patente e latente, no processo formativo.

Ainda o mesmo autor refere que existem elementos que fazem parte desta cultura escolar e agrupa-os em três níveis, de acordo a “visibilidade” da cultura:

- Artefactos ou aspectos culturais observáveis;
- Valores – se existem valores “observáveis” muitas vezes passam despercebidos;
- Supostos básicos – consistem no nível menos consciente, no que se percebe com maior dificuldade; são as crenças subjacentes.

De forma geral, verifica-se que a cultura escolar varia de acordo com as concepções culturais de cada povo.

4. A CULTURA DA ETNIA CIGANA E A ESCOLA

Com o passar dos tempos, os fins estabelecidos para a escola mudaram. Educar cidadãos de hoje é bem distinto do que foi em tempos. Até ao fim do século XIX, os dados revelam-nos sobretudo a finalidade religiosa e moral (formar cristãos) desta instituição, enquanto a escola republicana colocava à frente a finalidade política e moral para formar cidadãos.

No século XX, as finalidades sociais como a democratização dos estudos e a igualdade de oportunidades, tornaram-se prioridade, surgindo a escola de massas. Com o fim do crescimento e a subida do desemprego, a partir dos anos 1970-80, as finalidades socioeconómicas tornaram-se uma inquietação e a escola passou a ser cada vez mais conhecida como a instituição que devia preparar o indivíduo para a inserção profissional, a longo prazo. A passagem de uma finalidade para outra aconteceu, por vezes, de uma forma brutal, a escola laica interditou o ensino religioso, o catecismo desapareceu, substituído pela moral e instrução cívica. Noutros casos pareceu existir coexistência, as famílias conheciam qual o proveito que a criança podia tirar da instrução básica, mesmo quando o discurso escolar colocava em primeiro lugar prioridades não utilitárias.

A escola responde sempre a várias funções em coexistência, mesmo se existirem conflitos de prioridade. No entanto, os professores primários estão, há muito tempo, presos nesta dicotomia: privilegiar os saberes práticos, como a leitura, a escrita e o cálculo que devem ser ensinados em função dos usos correntes das famílias populares, ou pelo contrário,

privilegiar os objectivos educativos e cívicos, a geografia, a história de Portugal, a instrução cívica, a leitura colectiva de textos literários, visando a construção da identidade republicana e sentimento patriótico (Develay, 1996, p-21-30).

É importante ressaltar que estamos a desenvolver, enquanto professores, durante o nosso percurso escolar, uma espécie de ideia de cultura unívoca, etnocêntrica centrada no homem branco, ocidental, cristão e a falar português, funcionando como um modelo de cultura. O resultado desta postura torna-se empobrecedor, e prejudicial, sendo a maior parte das vezes, racista e xenófobo, com algumas pessoas que não pertencem ou não se assimilam à cultura maioritária.

Esta concepção de educação não consegue respeitar todos os intervenientes no acto educativo pelo que é fundamental pensar num modelo de educação que abarque os anseios das minorias e respeite a sua cultura. Com a implementação da democracia e com a escola de massas, aconteceu o reconhecimento da existência da multiculturalidade, algo inevitável pelo que passou a ser impossível negar a sua existência nas nossas escolas e salas de aula, onde coexistem africanos, ciganos, entre outros. No entanto, não basta reconhecer a existência de várias culturas para que elas sejam respeitadas, pois é necessário, antes de mais, alterar as práticas de conduta.

É de extrema importância referir que no quotidiano escolar, não se deve esquecer que as crianças estão a educar-se cada vez mais com a televisão e Internet, adquirindo modelos de vestir e de comer, além de um modelo de valores sociais que alunos e professores levam para a escola. Perante a influência directa e a mediatização dos meios de comunicação, em especial da televisão, as crianças adquirem “valores”. Estes são, muitas vezes, o individualismo prepotente, o triunfar em primeiro lugar, a preparação física violenta para solucionar os problemas, o repúdio pelos diferentes: ciganos, negros, gordos, pobres, entre outros.

Desta forma, a escola, está sendo influenciada por uma dinâmica social de uma sociedade onde a televisão, cujos valores apontam para o sucesso a todo o custo, rapidez na aquisição desse mesmo sucesso, uso de um individualismo competitivo e não solidário, os meios justificados pelos fins, a aparência acima do conteúdo, o conformismo social acima dos legítimos direitos, a uniformidade cultural acima das diversidades culturais (a nossa cultura, acima das outras) e a força acima da razão, aponta, na maior parte das vezes, para realidades inatingíveis.

Não será suficiente afirmar que a educação funciona em moldes multiculturais, pois é antes fundamental, incutirmos nas crianças valores que os preparem para actuar e compreender os conceitos da multiculturalidade. Se essa consciencialização não acontecer

teremos que afirmar que a escola mudou de um modelo cultural unívoco, imposto à força, para outro tipo de modelo, unívoco e também imposto onde só mudam os métodos e se utilizam novas e modernas ferramentas.

Por esse motivo, é importante perceber o que é importante privilegiar, e aquilo que é importante que cada aluno adquira.

Este olhar atento mostra-se vital para a escola de hoje, pois esta deve manifestar publicamente, que assume o despertar das consciências e a educação moral, que não procura somente valorizar os alunos mais sábios ou hábeis, mas que visa sempre combater o erro, a busca pela verdade, modificar as formas de ver, de pensar e de fazer, em suma, formar os alunos para fazer deles “homens” (Develay, 1996, p.17-48).

De acordo com o senso comum, a escola é um lugar de aprendizagem, e assim sendo, o que se aprende nesse local deverá ter uma aplicação útil na vida adulta.

É fundamental que a escola e os professores, tenham consciência e pratiquem uma educação que aponte para a vida activa, pois este tipo de educação é fundamental para as crianças ciganas e também para as não ciganas.

Na instituição escolar deve-se viver, agir, funcionar como se estivéssemos na vida activa, no entanto, e segundo Freire (1992, p. 96-97) os professores, na escola “ditam ideias. Não trocam ideias. Discursam aulas. Não debatem ou discutem temas. Trabalham sobre o educando. Não trabalham com ele. Impõem-lhes uma ordem, a que ele adere, e se acomoda. Não lhe proporcionam meios para o pensar autêntico, porque recebem as fórmulas que os professores lhes dão, e simplesmente as guardam. Não as incorporam porque a incorporação é o resultado da busca de algo que exige, de quem tenta, esforço de recreação e de procura. Exige reinvenção.”

Não é possível tolerar que a escola enquanto instituição, reproduza as desigualdades sociais, funcione através de ofertas pedagógicas concebidas e desenvolvidas especialmente para uma população de crianças brancas de classe média, do meio urbano e de confissão católica. Para que isso aconteça é também fundamental que se altere a cultura profissional dos docentes. Na visão de Nunes (1999, p. 172) “A cultura profissional dos docentes continua prisioneira de concepções e modelos educativos configurados pela cultura maioritária”, o que leva os docentes a separar a prática da teoria e conseqüentemente a tornar o ensino menos dignificante, e menos abrangente.

Os professores devem ter sempre presente que na escola estão, não apenas diversidades individuais, mas também diversidades sociais e culturais, traduzindo-se em diferentes expectativas, face ao mundo e ao futuro. É crucial alterar a concepção que a escola

tem implementado, frente a estas diversidades. Ainda segundo Nunes (1999, p.172), “A escola não tem sabido valorizar a diversidade humana como forma de enriquecimento de todos os alunos. Bem pelo contrário, tem seguido modelos organizacionais fechados e rígidos e estratégias assimilacionistas e homogeneizadoras que têm propiciado a segregação e exclusão do sistema escolar daqueles que não pertencem à cultura dominante.”

O mesmo autor refere no seu livro, “Pedagogia da Esperança”, que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, que significa que a realidade vivida é a base para qualquer construção do conhecimento. O cidadão não se faz pelas ideias levadas à acção, mas pela produção de ideias na acção. É importante não esquecer que as culturas, na sua essência, reflectem e dão a conhecer formas de sentir, estar, agir e pensar dos povos.

Logo, a cultura da escola não deverá, como tem acontecido, substituir a memória cultural que as pessoas adquirem em primeiro lugar, no meio do seu grupo doméstico, parental e de proximidade. Deverá sim, converter-se num espaço de encontro, onde se revelem os elementos da cultura e onde se conheça a cultura experimental dos alunos, oriunda dos cenários sociais nos quais esteve até ao momento do ingresso na escola, e que constituem os principais espaços de aprendizagem, sobretudo a família e desta forma brindar os conhecimentos académicos relacionados e abertos à cultura do indivíduo. Ser o centro onde se realiza a interacção entre a cultura experimental, adquirida na família e a cultura escolar.

O saber que é útil para o cigano é o que lhe permite situar-se na sua família e na sociedade. É um saber prático num contexto onde a afirmação identitária seja forte.

Um dos problemas de adaptação dos ciganos à escola passa pelo facto de, nesta instituição, não serem estes saberes os valorizados, pelo que a Cultura da Escola deverá privilegiar o saber de acção do quotidiano, não de abstracção, um saber que prova o fazer e não o ouvir, do ver e acreditar e não de o sistematizar e explicar factos.

Esta instituição educacional deve ser o centro onde se realiza a interacção entre a cultura experiencial, adquirida na família, e a cultura escolar, mas muitas vezes ocorre a ruptura entre a vida quotidiana e a escola. Uma das dificuldades a que se assiste regularmente, radica na dicotomia entre os conteúdos da escola e os da vida quotidiana, por estes apresentarem um elevado grau de abstracção que carecem de valor prático para serem utilizados no dia-a-dia.

O sujeito aprende as estratégias para solucionar os problemas na escola, mas o objectivo é ensinar aprendizagens significativas conectadas com a realidade social.

Os educadores devem procurar que, nas suas aulas, se interligue a cultura escolar com a experiencial e vice-versa. Tudo isto acontecerá se o docente tiver em conta os

conhecimentos, interesses e preocupações que tem o aluno e nunca esquecer que este é um ser social que actua fora da instituição educativa. Quando a criança chega à escola, o entendimento do mundo já está feito e preenchido e sabe claramente a função social das pessoas e dos objectos.

A memória cultural é o meio através do qual se transmite os saberes que cada criança já possui. Esta aprendizagem, anterior à escola, é feita a partir do memorizar e do observar, enquanto se está envolvido, até emotivamente, com os indivíduos e com as coisas que o rodeiam e a escola, ao querer impor a memória nacional, vai contra o saber adquirido.

Esta memória fornece um método de conhecer, que é a ordenação gramatical e aritmética do real, do cálculo das alianças e do uso a recursos. Reeduca a cultura, universaliza-a, desloca-a de uma problemática de que a criança faz parte, para ser tratada como uma tábua rasa, que nada sabe (Nunes, 1999, p. 165-174).

Estas duas memórias constroem a experiência de um indivíduo. Uma é feita a partir do conceito de que todos eles são úteis e a cada um lhe é entregue responsabilidade conforme a sua capacidade. A outra distingue assuntos, que na sua acumulação, fornecem um conhecimento sólido da lógica interpretativa da vida, isto é, alargadas à idade e não ao indivíduo. Assim, o programa de trabalhos está delineado para a idade e não para a capacidade de cada indivíduo.

O docente está muito separado da experimentação e da experiência subjectiva, por isso, o seu argumento, como professor positivista, é de abstrair os alunos do seu contexto. O educador obedece a um programa ditado pelas autoridades competentes, cujo objectivo é igualar, colocar todas as mentes em estado de conhecer o mesmo tipo de argumento para interpretar os factos. É fundamental que este seja capaz de colocar a vida de uma criança num contexto mais imaginário que real, universalizante, que retire da prática do dia-a-dia, mas que não acabe com ela.

As exigências das aprendizagens feitas pela escola para grupos sociais, em situação de pobreza e exclusão, não se baseiam em hábitos culturais que as crianças e as famílias praticam.

Segundo Nunes (1999, p. 124), “É importante não esquecer que as velhas desigualdades, provocadas pelas diferenças de classe social, continuam a dificultar o acesso e sucesso escolares e que os excluídos do sistema educativo são, geralmente excluídos do sistema produtivo”. A escola, embora não podendo ser responsabilizada por todos os males da sociedade, assumiu uma falsa neutralidade, contribuindo para a legitimação de novas

desigualdades, sendo importante esbater a desconexão entre a Cultura Escolar e a Cultura Social de referência dos alunos, para que esta se torne mais dinâmica.

Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, no momento histórico em que se situa. Como tal não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, em que a referência cultural não esteja presente.

Assim, a escola é sem dúvida uma instituição cultural, o que leva a que as relações entre esta e a cultura não possam ser concebidas como se estivessem entre dois pólos independentes, mas sim como universos interligados e profundamente articulados. As renovações pedagógicas que devem ser propostas, no tema da diversidade cultural, passam pela mudança de atitudes.

É necessário então ter atenção ao conteúdo da nossa cultura e conceder maior abertura a outras. Nos alunos, a mudança de atitude, deve supor uma valorização da sua própria cultura e por sua vez o abandono da prepotência por pertencerem à cultura majoritária e para outros, perder o medo de mostrar a sua identidade cultural, ao serem minoria. Para que isso aconteça, é uma vez mais o professor que pode e deve servir como marco fundamental facilitando, na sala de aula, a criação de um ambiente de respeito e crítica positiva que possibilite o intercâmbio cultural reforçando-se a ideia de que é muito mais aquilo que nos une do que aquilo que nos diferencia.

4.1 Cultura da etnia cigana face à escola

Em Portugal, à semelhança do que ocorre na maior parte dos países da União Europeia, a educação não é somente reconhecida como um direito da pessoa, mas tornou-se obrigatória por uma legislação e regulamentação específica, há mais de um século.

Se a frequência escolar se tornou uma realidade, no início do século XX, para todas as crianças portuguesas, contudo a escolarização é, às vezes, compromisso impossível, como ilustram as crianças ciganas.

Ao nível europeu, os ciganos, são aproximadamente 8 milhões de pessoas, constituindo a minoria europeia mais importante em termos numéricos. Na Europa metade dos membros desta população têm menos de 16 anos, 30 a 40% frequentam a escola com alguma regularidade e 50% das crianças nunca foram à escola. Só uma percentagem muito pequena atinge e ultrapassa o ensino secundário. Estas estatísticas, ainda hoje são fiáveis (Liégeois, 1997, p. 68-88).

No I Congreso Europeo de la Juventude Gitana, realizado em Barcelona, em Novembro de 1997, D. Diego Luís Fernández Jiménez, vice-presidente da União Romani proferiu:

«Gostaria de falar-vos de muitas coisas mais. Falar-vos de nossa cultura. Tem que haver filólogos que ensinem o Romani. Tem que haver os historiadores que expliquem e façam grandes enciclopédias sobre o que foi a história do nosso povo. Tem que haver especialistas em questões de sociologia. Teremos que formar juristas, advogados que defendam os direitos do nosso povo, e tem que haver políticos. Também tem que haver donas de casa e pessoas que expliquem o que é a arte da cozinha cigana. Deve divulgar-se a arte e a literatura cigana, tem que se ler poesia cigana nas escolas. Nesta tarefa todos seremos necessários, ninguém se pode excluir». Estas palavras testemunham a consciência de que a relação do colectivo cigano com a escola deve mudar. Os ciganos não podem continuar à margem do sistema educativo, realizando a sua aprendizagem para a vida, unicamente no seio da família. No entanto, esta percepção não é unânime, uma vez que existem na etnia cigana duas posturas contraditórias relativamente à função da escola: o antigo medo de se “contaminar” por uma cultura contrária e homogeneizadora e a defesa de um futuro mais real e contemporâneo, da sua cultura, que permita a necessária desmarginalização dos filhos ciganos.

As duas posturas convergem na heterogénea realidade dos ciganos: muitos estão convencidos de que o passo para o sistema educativo é absolutamente necessário para os seus filhos poderem aceder ao mundo do trabalho e, desta forma, se prepararem para uma convivência inter-étnica sem perder a sua identidade cigana; outros que vivendo na marginalidade ou seguindo costumes de um sistema patrigrupal, de cómoda função para os homens, querem manter-se fora daquilo que sentem como um sistema educativo de não ciganos cuja função é a assimilação forçada (Liégeois, 1994, p.147-148).

A situação das crianças ciganas, na escola, é a mesma que a das suas famílias na sociedade. Muitas vezes concentram-se em escolas que funcionam como autênticos guetos onde não têm a constitucional “igualdade de oportunidades”.

Entram nesta instituição de “mão dada” com a pobreza, os seus pais demonstram um baixo nível de aceitação pelo que a escola transmite, sendo-lhes apontado, a priori, um baixo nível académico que, juntamente com outros factores, os levará ao fracasso escolar, e saem da escola sem terem solucionado a sua pobreza, nem aumentado as expectativas familiares para a necessidade de seguir os estudos. Junta-se um fracasso escolar com uma falta de titulação que

não lhes facilitará o acesso, tanto a seguirem estudos, como a poder pensar num futuro profissional (Liégeois, 1994, p.147).

Assim, quando se fala em acção educativa, será necessário dedicar-se ao estudo do que consiste o acto educativo, em meio cigano. Não se pode desprezar que a noção de educação, em meio cigano, apresenta três especificidades e que será em função destas que podemos compreender a sua trajectória escolar: a primeira, tem por finalidade permitir à criança, tomar consciência da sua condição de cigano e apropriar-se dela. A relação entre ciganos e não ciganos subentende as relações entre dominados e dominantes e traduz-se nestes, por comportamentos que adoptam em função de uma estratégia com a finalidade de contrariar esta dominação. A segunda finalidade centra-se no acto educativo, dirigir-se à pessoa e não somente à criança. Em meio cigano, o indivíduo aprende toda a vida. A terceira finalidade centra-se na noção de que a educação se deve dirigir para um ser social. A criança cigana existe para o grupo e a educação deverá aceder e respeitar as organizações familiares.

É importante referir que a separação das crianças ciganas começa por ser vivida de forma violenta “é sentido violentamente que a criança foi educada no temor do exterior, do estrangeiro, temor mantido e justificado pelo aspecto conflituoso das situações diárias. Ora a escola faz parte do estrangeiro” (Liegeois, 1997, p. 69).

Os alunos ciganos chegam à escola e encontram diferenças essenciais entre os modelos observados na família e os que esta oferece, adicionando uma série de dificuldades às que a própria aprendizagem já suscita. Para os ciganos, as suas crianças e o mundo dos adultos não se encontram divididos, mas sim absolutamente unidos, com várias pessoas a participarem na sua educação.

A criança cigana é educada para o conceito familiar e tem uma função fundamental na família, pode perpetuá-la ou modificá-la. Desta forma a comunidade cigana concentra os seus esforços educacionais na implementação de um contacto bastante estreito, entre os adultos e as crianças, sendo esta relação educativa sempre baseada na autonomia e não no comando. Esta perspectiva educacional contraria a perspectiva de hierarquia, de verticalidade implementada pela instituição escolar suscitando dificuldades de compreensão e aceitação da autoridade por parte destas crianças (Liégeois, 1997, p. 196-199).

Não se deve esquecer que, desde muito cedo, a criança cigana é envolvida no processo de sustento familiar, ajudando os pais na feira, principalmente os rapazes, enquanto as raparigas têm ao seu cuidado as tarefas domésticas e os irmãos mais novos, facto que assume uma condicionante, pois, regra geral, as famílias são numerosas. Estes trabalhos não são

exploração de trabalho infantil, mas antes uma colaboração, para a subsistência familiar, entre as várias gerações, em que as crianças participam nos trabalhos dos pais e dos avós.

Numa dinâmica de cooperação, os pais organizam as actividades, com o propósito de proporcionarem aos seus filhos as aquisições de uma diversidade de competências – a responsabilidade, a capacidade de negociar e de persuadir, a polivalência e a capacidade de sobrevivência (Liégeois, 1997, p. 69).

A relação que os indivíduos, de etnia cigana, estabelecem com o trabalho é uma relação de sobrevivência. Valorizam o momento presente e, quando podem optar entre o trabalho e o ócio a preferência é dada ao ócio, ou seja, não vivem para trabalhar, mas trabalham para viver, sendo esta concepção que transmitem aos seus filhos.

A rápida passagem de criança a adulto dificulta, na escola, a aquisição de responsabilidades as quais se processam de uma forma lenta. Desta forma, a aprendizagem de uma actividade profissional para os ciganos, não requer apenas a preparação que a formação escolar pode proporcionar, ainda que básica, mas deverá realizar-se mediante a transmissão de conhecimentos e experiências de pais para filhos, como era norma nas sociedades tradicionais.

Embora alguns pais, já estejam conscientes da importância da educação formal, para muitos, aprender “ a ler e a escrever”, é ainda suficiente para os seus filhos poderem exercer as profissões, maioritariamente a venda ambulante.

Desta forma, o mais importante é que aprendam o desempenho dos trabalhos que realizam com eles e/ou com os irmãos mais velhos, através de uma incorporação progressiva, observando primeiro, fazendo depois, mas ao seu próprio ritmo sem que se faça qualquer pressão sobre as crianças (San Róman, 1997, p.130).

San Róman (1997, p.131), considera que “os pais ciganos ensinam, não só os seus filhos a trabalhar, mas ensinam-lhes, sobretudo, as formas de perceber e actuar sobre as variações locais, estacionais e conjunturais das possibilidades económicas de cada momento, ensinam-nos a jogar o mais inteligentemente possível com alternativas várias e cambiantes, ensinando-lhes as normas culturais com as quais têm que trabalhar e as estratégias económicas centrais que têm de utilizar.” Isto é, os pais ciganos ensinam os filhos a serem um deles, nas diferentes situações que na vida lhes possam surgir.

Desta forma, a educação das crianças ciganas é colectiva – da responsabilidade de todos – acontecendo num “sistema educativo” (Liégeois, 1997, p.70), em que os vários elementos que nele figuram fazem parte de um conjunto organizado.

Neste contexto, a criança é educada para a aquisição de autonomia dentro do respeito pelo grupo e pelos seus valores.

O contacto entre pais e a escola é muito deficiente, não existe, ou se acontece, não se dá em boas condições de igualdade. A família só está no centro das atenções quando existem confrontos entre esta e a escola. São muitas as ocasiões em que a escola convoca os pais, exclusivamente para informar sobre o mau comportamento ou problemas com o aluno. Por tudo, isto surge uma desconfiança, por parte das famílias, relativamente à escola, desconhecendo o seu funcionamento e os recursos, com os quais podem contar.

Uma grande parte das famílias ciganas guarda uma lembrança negativa da sua vivência escolar, bem como um sentimento de inferioridade relativamente aos domínios escolares. O seu interesse nos programas escolares visa um ensino funcional, útil e rápido, para permitir às suas crianças adaptarem ao mundo moderno, continuando ao mesmo tempo a funcionar num sistema fiador de independência e objecto de orgulho. É, portanto, muito importante valorizar as famílias e ganhar a sua confiança, na escola.

A utilização de mediadores deve ser valorizada, uma vez que estes podem estabelecer mais facilmente canais de comunicação e deve existir também a preocupação com a utilização do discurso para que este seja compreensível e a comunicação se torne mais fácil.

Em casa proporciona-se pouca estimulação e escasso apoio no que diz respeito às matérias tratadas na escola, é raro as crianças ciganas verem os seus pais a ler ou a escrever, pelo que não se pode deixar de valorizar o ambiente familiar caracterizado, a maior parte das vezes, por um baixo nível cultural dos pais, o que contribui para a aquisição de atitudes negativas face ao ensino e se reflecte no abandono prematuro da escola.

A mudança de atitudes face à educação reflecte-se na relação entre idade e nível educativo, sendo os jovens mais instruídos que os mais velhos.

Não se deve esquecer a dificuldade que ocorre na aprendizagem das crianças ciganas motivada pela discordância que existe entre as suas respostas imediatas e habituais e as que são exigidas à escola. As aprendizagens familiares ciganas são práticas, baseadas na imitação dos mais velhos, e efectuam-se em situação real e concreta, pelo que as famílias ciganas se encontram frequentemente desorientadas face às aprendizagens escolares descontextualizadas e mais teóricas.

A construção de aprendizagens, a partir da vivência da criança e o modo de vida itinerante, permite às crianças desenvolverem certas faculdades de memorização, sobre a determinação global de palavras, como marcas e tipos de veículos ou nomes das principais cidades de Portugal que podem ser consignados num caderno de leitura personalizado. Estas

competências podem, facilmente, ser transferidas nas aprendizagens escolares: discriminação visual, constituição um corpo de palavras-chave, de geografia e determinações no espaço. Isto é muito importante uma vez que em casa a criança aprende um código restrito, que não corresponde ao código elaborado empregue na sala de aula, o que faz com que a comunicação seja difícil e a sua atitude possa ser interpretada como falta de aplicação e interesse.

A educação é aquela que é transmitida no interior da colectividade formada pelo seu e pelos outros grupos familiares, sendo a comunicação verbal em família caracterizada pela ausência de conceitos abstractos ou rebuscados. Na escola a criança tem dificuldades em compreender estes conteúdos abstractos que, em muitos casos, não parecem ter conexão com a vida.

Os conhecimentos e o sistema de valores que incutem às crianças são feitos através de um sistema de educação, não formal, que se traduz em aprendizagens feitas no quotidiano, priorizando-se, neste processo, as qualidades e os valores que contribuem para a manutenção e persistência do grupo familiar, bem como aquelas que permitem a adaptabilidade e a independência do sujeito face ao “ambiente social estranho” ao grupo cigano (Foletier, 1983, p. 102-108).

Geralmente, estas crianças, não aprendem o que os currículos escolares exigem, ou aprendem mal, não gostam, não se interessam pelo que acontece na escola, embora muitas vezes não tenham consciência do seu tédio e até digam que gostam. Não são raras as vezes que os alunos ciganos dizem na escola: “lá fora acontecem coisas mais importantes do que na sala de aula.”

Muitas crianças interiorizam que “não são capazes de aprender”, que não “dão para os estudos” e interiorizam também que os seus saberes não são aceites, nem valorizados na escola e que são considerados, pela sociedade, como sendo de inferior qualidade.

Os contextos escolares e profissionais são contextos que consideram pertencerem a um “mundo não cigano” representando uma certa “ameaça”, com efeitos desajustados aos seus projectos de vida. Daí emergem medos que se verifiquem contradições e desvios ao que é transmitido no seu seio familiar e comunitário. A sua presença na escola implica, para as famílias, a partilha da custódia dos filhos com a escola, o que entre outras coisas pode ser vivido pelos pais como uma perda, na medida em que, como refere Liégeois “Os pais podem pensar que a escola que propõe formar as suas crianças pode ao mesmo tempo deformá-las, ou seja de os retirar, de os perder culturalmente” (Liégeois, 1997, p.16).

Esta interpretação encontra eco na tendência que as instituições de educação formal têm vindo a demonstrar no desenvolvimento de trabalhos por referência ao grupo dominante e

destinado “especialmente a uma população de crianças brancas, de classe média e do meio urbano” (Cortesão, 1995, p. 30). Por conseguinte, as crianças ciganas correm o risco de serem assimiladas pela cultura dominante, de se verem “enquadradas” num sistema de princípios, regras e valores no qual não vêem qualquer ligação aos seus contextos de vida.

Há a preocupação de que as relações se possam traduzir numa “fusão” com os não ciganos, preocupação essa, acrescida, no que diz respeito às raparigas, uma vez que estas são socializadas no sentido de não estabelecerem relacionamentos de amizade e de namoro com os não ciganos, o que é mais facilmente controlável quando as raparigas se circunscrevem à vida familiar e se mantêm no interior do grupo, mas deixa de o ser na medida em que estas alargam os círculos de relações, quando se inserem numa instituição, como a escola, que é exterior ao grupo.

Ao existir desconfiança relativamente a outros grupos sociais, as crianças ficam limitadas para iniciarem as interações com esses companheiros.

É representação corrente, no seio do grupo, que a formação escolar só tem utilidade para a rapariga até aos 10 anos, tempo suficiente para que saiba ler e escrever, o que é mais do que uma das estratégias que permite evitar o aprofundamento dos contactos com os não ciganos, comportamentos que são censuráveis no interior do grupo. É de evitar o exercício de actividades profissionais que saiam do controlo social, simbólico e geográfico do grupo. Ter outras competências é inútil e desnecessário porque priva e atrasa as aprendizagens familiares orientadas para assumirem, no futuro o papel de mães e esposas. A escola necessita de considerar esquemas diferentes de orientação vocacional em função da classe social e do sexo.

A educação da criança, no universo cigano, não é homogénea, varia de uma família para outra, mas de uma forma geral, em todas as famílias existe uma tendência similar: a criança é em primeiro lugar um bem para a identidade colectiva, para a identidade dos pais e não deverão existir casais sem filhos.

Uma mulher deve ser mãe e um homem deve ser pai, o que gera uma regra fundamental. O homem e a mulher são reconhecidos no grupo a partir do momento em que são pais e se possível de bastantes filhos.

As crianças destas famílias são crianças com uma educação particular. São alimentadas a seu pedido, isto é, não é seguido um horário para as alimentar, simplesmente são alimentadas quando têm fome. O sistema de horário poderia levar a que a criança chorasse, o que não seria visto com bons olhos. Ao longo do seu crescimento a criança não é ensinada especificamente a controlar os esfíncteres, pelo que qualquer descontrolo nunca será

punido. A criança tem fome, come, tem sono dorme e o horário não é algo a ter em conta. A criança não come nem dorme nos locais adequados, mas sim onde deseja (Liégeois, 1976, p. 47-48).

Pensamos ser de extrema importância, que quando existirem crianças ciganas na escola, ou sala de aula, deve dar-se-lhes uma certa autonomia e responsabilidade, pois elas irão adoptar uma atitude de irmão mais velho com as crianças mais pequenas. Vão comportar-se como pequenos adultos com outras crianças. É necessário ser flexível, e claro, é importante conhecer realmente o grupo de pertença desta criança porque, pensamos que, através da especificidade e do conhecimento do grupo, podemos ajudar verdadeiramente as crianças a melhorarem os seus resultados escolares.

Não devemos esquecer que a população cigana, em geral, marca-se por objectivos a muito curto prazo, necessitando obter resultados de imediato, enquanto a escola tem uma formação “desenhada” para longo prazo.

A falta de conhecimento da cultura cigana, por parte de um grande número de profissionais que se dedicam à educação, impede que na instituição escolar se faça referência à mesma e se partilhem valores. Ao mesmo tempo, a falta de conhecimento, por parte da escola, dos valores com os quais a criança se identifica, pode levar à rejeição da escola.

É cada vez maior a presença de ciganos no sistema educativo, o que exige uma mudança de atitude da sociedade maioritária face à cultura cigana. Mudar os estereótipos, falsos na sua maioria, para uma atitude de conhecimento e respeito da verdadeira cultura cigana é o passo absolutamente necessário e urgente para que a escola, mandatária da sociedade, estabeleça estas mudanças e integre a cultura cigana, bem como outras culturas, na cultura escolar, pois sem esta atitude não se facilitará a necessária convivência e intercâmbio, dentro de um ambiente intercultural.

4.2 Educação Multicultural

A educação multicultural e educação intercultural são expressões com diferentes significados e usadas com sentidos diferentes por diversos autores.

O que se espera do multiculturalismo é que este não separe a questão das desigualdades sociais, da falta de respeito e do reconhecimento cultural (Ferreira, 2003, p.18). A primeira resposta da escola foi considerar a maior parte das vezes, a diversidade cultural como um obstáculo a eliminar. As diferenças constituíam um problema para a escola,

devendo ser reduzidas ou eliminadas através de uma pedagogia compensatória, que visa na “alteridade cultural” uma forma negativa que era necessário ultrapassar (Ferreira, 2003, p.50). Para contrariar esta posição, surgiram alguns pedagogos que defendem e reconhecem a necessidade de ter em conta a diferença cultural perspectivada não como um problema mas como uma identidade que a escola devia respeitar, pois ela poderá constituir o ponto de partida para uma reflexão sobre a diversidade de culturas, sobre a tolerância e sobre a forma de lutar contra os preconceitos.

A interculturalidade emerge de um movimento social, contra os processos crescentes de exclusão social, que reconhece a diversidade de culturas e valoriza as relações que se estabelecem entre si.

“O multiculturalismo que reconhece a cada povo ou grupo social, desenvolve historicamente uma cultura e identidade singular e considera que cada cultura é válida em si mesma na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma colectividade” (Ferreira, 2003, p.50).

Na perspectiva do multiculturalismo, a diversidade é valorizada, onde se respeita a diferença e estabelecem-se as normas básicas de convivência. A interculturalidade, “mantém o interesse e o respeito pelos diferentes grupos e pessoas e, além disso, promove o confronto de culturas, a aprendizagem e o conhecimento em conjunto. Estimula o respeito pelos traços de identidade de cada pessoa, mas promove o confronto de culturas e o intercâmbio” (Pardo, 2005, p.79). Partindo de uma visão dinâmica das culturas e das sociedades em que estas se desenvolvem, a interculturalidade fomenta o confronto de culturas com base numa atitude crítica em relação à sua própria cultura e à dos outros, de forma a haver progresso e desenvolvimento social e cultural.

Os autores Stoer e Cortesão, por seu lado, falam de multiculturalismo benigno para se referir à preservação da identidade cultural dos diferentes grupos, sem que esta preservação não seja acompanhada do “desenvolvimento, nesses grupos, de uma capacidade crítica do contexto em que se encontram e de instrumentos que lhes garantam a sobrevivência e o usufruto da cidadania na sociedade dominante” (Stoer e Cortesão, 1999, pp. 23). Preservar ou proteger a identidade cultural por si só, não é o bastante, pois esta passividade pode conduzir os grupos minoritários a um certo isolamento, mesmo em casos extremos à guetização.

A educação multicultural corresponde, numa perspectiva globalizante de aquisição de valores, competências e atitudes necessárias a uma vivência social que fomenta e respeita os direitos humanos. Em sentido mais restrito - pedagógico didáctico, o das relações interpessoais na escola e na comunidade educativa - corresponde à educação intercultural. Ela

situar-se-á ao nível da escola, do projecto educativo e curricular do estabelecimento de ensino e da ligação ao ambiente cultural dos diferentes grupos, bem como ao nível da sala de aula, das metodologias, das actividades, das técnicas de trabalho e de avaliação (Cotrim et al, 1995, p.9).

No campo da educação, pode-se distinguir, a perspectiva multicultural da perspectiva intercultural de educação. Tanto o multiculturalismo quanto o interculturalismo referem-se aos processos históricos em que várias culturas entram em contacto entre si e interagem, residindo a diferença no modo de se conceber a relação entre estas diferentes culturas, particularmente na prática educativa (Fleuri, 2001, p.32).

O professor deve possuir uma formação que possa estimular a concretização das diferentes realidades da educação intercultural. Esta concretização realiza-se através do desenvolvimento do “professor não daltónico: um professor investigador e conhecedor preocupado em promover nos seus alunos um bilinguismo cultural, portanto, um professor cujas preocupações com a diferença, com a diversidade, não sejam submetidas e paralisadas pelas preocupações habitualmente preponderantes, inerentes às práticas mono culturais” (Ferreira, 2003, p.27).

Num contexto multicultural o professor tem de organizar de forma diferente o processo de trabalho a nível da formação e do processo de ensino/aprendizagem. Para Stoer e Cortesão o professor terá que desenvolver com os alunos actividades significativas, ou seja, “algo que tenha um significado para quem aprende, que estimule a sua disponibilidade em se empenhar e trabalhar com o necessário afínco” (Stoer e Cortesão, 1999, p. 35).

Os autores também referem a importância do trabalho em equipa e do trabalho em projectos e, a dois princípios fundamentais do trabalho docente que são a articulação e a solidariedade entre professores. Para além destas ideias Stoer e Cortesão incentivam os professores a desenvolverem com os alunos trabalhos de investigação e salientam a importância de estimular os pais, encarregados de educação, a desenvolverem com a escola diferentes tipos de colaboração (Stoer e Cortesão, 1999, p.35).

Mostra-se portanto fundamental para o professor conhecer bem os seus alunos e o contexto em que age. Só assim a sua intervenção beneficiará todos os alunos e ajudará a combater as desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar. Assim, educar com sucesso todas as crianças exige uma “pedagogia que respeite as características de cada um” (Grave Resende, 2002, p. 24).

4.3 A Necessidade de Mudança

Apesar do afastamento dos ciganos em relação à escola, que as razões anteriormente apontadas ajudam a compreender, as investigações realizadas revelam uma não homogeneidade interna na forma de perspectivar e de se relacionarem com a escola.

Relativamente à frequência e aproveitamento escolar no final do Ensino Secundário, nível de ensino ao qual chega um número muito reduzido de alunos ciganos, de 1994/95 a 1997/98 assistiu-se a uma mudança significativa nos níveis de aproveitamento escolar destes alunos.

Estes factos são indiciadores de uma mudança de atitude em relação à escola e aos saberes escolares por parte das famílias e dos alunos que chegam a este nível de ensino, para quem a escola começa a aparecer como uma forma de mudança de estatuto social.

A definição dos lugares de etnia denota-se, nomeadamente, ao nível das diferenças de posicionamento dos diferentes actores-sociais no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho e ao valor atribuído aos saberes e diplomas escolares, bem como a diferenças de posicionamento no que concerne a determinados valores da ‘Lei cigana’. “Os lugares de etnia seriam assim definidores da posição no grupo, ou seja, o lugar ocupado pelos diferentes actores-sociais dentro do grupo de pertença, por referência a outros sujeitos-actores da mesma etnia” (Casa Nova, 2001, p. 76).

Estes lugares de etnia constituem-se em lugares móveis em função quer das dinâmicas, da diversidade de estratégias e expectativas de vida, das percepções de si e do outro e das redes de sociabilidade desenvolvidas, quer dos contextos locais, regionais e, por vezes, nacionais.

No que diz respeito à escola, *“a passagem de um lugar de etnia a outro é influenciada, por exemplo, por expectativas de vida diferenciadas, pelo lugar atribuído à escola no jogo das oportunidades de vida, pela maior ou menor permeabilidade das famílias e dos indivíduos às pressões grupais e comunitárias, pela discordância individual ou grupal com alguns dos valores da chamada ‘Lei Cigana’, pelo apoio comunitário relativo a uma mobilidade social – horizontal ou vertical ascendente – de alguns dos seus elementos e pelo papel da escola na relação que estabelece com a diferença cultural. Podem ainda resultar de uma maior ou menor afirmação identitária, de etnicidades mais ou menos contrastantes com a sociedade global, sendo que, na comunidade em análise, uma maior valorização da escola não significa uma menor afirmação étnica. Esta diversidade de situações poderá coexistir*

dentro de uma mesma comunidade, variando as mesmas em função dos contextos, estratégias e interesses individuais e grupais” (Casa Nova, 2005, p. 189).

Da possibilidade de existência da variedade e variabilidade destas situações, e no que diz respeito aos ciganos, a maioria dos seus elementos situa-se ainda no quadrante mais etnicidade e menos escola, existindo os poucos jovens, que perspectivam os diplomas escolares como uma forma de elevação do seu estatuto social, revelam simultaneamente produções discursivas altamente valorizantes da sua pertença étnica e da importância da manutenção dessa pertença.

A ‘Lei Cigana’ constitui uma espécie de código de conduta que é transmitido oralmente de geração em geração, estruturando os processos de socialização das crianças e jovens do grupo étnico cigano, a aquisição de conhecimentos e competências linguísticas e discursivas possibilitadores de uma defesa sustentada da sua diferença cultural e de reivindicação de direitos perante o ‘outro’ diferente.

A diferença entre culturas não implica que não devam existir mudanças no sistema dos dois lados de forma a promover a união saudável entre as diferenças e em que todos possam ter acesso a um estudo adaptado a qualquer etnia.

4.4 Complexidade de atender à diversidade cultural

Segundo Morin (2001, p. 56) a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmitem de geração em geração reproduzindo-se em cada indivíduo de forma a manter a complexidade psicológica e social. Diante da diversidade de culturas dentro de diversas culturas é da competência do professor definir objectivos, e esperar resultados que pretendam alcançar todos os alunos para que tenham as mesmas oportunidades. As estratégias devem ser diferenciadas e diversificadas, envolvendo actividades, quer em grupo ou individualmente que sejam previamente planeadas ou de livre escolha, por aluno e/ou professor. Salienta-se, que diversificar não significa formar grupos homogéneos com as mesmas dificuldades, mas favorecer a troca de experiência e o crescimento de cada um no seio do grupo.

Sendo que a escola é formada por uma população com diversos grupos étnicos, com suas crenças e seus costumes, Perrenoud (2000, p. 90), propõe um ensino que respeite a realidade social e cultural da comunidade cuja preocupação seja o de elaborar um projecto

pedagógico cujo currículo reconheça e privilegie as diferenças dos alunos de forma evidente, para atender a todos sem excepção,

No que se refere a ideia de unidade e multiplicidade do ser humano, Morin considera que “o homem é ao mesmo tempo singular e múltiplo”. Para ele existem duas tendências que envolvem esta afirmativa: os que vêem a diversidade das culturas tendem a minimizar ou ocultar a unidade humana; os que vêem a unidade humana tendem a considerar como secundária a diversidade das culturas. Ao contrário, é apropriado conceber a unidade que assegure e favoreça a diversidade, a diversidade que se inscreve na unidade [...] (Morin, 2001, p. 57).

É preciso entender, também, que o conhecimento interdisciplinar não se restringe à sala de aula, mas ultrapassa os limites do saber escolar e fortalece-se na medida em que ganha a amplitude da vida social. Nesse sentido, a interdisciplinaridade estimula a competência do educador, apresentando-se como possibilidade de reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento.

Mediante um mesmo grupo de formação, nem todos os aprendizes vivem a mesma experiência. Nem todos os indivíduos pertencentes a esta faixa etária seguem necessariamente o mesmo curso. Nem os alunos que seguem a escolaridade na turma, vivem a mesma história de formação e saem com os mesmos conhecimentos. As pessoas mesmo que confrontadas com uma situação aparentemente idêntica constroem experiências subjectivas diferentes, porque investem na situação, no seu capital cultural, nos seus interesses, nos seus projectos e nas suas actividades, nas suas energias, nas suas estratégias e nos seus desafios do momento.

Segundo Moreira (2002, p. 106), a constante busca de alternativas para trabalhar e respeitar as diferenças, poderia levar à transformação das desigualdades em aprendizagem e em sucessos escolares.

Com o avanço das pesquisas e da experimentação de novas técnicas de ensino, os professores terão ao seu dispor instrumentos que lhes permitirão delimitar melhor a natureza dos obstáculos que condicionam as aprendizagens de cada aluno e, portanto, saber se necessitam de uma intervenção urgente, ou de um tempo que permita à criança crescer, amadurecer, superar as crises familiares ou problemas de individualidade, pelo que os professores precisam encontrar meios de criar espaço de desenvolvimento para os seus alunos e ao mesmo tempo professores e alunos precisam encontrar formas de sucesso para todos.

PARTE B - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

1.1 Caracterização do meio / situação socioeconómica das famílias de Sousel

De acordo com o Projecto Educativo (2008 /2012, p.5-8), Sousel, vila tipicamente alentejana, situa-se a cerca de 60 km a sul de Portalegre e 17 km a norte de Estremoz.

Todo o concelho é caracterizado pela arquitectura tradicional alentejana: casas de um só piso, caiadas de branco, encostadas, formando ruas estreitas.

É uma das regiões mais pobres de Portugal e ocupa cerca de 279 km² da área total do Continente. Apresenta uma população de 6150 habitantes, fazendo com que Sousel tenha uma das mais baixas densidades populacionais de Portugal (22.0 hab./Km).

Os dados dos censos de 1981, 1991, e 2001 revelam uma diminuição significativa da população, comum a todo o concelho, provocada pela diminuição da taxa de natalidade e pelo êxodo rural. Os dados estatísticos de 2001, revelam que a maioria da população possui o ensino primário e outra grande parte é analfabeta.

A maior parte da população activa vive da agricultura e da pecuária, tendo o emprego sazonal um peso significativo, na apanha da azeitona e do tomate. A indústria e serviços existentes no concelho são, sobretudo, de base agrícola. A remuneração, em termos médios é baixa, pelo que o poder de compra apenas permite cobrir as necessidades mais básicas da população.

As disfunções familiares provocadas pela alteração da estrutura familiar, reflectem-se, em muitos casos, a de entregar exclusivamente à escola tarefas e responsabilidades inerentes à educação das crianças e dos adolescentes.

A escola tem um papel importante, pois procura estabelecer uma ligação entre as famílias, buscando melhores soluções para o sucesso dos alunos. A comunidade cigana, bastante numerosa e com características muito próprias, tem merecido maior atenção, visando a sua plena integração, em todas as suas dimensões.

1.2 Caracterização da sede do Agrupamento das Escolas de Sousel

Fazendo referência ao Projecto Educativo (2008/2012, p. 12), na área ocupada pela EB 2/3 Padre Joaquim Maria Fernandes, estão implantados, em três blocos, os serviços administrativos, o centro de recursos, a biblioteca, a papelaria, a reprografia, a sala de convívio, os laboratórios e 11 salas de aulas, destinadas ao 2º e 3º Ciclos. No espaço exterior, existe um campo de jogos e uma área de terreno para uso agrícola, anteriormente destinado às disciplinas de Agropecuária e Hortofloricultura.

As aulas de Educação Física funcionam no Pavilhão Gimnodesportivo, situado ao lado da Escola sede do Agrupamento e propriedade da Comissão de melhoramento, mas entregue, em regime de usufruto, à gestão da Câmara Municipal. Neste Complexo, existe uma piscina de água aquecida.

Em resumo, quanto a instalações, temos:

| INSTALAÇÕES | |
|-------------------------------|----|
| Salas de aula | 10 |
| Laboratórios | 2 |
| Sala de Ed. Musical | 1 |
| Sala de Ed. Visual. | 1 |
| Sala de EVT | 1 |
| Sala de ET | 1 |
| Biblioteca/Centro de Recursos | 1 |
| Sala de Convívio | 1 |
| Sala de Professores | 1 |
| Gabinete do DT | 1 |
| Refeitório | 1 |

O espaço disponível é insuficiente, por falta de arrecadações, de gabinetes de trabalho e de uma sala destinada aos funcionários.

1.3 Caracterização do meio / situação socioeconómica das famílias de Monforte

Constante no Projecto Educativo (2010/2011, p.7-9), a vila de Monforte está situada numa eminência junto à margem esquerda da Ribeira Grande, pertencente ao distrito de Portalegre. É um concelho formado por quatro freguesias, ocupando uma extensão territorial de 420Km², totalizando cerca de 3393 habitantes (dados do censos de 2001) e apresentando

uma densidade populacional de cerca de 8 habitantes por km², e que se encontra em decréscimo.

A sua principal actividade económica é a agricultura, destacando-se também a criação de gado Bovino e Equino, esta última de grande relevância em todo o concelho e região, devido à tradição tauromáquica.

A maioria da população do município de Monforte detém apenas o 1º ciclo do ensino básico e a população sem nenhum nível de ensino representa 22 % e 28 % . Relativamente à comunidade escolar, para além dos alunos pertencentes ao concelho de Monforte, existe uma minoria oriunda de países de leste, e outra, bastante maior e de grande impacto, é a de etnia cigana.

Devido às características específicas do povo cigano, torna-se imperioso que o Projecto Educativo de Escola enfoque uma das suas linhas de acção para esta comunidade minoritária, pois possuem hábitos culturais, sociais e profissionais diferentes. Gradualmente, e com o apoio da Câmara Municipal de Monforte, têm vindo a habitar residências fixas, no entanto, devido às suas características nómadas, dependendo da época do ano, são obrigados a deslocarem-se sazonalmente, para Espanha, onde trabalham nos campos agrícolas, já no concelho de Monforte, além de se dedicarem à agricultura, também têm grande impacto a nível dos mercados e feiras.

1.4 Caracterização da sede do Agrupamento das Escolas de Monforte

O Projecto Educativo (2010/2011 p. 14) refere que a Escola Básica 2,3 de Monforte, sede do Agrupamento, é um estabelecimento de ensino formado por três blocos. Apresenta catorze salas de aula, das quais, uma sala onde funciona a Unidade de Multideficiência, o laboratório e a sala de Música. No bloco central encontramos uma biblioteca, um bar, um refeitório, uma cozinha, uma sala de professores, uma sala de Directores de Turma e um Centro de Recursos. Possui ainda a secretaria, a reprografia e o gabinete da Direcção.

O espaço envolvente é amplo, com árvores e um pátio de jogos com bancadas, ao livre.

Em resumo, quanto a instalações, temos:

| | | | | | | | | | | | | | |
|---------------|--------------------------------|--------------------------|------------|--------------------|------------|---------|-----|---------------------|------------|------------|-------------|-------------|----------------------|
| Salas de aula | Unidade da multifuncionalidade | Sala de educação musical | Biblioteca | Centro de recursos | Secretaria | Cozinha | Bar | Sala de Professores | Sala de DT | Refeitório | Laboratório | Reprografia | Gabinete da Direcção |
| 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

2.1 Indicação do método utilizado

É conhecimento adquirido que a definição de um objecto de pesquisa, tal como a opção metodológica, constituem um processo de elevada importância para o investigador. De acordo com o autor Brandão (2000, p.171), a opção metodológica é tão importante quanto o texto final.

Tendo em conta os dois métodos, quantitativo e qualitativo, optámos no presente trabalho pelo método qualitativo, que procura compreender o objecto de estudo segundo a perspectiva dos participantes. Este método envolve diferentes técnicas que permitem interpretar/ descrever e descodificar os componentes de um sistema complexo de significados e tem por objectivo traduzir e expressar o sentido da questão em estudo.

2.2 A metodologia qualitativa/ instrumentos de observação

No presente trabalho a opção metodológica para avaliação do objecto em estudo foi a análise qualitativa. Segundo Godoy (1995, p.20-29), a expressão “pesquisa qualitativa” pode assumir diferentes significados no campo das Ciências Sociais. O mesmo autor afirma ainda que os estudos de pesquisa qualitativa podem variar de acordo com o método, a forma e até

mesmo os objectivos, ressaltando assim um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e codificar um sistema complexo.

O método escolhido teve por base a recolha de inquéritos feitos a alunos de etnia cigana e a professores que leccionam em turmas com alunos de etnia cigana, em duas escolas básicas distintas.

De acordo com Vaus (2002, p.163), os métodos qualitativos providenciam muitas vezes informações importantes sobre a vida real de pessoas e situações e são capazes de explicar comportamentos, devido ao seu contexto abrangente. Contudo, Vaus (2002) comenta também que este método é muitas vezes criticado devido ao grau de subjectividade e Demo (1997, p.45) critica também o rigor do referido método devido à sua fragilidade.

Segundo Glazier (1992, p. 67) nas análises qualitativas utilizam-se muitas citações directas de pessoas sobre suas experiências e gravações ou transcrições de entrevistas e discursos.

A palavra inquérito/questionário aparece-nos em qualquer dicionário como referindo a um conjunto de actos a apurar alguma coisa. Em Ciências Sociais utilizamos o inquérito com o objectivo de fazermos uma recolha sistematizada de dados susceptíveis de serem comparados. Segundo Ferreira (1986, p.167) toda a acção de pesquisa se resume ao acto de perguntar e isso é válido para todo o questionário científico. Tudo se traduz a saber fazer perguntas e a identificar os elementos constituintes da resposta. Utilizamos o questionário pela possibilidade de se recolher opiniões, bem como de podermos organizar as perguntas por temas de referência e de interesse.

Para Carmo e Ferreira (1998, p.137-147), o questionário é um instrumento com vantagens de rapidez e autonomia na recolha de informação, contudo para Tuckman (2002, p.15-17) a utilização do inquérito é uma forma específica de investigação que aparece frequentemente no campo da educação. Este autor contrapõe que, apesar de tudo, a interpretação dessas respostas pode não ser a mais correcta, por não existir um termo de comparação. Quivy (1998, p.28) refere que o inquérito em forma de questionário permite colocar a um grupo e inquiridos representativos de uma população, um número de perguntas que respondam aos interesses dos investigadores.

Pelo que foi referido, na transcrição dos resultados dos questionários apresentados, por vezes utilizaremos as transcrições directas de algumas respostas.

2.3 Técnica de recolha de dados

Para recolher os dados necessários para a elaboração do presente estudo, utilizou-se a técnica do questionário. Preparámos dois questionários, um para aplicar a alunos de etnia cigana e outro a professores que leccionam alunos ciganos. As perguntas constantes em ambos procuravam recolher informação que respondem à problemática deste estudo, através da análise das respostas dadas. As perguntas em ambos os inquéritos permitem respostas fechadas ou abertas, possibilitando aos alunos a oportunidade de expressar as suas opiniões. O questionário aos professores possibilitou o cruzamento com informação recolhida anteriormente.

Os inquéritos foram entregues nas respectivas escolas e posteriormente recolhidos com vista a posterior apresentação e análise dos resultados.

O instrumento dirigido aos alunos (anexo 1) é composto por cinco grandes temas orientadores, com um total de vinte e quatro perguntas fechadas, sendo apenas uma de resposta aberta, em que o aluno tem de assinalar a sua resposta com uma cruz (x).

No primeiro tema agrupámos as questões relacionadas com os dados pessoais (o sexo, a idade, e o ano de escolaridade); no segundo tema tratámos a relação com a escola (Gostas de andar na escola? O que gostas mais de fazer na escola? O que menos gostas de fazer na escola? Na sala de aula falas sobre a tua família? Que gostas mais? Costumas faltar à escola?); no terceiro tema inquirimos sobre a aprendizagem (Gostas das actividades que fazes na escola? Achas importante para o teu futuro o que a escola te ensina? Queres continuar os estudos? Porque não queres continuar a estudar? Porque queres continuar a estudar? Gostavas que a escola te ensinasse outras coisas? Que outras coisas gostavas de aprender na escola?); o quarto tema foca a relação com os colegas (Nos intervalos gostas de brincar com os teus colegas? Há outros meninos ciganos na tua escola? Com que meninos preferes brincar? Quando tens dificuldades, os teus colegas ajudam-te nas tarefas? Com quem te sentes melhor na escola?); o quinto e último questiona a relação dos pais com a escola (Os teus pais vêm à escola falar com o teu professor? Os teus pais conversam contigo sobre o que aconteceu na escola? A tua família pensa que a escola é importante para o teu futuro?).

O questionário (anexo 2) dirigido aos professores é dividido em seis temas, num total de dezassete perguntas com respostas abertas.

O primeiro tema faz referência á contextualização (Que ano de escolaridade lecciona? Quantos alunos tem a turma? Quantos alunos de etnia cigana? Que idade têm?); O segundo tema aborda a caracterização dos alunos de etnia cigana face à escola (Os alunos ciganos são

pontuais e assíduos? Os alunos de etnia cigana têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes? No geral, os alunos ciganos interessam-se pelos conteúdos/ actividades de sala de aula?); No terceiro tema inquirimos a relação entre alunos ciganos e não ciganos (Há alguma atracção entre meninos/ meninas não ciganos com meninos/ meninas ciganos? Existe um clima de cooperação na sala de aula entre as diferentes culturas?); no quarto tema fazemos referência à participação da família cigana no processo escolar (A escola promove actividades abertas à participação dos pais? Os pais das crianças ciganas participam?); O quinto tema é alusivo à integração (As crianças têm iniciativa para falar das suas vivências? A educação intercultural é discutida nas reuniões ou conselhos pedagógicos e de docente? Há um currículo diferenciado para alunos de etnia cigana?); o quinto e último tema refere a formação complementar (Nos planos de formação para professores, dos diferentes Centros de Formação, existe alguma oferta de formação sobre a educação intercultural? Na distribuição dos horários e das turmas são consideradas as especificidades locais, culturais e/ou étnicas dos alunos? Na sua opinião, o que é que a escola pode fazer pela escolarização das crianças ciganas?).

2.4 Descrição da Amostra feita nas escolas de Monforte e de Sousel

Esta é uma amostra de conveniência, em virtude no número reduzido de alunos de etnia cigana para o qual foram preparados os inquéritos.

Tendo em vista os objectivos definidos neste trabalho, foram preparadas as perguntas constantes nos questionários, perguntas essas que posteriormente foram aplicadas aos alunos e aos professores da amostra. Os instrumento de colheita de dados utilizado foram os questionários (anexo 1) e (anexo2).

O preenchimento dos mesmos decorreu nas escolas que colaboraram neste estudo, após o contacto e respectivo pedido de autorização efectuado junto do respectivo Conselho Executivo e Direcção destes estabelecimentos de ensino, Escola Básica 2/3 de Monforte e Escola Básica 2/3 de Sousel.

Amostra dos alunos da Escola de Monforte/Sousel

Quadro 1 - Género

| Género | Masculino | Feminino | Total |
|-----------------|-----------|-----------|--------------|
| Escola | | | |
| Monforte | 4 (36,6%) | 7 (63,6%) | 11 |
| Sousel | 5 (55,5%) | 4 (44,4%) | 9 |

Quadro 2 - Idade

| Idades | 10-12 Anos | 13-14 Anos | Mais de 14 Anos | Total |
|-----------------|---------------|---------------|--------------------|--------------|
| Escola | | | | |
| Monforte | 0 | 6 (54,5%) | 5 (45,5%) | 11 |
| Sousel | 3(33,3%) | 5 (55,5%) | 1 (11,1%) | 9 |

Quadro 3- Ano escolaridade

| Ano | 5º | 6º | Total |
|-----------------|-----------|-----------|--------------|
| Escola | | | |
| Monforte | | 11 (100%) | 11 |
| Sousel | 3 (33,3%) | 6 (66,6%) | 9 |

Ao analisar os quadros pode-se concluir que a amostra dos alunos da Escola de Monforte é constituída por onze alunos de etnia cigana, que frequenta 6º ano de escolaridade. Dos alunos, quatro (36,6%) são do sexo masculino e sete (63,6%) do sexo feminino, sendo a média de idades acima dos treze anos. Entre os alunos da amostra seis (54,5%) têm entre 13 e 14 anos, e cinco (45,5%) mais de 14 anos.

Relativamente a amostra dos professores, pode-se referir que é constituída por sete professores a leccionar em turmas que integram alunos de etnia cigana, na Escola de Monforte.

A amostra dos alunos da Escola de Sousel é constituída por nove alunos de etnia cigana, sendo que três (33,3%) frequentam o 5º ano de escolaridade e seis (66,6%) frequentam o 6º ano de escolaridade. Dos alunos do 5º ano, dois são do sexo masculino e um do sexo feminino, dos que frequentam o 6º ano, três são do sexo feminino e três são do sexo

masculino, sendo que do total dos alunos, três (33,3%) têm entre 10 e 12 anos, cinco (55,5%) entre 13 e 14 anos e um (11,1%) mais de 14 anos.

Em relação à amostra dos professores, a mesma é constituída por 11 professores que leccionam em turmas que integram alunos desta etnia.

3. APRESENTAÇÃO/DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Procedemos de seguida à análise e discussão dos resultados.

3.1 Alunos

3.1.1 Atitudes face à Escola

Analisámos os questionários apresentados aos alunos para compreender qual a ideia que as crianças de etnia cigana têm da escola. As atitudes dos alunos da escola de Monforte mostram que estes reconhecem a importância da escola e todos gostam de a frequentar.

Quadro 4 - Gosto por andar na escola

| Gosto | Sim | Não |
|-----------------|-----------|-----------|
| Escola | | |
| Monforte | 11 (100%) | |
| Sousel | 7 (77,7%) | 2 (22,2%) |

Em Sousel apenas dois (22,2%) alunos não gostam de andar na escola, todos os outros referem gostar. Conforme Foletier (1983, p. 102-108), os conhecimentos e o sistema de valores que incutem às crianças são feitos através de um sistema de educação, não formal, que se traduz em aprendizagens feitas no quotidiano, valorizando-se, neste processo, as qualidades e os valores que contribuem para a manutenção e persistência do grupo familiar, bem como aquelas que permitem a adaptabilidade e a independência do sujeito face ao “ambiente social estranho” ao grupo cigano. Geralmente, estas crianças, não aprendem o que os currículos escolares exigem, ou aprendem mal, não gostam, não se interessam pelo que acontece na escola, embora muitas vezes não tenham consciência do seu tédio e até digam que gostam.

Alguns alunos elegem a brincadeira como actividade favorita na escola, embora a resposta a essa pergunta tenham sido bastante variados. Em Monforte dois (18,2%) alunos referem que, o que mais gostam de fazer na escola é estudar, três (27,3%) afirmam que gostam mais de conviver, um (9%) gosta de jogar e os restantes cinco (45,5%) indicam serem outras as actividades que mais gostam de fazer na escola. Em Sousel um (11,1%) aluno gosta de brincar, outro (11,1%) menciona que gosta de brincar, estudar e conviver, seis (66,6%) gostam de conviver e um (11,1%) refere outras actividades.

Quadro 5 - Actividade que mais gosta de fazer na escola

| Escola \ Actividade | Brincar | Estudar | Conviver | Jogar | Brincar Estudar Conviver | Outro |
|---------------------|-----------------|---------|-----------|-----------|--------------------------------|----------|
| | Monforte | | 2(18,2%) | 3 (27,3%) | 1 (9%) | |
| Sousel | 1 (11,1%) | | 6 (66,6%) | | 1 (11,1%) | 1(11,1%) |

Quadro 6 - Actividade que menos gosta de fazer na escola

| Escola \ Actividade | Estudar | Ler | Conviver com os outros | Estar na sala de aula | Trabalhar em grupo | Outro |
|---------------------|-----------------|-----------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------|
| | Monforte | 3 (27,3%) | 5 (45,5%) | 1 (9%) | 0 | 2 (18,2%) |
| Sousel | 5 (55,5%) | | | | 1 (11,1%) | 2(22,2%) |

Por sua vez, ao analisar as respostas à questão: o que menos gostas de fazer na escola (Quadro 6). Em Monforte a maioria dos alunos responde, ler, seguido da resposta, estudar, há dois alunos (18,2%) que mencionam não gostar de trabalhar em grupo e apenas um (9%) escolhe a opção conviver com os outros. Em Sousel cinco (55,5%) referem que não gostam de estudar, um (11,1%) não responde, dois (22,2%) indicam a opção outros e um (11,1%) trabalhar em grupo.

Poder-se-á então concluir que poucos alunos de etnia cigana admitem a importância da escola e deixam antever que aprender a ler e a escrever é importante para eles. De uma maneira geral é manifesto pouco interesse quando a aprendizagem requer mais esforço, como o estudar e o trabalhar em grupo.

No que diz respeito ao facto de falarem sobre a família na sala de aula, em Monforte apenas um (9%) aluno refere não o fazer. O que demonstra sentirem-se à vontade para falar da sua vida quotidiana e familiar na sala de aula. Por outro lado em Sousel apenas dois (22,2%) alunos falam de suas famílias, e os outros sete (77,8%) não.

Os autores Stoer e Cortesão, citam o multiculturalismo benigno para se referirem à preservação da identidade cultural dos diferentes grupos. Esta preservação não é acompanhada do “desenvolvimento, nesses grupos, de uma capacidade crítica do contexto em que se encontram e de instrumentos que lhes garantam a sobrevivência e o usufruto da cidadania na sociedade dominante” (Stoer e Cortesão, 1999, pp. 23).

A escola e os seus professores têm a responsabilidade de desenvolver uma ligação entre os alunos que lhes possibilite entender e conhecer as suas divergências culturais. E tendo por fundamento essa ideia, é fundamental que as escolas e os currículos não desconsiderem os saberes e vivências culturais das crianças de etnia cigana e que os professores desenvolvam práticas pedagógicas enriquecedoras para todos os alunos do ponto de vista pessoal e social.

Quadro 7 - Falar sobre a família na sala de aula

| Falar da família | Sim | Não |
|-------------------------|------------|-----------|
| Escola | | |
| Monforte | 10 (90,9%) | 1 (9%) |
| Sousel | 2 (22,2%) | 7 (77,8%) |

Quando confrontados com a questão se gostam mais de ficar em casa ou ir a escola, apenas um aluno da escola de Monforte menciona preferir ficar em casa (9%), embora a maioria goste de ir à escola (90%). Em Sousel seis (66,6%) preferem ir à escola e três (33,3%) ficar em casa, como se pode verificar no quadro 8.

Quadro 8 - Preferências

| Preferências | Ficar em Casa | Ir à escola |
|---------------------|---------------|-------------|
| Escola | | |
| Monforte | 1 (9%) | 10 (90,9%) |
| Sousel | 3 (33,3%) | 6 (66,6%) |

Todas as crianças (100%) de Monforte admitem que às vezes faltam à escola, apenas na escola de Sousel três (33,3%) afirmam que faltam à escola, os outros seis (66,6%) referem às vezes.

Por vezes as crianças ficam em casa porque possuem responsabilidades. É característica deste povo as raparigas ajudarem as mães nas tarefas domésticas e na guarda dos irmãos mais novos.

Quadro 9 - Faltar à escola

| Faltar | Sim | Não | Às vezes |
|-----------------|-----------|-----|------------|
| Escola | | | |
| Monforte | | | 11 (100%) |
| Sousel | 3 (33,3%) | | 6 (66,6%) |

3.1.2 Aprendizagem

Para os alunos de etnia cigana, a escola tem um papel muito prático, eles pretendem aprender factos muito concretos que lhes sejam de grande utilidade na vida activa, ou seja a escola serve como instrumento para uma melhor integração social na sua cultura. Tanto os pais como as crianças de etnia cigana julgam que a escola lhes proporcionará os conhecimentos para o entendimento do meio que as rodeia.

Quadro 10 - Gosto pelas actividades que faz na escola

| Gosto | Sim | Não |
|-----------------|-----------|-----------|
| Escola | | |
| Monforte | 11 (100%) | |
| Sousel | 7 (77,8%) | 2 (22,2%) |

Quadro 11 - Importante para o futuro o que a escola ensina

| Importante | Sim | Não |
|-------------------|-----------|-----------|
| Escola | | |
| Monforte | 11 (100%) | |
| Sousel | 7 (77,8%) | 2 (22,2%) |

Vindo de encontro a essa linha de pensamento, todos os alunos da amostra (100%) de Monforte pensam ser importante para o futuro o que a escola lhes ensina e afirmam gostar das actividades que realizam no ambiente escolar. Em Sousel a maioria (77,8%) pensa ser importante para o futuro o que a escola lhes ensina e gostam das actividades que realizam na escola, apenas dois (22,2%) responderam de forma negativa a essas duas questões.

Quadro 12 - Continuar os estudos

| Continuar | Sim | Não |
|------------------|------------|------------|
| Escola | | |
| Monforte | 10 (90,9%) | 1 (9%) |
| Sousel | 5 (55,5%) | 4 (44,4%) |

Quadro 13 - Motivos para continuar os estudos

| Motivos | Tirar a carta | Gosto de aprender | Outra razão |
|-----------------|----------------------|--------------------------|--------------------|
| Escolas | | | |
| Monforte | 11 (100%) | 7 (63,7%) | 7 (63,6%) |
| Sousel | 3 (33,3%) | 2 (22,2%) | 4 (44,%) |

Como podemos verificar nos quadros 12 e 13 em Monforte, entre os alunos que demonstram gosto por continuar os estudos, o interesse pela escolarização tem em comum a necessidade de tirar a carta. Sete (63,6%) para além desse motivo, também mencionam o gosto por aprender e por outras razões.

Existe apenas uma criança (9%) que assume que não gosta de continuar os estudos e a razão identificada é a de que a família não quer que estude. É curioso mencionar que embora três (27,3%) alunos admitem que gostariam de continuar a estudar, um também responde que tem outras razões para não querer continuar a estudar, os outros dois (18,2%) referem querer ir trabalhar, casar e constituir família e ainda referem como motivos para deixar de estudar, a família não querer que estudem.

Em Sousel perante a mesma questão, cinco (55,5%) alunos da amostra pretendem continuar os estudos. Três (33,3%) querem tirar a carta e dois (22,2%) gostam de aprender, no entanto, apesar da escola fazer sentido nas suas vidas, um (11,1%) menciona que quer casar, constituir família e trabalhar, referindo que a família não quer que estude. Dos quatro

(44,4%) que referem que não pretendem continuar a estudar, dois (22,2%) querem trabalhar com a família e outros dois (22,2%) apresentam outras razões.

Segundo Mendes (2005, p.106), em relação à questão da escolarização da minoria cigana, a presença de raparigas na escola é vista como útil para que esta aprenda a ler e a escrever. Mas, ao mesmo tempo, qualquer projecto de escolaridade que esta ambicione é ameaçado pelo receio que a sua família tem do seu contacto com não ciganos. O seu abandono prematuro da escolaridade é tido como normal, e a aprendizagem de mais competências para além das básicas é vista como um entrave à aprendizagem do seu papel futuro na sociedade cigana (mãe e esposa) .

Para este autor, o grupo minoritário, na sua maioria, não reconhece nem valoriza as competências escolares como forma de promoção e mobilidade social (Mendes, 2005, p. 112). Por outro lado, Chaves (2001, p.47) refere que muitos ciganos querem começar a exercer a sua profissão no mais curto espaço de tempo, pelo que necessitam de ir à escola para poderem tirar a carta de condução.

Em Monforte todos referem que gostariam que a escola lhes ensinasse outras coisas (quadro 14), nomeadamente, karaté, dança, cozinhar e ténis. Traço revelador da cultura cigana, que muitos autores denominam de “folclorização da cultura”, mas que quando devidamente enquadrado no processo ensino/aprendizagem pode constituir um importante veículo de integração e ponte para a abordagem de novos saberes. Em Sousel a maioria pensa ser importante aprender outras coisas diferentes na escola, mas não explicitaram o quê, apenas um (11,1%) menciona que gostava de aprender TIC e dois (22,2%) não respondem a essa questão.

Quadro 14 - Gosto por aprender outras coisas

| Gosto | Sim | Não | Não responderam |
|-----------------|------------|------------|------------------------|
| Escola | | | |
| Monforte | 11 (100%) | | |
| Sousel | 7 (77,7%) | | 2 (22,2%) |

3.1.3 Relação com os colegas

Ao consultar o quadro 15 podemos referir que da amostra de alunos de Monforte e Sousel consultados, quase todos referem que preferem brincar com os alunos pertencentes à

sua etnia. Três (27,3%) alunos de Monforte admitem que para além dos meninos de etnia cigana, também gostam de brincar com os meninos não ciganos e em Sousel um aluno (11,1%) prefere brincar com meninos não ciganos. Em Monforte dois (18,2%) preferem brincar com meninos não ciganos e em Sousel um (11,1%) indica o mesmo.

Quadro 15 – Preferência nas brincadeiras

| Preferência Escola | Ciganos | Não ciganos | Ambos |
|-------------------------------------|-----------|-------------|-----------|
| Monforte | 6 (54,5%) | 2 (18,2%) | 3 (27,3%) |
| Sousel | 7 (77,7%) | 1 (11,1%) | 1 (11,1%) |

A brincadeira é uma forma privilegiada de aprendizagem e constitui uma estratégia para reforçar a integração social.

Todos os alunos referem existir outros meninos ciganos na escola o que vem de encontro a respostas dos professores quando questionados quanto ao número de alunos ciganos existem nas turmas onde leccionam.

No contexto educativo, é importante a possibilidade da relação entre pares de forma a desenvolverem amizades com os colegas de diferentes etnias, porque essa diferença alimenta e proporciona novas experiências que inevitavelmente enriquecerão ambos. Como nem sempre essa quebra das “barreiras” étnicas são fáceis de acontecer, cabe aos professores e aos restantes membros do sistema educativo fomentar esse contacto.

Outras das perguntas feitas, foi a de saber se quando sentiam dificuldades, os colegas os ajudavam nas tarefas, em Monforte as respostas são todas positivas, isto é, ninguém diz que não, todos ou respondem sim ou às vezes, já em Sousel as respostas são diversas, quatro (44,4%) respondem de forma positiva, dois (22,2%) referem que não e três (33,3%) mencionam às vezes (quadro 16).

Quadro 16 - Ajuda

| Ajuda Escola | Sim | Não | Às vezes |
|-------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Monforte | 5 (45,5%) | 0 | 6 (54,5%) |
| Sousel | 4 (44,4%) | 2 (22,2%) | 3 (33,3%) |

É na sala de aula, que o trabalho do professor tem uma maior dimensão porque é na aula que os alunos convivem todos os dias, e é onde o professor pode e deve desenvolver o seu trabalho educativo, logo, torna-se fundamental que o professor tenha a preocupação de adaptar a metodologia de estudo ao grupo, porque se o trabalho for difícil demais a criança sentir-se-á desmotivada o que, conseqüentemente, fomentará o desenvolvimento de uma fraca auto-estima. O professor tem de ter a sensibilidade para analisar e conhecer o seu grupo, de mente aberta, sem ideias pré-concebidas de forma a ser capaz de respeitar e ajudar no desenvolvimento do seu educando, como ser único que é.

Não devemos esquecer que, adaptação, flexibilidade, polivalência, mobilidade, autonomia, são qualidades hoje pedidas e até mesmo exigidas, pela maior parte dos patrões na economia moderna. É interessante aqui, questionar o porquê destas qualidades que são reconhecidas nos ciganos, não lhes permitirem integrar-se ou, pelo menos, terem o seu lugar na economia dominante (Liégeois, 1979, p. 71-76).

Quadro 17 - Relacionamentos na escola

| Indivíduos Escola | Meninos Não ciganos | Meninos Ciganos | Professores | Funcionários | Todos |
|----------------------|------------------------|--------------------|-------------|--------------|-----------|
| Monforte | 3 (27,3%) | 6 (54,5%) | | | 2(18,2%) |
| Sousel | 2 (22,2%) | 6 (66,6%) | | | 1 (11,1%) |

Numa das perguntas feitas aos alunos, com quem te sentes melhor na escola, em Monforte oito respondem ser com meninos ciganos, sendo que dois (18,2%) alunos além de referirem sentir-se bem com meninos ciganos, também admitem gostar de estar com meninos não ciganos, com professores e funcionários. É curioso verificar que os restantes três (27,3%) sentem-se melhor com meninos não ciganos. Em Sousel, perante a mesma questão seis (66,6%) respondem ser com meninos ciganos, dois (22,2%) sentem-se melhor com alunos não ciganos e um (11,1%) tanto gosta de estar com meninos ciganos como com não ciganos.

A identidade pessoal constrói-se numa cultura particular que representa o ambiente privilegiado para definir a especificidade de cada indivíduo. A identidade vem de um processo complexo, de uma história pessoal, construído no interior da trama de relações interpessoais e de interações múltiplas com o ambiente e a sociedade, partindo da elaboração dos modelos dos adultos que, em primeiro lugar, são os pais e professores, que surgem como agentes sociais das culturas familiar e escolar (Liégeois, 1976, p. 45-49).

3.1.4 Relação dos pais com a escola

Os estereótipos são preconceitos que exercem pressão sobre um determinado grupo e os ciganos têm, por seu lado, representações erradas daqueles que os rodeiam. Estas representações reflectem-se geralmente como imagens desprendidas de ambas as partes. A comunicação entre ciganos e não ciganos torna-se particularmente difícil devido a este desconhecimento e incompreensão mútua (Liégeois, 1997, p. 76).

Segundo Aires (2004, p.38), a comunidade cigana quando concorda em “integrar um processo educativo fá-lo numa perspectiva minimalista” sendo apenas de seu interesse preparar as crianças com saberes práticos – aprender a ler, contar e escrever, pelo que será de enorme importância que o currículo escolar não permaneça indiferente ao desigual capital cultural de origem familiar e social que os alunos carregam no seu dia-a-dia para a escola.

Quadro 18 - Falar com o professor

| Interesse | Sim | Não |
|------------------|-----------|-----------|
| Escola | | |
| Monforte | 11 (100%) | 0 (%) |
| Sousel | 8 (88,8%) | 1 (11,1%) |

Quadro 19 - Conversar sobre a escola

| Conversam | Sim | Não |
|------------------|-----------|-----------|
| Escola | | |
| Monforte | 11 (100%) | 0 (%) |
| Sousel | 8 (88,8%) | 1 (11,1%) |

Quadro 20 - Importância da escola para o futuro

| Importância | Sim | Não | Mais ou menos |
|--------------------|-----------|-----------|---------------|
| Escola | | | |
| Monforte | 8 (72,7%) | | 3 (27,3%) |
| Sousel | 6 (66,6%) | 2 (22,2%) | 1 (11,1%) |

Embora, todos os alunos (100%) de Monforte refiram que os pais lhes perguntam sobre a escola e todos (100%) respondem que os pais vão à escola para falar com o professor, nem todos admitem que para a família a escola seja importante para o seu futuro. Em Sousel a

situação é idêntica no que respeita à primeira questão e apenas um (11,1%) refere que os pais não conversam com ele sobre a escola nem vão à escola falar com o professor. A maioria das famílias pensa que a escola é importante para o futuro do aluno, embora dois (22,2%) digam que não, um (11,1%) refere mais ou menos.

Apesar de parecer que os pais dos alunos de etnia cigana se começam a importar com a situação escolar dos seus filhos, a comunicação/interacção com a instituição escolar ainda se encontra longe de ser a desejável, tal facto decorre talvez devido à falta de conhecimentos sobre a importância da escola na escolarização dos seus filhos ou mesmo por puro desinteresse.

3.2 Professores

Analisemos de seguida as respostas dadas pelos professores, e apresentemos os resultados obtidos.

Quadro 21 - Número de professores e turmas que leccionam

| Número Escola | Professores | Turmas |
|--------------------------------|--------------------|---------------|
| Monforte | 7 | 6º |
| Sousel | 11 | 5º,6º,7º, CEF |

3.2.1 Contextualização

Todos os professores da amostra da escola de Monforte leccionam o 6º ano de escolaridade, ou seja são professores da amostra de alunos do 6º ano, de etnia cigana, que fizeram parte no desenvolvimento deste trabalho.

Os professores da escola de Sousel para além de leccionarem alunos de etnia cigana também leccionam outras turmas, sendo que quatro professores leccionam 6º anos, dois leccionam o 5º ano, dois leccionam simultaneamente 5º e 6º anos, um lecciona 5º ano e um curso CEF, outro lecciona 5º,6º e CEF e outro lecciona 5º, 6º e 7º anos de escolaridade.

Em Monforte a turma é composta por dezasseis alunos, sendo onze (68,7%) de etnia cigana que são assíduos às aulas, quatro (25%) também de etnia cigana, que raramente vão às

aulas, pelo que não responderam ao referido questionário e um (6,25%) aluno não cigano. Dessa forma, quando se pergunta aos professores, quantos alunos tem a turma, alguns professores, não referem o número exacto, em virtude do constante absentismo, fazendo-os abstrair da verdadeira realidade no que concerne ao número exacto dos mesmos dentro da sala de aula, na sua disciplina. Daí que alguns professores digam que a turma tem catorze alunos, outros quinze e os restantes professores dezasseis. Pode-se então referir que nesta amostra a maioria dos alunos das respectivas turmas são ciganos, neste caso concreto a minoria são os não ciganos.

Em Sousel há várias turmas com alunos espalhados entre elas, tornando as turmas mais heterogéneas. Há uma turma de 5º ano com dezanove alunos, que possui dois (10,5%) alunos de etnia cigana, uma turma com vinte e um alunos e outra com dezassete, sendo que ambas tem um aluno de etnia cigana. No 6º ano temos uma turma com dezanove alunos que possui um aluno de etnia cigana e outra com catorze alunos, sendo quatro (28,6%) de etnia cigana. Há um curso CEF com dez alunos e outra turma com dezanove, que não possuem alunos ciganos. Na totalidade há nove alunos de etnia cigana distribuídos pelas diferentes turmas, sendo que a maioria em cada turma não são ciganos.

Verifica-se que houve uma preocupação, por parte da escola, em fazer a distribuição de alunos ciganos por turma.

Quadro 22 - Número de alunos ciganos por turma

| Alunos/turma Escola | 5º ano | 6º Ano | Alunos não ciganos | Alunos ciganos | Alunos ciganos que raramente vão à escola |
|--------------------------------------|-----------|-----------|--------------------------|-------------------|--|
| Monforte | | 16 | 1 (6,25%) | 11 (68,7%) | 4 (25%) |
| Sousel | 19 | | | 2 (10,5%) | |
| Sousel | 21 | | 20 (95,2%) | 1 (4,8%) | |
| Sousel | 17 | | 16 (94,1%) | 1 (5,9%) | |
| Sousel | | 19 | 18 (94,7%) | 1 (5,3%) | |
| Sousel | | 14 | 13 (92,8) | 4 (28,6%) | |

Quadro 23 - Idade

| Idade | Menor ou igual a 14 | Mais de 14 |
|-----------------|---------------------|------------|
| Escolas | | |
| Monforte | 6 (54,5%) | 5 (45,5%) |
| Sousel | 8 (88,9%) | 1 (11,1%) |

Em Monforte os professores referem existir seis (54,5%) alunos com idades igual ou inferior a catorze anos e cinco (45,5%) com mais de catorze. Por sua vez em Sousel os professores afirmam que oito alunos (88,9%) possuem idades inferiores ou iguais a catorze anos e em Sousel apenas um aluno (11,1%) possui mais de catorze anos, o que confirma os dados relativos aos questionários efectuados aos alunos.

3.2.2 Caracterização dos alunos de Etnia Cigana face à escola

Quadro 24 - Pontualidade/assiduidade dos alunos ciganos

| Pont/assid. | Sim | Não | Raramente | Inconstante |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| Escolas | | | | |
| Monforte | | 1 (14,2%) | 3 (42,8%) | 3 (42,8%) |
| Sousel | 3 (27,3%) | 8 (72,7%) | | |

Quando confrontados com a questão se os alunos ciganos são pontuais e assíduos, de uma forma geral, em ambas as escolas, todos referem que na sua maioria não o são, o que vai de encontro às respostas dos alunos em que todos admitiram por vezes faltar às aulas.

Em Monforte três professores respondem “ Raramente”e três dizem que a sua pontualidade é de forma inconstante, por exemplo : “ Alguns, mas na sua maioria chegam atrasados nos primeiros tempos da manhã e da tarde”, “ A assiduidade é bastante inconstante, quando vêm tem sido geralmente pontuais excepto ao 1º tempo da manhã.”.

Em Sousel alguns professores referem o seguinte : “ De uma maneira geral não são nem assíduos, nem pontuais. No entanto o meu aluno de 11 anos é assíduo e pontual”, “ 1 dos alunos é assíduo e pontual, o outro é pontual mas falta diversas vezes.”, “ A maioria ao que parece não é assídua, mas um dos alunos do 5º ano é assíduo e pontual.”, “ A aluna é pontual mas apresenta uma assiduidade irregular”, cinco professores responderam “Não” e dois deram uma resposta afirmativa.

É curioso mencionar que em Monforte quase todos referem que a pontualidade é pior em especial no período da manhã.

A escolaridade e a assiduidade escolar obrigatória, há mais de um século, não são tão efectivas para as crianças ciganas e constituem, em Portugal e na Europa, um problema revelador das dificuldades em fazer aplicar os direitos das minorias.

Segundo Liégeois (1997, p.81), é um facto que, as estratégias políticas ciganas e suas razões não são tidas em conta e o esquecimento deste parâmetro fundamental tem sido uma causa para o fracasso das tentativas de escolarização.

Quadro 25 - Ritmo de aprendizagem

| Ritmo | Sim | Não |
|-----------------|-----------|-----------|
| Escola | | |
| Monforte | 7 (100%) | 0 |
| Sousel | 7 (63,7%) | 4 (36,3%) |

Quanto à questão de saber se o ritmo e estilos de aprendizagens dos alunos de etnia cigana é diferente dos outros, todos os professores da escola de Monforte respondem afirmativamente e cinco justificam a resposta devido à assiduidade irregular dos alunos que acaba por ter influência no nível de aprendizagem. “Sim, o facto de faltarem muito às aulas tem influência no ritmo de aprendizagem.”, “Sim, temos pelo menos três níveis na mesma turma.”, “ Tem ritmos e estilos diferentes de acordo com as diferentes disciplinas.”, “ Sim, sobretudo por causa da assiduidade inconstante.”, “ Sim, devido à sua assiduidade irregular.”.

Em Sousel perante a mesma questão, sete (67,7%) respondem afirmativamente, e três justificam “ Sim, Sobretudo devido à falta de assiduidade.”, “ Em ambos os casos estão completamente integrados na turma e realizam os exercícios normalmente.”, “ O aluno que faz parte da turma que lecciono, não tem um ritmo de aprendizagem diferente da restante turma.”. Quatro (36,3%) responderam que não, e referindo-se especificamente a uma aluna um professor justificou ”Neste caso, sendo só esta aluna, é não porque a aluna apresenta um ritmo e estilo de aprendizagem idêntico ao restante grupo.”

Quadro 26 - Interesse pelos conteúdos/actividades de sala de aula

| Escola \ Interesse | Sim | Não | Pouco | Depende |
|----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Monforte | 2 (28,6%) | | 1 (14,3%) | 4 (57,1%) |
| Sousel | 6 (54,5%) | 4 (36,4%) | 1 (9,1%) | |

Na escola de Monforte, relativamente à pergunta de saber se no geral os alunos ciganos se interessam pelos conteúdos/ actividades de sala de aula, as respostas não são tão lineares, apenas dois (28,6%) professores respondem positivamente, um responde simplesmente “Sim”, e outro justifica “ Sim, mas a motivação antes das actividades é sempre necessária e o reforço positivo”, outro (14,3%) professor diz” No geral o interesse é pouco e inconstante.”. Quatro (57,1%) referem nas suas respostas que o interesse está condicionado a alguns factores “Depende do aluno, mas no geral não consegue estar concentrado mais que dez minutos.”, “Por alguns conteúdos.”, “O interesse está condicionado às actividades e carácter dos conteúdos leccionados.”, “ Os alunos interessam-se mais por aulas mais práticas.”

Perante a mesma questão, apenas seis (54,5%) professores da escola de Sousel respondem sim e dois referem “ Sim ambos são interessados e participativos”, “ Este aluno do 5º ano é interessado e empenhado.”, outro (9,1%) comenta “ manifestam muito pouco interesse.”, quatro (36,4%) referem “Não”, mas um deles completa a questão “Não. Salvo algumas excepções, como o caso do aluno de 11 anos”.

As respostas vão de encontro ao que já foi anteriormente mencionado, os professores têm de ter o cuidado e a preocupação para não exigirem além das capacidades dos alunos e assim levarem à desmotivação e conseqüente desinteresse pela escola.

O interesse ou desmotivação pelas actividades realizadas em sala de aula é muitas vezes condicionado pelo carácter dos conteúdos, o que é confirmado por algumas respostas dadas referindo que os alunos se interessam por actividades mais práticas.

Este olhar atento mostra-se vital para a escola de hoje, pois esta deve manifestar publicamente, que assume o despertar das consciências e a educação moral, que não procura somente valorizar os alunos mais sábios ou hábeis, mas que visa sempre combater o erro, a busca pela verdade, modificar as formas de ver, de pensar e de fazer, em suma, formar os alunos para fazer deles “homens” (Develay, 1996, p.17-48).

3.2.3 Relação entre alunos (ciganos e não ciganos)

Quadro 27 - Clima de cooperação

| Clima | Sim | Não | Raramente | Por vezes |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Escolas | | | | |
| Monforte | 7 (100%) | 0 | 0 | 0 |
| Sousel | 7 (63,6%) | 2 (18,2%) | 1 (9,1%) | 1 (9,1%) |

Todos os professores da amostra da escola de Monforte afirmam existir um clima de cooperação na sala de aula entre as diferentes culturas “ Sim, principalmente em trabalhos manuais.”, “ Na turma em questão verifica-se um clima de cooperação.”, “ Sim, sobretudo entre professores e alunos.”. Embora, neste caso concreto penso não ser muito significativa a resposta porque na turma só existe um aluno de etnia não cigana. Em Sousel as respostas na sua maioria são afirmativas com sete respostas (63,6%), em que um menciona “ Sim, devido à sua excelente adaptação à turma.”, dois (18,2%) referem que não, um (9,1%) raramente e outro (19,1%) refere o seguinte “ Por vezes, depende das actividades temas em desenvolvimento”.

No que se refere à atracção entre meninos/ meninas não ciganos com meninos/meninas ciganos, mais uma vez a resposta é afirmativa por parte de todos os professores da escola de Monforte. É interessante mencionar que dois professores afirmam que os meninos ciganos se interessam por meninas não ciganas: “sim, os mais velhos mostram interesse pelas meninas não ciganas”; “existe uma atracção dos meninos ciganos pelas meninas não ciganas”.

Por outro lado, na escola de Sousel as respostas são variadas, uns professores dizem que sim, outros dizem que não, outros não sabem ou desconhecem e um deles refere “ Nem sempre os alunos de etnia cigana se querem relacionar com os colegas. Por vezes em situações de conflito os meninos ciganos intimidam com mais frequência os seus colegas.

3.2.4 Participação da família no processo escolar

No que diz respeito à participação da família no processo escolar pretende-se fundamentalmente saber se a escola promove actividades abertas à participação dos pais e se esses participam.

Quadro 28 - Promoção da participação da família

| Promoção | Sim | Não | Não respondeu |
|-----------------|------------|------------|----------------------|
| Escolas | | | |
| Monforte | 6 (85,7%) | 1 (14,3%) | 0 |
| Sousel | 8 (72,7%) | 2 (18,2%) | 1 (9,1%) |

Em Monforte apenas um professor (14,3%) refere não existir a promoção de actividades para os pais por parte da escola. Todos os outros (85,7%) admitem que existe, e uma professora dá mesmo um exemplo: “ sim, os pais foram convidados a participar numa aula da turma”.

Em Sousel apenas dois (18,2%) mencionam que a escola não promove actividades para os pais, outro não responde a essa questão e os restantes (72,7%) professores manifestam-se de forma afirmativa e um não responde (9,1%).

A escola e a comunidade devem ser perspectivadas pelos professores como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática.

Relativamente à participação dos pais no ambiente escolar, em Monforte as respostas são as seguintes: “Na sua maioria sim”; “Alguns pais têm participado”; “ Algumas actividades”; “Sim, ainda que de forma inconstante”; “Nem sempre” e “sim”. Em Sousel as respostas são as seguintes “ Não”; “ Desconheço”; “ Nem sempre, depende das actividades”; “ Por vezes”; “Não sei”; “Alguns”; “ Penso que sim”; “ Muito raramente”.

Uma grande parte das famílias ciganas guarda uma lembrança negativa da sua vivência escolar, bem como um sentimento de inferioridade relativamente aos domínios escolares. O seu interesse nos programas escolares visa um ensino funcional, útil e rápido, para permitir que as suas crianças se adaptem ao mundo moderno, continuando ao mesmo tempo a funcionar num sistema fiador de independência e objecto de orgulho. É, portanto, muito importante valorizar as famílias e ganhar a sua confiança, na escola.

A utilização de mediadores deve ser valorizada, uma vez que estes podem estabelecer mais facilmente canais de comunicação e deve existir também a preocupação com a utilização do discurso para que este seja compreensível e a comunicação se torne mais fácil (Liégeois, 1997, p.16).

3.2.5 Integração

Quadro 29 - Iniciativa para falar das suas vivências

| Iniciativa Escola | Sim | Não | Quando pedido/ Por vezes/ informalmente | Não abertamente |
|------------------------------------|-----------|------------------------|---|--------------------|
| Monforte | 4 (57,1%) | 1 (14,3%) | 1 (14,3%) | 1 (14,3%) |
| Sousel | 5 (45,4%) | 3 (27,3%) ¹ | 3 (27,3%) | |

Na questão de saber se as crianças têm iniciativa para falar das suas vivências, em Monforte quatro (57,1%) respondem “Sim”, um (14,3%) “Não” outro (14,3%) “Quando lhes pedimos falamos” e outro (14,3%) afirma “Não abertamente”. À mesma questão na escola de Sousel cinco (45,4%) respondem que “Sim”, uma “Não”, outra respondeu “ Da realidade que conheço, penso que não”, outra “ Nunca me apercebi”, dois reponderam “ Por vezes” e por último, “ Falam das suas vivências, mas de uma forma informal”.

A literatura, na perspectiva do multiculturalismo, fala da diversidade que é valorizada, onde se respeita a diferença e se estabelecem normas básicas de convivência. A interculturalidade, “mantém o interesse e o respeito pelos diferentes grupos e pessoas e, além disso, promove o confronto de culturas, a mestiçagem, a aprendizagem e o conhecimento em conjunto. Estimula o respeito pelos traços de identidade de cada pessoa, mas promove o confronto de culturas e o intercâmbio” (Pardo, 2005, p.79).

Quadro 30 - Discussão da questão intercultural

| Discussão Escola | Sim | Não sei | Por vezes/ pouco | Nas reuniões professores SIM, Pedagógicos NÃO |
|-----------------------------------|-----------|-----------|---------------------|---|
| Monforte | 5 (71,4%) | | 1 (14,3%) | 1 (14,3%) |
| Sousel | 8 (72,7%) | 2 (18,2%) | 1 (9,1%) | |

No que refere à questão de saber se a educação intercultural é discutida nas reuniões ou conselhos pedagógicos e de docentes, na amostra de professores da escola de Monforte cinco (71,4%) respondem afirmativamente, um (14,3%) “Pouco” e outro (14,3%) “ Nas reuniões de professores sim, nos pedagógicos não.”. Em Sousel oito (72,7%) também

responde que sim, e dois referem “ Em Conselho de Turma sim”, “ Normalmente sim”, no entanto dois (18,2%) referem que não sabem e outro (19,1%) refere “ por vezes”.

Podemos verificar que a concepção de que educação intercultural é especialmente uma prática que se aplica, e que origina por parte dos professores uma atitude de alerta e abertura em relação a diversidade cultural presente na sala de aula. Essa diversidade exige que os professores estejam em constante mudança para desta forma adaptarem as suas práticas e encontrarem estratégias que os ajudem a lidar com a diferença sempre com o objectivo de promover o respeito pela diversidade, bem como criar melhores oportunidades de sucesso para todas as crianças ciganas e não ciganas.

Quadro 31 - Existência de currículo diferenciado

| Escola \ Existência | Sim | Não | Currículo específico para a turma (PIEF) | Sempre que se justifique |
|-----------------------------------|-----------|-----------|--|--------------------------|
| Monforte | 1 (14,3%) | 4 (57,1%) | 2 (28,6%) | |
| Sousel | 3 (27,3%) | 7 (63,6%) | | 1 (9,1%) |

Para melhor compreender se existe uma preocupação por parte dos professores quanto à integração das crianças ciganas no ambiente escolar perguntou-se se existe um currículo diferenciado para esses alunos a que apenas um professor (14,3%) responde que sim, todos os outros (57,14%) referem que não e dois (28,6%) professores mencionam existir um currículo específico para a turma (PIEF), na escola de Monforte, “ Não, existe um curso específico do PIEF neste caso esta turma é quase toda de etnia.”, “ Não. Nesta turma PIEF existe um PEF próprio para cada aluno independente de ser cigano ou não.”. Três (27,3%) professores da escola de Sousel referem que os seus alunos têm um currículo diferenciado, e dizem “ Sim, apenas porque se encontram num percurso alternativo”, “ Penso que sim, tendo em conta a especificidade de cada aluno” “ Os alunos encontram-se integrados na turma de Percursos Alternativos.”, sete (63,6%) referem que não e alguns argumentam “ Não, no entanto existe uma turma de 6º ano de percursos curriculares alternativos que é maioritariamente de etnia cigana, nesse caso podemos considerar que há uma preocupação de adaptar o currículo”, “Nesta turma onde se encontra esta aluna, não há currículo diferenciado porque a aluna não necessita, acompanha de modo satisfatório.”, outro (9,1%) “ Sempre que se justifique”.

Embora a escola seja considerada como um lugar onde se exerce a educação inclusiva, aparece uma falha no que respeita à utilização de estratégias por parte da instituição. Uma vez

que não existem apoios preparados especificamente em concordância com as características dos alunos, como a proveniência ou a cultura destes. Na maior parte das vezes, apenas existe esse tipo de preocupação quando manifestam uma grande dificuldade em acompanhar os demais colegas da turma devido a desigualdade de conhecimentos manifestados.

3.2.6 Formação complementar

Visto todos os professores inquiridos no âmbito deste trabalho se encontram a trabalhar com alunos de etnia cigana, pretende-se saber se possuem ou se têm conhecimento da existência de formação complementar para professores sobre a educação intercultural. Em Monforte as respostas são concordantes: “Não”; “Não sei “ e “Não tenho informação”. Em Sousel as respostas são as seguintes “ Não”; “ Desconheço”; “ Não que eu me tenha apercebido”; “ Não dei conta disso”; “ Não tenho informação sobre isso”; “ Sim”; “ Não tenho conhecimento de que exista”; “ Do meu conhecimento não”.

Quadro 32 - Preocupação na distribuição dos horários

| Preocupação Escola | Sim | Não | Nem sempre | Não sei/ desconheço |
|-------------------------------------|-----------|-----------|------------|------------------------|
| Monforte | 2 (28,6%) | 0 | 1 (14,3%) | 4 (57,1%) |
| Sousel | 5 (45,4%) | 4 (36,4%) | | 2 (18,2%) |

Outra das questões colocadas tem como finalidade descobrir se há por parte do meio educativo a preocupação na distribuição dos horários e das turmas, considerando as especificidades locais, culturais e/ou étnicas dos alunos. Em Monforte dois (28,6%) professores afirmam existir, um (14,3%) responde que nem sempre e os restantes quatro (57,1%) respondem não saberem. Em Sousel cinco professores (45,4%) respondem “Sim” e um completa a questão “Penso haver uma turma formada na grande maioria por alunos de etnia cigana.”, quatro (36,6%) respondem negativamente, três “Não“ e “Não. Existe a preocupação de manter o grupo turma na transição de ano.”; dois (18,2%) mencionaram “Não sei”; “ Desconheço”.

Solicitou-se também a opinião pessoal sobre o que a escola pode fazer pela escolarização das crianças ciganas. Em Monforte as respostas são as seguintes: “Elaboração de currículos próprios”; “Penso que a constituição de turmas com currículo diferenciado como

o PIEF é uma boa estratégia para trazer estes alunos à escola”; “Constituição de turmas com currículos diferenciados – ex. PIEF”; “Com a estratégia de diferenciação curricular do curso PIEF”; “Pode não excluí-los das turmas regulares e consciencializar os docentes que mesmo sendo ciganos os alunos continuam a ser crianças que merecem a nossa atenção e respeito”; “Tornar a escola inclusiva” e “Consciencializar os pais para a importância da escolarização”.

Perante a mesma pergunta, os professores da escola de Sousel respondem “Continuar o trabalho que está a fazer mas assumindo que o mesmo é extremamente complicado”; “ Ter especial atenção à assiduidade das crianças”; “ Além do que já faz, os seus currículos deveriam ser mais orientados para a vida activa, para um futuro profissional. Deveria haver mais exigência nas escolas, a nível da assiduidade e aproveitamento destas crianças.”; “ Muito pouco, julgo!”; “ Na minha opinião a escola tem todos os meios disponíveis, por vezes as famílias de etnia cigana é que não estão receptivos a alterar a sua cultura em prol da formação dos filhos.”; “ Acompanhamento por equipas especiais (professores, CPCJ, centro de saúde...) ”; “ A escola deve continuar a promover boas práticas de integração, como tem acontecido até então.”; “ Nada mais além do que já se faz”; “ A escola tem vindo fazendo o que está ao seu alcance. O problema reside na família (no nível das questões étnico-culturais e na baixa expectativa que têm em relação à escola...) ”; “ Não depende da escola, mas dos alunos que não vêm na escola nenhum ponto de interesse”; “ Pode fazer tudo o que faz por todos os outros meninos (e que tem vindo a fazer). Deve em meu ver, por parte dos pais de etnia cigana, adaptarem-se mais a outras culturas.”

Nesta pequena amostra conseguiu-se recolher diferentes ideias de profissionais que na prática trabalham todos os dias com crianças ciganas, as sugestões confirmam as concepções teóricas sobre esta temática.

Escolarizar estas crianças, surge-nos como uma escolha, mas do lado das famílias, como uma “opção cultural” (Liégeois, 1997, p.70), que deverá ser autorizada e facilitada por uma legislação e regulamentação produzida para o direito à instrução.

Segundo Liégeois (1997, p.81), é um facto que, as estratégias políticas ciganas e suas razões não são tidas em conta e o esquecimento deste parâmetro fundamental tem sido uma causa para o fracasso das tentativas de escolarização.

Citando Laraia (2004, p.101): «Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Desta forma é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as

diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir».

4. CONCLUSÃO

A realização deste trabalho permite-nos verificar que embora haja muita informação acerca desta etnia cigana, percebe-se que ainda há muito a fazer em prol da integração e do sucesso educativo desta minoria étnica, que cada vez mais fazem parte da comunidade educativa. Não basta conhecer este povo, é necessário antes de mais, deixarmos preconceitos e centrarmo-nos naquilo que é essencial, compreendê-los para que os possamos integrar.

Estas crianças revelam grandes dificuldades de adaptação dentro da sala de aula, reconhecem que a escola não lhes serve para a construção do seu futuro. Apesar de afirmarem que gostam da escola, continuam a faltar bastante, havendo alguns que a abandonam definitivamente sem que isso as afecte ou afecte as suas famílias, que nem sempre as estimulam nas suas aprendizagens escolares, demitindo-se até mesmo da sua participação nas actividades que a escola lhes propõe. O nível de absentismo por parte das meninas, ou mesmo do abandono escolar por volta dos 14 anos é característica das raparigas, uma vez que têm responsabilidades familiares inerentes à sua cultura, não lhes sendo permitido continuar os estudos. Ao rapaz, por sua vez, é-lhe permitido continuar a estudar, simplesmente porque pretende tirar a carta de condução.

Desta forma, é importante que a escola esteja atenta a esses constrangimentos para que possa actuar, construindo momentos acolhedores para estes alunos que nem sempre são verdadeiramente integrados na escola. Não basta frequentá-la e realizarem as actividades que a mesma lhes impõe, esta deve, antes de mais, valorizar a sua cultura através de actividades inerentes às suas tradições culturais, proporcionando momentos de partilha entre ciganos e não ciganos, o que vem de encontro ao que os professores referem, dizendo que os alunos preferem as tarefas mais práticas, e os mesmos admitem que gostariam que a escola lhes ensinasse outras coisas, como por exemplo dança e karaté.

As adaptações aos currículos devem ser tidos em conta, dado que os que existem nas escolas obedecem a um plano nacional e não se adaptam, de forma alguma, às necessidades deste povo, que pelas suas características próprias, requerem uma maior atenção. A elaboração de um currículo com características específicas requer grande reflexão na sua elaboração para que as crianças ciganas se possam sentir bem na escola, dada a obrigatoriedade da mesma. As actividades devem ir de encontro à cultura e maneira de viver, próprias desta etnia.

Exige-se, portanto, à escola que reflecta sobre a escolarização do povo cigano e lhes possibilite as condições necessárias ao desenvolvimento das suas capacidades num ambiente

propiciador de práticas pedagógicas inovadoras e no reconhecimento do esforço, valorização e aceitação da sua cultura plural, representada pelos alunos e respectivas famílias. Conhecer as características culturais dos grupos minoritários torna-se, na opinião de Cortesão, imprescindível para criar uma “relação propiciadora do mais fecundo desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem” (Cortesão et al,2005, p.9)

O desenvolvimento de uma boa relação entre professores e alunos começa na sala de aula, o aluno deve ser estimulado a dar o seu contributo, no entanto, é importante não esquecer que nem todos gostam de falar sobre as suas vivências, embora alguns o façam. Esses momentos devem ser motivados com actividades ligadas às vivências e costumes, tornando essa partilha mais enriquecedora para ambas as culturas. A própria instituição escolar deve criar momentos de reflexão e incentivar os professores a novas práticas lectivas que valorizem e dêem oportunidade a estes jovens de se expressarem. A própria leitura e escrita devem valorizar e focar os costumes e tradições desta minoria étnica.

No entanto alguns constrangimentos a ter em conta neste processo passam pela preparação dos professores. Os mesmos não estão preparados para lidar com uma cultura tão divergente. Têm dificuldade em lidar com esta etnia, e referem que o desinteresse é uma constante. As metodologias adoptadas não são diferenciadas, contribuindo para a desmotivação. Se considerarmos a sala de aula como espaço bem diferenciado da liberdade a que o cigano está habituado, iremos perceber a necessidade de mudança da escola.

O professor deve perceber que estes alunos não valorizam a escola da mesma maneira que os outros alunos. As expectativas criadas não podem ser idênticas para todos, é necessário criar metas e balizar conteúdos que façam sentido na vida cultural destes jovens.

Os próprios professores deverão ser mais conhecedores das características culturais deste povo para que saibam lidar melhor com eles e diversificar estratégias de cooperação entre ambos, dentro da sala de aula, para que haja uma maior motivação entre os intervenientes neste processo educativo, utilizando pedagogias que respeitem as características de cada um. (Grave de Resende, 2002, p.24).

Uma escola multicultural não é apenas aquela que recebe crianças de vários países ou etnias, mas antes de tudo, uma escola que saiba e que dê oportunidade aos seus alunos, os ajude, não só a saber um conjunto de conhecimentos importantes que os preparem para o futuro, mas também uma escola que valorize a cultura de cada um, e desenvolva actividades que façam sentido e que estejam de acordo com a cultura de cada aluno, criando-lhes a possibilidade de participação activa e gosto pela escola.

A escola pode assumir um papel integrador junto da etnia. É necessário porém, conhecer melhor a cultura deste povo, valorizando-a, criar espaços de partilha entre todos os intervenientes neste processo educativo, envolvendo mais as famílias para que se atenuem os preconceitos negativos. A colaboração de um mediador neste processo é de vital importância afim de se criarem laços mais estreitos entre a escola e as famílias.

É possível melhorar a integração dos alunos ciganos na escola, sem que estes comprometam a sua cultura. Cabe à escola assumir uma função adaptativa, com flexibilidade para responder à diversidade dos grupos ciganos da sua comunidade.

Considerando os principais objetivos deste estudo:

Confirmar a importância que a escola assume na vida futura desta minoria; Confirmar a valorização da educação multicultural nas escolas; Confirmar a integração/ adaptação dos alunos ciganos na escola; Consideramos que pela análise dos inquéritos apresentados nas escolas de Monforte e Sousel constatamos que a escola não assume um papel importante na vida futura desta etnia. A educação multicultural não é valorizada na escola e é possível melhorar a integração/ adaptação dos alunos ciganos na escola.

Através da valorização e esforços de todos pode-se obter uma escola que satisfaça ambos os intervenientes do processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, S. (2004). *A escola ainda é alheia e adversa à cultura cigana*. In *Jornal Mensal A Página da Educação*, Ano XIII, nº 131, Fevereiro/2004.

ALBAICIN, J. (1996) “El” “Enigma” “Gitano”. *El País Babelia*, 27 de julio 11.

ANTUNES, A. (1997). *Os Príncipes do Nada. Contributo de um trabalho social de Reinsertação de populações ciganas*. Coimbra: Edição da Associação Integrar

ASSÉO (2004). *Les tsiganes et le remembrement ethnique de l'Europe*. Universidade de Marne-la-Vallée. Disponível em:

URL:[http:// www.univ-mlv.fr/bibliotheque/presses/travaux/travaux/asseo.pdf](http://www.univ-mlv.fr/bibliotheque/presses/travaux/travaux/asseo.pdf)

BRANDÃO, Z. (2000), *Entre questionários e entrevistas: Família & escola*, Rio de Janeiro Vozes.

BRUNER, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

CARMO,H &.FERREIRA,M. (1998). *Metodologia de Investigação – Guia para a Auto – Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

CASA NOVA, M. J. (2001) *Etnicidade e classes sociais – em torno do valor heurístico da conceptualização da etnia como categoria social*. Educação, Sociedade & Cultura

CASA NOVA, M. J. (2005). (I) *Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema Educativo português: balanço e perspectivas*. *Revista Ensaio* (Rio de Janeiro)

CERREUELA *et al.* (2001). *Hechos Gitanales Conversaciones con três gitanos de sant Roc Cerdanyola del Vallés*. Publicacions UAB

COELHO, A. (1995). *Os ciganos de Portugal: com um estudo sobre o calão*. Lisboa: D. Quixote.

COLINON, M. (1968). *Des Inconnus parmi nous Les Gitans*. Paris : Spes.

CORTESÃO, L. (1995), Reflexões críticas sobre a educação das crianças ciganas, in CORTESÃO, L & PINTO F., *O povo cigano: cidadãos na sombra. Processos explícitos e ocultos de exclusão*. Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, L. *et al* (2005): *Ponte para outras viagens – Escola e Comunidades Cigana: representações recíprocas*, Acime, Fundação para a Ciência e tecnologia, Porto, Editor Alto Comissariado para a Integração e Minorias Étnicas.

COTRIM, A.M. *et al* (1995). *Educação Intercultural: Abordagens e perspectivas*, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Ministério da Educação.

CHAVES, M. H. T. (2001). *Que sorte, Ciganos na nossa escola!*, Ed. Secretariado Entreculturas (Ministério da Educação), Colecção Interface, Lisboa.

DEMO, P. (1997). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores associados

DEVELAY, M. (1996). *Donner du sens à L'école*. Paris : ESF.

FERREIRA, V. (1986). *O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos*. In A.Silva e J.Pinto Metodologia das ciências sociais. Porto: Edição Afrontamento

FERREIRA, M. M. (2003) *Educação Intercultural*, Lisboa: Universidade Aberta.

FORQUIN, J.C. (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FLEURI, R.M. (2001): *Desafios à Educação Intercultural no Brasil*, revista Educação, Sociedade e Cultura, nº16.

FRASER, A. (2008). *História do Povo Cigano*, (“Colecção Teorema – Série especial”), Lisboa Editorial Teorema, 1998

FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da Esperança, Um Reencontro com a pedagogia do oprimido*. S. Paulo: Editora Paz e Terra, S.A

GLAZIER, J.D.& POWEL, R.R. (1992). *Qualitative research in information management*. Englewood, co. Libraries unlimited

GODOY, A.S. (1995), *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. ERA - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-2

GRAVE . R.& SOARES, J. (2002), *Diferenciação Pedagógica*, Lisboa, Universidade Aberta.

HAMILTON, D. L., e TROLIER, T. K. (1986) *Stereotypes and stereotyping: An Overview of the cognitive approach*. In J. F. Dovidio e S. L. Gaerthner (Eds). Prejudice, discrimination and racism. Nova Iorque: Academic Press.

KERVADEC, A. (1983). *Apprendre à lire à des enfants Tsiganes*. Etudes Tsiganes n°1.

LARAIA; R. B. (2004). *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

LEBLON, B. (1990) *Musiques tsiganes et flamenco*. Paris: harmattan.

LIÉGEOIS, J.P. (1986). *Gypsis. No discipline assigned*. London, Al, Saqui Books

LIÉGEOIS, J.P. (1976). *Mutation Tsigane: la révolution bohémienne*. Bruxelles Éditions complexe.

LIÉGEOIS, J.P. (1979). *Tsiganes nomads et pouvoirs publiques en France*. Pluriel debat.

LIÉGEOIS, J.P. (1994). *Roma, Tsiganes, Voyageurs*. Les éditions du Conseil de L'Europe Collection Education

LIÉGEOIS, J.P. (1997). *Minorité et scolarité : le parcours tsigane*. Toulouse: Centre de Recherches Tsiganes CRDP Midi-Pyrénées

LIÉGEOIS, J.P. (2001): *Minoria e escolarização: O rumo cigano*. Colecção Interface, Centre de recherches tsiganes. Lisboa: Secretariado.

LIÉGEOIS, J. P. (1983). *Tsiganes*.Paris:Maspero

MACHADO, J. P. (1991). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Lisboa, Publicações Alfa.p.115.

MARTINEZ, O. (2003). “ *La cultura escolar*”, Comunidad escolar, en Prensa.

MENDES, M. M. F. (2005) - *Nós, Os Ciganos e Os Outros*, Lisboa, Livros Horizonte.

MONTENEGRO, M. (1999). *Projecto Nómada in Montenegro*, Mirna org. Os Ciganos e a Educação. Lisboa.ICE

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (2002). *Currículo, cultura e sociedade*. 6. Ed. São Paulo: Cortez.

MORIN, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.

NUNES, O. (1996). *O Povo Cigano (2ª ed.)*, Águeda, Ed do autor.

NUNES, A. (1999). *Educação intercultural: Utopia ou realidade?* Porto: Profedições

PARDO, M.M. (2005): “*A diversidade cultural e seus conflitos, um caminho para a interculturalidade*” in GUERRA, M.A.S.(coord) (2005): *Aprender a conviver na escola*, Porto, Edições Asa.

PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções às acções*. Porto Alegre: Artemed.

PIASERE (1985). *Mare Roma: Categories humaines et sctructure sociele*, Paris: Études et Documents Balkaniques et Mediterranées.

Projecto Educativo TEIP de 2010/2011 do Agrupamento de Escolas de Monforte

Projecto Educativo de 2008/2012 do Agrupamento de Escolas de Sousel

QUIVY, R.& CAMPENHOUDT, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*- 2ª edição. Col.trajectos nº 17. Lisboa: gradiva

REYES, C. (2005). *Former les Enseignants à L'éducation Interculturelle* Strasbourg : Conseil de L'Europe

REYNIERS, A. (2003). *Une présence multi-séculaire* in Revue Tsiganes d'Europe Volume 1

ROSE, G.. (2001). *Visual methodologies*. Londres: Sage.

SAN RÓMAN T. (1997) – La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estratégias culturales de los gitanos. Madrid: Siglo Veintiuno de España. Editores, S. A.

STOER , S. R & CORTESÃO,L. (1999): *Levantando a Pedra da Pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Biblioteca das Ciências do Homem Porto, Edições Afrontamento.

TUCKMAN, B.(2002). *Manual de Investigação em educação - como conceber e realizar o processo de investigação em educação* .(2ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VAN B. (1999).”*Enige filosofische aspecten van culturele globalisering: met bijzondere verwijzing naar Maals interculturele hermenentiek*:Delft Eburn.

VAUS, D. (2002), *Surveys in Social Research*, Australia, Taylor & Francis Group

VAUX DE FOLETIER F. (1983). *Le monde des Tsiganes*. Paris: BergerLevrault.

VAUX DE FOLETIER F. (1970). *Mille ans d'histoire des Tsiganes*. Paris:Fayard. P.

[www.proel.org/ traductores/borrow.html](http://www.proel.org/traductores/borrow.html)

ANEXOS

