



A Escola e a Mudança das Dinâmicas de Organização Cultural:
O caso de uma comunidade cigana

Maria Madalena Cardoso Falcoeira Vieira

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e
Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
(Especialidade em Educação e Desenvolvimento)

Orientador: Professora Doutora Maria José Gonçalves

Lisboa

2008

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, Professora Doutora Maria José Gonçalves, pelo seu incentivo e confiança desde o início da construção deste trabalho, pela disponibilidade em me acompanhar e também pela oportunidade que me proporcionou de evoluir e crescer na dimensão profissional e pessoal.

Agradeço à Professora Doutora Mariana Gaio Alves pela disponibilidade e paciência para me ouvir nos momentos de desalento e por acreditar, desde sempre, no meu gosto pela temática deste trabalho de investigação.

Agradeço ao Agrupamento de Escolas de São João da Talha que autorizou a minha entrada na escola EB1 nº2 e o meu trabalho com as crianças.

Obrigada à comunidade cigana de São João da Talha por me ter recebido de forma tão amistosa no seu bairro e nas suas casas, contribuindo através das respostas ao questionário e às entrevistas para a concretização deste trabalho. Em especial, às crianças que se disponibilizaram de forma generosa a participar.

Agradeço a todos os colegas do curso, em especial à Ana Vicêncio, pela sua preocupação e amizade.

Um especial agradecimento à Clara Boavida que esteve sempre ao meu lado, que em todos os momentos me apoiou e que pelo seu exemplo me encorajou a concluir este trabalho de investigação.

Muito obrigada ao Duarte por toda a sua ajuda.

Não posso deixar de agradecer, por fim, a todos os meus colegas, amigos e familiares que desde sempre se interessaram e preocuparam com o desenvolvimento deste estudo. Foram também eles que me ajudaram com as suas palavras de incentivo a concluir este percurso.

*Aos meus pais,
Margarida e José
E à minha irmã,
Margarida
Que estão sempre comigo.*

*Ao Duarte
E ao amor que nos une.*

Aos meus Avós.

Resumo

Este trabalho de investigação centra-se no campo de pesquisa das dinâmicas de organização da comunidade cigana e das suas expectativas para o futuro, procurando contribuir para uma melhor compreensão da possível vontade e capacidade de mudança desta etnia, face à evidente necessidade de formação académica e profissional num mundo em constante transformação.

No plano conceptual e teórico, realizámos uma breve exploração sobre a história deste povo ancestral com origens na Índia e de seguida estudámos os contributos de autores nacionais e internacionais sobre a questão da inclusão e exclusão da população cigana nos vários domínios da sociedade, com maior ênfase na participação escolar.

Para tal, analisámos o caso de um grupo de trinta indivíduos de etnia cigana de várias idades e dos dois sexos recorrendo a uma metodologia de investigação com duas fases de investigação empírica. A primeira fase, de natureza mais qualitativa, visava conhecer, através da técnica da entrevista, a posição mais pessoal dos indivíduos, face à situação escolar actual e futura. A segunda fase, de natureza mais quantitativa, centra-se nas variáveis que caracterizam os indivíduos (idade, género e habilitações académicas) e nas variáveis que possibilitam compreender a identidade de um grupo social, permitindo identificar tendências dentro da nossa amostra.

Os dados demonstram que o grupo em estudo tem vontade de mudar alguns aspectos intrínsecos à sua cultura; porém, não tem capacidade para empreender tal realização. É a sociedade que em paralelo terá um papel fundamental para a concretização dessa mudança.

Abstract

This research paper focuses on the search field of dynamic organization of the gipsy community and their expectations for the future, seeking to contribute to a better understanding of the possible willingness and ability of change in this ethnicity, given the obvious need for education and professional training on a constantly changing world.

On a conceptual and theoretical plan, we did a brief search of the history of this ancestral people with roots in India and then we studied the contributions of national and international authors about the question of inclusion and exclusion of the gipsy population in different areas of society, with greater emphasis on school participation.

For this, we examined the case of a group of thirty individuals of gipsy ethnic of various ages and of both sexes using a methodology of research with two stages of empirical research. The first stage, more qualitative in nature, aimed to know, through the technique of the interview, the most personal perspective of the individuals, given the current and future school situation. The second phase, more quantitative, focuses on variables that characterise individuals (age, gender and education) and the variables that make it possible to understand the identity of a social group, allowing identification of trends within our sample.

The data show that the group under study will have to change some aspects intrinsic to their culture, however, they have no capacity to carry out such an achievement. It is the society that alongside will have a crucial role in achieving this change.

Índice de Matérias

Introdução	10
Objectivos e questões de investigação	11
Pertinência social e científica do estudo	13
Motivações Pessoais	16
Capítulo 1.....	17
Contexto do Estudo.....	17
Caracterização do concelho de Loures	18
Caracterização da freguesia de São João da Talha	19
Caracterização da EB1 nº2 de São João da Talha.....	20
A comunidade cigana de São João da Talha.....	21
Capítulo 2.....	22
Revisão de Literatura	22
Os Ciganos	23
Visão histórica geral	23
Em Portugal	25
A etnia cigana numa perspectiva de identidade.....	26
Etnia cigana – cultura própria.....	28
Modos de vida.....	29
A organização familiar.....	30
Os conceitos de exclusão e inclusão social.....	31
Exclusão social	31
A exclusão dos ciganos.....	33
Inclusão social.....	34
Políticas Educativas	35
A escolarização da etnia cigana	37
Analfabetismo	37
Absentismo escolar	38
A Língua	39
Políticas de negação.....	40
Constituição de Turmas (de alunos de etnia cigana)	42
Formação de professores	43
Os professores e as representações que constroem.....	44
A produção de informação e o apoio à população cigana	45

Outros Projectos.....	47
Capítulo 3.....	49
Metodologia de Investigação	49
Construção empírica do estudo.....	50
Introdução	50
Recolha de dados	51
Opções Metodológicas.....	52
Introdução a uma abordagem Qualitativa.....	52
O Estudo de Caso.....	52
A técnica da Entrevista	53
Introdução	53
Objectivos	54
Tipos de perguntas	54
A selecção dos sujeitos	55
Instrumentos adoptados	55
Guião da entrevista	55
A realização da entrevista.....	56
Grelhas de análise	57
Grelha 1.....	57
Grelha 2.....	59
Grelha 3.....	60
Questionário.....	61
Metodologia de aplicação do questionário	61
Teste do questionário	63
Capítulo 4.....	64
Resultados	64
Características pessoais dos sujeitos.....	65
Parte I.....	68
Capítulo 5.....	83
Conclusões e recomendações.....	83
Bibliografia	89
Anexos	98
Anexo A – Guiões das entrevistas	99
Anexo B – Grelhas de análise.....	103
Anexo C – questionário	109

Índice de gráficos

Gráfico 4.1.: Idade e Género.....	65
Gráfico 4.2.: Habilitações académicas.....	66
Gráfico 4.3.: Idade * Habilitações académicas.....	66
Gráfico 4.4.: Género * Habilitações académicas.....	67

Índice de tabelas

Tabela 4.1.: grau de importância que os sujeitos atribuem a alguns aspectos inerentes à vida social * Género	68
Tabela 4.2.: Grau de importância que os sujeitos atribuem a alguns aspectos inerentes à vida social * Idades.....	69
Tabela 4.3.: Grau de importância que os sujeitos atribuem a alguns aspectos inerentes à vida social * Habilitações académicas.....	70
Tabela 4.4.: Tipo de trabalho que poderia desempenhar * Género	71
Tabela 4.5.: Tipo de trabalho que poderia desempenhar * Idades.....	71
Tabela 4.6.: Tipo de trabalho que poderia desempenhar * Habilitações académicas.....	72
Tabela 4.7.: Tipo de trabalho próprio * Género	72
Tabela 4.8.: Tipo de trabalho por conta própria * Idades	73
Tabela 4.9.: Tipo de trabalho por conta própria * Habilitações académicas	73
Tabela 4.10.: Preferências por tipos de trabalho por conta de outrem.....	74
Tabela 4.11.: Abertura à sociedade em geral * Género	75
Tabela 4.12.: Abertura à sociedade em geral * Idade	76
Tabela 4.13.: Abertura à sociedade em geral * Habilitações académicas	77
Tabela 4.14.: Preferência por um tipo de Habitação própria * Género	78
Tabela 4.15.: Preferência por um tipo de Habitação própria * Idade	78
Tabela 4.16.: Preferência por um tipo de Habitação própria * Habilitações académicas...	79
Tabela 4.17.: Pagamento de uma renda mensal de habitação * Género	80
Tabela 4.18.: Pagamento de uma renda mensal de habitação * Idade.....	80
Tabela 4.19.: Pagamento de uma renda mensal de habitação * Habilitações académicas .	81
Tabela 4.20.: Pagamento de uma renda mensal de habitação * Género	81
Tabela 4.21.: Pagamento de uma renda mensal de habitação * Idade.....	82
Tabela 4.22.: Pagamento de uma renda mensal de habitação * Habilitações académicas .	82

Introdução

Objectivos e questões de investigação

Esta investigação teve início quando nos situávamos num patamar em que pretendíamos compreender as formas de inclusão e exclusão em contexto escolar, tendo em conta as práticas pedagógicas dos professores e as relações e mecanismos que se criam e desenvolvem dentro do espaço escola, na especificidade da sala de aula, entre alunos de etnia cigana, professores, pais e auxiliares de acção educativa. Porém, esta ideia foi-se transformando a partir do momento em que nos debruçámos sobre a identificação e o conhecimento deste tema.

Actualmente, cremos ser possível afirmar que mais nos motiva indagar sobre a capacidade e efectiva vontade de (organização para a) mudança da comunidade cigana num determinado contexto e espaço geográfico do nosso país, numa perspectiva de abertura cultural, formativa e social, com vista à melhoria da sua qualidade de vida.

Enumerámos várias questões que nos perturbavam tentando fazer eclodir respostas que permitissem solucionar formas de acção que promovessem a inclusão das crianças de etnia cigana. A revisão de literatura possibilitou-nos a compreensão de que aquilo a que chamávamos inclusão mais não era do que um processo que geraria a aculturação¹ deste povo. Com efeito, esta situação não insere nem integra, mas assimila e induz a uma verdadeira cegueira em relação ao real problema com que a sociedade se confronta perante uma população tão diversa.

Vivemos numa sociedade em mutação, em que as actividades primárias tendem a extinguir-se. Sabemos que as principais actividades profissionais da população cigana, como a venda ambulante, o negócio dos animais e do artesanato ou as colheitas sazonais estão em decadência. Os mercados mensais, semanais e diários são sujeitos à pressão dos centros comerciais, apelidados de “catedrais do comércio”, pela sua dimensão espacial, conseguindo promover preços imbatíveis face ao trabalho mal pago e em muitas situações de exploração de pessoas, atraindo os clientes não apenas pela razoável qualidade dos materiais, mas pelo preço que apresentam, bem como pelos *designs* e ambientes atractivos que dinamizam.

Enguita² (1999) apresenta os vários desafios a que a população cigana se terá que sujeitar, fazendo crer que já não basta a educação familiar. Aspectos como a dependência cada vez maior do exterior, a sujeição a regras devido à prestação de serviços, a sedentarização, os

¹ “ (...) processo resultante do contacto assíduo entre diferentes grupos culturais.” (Pinto, 2000: 128)

² In MONTENEGRO, Mirna (org) (1999: 47) – “Ciganos e Educação”. Instituto das Comunidades Educativas.

instrumentos de negociação, a necessidade do conhecimento das normas das instituições e da sociedade em geral ou a urgência do desenvolvimento de competências e capacidades tornam real e necessária uma reflexão sobre esta forma de vida tão característica. Acreditamos que esta hipótese possa ser positiva, e baseamo-nos no conceito de bilinguismo cultural que Luíza Cortesão (1995) apresenta como sendo um pressuposto de que as culturas não são estanques, antes evoluem e progridem, até de forma natural.

Assim, a grande questão sobre a qual se pretende reflectir e aprofundar a compreensão é em que medida a comunidade cigana dispõe de vontade e capacidade para mudar as suas dinâmicas de organização, face à evidente necessidade de frequência escolar num mundo em mutação, abrindo-se aos constantes desafios da sociedade.

Para responder a esta grande questão, colocamos as seguintes sub-questões:

- Está a comunidade cigana disposta a enfrentar os desafios e mudanças sociais e profissionais (aumento da competitividade, valorização da formação académica) que a sociedade globalizada apresenta? Como?
- Existe desejo, vontade e capacidade de mudança, das *crianças/adolescentes e dos pais*, relativamente à frequência escolar e ao aumento das habilitações académicas (se sim, porque motivo)?
- Está a comunidade cigana disposta a abrir-se a aspectos inerentes à sociedade em geral, como experimentar outras actividades profissionais (quais?), casar com mais idade, sedentarizar-se, modificando, entre outros, os seus hábitos habitacionais?

Pertinência social e científica do estudo

Esta investigação tem por objectivo compreender se existe desejo e capacidade de mudança por parte da comunidade cigana, visando uma melhoria na sua formação académica, e na sua vida social e cultural, tendo em conta as mudanças sociais, económicas e políticas do nosso tempo.

A formação académica, a participação da população cigana na vida da Escola e na sociedade, a sua inclusão são, desde há muito, tema de investigação para vários autores. Durante o século passado, com maior incidência nas décadas de 80 e 90, foram realizados diversos estudos que ilustram a necessidade e reforçam a importância de compreender esta problemática, realçando a pertinência social e científica que estas investigações apresentam para os que têm um papel interventivo na integração desta minoria, em concreto, aqueles que fazem parte da instituição que é a escola.

Jean Piérre Liégeois (2001) apresenta um relatório síntese que ele próprio coordenou, realizado pela Universidade René Descartes de Paris por solicitação do Parlamento Europeu, durante 1984 e 1985, que visou um conhecimento aprofundado da escolarização das crianças ciganas, passando pela análise e sintetização de trabalhos e documentos existentes e pelo contacto com pessoas desta etnia, bem como com professores e organizações. Em resultado deste estudo, em 1989 o Conselho de Ministros de Educação Europeu aprova a resolução sobre a Escolarização das crianças ciganas e viajantes, que reconhece a cultura e a língua ciganas.

Américo Nunes Peres (2000), refere características essenciais que as escolas deverão apresentar se pretendem ser democráticas e interculturais, capazes de reconhecer e incluir a diferença. Nomeia sobretudo o combate às desigualdades sociais, a promoção do respeito pela diversidade cultural e o questionamento de posições mono culturais, o desenvolvimento de políticas de justiça curricular e social e a inclusão de todos.

Olímpio Nunes (1996), Elisa Maria Lopes da Costa (1996) e Angus Fraser (1998) apresentaram trabalhos importantes do ponto de vista histórico e de organização social da cultura cigana, que deram a conhecer uma forma de vida com séculos.

Mirna Montenegro (1999) apresenta o seu contributo e o de vários investigadores em relação aos problemas que a sociedade vivencia, particularmente a dificuldade de integração e a incapacidade de lidar com a diferença. Esta autora coordenou vários projectos, entre os quais o Projecto Nómada, que visavam o conhecimento das dinâmicas sociais, económicas, culturais, educativas e familiares das crianças ciganas bem como, a implicação das crianças ciganas na busca de soluções adequadas.

Outros projectos têm contribuído para a inserção, ao nível sócio-profissional, desta população como o “O Projecto de Promoção e de Integração Social da Etnia Cigana”, realizado pelo Secretariado de Lisboa da Obra Nacional para a Pastoral dos Ciganos que tinha como objectivos inserir a população cigana, a nível sócio laboral, proporcionar escolaridade básica e formação profissional, formar mediadores ciganos, prestar informação e ajuda às populações de bairros circundantes às comunidades ciganas, facilitar o acesso dos ciganos ao emprego e ainda estabelecer pontes de intercâmbio com a comunidade cigana europeia.

De igual modo, o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas desenvolve alguns trabalhos, dos quais resultaram o relatório do Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos cujos objectivos se centram na análise pormenorizada das dificuldades relativas à inserção dos ciganos na sociedade e na elaboração de propostas que permitam contribuir para a eliminação de situações de exclusão social.

Os conceitos de exclusão e inclusão (Costa, 1998; Xiberras, 1993), que reflectem algumas políticas a ser realizadas no nosso país com objectivo de solucionar problemas de pobreza desta e outras comunidades são também importantes para a pertinência e o aprofundamento deste estudo.

Vários projectos como o que Fernanda Reis apresentou em 1997, “Rumo ao Futuro” pretendiam a promoção e a integração social da etnia cigana. Incluir, formar, emprego ou intercâmbio eram palavras-chave. No entanto, na perspectiva de Estêvão (2002) há negligência em compreender como se processa a escolarização destas crianças ou até mesmo a própria organização escolar, levando a que a situação dos alunos de etnia cigana nas escolas continue precária.

Em 2003, Maria José Casa-Nova identifica o absentismo escolar, como característica da comunidade cigana em Portugal. A autora justifica esse dado com o desinteresse pela escola, que não pode ser generalizável, ou com a não atribuição de real sentido, ou com os processos de socialização ainda baseados no universo da família, ou com a diferença entre géneros ou ainda com a utilização de sistemas justificativos da actuação pedagógica dos professores.

Tais ideias permitem-nos concluir que, apesar de estarem identificados e estudados factores fundamentais para a mudança da prática escolar, a situação de elevado absentismo desta comunidade mantém-se.

Confirma a pertinência desta investigação, um artigo de Maria José Casa-Nova em 2004, apresentado no jornal Público, que referia que eles (os ciganos da periferia do Porto) parecem dispostos a alterar a tradição, modificando as suas dinâmicas culturais.

A existência de uma lacuna nos estudos sobre a comunidade cigana, deste ponto de vista, despoletou o desenvolvimento da investigação que agora apresentamos.

Assim, propomo-nos questionar e investigar a capacidade de mudança das dinâmicas de organização internas da população cigana, face a um mundo em constante transformação.

Motivações Pessoais

Este trabalho resulta da vontade de melhorar e evoluir no desenvolvimento do nosso trabalho enquanto professora do 1º ciclo do Ensino Básico.

Durante um trabalho contínuo, de três anos, na mesma localidade, com crianças de etnia cigana e suas famílias, reflectíamos, dia após dia, sobre a constante discriminação social deste povo. Sentíamos-la no nosso local de trabalho, entre as famílias e entre as crianças. Era visível nas formas de tratamento, no contacto físico (ou ausência dele), no recreio, na sala de aula ou nas reuniões de pais. Tendo em conta que a multiculturalidade deve ser consequência de atitudes que promovam o princípio da igualdade de oportunidades educativas (Cardoso, 1996), reflectíamos sobre a actuação da escola em relação a uma comunidade com características tão próprias.

Diversas situações, porém, apresentavam-se como causas para o absentismo escolar e levavam-nos a reflectir sobre os direitos das crianças¹. Tínhamos conhecimento de crianças de etnia cigana que tinham familiares na prisão, ou que comiam uma vez por dia, passando o dia pelas ruas. Sabíamos que queriam estudar e não podiam por serem do sexo feminino e que tinham que casar com 12 anos.

Tudo isto interferia com a construção da nossa identidade profissional, levando-nos a questionar a ideia de liberdade e cidadania. Se por um lado, na sala de aula e no trabalho concreto com os alunos existiam ambientes pedagógicos favoráveis ao desenvolvimento académico e pessoal das crianças, por outro, havia no ambiente familiar constantes experiências de pobreza e insegurança.

Por último referimos que, devido ao facto de valorizarmos conceitos como inclusão, cooperação, diferenciação, autonomia, gestão participada e organização sócio centrada era fundamental que tanto as crianças como as suas famílias, fossem cativadas.

Assim, estamos conscientes de que a relação professor-aluno passa por uma relação profissional mas também afectiva, assente no desenvolvimento de laços de amizade com as crianças e laços de respeito, honestidade e solidariedade com as suas famílias.

Tudo o que referimos associado ao desejo de continuar a nossa formação profissional, levou-nos a inscrever no curso de mestrado e a levar por diante um percurso heurístico que agora culmina com a escrita desta dissertação.

¹ Consultar: <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>

Capítulo 1

Contexto do Estudo

Caracterização do concelho de Loures

O concelho de Loures foi criado em 26 de Julho de 1886 (Marques, 1986), por decreto real, está situado na margem direita do rio Tejo, pertence à área metropolitana de Lisboa e está inserido na província da Estremadura.

O concelho de Loures está delimitado a norte por Mafra e Arruda dos Vinhos, a sul por Lisboa e Odivelas, a leste por Vila Franca de Xira e pelo Rio Tejo e a oeste por Mafra e Sinta.

Geograficamente é um concelho vasto, com uma área de 168 quilómetros quadrados e cerca de 200 000 habitantes, que se dividem entre a vida rural e urbana. O concelho é composto por dezoito freguesias, das quais fazem parte São João da Talha e duas cidades, Loures e Sacavém.

Devido ao grande número de habitantes com diferentes nacionalidades, religiões e etnias, o concelho de Loures demarca-se por uma forte multiculturalidade, com origens muçulmanas.

Considerada uma terra fértil e de ares puros, desde cedo foi habitada por monarcas e nobres, especialmente para momentos de lazer e descanso. Ainda hoje é possível identificar um vasto leque de quintas que albergavam este grupo de habitantes, como é o caso da quinta de Santo António, construída no século XVIII ou o Paço Real em Frielas, edificado no início do século XIV, por iniciativa do rei D. Dinis.¹

¹ Informações recolhidas no sítio: <http://www.jf-sjoaodatalha.pt/> em Agosto de 2008 e no livro Loures – No tempo e na história, sd..

Caracterização da freguesia de São João da Talha

A freguesia de São João da Talha pertence ao concelho de Loures e confina com as freguesias de Santa Iria da Azóia, Bobadela, Unhos, S. Julião do Tojal, (Concelho de Loures), Vialonga (Concelho de Vila Franca de Xira).

Tem uma área de 5,98 Km², 17.959 habitantes (Censos 2001), dos quais 13.498 são eleitores. A freguesia tem duas localidades; São João da Talha e Vale de Figueira e existem 25 bairros de génese ilegal¹.

É uma zona essencialmente industrial, que sofreu transformações geográficas e populacionais com a construção da *Expo 98*, actual Parque das Nações.

Grande parte da população que habita a freguesia, residiu até ao ano de 1997, em bairros de barracas localizados nos acessos que deram origem aos espaços agora ocupados pelas organizações e locais de lazer do Parque das Nações. Esta freguesia é caracterizada por uma população multicultural, com incidência de naturais de alguns países africanos, do Brasil e também de uma grande percentagem de população de etnia cigana.

A maior parte da população desta localidade dedica-se ao sector secundário, sendo pouca a importância do sector primário. Nos últimos anos, tem-se verificado uma tendência para o aumento do número de empresas do sector terciário. Predominam os estabelecimentos de comércio a retalho ambulante. É de realçar as profissões ligadas à construção civil, à limpeza e à venda ambulante.

A freguesia de São João da Talha devido à sua localização geográfica usufrui de vista sobre o rio Tejo, os seus bancos de areia, a margem sul e a ponte Vasco da Gama.

¹ Informações recolhidas no sítio: <http://www.jf-sjoaodatalha.pt/>, em Agosto de 2008 e no livro Loures – No tempo e na história, sd..

Caracterização da EB1 nº2 de São João da Talha

A escola EB1 nº2 de São João da Talha pertence ao Plano dos Centenários e está localizada na rua João Nunes Resende, da urbanização Quinta das Torres. Esta é uma zona com características do nível sócio económico médio baixo, sendo que a população desempenha actividades relacionadas com a indústria, o comércio, a construção civil e os trabalhos domésticos¹.

A escola recebe alunos de uma das duas comunidades de ciganos de São João da Talha. Sendo que, em Fevereiro de 2008, vinte e duas famílias inscritas no programa de realojamento receberam da Câmara Municipal de Loures chaves para novas habitações.

A escola tem dois pisos e dispõe de quatro salas de aula, sendo que uma delas está adaptada para centro de recursos (biblioteca, multimédia, informática, ludoteca). Tem um gabinete para os professores e um gabinete que serve como espaço de fotocópias. Tem ainda três arrecadações, duas casas de banho para alunos (rapazes e raparigas) e uma casa de banho para professores. Tem um logradouro cimentado e um campo de jogos de terra.

¹ Informações recolhidas no sítio: <http://www.eb1-s-joao-talha-n2.rcts.pt/> em Agosto de 2008.

A comunidade cigana de São João da Talha

Desde há trinta anos que a comunidade cigana está instalada em São João da Talha. Viveram em barracas, em dois espaços relativamente perto, um por baixo da escola secundária, logo à entrada da vila e outro, mais acima, perto da escola EB1 nº1.

Em Fevereiro de 2008, vinte e duas das quarenta e uma famílias residentes e recenseadas no programa de realojamento da Câmara Municipal de Loures receberam chaves de novas habitações no bairro Cida Talha.

O presidente da Junta de Freguesia de São João da Talha, em entrevista ao “ Na primeira pessoa”¹, ideia concebida pelo *SJTalha Online*, refere que, as habitações são etnicamente correctas, constituídas por T3 e T4, com rés-do-chão e primeiro andar, onde poderão viver até doze pessoas.

¹ Informação capturada em: <http://entrevistas.sjtalha.net/?p=2>, em Agosto de 2008.

Capítulo 2

Revisão de Literatura

Os Ciganos

Visão histórica geral

No passado, tal como nos dias de hoje existem pessoas que continuam a acreditar que os ciganos são originários da Europa de Leste, de países como a Roménia, a Turquia ou o Egipto. A própria palavra cigano tem origem na palavra *egipciano*, em inglês *gypsie*, o que terá levado a pensar-se que os ciganos viriam do Egipto. Costa (1996: 11) refere que “ (...) algumas zonas por eles frequentadas passaram a ser chamadas “Pequeno Egipto” devido à fertilidade demonstrada (...) gerando confusões acerca da sua terra de proveniência. Com efeito, designados egipcianos ou egitianos de pronto começaram a ser chamados ciganos.”

Os ciganos, na sua maioria, desconhecem a sua origem histórica. Autores como Nunes (1996) ou Fraser (1998) crêem que poucos mantêm a tradição histórica oral sobre a sua origem, desconhecendo até as suas raízes. Quando chegaram a Itália “ (...) diziam-se originários da Índia e aquando da sua chegada a Portugal “ (...) diziam ter vindo do Egipto.” e os que chegaram ao Brasil séculos depois “ (...) diziam-se vindos de Portugal” Nunes (1996: 139).

No entanto, não há dúvidas quanto à sua descendência do povo Indiano, uma vez que os vários dialectos da língua original por eles falada, o Romani, têm origem nas línguas indianas Hindi, Punjabi e Sânscrito (Nunes, 1996; Fraser, 1998; Kenrick, 1998).

Descrever, porém, as origens históricas dos Rom¹ não é fácil, uma vez que não existem pistas lógicas que justifiquem todas as situações passadas. Sabe-se que, aquando das invasões da Índia (norte) pelos Persas, no reinado de Ardashir (224 a 241), uma boa parte da população se terá deslocado para a Pérsia possivelmente à procura de melhores condições de vida. Ter-se-á deslocado (...) toda a espécie de gente. (...) havia camponeses, guardadores de gado, mercenários e guardas do palácio, músicos, guarda-livros e mercadores.” (Kenrick, 1998: 14). Foi lá que os indianos se misturaram socialmente, através do casamento, uma vez que os persas não queriam uniões com indianos por estes serem de pele mais escura. Pensa-se que terá sido assim (...) que nasceu um novo grupo étnico” (Kenrick, 1998: 16). Os seus elementos começaram a denominar-se Dom, sendo que, com o passar do tempo, esta palavra

¹ “ Pessoa que pertence a um grupo étnico de origem indiana. Também usado como adjectivo e para o conjunto do Povo.” Kenrick (1998)

daria origem a Rom. Kenrick (1998: 16) explica-o da seguinte forma; “ A letra “d” era pronunciada com a língua enrolada para cima e, mais tarde, tornou-se num «r»”.

Sabe-se também que estes Rom eram hindus e apesar dos persas serem masdeístas¹, eles assim se mantiveram, uma vez que se mantinham à margem da sociedade dominante.

Como já referimos, por serem indianos de origem, os Rom eram tratados pelos persas como cidadãos de segunda, o que fez com que alguns se aliassem aos árabes durante as conquistas. Nesta altura, começam a ser chamados “ Zott”, nome atribuído a todos os indianos com quem os árabes contactaram quando invadiram a Índia depois da conquista da Pérsia. Porém, quando chega a vez dos gregos conquistarem o território árabe, os povos descendentes da Índia são novamente deportados para a Grécia continental, para Antioquia, na costa do Mediterrâneo (Kenrick, 1998). Segundo o mesmo autor (1998: 33) “ Na Europa, há um grupo chamado Sindhi, que fala uma variante do Romani. É possível que as suas origens se situem neste período”.

Sabe-se também que nem todos os imigrantes indianos deixaram a Pérsia ocupada pelos árabes e que ainda existem muitos grupos que falam dialectos indianos, no actual médio oriente, contudo os que se deslocaram para Norte e depois para Oeste teriam partido para a Arménia por alturas do ano 750 (Kenrick, 1998). O autor baseia estas ideias nas provas linguísticas, uma vez que o romani europeu inclui um grande número de palavras arménias. Costa (1996: 9) afirma que “ (...) até cerca do ano 850, pelo menos os Zott, os Sindhi, os Dom e os Kalé passaram (...) à Pérsia, à Arménia, ao Cáucaso e a outras regiões em direcção à Europa (...) atravessando o Estreito do Bósforo e entrando na Grécia”.

Se, por um lado, as invasões e a reclusão são apontadas como uma forte possibilidade de ter feito deslocar este povo, como aconteceu na conquista árabe, Kenrick (1998: 44) afirma que “ No período Persa, encontramos pessoas que imigraram de livre vontade, para trabalhar”. Porém, também a reclusão, o exílio, o degredo, as perseguições, os castigos corporais ou a imposição à força da sua sedentarização e ainda o comércio, podem ser considerados factores de deslocação (Costa, 1996). Além destas, Kenrick (1998) dá ainda como justificação para estas movimentações, a contagiosa peste negra que deflagrava na Ásia naquela altura.

¹ “**Masdeísmo** é uma religião naturalista que foi organizado por Zaratustra (profeta nascido na Pérsia, em meados do século VII) ou Zoroastro. Tem seus fundamentos fixados no Avesta e admite a existência de duas divindades (dualismo), representando o Bem (Ormuz-Mazda) e o Mal (Arimã). Onde, nessa luta, quem venceria seria o Bem.” Capturado em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Masde%C3%ADsmo> – 17-01-2008

Em Portugal

O povo cigano terá entrado no território português na segunda metade do século XV (Cortesão, 2005) ou no princípio do século XVI (Projecto Nómada/ICE, 2004). Garcia de Resende, no seu Cancioneiro Geral, faz-lhe alusão no século XVI (1510). Costa (1996: 15) afirma que “ A primeira data, (...) 1510 é de carácter literário. Com efeito, no poema de Luís Silveira intitulado «As Martas de D. Jerónimo» os ciganos são reportados. Também no século XVI, em 1521, Gil Vicente apresenta a Farsa dos Ciganos que, nas palavras de Fraser (1998) retrata muito bem os Ciganos e capta os sons que já eram característicos do Espanhol e do Português. Ainda Costa (1996) refere que todos os actores eram ciganos e ciganas, enumerando quatro homens e algumas mulheres. Também o escritor Júlio Dantas, já no século XIX evoca os amores da cigana Severa pelo Conde de Vimioso numa das suas obras.

Pinto (2000) no seu trabalho explana que a chegada dos ciganos a Portugal se deu pelo interior, na região alentejana, talvez fugidos às perseguições dos reis católicos.

No tempo de D. João III, já os ciganos estavam instalados há alguns anos em Portugal, eram identificados como elementos de uma comunidade de gente nómada que se dedicava a enganar os outros vendendo cavalos doentes por cavalos saudáveis. Nessa época, Gil Vicente escreve a peça “ Farsa dos Ciganos”, representada em Évora, nos anos 1521 a 1525. É então que D. João III publica o Alvará de 13 de Março de 1526 que recusava a entrada e determinava a expulsão dos ciganos que se encontravam em território português. Ainda durante o seu reinado, publica em 1538, a Lei XXIV que visava a proibição de entrada de ciganos em território nacional. Caso algum fosse encontrado, seria preso e açoitado. Em 1557, põe em vigor a Lei de 17 de Agosto, que prevê a pena das Galés, cuja condenação seria cumprir a pena de trabalhos forçados em embarcações de velas, remando sob a coerção de castigos corporais. Assim explicam Zaffaroni e Pierangeli (2002: 263) que “ [...] Quando um cidadão não paga uma indemnização devida como resultado da violação de um contrato é forçado a fazê-lo (dele é expropriado algo de valor), mas os homens dessa massa criminalizada nada possuíam. O que deles se expropriava? A única coisa que podiam oferecer no mercado: sua capacidade de trabalho, sua liberdade”.

Mais tarde, em 1573, D. Sebastião, com a Lei de 14 de Março, apoia a política de exclusão, estabelecendo um prazo de trinta dias para a saída dos ciganos do território nacional.

Em 1592, no tempo de Filipe I de Portugal, dá-se um agravamento da situação, com a Lei de 28 de Agosto, que concedia aos ciganos um prazo de quatro meses para deixarem o país sob pena de serem condenados à morte. É com o Alvará de 15 de Julho de 1686 que se dá

uma quebra na perseguição da população cigana, decretando-se a expulsão dos ciganos não naturais, mas tentando recuperar os filhos e netos de portugueses, desde que tivessem, porém, domicílio fixo e se vestissem e falassem como os portugueses, dedicando-se a tarefas honestas.

Através da legislação, esta foi, com alguma certeza, uma tentativa de aculturação e reciprocamente de assimilação da cultura cigana à cultura da sociedade portuguesa. Costa, citada por Cortesão (2005: 17) afirma que estas leis “ (...) tentam dissuadir a prática dos seus hábitos linguísticos e de trajar, alterar a sua organização social, (...) visam modificar os comportamentos sociais diferenciadores, a fim de os tornar iguais aos demais habitantes do Reino”.

Já no século XX, no ano de 1993, em Ponte de Lima, a Assembleia Municipal toma a decisão de expulsar os ciganos daquele concelho por realizarem negócios ilícitos. No entanto, os agentes da autoridade recusam-se a fazê-lo e as instâncias superiores também. Sabemos actualmente que, apesar de toda esta política de exclusão, aculturação e assimilação, a população cigana sobreviveu, alheada da sociedade dominante¹, mantendo a sua identidade étnica.

A etnia cigana numa perspectiva de identidade

Antes de mais cremos ser necessário compreender o que faz deste povo um grupo verdadeiramente étnico. Para isso, teremos naturalmente que nos centrar na raiz do conceito de etnia.

Rolan Breton no seu trabalho “ Les Ethnies”, citado por Pinto (2000: 121), não se distanciando de outras definições, mas “ Numa perspectiva antropológica, vê a etnia como a representação/ expressão de uma determinada identidade biológica, social e cultural colectiva. Define-a como um grupo de indivíduos ligados por uma rede, na qual sobressaem características comuns – antropológicas, linguísticas, político-históricas – cuja associação constitui um sistema próprio, uma estrutura essencialmente cultural.” Já Balibar, referenciado por Pinto (2000: 123) crê que as etnias se constroem e que o Estado tem um papel importante nesse processo. O autor chama-lhes “etnicidades fictícias” e a elaboração deste papel é

¹ Distingue-se entre uma **cultura dominante** por imposição violenta – exemplo: a imposição às populações indígenas, pelas armas, do português, espanhol, inglês ou francês junto com a doutrina cristã e a civilização europeia – e uma **cultura** que resultou **dominante** por ter-se tornado, por variados motivos, ponto de referência central e fonte inspiradora (exemplo: uma cultura nacional preponderando sobre culturas regionais). (Coelho, 1999) *Capturado no dia 28 de Julho de 2008, em* http://wiki.educartis.com/wiki/index.php?title=Cultura_dominante

induzida a partir da valorização de características em comum, como a origem ou a língua, sendo mais fácil para o estado controlar os indivíduos do seu país. Pinto (2000: 120) acrescenta ainda que “ (...) as minorias étnicas como grupos minoritários que, inseridos em sociedade com valores e «ethos» diferentes dos seus, vão procurando manter as suas tradições, modos de vida e especificidades culturais.”

Sabemos que o povo cigano tem uma história própria, uma cultura demarcada por valores e por uma língua – Romani (essencialmente oral), por modos de vida, com uma estrutura familiar diferente, crenças e costumes que lhe permitem ter uma identidade¹ própria. Sendo todos estes elementos que a constituem como etnia. (Pinto, 2000)

São as suas próprias diferenças, num contexto de interação com a maioria da população, que o constituem como grupo, até porque, como afirmam Dias, Alves, Valente e Aires (2006) “ (...) a identidade constrói-se, fundamentalmente, na diferença.”

Os ciganos são, numa outra perspectiva, grupos de mosaicos diversificados devido às deslocações frequentes, aos encontros com grupos nómadas locais, à sedentarização mais ou menos longa, às vivências históricas semelhantes, ao tratamento que foram sofrendo, às interações diferentes com o meio e com as características próprias de cada elemento. São as características próprias, de cada elemento, provocadas pela necessidade de adaptação às sociedades, que fazem nascer a complementaridade formando e unindo o grupo (Liégeois, 2001). Existe, no entanto, a ideia de “ (...) que, quando os ciganos mudam deixam de ser «ciganos verdadeiros», logo já não são eles próprios, logo é necessário ajudá-los a «inserir-se», «integrar-se»” (Liégeois, 2001: 50). É neste sentido que, como afirma o mesmo autor (2001: 51) “ As denominações utilizadas têm, pois, para estas populações simultaneamente dispersas e diversificadas, uma função de marcação e de demarcação (...)”.

Salientamos que, quando há referências à população cigana, não é possível fazer generalizações porque, dentro de um mesmo país, existem várias comunidades de ciganos, que muitas vezes poderão ser grupos familiares diferentes com percursos de vida diversos. Porém, afirmam-se ciganos e “ Procuram sobreviver como minoria étnica, perpetuando valores, práticas e modos de vida (...)” (Pinto, 2000: 17) que descreveremos mais à frente. Por último, Nunes (1996: 35) afirma que “ É notório o isolamento cultural, ideológico, cívico e económico em que a maioria dos ciganos vivem mergulhados, à margem de todo o contacto com o progresso, apesar de habitarem os subúrbios de grandes centros urbanos. Tudo isto faz da raça cigana uma comunidade de características bem definidas”.

¹ “(...) very abstract word refers simply to an individual sense of uniqueness of knowing who one is, and who one is not. The development of a stable sense of identity is one of the central processes of childhood and adolescence.” BLUE, Howard C, GRIFFITH, Ezra E. H., HARRIS, Herber W. (1995: 1)

Etnia cigana – cultura própria

O povo cigano demarcou-se, por certo, pela sua capacidade de sobrevivência depois de ter sido inúmeras vezes, ao longo de vários anos, subjugado e condenado pelos seus modos de vida que colidiam com os comportamentos vigentes da sociedade maioritária, como vimos anteriormente. Souta (1997) refere uma marginalização secular. Esta imposição de deslocação por vários territórios revelou a sua capacidade de união, através da sua “ (...) individualidade (...) [que] sintetiza [a] sua organização familiar de clã” (Nunes, 1996: 35).

Nunes (1996: 22) crê que o povo cigano ao longo do tempo, sem território definido, tem mantido a sua cultura através da oralidade, indicando que ela é “ (...) ágrafa, não tem literatura, é apenas perpetuada pela tradição oral e por uma língua que tende a desaparecer, por perda da estrutura própria.” Tal afirmação é sustentada pelo aparecimento dos inúmeros dialectos que têm derivado do Romani, como já referimos. Ainda Costa (1996) apresenta a mesma ideia de ausência de cultura escrita, afirmando que o povo cigano é também detentor de uma “ cultura ágrafa”, porém associa-a a uma imagem negativa depois do contacto com a escolarização. É neste contexto, que Medeiros (1995: 4) no seu estudo sobre “ O confronto que a presença da minoria étnica cigana provoca na escola (...) ” se refere à criança cigana como proveniente de uma cultura iletrada, holística, não individualista e não competitiva, uma vez que esta não atribui significado ao formato escolar e ao que nele se desenvolve. Boumard (2007: 4) refere a mesma ideia de que a cultura cigana é fundada na oralidade, não valorizando a escrita, sendo este em si mesmo um entrave à sua escolarização.

O mesmo autor (2007: 2) afirma ainda que o grande choque cultural, entre a etnia e a sociedade, está centrado no facto de a escola não ser uma prioridade mas uma actividade utilitária.

Nunes (1996: 139) ressalva que, “ O facto de ignorarem a leitura e a escrita, não os impede de obterem muitos conhecimentos que vão apropriando no aspecto prático” permitindo-lhes aprender uma profissão.

Modos de vida

Podemos afirmar que este povo teve origem na Índia no século III, mas os movimentos territoriais que se viram obrigados a realizar, fez deles um povo, sem casa. Durante anos, foram nômadas e é assim que ainda são conhecidos em muitos países da Europa. Liégeois (2001: 32), no seu trabalho “Minoria e escolarização: o rumo cigano” chama-lhes *Ciganos e Viajantes*.

No entanto, com o passar do tempo, alguns acabaram por ceder ao sedentarismo. Costa (1996: 24) realça três modos de vida associados a este grupo; o nomadismo, a semi-sedentarização e a sedentarização. O primeiro, relacionado com a necessidade de procura de emprego, mas também com a liberdade de poderem partir quando lhes é aprazível por não terem uma residência fixa, nem qualquer meio de subsistência regular num determinado lugar. Nunes (1996: 160) afirma que os ciganos “ (...) tem o nomadismo no sangue, que os impede de fixar-se muito tempo no mesmo lugar.” O mesmo autor realça que “ Nas suas deslocações, eles preferem as terras cultivadas (...) onde podem encontrar lenha para a fogueira (...)” (Nunes, 1996: 160). Em relação ao segundo modo de vida, a semi-sedentarização, Costa (1996) refere que este existe devido à necessidade de deslocamento para realizar tarefas sazonais como forma de sustento. Por último, a sedentarização, é centrada na fixação num lugar certo semelhante à cultura dominante, mas com preferência por acampamentos em comunidade.

Montenegro (1999) apresenta-nos estes modos de vida, através de outra perspectiva, referindo-se à cultura cigana como sendo um contexto imprevisível, em que nada é estanque, podendo ser alterado, chamando-lhe “*cultura policrona*”. Em oposição apresenta a cultura dominante, denominada por “*cultura monocrona*”, com horários e regras delimitados e forçosamente seguidos como estilo intrínseco de vida.

Nos seus estudos de etnologia, Boumard (2007) reforça também a ideia de temporalidade, afirmando que ela difere entre ciganos e grupo dominante. Assim o autor, apresenta a noção de tempo social, referindo-se a um ritmo de vida a longo-prazo, e a noção de tempo sociocultural, que corresponde à vida sem horários. Neste sentido, o autor realça que “ As crianças ciganas não compreendem a hierarquia dos diferentes tempos na organização escolar” (Boumard, 2007: 3).

A organização familiar

Sempre se deslocaram em grupo, homens e mulheres, sendo nómadas ou sedentarizados sempre viveram em comunidade atribuindo, como veremos, grande importância à família.

Fernandes (1999: 65) afirma que “ A educação da criança cigana está fundamentalmente a cargo da família (...) valores, crenças, comportamentos e atitudes são inspirados junto daqueles com quem se convive diariamente”. Sabemos hoje que a Escola transmite instrução e formação, mas são ainda muitas as vezes em que é delegada nela, pelos pais, a função de educadora, pelo número de horas que as crianças passam nas escolas, devido à necessidade que os pais têm de trabalhar. No entanto, para os ciganos, a família é quem educa. É esta a introdução que nos leva ao aprofundamento da diferente dimensão, ao nível da organização dos papéis, entre homem e mulher. Veremos adiante que têm um papel diferente na educação da família, aspecto que os demarca, cada vez mais, da sociedade em geral.

Na perspectiva de Costa (1996) à mulher é atribuído um papel económico importante, uma vez que é a ela que compete a gestão e organização da vida diária em situação de morte ou prisão do marido. É a ela que cabe o sustento dos filhos e da família, educando as filhas até ao casamento. Se necessário, dirige-se aos organismos públicos ou sociais para resolver quaisquer problemas. Sabemos ainda que depois do casamento dos filhos do sexo masculino é ela a responsável pela nora (Nunes, 1996: 172).

Costa (1996: 25) crê que é ela a impulsionadora da vida em família, que “ (...) é através dela que as tradições se mantêm vivas, e [que] há-de ser por ela que algumas alterações de vulto no seu *modus vivendi* se hão-de implantar.” Nunes (1996: 138) afirma ainda que “ (...) as mulheres, que nós podemos julgar oprimidas ou maltratadas, são livres nos seus movimentos, porque reina entre eles uma grande confiança”.

O homem é o chefe de família, o detentor do poder de decisão. A ele compete procurar trabalho, mas caso não encontre, tem liberdade para ficar na rua com os amigos, mantendo laços sociais e perspectivando possíveis novos negócios, sem desempenhar qualquer outro tipo de tarefa doméstica (Costa, 1996). Nunes (1996), de forma conclusiva descreve os interesses do cigano e da cigana, afirmando que “ O cigano identifica-se com o seu grupo, mas tem a sua liberdade: cada um faz o que quer, quando quer e onde quer” (Nunes, 1996: 138). “ O sonho de todo o cigano é ter uma boa tenda, bons cavalos, uma boa *roulotte* ou automóvel, um bom chicote, um fato vistoso, etc. O sonho de toda a cigana: argolas nas orelhas, pérolas, colares feitos de várias cores, vestido novo e garrido e um par de botas ou chinelas” (Nunes, 1996: 146).

Por último, Costa (1996) define a criança como um ser que tem autonomia, porém limitada. Desde cedo e dependendo do contexto, é incentivada a explorar o meio procurando metais, pinhas ou ajudando na venda; os rapazes trabalham com o pai e as raparigas ajudam a mãe, cuidando dos irmãos mais pequenos e, na ausência desta, preparando as refeições. Nunes (1996: 145) ao contrário e numa outra perspectiva, apresenta a criança como um ser totalmente livre, sendo-lhe dada “ (...) completa liberdade (...) não as impedem de cometer qualquer desacato nem lhes ensinam qualquer moral, deixando-as aprender por si mesmas (...)”.

Os conceitos de exclusão e inclusão social

Exclusão social

O conceito de exclusão social é bastante recente uma vez que surge após alguma evolução das sociedades, “ (...) num espaço democrático, no qual existem países com um conjunto de direitos sociais consignados pelas respectivas Constituições, recusando aceitar a ideia de possuírem pobres no seu seio” (Pinto, 2000: 93). Com base neste motivo têm sido empreendidos direitos e deveres, criadas redes e grupos de trabalho nacionais e internacionais que têm por objectivo estudar e dedicar-se à reflexão e produção de medidas que promovam o termo da pobreza e da exclusão social, ao nível dos países desenvolvidos e dos países subdesenvolvidos, nestes últimos com maior dificuldade, devido a inúmeros factores, como a guerra que gera milhares de deslocados/ refugiados ou os conflitos inter-religiões.

Martine Xiberras (1993), numa perspectiva antropológica, identifica uma população de exclusão, nomeando grupos de pessoas de risco, como os idosos, os deficientes, os sem-abrigo (inadaptados sociais), os jovens em dificuldades, os mais sós, os drogados ou os alcoólicos. Em paralelo refere que existem processos de exclusão que automaticamente geram novas categorias de pessoas excluídas. O racismo, o terrorismo, o desemprego ou as catástrofes ecológicas (que além de excluírem territórios, excluem também os habitantes) são exemplo disso. Ainda Xiberras (1993: 19) acredita que “ (...) os excluídos não são simplesmente rejeitados fisicamente (racismo), geograficamente (gueto) ou materialmente (pobreza). (...) Os excluídos são-no também das riquezas espirituais (...)”, ou seja os seus ideais e valores não são reconhecidos e por isso são postos à margem da organização simbólica da sociedade maioritária. Assim acontece com as minorias étnicas e culturais.

Outra perspectiva, numa vertente sociológica, é apresentada por Bruto da Costa (1998). O autor crê, à semelhança de Xiberras (1993) que são vários os processos que poderão propiciar a exclusão social, porém nomeia a pobreza como um dos principais que gera outros mais. O autor apresenta-a como sendo a “ (...) privação por falta de recursos (...)” (Costa, 1998: 71), “ (...) para fazer face às necessidades básicas e padrão de vida da sociedade actual (...)” (PNAI, 2003: 5), nos seus vários âmbitos; - intelectual, - económico; - social, - territorial.

Relativamente à pobreza territorial, esta existe, segundo a visão de Costa (1998), quando se concentram num determinado espaço grupos de população maioritariamente imigrante com más condições de habitabilidade, com fraca qualificação profissional e por isso sujeitos à difícil entrada no mercado de trabalho. Também segundo o mesmo autor (1998), a pobreza cultural é uma das mais difíceis dimensões da problemática da inclusão das minorias étnico-culturais.

A exclusão social é um percurso «descendente», em que todos os factores tendem a dificultar a recuperação da vida de uma pessoa, acabando por se verificar constantes rupturas na relação do indivíduo com a sociedade, sendo exemplo disso o desemprego (Costa, 1998). Nesta situação, uma pessoa que não tem emprego, rapidamente deixará de ter como pagar a renda de casa, ou poder sustentar uma família (alimentação, escola, etc..). Entenda-se que todo o contexto familiar é afectado. Costa (1998: 10) realça que a fase extrema da exclusão social, além da ruptura com o mercado de trabalho “ (...) é caracterizada (...) por rupturas familiares, afectivas e de amizade.”

Ainda Robert Castel citado por Pinto (2000: 93) aborda a exclusão social na mesma perspectiva, afirmando que “ (...) o desligar do mercado de trabalho até ao desprender do interesse familiar e social (...) vai evidenciando diversos graus de ruptura das ligações societais, acabando por culminar no que ele designa de “ desafiliation”, ou seja o estágio em que a ausência de trabalho e isolamento social se conjugam.”.

Contudo, à população dos excluídos, destinam-se as políticas de inserção. Belorgey, citado por Xiberras (1993: 24) compreende a inserção como um percurso duplo, ou seja, “ O percurso do excluído, que pode utilizar os meios que se mobilizam novamente para ele, e o percurso da sociedade (...) tornar-se uma verdadeira sociedade de acolhimento para estes públicos.” Compreenda-se assim que não depende apenas da vontade do excluído em proceder com a organização do seu modo de vida à luz da normalização em vigor, mas também da capacidade de hospitalidade da sociedade receptora.

A exclusão dos ciganos

Creemos ser fundamental para compreender a situação social a que foi e é sujeita a etnia cigana, abordar a exclusão social e os processos a esta inerentes, do ponto de vista da minoria. Ao longo da história, os ciganos têm sido socialmente castigados e incompreendidos, por não terem casa, por não terem rumo certo, por se dedicarem a actividades menos prestigiantes, como a venda ambulante ou a criação de animais, mas também pela diferença de valores.

Na perspectiva de Dias, Alves, Valente e Aires (2006) a exclusão social pressupõe desintegração social como antónimo de integração social. Sendo exactamente o que acontece com este povo, uma vez que não está integrado do ponto de vista social, sendo assim excluído. Tenhamos em conta que o facto de os ciganos serem excluídos, por exemplo, do mercado de trabalho, implica a sua natural exclusão de um conjunto de comportamentos económicos que paralelamente são limitadores do estabelecimento e fortalecimento de relações, fazendo surgir novos factores de marginalidade, o que num efeito “bola de neve”, gera mais exclusão. Sabemos que a opção profissional da maioria tem um cariz histórico e tradicional, associado em parte ao facto de serem nómadas.

No entanto, Dias, Alves, Valente e Aires (2006) referem que o objecto do problema não está na exclusão do grupo do mercado de trabalho, mas na precariedade das actividades económicas que desenvolvem. Como se sabe tarefas de cariz sazonal e ambulante; ligadas à agricultura, à criação e venda de animais e a outros comércios são identificadas como não sendo estáveis, fixas ou de qualidade.

Para falarmos da sua exclusão social enquanto grupo étnico, é imperativo recuarmos historicamente (no tempo). Com facilidade nos apercebemos que desde sempre, em vários países, desde o seu êxodo da Índia no século X-XI, os ciganos foram excluídos, sendo alvo de inúmeras discriminações e acusações vexatórias que denegriam a sua auto e hetero imagem. Pinto (2000: 90) aborda esta situação na actualidade referindo que “Encafuados em guetos, normalmente nos subúrbios das cidades, revelam uma maior fragilidade face aos processos de exclusão social”.

A maioria dos autores (Liégeois, 1989; Pinto, 2000; Dias, Alves, Valente, Aires, 2006) afirma que a população cigana, por se sentir rejeitada e maltratada, tentou subsistir fechada sobre si, ainda que interagindo, muitas vezes, forçosamente com a sociedade dominante, como é por exemplo, a obrigatoriedade da frequência escolar. Liégeois (1989: 148) explica que “ Não deixando ser absorvidos, os ciganos e itinerantes procuram permanecer à margem (...)” defendendo e mantendo os seus hábitos culturais. Costa (1996: 25) afirma que “ A independência no exercício dos ofícios é, a um tempo, parte do seu estilo de vida e seu

suporte uma vez que conjuga a mobilidade profissional com a geográfica”. Também o relatório para a Igualdade e Inserção dos ciganos (1998) aponta que a etnia cigana é afectada por inúmeros problemas económicos, culturais, políticos e de integração social. Pessoa (1997: 132) na sua investigação, afirma que “ (...) os valores culturais das crianças ciganas chocam com os da classe dominante, e na escola, não são valorizados.” Razões que propiciam o afastamento relacional entre grupo cultural dominante e minoria étnica.

Porém, na perspectiva de Pinto (2000: 94) a comunidade cigana “ (...) mantém-se determinada na manutenção da unidade e autonomia do grupo.”.

Inclusão social

Com a evolução tecnológica, o contacto entre povos de diversas culturas tem sido facilitado, do ponto de vista do conhecimento rápido, através das novas tecnologias da informação e comunicação, sendo que, segundo Costa (1998: 71) “ Aprendemos a compreender melhor os outros nas suas diferenças”. A esta aceitação Bruto da Costa (1998) chama de *convergência de culturas*.

Durante o período de colonização, existia como que uma ocultação intrínseca das culturas dos países colonizados, isto porque o mundo era dominado pelos valores da cultura ocidental. Actualmente, é necessário aceitar e compreender que “ A afirmação das culturas locais deve ser entendida como afirmação da personalidade colectiva, de auto-estima das sociedades de independência recente” (Costa, 1998: 73). Esta é, assim, a afirmação das *culturas próprias*, sugerida por Costa (1998).

Nesta perspectiva, Costa (1998) realça ainda que das duas situações a segunda é a que torna mais complexa a relação entre os imigrantes e as sociedades de acolhimento. Isto porque a cultura é tida como um problema para a integração das populações oriundas de outros países, com outras culturas, verificando-se vários factores que dificultam essa situação. Nomeadamente a falta de empregos, o emprego com salários baixos, a língua de acolhimento e, além disto, contrariamente ao que acontecia nas décadas passadas, hoje a imigração é massiva não se tratando apenas de algumas famílias que se deslocam, mas de elevados números de pessoas e famílias com expressão demográfica e sociológica.

“ A actual ideologia igualitária vem insistindo na demarcação entre políticas de integração e assimilação” (Pinto, 2000: 127). Estamos, pois, perante conceitos ainda que similares, diferentes do ponto de vista do tratamento das populações. O primeiro pressupõe uma preocupação e cuidado pelas particularidades culturais e pelo acesso de todos a uma cidadania

plena, através da “ (...) escolha e participação dos novos membros da comunidade nacional (...)” (Xiberras, 1993: 27) e o segundo prevê uma absorção dos grupos minoritários, segundo a “ (...) a unidade da comunidade nacional (...)” (Costa-Lascoux citado por Xiberras (1993: 26). O conceito de integração está muito próximo do conceito de inserção uma vez que este desenvolve a ideia de que é a sociedade de acolhimento que deve proporcionar condições de estabilidade e cuidado aos estrangeiros ou excluídos, realizando “ (...) a manutenção dos seus particularismos de origem” (Costa-Lascoux citado por Xiberras (1993: 26).

Políticas Educativas

No dia 30 de Agosto de 2005 é alterada, pela segunda vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo, em grande parte devido ao “Processo de Bolonha”. Surge assim a Lei nº49/ 2005¹ que no capítulo II, secção II (Educação Escolar), subsecção I (Ensino Básico), aquando dos artigos 6º e 7º, se refere à universalidade e aos objectivos, respectivamente, para o Ensino.

Por considerarmos importante, apresentamos as alíneas que nos parecem pertinentes para o estudo, assim:

Artigo 6.º

Universalidade

- 1 - O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.
- 2 - Ingressam no ensino básico as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de Setembro.
- 3 - As crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro podem ingressar no ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação, em termos a regulamentar.
- 4 - A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade.
- 5 - A gratuidade no ensino básico abrange propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, frequência e certificação, podendo ainda os alunos dispor gratuitamente do uso de livros e material escolar, bem como de transporte, alimentação e alojamento, quando necessários.

Artigo 7.º

Objectivos

São objectivos do ensino básico:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

¹ Informações recolhidas no site do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior:

http://www.mctes.pt/index.php?id_categoria=12&id_item=2787&action=2 – consultado no dia 28/01/2008

Desde a segunda metade do século XX que foram tomadas medidas, como a obrigatoriedade da frequência do ensino, a responsabilização dos encarregados de educação, a gratuidade dos transportes ou da alimentação, que visavam aumentar a escolaridade de toda a população, incluindo a das minorias. No dia 17 de Outubro de 1957, o artigo primeiro do Decreto-Lei nº 38968 dispunha que “ É obrigatória a instrução primária (...) Os encarregados de Educação são responsáveis pelo cumprimento da obrigação. Serão fixadas em regulamentos, e até ao montante de 500 escudos, as multas em que incorrem pelo seu não cumprimento” (Costa: 1996: 47). Actualmente, depois de cinco faltas seguidas, os professores deverão enviar uma carta para casa, convocando os encarregados de educação para uma reunião, com o objectivo de actualizar a situação do educando. Caso não compareçam, nem dêem qualquer justificação, terminados mais cinco dias úteis, a escola deverá chamar a Polícia da Escola Segura (pertencente à Guarda Nacional Republicana), que se encarregará de ir a casa dos alunos, averiguar as razões que levaram ao absentismo das crianças.

Na perspectiva de Costa (1996: 49) “ (...) [os] meios existentes (...) minimizam (...) boa parte das dificuldades com que as famílias ciganas se vêem confrontadas (...)”. Uma família economicamente debilitada, ao não ter que despender gastos com a alimentação, transportes e até material, poderia sentir-se atraída pela frequência escolar. Sabemos que (quase) nenhuma destas situações é cem por cento gratuita, uma vez que incorre em escalões de atribuição, dependendo dos rendimentos das famílias.

Já outros autores, como Liégeois (2001), Rui Canário e Pedro Bacelar Vasconcelos na obra organizada por Montenegro (1999) consideram que estas medidas são formas de negociação, que a seu tempo, prevêem situações de assimilação cultural. Queremos com isto explicar que, em troca da frequência escolar, o sistema (entenda-se Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social e Autarquias) devolve alguns benefícios à família. Desta forma, escolarizam-se as populações, incluindo a cigana, sendo a escola multicultural ou não. Como se sabe, nem assim as taxas de absentismo desta minoria têm diminuído.

A escolarização da etnia cigana

Analfabetismo

Para os ciganos, a vida gira em torno da sua família (Liégeois, 2001), Costa (1996) chama-lhe *Cultura Agráfa*, como já referimos, dispondo de motivos intrínsecos que a levam a duvidar dos cuidados de alguém que na sua perspectiva é estranho e representa uma cultura diferente. (Costa, 1996) A imagem dos professores e colegas representam pessoas muito distantes da sua realidade, que até falam de forma diferente da sua. Em consonância com o que referimos, a autora (1996: 50) afirma que “ (...) o êxito escolar dos seus filhos é sinónimo de perda de identidade cultural (...)”.

Enguita (1999: 49), na mesma linha de pensamento, afirma que “ Aos ciganos parece interessar muito mais desenvolver habilidades específicas do que obter conhecimentos abstractos.” Sabemos, no entanto, de acordo com os hábitos culturais e sociais do grupo dominante, que essas habilidades não se aprendem em separado e só são possíveis depois de alguns anos de frequência do Ensino Básico, quando os alunos atingem quinze anos de idade, ingressando, nessa altura, em turmas de currículo funcional. Sabemos, pelo senso comum, que um jovem rapaz cigano de quinze anos já está em idade de constituir família, sendo que os estudos, a partir desse tempo, são colocados em segundo, se não em último plano.

Em paralelo, sabemos que a emancipação da mulher nas sociedades ocidentais provocou uma reorganização da estrutura familiar, ao nível dos horários ou do cuidado dos filhos. A sociedade dominante delegou na escola, além da formação escolar, a educação familiar, formalizada através do ensino da formação cívica, porém para os ciganos a Escola transmite apenas uma parte da educação dos filhos. Na visão de Liégeois (2001: 216), “ Os pais esperam encontrar uma escola de professores, não de educadores.”

Em toda a Europa a etnia cigana apresenta elevadas taxas de analfabetismo. (Liégeois, 2001); (ACIME, 1998); (Souta, 1997); (Montenegro, 1999) Porém existem elementos que foram alfabetizados e se são poucos os que realizaram aprendizagens dentro da escola, os restantes são considerados por Liégeois (2001) autodidactas, uma vez que, por diferentes circunstâncias da vida, se viram confrontados com a necessidade imediata de desenvolver competências na área da leitura e da escrita, aprendendo assim através de painéis de sinalização, de etiquetas, de registo escritos de publicidade ou da televisão, que permite também o contacto com outras línguas.

Existe de facto um grande número de ciganos que não termina o Ensino Básico, muitos serão sempre iletrados mesmo frequentando o Ensino Recorrente, quando são adultos. Não o sendo por motivos intelectuais, tal facto verifica-se pelas inúmeras razões que enumerámos.

Absentismo escolar

Inúmeras vezes nos interrogamos, tentando equacionar que motivos promovem situações de absentismo escolar. Conscientes do vasto leque de hipóteses, como a mudança de residência, o desinteresse da família ao processo de formação escolar, à falta de regras sociais, entre outros, focalizamo-nos no que consideramos ser a possibilidade de tentativa de sobrevivência dos ciganos, alheados do funcionamento normal da sociedade dominante, utilizando estratégias próprias, de defesa e de adaptação, algumas inatas, como são os aspectos culturais tentando livrar-se do poder da *assimilação social* ou da *aculturação*.

A ausência de adaptação a perfis profissionais inseríveis no mercado regular de trabalho (ACIME, 1998), os índices elevados de absentismo, o insucesso, o abandono escolar (Montenegro, 1999), o desinteresse pela escola (Pessoa, 1997), do nosso ponto de vista não generalizável, a falta de gosto pela frequência escolar contínua (Amiguiño, 1999), a não atribuição de real sentido ao trabalho que lá se desenvolve, os processos de socialização ainda baseados no universo da família e a diferença entre géneros tornam possível a realidade que se conhece acerca da frequência, não assídua, da população cigana na escola. (Casa-Nova, 2003)

Ao longo do tempo, a comunidade cigana, tentando subsistir ao que a sociedade dominante lhe impõe, como a discriminação social, assente na indiferença social, na intolerância declarada e ofensiva e na expulsão (ACIME, 1998) - organizou-se para coabitar num meio coercivo no quadro de uma política, supostamente de integração, em que a escolaridade das crianças ou dos adultos funciona como base de negociação. Assim, caso exista frequência escolar observada é-lhes atribuída assistência social, através de um subsídio, caso contrário esta é-lhes retirada.

A possibilidade de esta ideia ser interpretada como um jogo de troca, faz com que a população cigana, devido à precária formação académica e profissional, bem como às más condições de habitabilidade em que se encontra, se veja obrigada a participar destes acordos, como forma de sobrevivência. Mirna Montenegro (1999: 33) afirma que “ Com o aparecimento do fenómeno Rendimento Mínimo Garantido, torna-se decisivo transformar a motivação extrínseca de ir à escola em motivação intrínseca... transformar a obrigatoriedade em ir à escola num prazer de lá estar...” para que o efeito de rejeição do grupo dominante em

relação ao grupo minoritário, que se verifica, porque há quem considere a população cigana como sendo “ (...) parasitas que subsistem à custa da sociedade que os rodeia e dos honestos cidadãos que estão sobrecarregados de taxas e de impostos (...) (Liégeois, 1989: 162), seja minorado, acabando mesmo, se possível, por desaparecer.

A Língua

A etnia cigana, como já referimos, tem uma língua oral própria transmitida de geração em geração, tendo sofrido algumas mutações próprias de constantes deslocações e contacto com povos que dominavam outras línguas.

Segundo Mourão (2002) no seu trabalho de investigação, a Língua Romani pode ser dividida devido à difusão geográfica a que a população cigana se sujeitou. Assim, elabora a seguinte divisão: *DOM* (Europa de Leste), *LOM* (Europa Central) e *ROMANI* (Europa Ocidental). Com uma outra visão, Olímpio Nunes, citado por Mourão (2002) propõe que se pense a divisão de acordo não apenas com a expansão geográfica mas também com as ocupações profissionais da população.

A divisão natural imposta pela migração, promoveu a transformação da Língua Materna, com origem no Sânscrito, em dialectos, o que torna difícil o conhecimento de uma versão original da Língua. Por ser oral não dispõe de uma ortografia padrão, tornando-se num problema o seu estudo. (Liégeois, 2001) Em simultâneo, estas dificuldades ampliam a ausência de pessoal qualificado para o ensino da língua, tornando-o numa necessidade para muitas escolas e serviços, que desenvolvem actividades em contexto multicultural.

Países como a Suécia, a Noruega ou a Jugoslávia, tomam medidas quanto à sua aprendizagem, porém também com dificuldades, não apenas relativas à falta de formação de profissionais, como já referimos, mas também devido à falta de material pedagógico e ainda devido a uma recusa dos pais de etnia cigana em submeterem os seus filhos ao desenvolvimento das competências inerentes à leitura e à escrita, mesmo que seja de uma língua sua. Por isso Lacton/ Kenrick, em 1984, citado por Liégeois (2001: 233), afirma que devia ser um objectivo “ (...) mostrar que a escrita não é uma faculdade específica dos Gadjés (não ciganos) mas um potencial humano universal.” A possibilidade de transformar esta ideia numa prática comum poderia ser uma tentativa de despertar interesse e projectar a população a uma experiência de abertura.

Existe, desde sete de Fevereiro de 1979, na Universidade René Descartes, em Paris, uma comissão de Padronização do Romani no âmbito do Centro de Recherches Tsiganes¹. O Centro faz parte do Departamento de Ciências Sociais, da faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Os principais objectivos são promover a investigação e o estudo relativos às comunidades ciganas e viajantes, assim como divulgar os seus resultados através de publicações, reuniões e conferências.

Políticas de negação

Nas escolas, como em grande parte das instituições nacionais, evitando a exclusão e partindo do princípio inerente ao conceito de cidadania, tem existido a tentativa de aplicar medidas de inclusão. Desenvolvem-se medidas multiculturais, que tentam respeitar e dar a conhecer, pela positiva, as diferenças. Américo Nunes Peres (2001: 89) refere-se às escolas democráticas e interculturais, definindo-as como espaços “ (...) que combatem as desigualdades socioculturais; promovem respeito pela diversidade cultural; questionam discursos mono culturais; desenvolvem práticas de justiça curricular social e inclusão de todos os parceiros.”

Porém, na perspectiva de Liégeois (1989; 2001)) têm sido várias as políticas e as posições tomadas que dificultam a presença das crianças de etnia cigana e das suas famílias no ambiente escolar. Para frequentar uma escola que se afirma obrigatória e gratuita durante um período de nove anos, considerado básico, é necessário antes de mais ter o direito de entrar. É imprescindível ter-lhe acesso. Sabemos que estamos a correr o risco de fazer evidência a um paradoxo, porém, as inúmeras formas de rejeição a que, do ponto de vista de Liégeois (2001), a população cigana se sujeita no início da frequência escolar obrigatória, impelem-nos a tal pensamento.

O autor (2001) apresenta-nos três formas de negação, que ele considera serem executadas durante a frequência escolar da população ciganas.

A primeira prende-se com o facto da inscrição para a escola, em que existe burocracia a resolver. Liégeois (2001) afirma que essa burocracia é excessiva, uma vez que, para uma família cigana, que não sabe ler ou escrever, este é um entrave ao desejo de frequência escolar. Uma outra forma de negação é a rejeição de rotina, é um hábito visível a que os ciganos são sujeitos, apenas porque são ciganos. São postos à margem, pelos próprios

¹ http://www.isn.ethz.ch/osce/networking/research&programmes/research_other/doc_related/gypsy_center_F.htm - consultado no dia 28 de Janeiro de 2008.

professores que os alheiam do grande grupo, devido ao atraso escolar em que se encontram, assim como pelas outras crianças que são avisadas pelos pais para não brincarem com os ciganos, nem lhes emprestem os seus materiais. “ (...) verifica-se que a atitude dos pais é determinante para o comportamento dos filhos.” (Liégeois, 2001: 115) Finalmente a rejeição indirecta, que é comumente realizada pelas direcções das escolas e pelos professores, que utilizam pretextos como a perturbação das aulas, ou o facto de as crianças ciganas andarem mal vestidas, ou cheirarem mal, ou não terem cuidados de higiene, ou chegarem atrasadas, para as porém de parte, dificultando as relações entre todos. (Liégeois, 2001)

São vários os intervenientes que prejudicam e contribuem para o desenvolvimento de um clima negativo que se apresenta às crianças de etnia cigana quando estas dão início à sua chegada às escolas. As outras crianças são exemplo disso, elas são educadas para o não relacionamento com os ciganos e até os professores fazem juízos com base em ideias preconcebidas, como já referimos. (Liégeois, 2001)

Liégeois (2001: 113), de forma geral, refere “ (...) que há escolas, onde as crianças ciganas (...) estão proibidas de brincar com as outras crianças.” Para tal, são separadas partindo do pressuposto que esta é uma medida que evitará conflitos. Ao contrário, como expressa Liégeois (2001) nas suas investigações, a indisciplina e a agressividade das crianças ciganas deve ser considerada como expressão de um mecanismo de protecção. Isto porque, uma criança cigana chega à escola, que é para si um lugar desconhecido, com gente desconhecida e se vê sujeita, logo nos primeiros contactos, a provocações, “ (...) as outras crianças, que se unem contra ela, para lutar ou fazer troça;” (Liégeois, 2001: 113)

Acton Hendricks, citado por Liégeois (2001: 114) apresenta um poema escrito por uma jovem cigana do norte da Europa, na altura aluna do ensino secundário, que expressa um sentimento de desgosto perante o que acontece com as restantes crianças ciganas nas escolas; “ O meu irmãozinho vai para a escola e os meninos dão-lhe pancada e chamam-lhe cigano vagabundo e ladrão. E ele só tem oito anos e, de noite farta-se de chorar.”.

Constituição de Turmas (de alunos de etnia cigana)

Em relação à constituição de turmas de alunos apenas de etnia cigana, sabemos que, em Portugal, são realizados esforços para que estes alunos sejam incluídos em turmas com outros alunos que não apenas da sua etnia. No entanto, nem sempre se justificam essas opções, sendo possível estabelecer especulações, positivas ou negativas, sobre tal tomada de posição. Por exemplo, no Agrupamento de Escolas de São João da Talha, concelho de Loures, no documento referente aos Critérios Gerais para a Constituição de Turmas para o ano lectivo 2007/ 2008, de acordo com o Despacho 14026/2007 e ainda tendo em conta as orientações dos Conselhos de Docentes/Turma e do Conselho Pedagógico, no ponto 16 é referido que “ A distribuição dos alunos de etnia cigana far-se-á de forma equilibrada pelas várias turmas”.

Liégeois (2001), apresenta-nos uma visão real do que pode acontecer em muitos contextos de sala de aula. Ele afirma que “ Nas turmas normais as culturas coabitam mas não se misturam.” (Liégeois, 2001: 141) É neste sentido que apresenta o conceito de *turma especial*. Deste modo, refere-se a uma situação de constituição de turma, que só receberia alunos ciganos, mas que estaria integrada num grupo escolar com outras turmas com crianças não ciganas. (Liégeois, 2001)

Esta experiência foi difundida em países como a Dinamarca e a França, sendo possível observar vantagens e desvantagens. Em relação à primeira, emergiram aspectos de ordem cultural e pedagógica positivos, tais como: - a utilização de elemento da cultura; - a valorização do seu modo de vida; - as trocas bilaterais (em que a turma cigana assiste a aulas das outras turmas e vice-versa) – a valorização e banalização da turma especial. O objectivo seria “ (...) que todas as turmas [fossem] adaptadas, através da adequação aos alunos que as frequentam “ (Liégeois, 2001: 168).

No que concerne às desvantagens, o autor (2001) refere que existe porém um ponto negativo que poderia ser eminente, caso não sejam tomadas precauções, como é a possibilidade de essa turma ser uma forma de guetização e alunos e professores serem discriminados por toda a comunidade educativa.

Formação de professores

Liégeois (2001: 172) impele-nos a reflectir questionando: “Qual é a situação da formação dos professores em matéria de educação escolar para os alunos de etnia cigana?” Sabemos que não há formação específica para professores em fase inicial de estudos relativamente à educação escolar para alunos de etnia cigana. Parte-se do pressuposto de que há um grupo dominante que exerce formação e educação a um grupo minoritário que é socialmente desfavorecido. Em Portugal, qualquer professor tem formação para trabalhar com alunos de etnia cigana, desde que seja licenciado na área do ensino. Queremos com isto dizer que não é solicitado no currículo para o ingresso na carreira docente, nenhuma formação extra para o desenvolvimento de trabalho com estes alunos. Assim, há um concurso de selecção e recrutamento de candidatos a docentes, que obedece a alguns critérios essenciais, como a nota de final de curso e o tempo de serviço. Nesse concurso, os professores são questionados sobre as zonas geográficas onde pretendem desenvolver a sua actividade profissional.

As políticas de assimilação constantes, como o pagamento de subsídios em troca da frequência escolar, quer de crianças, quer de adultos, como já referimos, que têm sido desenvolvidas, implicam que a cultura deste povo não seja valorizada a ponto de justificar estágios ou formações específicas para professores (Liégeois, 2001). O mesmo autor afirma que “ (...) as representações erróneas que o professor faz das crianças ciganas e das suas famílias influenciam directamente a pedagogia utilizada, que se prova não ser adaptada. (...)” (Liégeois, 2001: 181). Na mesma linha de pensamento, Enguita (1996: 51) evidencia que para grande parte da comunidade educativa “ Idades «avançadas» significam genericamente atraso escolar (...)”, observando-se assim um desinvestimento nos alunos.

Talvez neste sentido seja urgente pensar o ensino dos alunos com especificidades culturais, numa perspectiva de ensino voluntário para o desenvolvimento de trabalho. Liégeois (2001) nomeia alguns aspectos que considera ímpares para a selecção de professores que poderiam trabalhar com turmas só de alunos de etnia cigana. Em primeiro lugar; promover a criação de um perfil do ideal de professor que se pretende, em segundo lugar, ser uma opção pessoal do professor e, finalmente, a escolha de professores realizar-se em função de determinados critérios como motivação pessoal, experiência profissional, formação e informação.

Em Portugal, segundo o Relatório do Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos (1999) sabemos que, através do Programa Foco, foram dinamizadas acções de formação para professores, que se destinavam à sensibilização e ao conhecimento da cultura

cigana, participando nelas os professores sensibilizados para a necessidade de realização de trabalho diferente com estes alunos e os que geograficamente lhe tinham acesso.

Os professores e as representações que constroem

Cada professor é uma pessoa que, tal como as outras ao longo do seu crescimento intelectual, construiu imagens e representações sociais relativas às experiências de vida que vai fazendo. Longe de formular um juízo de valor, atrevemo-nos a afirmar que poucos, professores ou não, serão aqueles que questionados, afirmarão aspectos positivos relativos aos elementos da etnia cigana.

Esta introdução surge porque nos parece importante referir o conceito de informação. É considerado um conceito ambíguo, uma vez que a informação pode não ter uma fonte segura e de devida certificação. Alguns julgam-se formados e informados de forma definitiva, outros, não se esforçam por obter ou utilizar qualquer documentação que amplie os seus horizontes. (Liégeois, 2001)

A questão da aculturação é mais uma vez de imprescindível reflexão. A escola é o lugar ideal para se realizar este processo, porque esta influencia o percurso educativo das crianças. Porém, como já referimos, as famílias de etnia cigana, atribuindo algum valor à escolaridade, crêem que esta deve ser o complemento da educação familiar e não uma forma de a contradizer (Liégeois, 2001), que é o que acontece na generalidade, quando se fazem intervenções nas escolas, falando para todos como se fossem um só, quando na realidade todos, são vários uns, com características e experiências de vida diferentes. Assim, “ Os professores deverão ser formados para o acolhimento da diversidade através da flexibilidade dos conteúdos, sem ideias preconcebidas sobre o modo como as crianças devem comportar-se (...)” (Liégeois, 2001: 257).

A produção de informação e o apoio à população cigana

Ainda que de forma embrionária, na Europa tem sido feito um esforço para a elaboração de informação útil ao trabalho com alunos de etnia cigana, como por exemplo, brochuras gerais e temáticas, boletins profissionais, relatórios, montagens em vídeo ou diaporamas (Liégeois, 2001). O Centro de “Recherches Tsiganes” publica trimestralmente o boletim Interface com o objectivo de divulgação de trabalhos e investigações sobre os ciganos.

Existem também alguns centros de apoio de formação e locais que se disponibilizam a fornecer materiais e documentação aos professores. Também as bibliotecas dispõem gratuitamente de materiais de informação e formação que serão úteis ao conhecimento da cultura cigana. Liégeois (2001) ressalva que é importante e de necessidade promover debates e acções de sensibilização e formação a pais, associações ciganas e a professores. Na Irlanda, no Reino Unido e na França, existem desde 1972, 1979 e 1985 respectivamente, associações de professores especializados no trabalho com crianças de etnia cigana.

Em 1997 é criado no seio da REAPN, Rede Europeia Anti-Pobreza, o grupo de trabalho interinstitucional sobre a etnia cigana (SINA) que integra várias entidades públicas e privadas de diferentes áreas. (Pinto: 2000) Pretendeu-se que esta fosse a possibilidade de encontro, reflexão e intercâmbio de experiências e boas práticas. Que este grupo fosse impulsionador de acções que promovessem o melhoramento da qualidade de vida das populações ciganas, através da formação de técnicos e monitores, bem como do apoio a projectos e ao associativismo cigano.

Em Portugal, foi criado em 1991 o Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (Entreculturas), que tinha como objectivo “ (...) coordenar, incentivar e promover no âmbito do sistema educativo os programas e acções que visem a educação para os valores da convivência, tolerância, diálogo e solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (Costa, 1996: 53). O Secretariado desenvolveu um guia para o professor do primeiro ciclo do Ensino Básico, com sugestões pedagógicas a desenvolver com alunos de etnia cigana e materiais lúdico pedagógicos. Promoveu ainda um projecto de Educação Intercultural que visava o fornecimento de refeições, a participação em actividades de tempo livre e o desenvolvimento de estratégias de motivações e envolvimento das famílias de etnia cigana. Dinamizou uma formação para cerca de duzentos professores que integraram o projecto sobre a utilização do Guia do Professor. Embrenhou-se na formação de jovens ciganos através do projecto “ Ir à Escola” e criou ainda o projecto “ Estuda Comigo”. Finalmente, no âmbito do

Programa FOCO, dinamizou uma formação de professores na área da história e cultura ciganas com o apoio de mediadores. (ACIME, 1998)

O Relatório do Grupo de Trabalho para a Inserção dos Ciganos (1998) também refere a realização de algumas acções que têm vindo a ser desenvolvidas de modo a assegurarem a igualdade e a inserção dos ciganos, como o Programa de Luta contra a Pobreza, da responsabilidade da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, que previa a igualdade de oportunidades, através de uma educação de base, de pré-profissionalização, da ocupação dos tempos livres, da organização de espaços de debate e da formação e informação para famílias e jovens. O mesmo relatório nomeia ainda diferentes projectos que têm sido realizados, como o Projecto Piloto do Rendimento Mínimo Nacional e Projectos de Emprego e Habitação.

O Instituto das Comunidades Educativas desenvolveu o Projecto Nómada, cujos objectivos eram: a) criar condições para construção de dispositivos, b) permitir uma apropriação da escola por parte dos familiares; c) a escola ser um local de reencontros de culturas; d) conhecer as dinâmicas sociais, económicas, culturais, educativas e familiares das crianças ciganas; e) implicar as crianças ciganas e as comunidades educativas na busca de soluções adequadas; f) sensibilizar as comunidades educativas para a necessidade de adoptarem um outro olhar sobre a problemática da escolarização das crianças ciganas. (Montenegro, 1999)

Fernanda Reis (1997) liderou também o Projecto de Promoção e de Integração Social da Etnia Cigana, através do Secretariado de Lisboa da Obra Nacional para a Pastoral dos Ciganos, que visava:

- “ - inserir a nível sócio-laboral a população cigana e não cigana altamente carenciada, sem sucesso escolar e sem preparação profissional;
- proporcionar Escolaridade Básica e Formação Profissional;
- formar Agentes Ciganos (curso de Mediadores/Dinamizadores) capazes de esclarecer, incentivar e dinamizar o próprio povo e de se relacionarem/promoverem acções com diversas entidades;
- prestar informação, orientação e encaminhamento à população de bairros e áreas envolventes. (criação de Agências de Desenvolvimento local – A.D.L.);
- facilitar o acesso dos ciganos ao emprego e à promoção de actividades profissionais, implicando Entidades Públicas e Privadas nesse processo;
- estabelecer linhas de reflexão e intercâmbio, preparando estratégias e propostas para que a comunidade cigana europeia deles beneficie.” (Reis, 1997: 10)

Em 1989, em Portugal, é aprovada a Resolução do Conselho de Ministros da Educação sobre a Escolarização das crianças ciganas e viajantes que reconhece a cultura e a língua ciganas.

Já no século XXI, mantendo-se a exclusão social como uma problemática de difícil resolução, as medidas de combate com vista ao Desenvolvimento continuam a ser tomadas. Assim em 2003 é realizado o Plano Nacional de Acção para a Inclusão, que teria uma duração de dois anos. Apostava-se então na contribuição para um país mais justo, solitário e moderno. (PNAI: 2003)

Outros Projectos

A nível local, foram sendo desenvolvidos projectos que pretendiam promover a aproximação e o apoio às populações ciganas. Alguns destes trabalhos são referidos por Costa (1996) no seu livro, que passaremos a enumerar por considerarmos necessário reforçar a ideia de que se tem feito um esforço para desenvolver melhoramentos ao nível social, educativo e profissional desta minoria, assim:

- “Caminhos a Percorrer – Alfabetização e Desenvolvimento” promovido pelo Centro Regional de Segurança Social e o Centro de Área Educativa de Braga – Extensão Educativa – destinado ao Bairro Cigano de São Gregório, em Braga (sem data);
- “COFIP – Ciganos – Orientar, Formar, Integrar profissionalmente”, promovido pelo Centro Regional de Segurança Social de Braga em parceria com a *Association Vartsiganes* (Toulon) no âmbito do Programa Horizon II¹⁴ (sem data);
- “Educação e Diversidade Cultural para uma sinergia de efeitos de investigação”, promovido pelo Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, destinado a escolas do distrito do Porto e a uma escola na Parede, distrito de Lisboa, teve o seu início em Janeiro de 1992;
- “Inter-Vida”, promovido pela Associação Cultural e Recreativa Balsa Nova de Viseu;

¹⁴ Ver despacho conjunto de 13 de Maio de 1992

- “Projecto de Educação Intercultural”, promovido pelo Secretariado *EntreCulturas*, destinado à rede de escolas dos 1º e 2º ciclos com elevada percentagem de insucesso escolar. Término em 1995;
- Caracterização sócio-demográfica e cultural da Comunidade Cigana no Alentejo”, promovido pelo CRSS de Portalegre, em parceria com a Consejería de Emigración y Acción Social de la Junta de Extremadura e no âmbito do Programa Horizon I;
- “Vamos descobrir Portugal”, promovido pela Escola nº13 do Bairro da Cruz Picada (1º ciclo), Évora, destinado aos alunos;
- Promoção e valorização social dos ciganos”, promovido pela Obra do Cigano da Caritas Diocesana de Faro, destinado à comunidade Cigana de Faro;
- “Viver melhor” promovido pela Escola nº 2 (1º ciclo) de Magida – Louredo, em Calendário, Vila Nova de Famalicão, destinado à integração das crianças ciganas;
- “A criança cigana na Quinta da Princesa”, promovido pela Escola nº 5 da Amora, Cruz de Pau, concelho de Seixal, distrito de Setúbal, destinado à criação de uma Escola Multicultural.
- Roma Edem, projecto coordenado pela Fundación Secretariado General Gitano (Espanha), em Portugal é coordenado pela ACIME em parceria com dois mediadores ciganos oriundos das associações AMUCIP e APODEC, com o objectivo de aumentar o envolvimento e a participação da administração local com competência específica na elaboração de brochuras, como “ A escola é uma esperança, sugestões para famílias de etnia cigana” (2003) entre outras, e na implementação de políticas que visem o combate à discriminação social.
- Projecto Nómada, surge na região de Setúbal, em 1994/95, com objectivo de encontrar soluções que fizessem face ao absentismo, ao insucesso e ao abandono escolar precoce. Seguiram-se os projectos Nómada I e Nómada II, com o objectivo de valorizar e dignificar a cultura cigana, contribuindo para a mudança de atitudes.

Capítulo 3

Metodologia de Investigação

Construção empírica do estudo

Introdução

A investigação que se realizou tem como objectivo a compreensão da existência, ou não, de vontade e capacidade intrínseca para mudar as dinâmicas internas de organização da comunidade cigana, face à frequência escolar e à abertura à sociedade, aumentando a sua formação académica, num mundo globalizado e em constante transformação social, económica e política.

A investigação decorrerá no distrito de Lisboa, no concelho de Loures, na freguesia de São João da Talha, onde habitam duas comunidades ciganas, em lugares distintos, mas relativamente perto. Ambas as comunidades viviam até 2007 em barracas, sendo que uma delas dispunha de piores condições, ao nível da habitação e da situação profissional (uns eram feirantes legais, outros não tinham qualquer tipo de actividade legalmente reconhecida) que condicionavam os diversos contextos familiares. Actualmente, a comunidade com piores condições foi realojada, num bairro social construído para o efeito, junto do local onde estavam localizadas anteriormente as barracas.

A comunidade com que interagimos é a que foi realojada e a investigação será realizada não só em contexto escolar, mas também no contexto social de habitação, com visitas ao bairro para realização de entrevistas e posteriormente de questionários.

Os sujeitos são crianças que frequentam a escola, crianças com idade para frequentar a escola mas que não o faziam, os respectivos pais e também outros elementos que vivem no bairro e se disponibilizaram para ser questionados, independentemente da idade.

Numa primeira fase, foram realizadas entrevistas estruturadas, atendendo à especificidade da população com que queremos trabalhar e recolher dados relativos à frequência escolar dos alunos de etnia cigana nos últimos cinco anos. O processo de recolha de dados e as entrevistas decorrerão ao longo da segunda metade do 3º período lectivo, assim como durante as férias escolares.

A análise dos dados foi realizada posteriormente e contou com o cruzamento da informação recolhida, tentando equacionar se existia alguma relação entre as opiniões recolhidas através das entrevistas e os dados relativos à frequência escolar.

Estávamos conscientes das dificuldades que poderiam surgir durante este processo, em concreto durante abordagem dos alunos e dos pais ciganos que poderiam estranhar e colocar

entraves à nossa presença no seu meio e ao questionário que realizámos. Porém, o facto de ter sido professora, em anos lectivos transactos, na escola onde decorreu a investigação, revelou-se um meio facilitador para esse contacto.

Pensamos que só conseguiríamos auscultar a vontade, a capacidade ou o desejo de mudança dos sujeitos se os ouvíssemos e confrontássemos com uma realidade que já não lhes é estranha, a da mudança e evolução tecnológica, económica e política da sociedade. Queriamo fazê-lo, considerando todo o trabalho que foi desenvolvido ao longo de vários anos, com este grupo minoritário, numa tentativa de cruzar esta investigação com outros estudos que tentam compreender as razões para as elevadas taxas de absentismo e insucesso escolar dos alunos de etnia cigana.

A sua cultura demonstrou, desde sempre, ser capaz de fazer perdurar determinados hábitos século após século, através de soluções, por eles encontradas ou pelos mecanismos de protecção e solidariedade do país onde se encontravam, passando pelo sustento das várias famílias, através de subsídios sociais. Porém, a evolução e transformações tecnológica, económica e política têm provocado mudanças na sociedade. Se há dez anos as populações usufruíam dos típicos mercados portugueses e os ciganos faziam parte do grupo dos feirantes vendedores, actualmente é outro o tipo de comércio que atrai a sociedade, pela sua apresentação, segurança, qualidade, higiene ou cor, podendo ser esta uma questão de preocupação emergente para a etnia cigana.

Acreditamos que este trabalho poderá contribuir para um conhecimento mais aprofundado sobre as atitudes, os valores e as opiniões da comunidade cigana, em relação ao seu futuro numa sociedade em constante mudança.

Recolha de dados

Para viabilizar a selecção da amostra e a recolha de dados na escola foi necessário obter uma autorização do Concelho Executivo do Agrupamento de Escolas de São João da Talha, na pessoa da sua presidente Dina Ferreira e a colaboração da professora coordenadora Adelaide Fonseca e das auxiliares de acção educativa da escola EB1 nº 2 de São João da Talha.

Realizámos uma primeira ida ao bairro explicitando as nossas intenções e auscultando a disponibilidade das famílias para nos receberem no seu ambiente habitacional.

Introdução a uma abordagem Qualitativa

A Investigação Qualitativa possibilita o conhecimento através da observação e da interacção que permitem a recolha de dados concretos e coerentes sobre um determinado contexto. Acreditamos, como afirmam Biklen e Bogdan (1994: 11), que esta forma de produzir conhecimento “ (...) enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.” que possibilitarão a reflexão e a construção de conclusões, assim como potenciarão novas ideias.

Com este trabalho, pretendemos, para além do que já referimos, compreender, observando e questionando, a dinâmica de organização das pessoas da etnia cigana face à instituição escola, num mundo a cada dia mais transformado, numa perspectiva de solucionar e pensar o futuro, no contexto real que é a sala de aula, a escola e a vida fora dela.

O Estudo de Caso

O estudo de caso é uma das formas de realizar investigação social. Como outras formas de conhecimento associadas à investigação qualitativa, apresenta vantagens e desvantagens dependendo do tipo de questões que se pretende investigar, assim como o controlo que um investigador poderá ter sobre os comportamentos e a actualidade da questão (Yin, 1994).

Na perspectiva de Merriam, referenciada por Biklen e Bogdan (1994: 89) “ O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” Esta poderá ser a metodologia utilizada quando questões «como» e «porquê» estão a ser colocadas, uma vez que o investigador não intervém nos acontecimentos e não controla as situações. Ele observa e regista com cuidado o que vai sucedendo (Yin, 1994).

Além disto, a definição técnica de estudo de caso assenta num inquérito empírico que: “ - Investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu conceito de vida real, especialmente quando, - As fronteiras entre fenómeno e contextos não são claramente evidentes. (...); - Colabora com a situação tecnicamente distintiva, na qual haverá muitas variáveis de interesse do que pontos de dados e como resultado - Depende de múltiplas fontes de provas, com os dados a necessitarem convergir num modo triangular, e como outro resultado – Beneficia de anteriores desenvolvimentos das proposições teóricas para guiar a recolha e análise de dados” (Yin, 1994: 23).

A técnica da Entrevista

Introdução

A entrevista não é apenas uma conversação entre dois sujeitos, mas uma forma de comunicação específica, pois acontece face a face através de uma relação interpessoal, em que existem dois papéis distintos; o de entrevistador e o de entrevistado (Marques (1984); Arfouilloux (1983); Albarello (1997)). Cabe ao primeiro orientar o diálogo, tornando o conteúdo relevante para que o objectivo seja o centro da entrevista. Dilthey abordado por Albarrello (1997: 91) afirmou que “ (...) o social só podia ser apreendido por meio de uma abordagem compreensiva: tratava-se de decifrar o sentido que o humano atribui à sua acção.”.

Durante a entrevista não é a oralidade que concentra em si própria um factor de importância, mas também os estímulos que são transmitidos pela forma não oral, que mantém o objectivo e o assunto concreto como factor de orientação. Marques, (1984: 33) realça que “ (...) as mensagens não verbais reforçam as verbais; noutras ocasiões estão em contradição com estas.” Ou seja, uma pessoa pode afirmar que está bem e no entanto expressar com o seu corpo sinais de desconforto, como desviar o olhar ou agitar as mãos.

Uma outra perspectiva centra-se no facto de que, o que é enunciado pelo entrevistador poderá influenciar de forma directa o discurso do entrevistado (Marques, 1989; Albarello, 1997), assim sugeriremos um leque vasto de possibilidades de resposta, evitando influenciar respostas e considerando o tipo de vocabulário, tornando-o acessível a ambos os intervenientes, permitindo ao entrevistado o seu domínio.

Optar pela entrevista é ter consciente a opção por determinadas condições metodológicas, é conhecer em profundidade as reacções das pessoas (Albarello, 1997). Entrevistar uma população, como a cigana, com características próprias ao nível do discurso e do vocabulário é uma opção que não deixa de ser um risco.

Para a realização de uma entrevista é necessário definir objectivos, com vista a atingir um determinado fim (Santos, 1998) que tanto poderá ser a recolha de informação, como a selecção de uma pessoa ou ainda a resolução de problemas (Marques, 1984; Albarello, 1997). É através desta especificidade que se distingue uma entrevista de uma conversação. É o facto de existir um fio condutor que se centra nos conteúdos relevantes e não se desvia do objectivo, mesmo que se estabeleçam breves conversações no seu decorrer. Assim, a entrevista é “ (...) uma situação formal que, quando bem conduzida, tende a aparecer como informal” (Marques, 1984: 34).

Objectivos

Com a entrevista pretendemos compreender se a comunidade cigana dispõe de vontade e capacidade para mudar as suas dinâmicas internas de organização em relação à frequência escolar, face à evidente transformação social, económica e política do mundo.

Para que seja possível solucionar a esta questão, cremos ser necessário encontrar resposta para as seguintes perguntas:

- Está a comunidade cigana disposta a enfrentar os desafios e mudanças sociais e profissionais (aumento da competitividade, valorização da formação académica) que a sociedade globalizada apresenta? Como?
- Existe desejo, vontade e capacidade de mudança, das *crianças/adolescentes e dos pais*, relativamente à frequência escolar e ao aumento das habilitações académicas (se sim, porque motivo)?
- Está a comunidade cigana disposta a abrir-se a aspectos inerentes à sociedade em geral, como experimentar outras actividades profissionais (quais?), casar com mais idade, sedentarizar-se, modificando, entre outros, os seus hábitos habitacionais?

Tipos de perguntas

Foi seguido o método semi-directivo, uma vez que nos guiámos por um esquema e orientámos o diálogo considerando sempre os objectivos a atingir (Santos, 1998). Entendemos que a flexibilidade da entrevista semi-directiva permite a criação de uma atmosfera de interacção que facilita a fluidez da recolha de informação de forma espontânea e com grande detalhe.

Para a realização de entrevistas pode-se optar pela construção de perguntas abertas ou perguntas fechadas, do tipo neutro ou do tipo indutivo. As perguntas abertas pretendem recolher informação geral e colocam poucas restrições ao discurso do entrevistado. São uma hipótese válida para conhecer as prioridades e os quadros de referência do entrevistado. Como afirma Marques (1989: 60) “ (...) a questão aberta dá ao entrevistado liberdade para estruturar a resposta como quiser (...)” considerando que para este tipo de perguntas não existem respostas certas ou erradas.

Em contraste com as perguntas abertas, as perguntas fechadas são caracterizadas pela sua especificidade, restringindo as opções de resposta ao entrevistado. Segundo Marques (1989) a forma extrema destas perguntas são as chamadas perguntas de escolha múltipla, que

enumeram várias opções de resposta, as bipolares que permitem apenas duas respostas, sim ou não, isto ou aquilo e as perguntas que pretendem uma resposta específica, demonstrando que só uma opção poderá ser a correcta, como por exemplo, “quantos anos tem?”.

Utilizaremos perguntas abertas e neutras, pois pretendemos não influenciar e não limitar o entrevistado sobre o sentido e o campo de resposta (Marques, 1989). Estamos conscientes de que este tipo de perguntas é moroso, do ponto de vista temporal, assim como do registo das respostas, porém consideramos fundamental conhecer o quadro de referências e ganhar a confiança da pessoa, pelo que se lhe deve dar tempo para se expressar deixando fluir as suas ideias.

A selecção dos sujeitos

A selecção dos entrevistados partiu em primeiro lugar de uma decisão pessoal que decorreu da existência de um conhecimento prévio das crianças e das suas famílias, aquando do trabalho que desenvolvemos enquanto professora. Considerámos, inicialmente, que o número, a idade, o género e o ano escolar dos entrevistados deveria estar de acordo com as características dos alunos que frequentam a escola nº2 de São João da Talha, local onde decorreu parte da investigação, por ser de menor dificuldade conseguir a autorização da família.

Instrumentos adoptados

Guião da entrevista

O guião da entrevista foi elaborado a partir de toda a revisão bibliográfica que se realizou. Após esta fase foi possível evoluir na compreensão da complexidade que envolve a população de etnia cigana e decidir qual o rumo a tomar na continuação desta investigação.

O que, a principio, nos inquietava foi deixado em segundo plano após contacto com trabalhos desenvolvidos por Maria José Casa-Nova (2005; 2006), Luiza Cortesão (1999; 2005), Mirna Montenegro (1999; 2007) e Elisa Maria Lopes da Costa (1995; 1996; 1997), em Portugal, e por Jean Pierre Liégeois (1989; 2001), um pouco por toda a Europa, que enumeram causas para o absentismo escolar ou exploram as questões da escolaridade associadas às visões sociológica e política.

Foram tidos em conta os aspectos que, dentro do tema da pesquisa, mais nos aliciavam, de entre os quais a frequência escolar como forma de acompanhamento da evolução da sociedade, a preocupação pelos elevados índices de absentismo, as motivações para a

frequência escolar e a capacidade de mudança das dinâmicas de organização da cultura cigana, como forma de subsistência.

Finalmente, considerámos três tipos de pessoas que desejávamos auscultar: as crianças ciganas em idade escolar que frequentam a escola, as crianças em idade escolar que não frequentam a escola e, se possível, um elemento das suas famílias.

O que mais nos inquietou na construção deste instrumento foi o facto de existirem inúmeros conteúdos, que de alguma forma fazem parte do tema, e que, devido à escassez de tempo, não poderíamos retratar. Assim tentámos condensar as ideias principais, que recolheriam dados essenciais para o desenvolvimento do tema.

O guião¹⁵ da entrevista é composto por questões específicas sobre o motivo para a frequência escolar, colocadas às crianças e aos elementos da família, como responsáveis pela educação dos filhos.

A realização da entrevista

A realização das entrevistas aconteceu em dois locais distintos, previamente previstos. Em primeiro lugar dirigimo-nos à escola, para contactarmos com as crianças. Foi possível explicar-lhes que estávamos a desenvolver um estudo sobre a população cigana e a escola.

Pensámos, inicialmente, que seria com facilidade que chegaríamos a contactar com todas as crianças de etnia cigana da escola. No entanto, foi apenas possível entrevistar cinco crianças, entre os oito e os catorze anos de idade, uma vez que as outras crianças matriculadas não compareciam na escola há dias, nem apareceram nos dias seguintes.

As crianças com quem contactámos na escola fizeram a ponte entre nós e as famílias que se encontravam no bairro, tomaram a iniciativa de levar o nosso recado e pedido de visita ao bairro.

Na escola, as entrevistas foram pessoais e informais, como tínhamos previsto. Disponibilizaram-nos uma sala onde pudemos trabalhar com as crianças.

No contacto com as famílias, foram as mulheres que se disponibilizaram para falar connosco. Convidaram-nos a entrar nas suas casas e a sentar na sala, onde dispunham de uma mesa com cadeiras ou sofás.

¹⁵ Ver anexo A – guiões das entrevistas

Utilizámos gravador, tendo pedido previamente autorização, explicitando que seria mais fácil captar a informação. Era nosso objectivo, ao utilizar este instrumento áudio, conseguir recolher toda a mensagem oral que nos era transmitida.

Grelhas de análise

Após a realização e a análise das entrevistas (exploratórias) apercebemo-nos que a informação que pretendíamos recolher nos conduzia a um conjunto de variáveis que era necessário testar através da aplicação de um questionário. Com as entrevistas surgiram novas pistas de reflexão que careciam de esclarecimento como podemos observar nas grelhas de análise¹⁶ concebidas.

Grelha 1

Na *grelha 1- entrevista realizada às mães*, encontrámos cinco referências à ideia de ter um *futuro melhor* e ainda de arranjar um *trabalho ou emprego* numa perspectiva de nostalgia e desejo para o futuro. Disseram-nos as mães que a ida à escola:

- “É bom para as crianças, para elas saberem ler, para terem um futuro melhor.”. (Ent.1)
- “Tinha sido melhor. Sabia ler, sabia escrever e quem sabe lá se eu não tinha uma vida melhor do que a que tenho.” (Ent. 4)

Com três referências surge o *nomadismo*, e em relação a este aspecto disseram-nos que:

- “Os (...) pais tiraram-me logo da escola. (...) não tínhamos sítio certo. Aqui estávamos um dia, ali estávamos outro. Não tínhamos casa, não tínhamos nada.” (Ent. 1)
- “ Nunca andei na escola. No meu tempo os meus pais andavam hoje aqui, amanhã além, não tínhamos sítio certo.” (Ent. 4)

¹⁶ Ver anexo B – grelhas de análise

Foram também nomeadas algumas competências escolares como *saber ler, saber ler e escrever e formação pessoal (ser pessoa)*, sendo que as mães afirmaram:

- “Andei só até à 2ª classe, não aprendi a ler nem nada. (...) Gostava de saber ler e escrever... Só sei assinar o meu nome e mais nada.” (Ent. 1)
- “ (...) a escrever e ler, a serem bem-educados.” (Ent.2)

Por duas mães foi referida a *ascensão social* como desejo para o futuro:

- “Quero que elas aprendam a ler, para serem alguém. (Ent. 1)
- “ (...) um dia sejam alguém (...) no dia de amanhã arranjem um emprego.” (Ent. 4)

Também o *trabalho infantil* foi referido duas vezes, levando-nos a concluir que, para estas mulheres, este tipo de trabalho, faz parte vida de uma criança cigana do sexo feminino.

- “Como os meus irmãos eram pequeninos e eu tinha que tomar conta deles, já não pude ir mais à escola.” (Ent. 3)
- “Comecei a dar conta da casa, a tomar conta dos meus irmãos e depois nunca mais fui à escola.” (Ent. 5)

Por último, e apenas com uma referência cada apresentam-se-nos a *diferença entre géneros e o enriquecimento pessoal e cultural*.

- “(...) pelo menos os gaiatos. Agora as miúdas não. As miúdas em casando deixam de ir à escola, já não podem ir à escola.” (Ent. 4)
- “Quando vejo televisão não sei o que está lá escrito, ou para ver um livro, para ler qualquer coisa aos miúdos. Ou mesmo para ler a bíblia.” (Ent. 3)

Grelha 2

Em relação à *grelha 2 – entrevista realizada às crianças estudantes*, com cinco referências sobressaem as *competências escolares*:

- “Gosto de escrever e ler.” (Ent. 1)
- “Gosto de tudo, de aprender a ler, gosto de escrever, gosto dos desenhos (...).” (Ent. 5)

Logo de seguida, surge o *casamento como tradição*, referido quatro vezes, parece-nos que numa perspectiva de futuro para a vida destas crianças.

- “Pela minha mãe, pelo meu pai... por eles acho que não. (...) Quando acabar o 4º ano, fico em casa. (...) Caso.” (Ent. 1)
- “Vejo-me maior, a casar, com filhos.” (Ent. 2)
- “Ou posso ficar com a minha mãe, ou então posso casar.” (Ent. 4)

Nomeados três vezes os *laços afectivos/ socialização*, parecem-nos ser um indicador de motivação para a frequência escolar.

- “Gosto de estar com os meus amigos. Nunca gosto de faltar à escola.” (Ent. 1)
- “Gosto de estar com os amigos, com a professora.” (Ent. 2)

Emergiram ainda as *profissões*, por duas vezes, demarcando-se como um desejo para o futuro, o que nos parece que poderá existir uma tendência para que os mais jovens, que estão em formação escolar, construam uma ideia diferente de profissão e trabalho, abrindo-se às necessidades da sociedade.

- “Queria ser professora...” (Ent. 1)
- “Gostava de ser jogador. Futebolista.” (Ent. 5)

Foi ainda feita uma referência à *diferença entre géneros* e ao *trabalho infantil* como algo intrínseco à cultura cigana, o que nos leva a concluir que as crianças continuam a ser educadas de geração em geração nessa perspectiva. Apesar de termos analisado e demonstrado anteriormente (grelha 1) que existe uma consciência crítica em relação a esses aspectos, actualmente eles continuam a verificar-se no processo de educação dos mais novos.

- “Eu gostava de ir ao 5º ano, mas eu não posso. (...) Na nossa lei, as mulheres nunca podem ir ao 5º ano, só os rapazes.” (Ent. 1)
- “Tenho que ficar com a minha irmã, aquela pequena. Cuidar dos meus irmãos. Tenho que dar conta da casa também.” (Ent. 2)

Grelha 3

Relativamente à *grelha 3 – entrevista realizada às crianças não estudantes*, observamos duas referências ao *casamento/tradição*:

- “Conheci uma pessoa e depois casei (...) tive que sair da escola.” (Ent. 1)
- “Porque casei. Antes de casar, porque eu já pensava em casar. Terminei o 5º ano e não continuei.” (Ent. 2)

Apenas com uma referência cada, surgem as categorias: *futuro melhor*, *competências escolares*, *trabalho* e *criação de laços/socialização*.

Em relação ao *futuro melhor*, disseram-nos que:

- “Diferente, espero que seja melhor.”

Quanto às competências escolares e ao trabalho, afirmaram que:

- “Escrever e ler.” (Ent. 2)
- “Eu quando andava na escola, gostava de ser professora, mas... como agora saí, se calhar vou ser empregada de café, servir às mesas (...) Desde que eu tenha um emprego, é o que é importante.” (Ent. 1)

No que diz respeito aos laços afectivos que se criam e à socialização:

- “Gostava dos meus amigos, gostava de brincar quando íamos ao recreio, gostava muito de falar com as professoras, com as empregadas.” (Ent. 1)

Questionário

Metodologia de aplicação do questionário¹⁷

Durante o mês de Julho, dirigimo-nos com regularidade ao bairro de realojamento da comunidade cigana em São João da Talha para aplicar os questionários. Devido ao analfabetismo e à iliteracia os questionários foram lidos aos sujeitos e as respostas que nos iam sendo dadas foram apontadas também por nós. Apesar de termos conseguido abranger trinta sujeitos das vinte e duas famílias¹⁸ da comunidade, cremos ter sido apenas possível constituir uma amostra, pois existe na freguesia de São João da Talha um outro bairro de etnia cigana.

O motivos que nos levaram a aplicar o questionário a apenas 30 pessoas prendem-se com o estilo de vida desta comunidade cigana. Assim, alguns adolescentes do sexo masculino não estavam nem em casa nem no bairro, outros não se disponibilizaram para falar connosco, outros estavam a fazer obras na casa de um elemento da comunidade. Das mulheres que contactámos, apenas duas não quiseram responder ao nosso questionando, argumentando dores de cabeça e de dentes.

¹⁷ Ver anexo C - questionário

¹⁸ Informação recolhida no sítio da Câmara Municipal de Loures em Julho de 2008. <http://www.cm-loures.pt/fonewsdetail.asp?stage=2&id=1825>

Gostaríamos de fazer referência à atitude de uma mulher, mãe de dois rapazes que já foram nossos alunos. Ela não apenas se disponibilizou para falar conosco, assim como motivou e explicou o motivo da nossa presença no bairro durante aqueles dias. Recebeu-nos em sua casa e levou-nos a quase todas as outras casas.

A nossa investigação centra-se na tentativa de compreensão da existência de vontade e capacidade para modificar as dinâmicas de organização da comunidade cigana, face à necessidade de frequência escolar e abertura à sociedade, num mundo em constante transformação social, económica e política.

Não esperamos, com a análise e interpretação dos dados, explicar por completo os problemas que envolvem esta comunidade, uma vez que nos cingimos a um estudo de caso porém, pretendemos contribuir, com pistas, para a reflexão e discussão da vida escolar e social desta minoria étnica.

O questionário utilizado é constituído por um total de onze perguntas de resposta fechada, sendo que três pertencem às características pessoais dos indivíduos (idade, género e habilitações académicas).

As variáveis que estão relacionadas com a identificação dos sujeitos e das quais apresentaremos as frequências são as seguintes:

- Idade;
- Género;
- Habilitações académicas.

A parte II do questionário é composta por um conjunto de questões relativas à cultura cigana e aos desafios que a sociedade de hoje coloca, concretamente ao nível do grau de importância, preferência e concordância, da qual fazem parte as seguintes:

- Ida à escola;
 - Aumentar as habilitações académicas;
- Ocupação dos tempos livres;
- Arranjar um trabalho/ emprego;
 - Trabalhar por conta própria;
 - Trabalhar por conta de outrem;
- Ter um futuro melhor;
- Casamento como tradição;
- Abertura à sociedade em geral;
- Casar com pessoas de outras culturas;
- Casar com mais de dezoito anos;
- Realizar descontos para a Segurança Social;

- Ter uma habitação própria;
 - Pagar uma renda mensal;
- Sedentarismo.

Fizemos por uma leitura descritiva de cada resposta e foram elaboradas tabelas e gráficos que apresentamos mais à frente. As variáveis *idade, género e habilitações académicas* foram cruzadas com as variáveis que caracterizam os *desafios da sociedade*.

Teste do questionário

Utilizámos como grupo fictício um grupo de pessoas, acima dos setenta anos de idade, e com baixa literacia. Tomámos todos os cuidados previstos durante a sua aplicação, porém surgiram algumas dificuldades que passamos a enumerar.

1. Dificuldade em distinguir, na escala de medição, o importante do muito importante;
2. Dificuldade na compreensão dos vocábulos utilizados;
3. Dificuldade na compreensão da questão “7.3.1. Se escolheu a opção 7.1. Habitação social, indique em que medida concorda ou discorda com o seguinte aspecto considerando que:”;
4. Na indicação das preferências em “5; 5.2. Trabalho por conta de outrem” notou-se que não fazia sentido colocar a homens, como opção de trabalho/emprego, actividades que tradicionalmente são realizadas por mulheres e vice-versa.

Assim, considerámos pertinente alterar o questionário, anulando dois níveis de medição, ficando apenas três opções; *1 – pouco importante; 2 – medianamente importante; 3 – importante*; Simplificámos a linguagem utilizada. Modificámos a questão número **7.3.1.**, informando que só seria respondida caso a resposta anterior tivesse sido a opção pela hipótese **7.1.**, pois quando se compra uma casa, através de um empréstimo, o pagamento de uma renda é inerente.

Finalmente, em relação às questões emanadas de **5. e “5.2. Trabalho por conta de outrem”**, decidiu-se colocar tipos de trabalho para mulheres e tipos de trabalho para homens.

Para além dos três grupos iniciais de sujeitos – pais, crianças estudantes e crianças não estudantes - considerou-se fundamental alargar o questionário a um maior número de pessoas, de modo a ser possível reconhecer a fiabilidade do mesmo.

Manteve-se o cuidado de estar individualmente com cada pessoa, realizando a leitura do questionário, recorrendo à neutralidade, ao nível do discurso e dos gestos, para que não se influenciasse qualquer resposta, mantendo um ambiente de calma e concentração.

Capítulo 4

Resultados

Características pessoais dos sujeitos

Apresentam-se em primeiro lugar, as características pessoais dos sujeitos, a fim de possibilitar um conhecimento prévio do contexto.

1ª e 2ª Questão: Idade e Género

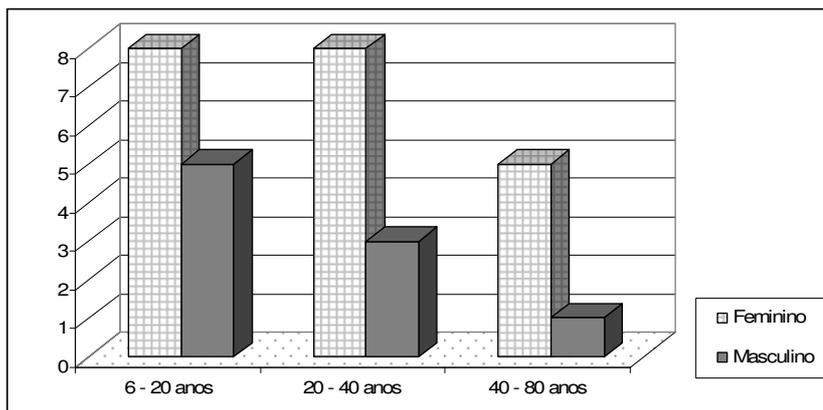


Gráfico 4.1.: Idade e Género

Verifica-se que, ao nível das idades, esta é uma amostra abrangente, pois abarca todas as faixas etárias. Porém, como cruzámos as variáveis idade e género, apuraram-se um total de 21 (70%) respostas femininas e nove (30%) respostas masculinas.

Assim, observamos que de entre o total de sujeitos existem 27% de mulheres e 17% de homens entre os seis e os 20 anos, 27% são mulheres e 10% são homens entre os 20 e os 40 anos e 17% são mulheres e 3% são homens entre os 40 e os 80 anos de idade.

3ª Questão: Habilitações académicas

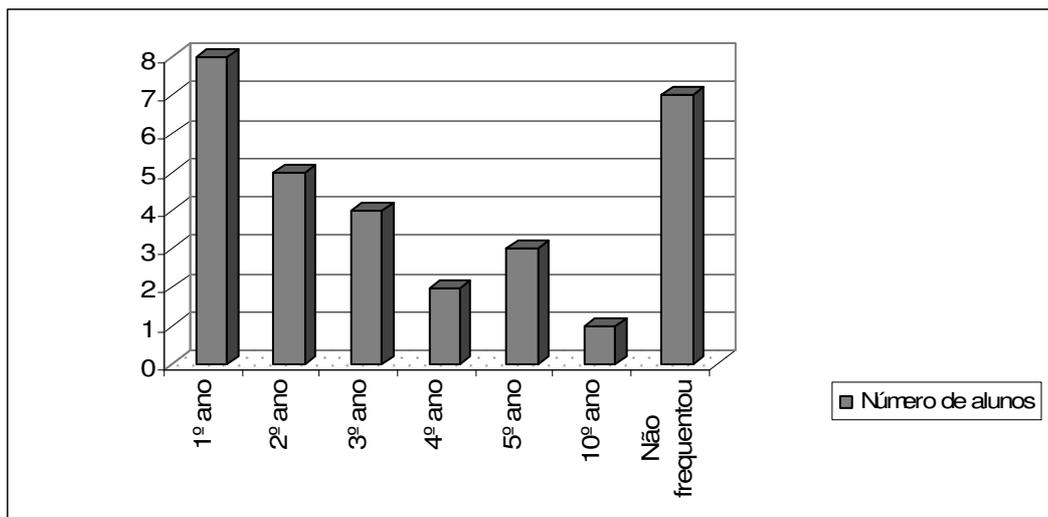


Gráfico 4.2.: Habilitações académicas

Do total (100%) dos inquiridos ($N=30$), 23% nunca frequentaram a escola, 63% estão ou estiveram no 1º Ciclo, 10% completaram o 5º ano do 2º Ciclo e 3% terminaram o 10º ano de escolaridade.

De seguida apresentamos o cruzamento das variáveis *Idade * Habilitações académicas*, e *Género * Habilitações académicas*.

Idade * Habilitações académicas

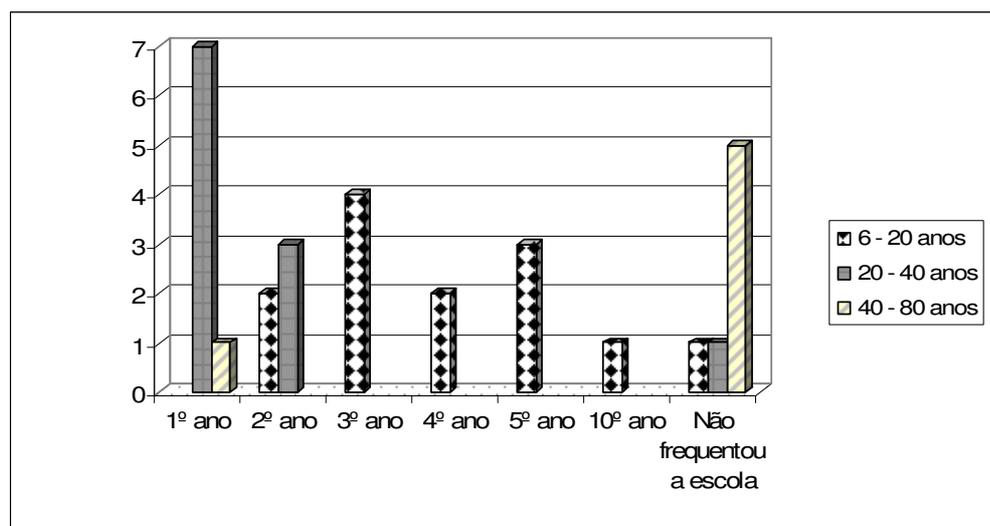


Gráfico 4.3.: Idade * Habilitações académicas

No total (100%) dos inquiridos ($N=30$), os sujeitos com idade entre os 40 e os 80 anos têm habilitações académicas mais baixas, sendo que 17% nunca frequentaram a escola e 3% completaram o 1º ano de escolaridade. Na faixa etária dos 20 aos 40 anos os sujeitos também apresentam habilitações académicas fracas pelo que 33% completaram o 2º ano de escolaridade e 3% nunca frequentaram a escolaridade obrigatória. Na faixa etária dos seis aos 20 anos observamos que 27% frequentam ou já frequentaram o 1º ciclo e 3% nunca frequentaram a escola, 3% concluíram o 10º ano e 10% completaram o 5º ano de escolaridade, levando-nos a concluir que desta amostra os indivíduos mais jovens, detém, na actualidade um nível mais elevado de escolaridade.

Género * Habilitações académicas

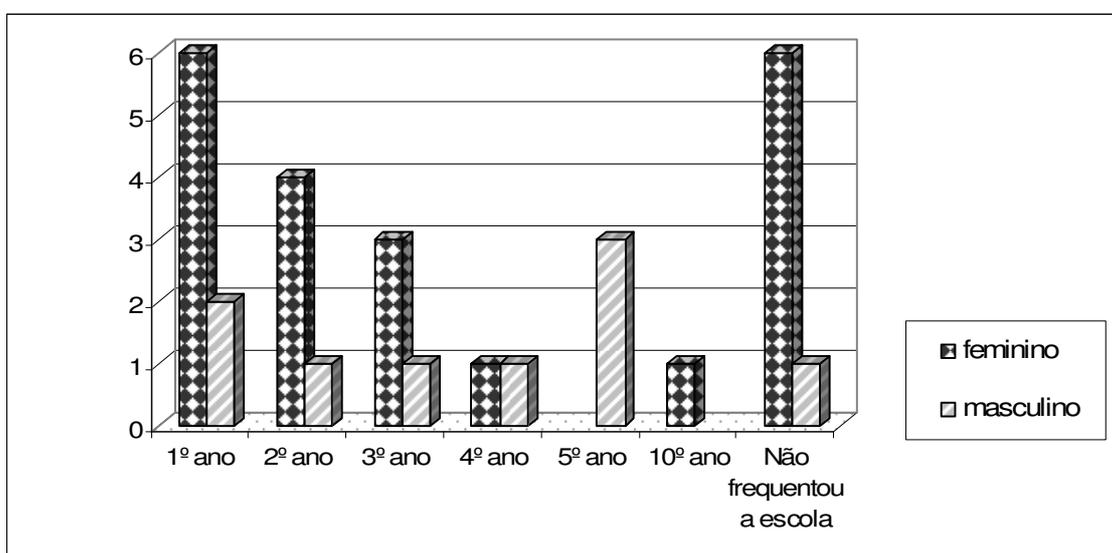


Gráfico 4.4.: Género * Habilitações académicas

No total dos inquiridos ($N=30$), observamos que 29% das mulheres não foram à escola e que 29% completaram o 1º ano de escolaridade, 20% das mulheres completaram o 2º ano, 14% das mulheres o 3º ano, 4% das mulheres o 4º ano e 4% das mulheres completaram o 10º ano de escolaridade. Em relação aos homens é possível inferir que 56% frequentam ou frequentaram o 1º Ciclo, 33% concluíram o 5º ano de escolaridade e 11% não andaram na escola. Observamos que parece existir uma tendência para o abandono escolar das mulheres depois de concluírem o 4º ano de escolaridade, justificada por critérios de organização cultural, como a necessidade de ajuda à família, ficando a seu cargo o cuidado pelos irmãos, ou o receio dos pais pelo contacto com jovens, do sexo oposto, de outra cultura.

Parte I

Questão 1 (Parte I): Na questão um, sobre “qual o grau de importância que os sujeitos atribuem a alguns aspectos inerentes à vida social” * Género, os dados são os seguintes:

	Escala	Género		
		Feminino N	Masculino N	Total N
Ida à escola	1			
	2			
	3	21	9	30
Um futuro melhor	1			
	2			
	3	21	9	30
Trabalho/ Emprego	1			
	2			
	3	21	9	30
Casamento/ Tradição	1			
	2	4	2	6
	3	17	7	24
Abertura à sociedade em geral	1			
	2	2		2
	3	19	9	28
Ocupação dos tempos livres	1			
	2		1	1
	3	21	8	29
Habitação/ casa própria	1			
	2			
	3	21	9	30

**Tabela 4.1.: grau de importância que os sujeitos atribuem a alguns aspectos inerentes à vida social *
Género**

O total ($N=30$) de inquiridos (100%) considera importante cada um dos seguintes aspectos: *Ida à escola*, *Um futuro melhor*, *Trabalho/Emprego* e *Habitação/ casa própria*. Houve 19% de mulheres e 22% de homens que consideram medianamente importante o *Casamento/ Tradição* e 81% de mulheres e 78% de homens afirmam ser importante. Devido a isto, é possível constatar que é acentuada a valorização do casamento como tradição pela maioria ($N=26$) dos inquiridos (87%).

Em relação ao aspecto *Abertura à sociedade em geral*, 9% das mulheres responderam que o consideravam medianamente importante e 91% das mulheres e 100% dos homens

importante. No que concerne à *Ocupação dos tempos livres*, 11% dos homens responderam medianamente importante e 100% das mulheres e 89% dos homens importante.

Decidimos cruzar também, o grau de importância que os sujeitos atribuem a alguns aspectos inerentes da vida social, com as idades e as habilitações académicas dos sujeitos. Assim verificamos que:

Grau de importância que os sujeitos atribuem a alguns aspectos inerentes à vida social *

Idades

	Escala	Idades			Total
		6 – 20 anos	20 – 40 anos	40 – 80 anos	
Ida à escola	1				
	2				
	3	13	11	6	30
Um futuro melhor	1				
	2				
	3	13	11	6	30
Trabalho/ Emprego	1				
	2				
	3	13	11	6	30
Casamento/ Tradição	1				
	2	3	2	1	6
	3	10	9	5	24
Abertura à sociedade em geral	1				
	2	2			2
	3	11	11	6	28
Ocupação dos tempos livres	1				
	2	1			1
	3	12	11	6	29
Habitação/ casa própria	1				
	2				
	3	13	11	6	30

*Tabela 4.2.: Grau de importância que os sujeitos atribuem a alguns aspectos inerentes à vida social **

Idades

A maior parte dos inquiridos respondeu que considera importante os aspectos apresentados, independentemente da idade, à excepção de 3% de pessoas entre os 40 e os 80 anos de idade, 6% de pessoas entre os 20 e os 40 anos e 9% entre os seis e os 20 anos que responderam que o *Casamento/ Tradição* é medianamente importante. 6% de pessoas entre os seis e os 20 anos de idade, em relação à *Abertura à Sociedade em geral* e 3% de pessoas também entre os seis e os 20 anos, em relação à *Ocupação dos tempos livres*, responderam medianamente importante.

Constatamos que a importância atribuída ao casamento como tradição por 80% dos inquiridos nada tem a ver com a idade, mas com uma questão de valores culturais, que concluímos, terem tendência a serem transmitidos e assimilados de geração em geração.

Grau de importância que os sujeitos atribuem a alguns aspectos inerentes à vida social *
Habilitações acadêmicas

	Escala	Habilitações Acadêmicas							Total
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	10º ano	Não freq.	
Ida à escola	1								
	2								
	3	8	5	4	2	3	1	7	30
Um futuro melhor	1								
	2								
	3	8	5	4	2	3	1	7	30
Trabalho/ Emprego	1								
	2								
	3	8	5	4	2	3	1	7	30
Casamento/ Tradição	1								
	2	2			2		1	1	6
	3	6	5	4		3		6	24
Abertura à sociedade em geral	1								
	2				1			1	2
	3	8	5	4	1	3	1	6	28
Ocupação dos tempos livres	1								
	2					1			1
	3	8	5	4	2	2	1	7	29
Habitação/ casa própria	1								
	2								
	3	8	5	4	2	3	1	7	30

*Tabela 4.3.: Grau de importância que os sujeitos atribuem a alguns aspectos inerentes à vida social *
Habilitações acadêmicas*

Independentemente das Habilitações acadêmicas apuradas, o total (N=30) de inquiridos (100%) respondeu considerar importante os aspectos *Ida à escola, Um futuro melhor, Trabalho/Emprego e Habitação própria*. Ainda 20% dos sujeitos, 3% deles com o 10º ano de escolaridade, consideraram o *Casamento/ Tradição* medianamente importante. Este último dado permite-nos concluir, tendo em conta a nossa amostra, que poderá ser possível, com o

aumento da escolaridade, conceber o casamento como fazendo parte da vida mas não sendo o centro da vida de um cigano.

Questão 2 (Parte I): Tipo de trabalho que poderia desempenhar * Género/ Idade/ Habilitações Académicas:

Tipo de trabalho que poderia desempenhar * Género

	Género		
	Feminino	Masculino	Total
Trabalho por conta própria	17	8	25
Trabalho por conta de outrem	4	1	5
Total	21	9	30

*Tabela 4.4.: Tipo de trabalho que poderia desempenhar * Género*

Do total ($N=30$) de inquiridos (100%), 83% dos sujeitos responderam preferir um *Trabalho por conta própria*, sendo que desses, 68% são mulheres e 32% são homens. 17% responderam preferir um *Trabalho por conta de outrem*. Com esta informação é possível constatar que este grupo se mantém ligado à tradição, optando por uma vida em que não se tem patrão, mas em que o sujeito é ele próprio o patrão. Notamos ainda que não existe gosto ou preferência por outro tipo de profissões. Observamos também que existe uma tendência para uma maior abertura da parte das mulheres ao trabalho por conta de outrem.

Tipo de trabalho que poderia desempenhar * Idades

	Idades			
	6 - 20 anos	20 - 40 anos	40 - 80 anos	Total
Trabalho por conta própria	8	11	6	25
Trabalho por conta de outrem	5			5
Total	13	11	6	30

*Tabela 4.5.: Tipo de trabalho que poderia desempenhar * Idades*

Do total ($N=30$) dos sujeitos (100%), os 17% que responderam preferir um *Trabalho por conta de outrem* têm entre os seis e os 20 anos de idade. Dos restantes 83%, que afirmaram preferir um *Trabalho por conta própria*, 32% têm entre os seis e os 20 anos, 44% entre os 20 e os 40 anos e 24% entre os 40 e os 80 anos. É possível concluir que é na faixa etária mais jovem que parece existir uma abertura ao trabalho por conta de outrem.

Tipo de trabalho que poderia desempenhar * Habilitações académicas

	Habilitações Académicas							Total
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	10º ano	Não freq.	
Trabalho por conta própria	8	5	2		3	1	6	25
Trabalho por conta de outrem			2	2			1	5
Total	8	5	4	2	3	1	7	30

*Tabela 4.6.: Tipo de trabalho que poderia desempenhar * Habilitações académicas*

Do total ($N=30$) dos indivíduos (100%), 7% com o 3º ano completo, 7% com o 4º ano completo e 3% que não frequentaram a escola responderam ter preferência por um *Trabalho por conta de outrem*. 27% com o 1º ano, 17% com o 2º ano, 6% com o 3º ano, 10% com o 5º ano, 3% com o 10º ano e 20% que não frequentaram a escola afirmaram preferir um *Trabalho por conta própria*.

É possível constatar que independentemente das habilitações académicas, 83% dos indivíduos preferem um trabalho por conta própria. Tendo em conta a nossa amostra, cremos ser possível afirmar que a escolaridade ainda não contribui para uma mudança das ideias, ao nível do trabalho profissional que os elementos deste grupo poderiam desempenhar.

Questão 3 (Parte I): Preferência por um tipo de trabalho próprio * Género/ Idade/ Habilitações académicas.

Tipo de trabalho próprio * Género

	Género		
	Feminino	Masculino	Total
Trabalho por conta própria ambulante	4	1	5
Trabalho por conta própria fixo	17	8	25
Total	21	9	30

*Tabela 4.7.: Tipo de trabalho próprio * Género*

Do total de indivíduos do sexo feminino ($N=21 - 70\%$), 19% responderam ter preferência por um *Trabalho por conta própria ambulante* e 81% preferiram um *Trabalho por conta própria fixo*. Em relação ao total de indivíduos do sexo masculino ($N=9 - 30\%$) 11% manifestaram preferência por um *Trabalho por conta própria ambulante* e 89% por um *Trabalho por conta própria fixo*.

Tipo de trabalho próprio * Idades

	Idades			
	6 - 20 anos	20 - 40 anos	40 - 80 anos	Total
Trabalho por conta própria ambulante	5			5
Trabalho por conta próprio fixo	8	11	6	25
Total	13	11	6	30

*Tabela 4.8.: Tipo de trabalho por conta própria * Idades*

Independentemente da idade, 83% dos inquiridos responderam preferir ter um *Trabalho por conta própria fixo*. Apenas 17% dos sujeitos, todos com idades entre os seis e os 20 anos responderam preferir ter um *Trabalho por conta própria ambulante*.

Tipo de trabalho próprio * Habilitações académicas

	Habilitações Académicas							Total
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	10º ano	Não freq.	
Trabalho por conta própria ambulante			2	2			1	5
Trabalho por conta de fixo	8	5	2		3	1	6	25
Total	8	5	4	2	3	1	7	30

*Tabela 4.9.: Tipo de trabalho por conta própria * Habilitações académicas*

Observamos nesta tabela que os indivíduos com maiores habilitações académicas manifestaram preferência por um *Trabalho por conta própria fixo*. Dos 17% que responderam preferir um *Trabalho por conta própria ambulante*, 50% completaram o 3º ano de escolaridade, 40% completaram o 4º ano de escolaridade e 20% nunca andaram na escola.

Questão 5 (Parte I): Na questão sobre a manifestação de preferências relativamente a um *Trabalho por conta de outrem*, apenas 17% dos indivíduos se manifestaram. Desses, 80% são mulheres.

Gênero	Preferências
Masculino	1. Mecânico
	2. Servente ou pedreiro
	3. Cabeleireiro/ barbeiro
Feminino	1. Empregada de café ou supermercado
	2. Empregada de limpeza
	3. Esteticista/ cabeleireira
Feminino	1. Esteticista/ cabeleireira
	2. Empregada de café ou supermercado
	3. Empregada de limpeza
Feminino	1. Esteticista/ cabeleireira
	2. Empregada de café ou supermercado
	3. Empregada de limpeza
Feminino	1. Esteticista/ cabeleireira
	2. Empregada de café ou supermercado
	3. Empregada de limpeza

Tabela 4.10.: Preferências por tipos de trabalho por conta de outrem

Observamos nesta questão que 60% dos 80% elementos do sexo feminino escolheram a profissão de *Esteticista/ cabeleireira* em primeiro lugar, *Empregada de café ou supermercado* em 2º lugar e *Empregada de limpeza* em 3º lugar. Em relação aos 17% do sexo masculino estes colocaram em 1º lugar a profissão de *Mecânico*, em 2º lugar *Servente ou pedreiro* e em 3º lugar *Cabeleireiro/ barbeiro*. A maioria das mulheres escolheu em 1º lugar a profissão de cabeleireira, algo que pensamos poder estar relacionado pelo seu gosto por bijutarias e cabelos compridos, gostos tradicionalmente conotados à cultura cigana (Costa, 1996).

Questão 6 (Parte I): Grau de concordância dos inquiridos em relação a alguns aspectos inerentes à Abertura à sociedade em geral * Género/ Idade/ Habilitações académicas.

Abertura à sociedade em geral * Género

	Escala	Género		
		Feminino	Masculino	Total
		N	N	N
Aumentar os estudos dos rapazes	1			
	2			
	3	21	9	30
Aumentar os estudos das raparigas	1			
	2	3	1	4
	3	18	8	26
Arranjar um trabalho	1			
	2			
	3	21	9	30
Ocupação dos tempos livres	1			
	2			
	3	21	9	30
Casamento com pessoas de outras culturas	1	7	2	9
	2	3	1	4
	3	11	6	17
Casar com mais de dezoito anos	1	2		2
	2		1	1
	3	19	8	27
Descontos para a Segurança Social	1	1		1
	2	2		2
	3	18	9	27

*Tabela 4.11.: Abertura à sociedade em geral * Género*

O total (100%) dos inquiridos (N=30) responderam estar de acordo com *Aumentar os estudos dos rapazes*, *Arranjar um trabalho* e *ocupar os tempos livres*. Em relação a *Aumentar os estudos das raparigas* 13% respondeu nem concordar nem discordar, sendo que desses 75% são mulheres e 25% são homens.

Do total (100%) dos inquiridos (N=30) 30% respondeu não concordar com o *Casamento com pessoas de outras culturas*, sendo que desses 77% são mulheres e 23% são homens. Houve 13% que afirmaram não concordar, nem discordar com o *Casamento com pessoas de outras culturas*, sendo que 75% são mulheres e 25% são homens. Ainda 57% dos questionados responderam concordar com o *Casamento com pessoas de outras culturas*, sendo que 65% são mulheres e 35% são homens. De um modo geral, tendo em conta a nossa amostra, podemos concluir que se verifica alguma abertura à sociedade em relação ao

aumento dos estudos, ao trabalho, à ocupação os tempos livres e ao casamento com pessoas de outras culturas. Apesar disto, parecem ser as mulheres a manter uma posição mais firme em relação à união apenas com homens da sua etnia, o que poderá ser explicado devido ao receio de exclusão da comunidade, caso ela tomasse uma decisão contrária.

Abertura à sociedade em geral * Idade

	Escala	Idades			
		6 - 20 anos	20 - 40 anos	40 - 80 anos	Total
Aumentar os estudos dos rapazes	1				
	2				
	3	13	11	6	30
Aumentar os estudos das raparigas	1				
	2		4		4
	3	13	7	6	26
Arranjar um trabalho	1				
	2				
	3	13	11	6	30
Ocupação dos tempos livres	1				
	2				
	3	13	11	6	30
Casamento com pessoas de outras culturas	1	4	2	3	9
	2	2	2		4
	3	7	7	3	17
Casar com mais de dezoito anos	1	1	1		2
	2		1		1
	3	12	9	6	27
Descontos para a Segurança Social	1		1		
	2	1			1
	3	12	11	6	29

*Tabela 4.12.: Abertura à sociedade em geral * Idade*

Nesta questão realçamos os dados apresentados em relação ao *Casamento com pessoas de outras culturas*. Assim, dos 30% de inquiridos que responderam não estar de acordo, 44% têm entre os seis e os 20 anos, 22% têm entre os 20 e os 40 anos e 34% têm entre os 40 e os 80 anos de idade. Assim, é possível inferir que existe uma forte transmissão de valores que se vai perpetuando de geração em geração, levando as pessoas mais jovens a manifestar a mesma ideia que outras mais velhas.

Abertura à sociedade em geral * Habilitações académicas

	Escala	Habilitações Académicas							Total
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	10º ano	Não freq.	
Aumentar os estudos dos rapazes	1								
	2								
	3	8	5	4	2	3	1	7	30
Aumentar os estudos das raparigas	1								
	2	2	2						4
	3	6	3	4	2	3	1	7	26
Arranjar um trabalho	1								
	2								
	3	8	5	4	2	3	1	7	30
Ocupação dos tempos livres	1								
	2								
	3	8	5	4	2	3	1	7	30
Casamento com pessoas de outras culturas	1		3	2	1			3	9
	2	2			1	1			4
	3	6	2	2		2	1	4	17
Casar com mais de dezoito anos	1		1	1					2
	2		1						1
	3	8	3	3	2	3	1	7	27
Descontos para a Segurança Social	1	1							1
	2		2						2
	3	7	3	4	2	3	1	7	27

*Tabela 4.13.: Abertura à sociedade em geral * Habilitações académicas*

Dos 30% que responderam não concordar com o *Casamento com pessoas de outras culturas*, desses 67% frequentam ou frequentaram o 1º ciclo e 33% não andaram na escola. Dos 13% que responderam não concordar nem discordar, 75% frequentaram ou frequentam o 1º ciclo e 25% completou o 5º ano.

Parece-nos possível concluir que, desta amostra, tendencialmente são as pessoas com menor escolaridade que afirmam não concordar com o casamento com pessoas de outras cultura.

Questão 7 (Parte I): Em relação à preferência por um tipo de Habitação própria * Género/ Idade/ Habilitações académicas, os dados são os seguintes:

Preferência por um tipo de Habitação própria * Género

	Género		
	Feminino	Masculino	Total
Habitação Social (cedida pela Câmara M.)	4	2	6
Habitação própria num bairro escolhido por si	17	7	24
Total	21	9	30

*Tabela 4.14.: Preferência por um tipo de Habitação própria * Género*

Da totalidade ($N=30$) de inquiridos (100%) 20% manifestaram preferência por uma *Habitação Social*, sendo que destes, 67% são do sexo feminino e 33% do sexo masculino. Os restantes 80% optaram por uma *Habitação própria num bairro escolhido por si*, sendo que destes, 71% são do sexo feminino e 29% do sexo masculino.

De acordo com os dados, surge-nos a ideia de que este grupo revela a noção de uma necessidade de independência, do ponto de vista da solidariedade social, pois revela, na sua maioria ($N=24 - 80\%$), preferência por uma escolha de uma habitação que parta de si e não que seja facultada por outros.

Referência por um tipo de Habitação própria * Idade

	Idades			
	6 - 20 anos	20 - 40 anos	40 - 80 anos	Total
Habitação Social (cedida pela Câmara M.)	4	2		6
Habitação própria num bairro escolhido por si	9	9	6	24
Total	13	11	6	30

*Tabela 4.15.: Preferência por um tipo de Habitação própria * Idade*

Em relação ao tipo de habitação por idade, os dados são os seguintes: dos 20% que optaram pela *Habitação Social*, 67% têm entre os seis e os 20 anos de idade e 33% entre os 20 e os 40 anos de idade. Dos restantes 80% que escolheram uma *Habitação própria num bairro escolhido por si*, 38% têm entre os seis e os 20 anos, 38% têm entre os 20 e os 40 anos e 25% têm entre os 40 e os 80 anos de idade, o que nos faz concluir que independentemente da idade este grupo mantém o desejo de ter uma casa ao seu gosto, num bairro escolhido por si.

Preferência por um tipo de Habitação própria * Habilitações académicas

	Habilitações Académicas							Total
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	10º ano	Não freq.	
Habitação Social (cedida pela Câmara M.)	1	1	2	1		1		6
Habitação própria num bairro escolhido por si	7	4	2	1	3		7	24
Total	8	5	4	2	3	1	7	30

*Tabela 4.16.: Preferência por um tipo de Habitação própria * Habilitações académicas*

Dos 80% que optaram por uma *Habitação própria num bairro escolhido por si*, 58% frequentaram ou frequentam o 1º ciclo, 13% completaram o 5º ano de escolaridade e 29% nunca andaram na escola. Dos 20% de elementos que manifestaram preferência por uma *Habitação Social*, 17% completaram o 10º ano de escolaridade e 83% frequentaram ou frequentam o 1º ciclo do ensino básico.

Estes resultados fazem-nos questionar se, apesar dos indivíduos que escolheram uma *Habitação própria num bairro escolhido por si*, e que, como tínhamos visto anteriormente, pertenciam a uma faixa etária mais elevada, eles transmitem aos mais novos consciente ou inconscientemente, devido à vida que sempre tiveram, a ideia de ser melhor ter uma *Habitação social*.

Questão 8 (Parte I): Grau de concordância em relação ao Pagamento de uma renda mensal* Género/ Idade/ Habilitações académicas., caso tivesse manifestado preferência pela *Habitação social*.

Pagamento de uma renda mensal de habitação * Género

		Género		
		Feminino	Masculino	Total
Pagamento de renda mensal	Escala	N	N	N
	1	1		1
	2	1		1
	3	2	2	4

Tabela 4.17.: Pagamento de uma renda mensal de habitação * Género

Dos 20% inquiridos que responderam a esta questão, 67% são do sexo feminino, sendo que 25% afirmaram não concordar com o *Pagamento de renda mensal*, 25% afirmaram não concordar nem discordar e 50% responderam concordar. Os restantes 33% são do sexo masculino e afirmaram concordar com o *Pagamento de renda mensal*.

Podemos concluir que apesar da opção destes 20% de inquiridos por uma *Habitação social*, tendencialmente parece existir uma noção de responsabilidade social, que implica o pagamento de uma renda mensal.

Pagamento de uma renda mensal de habitação * Idade

		Idades			
		6 - 20 anos	20 - 40 anos	40 - 80 anos	Total
Pagamento de renda mensal	Escala				
	1	1			1
	2		1		1
	3	2	2		4

Tabela 4.18.: Pagamento de uma renda mensal de habitação * Idade

Em relação às faixas etárias, os dados indicam que, dos 20% de inquiridos, os 25% que não concordaram com o *Pagamento de renda mensal* têm entre os seis e os 20 anos. Os 25% que não concordaram nem discordaram têm entre os 20 e os 40 anos. E dos 67% que concordaram com o *Pagamento de renda mensal*, 50% têm entre os seis e os 20 anos e 50% têm entre os 20 e os 40 anos.

Pagamento de uma renda mensal de habitação * Habilitações académicas

	Escala	Habilitações Académicas							Total
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	10º ano	Não freq.	
Pagamento de renda mensal	1						1		1
	2		1						1
	3	1		2	1				4

*Tabela 4.19.: Pagamento de uma renda mensal de habitação * Habilitações académicas*

Os 17% que responderam não concordar com o *Pagamento de renda mensal* completaram o 10º ano de escolaridade. Os 17% que responderam não concordar nem discordar, completaram o 2º ano de escolaridade e dos restantes 67% que afirmaram concordar com o *Pagamento de renda mensal*, 25% completaram o 1º ano de escolaridade, 50% concluíram o 3º ano e 25% o 4º ano.

Curiosamente, os 17% com maior escolaridade afirmaram não concordar com o pagamento de uma renda, o que nos faz questionar se é o facto de se ter mais habilitações académicas que nos faz ter maior responsabilidade social.

Questão 9 (parte D): Grau de importância que os inquiridos dão ao sedentarismo * Género/ Idade/ Habilitações académicas.

Importância do sedentarismo * Género

	Escala	Género		
		Feminino	Masculino	Total
		N	N	N
Sedentarismo	1			
	2			
	3	21	9	30

*Tabela 4.20.: Pagamento de uma renda mensal de habitação * Género*

Do total (N=30) dos inquiridos (100%), 70% do sexo feminino e 30% do sexo masculino, todos responderam que o *Sedentarismo* é importante. É possível concluir, tendo em conta a nossa amostra, que há uma necessidade de fixação a uma terra.

Importância do sedentarismo * Idade

		Idades			
		6 - 20 anos	20 - 40 anos	40 - 80 anos	Total
Sedentarismo	1				
	2				
	3	13	11	6	30

*Tabela 4.21.: Pagamento de uma renda mensal de habitação * Idade*

Em relação às faixas etárias, dos 100% que responderam que o *Sedentarismo* era importante, 43% têm entre os seis e os 20 anos, 37% têm entre os 20 e os 40 anos de idade e 20% têm entre os 40 e os 80 anos de idade.

Importância do sedentarismo * Habilitações académicas

		Habilitações Académicas							
		1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano	10º ano	Não freq.	Total
Sedentarismo	1								
	2								
	3	8	5	4	2	3	1	7	30

*Tabela 4.22.: Pagamento de uma renda mensal de habitação * Habilitações académicas*

Independentemente das Habilitações académicas o total ($N=30$) dos inquiridos (100%) respondeu considerar o *Sedentarismo* importante. Assim, concluímos que tanto as pessoas mais jovens, como as mais velhas, com mais estudos ou menos estudos, têm a mesma necessidade de se fixar num determinado lugar.

Capítulo 5

Conclusões e recomendações

Apresentamos, seguidamente, uma síntese dos resultados e ideias do trabalho empírico e teórico levado a cabo, numa tentativa de verificação de resposta às interrogações que orientaram esta investigação e aos objectivos definidos no início. As respostas que encontramos não são fechadas nem definitivas, são apenas uma possibilidade de constatar e compreender uma amostra da realidade étnica cigana que se desenrola actualmente no nosso país.

Referimos ainda que foi impossível recolher os dados de frequência escolar dos últimos cinco anos, devido a complicações que nos ultrapassam.

A primeira sub-questão de investigação: “Está a comunidade cigana disposta a enfrentar os desafios e mudanças sociais (aumento da competitividade, valorização da formação académica) que a sociedade globalizada apresenta? Como?”, foi estudada, inicialmente, através das entrevistas de exploração e, numa segunda fase, através do questionário.

Considerando o questionário, optámos por conhecer os valores e atitudes da comunidade (amostra), face aos aspectos que ilustram os desafios da sociedade actual.

Os dados obtidos permitem concluir que, na nossa amostra, a maioria da comunidade cigana, *está disposta a enfrentar os desafios* (tabelas 4.1., 4.2., 4.3., 4.10., 4.11., 4.12.) atribuindo importância e concordando com a ida à escola, com o trabalho, com a ocupação dos tempos livres, com a habitação/ casa própria, com o aumento dos estudos dos rapazes e das raparigas, com o casamento com pessoas de outras culturas, com o casamento com mais de dezoito anos e com a ideia de solidariedade e contribuição social, através dos descontos para a segurança social. Porém, *não está preparada para os enfrentar*, do ponto de vista da literacia e escolarização. Ou seja, podemos concluir que as habilitações académicas deste grupo são muito baixas, sendo que, do total ($N=30$) sete nunca frequentaram a escola, um completou o 1º ano de escolaridade, 12 concluíram o 2º ano, quatro terminaram o 3º ano, dois completaram o 4º ano, tendo apenas quatro frequentado o 2º ciclo e um deles chegou ao secundário, completando o 10º ano de escolaridade.

A segunda sub-questão: “Existe desejo, vontade e capacidade de mudança, das crianças/adolescentes e dos pais, relativamente à frequência escolar e ao aumento das habilitações académicas (se sim, porque motivo)?”, enquadra-se na análise anterior, com maior ênfase na frequência escolar. Os resultados permitem-nos constatar que apesar das baixas habilitações académicas, como já referimos, *existe desejo e vontade de mudar*, pois da totalidade ($N=30$) dos inquiridos todos afirmaram que a ida à escola é importante, assim como a aquisição de um trabalho/ emprego, independentemente da faixa etária a que pertencem. Ainda a totalidade ($N=30$) dos inquiridos respondeu concordar com o aumento

dos estudos dos rapazes. Porém, em relação ao aumento dos estudos das raparigas, 26 responderam concordar e quatro disseram não concordar nem discordar.

Em relação ao desejo de mudança, gostaríamos de reforçar que cremos ser possível verificar que este *existe, pela importância* que a totalidade ($N=30$) dos sujeitos atribuiu ao item “ter um futuro melhor”.

Apesar da valorização da escola e das suas competências, as crianças continuam com baixos níveis de habilitações académicas e quando questionadas sobre o futuro, afirmavam-nos: “ *Eu gostava de ir ao 5º ano, mas eu não posso. (...) Na nossa lei, as mulheres nunca podem ir ao 5º ano (...)*” (Ent. 1 – crianças estudantes); “ *Quando acabar o 4º ano, fico em casa. (...) Caso.*” (Ent. 1 – crianças estudantes); “ *Terminei o 4º ano e não continuei.*” (Ent. 2 – crianças não estudantes); “ *Eu quando andava na escola, gostava de ser professora, mas... como agora saí, se calhar vou ser empregada de café (...)*” (Ent. 1 – crianças não estudantes).

Podemos concluir assim, que, apesar do desejo e vontade de mudança, às crianças, mesmo que inconscientemente, continuam a ser transmitidas ideias de uma comunidade com uma identidade própria (Pinto, 2000), com características e comportamentos específicos, o que tendencialmente *dificultará a sua capacidade para mudar*.

Nunes (1996) referiu que não é o facto de os ciganos não saberem ler e escrever que os impede de ter conhecimentos. No entanto, em resposta à entrevista, as mães referiram sempre que, caso tivessem frequentado e valorizado mais a escola na sua infância, a sua vida poderia ter sido diferente e melhor: “ *Andei só até à segunda classe, não aprendi a ler nem nada. (...) Gostava de saber ler e escrever.*” (Ent. 1 – mães); “ *(...) ler, (...) escrever e quem sabe se eu não tinha uma vida melhor do que a que tenho.*” (Ent. 4 – mães). Tais afirmações levam-nos a reflectir que, talvez esteja a emergir, dentro da comunidade cigana, uma consciência de que a escola permite desenvolver competências importantes, como são a leitura e a escrita, permitindo ter uma vida de maior qualidade.

A terceira sub-questão, “*Está a comunidade cigana disposta a abrir-se a aspectos inerentes à sociedade em geral como experimentar outras actividades profissionais (quais?), casar com mais idade, sedentarizar-se, modificando, entre outros, os seus hábitos habitacionais?*”, foi respondida através do questionário.

Quando perguntámos à totalidade ($N=30$) dos indivíduos que tipo de trabalho poderiam desempenhar, 25 pessoas responderam-nos que preferiam um trabalho por conta própria e cinco, trabalho por conta de outrem. Destas cinco, quatro são do sexo feminino e uma do sexo masculino. As cinco pessoas têm entre os seis e os 20 anos de idade. Perguntámos-lhes, então, que profissões poderiam desempenhar. A maioria (três das quatro pessoas) escolheu, como primeira preferência, o trabalho como esteticista/ cabeleireira e, de seguida, empregada de

café ou supermercado. Já o indivíduo do sexo masculino, escolheu como primeira preferência um trabalho como mecânico e como segunda opção servente ou pedreiro. Podemos concluir, assim, que a comunidade *se mantém fechada em relação a diferentes actividades profissionais*, manifestando preferência por um trabalho por conta própria. No que concerne ao *tipo de trabalho (ambulante ou fixo)*, parece existir alguma abertura, pois demonstraram preferência pelo fixo, contrariamente ao que acontecia no passado, como afirmaram Nunes (1996) ou Costa (1996).

No que concerne ao casamento com mais idade, da totalidade ($N=30$) dos inquiridos, 27 responderam que concordavam, dois que não concordavam e um que não concordava, nem discordava. Estes dois sujeitos, são ambos do sexo feminino. Um deles tem entre os seis e os 20 anos e outro situa-se entre os 20 e os 40 anos de idade. Um concluiu o 2º ano e outro o 3º ano de escolaridade. Assim, é possível concluir que a *maioria dos elementos questionados concorda com o casamento com mais idade, verificando-se uma tendência para a abertura e mudança* dos hábitos culturais.

Relativamente à sedentarização, Costa (1996) descreve-a como uma fixação a um determinado lugar, com preferência por um acampamento ou comunidade. Os resultados do questionário demonstraram que a totalidade ($N=30$) dos inquiridos respondeu considerar a sedentarização importante, independentemente da idade, do género e das habilitações académicas. É possível concluir assim que a comunidade cigana em amostragem *está disposta a sedentarizar-se*, tal como é a vida da restante sociedade. Reforçamos esta ideia, com o testemunho das mães, na realização das entrevistas, quando se referiam ao nomadismo como algo de menos positivo nas suas vidas: “ (...) *não tínhamos sítio certo. Aqui estávamos um dia, ali estávamos outro. Não tínhamos casa, não tínhamos nada.*” (Ent. 1 – mães); “ (...) *No meu tempo os meus pais andavam hoje aqui, amanhã além, não tínhamos sítio certo (...).*” (Ent. 4 – mães).

Um outro aspecto que nos interessou auscultar foi o grau de concordância com o casamento com pessoas de outras culturas, uma vez que seria esta a causa para a desistência da escola de grande parte da população cigana (Costa, 1996; Nunes, 1996), especialmente das raparigas, pela impossibilidade de contacto com pessoas do sexo oposto que não fossem da sua etnia.

Assim, os dados demonstraram que, da totalidade ($N=30$) dos inquiridos, 17 responderam concordar com o casamento com pessoas de outras culturas, nove disseram não concordar e sete nem concordaram nem discordaram. Dessas nove pessoas, quatro são do sexo feminino e duas do sexo masculino, quatro têm entre os seis e os 20 anos, duas entre os 20 e os 40 anos e

três entre os 40 e os 80 anos de idade. Seis frequentaram ou frequentam o 1º ciclo e três nunca andaram na escola.

Estes resultados sugerem que a maioria ($N= 17$) dos inquiridos *está aberta a mudar este aspecto social da sua cultura* - o casamento com pessoas de outras culturas. Porém, cremos que a discordância de 9 indivíduos da nossa amostra, tem algum peso e demonstra alguma resistência à mudança, que deverá ser também considerada.

Era ainda importante para nós compreender a posição da comunidade cigana face à ocupação dos tempos livres. Para Costa (1996) as crianças são seres independentes mas com algumas limitações, pelo que, desde cedo devem ajudar nas tarefas. Nunes (1996) apresenta a criança como um ser totalmente livre.

Os resultados do questionário e da entrevista demonstram que a totalidade ($N=30$) dos inquiridos, independentemente da idade, do género e das habilitações académicas, considera importante a ocupação dos tempos livres. Uma mãe afirmou-nos: “ (...) *ao menos ele já tinha uma coisa (...) para fazer. Assim os miúdos andam aí, nunca têm nada para fazer, metem-se na “galderice”, há sempre problemas.*” (Ent. 3 – mães).

Estes resultados levam-nos a concluir que, *existe preocupação pela ocupação do tempo dos mais novos*, e que existe vontade de que tal seja alterado. Contudo *emerge a ideia de que não há capacidade para alterar esta situação* sem ajuda exterior à comunidade. Reflectimos ainda, no seguimento das ideias de Costa (1996) e Nunes (1996) que, se no passado as crianças podiam estar nas imediações físicas da comunidade livremente, o facto de as famílias se terem sedentarizado em bairros suburbanos, facilita o contacto com um ambiente degradado (Costa, 1998).

Finalmente, questionamos as pessoas em relação à habitação própria. Interessava-nos compreender como é que a etnia encara a atribuição de uma habitação social. Os dados mostram que 24 pessoas preferem escolher a sua própria casa e seis preferem uma casa entregue pela Câmara Municipal. Dessas seis pessoas, quatro são do sexo feminino e duas do sexo masculino, quatro têm entre os seis e os 20 anos e duas entre os 20 e os 40 anos de idade, cinco frequentaram ou frequentam o 1º ciclo e um concluiu o 10º ano de escolaridade.

Concluimos assim que *existe desejo e vontade de mudança em relação à habitação*. No entanto, parece-nos que *não existe capacidade para mudar*, devido às baixas habilitações académicas que dificultam a entrada no mercado de trabalho e posteriormente o isolamento social, como refere Robert Castel, citado por Pinto (2000).

Em jeito de conclusão final, parece-nos possível afirmar que existe desejo e vontade de mudar os hábitos culturais. Essa mudança passaria pela permissão e incentivo, da comunidade cigana, aos mais jovens, para frequentarem a escola, independentemente do género. Este

poderia ser o trampolim para um melhoramento nas condições de vida, que poderia passar pela ascensão e reconhecimento social, assim como pela realização profissional.

No entanto, como constatámos com a teoria, a população mantém baixos índices de frequência escolar (Amiguiño, 1999; Casa-Nova, 2003), contrariando o resultado dos nossos questionários, o que nos leva a reflectir que apesar do desejo de mudança, a comunidade não tem capacidade para mudar sozinha. Belorgey, citado por Xiberras (1993), crê que a inserção e participação na sociedade não pode estar dependente apenas de uma das partes, mas que é imprescindível a participação da sociedade neste processo.

Cumpridos os objectivos deste trabalho que, passavam, de forma geral, pela compreensão deste povo, das razões que motivavam o absentismo escolar e também um conhecimento da sua forma de pensar enquanto grupo étnico face à necessidade de mudança em relação a alguns aspectos sociais, recomendamos a continuidade dos vários trabalhos que têm sido feitos com esta população, sempre com objectivo de a incluir e de lhe proporcionar melhores condições de vida.

Conscientes de que há uma história e hábitos culturais muito vinculados neste grupo étnico, acreditamos ser possível um trabalho conjunto entre a Escola, instituição para a qual trabalhamos, e a etnia cigana, nunca perdendo de vista a ideia de que não basta este desejo da população cigana mas é necessário um voto de confiança da sociedade.

Recordamos ainda que apenas cinco indivíduos, com idades entre os seis e os 20 anos, da totalidade ($N=30$) do grupo de inquiridos respondeu preferir ter um trabalho por conta de outra pessoa. Acreditamos que a Escola poderá ter um papel importante no cuidado e desenvolvimento destas vontades, se conseguir chegar a estas crianças. A escola tem um papel fundamental na educação das gerações, sendo que o ensino é obrigatório e gratuito. No entanto, a escola pública é uma escola para massas e não uma escola para etnias, porém, apesar disto, com a necessidade de resposta à imigração, várias escolas aceitam a denominação de escolas multiculturais, criando projectos que facilitam a integração destes alunos.

É notório que a comunidade cigana não está preparada para enfrentar os novos desafios da sociedade, especificamente se considerarmos os baixos níveis de habilitações académicas, pelo que propomos a continuação de projectos e medidas de inclusão como aqueles que a ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas ou a Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos têm vindo a desenvolver no nosso país, ao nível da integração e mediação escolar, bem como um maior envolvimento da Escola, enquanto comunidade educativa, no contacto directo e imediato com esta população.

Bibliografia

ALBARELLO, Luc; DIGNEFFE, Françoise; *et all* (1997) – *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. [1ªed]. Lisboa: Gradiva.

ARFOUILLOUX, J. C. (1983) – *A Entrevista com a criança, A abordagem da criança através do Diálogo, do brinquedo e do desenho*. [3ªed]. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

ALVES, José Ferreira; GONÇALVES, Óscar F. (1997) – “*Ser*” *aluno: o segredo do “Ser” professor*. Departamento de Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Capturado em: <http://en.scientificcommons.org/8413124> , no dia 30/01/2008

BIKLEN, Sari Knopp; BOGDAN, Roberto C. (1994) – *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. [1ªed]. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34112-2.

BLUE, Howard C; GRIFFITH, Ezra E. H.; HARRIS, Herber W. (1995) *Racial Ethnic Identity: Psychological development and creative expression*. London: Routledge.

BOUMARD, Patrick (2007) – *L’approche Anthropologique et la Dynamique Interculturelle en Formation*. Revue Française d’ethnologie.

CARDOSO, Carlos Manuel (1996) – *Educação Multicultural – Percursos para Práticas Reflexivas*. 1ª ed. Lisboa: Texto Editora. ISBN: 972-47-0811-X.

CASA-NOVA, Maria José (2003) - *Ciganos, Escola e Mercado de Trabalho*. Revista Galego-Portuguesa de psicopedagogía e educación, nº8. vol.10, pp 252-269.

CASA-NOVA, Maria José (2006) – *A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional*. Capturado em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/B7.pdf>, no dia 09/10/2007.

COELHO, Teixeira (1999) - *Dicionário Crítico de Política Cultural*. São Paulo: Iluminuras.

CORTESÃO, Luísa; PINTO, Fátima; MARTINS, Maria (1999) – *O povo cigano: cidadãos da sombra: processos explícitos e ocultos da exclusão*. Porto: Afrontamento.

CORTESÃO, Luíza; STOER, Stephen; CASA-NOVA, Maria José; TRINDADE, Rui (2005) – *Pontes para outras viagens, Escola e Comunidade Cigana: representações recíprocas*. Lisboa: ACIME. Capturado em <http://www.ciganos.pt/UserFiles/Files/ciganos1.pdf>, no dia 09/02/2007.

COSTA, Alfredo Bruto da (1998) – *Exclusões Sociais* – 1ª ed. Lisboa: Gradiva.

COSTA, Elisa Maria Lopes da (1995) – *Os ciganos, Fontes bibliográficas em Portugal*. Centro de Investigações Gitanas. Madrid: Editorial Presencia Gitana.

COSTA, Elisa Maria Lopes da (1996) – *O Povo Cigano em Portugal: da história à Escola – um caleidoscópio de informações*. ESE de Setúbal.

COSTA, Elisa Maria Lopes da (1997) – *O povo cigano entre Portugal e Terras de além-mar (séculos XVI-XIX)*. Grupo de trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.

DERLON, Pierre (1977) – *Tradições Ocultas dos Ciganos*. Livraria Bertrand.~

Despacho conjunto de 13 de Maio de 1992

DIAS, Eduardo Costa; ALVES, Isabel; VALENTE, Nuno; AIRES, Sérgio (2006) – *Comunidades Ciganas – representações e dinâmicas de integração/ exclusão*. Lisboa: ACIME. Capturado em <http://www.adelinotorres.com/sociologia/Eduardo%20Costa%20Dias%20et%20al-COMUNIDADES%20CIGANAS-Estudo.pdf>, no dia 30/01/2007

“*Educação sem exclusão: a utopia de fim de século*” (1998) - in Henrique Gomes de Araújo, Paula Mota Santos & Paulo Castro Seixas (coords.) *Nós e os Outros: A Exclusão em Portugal e na Europa*. Porto: Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia/ Debates, nº 2, pp. 99-108.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto (2002) - *Justiça complexa e educação: uma reflexão sobre dialectologia da justiça*. Revista Crítica das Ciências Sociais, 64, pp137 – 134.

FERNANDES, Teresa (org.) (2004) – *Ciganos aquém do Tejo: propostas de actividades nómadas para o Ensino Básico*. Projecto Nómada. ICE. Lisboa: ACIME.

FRASER, Angus (1998) – *História do Povo Cigano* – [1ªed]. Lisboa: Editorial Teorema. ISBN: 972-695-311-1.

HILL, Andrew; HILL, Manuela Magalhães (1998) – *A Construção de um Questionário*. Lisboa: Dinâmia – Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica. Capturado em <https://repositorio.iscte.pt/handle/10071/469>, no dia 01/08/2008

Igualdade e Inserção dos ciganos: Relatório do Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos - (1999) Presidência do Conselho de Ministros, Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas. Lisboa: ACIME.

KENRICK, Donald (1998) - *Ciganos: da Índia ao Mediterrâneo*, Ed. Centre de Recherches Tsiganes e Secretariado Entreculturas. Coleção Interface. Lisboa.

LALUEZA, José Luís; CRESPO, Isabel; Pallí, Cristina; LUQUE, Maria José (2001) *Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano*. Universidad Autónoma de Barcelona. Capturado em http://www.5d.org/postnuke/data/uploads/Documents/mnority_development.pdf, no dia 23/10/2006

LIÉGEOIS, Jean Pierre (1989) – *Ciganos e Itinerantes*. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

LIÉGEOIS, Jean Pierre (2001) - *Minoria e Escolarização: o rumo cigano*. Centro de Recherches Tsiganes/Secretariado Entreculturas, Lisboa: ME

Livro de Actas (2001) – *IX Jornadas Pedagógicas Transfronteiriças. Educação Intercultural: Utopia ou Realidade*. Associação Nacional de Professores de Castelo Branco. Coordenação de António Trigueiros. RVJ Editores.

Loures no Tempo e na História - (sd). Câmara Municipal de Loures.

MARQUES, Maria Helena Ribeiro (1986) – *Técnica de Entrevista*. Serviços Sociais da UTAD. Vila Real.

MEDEIROS, Rosa Maria; Monografia (1995) – *Confronto de culturas: a criança cigana na escola portuguesa*. Universidade Nova de Lisboa.

MONTENEGRO, Mirna (org.) (1999) – *Ciganos e Educação*. Instituto das Comunidades Educativas. Cadernos ICE. Setúbal.

MONTENEGRO, Mirna (org.) (2007) – *Ciganos e Cidadania(s)*. Instituto das Comunidades Educativas. Cadernos ICE. Setúbal.

MOURÃO, Maria de Fátima A. Botelho, (2002) - *Os ciganos e a escola. Contribuição para o estudo das identidades de grupos sócio-culturais*. Lisboa: FCSH / UNL. (tese de mestrado em Antropologia; orientador: José Gabriel Pereira Bastos).

NORONHA, Maria Helena (2003) – *A escola é uma esperança – Sugestões para famílias de etnia cigana*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.

NUNES, Olímpio (1996) – *O Povo Cigano*. Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos. Lisboa: Grafilarte.

PERES, Américo (2000) – *Educação Intercultural – utopia ou realidade?*. Porto: Profedições.

PESSOA, Maria Rumilda (1997) – *Porque os ciganos não gostam da escola*. Universidade Aberta (tese de mestrado em Relações Interculturais).

PINTO, Maria de Fátima (2000) - *A Cigarra e a Formiga: contributos para a reflexão sobre o entrosamento da minoria étnica cigana na sociedade portuguesa*. Porto: REAPN.

Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI): Portugal 2003-2005 (2003) - Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Lisboa: MTS.

REIS, Fernanda (1997) – *Rumo ao futuro: projecto de promoção e de integração social da etnia cigana*. Secretariado de Lisboa da Obra Nacional para a Pastoral dos ciganos.

SANTOS, Boa Ventura (1997) – *Por uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos*. Revista Crítica de Ciências Sociais, n.º 49, Coimbra: Centro de Estudos Sociais, pp. 11-33.

SANTOS, Fernando (1998) – *Comunicar, Entrevistar, Conduzir reuniões*. [1ªed]. Lisboa: IEFP.

SOUTA, Luís (1997) – *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.

XIBERRAS, Martine (1993) – *As teorias da Exclusão: Para Uma Construção do Imaginário do Desvio*. Colecção: Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 972-8245-72-2.

YIN, Robert K. (1994) – *Case Study Research – Design and Methods*. 2ª ed. Londres: Sage Publications.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; PIERANGELI, José Henrique. (2002) - *Manual de direito penal brasileiro*. 4. ed., São Paulo: Revista dos Tribunais.

Sítios da *internet* consultados:

- <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2> em Agosto de 2008
- <http://www.jf-sjoaodatalha.pt/> em Agosto de 2008
- <http://entrevistas.sjtalha.net/?p=2b> em Agosto de 2008
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Masde%C3%ADsmo> em 17/01/2008
- http://wiki.educartis.com/wiki/index.php?title=Cultura_dominante em 28/07/2008
- http://www.mctes.pt/index.php?id_categoria=12&id_item=2787&action=2 em 28/01/2008
- http://www.isn.ethz.ch/osce/networking/research&programmes/research_other/doc_related/gypsy_center_F.htm em 28/01/2008
- <http://www.cm-loures.pt/fonewsdetail.asp?stage=2&id=1825> em Julho de 2008

Anexos

Anexo A – Guiões das entrevistas

Entrevista -alunos

Nome:

Ano que frequenta:

1. O que é que gostas na escola?
2. O que é que menos gostas na escola?
3. Porque vens à escola?
4. Há algumas coisas que te impeçam de vir à escola? Quais?
5. Costumas faltar à escola? Porquê?
6. Como achas que será a tua vida quando cresceres?

Entrevista – não alunos

Nome:

Ano que frequenta:

1. O que é que gostas na escola?
2. O que é que menos gostas na escola?
3. Porque deixaste de ir à escola?
4. Há algumas coisas que te impeçam de ir à escola? Quais?
5. Como achas que será a tua vida quando cresceres?

Entrevista – elemento da família

Nome:

Grau de parentesco:

1. O que é que gosta na escola?
2. O que é que menos gosta na escola?
3. Como foi o seu percurso escolar?
4. Como acha que seria a sua vida se tivesse concluído a escolaridade?
5. Os seus filhos vão à escola? Porquê?
6. O que é que os seus filhos deveriam aprender na escola?
8. Como acha que será a vida dos seus filhos se eles concluírem a escolaridade?

Anexo B – Grelhas de análise

Grelha 1 – Análise de conteúdo

Entrevistas realizadas às crianças estudantes

<i>Unidade de Registo</i>	<i>Unidade de Enumeração</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
-----------------------------------	--------------------------------------	------------------------------------

Categories/ temas emergentes	Nº de referências	Citações
Diferença entre géneros	1	- “ Eu gostava de ir ao 5º ano, mas eu não posso. (...) Na nossa lei, as mulheres nunca podem ir ao 5º ano, só os rapazes.” Ent. 1
Competências escolares	5	- “ Gosto de escrever e ler.” Ent. 1 - “ (...) de aprender a ler e a escrever.” Ent. 2 - “ Gosto de tudo, de aprender a ler, gosto de escrever, gosto dos desenhos (...)” Ent. 5
Laços afectivos/ socialização	3	- “ Gosto de estar com os meus amigos. Nunca gosto de faltar à escola.” Ent. 1 - “ Gosto de estar com os amigos, com a professora.” Ent. 2
Trabalho infantil	1	- “ Tenho que ficar com a minha irmã, aquela pequena. Cuidar dos meus irmãos. Tenho que dar conta da casa também.” Ent. 2

Profissões	2	<ul style="list-style-type: none"> - “ Queria ser professora...” Ent. 1 - “ Gostava de ser jogador. Futebolista.” Ent. 5
Tradição/ casamento	4	<ul style="list-style-type: none"> - “ Pela minha mãe, pelo meu pai... por eles acho que não. (...) Quando acabar o 4º ano, fico em casa. (...) Caso.” Ent. 1 - “ Vejo-me maior, a casar, com filhos (...)” Ent. 2 - “ Vou andar na escola (...) casar.” Ent. 3 - “ Ou posso ficar com a minha mãe, ou então posso casar...” Ent. 4

Grelha 2 – Análise de conteúdo

Entrevistas realizadas às crianças não estudantes

<i>Unidade de Registo</i>	<i>Unidade de Enumeração</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Categorias/ temas emergentes	Nº de referências	Citações
Criar laços/ socialização	1	- “ Gostava dos meus amigos, gostava de brincar quando iam ao recreio, gostava muito de falar com as professoras, com as empregadas.” Ent. 1
Competências escolares	1	- “ Escrever e ler.” Ent. 2
Trabalho	1	- “ Eu quando andava na escola, gostava de ser professora, mas... como agora saí, se calhar vou ser empregada de café, servir às mesas (...) Desde que eu tenha um emprego, é o que é importante.” Ent. 1
Futuro melhor	1	- “ Diferente, espero que seja melhor.” Ent. 2
Tradição/ casamento	2	- “ Conheci uma pessoa e depois casei (...) tive que sair da escola.” Ent. 1 - “ Porque casei. Antes de casar, porque eu já pensava em casar. Terminei o 4 ^a ano e não continuei.” Ent. 2

Grelha 3 – Análise de conteúdo

Entrevistas realizadas às mães

<i>Unidade de Registo</i>	<i>Unidade de Enumeração</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Categorias/ temas emergentes	Frequência	Citações
Futuro melhor	5	<p>- “ Quero que tenham uma vida melhor.” Ent.1</p> <p>- “ É bom para as crianças, para elas saberem ler, para terem um futuro melhor, é o que eu acho da escola.” Ent. 2</p> <p>- “ Tinha sido melhor. Sabia ler, sabia escrever e quem sabe lá se eu não tinha uma vida melhor do que a que tenho.” Ent. 4</p>
Trabalho/ emprego	5	<p>- “ Queria que ele aprendesse... para um dia mais tarde ter uma profissão. (...) e que tivesse um negócio próprio.” Ent. 3</p> <p>- “ (...) no dia de amanhã arranjam um emprego.” Ent. 4</p> <p>- “ Arranjava um trabalhinho, era diferente, já era outra coisa.” Ent. 5</p>
Ascensão social	2	<p>- “ Quero que eles aprendam a ler, para serem alguém.” Ent. 1</p> <p>- “ (...) um dia sejam alguém (...) no dia de amanhã arranjam um emprego.” Ent. 4</p>
Ociosidade gera delinquência	1	<p>- “ (...) ao menos ele já tinha uma coisa na vida para fazer. Assim os miúdos andam aúí, nunca têm nada para fazer, metem-se na galderice, há sempre problemas.” Ent. 3</p>
Competências escolares	1 ^a – 4	<p>- “ Andei só até à segunda classe, não aprendi a ler nem nada. (...) Gostava de saber ler e escrever... Só sei assinar o meu nome e</p>

valorizadas: 1ª leitura 2ª leitura e escrita 3ª formação pessoal	2ª – 3 3ª – 2	mais nada” Ent. 1 - “ E a escrever e ler, a serem bem-educados.” Ent. 2 - “ (...) ler, (...) escrever e quem sabe se eu não tinha uma vida melhor do que a que tenho.” Ent. 4 - “ As outras [filhas] andam na escola para aprenderem a ler (...)” Ent. 5
Nomadismo	3	- “ Os meus pais tiraram-me logo da escola. Também não tínhamos sítio certo. Aqui estvamos um dia, ali estavamos outro. Não tínhamos casa, não tínhamos nada.” Ent. 1 - “ Só que como o meu pai andava muito em Espanha, não podíamos andar assim na escola e depois tirou-me.” Ent. 3 - “ Nunca andei na escola. No meu tempo os meus pais andavam hoje aqui, amanhã além, não tnhamos sítio certo (...)” Ent. 4
Diferença entre géneros	1	- “ (...) pelo menos os gaiatos. Agora as miúdas não. As miúdas em casando deixam de ir à escola, já não podem ir à escola.” Ent. 4
Enriquecimento pessoal/cultural	1	- “ Quando vejo televisão não sei o que está lá escrito, ou para ver um livro, para ler qualquer coisa aos miúdos. Ou mesmo para ler a Bíblia.” Ent. 3
Trabalho infantil	2	- “ Como os meus irmãos eram pequeninos e eu tinha que tomar conta deles, já não pude ir mais à escola.” Ent. 3 - “ Comecei a dar conta da casa, a tomar conta dos meus irmãos e depois nunca mais fui à escola.” Ent. 5

Anexo C – questionário

1.8. Habitação/casa própria 1 2 3

2. Em relação ao ponto 1.3. Trabalho/ emprego, especifique que trabalho poderia desempenhar. Assinale com um X a sua resposta (assinale apenas uma opção).

2.1. Trabalho por conta própria

2.2. Trabalho por conta de outrem

Caso tenha escolhido a **opção 2.1. Trabalho por conta própria**, indique de que tipo. Assinale com X a sua resposta (assinale apenas uma opção).

2.1.1. Trabalho por conta própria ambulante (andar de terra em terra)

2.1.2. Trabalho por conta própria fixo (uma loja)

Caso tenha escolhido a opção **2.2. Trabalho por conta de outrem**, indique numerando de 1 a 3 a sua preferência. Sendo que 1 será a sua primeira opção e 3 a última. (assinale apenas cinco opções).

(responda se for do sexo feminino)

2.2.1. Empregada/o de café ou supermercado

2.2.2. Empregada/o de limpeza

2.2.3. Esteticista/ cabeleireira

2.2.4. Outro _____

(responda se for do sexo masculino)

2.2.1. Servente ou pedreiro

2.2.2. Empregada/o de café ou supermercado

2.2.3. Mecânico

2.2.4. Cabeleireiro/ barbeiro

2.2.5. Outro _____

3. Em relação ao ponto 1.6. **Abertura à sociedade em geral**, especifique em que medida concorda ou discorda com a abertura à sociedade em geral, considerando que:

1 – discordo; 2 – não concordo nem discordo; 3 – concordo;

Faça um O à volta do algarismo.

3.1. Aumentar os estudos dos rapazes

1 2 3

3.2. Aumentar os estudos das raparigas

1 2 3

3.3. Arranjar um trabalho

1 2 3

3.4. Ocupação dos tempos livres

1 2 3

3.5. Casamento com pessoas de outras culturas

1 2 3

3.6. Casar com mais de 18 anos

1 2 3

3.7. Descontos para a segurança social

1 2 3

4. Em relação ao **ponto 1.8. Habitação própria**, especifique a sua preferência indicando o tipo. Assinale com X a sua resposta (assinale apenas uma opção).

4.1. Habitação social (cedida pela Câmara Municipal)

4.2. Habitação própria num bairro escolhido por si

(iniciativa própria privada)

Se escolheu a opção **4.1. Habitação social**, indique em que medida concorda ou discorda com o seguinte aspecto considerando que:

1- discordo; 2 – não concordo nem discordo; 3 – concordo;

Faça um O à volta do algarismo

4.1.1. Pagamento de renda mensal

1 2 3

5. Indique o grau de importância que atribui ao seguinte aspecto, considerando que:

1 – pouco importante; 2 – Medianamente importante; 3 – importante;

Faça um O à volta do algarismo

5.1. Sedentarismo/ viver sempre no mesmo sítio 1 2 3

Parte II (características pessoais)

1. Quantos anos tem? (escreva) _____ anos

2. Sexo (risque o que não interessa) feminino / masculino

3. Habilitações académicas (escreva) _____