



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**A integração na Escola – Contributos da Educação
Pré-Escolar em Crianças de Etnia Cigana**

Maria João Grades Bravo

Orientação: Prof^a Doutora Maria da Assunção da Cunha
Folque de Mendonça

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: *Supervisão Pedagógica*

Dissertação

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**A integração na Escola – Contributos da Educação
Pré-Escolar em Crianças de Etnia Cigana**

Maria João Grades Bravo

Orientação: Prof^a Doutora Maria da Assunção da Cunha
Folque de Mendonça

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: *Supervisão Pedagógica*

Dissertação

Évora, 2014

Agradecimentos

Este trabalho é o resultado do empenhamento e partilha de pessoas e instituições aos quais quero deixar aqui expresso o mais profundo agradecimento e reconhecimento, porque sem eles este estudo não teria sido possível:

- À Prof^a Doutora Maria Assunção Folque, minha orientadora, referência científica e pedagógica no âmbito da educação pré-escolar, sempre disponível, que me incentivou e desafiou para esta aventura e me acompanhou de forma estimulante, incentivando-me nos momentos de maiores incertezas, pela amizade, pelos seus comentários, pelos seus ensinamentos.

- Ao diretor do agrupamento que me possibilitou o acesso aos estabelecimentos e documentação necessária para a recolha de dados.

- Às crianças e famílias que se disponibilizaram para partilhar comigo as suas experiências de vida.

- Aos colegas da escola básica, em particular às professoras Maria de Jesus, Bernarda e Isaura, e aos assistentes operacionais, pela colaboração, pelos testemunhos preciosos, e por me terem facilitado o acesso à escola, crianças e famílias e a todos os documentos necessários.

- Às educadoras de infância Eva e Joana, que comigo colaboraram e me facilitaram a entrevista incondicionalmente.

- À Doutora Mirna Montenegro, Prof. Doutora Olga Magalhães, Prof. Doutor António Neto, Prof. Doutor António Borralho e Prof^a Doutora Clarinda Monteiro, pela disponibilização de bibliografia, pela colaboração, apoio e pareceres ricos em sabedoria e conhecimento.

- Aos serviços da Autarquia pela disponibilidade no acesso a documentos internos.

- Ao meu marido, sempre presente e que me apoiou desde o primeiro momento nesta caminhada.

- Ao meu filho Miguel e à Catarina que comigo partilharam preocupações e me deram palavras de incentivo.

- À Luisa e à Madalena que comigo partilharam esta aventura e com quem tive o privilégio de formar equipa de trabalho, pela amizade, apoio e colaboração.

- Aos meus amigos, cúmplices de uma vida.

Resumo

Este trabalho visou conhecer a experiência de três crianças ciganas na educação pré-escolar (EPE), e os seus contributos, na integração no 1º CEB. Aborda o povo cigano e a educação, a escolarização da criança cigana, a escola e a diversidade étnica e cultural e a EPE como fator de sucesso no percurso escolar da criança. É um estudo de caso múltiplo. Optou-se por uma metodologia qualitativa, interpretativa. Foram recolhidos dados através de entrevistas a crianças, famílias, educadoras de infância e professora do 1º CEB, e análise documental. Constata-se que estas crianças experienciaram uma integração bem-sucedida no 1º CEB. Evidenciando-se os contributos da EPE, nas boas relações entre crianças ciganas e não ciganas; predisposição para as aprendizagens; regularização da assiduidade, maior atenção destas famílias com a escola, resultados satisfatórios em Educação para a Cidadania, mas não satisfatórios nas áreas disciplinares. O estudo aponta para uma reflexão sobre o currículo e o ambiente escolar multicultural.

Palavras-Chave: Integração, Crianças Ciganas, Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

The Integration at School Contributions of Preschool Education in Children of Gypsy Ethnicity

This study aimed to know the experience of three gypsy children in pre-school education (EPE), and their contributions, for the integration in the primary school. Addresses the gypsy people and education, schooling of gypsy children, the school and the ethnic and cultural diversity and EPE as a success factor in the child's school career. It is a multiple case study. We chose a qualitative, interpretive methodology. Data were collected through interviews, with children, families, Childhood educators and teacher of the primary school, and document analysis. It appears that these children experienced a successful integration in the primary school. Evidencing the contributions of EPE, the good relations between gipsy and non-gipsy children; predisposition for learning; regularization of attendance, increased attention by these families with the school, satisfactory results in Citizenship Education, but not satisfactory in disciplinary areas. The study points to a reflection about the multicultural curriculum and the school environment.

Keywords: Integration, Gypsies Children, Preschool Education, Primary School.

Índice

Agradecimentos.....	I
Resumo	II
Abstract.....	III
Introdução	1
Capítulo 1 - O Povo Cigano e a Educação.....	5
1.1. Contributos históricos.....	5
1.2. Alguns Traços da Etnia e Cultura Cigana	6
1.3. A Comunidade e a Família na Educação da Criança	8
Capítulo 2 - A Escolarização da Criança Cigana.....	13
2.1. As Relações da Cultura Cigana com a Escola e os Saberes Escolares	13
2.2. O Desempenho Escolar, o Absentismo e o Abandono Precoce na Etnia Cigana.	16
2.3. Medidas de Intervenção.....	19
Capítulo 3 – Escola e Diversidade.....	23
3.1. A Escola e a Diversidade Étnica e Cultural	23
3.2. O Conceito de Integração.	28
Capítulo 4 – A Educação Pré-Escolar no Percorso Escolar da Criança	31
4.1. A Educação Pré-Escolar como Fator de Sucesso.....	31
4.2. A Educação Inter / Multicultural na Infância.....	34
4.3. O JI enquanto “Espaço de Fronteira”.....	37
Capítulo 5 - Os Contextos do Estudo.	41
5.1. O Agrupamento de Escolas	41
5.1.1. A Escola Básica.....	46
5.1.2. O Jardim de Infância.....	47
5.2. A População Cigana do Bairro	48
Capítulo 6 – Metodologia.....	51
6.1. A Problemática e os Objetivos do Estudo.....	51
6.2. O Paradigma Interpretativo da Investigação.	52
6.3. O Estudo de Caso Múltiplo	53
6.4. Os Atores.....	54
6.4.1. Os alunos.	54
6.4.2. As famílias.....	56
6.4.3. Os docentes.	56
6.5. Os Instrumentos de Recolha de Dados	57
6.5.1. Entrevistas.	58
6.5.2. Análise documental.	63

6.6. O Tratamento dos Dados	65
6.7. Questões Éticas da Investigação	70
Capítulo 7 – Análise dos Dados e Discussão.....	73
7.1. A História da Daniela	73
7.2. A História do José	93
7.3. A História da Maria	114
7.4. Os Olhares dos Profissionais (Questões Transversais)	131
Capítulo 8 - Considerações Finais	139
Referências Bibliográficas	149
Apêndices.....	153

Lista de Quadros

Quadro 1 - Processos de socialização em confronto	10
Quadro 2 - Algumas particularidades face às idades das crianças e suas funções	11
Quadro 3 - Número de alunos de etnia cigana matriculados segundo o nível de escolaridade em Portugal Continental por regiões no ano de 2003/2004	15
Quadro 4 - Número de alunos de etnia cigana que concluíram, segundo o nível de escolaridade em Portugal Continental por regiões no ano de 2003/2004	16
Quadro 5 - Número de alunos por anos letivos e níveis de escolaridade no agrupamento em estudo	41
Quadro 6 - Número de alunos de etnia cigana por anos letivos e níveis de escolaridade no agrupamento em estudo	42
Quadro 7- Eixos, problemas e ações do plano de melhoria do agrupamento 2013/2014	45
Quadro 8 - Número de crianças inscritas no jardim-de-infância e número de crianças de etnia cigana	48
Quadro 9 - Número de moradias e respetivo número de residentes	49
Quadro 10 - Correspondência dos critérios aos alunos	55
Quadro 11 - Número de filhos por família	56
Quadro 12 - Idade dos pais quando nasceu o 1º filho	56
Quadro 13 - Tempo de serviço dos docentes participantes e situação profissional.....	57
Quadro 14 - Documentos recolhidos e analisados.....	64
Quadro 15 - Codificação dos intervenientes e respetivas falas	66
Quadro 16 - Temas, categorias e subcategorias das entrevistas aos alunos	67
Quadro 17 - Temas, categorias e subcategorias das entrevistas às famílias	67
Quadro 18 - Temas, categorias e subcategorias das entrevistas às educadoras	68
Quadro 19 - Temas, categorias e subcategorias das entrevistas à professora de 1º CEB.	68
Quadro 20 - Tema categorias e subcategorias dos aspetos transversais	69
Quadro 21 - Estrutura para análise de caso	70
Quadro 22 - Assiduidade da Daniela na educação pré-escolar	80
Quadro 23 - Assiduidade da Daniela no 1º CEB.	80
Quadro 24 - Assiduidade do José na educação pré-escolar	103
Quadro 25 - Assiduidade do José no 1º CEB	103
Quadro 26 - Assiduidade da Maria na educação pré-escolar	119
Quadro 27 - Assiduidade da Maria no 1º CEB	120

Lista de Figura

Figura 1. O ambiente escolar multicultural	27
--	----

Lista de Apêndices

Apêndice A – Guião de entrevista às crianças	154
Apêndice B – Guião de entrevista às famílias	156
Apêndice C – Guião de entrevista às educadoras de infância	158
Apêndice D – Guião de entrevista à professora do 1º CEB	160
Apêndice E - Avaliações da Daniela durante o percurso na EPE.....	162
Apêndice F - Avaliações da Daniela durante o percurso no 1º ano do 1º CEB	163
Apêndice G - Avaliações do José durante o percurso na educação pré-escolar	164
Apêndice H - Avaliações do José durante o percurso no 1º ano do 1º CEB	165
Apêndice I - Avaliações da Maria durante o percurso na educação pré-escolar	166
Apêndice J - Avaliações da Maria durante o percurso no 1º ano do 1º CEB	167
Apêndice K - Transcrição entrevista a A1 (Daniela)	168
Apêndice L - Transcrição entrevista a F1 (Pai da Daniela)	177
Apêndice M - Transcrição entrevista à Educadora de Infância E1.....	181
Apêndice N - Transcrição entrevista professora 1º CEB P1	190
Apêndice O - Matriz de categorização das entrevistas – Alunos	196
Apêndice P – Matriz de categorização das entrevistas – Famílias	207
Apêndice Q – Matriz de categorização das entrevistas – Educadoras de Infância	217
Apêndice R – Matriz de categorização da entrevista – professora do 1º CEB	240

Lista de Siglas

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

EB Escola Básica

ELI – Equipa Local de Intervenção

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

RI – Regulamento Interno

RSI – Rendimento Social de Inserção

Introdução

A escolarização de crianças ciganas tem sido um processo difícil para estas crianças e suas famílias e tem colocado desafios à organização das escolas. Os níveis de absentismo, o abandono precoce da escolaridade, e os baixos níveis de sucesso escolar, são uma preocupação constante para docentes, gestores das escolas, alunos, famílias, políticos e investigadores. Esta problemática é identificada no relatório OECD (2010), associando-a a contextos socio-económicos de pobreza. No entanto quem experiencia o dia-a-dia da escola com crianças ciganas e contacta de perto com as suas famílias, constata que na base desta problemática está também um desencontro de culturas. Por um lado a cultura escolar, com horários rígidos, espaços delimitados, regras a cumprir, e por outro a cultura cigana que percebe a educação como uma “vivência policrona do tempo” (Montenegro, 1999) em que os espaços e os tempos têm, em simultâneo, diversas funções sociais e é à família alargada e à comunidade cigana que cabe a função de socializar e educar, ensinando, fazendo e agindo.

Com o objetivo de integração social, desde 1997, o Estado Português instituiu o Rendimento Mínimo Garantido, o atual Rendimento Social de Inserção (RSI), que determina regras na sua atribuição, nomeadamente o carácter de obrigatoriedade da frequência dos filhos na escola. Esta medida veio impor às famílias ciganas, a inscrição dos filhos também no Jardim de Infância (JI), numa idade em que para estas famílias, como refere Montenegro (1999), a criança é considerada um bebé e é educada pela mãe, pelas tias ou pelas irmãs.

A importância da educação pré-escolar (EPE), assim como a sua valorização junto das famílias ciganas, é referida em vários documentos nacionais e internacionais, com especial destaque para a Resolução do Conselho de Ministros nº 25/2013 que determina “A Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas”, em que no eixo que diz respeito à educação tem como uma das prioridades: Garantir o acesso à educação pré-escolar, referindo ainda a necessidade de divulgar e valorizar a importância da EPE junto das mães/pais ciganos como promotora de sucesso e prevenção do abandono escolar precoce destas crianças.

O número de crianças ciganas a frequentar os JI e a escola, aumentou extraordinariamente, por força da contratualização com a Segurança Social, “mas falta no entanto a avaliação necessária, dos impactos desta frequência na resolução do problema identificado, sem a qual não é possível retirar as devidas consequências.” (AR, 2009, p. 26).

É neste contexto, perante a necessidade de conhecer para melhor compreender, que contamos a história de três crianças ciganas, as suas experiências de integração na EPE e conhecer os contributos da sua frequência no 1º ano do primeiro ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

Lançámo-nos nesta aventura optando por um estudo de caso múltiplo, com dois grandes objetivos:

1- Conhecer a experiência de crianças de etnia cigana que frequentaram a educação pré-escolar, no que respeita à sua integração no Jardim de Infância e no 1º CEB.

2 - Conhecer quais os contributos dessa frequência, para a sua integração na escola de 1º CEB

Estes objetivos de investigação levaram-nos necessariamente a dar voz aos efetivos atores deste processo, a conhecer os seus olhares, sentires e perceções (crianças e respetivas famílias, educadoras de infância, professor do 1º ano do 1º CEB,).

Foi também com motivação pessoal que nos propusemos ser contadores de histórias, enquanto membros da Direção do Agrupamento TEIP, onde se enquadra o estudo, empenhados em conhecer e compreender a cultura cigana, com quem trabalhamos diariamente, e que sentimos que há ainda um caminho a percorrer no sentido de encontrar convergências, encontros, pontes que nos possam facilitar a comunicação e a construção de um trilho que possamos partilhar.

O estudo está estruturado em oito capítulos, sendo os primeiros 4 capítulos destinados ao enquadramento teórico. No 1º capítulo falamos sobre o povo cigano e a educação, identificando traços caracterizadores da sua cultura e dando um enfoque particular ao lugar da criança e o papel da família e da comunidade na sua educação. No capítulo 2, abordamos a problemática da escolarização da criança cigana, fazendo referência à relação que a etnia cigana tem com os saberes escolares. Neste capítulo analisamos os dados estatísticos disponíveis sobre o desempenho escolar dos ciganos em Portugal Continental, mencionando algumas medidas de intervenção que a nível nacional foram implementadas, ou estão em curso para trabalhar esta problemática, assim como medidas que estão previstas de acordo com orientações da Comunidade Europeia no sentido da integração destas comunidades, em particular no que se refere à Educação. O capítulo 3 aborda a escola e a diversidade étnica e cultural, enquanto desafio dos dias de hoje, aprofundando o conceito de integração. O capítulo 4 é destinado ao papel da EPE no percurso escolar da criança, dando um enfoque especial à importância da educação multicultural na infância, e ao papel da EPE enquanto espaço de fronteira dialogante com a família e o ensino básico.

Os capítulos 5 e 6 tratam dos contextos do estudo e da metodologia adotada. Faz-se uma caracterização do Agrupamento, identificando problemáticas e ações previstas nos eixos de intervenção do Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), em que o agrupamento se enquadra, e caracteriza-se os estabelecimentos onde se desenvolveu o estudo assim como da comunidade escolar. Faz-se uma abordagem ao paradigma interpretativa do estudo, tendo em

conta os objetivos definidos para a pesquisa, assim como ao estudo de caso, descrevendo-se de seguida todo o procedimento metodológico do estudo, tais como os métodos e instrumentos de recolha de dados e o processo de análise dos dados recolhidos.

No capítulo 7 contamos a histórias de cada criança, os três estudos de caso, incluindo neste capítulo aspetos transversais do ponto de vista dos profissionais. Neste capítulo faz-se a análise e a discussão dos dados procurando articular a análise da informação com o enquadramento teórico.

No capítulo 8 são feitas considerações finais, retomando os objetivos do estudo, terminando numa rubrica de reflexões e implicações do estudo.

Capítulo 1 - O Povo Cigano e a Educação

1.1. Contributos históricos

A bibliografia disponível sobre os ciganos relatam-nos uma história de perseguição e marginalização. Identificados como artesãos do metal, ferreiros que viviam em cabanas e exímios músicos, que era na definição de Nunes (1989) “Como a arte de forjar o metal era conhecida por vários povos como arte mágica ou diabólica, daí nasceu um certo temor e repúdio para com os praticantes de tais artes” (p.33), espalharam-se por toda a Europa nos séculos XIV e XV

O povo cigano foi sinalizado pela 1ª vez na Península Ibérica em finais do século XIV. Terminada a idade média começa para os ciganos a pior fase da sua história, com perseguições sucessivas. A primeira iniciada pelos Reis Católicos que decretaram a lei de expulsão de mouros, judeus e ciganos. “Os homens são condenados às galés, as mulheres e as crianças são presas e marcadas a fogo” (Nunes 1989, p.35). Na Europa a última perseguição, já em pleno século XX, foi a do nazismo que levou aos campos de extermínio mais de meio milhão de ciganos.

São um povo “descendente do povo Indiano, uma vez que os vários dialetos da língua original por eles falada, o Romani, têm origem nas línguas indianas Hindi, Punjabi e Sânscrito” (Nunes, 1996; Fraser, 1998; Kenrick, 1998, citados por Vieira, 2008, p23).

Sendo um povo nómada e com sucessivos êxodos, esta mobilidade deu lugar à existência de três grandes grupos: Os Rom, os Sinti e os Gitanos, sendo este último grupo o que se instalou na Península Ibérica e que fala o dialeto Caló (Romani espanhol) além de português e espanhol.

Em Portugal só são conhecidos no começo do século XVI, também aqui marginalizados e perseguidos.

“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 venda de cavalos. Nessa época, Gil Vicente escreve a peça “Farsa dos Ciganos”. É então que D. João III publica o Alvará de 13 de Março de 1526 que recusava a sua 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. 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. Chega a deportá-los para a África, Brasil e Goa.” (Vieira 2008, p25-26).

Só a Constituição de 1822 e a Carta Constitucional de 1826, eliminam formalmente as desigualdades em função da raça e reconhece a cidadania portuguesa a todos os nascidos em território nacional, passando os ciganos a ser reconhecidos como portugueses de pleno direito.

Até Abril de 1974 os ciganos continuaram a ter uma vigilância especial por parte das forças policiais não permitindo a lei portuguesa, a permanência no mesmo local de comunidades nômadas por mais de 24 horas, vigilância essa que recaía sobre as comunidades ciganas.

Atualmente em Portugal os ciganos ainda se deslocam frequentemente pelo país em negócio, feiras e mercados, venda ambulante ou trabalhos sazonais. Nalguns centros urbanos as autarquias atribuem habitações e já existem famílias instaladas em habitação social com acesso a subsídios sociais e à escola, o que tem provocado uma progressiva sedentarização.

Segundo o exposto na Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, com um número estimado entre 40.000 a 60.000 e com distribuição pelo território nacional de Norte a Sul, muitos ciganos portugueses carecem ainda de acesso a bens e serviços fundamentais, promotores da sua integração.

No entanto, e como refere Montenegro (2012a) “Existem evidências de que os grupos ciganos têm desenvolvido novas estratégias de adaptação ao processo de modernização, as quais os têm interpelado, provocando perplexidades difíceis de gerir...” (p.120)

Segundo a mesma autora, em Portugal, desde 1974, aconteceram mudanças aceleradas, nomeadamente no que aos ciganos diz respeito, que passaram de uma invisibilidade social para uma marginalidade incómoda ao sistema – quando confrontados, de entre outras situações, com a escolaridade obrigatória compulsiva, com a passagem de trabalhadores sazonais e independentes a assistidos socialmente, com a implementação do Rendimento Mínimo Garantido agora chamado Rendimento Social de Inserção (RMG/RSI), e a perda dos nichos económicos tradicionais.

Mendes (2005) refere que “a cultura cigana nos últimos anos tem vindo a conhecer transformações com uma outra visibilidade e densidade, nomeadamente nos últimos 30 anos, patamar temporal em que se assistiu aos processos de sedentarização. A partir daqui, as mudanças ocorridas no seu quadro de vida aceleraram-se e os traços definidores parecem estar a perder-se ou a transfigurar-se”. (p.39).

1.2. Alguns Traços da Etnia e Cultura Cigana

As mudanças referidas anteriormente não significam o desaparecimento de elementos estruturantes da sua identidade, que podem ainda revelar-se através de várias e diversas manifestações do modo de ser cigano. A este respeito (Liegeois, 2009, citado em Montenegro, 2012a, p.126) refere que os ciganos são como “mosaicos”, porque são grupos diversificados e heterogéneos, no que respeita a idade, o género, o estatuto, o nível de integração, a religião, a origem territorial, as trajetórias adaptativas. A imagem de mosaico surge como um conjunto de

elementos originais e diferentes do outro mas que formem um todo em que cada um tem o seu lugar.

Perante tal variedade torna-se difícil dizer o que é a cultura dos ciganos. É difícil falar dos ciganos como um todo cultural e social, uniforme. “A cultura é o plano de vida para a existência de um povo, o projeto que um povo traça. O que podemos enumerar são certos traços, certas formas organizativas, certas estratégias que constituem o *núcleo cultural comum*, ou pelo menos amplamente partilhado, ainda que em cada momento, cada lugar e cada conjuntura podem apresentar-se variações adaptativas e pode mudar dinamicamente” (Méndez, 2005, citado por Montenegro 2012a, p. 124)

Como refere Olímpio Nunes (1989), em contacto com culturas diferentes a cultura maioritária e dominante exerce uma influência muito forte sobre a outra acontecendo uma espécie de osmose. Apesar disso, existem traços caracterizadores fortes da cultura cigana que a perpetuam e que a destacam da cultura envolvente. Tendo como referência (Nunes, 1989; Enguita, 1999 e Montenegro, 2012a) podemos sumariamente sublinhar algumas destas características:

- Cada família tem o seu chefe;
- Quando é necessário tomar uma decisão do interesse geral do grupo juntam-se todos os chefes de família;
- Quando se trata de decidir sobre transgressões à lei cigana formam estes chefes o “*tribunal cigano*” que dita uma sentença de culpado ou de expulsão do clã. “Mesmo sanado o conflito no “*tribunal cigano*”, consideram-se “*contrários*” as famílias em conflito, que implica corte de relações e uma não partilha dos mesmos espaços sociogeográficos, em função da gravidade da ofensa, sob pena de reacenderem o conflito, e a vingança se traduzir na morte de vários familiares da família do agressor. As ofensas menores (em que não houve derramamento de sangue) dão também origem às famílias *contrárias*” (Casa-Nova, 2009, citado em Montenegro, 2012a, p.130).
- A criança cresce imitando os mais velhos e em liberdade, sem horários para comer e dormir, sujando-se sem restrições ou ralhos, está quase sempre ao colo da mãe ou do pai e dorme na sua cama para estar quentinho;
- Logo que esteja em situação de desembaraçar-se sozinho deve procurar vestir-se e despir-se sozinho e seguir a mãe;
- Se o pai tem um trabalho, os rapazes devem ajudá-lo, as raparigas devem ajudar os irmãos mais novos e olhar pela casa;
- Os jovens casam cedo, a rapariga a partir dos 14 e os rapazes a partir dos 17 anos;

- Só a partir do nascimento do 1º filho o marido é considerado homem e faz parte das reuniões de família;

- A mulher deve estar sempre ao serviço da sogra, do marido e dos filhos;

- Os velhos são alvo do maior respeito e a sua palavra venerada e escutada;

- Respeitam os mortos e fazem pomposos funerais. Têm uma forte crença que os fantasmas existem e por isso acreditam que se o morto não for devidamente venerado possa voltar para os perseguir;

- As hierarquias ciganas têm por base o sexo e a idade, ou seja os rapazes dão ordens às suas irmãs mais velhas, os filhos adultos podem dar ordens às mães e os genros às sogras;

- Segundo Enguita (1999), o rapaz cigano é educado muito cedo para mostrar valentia e agressividade, pelo que os exercícios de violência fazem parte das obrigações do rapaz cigano desde muito cedo. A rapariga é educada no sentido de mostrar recato;

Os valores da cultura mais determinantes e estruturantes da cultura cigana são: a coesão e a fidelidade familiar, a solidariedade, o respeito pelos mais velhos, a proteção da infância, a mulher enquanto transmissora de cultura. Estes valores concordantes com os da sociedade maioritária podem constituir-se como fatores facilitadores da integração na escola, desta etnia, assim como a forte estrutura hierárquica, enquanto possibilidade de diálogo e comunicação. No entanto outros valores desta etnia, nomeadamente os conflitos entre famílias contrárias, vai contra os princípios da sedentarização da sociedade maioritária e pode explicar uma ausência mais ou menos prolongada da criança na escola, pela necessidade de afastamento da família agressora, da localidade de residência. Outro dos aspetos desta cultura que se prende com o papel dos rapazes na hierarquia podendo dar ordens às raparigas mais velhas, e esperando-se do rapaz uma atitude de agressividade, pode desencadear conflitos entre crianças ciganas e não ciganas no meio escolar, assim como uma atitude de desafio e confronto com a professora, situação que queremos salientar para o estudo, e que surge com alguma frequência na escola. Queremos ainda salientar neste conjunto de aspetos identificadores da etnia cigana, os de autonomia que são atribuídos à criança desde cedo, o cuidado e proteção que aos irmãos mais novos na ausência dos pais assim como os processos de aprendizagem que se fazem no contextos da família e da comunidade, aprendendo fazendo e observando, que abordaremos em seguida.

1.3. A Comunidade e a Família na Educação da Criança

No contexto do povo cigano, a família é a primeira instituição educativa. É sem dúvida um dos pilares da sociedade cigana e é no seu seio que se preserva e sobrevivem os seus valores.

Para Enguita (2009), na cultura cigana a família é considerada uma unidade de produção e de organização social em que todos colaboram no sentido de uma economia de subsistência.

Como é que a criança cigana vive a infância? Esta abordagem é em suma, dito por outras palavras. “Como se faz um cigano?” (Pastor 2005, p.231). Esta autora refere que a etnia cigana tem uma conceção de educação de infância encarando a criança como um ser completamente livre e sem frustrações, que se prepara para tomar as suas funções de adulto, com uma forte solidariedade social que assegura a continuidade e sobrevivência do grupo, numa estrutura organizacional em que homem e mulher têm diferentes papéis e responsabilidades. São referências neste domínio, os estudos de Nunes, 1989 e Montenegro, 1999, 2003, 2012a.

As crianças estão sempre presentes na vida dos adultos e começam muito precocemente a participar na subsistência e nas atividades da família.

Desde pequenas as crianças são transportadas para as feiras e mercados pelos seus progenitores, o que permite desde muito cedo, familiarizar-se com a montagem e desmontagem de tendas e venda dos produtos sendo permitido à criança a partir dos 5 anos ajudar a comercializar os artigos. Os pais demonstram grande compreensão e tolerância face às atitudes e comportamentos procurando explicar-lhes a razão de um “não”, sempre que um pedido da criança não pode ser realizado. Nas idades entre um e quatro anos, as crianças são deixadas a brincar livremente, explorando o ambiente envolvente com a supervisão de um adulto, verificando-se a eventual intervenção do adulto na mediação de um conflito, ao mesmo tempo que existe uma preocupação em demonstrar o que está errado no seu comportamento.

“O ritmo de vida das crianças ciganas é pautado pelo ritmo de vida dos adultos”(Casa-Nova, 2006, p.167), esta afirmação da autora refere-se ao ritmo das feiras, festas, das vivências do quotidiano, horários de comer e dormir. Esta filosofia de vida influencia necessariamente o processo de socialização da criança, as formas de perceção dos espaços, tempos e de organização e estruturação do seu pensamento, de maneira diferente daquela que é exigida pela escola, segundo a mesma autora. No seio da família as crianças ciganas não necessitam ter horários rígidos, nem ter hábitos disciplinados, porque o ritmo de vida flui de forma flexível e natural.

“As comunidades ciganas não abdicam da sua função educativa e fazem-no de uma forma integradora, interdependente e global. Parece não existir distinção entre o trabalho, produção e consumo, entre aprendizagem e lazer, entre coesão familiar, assunção de responsabilidades perante o grupo e socialização. A função educativa do grupo é indispensável para a manutenção da coesão familiar: as crianças e jovens são assunto de todos: avós, primos, tios, irmãos (...) cada um é necessário e contribui para o todo. As aprendizagens fazem-se gradualmente e integradas nas funções socioeconómicas da família” (Montenegro, 1999, pp.20-21).

Esta estrutura familiar, assim como a abundância de irmãos, a proximidade dos familiares, a convivência de gerações fazem com que a criança se movimente à vontade e em liberdade porque está sempre vigiada e protegida por alguém, e todos a conhecem.

A nossa cultura dominada por horários rígidos, tempos compartimentados, é denominada de “monocrona”. Grupos étnicos, como a etnia cigana que concentram as suas energias nas relações e interações que se estabelecem na família e no clã familiar, consideram quase impossível adaptar-se à pressão de horários rígidos e às rígidas compartimentações do tempo. Neste contexto “policrono” tudo parece continuamente flutuar. Nada é sólido e firme. (Hall 1996, referenciado por Montenegro 1999).

Em sequência, e tendo ainda como referência Montenegro (1999), podemos de forma sintética organizar esquematicamente no quadro 1, abaixo descrito, o papel da comunidade cigana no processo de socialização das crianças em confronto com a sociedade não cigana e a comunidade escolar.

Quadro 1: *Processos de socialização em confronto* (Fonte: Montenegro (1999), adaptado)

Nas comunidades ciganas	Nas comunidades escolares
Convívio entre gerações (heterogeneidade de idades, conhecimento e responsabilidades)	É assegurada entre pares (homogeneidade de idades e de conhecimento), separado por turmas
Vivência policrona do tempo, ou seja, os espaços e os tempos têm em simultâneo diversas funções sociais	Espaços e tempos vividos de modo monocromo, ou seja faz-se uma coisa de cada vez. Espaços e tempos são compartimentados.
A aprendizagem das tarefas sociais asseguram a sobrevivência familiar. Os rapazes aprendem com os pais o ofício das vendas e dos negócios, as raparigas aprendem com as mães e irmãs mais velhas a manutenção doméstica. Aprende-se fazendo.	A aprendizagem das funções sociais é espartilhada. Primeiro aprende-se a ler, escrever e contar e depois dá-se uso ao que se aprendeu. Há separação entre o saber e a prática entre o saber da vida e o saber da escola.
Existem uma corresponsabilização das aprendizagens e da socialização que é assegurada pela comunidade cigana: a família alargada, os pais, irmãos, tios, avós e primos.	Há separação de funções e de responsabilização nas tarefas educativas: aos pais é esperado que colaborem com a escola e não o contrário.

O processo de sedentarização dos ciganos, tem influenciado a organização familiar que procura adaptar-se à sociedade envolvente. Existe uma crescente valorização da família nuclear,

onde continua a ser assegurada a sobrevivência do grupo étnico. Como nos casos das famílias em estudo, que são nucleares. Apesar de se socorrerem da família mais alargada para ajudar no cuidado aos filhos, como tios, avós, ou primos, a estrutura familiar assenta no núcleo básico. Pai, mãe e filhos, na linha do que nos refere Mendes

“ As mudanças sociais ocorridas ao nível macroestrutural, e designadamente o processo de contínua sedentarização, condicionaram a orientação de vida, impondo a necessidade de procurar um modo de organização familiar que respondesse de forma mais adequada às exigências da sociedade envolvente. Assim sendo, a sua evolução tem vindo a orientar-se para um novo tipo de estruturação familiar, assistindo-se a uma crescente valorização do núcleo básico composto pelo pai, mãe e filhos” (Mendes, 2005, p.94).

De acordo com Montenegro (1999), e na perspetiva de colocar em confronto o papel da comunidade e da família na educação da criança cigana e não cigana, expomos no quadro 2, abaixo descrito, algumas particularidades face às idades das crianças e suas funções.

Quadro 2: *Algumas particularidades face às idades das crianças e suas funções.* (Fonte: Montenegro (1999), adaptado.

Nas comunidades ciganas	Nas comunidades escolares
<u>Até aos 4 anos</u> A criança é considerado um bebé e é educada pela mãe ou pelas tias e as irmãs.	A criança é educada pela família ou numa creche até aos 3 anos, ou num jardim-de-infância a partir dos 3 anos, idade em que a criança é considerada em idade pré-escolar.
<u>Dos 4 aos 7 anos</u> A criança é considerada uma criança a quem deve ser permitidas todas as liberdades. Os castigos são esporádicos e a criança é introduzida no mundo das regras pelos irmãos e primos.	A criança está em idade pré-escolar, e inicia a escolaridade com hábitos escolares, em instituições. É introduzida no mundo de regras pelos adultos, professores e pais. Inicia o seu estatuto de aluno.
<u>Dos 7 aos 11/12 anos</u> A criança é considerada aprendiz, é iniciada nas tarefas que asseguram o sustento da família, o rapaz nos negócios e a rapariga nas tarefas domésticas. Ambos nas tarefas agrícolas sazonais	A criança é obrigada a ir à escola para aprender os instrumentos académicos que lhe servirão para o futuro.
<u>Dos 11/12 aos 16 anos</u>	A criança é pré-adolescente e futuro adolescente a quem deve ser ensinado os conhecimentos

A criança é considerada jovem, mas colabora no sustento e manutenção da família	necessários para a sua vida futuro que lhe serão facultados pela escola.
<u>A partir dos 16 anos</u> É considerado jovem adulto, constitui família e assegura o seu sustento, contribui para a coesão da comunidade.	Continuam os estudos, ou encontram o primeiro emprego. São considerados imputáveis perante a lei.

Neste capítulo procurámos identificar contributos históricos para melhor conhecer e compreender a etnia cigana. É um povo com um percurso de perseguição e discriminação, ao qual são associadas representações negativas por parte da sociedade maioritária, mas que tem revelado ao longo dos tempos a capacidade de manter os seus traços culturais que lhe são próprios. Para este facto contribui a sua coesão, o forte sentido de pertença ao grupo e o papel fundamental e exclusivo da família, a quem é destinada a função de educar, ensinar e preparar para a vida as suas crianças, no sentido da manutenção da identidade, o que coloca em confronto os ciganos com a estrutura formal de escolarização, preconizada pela sociedade maioritária, que abordaremos de seguida.

Capítulo 2 - A Escolarização da Criança Cigana

2.1. As Relações da Cultura Cigana com a Escola e os Saberes Escolares

Neste capítulo procuramos abordar o processo de escolarização da criança cigana, tendo como referência aspetos da sua cultura, estudados no capítulo anterior, no que respeita ao seu processo de socialização, porque entendemos como Enguita que:

“Qualquer enfoque que pretenda reduzir os problemas e interrogações da escolarização das crianças ciganas a causas, respostas e soluções escolares por se fixarem só na escola em vez de na sociedade global, ou na criança como aluno, em vez de como membro de outra cultura – está destinado ao fracasso ou, pior ainda, ao engano “ (Enguita, 1999, p.7).

A relação dos ciganos com a escola caracteriza-se por um afastamento que tem séculos, devido a razões que são inerentes à própria cultura cigana, mas também às representações sociais negativas que a sociedade em geral tem dos ciganos. Por seu lado a relação da escola com os ciganos tem-se caracterizado por um desconhecimento desta cultura, ou por um conhecimento estereotipado e preconceituoso que levanta barreiras e obstáculos no momento de trabalhar com a diferença em sala de aula.

Estudos etnográficos realizados em torno desta problemática permitem concluir que

“Estamos em presença de dois sistemas culturais estruturalmente diferenciados: de um lado, uma cultura ágrafa, de transmissão oral, valorizando o pensamento concreto e o conhecimento ligado ao desempenho de actividades quotidianas que garantem a reprodução cultural e social do grupo (a cultura cigana), do outro, uma cultura letrada, de transmissão escrita, valorizando o pensamento abstracto e o conhecimento erudito (a cultura da sociedade maioritária)” (Casa-Nova 2006, p.161).

As ideias expressas por Casa-Nova alerta-nos para que ao abordarmos a problemática da relação dos ciganos com os saberes escolares temos que necessariamente relacioná-los com o trabalho, com a utilidade que esses saberes têm na sua vida imediata e de subsistência familiar. O cigano não vê qualquer utilidade em submeter-se a rotinas e horários rotineiros, impessoais e burocratas como são os escolares, porque não só o seu trabalho é flexível e contínuo e move-se sempre com o amparo do grupo família, como também “acha inadmissível ver-se fechado durante horas porque cresceu ao ar livre e vai trabalhar provavelmente nas mesmas condições” (Montenegro 2003, p.41).

Por seu lado, a cultura letrada, vê na escola uma função educativa, que prepara o indivíduo para se integrar socialmente, mas por outro, “as comunidades ciganas não abdicam da sua função educativa e fazem-no de forma integradora” (Montenegro 2003, p.41). Aqui parece não haver

distinção entre trabalho, lazer e aprendizagem, porque as crianças aprendem tudo o que necessitam com os seus pais, tios, irmãos mais velhos, primeiro observando, depois participando mas segundo os seus ritmos, sem pressões. Enquanto que as famílias não ciganas delegaram nas instituições escolares o desempenho de funções sociais que lhes compete, como a custódia e socialização das crianças pequenas “a não dependência da escola neste terreno é considerada pelos ciganos como motivo de orgulho”(Enguita, 1999 p.9).

Nesta linha, poderemos compreender as atitudes de desconfiança e medo que os profissionais referem na relação da família cigana com a escola, pois como refere Liégeois (2001) “Os pais podem pensar que a escola que propõe formar as suas crianças pode ao mesmo tempo deformá-las, ou seja, de as retirar, de as perder culturalmente” (p.15).

A este respeito, diversos estudos (Casa-Nova, 2006 e Cortesão *et al*, 2005) referem que as regras e valores que são adquiridos no processo de educação familiar, no seio da comunidade cigana, afetam a relação que estes estabelecem com a escola. Esta transmissão de valores estruturantes da cultura cigana é feita oralmente, não é valorizada a escrita, o que só por si é um entrave e um entrave no processo de aprendizagem, na sua motivação perante a escola.

Outro fator que concorre nesta relação que coloca em confronto a cultura cigana com os saberes escolares é a utilidade que o cigano vê na escola. “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”. (Boumard 2007, citado por Vieira, 2008, p.28).

A educação familiar cigana orienta a criança para um específico tipo de trabalho – o feirante. Para este tipo de trabalho o cigano não vê necessidade de ter uma frequência prolongada na escola, nem um grau elevado de instrução. Este trabalho de feirante, é visto aos olhos dos ciganos um trabalho para o qual é suficiente o saber ler escrever e fazer cálculos matemáticos.

Esta perspetiva face à escola parece estar relacionada com os valores e a cultura cigana, independentemente dos recursos económicos das famílias. Em estudos já desenvolvidos por Casa-Nova (1999, 2002).

“A variável económica não se mostrou significativa no que se refere a uma diferenciação inter-familiar na forma de perspetivar a escola, dado que as famílias com maiores recursos económicos não evidenciaram, em termos práticos e discursivos, o estabelecimento de uma relação mais duradoura com a escola ou expectativas mais elevadas relativamente ao futuro académico das suas filhas e filhos...” (Casa-Nova, 2005, p.209).

Outro fator que queremos assinalar é a imposição pelo Rendimento Social de Inserção (RSI). da frequência mínima na escola, que é garantida pelo facto de ser encarada como um

trabalho remunerado e de assistência social no que toca à assistência médica e abonos de família, o que tem obrigado os ciganos a um processo de sedentarização.

A este propósito Enguita (1999) refere “Sedentarizar para escolarizar? Pode dar-se uma interpretação alternativa: escolarizar para sedentarizar!” (p.45).

Relativamente às estatísticas sobre escolarização da etnia cigana em Portugal, os dados disponíveis são quase inexistentes. “O Sistema de Estatísticas Oficiais não faculta a composição étnica da população assente na autoidentificação pois a Constituição da República proíbe (...) Não é possível conhecer o número exacto de população negra e de etnia cigana residente no país.” (Carrilho e Figueiredo, 2007, p.57).

O relatório do Observatório Europeu do Racismo e da Xenofobia (EUMC), de 2006, refere que Portugal não possui informações concretas no que diz respeito a dados estatísticos oficiais relativamente ao grupo étnico cigano.

Os dados preliminares de Fevereiro de 2006 do Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo do Ministério da Educação (GIASE), referentes ao ano letivo de 2003-2004, são os últimos resultados conhecidos no que respeita ao número de alunos de etnia cigana matriculados nos vários níveis de escolarização e que estão referidos no quadro 3 abaixo.

Quadro 3: *Número de alunos de etnia cigana matriculados segundo nível de escolaridade em Portugal Continental por regiões no ano de 2003/2004* (Fonte: Ministério da educação - GIASE-dados preliminares fevereiro 2006)

	Pré-escolar	Ensino Básico			Ensino Secundário	
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Geral	Tecnológico
Portugal Continental	1011	7216	857	217	29	5
Norte	270	1980	337	48	5	2
Centro	241	1239	152	33	-	-
Lisboa	375	2728	226	107	22	2
Alentejo	100	917	69	4	1	1
Algarve	25	352	73	25	1	-

Este quadro permite-nos registar um maior número de alunos a frequentar o 1º ciclo (7216), sendo no entanto de assinalar no 2º ciclo (857) e na EPE (1011). Regista-se no entanto uma diminuição ao longo do percurso escolar. De todas as formas, e tendo em conta os números absolutos, numa população que se estima entre 40 a 60 mil, e que se caracteriza por ser

constituída por famílias numerosas, os números apresentados representam uma minoria de pessoas em processo de escolarização.

Neste capítulo referente à escolarização da criança cigana, entendemos ser de realçar que o processo de socialização, é um processo que acompanha o homem ao longo da vida. E escolarização é apenas uma das suas vertentes. Ao falarmos da escolarização da criança cigana, não podemos confinar o nosso discurso na escola, no aluno, mas sim numa visão holística desta temática, que é problemática atendendo aos baixos níveis de desempenho escolar, absentismo e abandono precoce que abordaremos de seguida.

2.2. O Desempenho Escolar, o Absentismo e o Abandono Precoce na Etnia Cigana.

É nas comunidades ciganas portuguesas que se encontram as mais elevadas taxas de insucesso, justificados por contextos socioeconómicos de pobreza (OECD, 2009),

De entre as minorias étnicas presentes em Portugal é nas comunidades ciganas que se registam os mais baixos índices de aproveitamento escolar nos três ciclos de escolaridade obrigatória. Neste âmbito podemos referir o estudo de Casa-Nova (2006) que permite verificar que ao longo dos 3 ciclos o número de alunos de etnia cigana vai diminuindo, ficando maioritariamente pelo 1º ciclo. Podemos evidenciar e corroborar estes estudos, com os dados disponíveis pelo Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo do Ministério da Educação.

Quadro 4: *Número de alunos de etnia cigana que concluíram, segundo nível de escolaridade em Portugal Continental por regiões no ano de 2003/2004* (Fonte: Ministério da Educação GIASE - dados preliminares fevereiro 2006)

	Ensino Básico			Ensino Secundário	
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Geral	Tecnológico
Portugal Continental	845	144	32	1	-
Norte	233	57	5	-	-
Centro	154	33	9	-	-
Lisboa	335	35	15	1	-
Alentejo	73	8	-	-	-
Algarve	50	11	3	-	-

O quadro 4 permite-nos verificar que é o 1º CEB o nível em que se registam mais conclusões, diminuindo progressivamente à medida que o nível de escolaridade aumenta.

Como diria Enguita (1996, citado por Casa-Nova, 2006) “as habilidades necessárias para a venda ambulante, a compra e venda de objectos usados (...) é provável que sejam opostas às que requerem ser um bom aluno” (p.161),

O abandono precoce da escolaridade pode ser justificado por vários fatores, que se centram não só na pessoa do aluno, no seu contexto étnico e cultural, mas também no contexto escolar.

Neste contexto escolar, a criança cigana vê-se perante a situação de ter que resolver tarefas para as quais não se sente preparada ou familiarizada, que não correspondem a valores e necessidades da cultura do seu grupo de pertença, nem se enquadram num universo de regras que conhece, tornando-se desta forma um contexto que podendo não ser hostil, é ameaçador, tornando-a vulnerável e pondo à prova a sua autoestima, a sua autoimagem.

As representações sociais negativas que a cultura dominante tem da etnia cigana associadas a alguma falta de conhecimento sobre esta, colocam na criança cigana, na sua família e no seu contexto socioeconómico e cultural, as causas da sua inadaptação à escola. É portanto fora da escola, no seio da sua família restrita ou alargada que a criança cigana encontra as suas gratificações, a imagem positiva de si própria.

A criança desenvolve-se ao seu ritmo com grande flexibilidade e preocupação dos progenitores com o seu bem-estar, sem imposição de horários ou regras concordantes com as regras valorizadas pela instituição escolar (Casa-Nova, 2006, p168), como já referido anteriormente.

Que pode a escola oferecer de aliciente, importante ou estimulante que justifique a presença assídua e pontual, ao cumprimento de horários em espaços fechados, a pessoas que trabalham ao ar livre ao ritmo de feiras mercados e festas?

Um outro aspeto que parece ter influenciado no modo como as crianças ciganas se integram na escola, prende-se também com os confrontos internos entre famílias ciganas, que se fazem sentir na escola. Se surge um desentendimento entre famílias ou se foram desrespeitadas regras ou normas, os membros da família que transgrediu deve abandonar o território do outro. Ora a escola enquanto espaço multicultural, pode fazer coabitar crianças ciganas de famílias rivais, que carregam consigo desde muito pequenas a obrigatoriedade de se solidarizar com o seu clã ou família, o que pode despoletar situações de confronto entre crianças, pelo que “é frequente crianças ciganas não participarem em actividades extra-escolares (visitas de estudo, passeios,

etc) com receio de encontrarem clãs contrários” (Enguita, 1999, p.11), limitando-se ao tempo letivo que é obrigatório,

No que se refere à frequência escolar, poderemos acrescentar que as crianças ciganas não frequentam, no Agrupamento de escolas em estudo, na educação pré-escolar as atividades de animação e apoio à família, nem as atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo, atividades estas que não são de frequência obrigatória.

Outro aspeto considerável no abandono precoce da escolaridade pela etnia cigana, são os critérios estabelecidos para a constituição das turmas.

A escola impõe a constituição de turmas por critérios de homogeneidade de idades, o que contraria, o modo de vida familiar dos ciganos, o seu processo de socialização em que a heterogeneidade de idade e o grupo do mesmo sexo são os critérios de socialização das crianças. Este aspeto da cultura cigana é visível nos intervalos das atividades letivas nas escolas, em que se formam agrupamentos de crianças ciganas por sexo, independentemente da idade e é neste momento que surgem os conflitos.

Um outro fator que interfere na integração das crianças nas turmas é o facto de aparecerem no início da escolaridade crianças com idades superiores ao formalmente exigido sem qualquer vivência de escolarização ou mesmo pré-escolarização, com um “desfasamento académico” (Enguita, 1999, p.12) que coloca à escola o problema de que critérios deverão ser definidos para integrar estes alunos nas turmas. “Ao classificar as crianças ciganas segundo normas formais, a escola rompe, ou pelo menos, ignora as suas estruturas habituais de socialização” (Enguita, 1999, p.12).

Por outro lado o critério de constituir turmas que preconiza uma escolarização mista levanta obstáculos à permanência das raparigas ciganas na escola, sobretudo as que se encontram na idade da puberdade. Esta não permanência e abandono precoce no final do 1º CEB e no 2º CEB, por parte das raparigas, salvaguarda, no ponto de vista da cultura cigana, a virgindade da rapariga assim como diminui o risco de haver relações fora da etnia, porque o casamento precoce na etnia constitui uma salvaguarda para preservar a linhagem.

Existem no entanto condições preferenciais para a frequência que se prendem com a localização da escola. Os pais ciganos preferem que os seus filhos frequentem a escola mais próxima do local de residência, porque são muito cautelosos em relação aos filhos, são desconfiados com o mundo não cigano, e dentro da etnia com os riscos do confronto com famílias contrárias, como já foi referido.

Também o facto de numa escola haver irmãos mais velhos ou parentes pode ser uma razão determinante para a escolha dos pais quanto à escola em que vão inscrever os filhos mais novos

na educação pré-escolar, pois isso ajuda na supervisão, no apoio mútuo, e na segurança dos mais novos, o que é para eles, muito importante.

De qualquer forma os ciganos querem frequentar a escola, conjuntamente com os outros alunos não ciganos, porque não querem ser discriminados e acreditam que esta é uma forma de os não ciganos os conhecerem melhor e acostumarem-se à sua presença. A escolarização é fundamental para as gerações ciganas atuais e futuras.

2.3. Medidas de Intervenção

Em Portugal temos assistido nas últimas décadas ao desenvolvimento de várias medidas, programas e projetos no sentido do aumento da escolarização, da integração e inclusão das comunidades ciganas e conseqüentemente as crianças ciganas no sistema educativo.

Abordaremos algumas destas medidas por ordem cronológica, fazendo referência programas, projetos e diplomas legislativos:

- A instauração da democracia em Portugal com a revolução do 25 de Abril de **1974**, abriu novas perspectivas em termos de direitos sociais e políticos, obrigando o Estado Português e as autarquias a tomarem medidas de realojamentos para a integração dos ciganos portugueses.
- Como nos refere Montenegro (2012) num artigo divulgado no Jornal Público: “É nas margens e no informal que se cria a coesão social”. Esta investigadora, educadora de infância, lançou em **1994** no âmbito do Instituto das Comunidades Educativas (ICE) o **Projeto Nómada**, projeto que desenvolveu e coordenou. O Projeto Nómada foi concebido naquela data e desenvolveu-se até 2004, para combater o absentismo e abandono escolar das crianças ciganas que acompanhavam as suas famílias nas vendas ambulantes nas feiras e mercados e nos trabalhos agrícolas sazonais, identificando os seus percursos e colocando em rede as escolas que se situavam nesses percursos.
- Pela Lei nº 19-A/96 de 29 de junho **1996** é criado o **Rendimento Mínimo Garantido** que é constituído por uma prestação monetária, segundo critérios e por um programa de inserção social baseado num contracto entre beneficiários e o programa, em que ambas as partes aceitam levar a cabo um conjunto de ações necessárias para a integração social, profissional e comunitária gradual da família.
- Progressivamente e com o advento do RMG o comportamento nómada dos ciganos, foi-se alterando, colocando às escolas o novo problema de lidar com uma população cigana mais visível, menos absentista mas continuando a sofrer

insucesso. Desta forma o Projeto Nómada teve que se adaptar. Com a progressiva sedentarização e a presença obrigatória das crianças na escola, era necessário ajudar as escolas a reorganizar-se para fazer face a esta nova realidade, pelo que este projeto passou a ter com uma das suas componentes os momentos e espaços de reflexão sobre práticas e metodologias e tornando-se um elo privilegiado entre parcerias (famílias, escola, espaços comunitários, instituições de entre outras). Surge também com este projeto a **Animação de Rua** e mercados como estratégia para aproximar a escola da rua onde vivem diariamente as crianças ciganas e aproximar a rua à escola. Na opinião de Montenegro (1999), uma escola sem paredes onde se aprende a viver com a diferença onde os passantes e as famílias podem ver e participar no que se faz, e onde todas as diferenças têm lugar.

- A criação do **Programa Escolhas** data de **2001**, na dependência do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME). Tem como objetivo a promoção da inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, tendo em consideração os descendentes de imigrantes e minorias étnicas, uma vez que é junto destes que é mais elevado o risco de exclusão social, procurando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. Este programa apoiou vários pequenos projetos direcionados para comunidades que reuniam os critérios referidos. No âmbito deste programa, no agrupamento de escolas em estudo foi criada uma parceria com uma Instituição Particular de Solidariedade Social que desenvolveu e continua a desenvolver atividades com famílias de etnia cigana, que resultaram no apoio social-cultural a essas famílias, com uma componente muito forte e efetiva dedicada às crianças em idade escolar.
- Uma outra medida foi a introdução dos **mediadores sócio culturais**, que foi estabelecida pela Lei n.º 105/**2001** de 31 de Agosto e, de acordo com uma pesquisa conduzida pelo Alto Comissariado para a Imigração Diálogo Cultural (ACIDI) que refere no ponto 1 do artigo 1º o seguinte: É criada a figura de mediador sócio cultural, que tem por função colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspetiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social.
- Pela Lei n.º 13/**2003** de 21 de maio o Rendimento Mínimo garantido passa a intitular-se **Rendimento Social de Inserção**. Ambos os diplomas, são sem sombra de dúvida, as mais responsáveis pelo aumento do número de crianças de etnia cigana nas escolas, pelo facto de imprimir obrigatoriedade às famílias em

matricular os filhos em estabelecimentos escolares, uma vez que segundo Magano (2010) se trata de programas de inserção associados à atribuição de uma prestação que assume uma natureza contratual entre o Estado e o beneficiário.

- Da avaliação positiva feita à intervenção dos mediadores socio culturais, referidos na legislação mencionada anteriormente, foi lançado em 8 de Abril de **2009**, o **projeto de mediadores municipais** através da colocação de mediadores ciganos nas câmaras municipais no sentido de: Procurar melhorar o acesso das comunidades ciganas aos serviços e equipamentos locais; Promover a igualdade de oportunidades, o diálogo intercultural e a coesão social. Este projeto que tem como entidade promotora e coordenador nacional o ACIDI¹, encontra na sua 2ª fase desde 2011, envolve mais de 15 municípios, mas não integra o município do Agrupamento em estudo.
- Neste trilho da intervenção com as comunidades ciganas foram elaborados recentemente, a nível nacional, documentos referenciais, dando diretivas para uma política que defina medidas eficazes de intervenção, para esta problemática, nomeadamente: A Resolução do Conselho de Ministros nº 25/**2013**, e o relatório de 2009, da Subcomissão para a Igualdade de Oportunidades e Família, vêm enquadrar e pôr à cabeça, a importância da frequência da educação pré-escolar por crianças de etnia cigana, como forma de combate ao insucesso, ao abandono precoce.

A Resolução do Conselho de Ministros nº 25/2013

Pela importância para o estudo analisamos este documento em separado nos aspetos relacionados com a educação e o seu papel na integração das comunidades ciganas.

Este diploma determina “*A Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2020*”. Esta resolução surge na sequência de um relatório do Parlamento Europeu de 18 de fevereiro de 2011, que chama a atenção para as situações de vulnerabilidade das comunidades ciganas, e apela aos Estados Membros para definirem um quadro estratégico de atuação, no sentido de se encontrar meios e formas de resolver essas situações e integrar estas comunidades.

¹ A partir de 3 de Maio de 2007, com o Decreto-Lei n.º 167/2007, o ACIME, passa a designar-se por Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural – ACIDI, I. P. – que resulta da fusão do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, da Estrutura de Apoio à Coordenação do Programa Escolhas, da Estrutura de Missão para o Diálogo com as Religiões e do Secretariado Entreculturais.

O quadro estratégico nacional, no eixo que diz respeito à educação tem como uma das prioridades: Garantir o acesso à educação pré-escolar cuja Medida é divulgar e valorizar a importância da Educação Pré-Escolar (EPE) como promotora de sucesso, junto das mães/pais ciganos, e, como meta, a frequência da educação pré-escolar para aproximadamente 50 % das crianças ciganas do sexo feminino e do sexo masculino, até 2016, e para 100 %, até 2020. Neste eixo chama-se ainda a atenção para a necessidade de melhorar o conhecimento da situação escolar dos alunos, atendendo à escassa informação disponível sobre etnia cigana. (D.R. 1º série, nº75 de 17 de abril de 2013).

Relativamente ao abandono escolar precoce, o Parlamento Europeu adotou uma resolução que dedica particular atenção às crianças, jovens e comunidades ciganas e que consiste em abordar o abandono precoce do sistema escolar.

A Resolução refere que um dos 5 objetivos principais da Estratégia Europeia 2020 é reduzir a percentagem do abandono escolar pelo menos em 10 % e aumentar o número de jovens com estudos superiores completos em 40 %. O Parlamento Europeu refere, igualmente, que o abandono escolar está relacionado com situações de pobreza e de exclusão social. Neste sentido, importa referir que 20 % das crianças ciganas não estão escolarizadas e 30 % abandonam precocemente a escola. De acordo com a resolução, o abandono escolar precoce é mais frequente entre as meninas (por volta dos 12/13 anos) em comparação com os meninos (por volta dos 14/15 anos). Refere, igualmente, que no caso das comunidades ciganas são necessárias medidas específicas para combater estas situações, nomeadamente um acompanhamento personalizado e individualizado, uma responsabilidade partilhada entre os diversos atores, o estabelecimento de diversos mecanismos de aprendizagem e o reforço dos vínculos/parcerias entre o sistema educativo e o mercado de trabalho. Observa ainda, relativamente aos cuidados na primeira infância, a importância crucial que a família e uma relação estreita entre filhos e progenitores desempenham, nos primeiros anos de vida, para uma inserção bem-sucedida no mundo escolar, e aponta para a definição de um enquadramento europeu para os cuidados e a educação na primeira infância, particularmente através do desenvolvimento de jardins-de-infância e de centros de ocupação dos tempos livres.

Pensamos que o estudo que agora levamos a cabo, pode de forma humilde, enquadrar-se no âmbito destas preocupações a nível europeu. Não só pela pretensão de recolher dados para melhor conhecer e compreender, crianças de etnia cigana e suas famílias, nos seus percursos pela EPE e 1º ano do 1º CEB, assim como encetar um processo de diálogo com estas famílias e outros parceiros, na procura de desenvolver atitudes positivas face à escola, que possam minimizar o abandono escolar precoce, o absentismo e melhorar os desempenhos escolares.

Capítulo 3 – Escola e Diversidade

3.1. A Escola e a Diversidade Étnica e Cultural

Portugal é cada vez mais, um país onde a diversidade étnica e cultural é uma realidade, as escolas têm neste momento uma diversidade enorme de alunos provenientes de contextos diversos não só ao nível étnico e cultural, mas também social e económico.

“Face a este progressivo aumento do número de crianças que se escolarizaram, a escola foi recorrendo a estratégias de estruturação de espaço e ao estabelecimento de regras de organização do seu funcionamento que tornaram possível a poucos professores atender, simultaneamente a muitos alunos. O aumento do número de alunos foi sendo acompanhado de um acréscimo da diversidade desses mesmos alunos (Stoer & Cortesão, 1999, citados por Gabriel 2007, p.30).

Perante esta heterogeneidade a escola continua a organizar-se só para um determinado tipo de aluno, constituindo turmas cada vez mais numerosas, baseando-se em critérios de idade, conhecimentos escolares adquiridos, com currículos organizados por conteúdos que devem ser assimilados num determinado período de tempo e todos ao mesmo ritmo, correndo o risco de ficar para trás quem não acompanha a “máquina que não pode parar”

Em Portugal existe “a necessidade de um sistema educativo que se distancie da assunção de um currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 2007, citado por Araújo, 2009, p.234)

No entender de Enguita (1999), quando a escola e os professores tentam um tratamento formalmente igualitário próprio da instituição escolar, isto parece eximi-los de qualquer responsabilidade, passando ao aluno e à família o ónus do insucesso, da desmotivação e do abandono. Tratando todos de forma igualitária, uns têm êxito, outros não, mas este parece não ser um problema da escola, mas um problema seu ou do seu meio familiar e social, nunca da instituição escolar.

Tratar de forma igual o que é diferente, a imposição do mesmo processo, das mesmas metas de aprendizagem, a avaliação segundo os mesmos critérios, coloca ao cigano no dilema de optar entre a sua cultura e a cultura escolar reflexo da cultura dominante, entre um mundo cigano e não cigano.

A escola não tem cumprido, da melhor forma, com as suas funções de socialização e inclusão, porque “ (...) oferecer as mesmas propostas educativas a alunos culturalmente

diversificados, significa contribuir para a exclusão de muitos deles (...)” (Cortesão & Stoer, 1996, p.38).

Como se organiza a escola atual para dar resposta à diversidade étnica e cultural de quantos a frequentam ou a ela estão ligados, como é o caso das crianças ciganas e das suas famílias? Que sabe a escola sobre os ciganos? Que dizem os currículos e os manuais escolares sobre esta etnia e as suas tradições? Os manuais escolares não contêm nem textos, nem imagens ou outros recursos pedagógicos que ponham em comum em sala de aula os saberes e valores desta cultura. E os professores? “ (...) Não saem das escolas de magistério preparados, nem esperam encontrar as crianças ciganas nas aulas (...) Para alguns o encontro é uma flecha amorosa, uma espécie de reencontro com a autenticidade da natureza humana. Para outros, o encontro pode traduzir-se num choque “ (Enguita, 1999, p.129).

O currículo deve ser aqui abordado com especial relevância. Um currículo contextualizado, tendo em conta a escola e os alunos a que se destina, no caso concreto a uma população escolar com forte presença de alunos ciganos. Apesar de existirem já alguns escassos recursos de apoio às escolas sobre o trabalho com a etnia cigana, é ao professor que cabe tomar as decisões sobre as estratégias pedagógicas que motivem esta partilha, que deve partir da motivação de cada criança para se expor ao outro, para ouvir, para aceitar e construir em conjunto.

É determinante neste contexto, que o professor tenha a consciência da diversidade cultural com que trabalha o que implica uma atitude permanentemente reflexiva e investigativa desta diversidade ou, deste “arco-íris cultural” (Enguita, 1999, p.41) para melhor a compreender e encontrar as propostas educativas mais adequadas.

Esta intervenção dos professores, ou melhor, as suas decisões devem ter por trás, não só a pessoa do professor, com as suas crenças e valores, em articulação com um currículo coerente, construído tendo em conta o público a que se destina e “Tornado possível pela construção de dispositivos de diferenciação pedagógica na base de uma recomposição de saberes” (Stoer, 2001, citado por Ventura 2004, p.190).

Estes dispositivos poderão passar por, de entre outros:

- Livros, imagens, histórias e textos que parte das vozes das crianças, que permitam desmistificar preconceitos e estereótipos (Marques & Borges, 2012), desencadeiem situações de jogo, levantem problemas e questões para pesquisa, para conversas em pequenos e grande grupo, que permitam repensar, reinventar espaços, tempos, materiais e dinâmica de interação na sala de atividades e sala de aula. Pontos de partida para projetos vividos no sentido duma transição fluida, sem sobressaltos, quer da família para a EPE e desta para o 1º CEB;

- Que permitam o diálogo com as famílias (Noronha, 2003), porque é imperativo ouvi-los, tudo o que fizermos só tem sentido com eles, em “negociação” (Enguita, 1996);

- Que sejam “facilitadores da compreensão do modo como acontece o quotidiano destas crianças, dos seus valores, das regras que orientam os seus estilos de vida, dos constrangimentos a que estão submetidos, dos saberes que possuem e exercitam em casa, na rua, no bairro onde vivem.” (Cortesão 2006, citado por Mischi, 2011, p.35);

- De diferenciação pedagógica que permitam olhar para a criança no sentido de identificar “competências indicativas de uma inserção positiva na escolaridade obrigatória” (Vasconcelos, 2009, p. 52);

- Que permitam encontrar novas estratégias para chegar às aprendizagens previstas pelo currículo formal;

Estas estratégias ou dispositivos pedagógicos deverão constituir-se como “uma boa ponte na ligação necessária entre a cultura de escola e da comunidade envolvente” (Cortesão & Stoer, 1996, p.41).

As atitudes das crianças no que respeita à aceitação ou rejeição da diferença e da diversidade cultural, pode ser influenciada pela escola e pela família. A ação que é exercida pelos comportamentos apresentados por uns e por outros, pode promover atitudes de tolerância em relação a outras culturas ou fomentar a intolerância e a rejeição.

A escola desempenha um papel muito importante na integração social destes alunos, evitando situações de marginalização e estabelecendo mais uma vez “pontes” com as suas famílias. Segundo Montenegro (2003) os ciganos apesar de tudo, querem uma escolarização conjunta porque uma escolarização separada, pode ser considerada como forma de segregação. A escolarização conjunta ajuda alunos ciganos e não ciganos a conhecerem-se mutuamente, e a conviver pacificamente.

Sabe-se que os meninos ciganos gostam de ir à escola, aprendem como qualquer outra criança, gostam de livros e das novas tecnologias. Sabe-se que querem uma escola mista. Aliás só assim, é que as crianças aprendem a conhecerem-se umas às outras e aprendem a viver juntas, e só assim é que as crianças, convivendo umas com as outras, ganham o desejo de continuarem na escola. (A.R., 2009)

Relativamente à relação da escola com as famílias, queremos salientar um trabalho de Stoer & Cortesão, (1999) mencionado por Cortesão *et al.* (2005) sobre as representações que professores têm dos encarregados/as de educação dos alunos que frequentam a sua escola. Os parâmetros analisados nesse estudo foram os que passamos a citar: 1) Os encarregados de educação procuram ou não espontaneamente a escola; 2) Dominam ou não a língua e os níveis

de linguagem que a escola privilegia; 3) Atribuem ou não importância àquilo que a escola pode oferecer aos seus educandos. Pode perceber-se neste trabalho que as representações que os professores têm dos encarregados de educação se agrupam em quatro categorias:

- Os encarregados de educação que são considerados como “parceiros” e que são os que participam espontaneamente e ativamente no que se passa na escola;
- Os encarregados de educação que são considerados como “colaboradores” e que são os que respondem às solicitações que a escola lhes faz colaborando de forma mais ou menos activa;
- Os encarregados de educação que são considerados como “abordáveis” e que são aqueles com quem a escola até consegue comunicar mas que não colaboram com a escola;
- Os encarregados de educação que são considerados como “hostis” e que são os que se alheiam e não valorizam o que se passa na escola, hostilizando mesmo algumas das atividades que a escola desenvolve. (Stoer & Cortesão, 1999 mencionado por Cortesão *et al.* 2005, p.12).

Sabemos empiricamente, por experiência profissional, e pela revisão da literatura sobre o assunto, que as famílias ciganas se enquadram maioritariamente nas duas últimas categorias e que o papel da escola e do professor junto das famílias ciganas é determinante, para a aproximação entre culturas num clima de abertura ao outro com tolerância, em que cada identidade tem o seu lugar para se poder criar um futuro em conjunto.

A situação das crianças de etnia cigana na escola é a mesma que a das suas famílias na sociedade. Muitas vezes concentram-se em escolas que funcionam como autênticos guetos onde não têm a constitucional "igualdade de oportunidades" (Vaux de Foletier, 1983, citado por Mischi, 2011, p.28). Importa ainda salientar que, como refere Casa-Nova, (2006) “dentro do sistema cultural em que a escola se insere e sendo esta um território sócio-culturalmente territorializado, as crianças ciganas acabam frequentemente classificadas em função de categorias pré-determinadas de desenvolvimento cognitivo, elaboradas pela cultura letrada e de acordo com os valores, os critérios e as normas da sociedade maioritária”. (p.162)

Desta forma, mais do que preocupar-se com a reprodução da cultura maioritária, a escola deverá ser a geradora da construção cultural, tendo em conta sobretudo que o conhecimento de outros modelos culturais contribuirá, assim, para o rompimento de falsas imagens que temos sobre determinadas culturas, etnias e grupos. (Casa-Nova, 2004, citado por Mischi, 2011, p.33).

A escola é a “arena” privilegiada de intervenção inter e multicultural, enquanto prática social vivida, o que obriga a pensar as relações culturais dentro de um projeto educativo alargado, que imprima um ambiente escolar multicultural.

Banks & Lynch (1986) esquematizam desta forma o ambiente escolar multicultural:

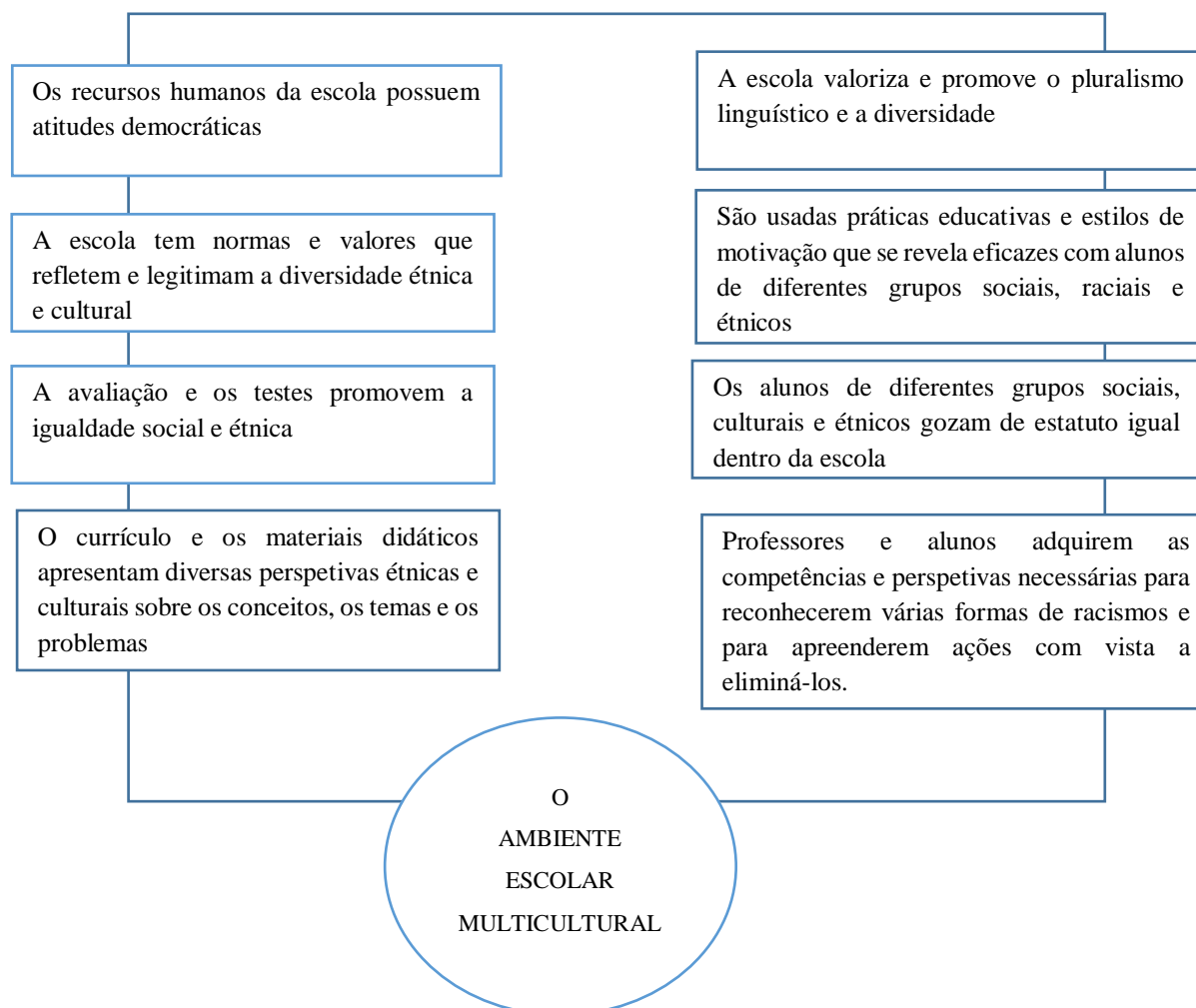


Figura 1: O ambiente escolar multicultural. (Fonte: Banks, 2009, p. 551)

O esquema apresentado na figura 1, dá-nos a ideia de que um ambiente escolar multicultural deve ter em conta aspetos como: As atitudes; O currículo, materiais e temas; A avaliação; Os regulamentos e os estatutos; As práticas educativas; O pluralismo linguístico, a formação de professores. Acrescentaríamos o trabalho de parceria com a família e a comunidade. Centrando esta perspectiva de Banks (2009), no trabalho do educador de infância, este deverá direcionar o seu trabalho, na construção de um currículo transformador e orientado para a ação, para que as crianças pequenas possam desenvolver competências democráticas, para viver numa sociedade multicultural, onde todos se sintam integrados.

3.2. O Conceito de Integração.

É fundamental neste estudo abordar o conceito de integração, inerente ao objetivo que norteia este trabalho. Pela revisão da literatura podemos registar que o conceito de integração é usado a partir de meados do século XX para designar o ato pelo qual um indivíduo se incorpora num determinado meio social, este conceito opõe-se ao de exclusão ou segregação de qualquer indivíduo no que respeita à sua origem ou condição social.

A lei fundamental portuguesa refere que:

“Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual” (Constituição da República Portuguesa, 1976)

Alguns autores definem integração “(...) como uma operação pela qual são tornados interdependentes, diferentes elementos inicialmente dissociados, com vistas a fazê-los funcionar de uma maneira articulada em função de um determinado objectivo.” (Roegiers & Ketele 2004, citado por Ramos, 2011, p.27).

Também para Luis Capucha sociólogo português que desenvolveu investigação sobre a pobreza e exclusão social associa integração a coesão e participação social e à ideia de que “a sociedade constitui um todo em que as diferentes partes e indivíduos devem estar articulados...” (Luis Capucha, 1998, citado por Magano 2010,p.64)

Existem no entanto vozes desfavoráveis quando se fala de “políticas de integração” porque esta designação pode ser conotada como imposição de valores e normas e surgir como a intenção de assimilar indivíduos ou grupos de culturas diferentes da maioria da sociedade envolvente.

O conceito de integração surge sempre ligado à não perda de traços culturais e identitários dos indivíduos ou grupos sociais com pertenças diferentes dos que caracterizam a sociedade envolvente.

Neste âmbito, Magano (2010) refere que “a integração não é um ato ou acontecimento isolado, mas sim um processo” (p.63), desta forma, parece podermos dizer que o conceito de integração é puramente teórico e que devemos falar de integração em termos de processo, porque se trata de um caminho, um percurso em que o indivíduo ou grupo são confrontados com diversas possibilidades de interiorização de normas sociais pela interação que estabelecem com a sociedade. Claro que este processo, este percurso não é linear nem completo, é dinâmico e tem muitas variáveis de acordo com os contextos, pelo que podemos afirmar que ninguém está totalmente integrado.

A vivência em contextos sociais diversificados faz aumentar a rede de relações sociais de onde pode advir não só a partilha do espaço, mas também a diversificação da interação social, sendo que a convivência entre indivíduos de origem cigana e não cigana contribui para desmistificar imagens negativas e estereótipos existentes (Castro, 1995; Magano, 1999 referidos em Magano 2010, p.14). As representações sociais negativas, construídas acerca das comunidades ciganas dão frequentemente origem a comportamentos racistas, evidenciados na negação, por parte de indivíduos da sociedade majoritária e dificultando a sua integração.

Os estudos de Magano referem, que por seu lado os ciganos, pela multiplicidade de interações sociais que estabelecem consoante o seu percurso de vida, posicionam-se de forma diversa face à integração. Segundo a mesma autora:

Para uns, estar integrado significa ter feito um percurso de afastamento de outros ciganos (físico e social, mas não simbólico), para outros, ser integrado significa a possibilidade de combinar aspectos de aproximação a ciganos e a não ciganos. A identidade dos indivíduos de origem cigana integrados é plural e compósita: é um processo cumulativo de traços identitários em que os novos traços não eliminem os anteriores, mas sim, reformula-os e adapta-os a diferentes situações sociais que vivenciam (Magano, 2010, p. 351)

Quando falamos de integração, falamos também do processo de escolarização. A escola, enquanto contexto social, é um espaço favorável, como já referimos, para que as interações aconteçam no sentido duma integração das crianças de etnia cigana, porque o processo de escolarização “assegura o acesso a saberes, mas também contribui para a interiorização de normas culturais e impõe a prática generalizada do uso da língua local” (Magano, 2010, p.74).

Tentando fazer uma síntese deste capítulo podemos dizer que a integração social das comunidades ciganas, passa, por uma abordagem integrada de vários domínios como o emprego, a saúde, a habitação, mas em particular pelo domínio da educação. Por seu lado a escola enquanto espaço de diversidade étnica e cultural deve ser uma porta aberta para que a integração aconteça, o mais cedo possível, isto é, desde a infância.

No capítulo seguinte iremos, neste sentido, abordar o papel da educação pré-escolar no percurso escolar da criança como fator de sucesso, e no diálogo com outras culturas de forma a preparar as crianças para uma convivência plural e democrática.

Capítulo 4 – A Educação Pré-Escolar no Percurso Escolar da Criança

4.1. A Educação Pré-Escolar como Fator de Sucesso

Vários estudos apontam para a educação pré-escolar como fator de sucesso no percurso escolar da criança, com resultados positivos para os alunos que a frequentam. Salientamos estudos nacionais e internacionais, tais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (OECD, 2009) que demonstram que os alunos portugueses com a idade de 15 anos e que frequentaram a educação pré-escolar mais do que um ano, registam melhores pontuações do que os que não frequentaram ou frequentaram apenas um ano. Também o Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciências (TIMSS) mostra um efeito positivo da frequência da educação pré-escolar nos resultados dos alunos ao nível da Leitura, Matemática e das Ciências sendo os resultados tanto melhores quanto maior foi o número de anos de frequência da educação pré-escolar, registando-se os resultados mais baixos nos alunos que não a frequentaram. (EC, 2012).

Em Portugal, a educação pré-escolar foi considerada a partir da publicação da Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro como a 1ª etapa da Educação Básica e tem uma ação complementar da família com quem deve estabelecer uma relação estreita. Os objetivos referidos no seu enquadramento teórico, são os seguintes:

1. Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
2. Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
3. Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
4. Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
5. Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
6. Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

7. Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
8. Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
9. Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade

Estes nove objetivos fazem um enfoque na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, nas suas várias dimensões, mas também no princípio de uma educação para a cidadania, proporcionando experiências de vida democrática e respeito por outras culturas, sendo um contributo para uma igualdade de oportunidades no acesso à escola e ao sucesso. Estes são os objetivos que devem nortear a ação educativa dos educadores com as suas crianças, e são claros também no que respeita ao trabalho com as famílias e a comunidade, que deve envolver no desenrolar do ato educativo.

Na sequência deste diploma surge em 1997 a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), com uma abordagem construtivista em que a criança é colocada como agente ativo no seu processo de aprendizagem. Este diploma é um documento determinante, orientador e de apoio, na tomada de decisões do educador na gestão do currículo, nomeadamente nas fases de planeamento e avaliação. Está de forma inovadora organizado por áreas de conteúdo, ao contrário do que até aí acontecia em que o educador organizava a sua ação tendo como pano de fundo as áreas de desenvolvimento. As áreas de conteúdo são as seguintes:

- Desenvolvimento Pessoal e Social
- Expressão e Comunicação, que abrange os domínios da Linguagem oral e abordagem à escrita, Matemática e Expressões (plástica, musical, dramática a motora)
- Conhecimento do Mundo

As OCEPE organizadas desta forma são um referencial comum e genérico, portanto compatível com qualquer metodologia ou modelo adotado pelos educadores de infância inseridos nos seus contextos sociais e profissionais. Estando organizadas por áreas de conteúdo, pressupõem aprendizagens e construção de conhecimento por parte das crianças, não só ao nível do saber, do saber fazer, mas também ao nível das atitudes e valores, do saber ser e do saber estar com os outros, numa perspetiva de cidadania. Aproximam e permitem uma continuidade mais visível com o currículo do 1º ciclo, facilitando a comunicação entre os docentes e a articulação curricular entre os dois níveis e consequentemente facilitar a transição das crianças para a escolaridade obrigatória.

Ao chamar para este estudo, esta análise, pretendemos focar-nos na importância do modo como essa transição se processa, em particular quando existem crianças de etnias, no caso concreto de etnia cigana, que é necessário conhecer, as suas motivações e interesses, os seus valores, a experiência em EPE e as suas expectativas em relação à passagem para a escola. No nosso ponto de vista esta articulação entre pré-escolar e 1º CEB, deverá ser guiado por uma idealização, uma meta, que se projete e para a qual todos devem convergir. ”Esta articulação pode-se fazer usando em comum aos dois ciclos, uma metodologia de trabalho de projecto e os mesmos projectos, numa transição harmoniosa e com sentido” (Gama, Castro e Rangel, 2004, citado por Vasconcelos, 2009, pp.51-52). Esta metodologia aplicada à articulação do trabalho e planificação comum e partilhada entre docentes pode contribuir para uma transição menos descontinuada com benefícios para todos, porque contribuirá para melhor nos conhecermos, quem somos, o que queremos, como vamos conseguir, o que se torna pertinente em particular no âmbito deste estudo.

Outro aspeto que é necessário destacar nesta abordagem sobre educação pré-escolar enquanto fator de sucesso no percurso escolar da criança é o do seu contributo na prevenção do abandono precoce da escolaridade, fazendo referência à Resolução do Parlamento Europeu, de 1 de Dezembro de 2011, que sobre esta matéria salienta o seguinte:

“Os alicerces do percurso escolar das crianças e do bem-estar são lançados nos primeiros anos da sua infância e podem contribuir para o desenvolvimento da ideia de aprendizagem ao longo da vida, e qua a infância é período em que a abertura de espírito, a aprendizagem das línguas e a construção de laços sociais – atributos essenciais na sociedade da amanhã – devem ser encorajadas, a fim de facilitar a integração das crianças, tanto no meio escolar, como social, desde a mais tenra idade e assim combater o abandono escolar; reitera o apelo contido na sua resolução sobre a aprendizagem durante a primeira infância na UE, no sentido da definição de um enquadramento europeu para os cuidados e a educação na primeira infância, particularmente através do desenvolvimento de jardins de infância e de centros de ocupação dos tempos livres” (Jornal Oficial da União Europeia C 165, p. E/9)

No entanto, a frequência de instituições de EPE só por si nem sempre são sinónimo de sucesso no percurso escolar da criança, “Os estudos longitudinais sobre o impacto da educação de infância evidenciam que só uma provisão de qualidade tem impacto duradouro na vida actual e futura da criança, no seu sucesso educativo e na sua integração social” (Schweinhart & Weikart, 1993 e Sylvia *et al.* 2003, citados por Oliveira-Formosinho 2009, p.9).

Alguns estudos têm vindo a ser desenvolvidos no sentido de medir e avaliar qualidade em educação pré-escolar. São projetos de investigação-ação, desenvolvidos por investigadores e profissionais, tendo por base a observação dos processos educativos. Salientamos o projeto Desenvolver a Qualidade em Parceria (DQP) adaptado do Effective Early Learning (EEL) de

(Bertram & Pascal, 2009), que utiliza a escala de Leavers para o envolvimento da criança e empenhamento do adulto, e o projeto da Fundação Highscope (Oliveira-Formosinho, & Araújo, 2001, referidos em Comissão Europeia, 2012), que utiliza o Perfil de Implementação do Programa (PIP) e a escala Leuven para o envolvimento da criança pequena.

Ao referir estes projetos neste estudo, queremos salientar a importância de avaliar qualidade na EPE no sentido da promoção da qualidade das aprendizagens que são feitas pelas crianças. O que fazem, como fazem, onde fazem, ou seja, estão em análise nesta avaliação os contextos, os processos e os resultados, não só referentes à criança, mas também no que respeita à intervenção dos adultos que com ela trabalham. As escalas utilizadas nestes projetos, após aplicadas permitem uma reflexão com crianças e adultos que se orienta em última instância para uma melhoria e maior intencionalidade do ato educativo.

Podemos sumariamente referir que intervenções educativas de qualidade em educação pré-escolar, assentes nos princípios atrás referidos, podem ajudar a desenvolver nas crianças atitudes positivas no que se refere a atitudes raciais e étnicas. Não se pode de forma alguma descurar a diversidade cultural presente nas salas de JI dos dias de hoje, pois para muitas crianças, a sala de jardim de Infância é a primeira representação da diversidade existente na sociedade.

4.2. A Educação Inter / Multicultural na Infância

Consideramos oportuno no âmbito deste estudo sobre integração da criança cigana na escola de 1º ciclo, olhar para os aspetos de inter e multiculturalismo na infância e o que a literatura nos pode ajudar a melhor compreender como as crianças pequenas se comportam em contextos de diversidade étnica e cultural.

Estamos em presença de dois conceitos, intercultural e multicultural, que é necessário clarificar.

Alguns estudos salientam a necessidade de a educação multicultural se nortear por dois objetivos principais, por um lado apoiar as crianças de diferentes grupos culturais, étnicos, sexuais e sociais a terem acesso a oportunidades educativas iguais e, por outro lado, apoiar todos os alunos a desenvolverem atitudes, perceções e comportamentos transculturais positivos (Banks, 1995 referido por Araújo, 2009).

A prática de uma educação intercultural é entendida como “um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interacção crescente, o seu enriquecimento mútuo” (Cortesão & Pacheco, 1991, p. 34).

Do que foi referido podemos dizer que a educação inter/multicultural, é aquela que se faz na interação, partilha e comunicação das várias culturas e diferenças em presença, no sentido de uma construção conjunta de novas formas de “ver”, “estar” e “ser com...”. Podemos dizer que educação inter/multicultural é sinónimo de reciprocidade, transformação e democracia.

Este processo que se pretende colaborativo e criativo, torna-se um imperativo que a instituição escolar não pode, e nem deve esquecer, nomeadamente o JI enquanto espaço privilegiado para uma convivência positiva e construtiva de autoestima e autoconceito e no âmbito dos objetivos da educação pré-escolar atrás referidos.

No que respeita à infância, a literatura realça a competência da criança pequena para reconhecer diferenças raciais e étnicas e com tendência natural para se juntar ao seu grupo. Isto é muito evidente dentro da etnia cigana em contexto escolar.

Banks (2009) suporta-se em diversos estudos (Slavin, 1983, 1985; Cohen, 1986; Johnson & Johnson, 1991) para evidenciar a importância que a educação tem, numa sociedade pluralista. A escola deve centrar-se em ajudar os alunos de várias etnias e culturas a desenvolver comportamentos e atitudes multiculturais e não de elevada preferência pelo seu próprio grupo. Este autor refere ainda que estes estudos e trabalhos que investigaram o efeito de atividades de aprendizagem cooperativa nas atitudes raciais e étnicas, escolha de amigos e grau de sucesso dos alunos, concluíram que os efeitos foram positivos nas relações de amizade, nos comportamentos de aceitação e até nos desempenhos escolares. As salas de atividades dos JI e de 1º CEB podem ser estruturadas utilizando metodologias que contemplem a aprendizagem cooperativa entre crianças de vários grupos étnicos e culturais.

Podemos dizer que uma educação inter/multicultural implica uma intervenção bem conceptualizada e bem planificada, e é melhor sucedida se tiver um reforço positivo por parte dos adultos, sejam pais educadores ou professores, tendo como postulado que a intervenção junto de crianças pequenas pode alcançar melhores resultados do que com alunos mais velhos ou até mesmo com adultos.

O papel do educador de infância

“Estudos recentes de desenvolvimento neurológico indicam que entre os tipos de experiências mais importantes de que as crianças necessitam, muito antes de tomarem parte de experiências tradicionais na escola primária, estão as interações alargadas e continuadas com adultos significativos” (Blair, 2002, citado por Katz, 2006, p.12).

De facto, os educadores de infância têm um poder extraordinário na gestão do vivido em sala de aula, partilhado com o poder das crianças. A sua prática, a sua atitude em cada situação

educativa do dia-a-dia carrega em si os seus valores culturais, as suas esperanças, crenças e sonhos. Os seus comportamentos influenciam de forma significativa os comportamentos e até as visões e as perspetivas das suas crianças face ao mundo e à realidade que as rodeia. O educador é modelo e transmite aos seus alunos, pela forma como comunica, como interage, e como emite as suas mensagens, as suas preferências e o seu sistema de valores. (Folque 2012). Esta atitude pode não ser intencional mas sabemos que mais facilmente o educador transmite o que é, e naquilo em que acredita, pelas suas atitudes e comportamentos, do que por aquilo que diz no seu discurso oral.

Estudos apresentados no âmbito do *Effective Provision of Preschool Education* (Sylvia, Sammons, Melhuish, Siraj-Blatchford e Taggart, 1999, citados por Araújo 2009, p. 235) indicam que a maioria dos contextos de educação pré-escolar proporcionam um ambiente de baixa qualidade no que concerne à educação para a diversidade. De acordo com Siraj-Blatchford (2004), citado por Araújo, 2009, isto deve-se ao facto de pais e educadores de infância não reconhecerem o seu poder e responsabilidade na educação para a diversidade e pelo facto de não reconhecerem que vivemos numa sociedade em que “perpetuamos a posição de desvantagem em que continuam a ser mantidos determinados grupos sociais”. (Siraj-Blatchford, 2004, citado por Araújo, 2009, p.235).

O Educador deve ser capaz de conhecer e entender a teia de interações em que as suas crianças se desenvolvem dentro e fora do JI e pensar a estruturação da sua sala de atividades como um espaço de interações sociais, de recursos e situações de aprendizagem em que cada criança tem o seu lugar e participa com a sua riqueza étnica e cultural para um saber comum e co-construído. Trata-se de uma teia de interações na diversidade, em que segundo Vasconcelos (2009) “... o Outro não aparece como uma ameaça, mas como recurso (...) como provocação ao desenvolvimento” (p.55).

Tal como considera Wells (1999), citado por Folque, 2012, “ a educação é um processo dialógico embora (...) as interações estejam profundamente relacionadas com as acções e os instrumentos (materiais e pedagógicos) que as crianças e os adultos utilizam na sala de aula, sem esquecer que são simultaneamente enquadradas pelo meio socio/institucional em que se encontram (p.89)

A teia de interações inclui também a relação entre adultos, não só entre docentes, mas com todos os que cuidam da criança num contexto de práticas de democracia, de atenção, respeito e escuta, onde sejam desenvolvidas práticas dinâmicas com compromisso ético, integradas no meio local, e que sejam impulsionadoras de atitudes de mudança.

É no entanto determinante que aceitação da diferença, enquanto oportunidade e não como ameaça, aconteça primeiro que tudo na pessoa do educador, que este se consciencialize do poder que possui neste domínio, para que possa efetivamente ser sentido pelas crianças e suas famílias.

São necessárias, uma intervenção e uma atenção particular ao nível da formação inicial e contínua dos educadores de infância, no sentido da implementação de programas eficazes no âmbito da educação multicultural na infância. Só assim poderemos fazer face e “dar poder” a estes profissionais para encarar os desafios da diversidade étnica e cultural que se colocam às escolas e jardins-de-infância dos nossos dias. Só assim os espaços da educação formal podem ser espaços que preparam as crianças para uma sociedade mais tolerante e que possam preparar-se para viver em harmonia e em democracia.

4.3. O JI enquanto “Espaço de Fronteira”

O Jardim de Infância dos dias de hoje é reflexo duma sociedade pós moderna, onde a diversidade cultural e racial se faz sentir, não só em meios urbanos, mas também rurais. “Quanto mais diversas se tornam as sociedades, mais importante se torna uma educação de infância que sirva de ligação, ou de ponte, que se situe em terrenos de fronteira, de modo a reforçar e apoiar a inclusão social...” Vasconcelos (2009, p. 47). A autora refere ainda que a educação pré-escolar “Fazendo parte integrante da educação básica, deixa de estar fora do sistema para ser parte do mesmo, não deixando de ser uma primeira etapa, situando-se portanto numa zona de fronteira na comunicação com o 1º ciclo” (Vasconcelos, 2009, p.51) e diríamos nós com a família.

Neste âmbito o relatório da OCDE (2006), referido por Vasconcelos, 2009, refere que o campo da educação de infância é um campo complexo e multifacetado. O desafio reside em apoiar nas crianças, a emergência da criatividade e da abertura aos outros como preparação para um mundo marcado pela diversidade. (p.46).

Desde muito cedo a criança deve aprender a apreciar a diferença, a aprender com ela e a socorrer-se dela numa dialética de partilha e aprendizagem mútua. As crianças ciganas têm muitas vivências que partilhar com as crianças não ciganas, assim como estas com as crianças ciganas, e ambas sairão mais ricas com essa partilha, porque sairão mais ricas em conhecimento.

É a partir das primeiras idades que podemos trabalhar a interação com o outro diferente e aceita-lo nessa diferença aprendendo com ele de forma livre e em contexto. É nas primeiras idades que se faz a “aprendizagem do reconhecimento do outro, enquanto sujeito” (Perotti, 2003, citado em Ventura, 2004, p.191), Para isso o educador de infância tem nas suas mãos a responsabilidade de criar o ambiente educativo multicultural que contrarie o tratamento igualitário. Não falamos só na atenção, no afeto, no respeito, na cumplicidade, que são atitudes

universais e determinantes para que tudo aconteça, e a que todas as crianças têm direito. Falamos da intencionalidade pedagógica na organização de um ambiente educativo em que todos têm lugar, com os seus saberes, a sua cultura. “Interessa, por conseguinte, desenvolver uma acção dinâmica e interaccionista de enriquecimento e de aprendizagem, sustentada na troca de saberes e no diálogo entre culturas.” (Vieira, 1999, citado por Ventura, 2004, p.186),

Os jardins-de-infância deverão ser locais onde se experimentam práticas democráticas, onde existem espaços polivalentes e constantemente renováveis, ”espaços policêntricos”, estimulantes e provocadores de ação, investigação e reflexão. Espaços, com conteúdo educativo, a que os educadores de Reggio Emilia chamam de “terceiro educador” (Vasconcelos 2009, p.59), espaços com responsabilidade social, onde as interações são ricas e promotoras de desenvolvimento e aprendizagem, para quem está envolvido. Vemos estes espaços também como partilha de símbolos próprios de cada cultura, falamos de brinquedos, livros, trapos, chapéus, bonecos, um sem fim de brinquedos, construídos e a construir próprios de cada cultura com uma história a contar ao outro, histórias imaginárias, onde a criatividade não tem limites.

Como nos refere Montenegro (2003) “(...) o nó górdio da mudança radica no proporcionar vivências de emoções e experiências positivas e agradáveis que concorram para a desmontagem de preconceitos e estereótipos sobre o outro diferente e permitam reconstruir representações positivas baseadas em emoções positivas vividas sobre e com o outro” (p. 21).

Em espaços de fronteira não deve existir *isto ou aquilo*, mas antes, *isto e aquilo*, um pensar conjunto sobre educação de infância e 1º CEB. Britt & Sumsion (2003), citado por Vasconcelos, 2009, “(...) propõem que se pense num espaço *entre-fronteiras*, na transição entre a educação de infância e o 1º ciclo enquanto espaço de negociação, co-habitação, transformação (...), isto é, uma terra partilhada”. (p.52), um espaço de encontro.

Como já estudámos, existem diferenças em relação à cultura dominante, na forma como a família cigana educa as suas crianças, mas na essência a criança é alvo de proteção de todos, é privilegiada a sua autonomia como forma de crescimento, é educada no cuidado pelos mais novos e o respeito pelos mais velhos. Se há diferenças, entre a cultura cigana e a cultura dominante, há também semelhanças na sua essência no que respeita à criança, e é a partir delas e da negociação, que poderemos construir, na linha do que nos diz Vasconcelos.

“As melhores propostas de transformação social emergirão de indivíduos que têm tanto a experiência da margem como do centro. Os espaços de fronteira são espaços entre, onde se pode negociar e ligar através da diferença e agir a partir de semelhanças” (Vasconcelos, 2009, p.35).

O JI tem que se preparar para ser esse espaço onde acontece isto e aquilo, e ambos estão presentes.

Capítulo 5 - Os Contextos do Estudo.

O estudo decorreu numa Escola Básica dum Agrupamento de Escolas TEIP, com 1º ciclo e pré-escolar. Tem incidência em 3 casos de 3 crianças de etnia cigana que frequentaram a educação pré-escolar no único Jardim de Infância deste estabelecimento, e que frequentam neste momento a mesma turma do 1º ano do 1º CEB.

5.1. O Agrupamento de Escolas

O Agrupamento de Escolas em estudo, com sede numa cidade do Alentejo, foi criado em Maio de 2004 e serve uma população de cerca de 15500 habitantes, distribuídos por uma freguesia de características urbanas e dez freguesias rurais. No ano letivo de 2009-2010, candidatou-se ao Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária II como forma de proporcionar uma resposta mais adequada à diversidade social, cultural e étnica, às necessidades educativas e às especificidades da população escolar.

A oferta educativa compreende a educação pré-escolar, e o ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos). Tem, desde 2009-2010, como oferta formativa: os Cursos de Educação e Formação (CEF), além do Centro Novas Oportunidades e os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), que não funcionaram neste ano letivo e uma turma de Percurso Curricular Alternativo (PCA). Os cursos EFA neste agrupamento são fundamentalmente destinados a famílias ciganas. É Agrupamento de referência para a Intervenção Precoce na Infância e dispõe de uma Unidade de Apoio à Multideficiência.

Do universo de alunos, 52% usufruem no ano letivo 2013-2014 de auxílios económicos no âmbito da Ação Social Escolar, o que evidencia uma população escolar maioritariamente com baixos recursos económicos.

Ao longo dos últimos 5 anos o número de alunos no Agrupamento de Escolas são os mencionados no Quadro 5, abaixo descrito.

Quadro 5: *Número de alunos distribuídos por anos letivos e níveis de escolaridade no agrupamento em estudo* (Fontes: Dados estatísticos do Agrupamento de escolas, Março de 2014)

	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Pré-Escolar	189	191	194	197	204
1º Ciclo	383	384	404	417	408
2º Ciclo	266	268	241	278	274
3º Ciclo	162	164	168	173	162
CEF	26	28	24	18	10

EFA	-	-	43	-	-
CNO	-	-	239	-	-
TOTAIS	1026	1035	1313	1083	1058

Neste quadro podemos verificar o número de alunos a frequentar os vários níveis de educação e ensino desde o ano letivo 2009-2010 até ao ano letivo 2013-2014. Regista-se um aumento do número de alunos em 2011-2012 que se deve ao facto de nesse ano terem sido registados e disponibilizados os dados relativos aos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e os dados relativos ao Centro de Novas Oportunidades (CNO).

Quadro 6: *Número de alunos de etnia cigana por anos letivos e níveis de escolaridade no agrupamento em estudo* (Fonte: Dados estatísticos do Agrupamento, Março 2014)

Alunos etnia cigana	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Pré-Escolar	12	20	15	16
1º Ciclo	43	44	50	56
2º Ciclo	5	9	10	17
3º Ciclo	28	7	8	8
TOTAIS	77	80	83	97

Este quadro evidencia um aumento de alunos de etnia cigana no total do Agrupamento, registando-se aumento de frequência na educação pré-escolar e no 1º ciclo nos dois últimos anos letivos.

Comparando os quadros 5 e 6, no ano letivo 13-14, podemos verificar que a população cigana representa 9,2% da população escolar total do Agrupamento, centrando-se a maior percentagem no 1º CEB, 13,7% da população escolar deste nível.

O Projeto Educativo do Agrupamento para o biénio 2011-2013² (PE), refere na introdução, que a sua área de intervenção, tem uma população escolar que integra “crianças sinalizadas “de risco”, institucionalizadas e em famílias de acolhimento, com medidas judiciais, subsidiadas, pertencentes a famílias a usufruir de Rendimento Social de Inserção, de famílias com baixos níveis de escolarização e qualificação profissional, aliada a uma diversidade cultural, social e étnica muito grande” (p.3).

² Ao iniciar este trabalho de investigação este era o Projeto Educativo existente. Atendendo ao processo de eleição do novo diretor, que se encontrava a decorrer, não estava ainda elaborado o novo Projeto Educativo.

A oferta educativa com a turma com Percurso Curricular Alternativo (PCA) funcionou na escola básica alvo deste estudo, nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013, com crianças de etnia cigana ao nível do 1º Ciclo, ao abrigo do Despacho Normativo nº 1/2006 de 6 de janeiro. Esta lei regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação destas turmas. Refere que as turmas com percursos curriculares alternativos destinam-se a grupos específicos de alunos até aos 15 anos de idade, inclusive, que se apresentem em qualquer das seguintes situações:

- a) Ocorrência de insucesso escolar repetido;
- b) Existência de problemas de integração na comunidade escolar;
- c) Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar;
- d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.

Esta mesma lei enuncia entre os objetivos a prosseguir pelo ensino básico, a garantia de uma formação geral comum a todos os cidadãos que inter-relacione o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano.

Segundo referido no PE, “Esta turma surge no seguimento da necessidade sentida de se implementarem percursos curriculares diversificados que tenham em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão” (idem p.12).

Tendo em conta a constituição da turma por alunos exclusivamente de etnia cigana, esta oferta formativa agrupou de forma exclusiva estes alunos, o que levou algumas famílias ciganas a manifestar a sua não concordância com a continuidade desta turma.

No que respeita à Educação pré-escolar pode ler-se no documento interno de caracterização do Agrupamento, apresentado à Inspeção Geral de Educação e Ciência, em Fevereiro de 2011, no momento da avaliação externa do Agrupamento:

Queremos referir que através do trabalho realizado no Núcleo Local de Inserção (N.L.I.) onde o Agrupamento está representado, (a nível da Educação), foi possível, através dos contactos com as famílias apoiadas e o trabalho efectuado pelo Núcleo, integrar na Educação Pré – Escolar 20 crianças de etnia cigana, distribuídas por 3 Jardins de Infância. Este trabalho tem como principal objectivo a monitorização e acompanhamento individualizado do percurso destas crianças, de forma a facilitar a sua integração no primeiro ciclo. Neste sentido, foi feita uma acção de formação no início do ano escolar, com a Dr.^a Mirna Montenegro da D.G.I.D.C. sobre educação formal, informal e não formal, no sentido de melhor conhecer as características desta etnia, e facilitar a integração das crianças e respectivas famílias no contexto do Jardim de Infância. Esta medida vem no

sentido de melhorar o desempenho escolar destas crianças, diminuindo os seus níveis de absentismo e insucesso. Foram feitas reuniões de articulação entre a Educação Pré-escolar (pública e com convite aos privados) e 1º ciclo para um melhor conhecimento do trabalho realizado por ambos os Departamentos, sendo definidas linhas orientadoras para os docentes do 1º ciclo que recebem as crianças no 1º ano. Também têm sido feitas reuniões de articulação com os docentes das actividades de enriquecimento curricular de forma a que a planificação do trabalho a realizar seja feita em conjunto e seja do conhecimento dos encarregados de educação. No corrente ano lectivo, foi autorizada a abertura de mais uma sala para Educação Pré – Escolar que funciona na Escola (urbana) do Caldeiro.(2011, s/p)

Ao consultar o PE no que respeita aos problemas diagnosticados, registámos o seguinte:

“Falta de articulação entre ciclos e estruturas organizativas;
Incumprimento de regras – indisciplina no meio escolar;
Relações interpessoais;
Alunos com elevado número de retenções;
Baixo índice de escolarização na comunidade;
Maior índice de insucesso em Inglês, Matemática e Língua Portuguesa;
Assiduidade irregular/abandono escolar;
Dificuldade na gestão da diversidade de alunos (outras culturas/etnias/em risco social/ com medidas tutelares educativas /com necessidades educativas/ ...).”
(PE, 2011, p.15)

Face a estas problemáticas foram definidos 4 eixos de intervenção que são os seguintes:

“Eixo 1 - Apoio à melhoria das aprendizagens;
Eixo 2 - Relações interpessoais;
Eixo 3 - Articulação entre ciclos e estruturas organizativas;
Eixo 4 - Gestão da diversidade de alunos (outras culturas/etnias/em risco social/ com medidas tutelares educativas /com necessidades educativa/...)”
(PE, 2011, p.20).

Pela análise feita sobre estes eixos nomeadamente no que se refere às ações previstas que englobem os alunos de etnia cigana podemos referir os eixos 1 e 4:

Relativamente aos Eixo 1, o que podemos destacar é a preocupação no apoio individualizado no domínio das aprendizagens e no âmbito pessoal, familiar e social. Neste âmbito foi constituído um gabinete de apoio ao aluno e à família, a funcionar na escola sede do Agrupamento e a desenvolver uma ação concertada com o CLASE (Conselho Local de Ação social de ...) e com o Núcleo Local de Inserção que trabalha com os processos das famílias com RSI. Uma das ações destinada ao 1º ciclo é o “Sr. Mocho”, uma atividade para a qual foram associados recursos humanos, nomeadamente colocação de professores de 1º ciclo para desenvolverem apoio e orientação individualizada aos alunos com baixos níveis de sucesso e com excesso grave de faltas, onde se incluem alunos de etnia cigana

Relativamente ao Eixo 4 direcionado para a Gestão da diversidade, assinalam-se dois grandes projetos. “Educação para a Saúde” e “Educação para a cidadania global – Conectando Mundos” e “Intercâmbios”.

Fazendo uma análise ao exposto nestes documentos, existe a preocupação num reforço dos apoios educativos e de natureza sociofamiliar, em articulação com parcerias locais.

Os projetos direcionados para a gestão da diversidade tem envolvido toda a comunidade educativa, constituindo a área curricular não disciplinar “Educação para a Cidadania” como oferta formativa complementar em todo o agrupamento nos anos letivos 2012/2013 e 2013/2014. Esta componente do currículo está prevista no Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, sendo-lhe destinada uma hora semanal no horário dos docentes e alunos.

No ano letivo 2013/2014 foi delineado um plano de melhoria que sumariamente podemos analisar pelo quadro abaixo descrito

Quadro 7: *Eixos, problemas e ações do plano de melhoria do agrupamento para 2013/2014*
(Fonte: Plano de melhoria TEIP para 2013/2014)

Eixo	Problemas	Ações previstas
Apoio à melhoria das aprendizagens	-Interesses divergentes dos escolares -Métodos e estratégias de aprendizagem desadequadas a cada turma / ano -Fragilidades ao nível das competências e conhecimentos adquiridos	Toca a aprender direcionado para 2º e 3º CEB Aprender mais e melhor direcionado ao 1º CEB, apoios no 1º e 2º anos centrados no Português e Matemática
Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina	-Dificuldade dos alunos em cumprirem normas e respeitarem o outro -Desvalorização das famílias relativamente à importância do percurso escolar -Falta de vigilância do espaço escolar	Reforço do (Gabinete de apoio ao aluno e à família) GAAF Pretende-se trabalhar o desenvolvimento de competências relacionais e interpessoais, promover a auto estima e confiança nos alunos e realizar sessões de mediação familiar. Continuação dos projetos PESES, Conectando Mundos, Eco escola. TSA – direcionado para 1º ciclo, férias escolares e animação de intervalos
Organização e Gestão	-Dificuldade de articulação entre DT’s e os serviços disponíveis no agrupamento de acompanhamento aos alunos -Dificuldade de gestão do elevado número de projetos existentes nos diversos níveis de ensino -Dificuldade de transmissão da informação através das estruturas intermédias	Monitorização e Avaliação pelo Conselho Pedagógico e Grupo de Avaliação Interna. Formação de Docentes Articulação entre docentes no apoio e acompanhamento do percurso do aluno
Relação Escola - Famílias - Comunidade e Parcerias	-Desinteresse dos pais / encarregados de educação na vida escolar dos filhos / educandos	Dinamização da Biblioteca/Centro de Recursos, com envolvimento das famílias

	-Desresponsabilização dos pais no comportamento dos filhos / educandos na escola -Dificuldade de gestão da diversidade e diferença social e cultural	Todos para a escola – Hortas comunitárias com as famílias
--	---	---

Este plano continua a reforçar o apoio a alunos e famílias, é visível a chamada das famílias à escola não só em atividades culturais como também na criação de espaços comunitários como as hortas, existência de animação de intervalos nos estabelecimentos e férias escolares, reforço do apoio e acompanhamento de alunos para melhorar os desempenhos escolares.

5.1.1. A Escola Básica.

A Escola Básica, onde se desenvolveu todo o estudo, teve ano letivo 2013-2014, uma turma de educação pré-escolar e sete turmas de 1º ciclo. É uma escola urbana que serve uma população diversificada correspondente a metade da área total da sede de concelho, num total de 173 alunos, alguns transportados de localidades rurais com escolas de 1º ciclo já encerradas. Serve igualmente um “bairro cigano” que fica na área da intervenção desta escola. A evidência das aspas em bairro cigano justifica-se pelo facto de não se tratar propriamente dum bairro mas de um aglomerado de barracas com construção precária, sem condições mínimas de salubridade. Tem luz e uns pontos de água, mas pela clandestinidade das habitações não têm saneamento básico. É deste aglomerado, que provém a grande maioria dos alunos ciganos desta escola. Num total de 173 alunos, 50 são de etnia cigana, o que representa 28,9% do total de alunos da escola.

Em termos comparativos, podemos referir que esta escola possui 51,5% do total de alunos de etnia cigana do Agrupamento.

Como já referido, as famílias ciganas matriculam os filhos na escola mais próxima da residência e onde se encontram outros filhos e familiares. Esta realidade é não só aplicável às famílias ciganas, mas a todas as famílias.

A problemática inerente a esta escola, de ter o maior número de alunos ciganos, é a coexistência de alunos filhos de famílias “contrárias”, problema também já abordado anteriormente, que resulta em conflitos não só em espaços de recreio e refeitório, mas também em sala de aula.

Várias tentativas por parte de várias equipas de gestão deste Agrupamento de Escolas, em dispersar pelas várias escolas da cidade, os alunos de etnia cigana, nomeadamente as famílias “contrárias”, resultaram infrutíferas, porque todas as famílias reclamam para si, legitimamente, a escola mais próxima da sua residência.

A Turma de 1º ano

A turma onde se encontram no ano letivo 2013-2014, as crianças em estudo tem as seguintes características:

- É formada por 26 crianças todas, no 1º ano de escolaridade;
- Tem 16 rapazes e 10 raparigas
- Tem 10 crianças ciganas e 16 não ciganas
- Os alunos têm idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos de idade (21 crianças tem 7 anos e 5 tem mais de 7 anos, destas 5 crianças, 4 são ciganas)

5.1.2. O Jardim de Infância.

O Jardim de Infância foi criado em 2010/2011. Para esse ano letivo houve um aumento do número de crianças inscritas na Educação pré-escolar, não havendo capacidade, pela oferta existente de estabelecimentos de educação pré-escolar no concelho, para dar uma resposta a todas as crianças inscritas. Este aumento registou-se de forma mais evidente em crianças de etnia cigana e com idades de 3, 4 e 5 anos e em consequência da relação contratual entre o Estado e o beneficiário para a concessão do Rendimento Social de Inserção que imprime obrigatoriedade na matrícula dos filhos no sistema educativo. Neste contexto havia necessidade de abrir uma nova sala para dar resposta a 25 crianças, maioritariamente de 3 anos em lista de espera. Esta situação surgiu então como uma oportunidade para se iniciar um processo de integração destas crianças, na primeira etapa da educação básica, tal como é designada a educação pré-escolar na Lei-quadro da Educação Pré-escolar (DEB, 1997).

Numa parceria com a Câmara Municipal, Direção Regional de Educação e a Direção do Agrupamento foi possível reunir todas as condições para a abertura de uma nova sala de Jardim de Infância, numa sala do antigo refeitório, naquela Escola. Digamos que a fronteira física entre os dois espaços não existe.

Como anteriormente referimos, os ciganos matriculam os seus filhos na escola mais próxima da sua residência e onde estão os outros filhos inscritos ou outros familiares, o que lhes transmite mais confiança e segurança. Esta situação é ainda mais evidente com as crianças em idade pré-escolar, pois como já referimos anteriormente, para a etnia cigana a criança até aos 4 anos é considerada bebé e está à guarda e cuidados da mãe, das irmãs mais velhas ou das tias. Ao inscreverem “os filhos bebés”, neste JI, eles estão também ao cuidado da irmã mais velha que também frequenta a Escola. O quadro 8 abaixo descrito regista o número de crianças inscritas entre 2010/2011 e 2013/2014 neste JI.

Quadro 8: *Número de crianças inscritas no jardim-de-infância e número de crianças de etnia cigana* (Fonte: Dados recolhidos nos serviços administrativos do agrupamento, Março 2014)

2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014	
Total	Etnia	Total	Etnia	Total	Etnia	Total	Etnia
25	9	22	10	21	9	24	10

Ao longo dos anos este Jardim de Infância tem mantido um número significativo de crianças de etnia cigana.

5.2. A População Cigana do Bairro

Após contacto com várias entidades locais como Câmara Municipal, Junta de Freguesia, Guarda Nacional Republicana, Polícia de Segurança Pública, Segurança Social, concluímos que não existem dados rigorosos, não só do número exato de cidadãos ciganos residentes, como do número de agregados familiares, relativamente ao bairro, ou melhor ao aglomerado de onde provêm as crianças em estudo, e que designamos com o nome fictício de “Hortinhas”. A dificuldade em quantificar deve-se ao facto de haver uma mobilidade constante, por parte de famílias ciganas, e falta de registos fidedignos.

Os serviços de fiscalização da divisão de ordenamento do território e urbanismo, do município, levou a cabo em 2012 uma tentativa de fazer um levantamento de residentes assim como uma caracterização das condições urbanísticas e de infraestruturas do aglomerado. O levantamento foi feito fazendo corresponder um chefe de família a uma moradia. Tivemos acesso a este documento, do qual recolhemos os seguintes dados:

- Nessas 50 moradias vivem 207 pessoas;
- Todos os chefes de família estão desempregados e recebem RSI
- Existem 50 moradias habitadas por famílias ciganas no bairro das “Hortinhas”;
- Não é claro se cada moradia corresponde apenas a um agregado familiar;
- As moradias são feitas na sua maioria de chapa e madeira e alvenaria, a cobertura é feita com chapa e lona, apenas uma das moradias tem telha.
- Todas as moradias têm luz, só 7 têm água, que não é canalizada, mas sim através de depósitos que as pessoas enchem e fazem a sua própria canalização, o que permite nestas casas ter uma máquina de lavar roupa. A água chega às outras casas através de recipientes que carregam de um ponto de água comum.
- Não existem sanitários

- Nenhuma das casas tem janelas.

Neste levantamento não está registado o número de filhos ou mesmo a idade dos elementos do agregado familiar, ou as habilitações literárias dos residentes, apenas regista o número de residentes em cada moradia. Estes dados estão organizados conforme nos mostra o quadro 9.

Quadro 9: *Número de moradias e respetivo número de residentes* (Fonte: Documento interno do município, 2012)

Número de residentes por moradia	Número de moradias
Com 1 residentes	3
Com 2 residentes	8
Com 3 residentes	8
Com 4 residentes	9
Com 5 residentes	11
Com 6 residentes	7
Com 7 residentes	1
Com 8 residentes	2
Com 9 residentes	1
Total	50

Este quadro permite verificar que existem mais de 50% de moradias (27 em 50), com 4, 5 ou 6, num total de 207 residentes, chegando duas moradias a ter 8 residentes e uma chega aos nove residentes.

Não foi possível neste documento identificar idades dos residentes nem se residem nestas condições precárias, mais do que apenas pais e filhos. As condições precárias e a falta de salubridade, tornam compreensíveis as condições em que algumas crianças ciganas chegam à escola, com higiene descuidada, roupa suja e estragada, aspetos que são referenciados no estudo, pelos profissionais, como constrangimentos à integração, daí a importância de conhecer para melhor compreender e aceitar. O mesmo acontece com conteúdos curriculares associados à habitação e suas divisões e ao bairro, que importa desconstruir, desmontar, porque a realidade destas crianças é outra, com referências diferentes das crianças não ciganas.

Capítulo 6 – Metodologia

6.1. A Problemática e os Objetivos do Estudo

O presente estudo desenvolve-se em torno da vontade e da necessidade de conhecer a experiência de crianças de etnia cigana no seu percurso pela educação pré-escolar e a na sua entrada no 1º ano do 1ºCEB. Pretende-se conhecer a forma como decorreu todo o processo de integração no contexto escolar e identificar os contributos que a frequência da educação pré-escolar teve na integração no 1º ano. Entendemos integração neste contexto, como um processo dinâmico de adaptação de um individuo a um grupo (escola/JI), e de confluência, o que implica ser participativo, ser considerado, ser encorajado, de modo que não perdendo a sua individualidade, faça parte de um todo.

A vontade e necessidade de nos lançarmos neste estudo, decorrem do envolvimento e motivação pessoal da investigadora que desenvolve a sua atividade profissional num contexto em que a presença de crianças de etnia cigana se faz sentir cada vez mais, com fraca motivação, desempenhos escolares de insucesso e abandono. A resposta de uma nova estrutura de atendimento, ao nível da educação pré-escolar levanta novas questões à escola, aos docentes e em particular a estas famílias, relacionadas com a separação dos filhos pequenos, mas em simultâneo, surge a expectativa do que poderá resultar desta intervenção precoce no percurso escolar de crianças ciganas.

Os objetivos gerais do estudo são:

1- Conhecer a experiência de crianças de etnia cigana que frequentaram a educação pré-escolar, no que respeita à sua integração no Jardim de Infância e no 1º CEB.

2 - Conhecer quais os contributos dessa frequência, para a sua integração na escola de 1º CEB

Neste caminho metodológico, entendemos ser necessário dar voz aos efetivos atores deste processo no sentido de compreender e conhecer a sua experiência, os seus olhares, sentires e perceções sobre o que aconteceu e como aconteceu. São eles que detêm esses saberes, é neles que temos que nos apoiar e partilhá-los, como nos diz Lainé:

“Enquanto os saberes e saberes fazeres não forem identificados, nomeados, reconhecidos por aquele que os detém, permanecem implícitos e pouco generalizáveis. O valor e o alcance formativo da experiência vivida serão efectivos apenas quando forem reconhecidos posteriormente à acção vivida pelo sujeito” (2000, citado por Montenegro 2003, p.9).

Para cada um desses atores delimitamos então as seguintes questões de investigação:

Educadoras de infância

- Como percecionam as educadoras de infância a forma como as crianças de etnia cigana vivenciaram a sua experiência no JI?
- Que perspectivas têm as educadoras sobre a integração destas crianças no 1º CEB?
- Que perspectiva têm as educadoras sobre os contributos da frequência da educação pré-escolar, na integração destas crianças no 1º CEB?

Professora do 1º ciclo

- Como perceciona a professora de 1º CEB a forma como as crianças que frequentaram a educação pré-escolar se integraram na escola de 1º CEB?
- Que perspectiva tem esta professora sobre os contributos da frequência da EPE na integração destas crianças no 1º ciclo?

Crianças

- Como avaliam a sua experiência no JI?
- Como avaliam a sua experiência na escola?
- Que perspectiva têm as crianças sobre os contributos da frequência da EPE para a sua integração na escola do 1º CEB?

Famílias

- Como percecionam as famílias, a experiência que os filhos tiveram no JI?
- Como percecionam as famílias a integração dos seus filhos na escola de 1º CEB?
- Que perspectiva têm as famílias sobre os contributos da frequência da EPE na integração destas crianças no 1º CEB?

6.2. O Paradigma Interpretativo da Investigação.

O estudo enquadra-se num paradigma interpretativo de natureza qualitativa. Visa estudar uma realidade, a partir de dados recolhidos sobre o ponto de vista de vários intervenientes e vários contextos, ou seja, “uma realidade suscetível de uma multiplicidade de interpretações” (Folque, 2012, p.116).

Este estudo é um processo de recolha de olhares, sentires e de perceções, para o qual partimos com a nossa bagagem de representações e significados, construídos ao longo de mais de meio século de vida e mais de 30 anos de serviço. Tal como nos dizem Bogdlan & Biklen (1994) “os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formulados com o único objectivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando” (p.84). A nossa experiência neste caso concreto diz-

nos que pouco sabemos sobre a etnia cigana, que é necessário estudar esta realidade, se queremos ser melhores profissionais e melhores pessoas. Esta convicção fez-nos partir para este estudo interpretativo como ouvintes, observadores e aprendizes, sem ideias pré-concebidas. Citando Stake (2009) “Entramos em cena com um interesse sincero em aprender como elas (pessoas) agem nas suas actividades e ambientes habituais, e determinados a pôr de lado, enquanto aprendemos, muitas ideias pré-concebidas” (p.17)

Neste sentido procurámos delinear um plano flexível, com guiões de entrevistas semiestruturados, calendário, mas à medida que o estudo foi avançado houve necessidade de ajustes, não só no calendário, como na condução e interpretação das entrevistas, nomeadamente com as crianças e famílias ciganas, que vivem o tempo de uma forma muito particular. Iniciámos este caminho no sentido de conhecer, não formulámos hipóteses, tanto mais que na investigação de cariz qualitativo “ É o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.83).

Estes avanços e recuos, os passos que demos, os ajustes na gestão do tempo que os outros quiseram disponibilizar para connosco colaborar, constituíram por si só uma fonte de recolha de dados e convergiram para a sua análise e interpretação.

Este estudo que se enquadra numa multiplicidade de interpretações da realidade como já referimos, não foi tarefa fácil, e identificamo-nos, em absoluto com o que nos diz Graue & Walsh (2003), porque é desta forma que nos posicionamos:

“A interpretação é complexa, confusa e totalmente resistente a receitas (...) interpretar é simultaneamente separar e juntar, uma actividade analítica e sintéticas, descritiva e evocativa, a bela e o monstro. Tem elementos objectivos e subjectivos que se entrecrocaram de maneiras que provocam a fusão dos termos (...) trata-se duma ciência romântica-poética, mas plena de trabalho penoso e muita fadiga, criativa e analítica. É alcançada através de persistência esforçada. Interpretação é criação de significados que são ativos e perpassam todo o trabalho de investigação interpretativa” (p.192)

6.3. O Estudo de Caso Múltiplo

Optámos por trabalhar o método de estudo de caso múltiplo, centrando-nos na experiência de 3 crianças de etnia cigana, de 3 famílias distintas, embora todas elas tenham partilhado e partilham ainda os mesmos espaços escolares, tendo em comum as mesmas educadoras de infância, e atualmente a mesma professora de 1º ciclo. Bogdan & Biklen (1994) consideram que a abordagem dos estudos de caso permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre

uma tentativa de captar e compreender, ao pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto.

Efetivamente pretendemos estudar de forma mais aprofundada, cada um dos 3 casos, socorrendo-nos dum quadro teórico e de várias fontes de evidência, não só das pessoas, mas também de documentos e registos, assim como de uma recolha de evidências que nos foram permitidas pelos contactos e observações informais em contexto escolar, fora da sala de aula.

A análise dos resultados assentou na convergência desta triangulação, que nos aportou elementos para conhecer cada uma dos casos especificamente, e não são de forma alguma uma amostragem para outros casos, nem se pretende fazer generalizações, podem sim constituir-se, no nosso entender, como reflexão para casos semelhantes

Ainda segundo Bogdan & Biklen (1994) é possível encontrar o estudo de caso único e o estudo de caso múltiplo ou comparativo. No primeiro exemplo, o investigador estuda uma realidade, um ambiente, enfim um caso. No segundo exemplo, o investigador estuda dois ou mais casos. Neste cenário, o estudo de caso múltiplo distingue-se, ainda, porque embora estejam em estudo dois ou mais casos, estes efetuam-se para posteriormente serem “comparados e contrastados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.97), ou para aumentar a compreensão do objeto de estudo, acerca dos quais os casos são exemplos.

Os 3 casos deste estudo são análogos, e representativos de uma realidade em estudo, constitui-se assim, como caso, o percurso da criança desde a entrada no Jardim de Infância até o 1º ano do 1º CEB. Procuramos estudar aspetos da sua integração em ambos os estabelecimentos, as suas atitudes e comportamentos, as motivações e interesses, relação com os outros, as aprendizagens e resultados escolares, as perceções das famílias, educadores e professora de 1º CEB sobre este percurso e as relações com escola, assim como as perceções sobre os contributos que a frequência do pré-escolar teve no ingresso no 1º ciclo em cada uma das crianças.

6.4. Os Atores

6.4.1. Os alunos.

Os três alunos que são envolvidos neste estudo frequentaram o mesmo JI, nos anos letivos 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013, e encontram-se no presente ano letivo de 2013/2014, na mesma turma de 1º ano do Ensino Básico. No estudo estes alunos estão identificados da seguinte maneira: A1 – Daniela; A2 – José; A3 – Maria.

Estes alunos foram selecionados com critérios que considerámos pertinentes para os objetivos do estudo e foram definidos com a colaboração das educadoras de infância e a professora de 1º CEB envolvidas, assim como em dados recolhidos nos serviços administrativos

do Agrupamento, no que respeita a assiduidade. Nesta seleção convergiu ainda a experiência vivida pela investigadora, enquanto elemento da Direção do Agrupamento à altura, no processo de criação da nova sala de JI, que no percurso de integração das crianças ciganas nesse contexto formal e novo, acompanhou de perto as angústias, medos e incertezas destas crianças e famílias que frequentemente a abordaram na tentativa de resolver os choros, as faltas de assiduidade e as mais variadas situações.

Critérios:

1º Critério – Ter manifestado difícil adaptação

Este critério prende-se com comportamentos de choro, recusa em participar nas atividades, não brincar, não comer nem relacionar-se com adultos e com outras crianças.

2º Critério – Ter sido pouco assíduo

Este critério prende-se com a assiduidade irregular nos primeiros anos.

3º Critério – Haver crianças de ambos os sexos

Este critério prende-se com o conhecimento que temos dos valores que a cultura cigana “dita” no que respeita à frequência escolar por parte das meninas ciganas, assim como as expectativas que têm no contributo da escola na sua vida futura.

4º Critério – Ter frequentado 3 anos de jardim-de-infância

Este critério prende-se com uma maior permanência na educação pré-escolar, o que imprime, no nosso entender, maior legitimidade quando falamos de contributos da educação pré-escolar na integração destas crianças no 1º CEB.

Estes critérios foram atribuídos aos alunos de acordo com o quadro 10 abaixo descrito:

Quadro 10: *Correspondência dos critérios aos alunos*

Aluno	Critério	Descritor
A1- Daniela	3	Haver crianças de ambos os sexos
	4	Ter frequentado 3 anos de jardim-de-infância
A2 - José	2	Ter sido pouco assíduo
	3	Haver crianças de ambos os sexos
	4	Ter frequentado 3 anos de jardim-de-infância
A2 - Maria	1	Ter manifestado difícil adaptação
	2	Ter sido pouco assíduo
	3	Haver crianças de ambos os sexos
	4	Ter frequentado 3 anos de jardim-de-infância

6.4.2. As famílias.

As famílias do estudo são as famílias das três crianças já referidas. Estão identificadas no estudo da seguinte maneira: F1 (Família da Daniela); F2 (Família do José); F3 (Família da Maria). Todas as famílias são beneficiárias do Rendimento Social de Inserção, estando todos os membros do agregado familiar desempregados. Vivem no “bairro cigano” próximo da escola de acolhimento dos filhos. São famílias consideradas nucleares. Apesar de se socorrerem da família mais alargada para ajudar no cuidado aos filhos, como tio, avós, ou primos, a estrutura familiar assenta no núcleo básico. Pai, mãe e filhos, como podemos verificar no quadro 11 abaixo descrito.

Quadro 11: *Número de filhos por família* (Fonte: Processo Individual do aluno)

F1 (Família da Daniela)	F2 (Família José)	F3 (Família Maria)
4	3	5

Estas famílias apresentam um número de filhos acima do que é habitual nas famílias não ciganas. A família do José que tem apenas 3 filhos, é um casal ainda bastante novo (23 anos).

Quadro 12: *Idade dos pais quando nasceu o 1º filho* (Fonte: Processo Individual do aluno)

Alunos	Idade dos pais quando tiveram o 1º filho	
	Mãe	Pai
Daniela	25	24
José	16	16
Maria	19	20

Podemos verificar neste quadro que duas das famílias, tiveram o primeiro filho muito cedo, o que se verifica habitualmente com as famílias ciganas. Não é o caso da Família da Daniela que tiveram o primeiro filho já numa idade mais avançada.

6.4.3. Os docentes.

Neste trabalho optamos por envolver as Educadoras de Infância que foram titulares de turma nos 3 anos em estudo, e a professora de 1º ciclo que, no presente ano letivo, tem a turma do 1º ano de escolaridade. Em termos caracterizadores no que respeita ao tempo de serviço em anos e o número de anos que trabalharam nesta escola básica, e que podemos verificar no quadro 9 abaixo descrito.

Quadro 13: *Tempo de serviço dos docentes participantes e situação profissional.*

Docentes	Situação profissional	Tempo de serviço total em anos	Tempo de serviço na Escola /JI
Educadora E...	Contratada	5	2
Educadora J...	Contratada	11	1
Professora 1º CEB	Quadro de Agrupamento	28	9

As educadoras de Infância envolvidas no estudo são contratadas, estiveram a trabalhar neste JI apenas nos anos em estudo, já não se encontram no ano letivo 2013/2014 no Agrupamento, enquanto a professora de 1º CEB é uma docente do Quadro de Agrupamento e desenvolve a sua atividade nesta escola básica há 9 anos.

No trabalho que agora desenvolvemos as docentes estão referenciadas da seguinte forma: E1 – Educadora E...; E2 – Educadora J...; P1 – Professora de 1º CEB N...

As duas educadoras de infância não tiveram qualquer tipo de formação sobre etnia cigana. A distribuição de serviço feita pela Diretora do agrupamento ao atribuir aquele jardim-de-infância àquelas docentes, foi meramente de ordem administrativa no ano 2010/2011, que surgiu pela 1ª vez o JI, a colocação foi feita através do lançamento do horário a concurso de docentes. No ano 2011/2012, foi atribuído o lugar à mesma educadora para continuidade pedagógica. No ano 2012/2013, foi colocada a segunda educadora, com mais tempo de serviço e já em funções no agrupamento. No que respeita à professora de 1º ciclo, é uma docente de quadro de agrupamento com 9 anos de serviço naquela escola a quem é assegurada a continuidade pedagógica. Esta docente teve formação sobre etnia cigana no âmbito do plano de formação do TEIP, no ano letivo 2011/2012, e trabalhou sempre com alunos de etnia cigana enquanto docente da escola básica em estudo.

6.5. Os Instrumentos de Recolha de Dados

Os instrumentos que construímos para a recolha de dados, fizemo-los tendo em conta os objetivos que pretendíamos alcançar, assim optámos por:

- Entrevistas
- Análise documental

6.5.1. Entrevistas.

Entrevistas semiestruturadas

Considerámos este instrumento de recolha de dados, o mais adequado para a linha de investigação que pretendemos, tendo em conta o objeto de estudo e as características da população-alvo, já que permite alguma flexibilidade, dando liberdade ao entrevistado para se expressar, e recolher “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994 p.134). Foram construídos quatro guiões diferentes para cada um dos grupos de participantes: Crianças (três), Educadoras de Infância (duas), Professora de 1º CEB (uma), Famílias (três).

6.5.1.1. Elaboração dos guiões. Os guiões das entrevistas foram organizadas por temas pertinentes às questões de investigação. Foram submetidos à validação por cinco especialistas, para além da orientadora. Três especialistas, com trabalho desenvolvido na área de investigação sobre etnia cigana, e dois docentes universitários da Unidade Curricular de Metodologias da Investigação em Educação. Dos cinco especialistas responderam apenas quatro e um deles mostrando indisponibilidade de agenda para fazer a apreciação. As apreciações centraram-se em aspetos relacionados com o rigor no vocabulário e não no conteúdo ou na estrutura.

Apresentamos no corpo do trabalho os guiões com blocos temáticos, respetivos objetivos, tendo remetido para apêndices, pela extensão do texto, os guiões com o formulário de perguntas e perguntas de reforço por blocos temáticos (apêndices A, B, C, D). Os guiões, assim como a sua estrutura foram apenas orientadores, não havendo qualquer rigidez no momento da conversa, que se desenvolveu de acordo com os diálogos que íamos tendo, sendo por vezes pertinentes introduzir perguntas de outros blocos temáticos.

Os guiões de entrevista a crianças e a docentes foram ainda submetidos a um teste piloto com uma criança na mesma escola, com outra professora e que frequentou também 3 anos o II e a uma professora de 1º CEB da mesma escola, que tinha na sua turma, crianças com frequência do II. Da aplicação do teste piloto à criança, resultou uma reflexão sobre a necessidade de ir situando, enquadrando as perguntas, para recolher respostas mais direcionadas para as questões de investigação. No que respeita ao teste à professora de 1º CEB verificámos que era necessário centrar as questões nas 3 crianças em estudo, evitando generalizações que seriam difíceis de categorizar em cada um dos casos.

Foram assim aplicados os guiões, num total de quatro, um para cada conjunto de sujeitos como já foi referido, sendo coincidentes alguns dos blocos temáticos e outros de acordo com as questões de investigação para cada grupo de participantes.

Os blocos temáticos que estruturaram as entrevistas foram:

- Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados. Pretende-se aqui legitimar a entrevista, motivar os entrevistados, informar sobre os objetivos do trabalho em curso para que o entrevistado possa aderir e participar plenamente. É importante também nesta introdução, garantir a confidencialidade da informação
- Elementos enquadradores – Este bloco faz parte apenas das entrevista às famílias e pretende-se aqui recolher elementos caracterizadores das famílias no que respeita às motivações para inscrever os filhos no JI em estudo e saber o número de filhos que tem no JI.
- A integração e a experiência no JI. Pretende-se aqui conhecer o ponto de vista das crianças, famílias e educadoras de infância sobre a forma como as crianças de etnia cigana experienciaram a frequência no JI, identificar atitudes, comportamentos, aceitação de regras e rotinas, interesses e motivações das crianças aquando da sua frequência no JI, assim como identificar sentimentos vivenciados pelos alunos de etnia cigana ao entrar no JI
- A relação com colegas e adultos no JI – Neste bloco pretende-se conhecer os pontos de vista dos participantes sobre a relação que estas crianças estabeleceram com os colegas, ciganos e não ciganos, assim como a relação com os adultos no JI.
- Opinião das famílias sobre o JI. Neste bloco pretende-se conhecer a opinião das famílias sobre o funcionamento e organização do JI.
- Relação da família como o JI. Pretende-se aqui conhecer o ponto de vista das famílias e das educadoras de infância sobre a relação das famílias ciganas com o JI e vice-versa.
- A integração e experiência das crianças ciganas na escola. Com este bloco pretende-se recolher informação sobre os pontos de vista das crianças, das famílias e da professora de 1º CEB sobre como decorreu a experiência da entrada destas crianças no 1º ano, do ponto de vista de atitudes comportamento, facilidades e dificuldades Do ponto de vista dos participantes, identificar interesses e motivações das crianças na escola, assim como identificar a forma como as crianças avaliam a sua experiência na escola.
- A relação com colegas e adultos na escola. Neste bloco pretende-se conhecer os pontos de vista dos participantes sobre a relação que estas crianças estabeleceram com os colegas, ciganos e não ciganos, assim como a relação com os adultos na escola.

- Opinião das famílias sobre a escola. Aqui pretende-se conhecer a opinião das famílias sobre a escola nomeadamente sobre o funcionamento de organização
- Relação da família com a escola. Pretende-se aqui conhecer o ponto de vista das famílias e das educadoras de infância sobre a relação das famílias ciganas com a escola e vice-versa.
- As aprendizagens e os resultados escolares. Este bloco consta apenas no guião de entrevista à professora de 1º CEB de prende-se com a identificação de facilidades e dificuldades destas crianças nas aprendizagens e resultados escolares.
- Os contributos da educação pré-escolar para a integração na escola. Neste bloco a perceção de todos os participantes sobre os contributos que a frequência do JI teve na integração na escola e identificar fatores que contribuíram para essa integração.
- Crenças e expetativas face á escola. Este bloco faz parte, apenas, dos guiões das entrevistas às crianças e família e pretende-se aqui identificar a importância e valorização que as crianças e as famílias atribuem à escola, assim como as expetativas que colocam na escola quanto ao seu projeto de vida, no que toca às crianças, e as expetativas que as famílias colocam na escola para uma melhoria de vida dos seus filhos.
- Questões finais e agradecimentos. Neste bloco pretende-se agradecer e valorizar junto dos entrevistados a sua participação, assim como dar oportunidade para que possam acrescentar mais alguma informação que considerarem pertinente.

Implementação das entrevistas

Na primeira fase do processo de recolha de dados, com o objetivo de construir uma aproximação positiva às crianças e suas famílias, assim como complementar as entrevistas semiestruturadas, estabelecemos alguns contactos informais com as crianças e famílias, no espaço interior e exterior à escola no momento em que as famílias iam buscar ou levar as crianças. Estes contactos criaram uma maior familiaridade, e constituíram-se como meios privilegiados para conhecer e esclarecer situações e perceções de uma forma mais natural e espontânea e simultaneamente ter a perceção de como e com quem, decorrem habitualmente as chegadas à escola. As entrevistas à professora de 1º ciclo, crianças e famílias decorreram em contexto escolar, em espaços familiares tanto para pais como para crianças, na sala contígua às salas de aula e no refeitório da escola. As entrevistas com as educadoras, atendendo a que já não estão a trabalhar no agrupamento, decorreram em espaços previamente combinados, uma na localidade

onde reside, outra na localidade onde trabalha. As transcrições das entrevistas encontram-se nos apêndices L, M, N e O.

As entrevistas com crianças

Ao optarmos por fazer entrevistas às crianças fizemo-lo com a crença de que a criança “tem direito a ser ouvida e ter uma voz, nos seus contextos de vida diária” (Folque, 2010, p.240). Estas crianças atualmente com 6 e 7 anos fizeram um percurso de 3 anos no JI e encontrando-se agora no 1º ano, são capazes e competentes para falar sobre a sua experiência, o que sentiram o que gostaram, do que mais se lembram, o que foi, para elas, mais significativo. Consideramos, estes dados determinantes para a análise e discussão dos resultados em comparação com os pontos de vistas das famílias e docentes que nem sempre foram idênticos e coincidentes, dando-nos referências para uma triangulação de dados, que permitiram um conhecimento mais alargado e aprofundado, e acrescentaríamos mais legítimo, da realidade.

Nas entrevistas às crianças houve uma particular preocupação em criar alguma familiaridade com a nossa presença. Como foram desenvolvidas em contexto escolar, fora da sala de aula, procurei passar alguns momentos na escola e interagir com as crianças nos momentos de recreio e de entrada. Estudos feitos sobre a relevância dos contextos em que a entrevista se realiza (Moore,1986, citado por Mayall, 2000; Scott, 2000, referenciados por Oliveira-Formozinho & Araújo, 2008) apontam para que as entrevistas a crianças sejam feitas em contextos que sejam do domínio da criança, nomeadamente em contexto familiar ou escolar, o que pode favorecer a recolha de dados, pois estando a criança no seu domínio, os seus testemunhos poderão ser mais ricos, e ter uma atitude mais aberta ou estar mais à vontade, por estar no espaço que lhe é familiar e desta forma “promover a sua motivação e reduzir a ansiedade.” (Greig & Taylor, 2001, citado, por Oliveira-Formozinho & Araújo 2008, p.20).

Partimos para as entrevistas com a intenção de dar espaço à criança para desenvolver uma conversa que permitisse um diálogo fluente e não com intenção de pergunta, resposta. Procurámos criar um ambiente em que as crianças não sentissem uma relação de poder desequilibrada, o que poderia originar respostas, que do seu ponto de vista, seriam as certas ou que “satisfazam o adulto, o qual já sabe, à priori, a resposta à questão colocada” (idem, p.21). Desta forma posicionámo-nos numa postura de ouvintes, de entrevistador com dúvidas que necessita do contributo da criança para ser esclarecido ou saber mais, no sentido de transmitir poder e mais confiança à criança. Utilizámos expressões tais como: Como foi? Porquê? O que achas? Conta-me como foi.

Tivemos a preocupação de elaborar um guião com questões adequadas às crianças, sem ambiguidades e de fácil compreensão, atendendo às idades das crianças e ao que conhecíamos do seu “background familiar e cultural” (idem, p.23), ou seja questões simples, práticas, relacionadas com as suas vivências.

As conversas nem sempre foram fáceis. Muitas das respostas eram acenos de cabeça ou monossílabos, o que nos levou a reformular pontualmente a forma de colocar as questões. Recorremos a repetições, a redundâncias para melhor situar a criança, tanto mais que certas perguntas remontavam a 3 anos atrás (o 1º ano de JI).

Ao nível de interpretação de perguntas por parte das crianças, deparámo-nos com dificuldades com uma delas, que não entendeu o significado da palavra Jardim de Infância, porque para ela isso era a escola dos pequeninos, o que originou um tempo em que as respostas eram vagas e ambíguas, não indo de forma alguma ao encontro dos dados que era suposto recolher, e previstos no guião. “Os investigadores (...) deverão verificar se as perguntas não são ambíguas e certificarem-se se a criança as interpreta de acordo com aquilo que é pretendido” (Scott, 2000, citado por Oliveira-Formozinho & Araújo, 2008, p.23). Assim, houve necessidade de dar um tempo, reformular questões, enquadrar a criança para chegarmos à conversa.

eticamente, tivemos o cuidado de começar por dizer à criança que recolhemos autorização do pai para falar com ela, assim como abandonar as questões em que as crianças manifestavam algum desconforto, faziam silêncio na resposta, encolhiam os ombros ou diziam: - “não sei”. No final agradecemos a sua colaboração afirmando que o seu contributo foi bastante importante.

Cada vez mais, o ponto de vista da criança é visto como importante, e até determinante, para melhor conhecer os processos que envolvem o ato educativo. Como nos refere Folque “ O processo de aprendizagem não é mais percebido como um input /output (ensino / aprendizagem), mas sim como um processo dialógico que ocorre quando crianças e adultos agem em conjunto e criam conjuntamente significados" (2010, p.241). O contributo das crianças é imprescindível para “encontrar novas formas de os viver em conjunto” (Kjorholt *et al.*, 2005, citado por Folque, 2010, p.242).

Entrevistas com adultos

Procurámos, durante as entrevistas, que os interlocutores se sentissem à vontade para expressar as suas opiniões ou sentimentos e nos dissessem a verdade, numa perspetiva de respeito pelo outro e pelas suas vivências e valores. Os maiores constrangimentos, foram sentidos na marcação das entrevistas com famílias ciganas. Mostraram-se sempre disponíveis na hora de

fazer a marcação, mas no momento não compareciam, alegando que tinham um familiar doente, ou que eles próprios estavam doentes, informação que nos era transmitida pela criança ou pela pessoa que trazia a criança. Esta situação ocorreu com todas as famílias. Podemos tentar justificar esta atitude com algum receio e desconfiança. Como maioritariamente as crianças vêm para a escola com o pai, falei com os pais sobre o objetivo da entrevista, dando ênfase na importância dos seus testemunhos para o trabalho. Alguns afirmaram que não gostavam de falar e que seria a esposa que viria para falar connosco, mas logo a esposa adoecia e mais uma vez se adiava a entrevista. Dois dos encontros acabaram por acontecer já no 2º período, quando estavam a terminar as datas para pedido de subsídio para o próximo ano.

As entrevistas decorreram inicialmente com alguma apreensão, e foi no decorrer da conversa, mesmo depois de afirmarmos que eram apenas informações para um trabalho da Universidade e de se ter garantido a confidencialidade e o anonimato, que as pessoas começaram a participar de uma forma mais intensa e descontraidamente, de tal forma que a pressão do tempo e a falta de disponibilidade mostrada inicialmente, quase desapareceu.

Tomámos uma atitude de bom ouvinte, porque “ o que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Oíça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo...” (Bogdan & Biklen, 1994 p.137), e desta forma conseguimos recolher os dados essenciais para responder às questões de investigação, não só como ouvintes mas também como observadores, de gesto, olhares, pausas e indecisões, tom de voz mais ou menos determinado o que nos permitiu ler mensagens nas entrelinhas.

6.5.2. Análise documental.

Foram recolhidos dados de um conjunto de documentos do Agrupamento, que permitiram um conhecimento mais aprofundado dos casos em estudo. Para aceder a estes documentos, houve necessidade de pedir autorização superior junto do Diretor do Agrupamento para a sua consulta, outros foram consultados na página web do Agrupamento, apesar de se encontrar bastante desatualizada. Foram ainda recolhidos dados estatísticos, tais como (números de alunos, idades, taxas e outros indicadores quantitativos que proporcionaram uma melhor compreensão dos casos em estudo). O quadro 14 descreve os documentos recolhidos e respetivos conteúdos analisados.

Quadro 14: *Documentos recolhidos e analisados*

Tipo de Documento	Conteúdo analisado
Projeto Educativo 11-13 (PE)	Dados caracterizadores do Agrupamento, diagnóstico de problemáticas e necessidades, objetivos, a desenvolver para resolver problemáticas identificadas
Projeto Teip 11-13	Articulado com P.E, problemáticas, metas a alcançar e eixos de intervenção
Caracterização do Agrupamento de escolas (Apresentado à IGEC para avaliação externa)	Todos os dados numéricos e caracterização do Agrupamento e comunidade, nomeadamente parcerias.
Relatório do grupo de Avaliação Interna 2012-2013	Grau de satisfação dos utentes face á Instituição, avaliação das ações, dos eixos de intervenção, propostas para plano de melhoria
Regulamento Interno (em processo de remodelação em 2014)	Regras e normas de funcionamento da Instituição
Planos Anuais de Atividades	Atividades e projetos desenvolvidos para alcançar os do PE
Relatórios de Avaliação TEIP II	Avaliação de toda a atividade desenvolvida no Agrupamento, nomeadamente os resultados escolares
Plano de melhoria 13-14	Objetivos e metas para o ano letivo 13-14 e respetivas ações
Processos individuais dos alunos	Avaliações, diagnóstica e trimestrais Avaliações intercalares Assiduidade dos alunos Informações e registos dos docentes (pré-escolar e 1º CEB) Trabalhos dos alunos
Critérios de avaliação*	Critérios de avaliação da educação pré-escolar e 1º ciclo, assim como instrumentos de registo da avaliação do aluno
Dados estatísticos	Grelhas de constituição de turmas, fichas de identificação dos alunos, número de alunos no Agrupamento, alunos de etnia, em todos os anos de escolaridade, pautas de avaliação, dados sobre alunos subsidiados.
Documento interno do município, não publicado, da Divisão de ordenamento do território e urbanismo (2012)	Levantamento do número de residentes e características das condições habitacionais do bairro das “Hortinhas”

* Queremos salientar em particular estes critérios, pela sua importância na análise dos resultados referentes à categoria “as aprendizagens e resultados escolares”, que abordaremos no capítulo 7. Constatámos que o processo de avaliação tanto na EPE como no 1º CEB, é feito tendo em conta as orientações emanadas pelos diplomas legais sobre a matéria, nomeadamente:

- Na educação pré-escolar a avaliação das crianças baseia-se no disposto na Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011. “É um processo contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utiliza procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas” (p. 4-5).

- No 1º CEB e de acordo com o ponto 4, artigo 8º do Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de Dezembro:

“No 1º, 2º e 3ºanos de escolaridade, a informação resultante da avaliação sumativa interna, nos três períodos letivos, expressa-se de forma descritiva em todas as áreas disciplinares e não disciplinares” (p. 5)

Neste Agrupamento os dados referentes à avaliação, tal como disposto na lei, são feitas de forma descritiva. Na EPE, o Educador de Infância, no final de cada período e no final do ano utiliza uma ficha de registo de avaliação, onde aborda a evolução individual das aprendizagens mais significativas, realçando o percurso e progressos da criança. Este registo é baseado nas áreas de conteúdo das OCEPE, é entregue o original aos Pais/Encarregados de Educação ficando a cópia arquivada no processo individual da criança. No 1º CEB é associada a esta descrição uma menção com carácter qualitativo: Não Satisfaz, Satisfaz, Satisfaz Bem e Satisfaz Muito Bem. No final de cada período e no final do ano é preenchida uma ficha e elaborada uma pauta, que é divulgada junto dos pais e encarregados de educação.

No que respeita à educação para a cidadania fomos consultar os critérios de avaliação assim como as competências que estão associadas a uma avaliação da menção SATISFAZ, e que são as seguintes: Revela regularmente boa relação com os outros; É assíduo e quase sempre responsável; Desenvolve a maioria das tarefas que lhe são propostas; Participa, quando solicitado, nos trabalhos propostos; Apresenta os seus pontos de vista e respeita a opinião dos outros; Revela algum empenho em encontrar soluções; Revela algum espírito crítico; Revela algum interesse em encontrar consenso; Quando solicitado pesquisa, seleciona, organiza e interpreta a informação; Avalia o seu trabalho, bem como o efetuado pelos seus colegas; Demonstra alguns valores de tolerância e solidariedade.

6.6. O Tratamento dos Dados

Para tratamento dos dados recolhidos utilizámos o método de análise de conteúdo. Para Bardin (2013), a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Ainda segundo a autora, este método tem três fases: a pré-análise; a exploração do material (codificação e categorização); o tratamento dos resultados, as inferências e a interpretação.

Numa primeira fase, após a realização das entrevistas foi feita a transcrição na íntegra de todas as entrevistas para texto. Foi feita uma leitura que Bardin (2013) chama de “flutuante” (p.122). Esta leitura foi feita também dos documentos referidos anteriormente.

Códigos e categorias

Da pré-análise das entrevistas passamos ao processo de codificação e categorização:

A análise de conteúdo das entrevistas foi feita tendo em conta categorias, à priori, sugeridas pelos próprios guiões e outras a posteriori, da nossa iniciativa e decorrentes das respostas dadas pelos participantes.

Ao assinalar as unidades de sentido / indicadores, nas entrevistas com as crianças, deparámo-nos nas transcrições das entrevistas com respostas afirmativas e negativas apenas com acenos de cabeça e não propriamente com falas. Tomámos a decisão de assinalar na coluna das unidades de sentido, esse comportamento, sem lhe atribuir numeração, mas ficando o registo como reforço, no momento da análise.

Com as crianças foi necessário estar sempre a fazer perguntas de reforço ou a solicitar o enriquecimento das respostas incentivando a uma conversa mais produtiva para recolher o maior número de dados possível, isso resultou num conjunto de múltiplas perguntas e respostas todas acerca da mesma categoria o que nos levou a decidir atribuir às várias respostas o mesmo número por se tratar duma resposta fragmentada, mas apenas uma unidade de sentido. As matrizes de categorização das entrevistas, com o tratamento de toda a informação, por se tratar de um documento extenso, encontram-se nos apêndices O, P, Q, e R. No quadro 15 encontra-se descrita a codificação dos intervenientes e respetivas falas.

Quadro 15: *Codificação dos intervenientes e respetivas falas**

Grupo de intervenientes	Interveniente	Código do Interveniente	Código da Unidade / Indicador/Falas
Alunos	Daniela	A1	A1.1; A1.2; A1.3...
	José	A2	A2.1; A2.2; A2.3...
	Maria	A3	A3.1; A3.3; A3.3...
Famílias	Família da Daniela	F1	F1.1; F1.2; F1.3...
	Família do José	F2	F2.1; F2.2; F2.3...
	Família da Maria	F3	F3.1; F3.2; F3.3...
Educadoras de Infância	E...	E1	E1.1; E1.2; E1.3...
	J...	E2	E2.1; E2.2; E2.3...
Professora de 1º CEB	N...	P1	P1.1; P1.2; P1.3...

*Esta codificação encontra-se presente ao longo de todo trabalho.

Os quadros abaixo descritos registam as matrizes de categorização utilizada no tratamento dos dados das entrevistas aos vários intervenientes, em apêndice, como já referido.

Quadro 16: *Temas, categorias e subcategorias das entrevistas aos alunos*

Tema	Categorias	Subcategorias
1. Integração e experiência no Jardim de Infância e no 1º CEB	1.1. Tomada de conhecimento de que iria frequentar o JI	
	1.2. Atitude	1.2.1. Atitude face ao JI
		1.2.2. Atitude face ao 1º CEB
	1.3. Motivações e interesses	1.3.1. Motivações e interesses no JI
		1.3.2. Motivações e interesses no 1º CEB
	1.4. Aprendizagens	1.4.1. Aprendizagens no JI
		1.4.2. Aprendizagens no 1º CEB
	1.5. Assiduidade	1.5.1. Assiduidade no JI
		1.5.2. Assiduidade no 1º CEB
		1.5.3. Justificação de falta de assiduidade
1.5.4. Perceção dos alunos sobre as consequências da falta de assiduidade		
2. Relação com colegas e adultos no JI e no 1º CEB	2.1. Continuidade do grupo de colegas/amigos	2.1.1. Os colegas no JI
		2.1.2. Os colegas no 1º CEB
	2.2. Relação com outros alunos seus familiares	2.2.1. Os colegas familiares no JI
		2.2.2. Os colegas familiares no 1º CEB
	2.3. Os adultos	2.3.1. As Educadoras
		2.3.2. A Professora
		2.3.3. As assistentes JI
2.3.4. As assistentes 1º CEB		
3. Contributos da frequência da educação pré-escolar para a integração no 1º CEB	3.1. Perspetiva dos alunos sobre os contributos	3.2.1. Atitude positiva (gostar)
		3.2.2. Fazer aprendizagens
		3.2.3. Atividades comuns
		3.2.4. Consequência da não frequência da EPE
4. Crenças e expectativas face à escola	4.1. Crenças	4.1.1. Para que serve a escola
		4.1.2. O que quer ser quando crescer
	4.2. Expectativas	

Quadro 17: *Temas, categorias e subcategorias das entrevistas às famílias*

Temas	Categorias	Subcategorias
1. Elementos enquadradores	1.1. Razões para a inscrição no JI	
2. Perceção sobre a integração dos filhos no JI e no 1º CEB	2.1. Atitude	2.1.1. Atitude face ao JI
		2.1.2. Atitude face ao 1º CEB
	2.2. Motivações e interesses	2.2.1. Motivações e interesses no JI
		2.2.2. Motivações e interesses no 1º CEB
	2.3. Relação com os outros	2.3.1. Relação com os outros no JI
		2.3.2. Relação com os outros no 1º CEB
	2.4. Resultados	
	2.5. Assiduidade	2.5.1. Assiduidade no JI
2.5.2. Assiduidade no 1º CEB		
2.5.3. Justificação de falta de assiduidade		
3. Opinião sobre o JI e sobre o 1º CEB	3.1. Opinião sobre o JI	
	3.2. Opinião sobre o 1º CEB	
4. Relação da família com o JI e com a escola	4.1. Contactos	
	4.2. Colaboração e participação	
5. Contributos da frequência da educação pré-escolar para a integração no 1º CEB	5.1. Perspetiva das famílias sobre os contributos	5.2.1. Atitude positiva
		5.2.2. Fazer aprendizagens
		5.2.3. Aceitação de regras
6. Crenças e expectativas	6.1. Crenças	6.1.1. A importância da escola
		6.1.2. O que quer que ele(a) seja quando crescer
6.2. Expectativas		

Quadro 18: *Temas, categorias e subcategorias das entrevistas às educadoras*

Temas	Categorias	Subcategorias	
1.A adaptação das crianças ciganas ao JI	1.1.Espaços, rotinas e regras		
	1.2.Atitudes e comportamentos		
	1.3.Motivações e interesses	1.3.1.As preferências das crianças	
		1.3.2.O que as crianças menos gostavam	
	1.4.A relação pedagógica	1.4.1.Segurança e confiança	
		1.4.2.Atenção e carinho	
		1.4.3.Valorização	
1.5.A prática educativa	1.5.1.Dificuldades e facilidades		
	1.5.2.Planificar segundo interesses e necessidades		
	1.5.3.Opções e prioridades metodológicas		
1.6.A assiduidade			
2.As relações das crianças ciganas com os pares e com os adultos no JI	2.1.Interações entre pares	2.1.1.Com as crianças de etnia	
		2.1.2.As brincadeiras com as crianças não ciganas	
		2.1.3.Com o 1º ciclo	
2.2.Relações e Interações com os adultos			
3.A relação com a família	3.1.Atitude face ao JI	3.1.1.Receios e desconfiança	
		3.1.2.Permanência na sala	
	3.2.Factores facilitadores	3.2.1.Atitudes de aproximação	
		3.2.2.Obrigatoriedade imposta pelo RSI	
3.2.3.Participação em visitas de estudo			
3.3.Constrangimentos			
4.Contributos da frequência da educação pré-escolar para a integração das crianças ciganas no 1º CEB?	4.1.Vivências de Multiculturalidade		
	4.2.Aprendizagens		
	4.3.Interações com os pares e com os meninos de 1º ciclo		
5.Outros fatores facilitadores para a integração	5.1.Formação	5.1.1.Formação moral	
		5.1.2.Mais conhecimento sobre a etnia	
	5.2.Trabalho de equipa	5.2.1.Articulação com o 1º ciclo	
		5.2.2.Com assistentes e animadora	
	5.3.Apoios		
	5.4.A constituição dos grupos		
5.5.A qualidade das experiências da educadora			

Quadro 19: *Temas, categorias e subcategorias das entrevistas à professora de 1º CEB*

Temas	Categorias	Subcategorias	
1.A integração dos alunos de etnia cigana no 1º ciclo.	1.1.Espaços, rotinas e regras		
	1.2.Atitudes e comportamentos		
	1.3.Motivações e interesses		
	1.4.A prática educativa	1.4.1.Dificuldades e facilidades	
		1.4.2.Planificar segundo interesses e necessidades	
1.4.3.Opções e prioridades metodológicas			
1.5.A assiduidade			
2.As aprendizagens e os resultados escolares	2.1.Aprendizagens		
	2.2.Resultados		
3.As relações das crianças ciganas com os pares e com os adultos no 1º CEB	3.1.Interações entre pares		
	3.2.Relações e Interações com os adultos		

4.A relação com a família	4.1.Atitude face à escola	
	4.2.Constrangimentos	4.2.1.Desinteresse e desvalorização
		4.2.2.Conflitos
		4.2.3.O RSI
5.Contributos da frequência da educação pré-escolar para a integração das crianças ciganas no 1º CEB?	5.1.Assiduidade	
	5.2.Aprendizagens	
	5.3.Interação com os pares	
Outros fatores facilitadores para a integração	Formação	
	Trabalho de equipa	Articulação com as educadoras
		Atividades comuns
	Apoios	
	A constituição dos grupos	
A qualidade das experiências da professora		

No processo de tratamento dos dados recolhidos das entrevistas, o tema “Outros fatores facilitadores da integração” apresenta categorias definidas, à priori, e outras decorrentes da análise das interpretações dos intervenientes, em particular dos olhares dos profissionais (docentes) envolvidos no estudo, que são transversais aos 3 estudos de caso e que entendemos ser pertinente trabalhar em separado. No capítulo da análise e discussão de resultados surge um subcapítulo intitulado: “Os olhares dos profissionais - questões transversais”, estando a análise organizada segundo as categorias e subcategorias referidas no quadro abaixo.

Quadro 20: *Tema categorias e subcategorias dos aspetos transversais*

Tema	Categorias	Subcategorias
Outros fatores facilitadores para a integração	Formação	Formação moral
		Mais conhecimento sobre a etnia
	Trabalho de equipa	Articulação entre docentes (Educadoras e professores 1º CEB)
		Com assistentes e animadora
	Apoios	
	A constituição dos grupos	
A qualidade das experiências da educadora e professora 1º CEB		

Organização da análise

Para iniciar a análise foi necessário tomar decisões, quanto à forma como este processo iria ser feito, procurando dar uma visibilidade e coerência na escrita. Deparamos, assim no momento da triangulação, com informação decorrentes de várias fontes de evidência, testemunhos direcionadas para as 3 crianças em estudo, blocos temáticos semelhantes para cada um dos intervenientes, categorias num grupo, que surgiram como subcategorias noutros, informação transversal aos 3 casos.

Esta multiplicidade de informação, implicou na decisão de elaborar uma estrutura que fosse orientadora e de certa forma agregadora, para fazer a análise. Esta estrutura é apresentada no quadro 21 abaixo descrito.

Quadro 21: *Estrutura para análise de caso*

ANÁLISE DE CASO – A História de ...				
Temas	Aluno (A)	Família (F)	Educadores (E)	Prof 1º ciclo (P)
1.Elementos enquadradores		F.1		
2. Integração no Jardim de Infância e no 1º CEB	A.2	F.2	E.2	P.2
3.Relação com colegas e adultos no JI e no 1º CEB	A.3	F.3	E.3	P.3
4.Relação com a família		F.4	E.4	P.4
5.As aprendizagens e os resultados escolares			E.5	P.5
6.Contributos da frequência da educação pré-escolar para a integração no 1º CEB	A.6	F.6	E.6	P.6
7.Crenças e expectativas face à escola	A.7	F.7		
8. Outros fatores facilitadores da integração*			E.8	P.8

*Este tema será trabalhado em separado, porque é transversal.

A análise foi feita segundo os temas dos guiões. No capítulo seguinte, no decorrer da escrita, vão surgindo as categorias e subcategorias, que assinalamos a negrito e sublinhadas, ou apenas a negrito, respetivamente, procurando em cada categoria analisar as falas dos vários intervenientes. Pareceu-nos que desta forma a fluidez da escrita não era afetada, e contamos a história para cada caso, que não se tratando de histórias do imaginário, é sim a história de cada criança cigana neste percurso no “... irresistível apelo da liberdade e sobre a descoberta do outro e suas diferenças” (Andresen e Tavares, 2013, s/p)

Sentimos ainda a necessidade, no capítulo seguinte, de criar um outro ponto, que se prende com aspetos transversais a todos os casos, e que resultam dos olhares dos profissionais sobre a integração das crianças ciganas neste percurso de integração em contexto escolar e pré-escolar assim como os fatores facilitadores para trabalhar a integração não só com crianças e famílias mas também no que respeita à formação pessoal e profissional dos docentes envolvidos neste desafio, cada vez mais uma realidade no nosso sistema educativo.

6.7. Questões Éticas da Investigação

Ao longo do trabalho, fomos referindo questões de natureza ética que foram tidas em conta, e devidamente ponderadas, para desenvolver este trabalho de uma forma humilde e

honestas. Agimos eticamente, de acordo com o que nos dizem Graue & Walsh (2003) “agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos” (p.75) De forma sintética abordamos aqui os aspetos de natureza ética que tivemos ao trabalhar com os sujeitos, assim como nos contextos onde se desenvolveu o estudo, nomeadamente.

- Especial cuidado no respeito pelo outro, pela sua sensibilidade, interesses e valores.

- Relação de poder equilibrada não só em relação às crianças e famílias como já foi referido neste capítulo, mas também com os docentes. Foram previamente abordadas com as educadoras de infância e a professora questões relacionadas com o papel da pessoa do investigador, que neste contexto se encontrava numa posição de querer conhecer, sem qualquer intenção de julgar ou avaliar, despojando-nos do nosso papel de elemento de estrutura de gestão do agrupamento, o que não é fácil nem linear.

- Identificação dos participantes como competentes e conhecedores do assunto em estudo.

Os participantes detêm os saberes, os sentires, que queríamos recolher para o estudo, desta forma é transmitida a sensação de poder e de protagonistas no trabalho de investigação

- Consentimento por parte dos entrevistados. Um trabalho desta natureza é sempre uma intromissão na vida das pessoas. Neste em concreto, sentimo-nos intrusos não só na vida profissional, como na pessoal, na assunção de valores e nas interpretações que os participantes têm sobre a vivência do dia-a-dia com uma outra cultura. Todos os participantes deram permissão incondicional para as entrevistas. Com as crianças e famílias ciganas senti que essa permissão foi sendo também negociada, ao longo da entrevista, materializada na forma como as perguntas foram feitas, isto é, numa atitude de escuta, perguntas abertas e procurando serem os entrevistados a decidir sobre o que nos queriam dizer. Como foi? Como vê? O que acha? Qual é a sua opinião? De certa forma foi-lhes dada a possibilidade de serem eles a definirem as regras.

- Consentimento por parte do diretor do agrupamento para desenvolver o trabalho em contexto escolar e acesso a toda a panóplia de documentos e dados estatísticos.

- Por último queremos acrescentar o desconforto no momento da escrita em que colocamos em evidência questões que podem magoar o outro mas “ser ético não é a mesma coisa que sentir-se confortável” (Graue & Walsh, 2003, p.80). Procuramos respeitar em todo o momento a privacidade do outro, mas no momento da escrita o desconforto prendeu-se com ter que discutir aspetos que não gostaríamos de ter ouvido, mas que considerámos importantes analisar no contexto do estudo. Os mesmos autores referem que o desconforto muitas vezes é “... mais nosso do que da pessoa acerca de quem escrevemos” (Graue & Walsh, 2003, p.80). Tanto mais que os participantes, nomeadamente os profissionais tiveram acesso às transcrições das entrevistas que serviram de base à discussão de dados. Noutros aspetos porém, tomámos a

decisão de não entrar, e não recolher informação para além da que seria estritamente necessária aos objetivos deste estudo.

Gostaríamos de finalmente referir que este foi um trabalho, que apesar de ser do interesse próprio do investigador, foi feito a pensar no contributo que pode ter na prática profissional dos docentes envolvidos, mas também no sentido de contribuir para um maior bem-estar destas crianças e famílias na relação com a escola. Ao colaborarem de forma generosa e despretensiosa, ao partilharem connosco as suas próprias interpretações do objeto de estudo, sentimos como que um compromisso uma responsabilidade de devolver e partilhar este trabalho, pensando em primeiro lugar nas crianças e no seu sucesso na escola e na vida.

Passemos então à análise dos dados e discussão.

Capítulo 7 – Análise dos Dados e Discussão

7.1. A História da Daniela

Elementos Enquadradores

A Daniela vive num bairro cigano chamado “Hortinhas” algures numa cidade do Alentejo. Nasceu em 26 de Outubro de 2007, no seio duma família cigana. Vive com o pai, a mãe e com mais dois irmãos: a Rita, mais velha, o António mais novo, mas que todos conhecem por “Tolinha”, e o mano bebé.

O pai e a mãe estão desempregados. O pai tem a 4º ano, no momento do nascimento da Daniela o pai frequentava um curso de formação de adultos (EFA) onde aprendeu a ler alguma coisa:

- (...) Os meus pais não me obrigaram a andar na escola e só depois, com os cursos em adulto, é que aprendi a ler, não sei escrever, mas sei ler eu tirei a 4ª classe Recebo o RSI (F1-28)

Quando a Daniela tinha 3 anos, o pai inscreveu-a no JI. Para esta tomada de decisão interveio a Segurança Social, uma vez que a família era, e continua a ser, beneficiária do Rendimento Social de Inserção (RSI). Segundo as palavras do pai da Daniela:

“Lembro-me que me pediram o nome, eu fui à Segurança Social e eles disseram-me que eu tinha que inscrever a Daniela e eu disse-lhe que não precisava de ser obrigatório porque eu quero que os gaiatos estudem, foi por isso (...) e tenho mais dois. Tenho o António aqui no jardim de Infância e a Rita com o professor R...”.
(F1-1)

A opção pela inscrição neste estabelecimento, havendo outros na mesma área de residência prende-se com o facto de já lá andar a irmã mais velha, e fica perto do bairro residencial onde vivem. Pelo que nos foi dado observar das entradas e saídas no estabelecimento escolar, as crianças ciganas vêm em grupos, acompanhadas por um adulto, que pode ser, o pai, a mãe ou um outro familiar, pelo que ter inscrito a Daniela neste JI é facilitador porque existe esta interajuda entre vizinhos e familiares no transporte das crianças para a Escola e JI.

A integração no Jardim de Infância e no 1º CEB

Em setembro de 2010, a Daniela entrou no JI.

A Daniela **teve conhecimento de que ia para o Jardim de Infância** pelo pai:

- “Foi o meu pai. Levou-me para a escola dos meninos.” (A1.7)

Para ela, o JI é a escola dos meninos pequenos, o que justifica, na sua fala, a referência ao Jardim de Infância como “escola dos meninos” ou “escola dos meninos pequenos”.

Não foi um início fácil:

- “Durante um dia ou dois, ela chorou muito, mas depois acostumou-se e não chorou mais, eu insistia e ela vinha todos os dias” (F1-2).

Estas memórias do pai, sobre a **atitude e o comportamento** da Daniela não coincidem com as suas afirmações sobre os primeiros dias no jardim de Infância, diz-nos ela:

- “O meu pai deixou-me aqui e eu não chorei (A1.15)

Mas coincidem sim, com a da primeira educadora, que a recebeu aos 3 anos e que referiu que a Daniela, tal como outras crianças que entraram pela 1ª vez, manifestou comportamentos de agressividade:

- “Reagiram com choros, desconfiança e agressividade. (...) Empurravam, batiam, davam pontapés, mordiam, gritavam e utilizavam vocabulário desadequado/desagradável a princípio. Nenhum dos três queria ficar no Jardim de Infância. Foram ficando por períodos cada vez mais longos e a sua reação passou a ser de maior recetividade.” (E1-5)

A Daniela como qualquer criança de 3 anos reagiu a uma separação dos pais nos primeiros momentos, com choro, mas logo parece ter-se adaptado a este novo espaço. Estes comportamentos de agressividade, desconfiança e choro não fazem parte das memórias da Daniela, pelo contrário, a atitude desta criança neste contexto foi bastante positiva, como ela diz:

- “Gostava de tudo (A1.5)

- “Querida vir para a escola (A1.8)

Nesta linha de pensamento, o pai vem confirmar o seguinte:

- “Ela sempre gostou muito de vir, e o outro gaiato que eu tenho aí, é a mesma coisa, até no sábado e no domingo ela pergunta se há aulas (...) sentia-se bem, com a professora E..., ela gostava muito da E.... Ela tratava-os bem.” (F1-2)

- “Costumava e costuma falar sobre a escola. Primeiro na pré e agora é ali naquela.” (F1-3).

Progressivamente a Daniela foi ficando sem chorar, e parece-nos ser de realçar, a atitude de insistência por parte dos pais, para que a filha não falte, que é referida anteriormente, o que parece ter transmitido alguma confiança à Daniela. Esta atitude pode ter sido facilitadora e uma das causas para uma melhor integração.

No que respeita às **motivações e interesses** da Daniela, ela referiu que no Jardim de Infância ela gostava essencialmente de brincar: Com a casinha das bonecas; Brincar na rua; Comer. Brincar é a atividade que referiu natural e espontaneamente, com um brilho nos olhos e um sorriso, que registámos na conversa que tivemos com ela no momento da entrevista, quando questionada sobre o que fazia e o que mais gostava de fazer no Jardim de Infância.

- “Brincava com a casinha (...) e com as bonecas (...) comia.” (A1.1)

- “Brincava na rua.” (A1.2)

- “Brincava na casinha, (...) Era bonito.” (A1.3)

Estas afirmações da Daniela são confirmadas pelas educadoras:

- A Daniela adorava brincar ao faz de conta, a área da “casinha” era a sua preferida. (E1-12)

Brincar na rua, no recreio, assim como as atividades de música e movimento eram preferidas, no entanto não são as priorizadas relativamente ao brincar dentro da sala com as bonecas. Tudo o que era novo suscitava interesse, e tal como referiu E1:

- “Como qualquer criança a novidade era também fator de interesse e motivação e isso foi ainda mais marcante quando comparado com as outras crianças (não ciganas).” (E1-8).

Os momentos que implicavam mais atenção e concentração, eram os menos preferidos da Daniela, como refere a educadora E1:

- “As que menos gostava eram as que implicavam maiores tempos de atenção/concentração e envolviam mais perícia e regras, sobretudo em trabalho de mesa, principalmente atividades do domínio da matemática, expressão plástica e conhecimento do mundo (...), jogos de grupo, jogos de associação, fichas, desenhos, recorte, colagem”. (E1-11).

No 1º CEB a Daniela continua a referir o brincar e o comer como o que ela mais gosta, mas também fazendo referência ao trabalhar e desenhar que curiosamente não era uma apetência que ela tinha quando entrou para o JI.

- “Trabalhar (...) de pintar os desenhos. (...) Gosto de almoçar. (...) De brincar na rua e não sei mais.” (A1.19)

Quando a interrogamos sobre se aprendeu a fazer letras, escrever nome e palavras, ela apenas faz um aceno afirmativo com a cabeça.

Mas a Daniela refere-se às atividades referidas por E1, como **aprendizagens** e até diz que aprendeu no JI:

- ”A fazer desenhos, um colar para a mãe (...) na escola dos pequeninos fiz e ofereci à mãe” (A1.6) e acena afirmativamente com a cabeça quando lhe é perguntado se aprendeu a fazer o nome, e os números, o que é confirmado pelas educadoras nas fichas de avaliação que constam do seu processo individual, adiante analisadas.

No 1º CEB ela apenas refere que aprendeu: - “A escrever e matemática” (A1.22)

Podemos interpretar estes dados como uma evolução no 1º CEB, na motivação para atividades que impliquem estar sentado como o desenhar.

Outro interesse manifestado não só no JI como no 1º CEB são os jogos didáticos. O computador só surgiu como interesse no 1º CEB. Diz-nos a professora:

- “Outras estratégias utilizadas foram: computador com jogos didáticos, puzzles, que já estão, na sua maioria, todos estragados.” (P1-8)

Acrescenta ainda que a Daniela tal como as outras crianças de etnia cigana são crianças de uma maneira geral desmotivadas para as aprendizagens e precisam de um apoio constante para serem estimuladas

-“Falta de motivação pelas aprendizagens (...) Sim, até na físico-motora, não ouvem as regras e querem fazer à vontade deles.” (P1-10)

-“São crianças que precisam de ser muito estimuladas e motivadas, necessitam de um apoio direto e constante o que tem sido difícil devido ao elevado número de alunos que a turma possui, dez alunos de etnia cigana.” (P1-20)

-“Uma turma com 26 alunos é muito difícil dar mais atenção aos alunos.” (P1-26)

Estes aspetos de falta de motivação e interesse, são dificuldades apresentadas para trabalhar com estas crianças, no entender da professora de 1º CEB.

Relativamente à integração, mais precisamente no que toca a **rotinas e regras**, a educadora (E2) refere que foi necessário estabelecer uma rotina, para brincar e para trabalhar:

Eu apanhei aquele grupo em que as crianças como a Daniela só faziam aquilo que eles queriam, só trabalhavam quando queriam brincavam quando queriam, e comigo não, havia regras, (...) estipulámos, durante a manhã eles trabalhavam, durante a tarde eles faziam aquilo que queriam, as que queriam trabalhar à tarde, estavam à vontade, o livre arbítrio era durante a tarde, durante a manhã quem mandava era eu. Por exemplo ouvir uma história, ao princípio levantavam os pés, eram almofadas a voar, estavam habituados a fazer, mas comigo não, sentados ouvem, não querem ouvir, respeitam os outros que querem ouvir, mas estão sentados. Eles não iam brincar se não quisessem ouvir uma história, era o que eles estavam habituados, não queres ouvir uma história então vais brincar. Foi assim ao princípio, mas depois passou uma vez, duas vezes e depois já todos se interessavam por uma história. Eu não deixava que eles fizessem aquilo que queriam (E2-2)

Parece haver uma distinção entre o trabalhar e o brincar entendendo-se nestas afirmações que o brincar está relacionado com a brincadeira livre ligada ao jogo simbólico, construções, garagem, e o trabalhar às atividades como o pintar, modelar, recorte, colagem e fichas.

A educadora E2 esteve com a Daniela num ano letivo em que ela já tinha 5 anos e desta forma foi possível criar compromisso/ negociação na organização do tempo, do espaço e das atividades. Habituada a uma vivência policrona do tempo como nos refere Montenegro (1999), ou seja, em que os espaços e os tempos têm em simultâneo diversas funções sociais, esta atitude que podemos considerar de firmeza e assertiva, parece ser muito centrada na vontade da

educadora, pouco negociada, mas, pode ter sido benéfica na aceitação que a Daniela fez das regras da vivência em grupo no JI. As afirmações da professora de 1º ano do 1ºCEB, vêm no mesmo sentido, no que respeita a regras, não só em relação à Daniela como a outras crianças ciganas:

- “ (...) Não ouvem as regras e querem fazer à vontade deles.” (P1-10)

- “Estas crianças têm alguma dificuldade em obedecer aos adultos e em cumprir as regras estabelecidas.” (P1-31)

Embora a professora do 1º CEB, refira a falta de regras, esta também reconhece que a Daniela tal como as outras crianças de etnia cigana, que frequentaram a educação pré-escolar tiveram uma integração relativamente fácil:

- “A integração dos alunos foi relativamente fácil, uma vez que já tinham frequentado o ensino Pré-escolar, já tinham interiorizado algumas regras básicas referentes ao “saber estar na sala de aula”(...) Estar sentado, ouvir uma história, pegar no lápis, utilizar a tesoura, pintar, fazer puzzle.” (P1-3)

O estabelecimento de regras parece ter sido uma estratégia com resultados positivos na progressiva **segurança e confiança** que contribuíram para a integração da Daniela. Como diz E2:

“Eu consegui levá-la a ela e aos outros perfeitamente, a partir do momento em que eles se sentiram seguros comigo, no ambiente em que houvesse segurança (E2-3)

A educadora E1 refere também a importância duma **relação pedagógica** de confiança e segurança, associada ao afeto e ao carinho, sem fazer distinção. Nas fichas de avaliação, adiante analisadas, a Daniela é caracterizada como uma criança inibida em grande grupo que solicitava a **atenção e o carinho** do adulto no início da frequência no JI:

“As crianças relacionaram-se melhor com os adultos que as respeitavam e tratavam sem distinção. Como qualquer ser humano, a Daniela tal como as outras crianças procuram quem as trata com amor, carinho e justiça. Não estabelecer diferenças na relação (crianças de etnia e restantes) foi fundamental.” (E1-21)

“A linguagem do amor, o carinho, a compreensão e aceitação da diferença por parte dos adultos e das outras crianças trouxe à tona o seu lado sensível e meigo, caindo por terra a máscara de “selvagens” com que tanto são rotuladas. Ao fim de algum tempo ir para o Jardim de Infância deixou de ser uma tortura e passou a ser uma experiência agradável para a maioria das crianças.” (E1-9).

E neste sentido (P1) refere que as crianças de etnia são desconfiadas, mas este sentimento não era observável na Daniela quando ingressou no 1º ano.

“Sim, são desconfiados e acham sempre que se dá mais atenção aos outros, à exceção da Daniela.” (P1-33)

Nota-se claramente neste percurso uma evolução no comportamento da Daniela desde o pré-escolar para o 1º ciclo, ganhou mais confiança e segurança.

Nesta relação pedagógica surge também o aspeto da **valorização**:

“Utilizei também o elogio como forma de incentivo.” (E1-14)

As músicas, quando ela batia palmas, todos ficavam a olhar, mas eu dizia, assim é que eles dançam. Tentava eu que as outras crianças conhecessem e aceitassem, para eles não se sentirem discriminados. E todos dançávamos. Mesmo com os pais falava com eles de igual para igual. (E2-7)

Era igual para todos: - Não consegues, mas fazes o melhor que souberes. E depois o que eu achei era que eles precisavam de valorização. – Vê o exemplo do Tolinha que é pequeno e fez. Tentava valorizar o que se fez. No final do dia falávamos do trabalho de todos. Havia uma falta de valorização. (E2-5)

Estas afirmações das educadoras remontam-nos à ideia de Casa-Nova (2006) que refere que a criança cigana pode ver ameaçada a sua autoestima quando é confrontada com tarefas para as quais não está preparada ou não fazem parte do seu universo. Com a Daniela o reforço positivo por parte dos adultos e dos seus pares, foi importante, por se tratar duma criança inibida, assim como valorizar os seus saberes e manifestações, colocando-a numa posição privilegiada de partilhar com os outros o que ela sabe fazer bem, como por exemplo dançar, em contraponto com outras atividades em que a Daniela não se sentia tão à vontade como o desenhar, escrever, recortar ou colar.

A educadora E2 refere-nos a importância de **planificar segundo os interesses e necessidades do grupo**, na sua **prática educativa**, e chamar ao grupo a realidade de cada criança, valorizando essa mesma realidade, o que levou a um processo de aceitação do outro, e da diferença:

Eu sabia que eles não sabiam pegar num lápis, as coisas mais básicas para nós eles não sabiam, por exemplo o falar sobre o que é que fazíamos, o exemplo nosso e o deles era completamente diferente. Mas isso é o quê? O que é que tu chamas a isto? Lembro-me de quando trabalhámos a habitação, o que é que eu fiz? A casa deles é diferente da minha, eles não podem estar a fazer uma coisa que não conhecem, eles não têm casa de banho e nós temos. O que eu fiz? Fiz uma casa, pesquisamos em revistas, e agora vamos ver como é a casa da Daniela comparamos, eu tentava comparar sempre as mesmas coisas, (E2-6)

Relativamente a **opções e prioridades metodológicas** na prática educativa, as educadoras referem que centraram a sua intervenção no apoio individualizado e em pequenos

grupos, procurando integrar crianças ciganas e não ciganas e dando uma atenção individualizada segundo as necessidades de cada um:

- “(...) recorri preferencialmente e sempre que possível ao trabalho individualizado e de pequenos grupos, fui persistente, carinhosa e paciente.” (E1-13)

- “O apoio individualizado constante e a adequação das atividades ao ritmo de cada uma foram as principais estratégias utilizadas para ajudá-las a ultrapassar as dificuldades.” (E1-15)

- “Não pode haver divisões aqui todos trabalham, por exemplo para sentar à mesa eu colocava um de etnia com um de não etnia tinha que ser assim.” (E2-41)

Esta estratégia levou a que as crianças não ciganas tomassem a iniciativa de colaborar com as crianças ciganas no desenvolvimento de atividades, nomeadamente a Carolina, criança não cigana, uma das amigas da Daniela.

- “(...) A Carolina pedia para ajudar, claro que podes” (E2-47)

No que respeita à integração no 1º ciclo a professora seguiu as mesmas estratégias, não só no apoio individualizado, como no trabalho a pares entre etnia cigana e não cigana:

- “Alguns gostam de fazer este trabalho a pares, mas depois cansam-se, porque eles são muito desmotivados e perturbam muito.” (P1-7)

- “Logo de início, com o objetivo de facilitar uma melhor integração, estes alunos ocuparam na sala de aula lugares intercalados com os alunos que não pertenciam à etnia.” (P1-4)

- “Intercalei os alunos, houve desaparecimento de material, depois juntei-os e como não resultou, porque eles faziam muito barulho, e era difícil para mim, controlá-los, voltei a intercalá-los e responsabilizei os de não etnia a ajudá-los.” (P1-6)

Esta forma de organizar a dinâmica na sala, parece ser para os docentes dos dois níveis a mais facilitadora porque permitiu maior interação entre crianças ciganas e não ciganas, um melhor conhecimento de ambos e uma interajuda que pode surtir efeito na construção da autoestima mas ao mesmo tempo na construção de uma identidade de grupo, e parece ter resultado necessariamente, numa melhoria das relações entre pares.

O processo da Daniela evidencia uma **assiduidade** regular ao longo do seu percurso na educação pré-escolar, como podemos verificar no quadro 22 abaixo descrito

Quadro 22: *Assiduidade da Daniela na educação pré-escolar* (Fonte: Processo Individual da Daniela)

Aluno	Educação pré-escolar																	
	2010/2011						2011/2012						2012/2013					
	1º P		2º P		3º P		1º P		2º P		3º P		1º P		2º P		3º P	
	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F
A1 (Daniela)	59	7	65	3	46	2	57	9	56	2	37	13	60	4	49	0	63	2

Legenda: P-Presença; F-Falta

Este quadro permite verificar que a Daniela em 2010/2011 num total de 182 dias letivos a Daniela faltou 12 dias o que representa uma percentagem de 6,5% de faltas. Em 2011/2012 num total de 184 dias letivos a Daniela faltou 24 dias, o que representa uma percentagem de 13% de faltas. Em 2012/2013 num total de 178 dias letivos, a Daniela faltou 6 dias, o que representa 3,4% de faltas. Apresentou uma assiduidade regular ao longo dos 3 anos que frequentou o Jardim de Infância, registando-se o maior número de faltas nos 1ºs períodos do anos letivos de 2010-2011, e de 2011/2012, com 7 e 9 faltas respetivamente, não sendo este um número indicativo de excesso grave de faltas. Segundo o artigo 150º do Regulamento Interno do Agrupamento (RI) é considerado excesso grave de faltas quando se ultrapassam as 10 faltas injustificados.

As educadoras referem sobre a assiduidade da Daniela o seguinte:

- “A Daniela raramente faltava, os seus pais eram mais cumpridores e ela adorava ir ao Jardim de Infância.” (E1-16)

- O António ia sempre e a Daniela (E2-31)

No que diz respeito à assiduidade no 1º CEB podemos verificar no Quadro 23, abaixo descrito o percurso da Daniela no ano letivo 2013-2014 em que frequentou o 1º ano do 1ºCEB

Quadro 23: *Assiduidade da Daniela no 1º CEB* (Fonte: Processo Individual da Daniela)*

Aluno	1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico								
	2013/2014								
	1º Período			2º Período			3º Período		
	P	F		P	F		P	F	
		J	I		J	I		J	I
A1 (Daniela)	65	3	0	126	7	0	161	7	0

Legenda. P- Presenças; F- Faltas; J- Justificadas, I- Injustificadas.

*As faltas são contabilizadas cumulativamente, pelo que servem de referência os valores do 3º Período.

Neste quadro podemos verificar que a Daniela faltou apenas 7 dias ao longo do ano, e todas as faltas são justificadas, evidenciando uma evolução na assiduidade desde que iniciou a educação pré-escolar. O pai da Daniela diz-nos sobre este assunto:

-“ (...) só faltou 2 ou 3 vezes, e só falta quando ela está doente.” (F1-25)

A Daniela diz perentoriamente na sua conversa:

-“Fico aqui, a minha mana Rita falta um molho, porque quando está doente fica lá, eu nunca, quando me dói a barriga, trago um comprimido e venho.” (A1.24)

-“ (...) Só que agora já não me dói.” (A1.25)

-“A Rita falta muito, só que eu fico aqui sempre.” (A1.35)

Tal como diz a Daniela, é a irmã mais velha que falta mais, porque

-“A Rita é que faz tudo à minha mãe, é mais crescida, arruma tudo à minha mãe, arruma o quarto, arruma tudo.” (A1.26)

-“É a Rita que toma conta do mano pequenino.” (A1.41)

A assiduidade das crianças ciganas prende-se efetivamente com particularidades da sua etnia, nomeadamente a responsabilidade dos irmãos mais velhos no cuidado e supervisão dos irmãos mais novos na ausência dos pais, assim como a colaboração com a mãe nas lides domésticas, para as quais as meninas são preparadas desde cedo. Tendo como referência, Montenegro (1999), as crianças ciganas entre os 7 e os 12 anos são consideradas aprendizes e iniciadas em tarefas que asseguram o sustento da família (ver capítulo, p...)

Esta responsabilidade é já assumida pela Daniela quando nos diz:

-“Eu tomei sempre conta do meu mano na escola dos pequeninos.” (A1.16)

-“Tomar conta é ele não chorar.” (A1.17)

-“Ele não chora porque eu tomo conta dele. Eu ajudo-o a fazer desenhos (...) quando eu quero fazer chichi vou para a casa de banho das meninas, quando ele quer fazer vai para a dos meninos.” (A1.18)

A Daniela tem consciência do que acontece se faltar:

- “Eu venho sempre, se não vier tenho falta.” (A1.37)

Segundo o pai, quando ela entrou para o 1º CEB ela entrou sem problemas porque já estava habituada:

-“Entrou, normal sem problemas.” (F1-13)

-“ (...) Ela já estava habituada.” (F1-17)

Relação com colegas e adultos no JI e no 1º CEB

Sobre esta temática a Daniela referiu que brincava com todos **os amigos** e ao nomeá-los conseguimos identificar que brincava com crianças ciganas e não ciganas sem qualquer distinção. Brincar é uma linguagem que une, é comunicação, é um valor universal para a criança.

- “A Daniela brincava a princípio mais sozinha e mais tarde com todas as crianças sem fazer distinção.” (E1-24)

O pai da Daniela partilha da mesma opinião, não só no JI como no 1º CEB, até já a convidaram para um aniversário mas ela não foi porque o pai não a pode levar:

- “Sim, dava-se bem, nunca se deu mal.” (F1-5)

- “Sim, gosta de brincar com toda a gente, com os primos e com os gaiatos todos.” (F1-15)

- “Sim já a convidaram para ir a uns anos ali para o lado do Cerejal mas eu nesse dia não a pude levar (...) No bairro das Hortinhas vai a casa de todos. (F1-23)

A Daniela trouxe para o grupo de crianças, através do seu jogo simbólico que desenvolveu na sua área preferida, “a casinha das bonecas”, muitos saberes que adquiriu na observação que fez da sua mãe e da sua irmã mais velha quando tratam do seu mano que é bebé. A educadora E2 explica-nos como as relações entre crianças, nas suas brincadeiras livres pode ser um momento de assimilação que é definida por Park (s/d), referido por Schnapper 2007, citado por Magano 2010:

Como um processo de inter-penetração e de fusão no qual as pessoas adquirem as recordações, os sentimentos e atitudes de outras pessoas ou de outros grupos e, partilhando a sua experiência e a sua história, se integram com eles numa via cultural comum (p.61).

Diz-nos E2:

(...) Mas chegou uma altura em que eu, na divisão das áreas os misturava e depois era engraçado ver a realidade que eles traziam para o jogo simbólico, não tinha nada a ver com as brincadeiras dos outros, por exemplo o papel preponderante que o homem cigano tem . Uma vez um deles estava a deitar um bebé e chega-se um cigano e diz: “ não faças isso quem faz isso é a mulher”. Os papéis de género, eles transportam isso para o jogo simbólico como as nossas crianças. Há coisas que fazem os homens e coisas que fazem as mulheres. Vestirem os bonecos, os bebes todos tapados, mas nós olhávamos e todos faziam a mesma coisa, eles começaram a habituar-se e a dar-se, e começaram todos a fazer as mesmas coisas, as crianças que não são de etnia começaram a dizer, vou por o bebé como a mãe da Daniela faz. Isso para mim era tão natural, eu nunca os discriminei nunca disse: “não é assim que se faz, nós fazemos assim”, eu não podia inseri-los numa cultura que para eles era de todo diferente, coitados muito já faziam eles, era estarem a adaptar-se a uma coisa que não lhes dizia nada. (E2-9)

A perspectiva da educadora encontra-se em linha com o que refere Magano (2010).

Não se trata de fazer com que os indivíduos apaguem as recordações da vida passada, mas que as integrem nas novas experiências e as organizem na nova cultura, sendo para isso muito importante, segundo Park, a função da escola para transmitir e facilitar a adesão a essa nova cidadania (p.61)

O JI é um espaço privilegiado para este encontro de brincadeiras, de novas brincadeiras. A Daniela, sendo a mais sociável trouxe para a sua brincadeira os seus amigos, os primos e os vizinhos:

-“Brincava com os meus amigos” (A1.9)

No JI a Daniela brincava inicialmente com a prima Chica e com o Francisco, crianças ciganas, mas logo arranhou outros amigos no grupo como a Carolina, a Beatriz e o Guilherme. Segundo nos diz a sua 1ª educadora:

- “A Daniela era a mais sociável de todos.” (E1-19)

- “A princípio elas procuravam mais os seus pares conhecidos, outras crianças de etnia cigana, mas gradualmente foram estabelecendo relações de afeto com as outras crianças, claro que o apoio, incentivo e exemplo dos adultos foi fundamental na promoção destas relações.” (E1-18)

Esta interação das crianças ciganas entre elas, a sua procura por crianças familiares ou vizinhas é um comportamento natural em qualquer criança, ou até mesmo num adulto, que chega a um sítio desconhecido, procura quem conhece, o que facilita essa adaptação ao novo espaço, a novas pessoas. Na etnia cigana essa atitude é ainda reforçada pelo forte sentimento de grupo, de família que os faz protetores uns dos outros, como nos diz a Daniela, que se sentiu responsável pelo mano mais novo quando estrou no JI, também na ausência da irmã mais velha, tem a prima que toma conta dela:

-“ (...) A minha prima toma conta de mim quando não está aqui a minha mana, a minha prima dá-me conta de mim.” (A1.36).

Naturalmente que esta dinâmica de criação de laços entre as crianças ciganas e não ciganas, é tanto mais conseguida se os adultos e em especial a educadora transmitir uma atitude de aceitação, partilha e gosto por estarem juntos, incentivo ao encontro, à descoberta do que cada um tem para dar. Tal como diz E1:

Foi uma interação gradual, só possível com o estabelecimento da confiança e respeito mútuos. Uma interação diferente de criança para criança, com ritmos próprios. (...) Inicialmente as crianças brincavam de forma individualizada apesar de estarem próximas umas das outras. Surgiam muitos conflitos pelas suas

dificuldades em partilhar. Com o apoio e o exemplo dos adultos começaram a partilhar e a partir daí a interagir mais umas com as outras. Foi se criando mais empatia, menos desconfiança. As regras eram iguais para todas, os direitos e deveres, depois de perceberem isso, de se conhecerem melhor, de aprenderem a respeitar-se e a agir com carinho umas com as outras, começaram a dialogar e a brincar juntas: - Queres ser a mãe? -Vamos fazer um desenho?” (E1-20)

A interpretação destas vozes vem acentuar a ideia de que a integração é precisamente este processo gradual de interações que se desenvolvem em tempos e espaços de que cada um se apropria à sua maneira, e se constrói algo que é coletivo.

No 1º ciclo verificou-se uma **continuidade no grupo de amigos**, a Daniela continuou a relacionar-se com os colegas com que brincava no JI, sendo a brincadeira preferida, brincar aos Polícias e Ladrões:

-“ (...) As minhas amigas vão apanhar o Francisco, depois pomo-los na prisão, a fingir, a brincar(...) o Francisco e o Guilherme são os ladrões. Eu, a Carolina e a Beatriz somos os polícias.” (A1.21)

A professora de 1º CEB refere que estas brincadeiras são por vezes violentas e podem causar conflitos.

No que respeita à relação com **os adultos** a Daniela dava-se bem com toda a gente, segundo o pai e ela diz que gostava muito das educadoras e quando precisava de ajuda pedia ajuda á animadora e a assistente e portava-se bem:

- “Era a E... (...) e a J..., (...) gostava dela e da filha dela, (...) eu e a Francisca brincávamos com ela. A J... fazia coisas com a gente, (...) Brincar na rua, brincávamos na casinha da rua, e não sei mais.” (A1.13)

-“E eu portava-me bem.” (A1.14)

-“Também na escola a Daniela tem uma boa relação com os adultos, gosta muito da professora, do que ela faz e porque trabalha com ela.

-“Faz desenhos, e não sei mais.” (A1.28)

-“Gosto da professora, porque eu gosto dela sempre, porque ela trabalha comigo.” (A1.34)

As assistentes são identificadas como senhoras, porque assim são tratadas pelos pais, desta forma a Daniela diz que também as senhoras a ajudam quando precisava.

-“As senhoras também ajudam.” (A1.31)

A perspetiva da professora de 1º CEB é como já foi referido de que estas crianças têm alguma dificuldade em obedecer aos adultos e em cumprir as regras estabelecidas.

Relação com família

A relação da família da Daniela com o JI, tal como aconteceu com as outras famílias ciganas que deixam os seus filhos pela 1º vez à guarda de outras pessoas que são para si desconhecidas, foi uma relação de **medo e desconfiança**. Tanto mais que nesta cultura é à família, e não a outros que cabe a educação dos seus filhos, e este poder é difícil de ser partilhado com uma instituição que não a familiar. Como nos diz E1:

-“ A adaptação das crianças de etnia cigana foi difícil. A desconfiança das famílias era notória e refletia-se nas crianças.” (E1-1).

Com os pais da Daniela foi mais fácil e mais rápido estabelecer uma relação de confiança” (E1-28).

A relação da família da Daniela como o JI foi fácil, talvez porque já tinham outra filha na escola, que já tinha passado por um processo de adaptação, para além disso, os **contactos** de F1 com o espaço da escola onde está o JI são diários, como ele diz sobre a participação no JI:

-“Quando queria [a educadora] alguma coisa, mandavam-me um papel e falavam comigo, eu é que os trago todos os dias de manhã (...) Todos os dias quando os vinha buscar, só hoje e ontem é que não vim (F1-9)

As razões que levavam F1 a falar com as educadoras, não eram da sua iniciativa, mas sim quando era solicitado.

- “Para dizer como se portavam, para trazer alguma coisa para trazer de casa, para autorizar para sair e assim” (F1-10).

Para E1 foi importante ter uma atitude de aproximação que funcionasse como **fator facilitador** desta relação. Estando consciente da desconfiança e da dificuldade da separação, esta educadora optou por deixar os pais ficar na sala por um tempo para observar o que se passava. O carinho, a atenção e o respeito com que eram recebidas as crianças e as famílias ao chegar, constituiu outra das **atitudes de aproximação**:

A princípio foi importante deixar os pais ficar na sala mais algum tempo de modo a que pudessem observar as interações que se estabeleciam e as atividades que se desenvolviam. Receber as crianças com um beijinho e/ou carinho foi também muito importante. Para além disso quando os seus filhos começaram a revelar desejo em ir para o JI e afeto com os adultos presentes, essa barreira foi mais facilmente ultrapassada. (E1-26)

Foi necessário algum tempo para que elas se sentissem verdadeiramente seguras. De igual modo, tratar as famílias com respeito, sem estabelecer diferenças entre as outras famílias foi fundamental. (E1-27)

Com a educadora E2, que F1 só conheceu no 3º ano de frequência no JI, ela refere:

Eu acho que ganharam confiança, a partir do momento em que eles viram que eu não fazia mal às crianças, e que elas estavam ali à vontade, eu não trancava portas como eles estavam habituados (E2-15)

Esta família relativamente à **colaboração e participação** em projetos e atividades, tanto no JI como no 1º CEB, participa pouco, segundo F1, apenas uma vez:

- “Não muito, só para aí uma vez.” (F1-12)

No entanto tinha algum conhecimento acerca do que a Daniela fazia no JI onde ela andou 3 anos e o que faz agora na escola.

Diz-nos ele acerca do JI:

- “Sabia, brincar com os gaiatos era só isso que ela fazia mais nada (...) tinha e tenho confiança, nós somos de etnia cigana mas os meus filhos portam-se bem na escola, nunca houve queixas deles aqui na escola.” (F1-8). Acerca do conhecimento que tem sobre o que se passa no 1º ciclo, ele refere que:

- “Não, não sei, desde que ela entrou, só cá vim uma vez para assinar um papel por causa do Carnaval, ela não queria participar, diz que se cansa muito (F1-18)

Ao questionar sobre a **opinião** que a família tem sobre a escola que agora frequenta, F1 refere:

- “Sim (...) Tenho boa opinião.” (F1-19)

- “Dantes entrávamos aqui para vir buscar os gaiatos e agora temos que esperar lá fora. Mudava esta ordem de os pais não poderem entrar na escola e ter que dar a volta para vir buscar os filhos ao JI. O resto acho que está bem, não tenho razão de queixa.” (F1-21)

- “Há pessoas que não gostam da etnia cigana, há pessoas que se queixam e não gostam da etnia cigana e que querem mudar os filhos para outra escola (...) Porque, não sei (F1-11)

Pelo facto de ter havido uma ordem superior que impede o acesso indiscriminado dos pais ao recinto escolar, na sequência de uma agressão a uma docente, o pai da Daniela apesar de ter uma boa opinião da escola, não só do seu funcionamento, como de todo o pessoal, discorda desta medida e diz que se pudesse mudar alguma coisa, seria apenas neste aspeto porque tem dois filhos na escola e um no JI e tem que andar às voltas para os deixar e recolher.

Este facto agravou o constrangimento já existente na relação com a família cigana, que participa pouco com as atividades da escola e os contactos são escassos. F1 vem pouco à escola:

- “Pouco (...) Só quando há papeis para assinar. Agora ainda menos (F1-20)

Por seu lado a professora do 1º CEB sobre a relação com a família cigana aponta para **desinteresse e desvalorização** destas famílias face à escola, não participam, não comparecem

na entrega das avaliações e em relação a esta família como em todas as que recebem o RSI, refere:

-“Acho que estes pais em causa, além do RSI também sabem que eles têm o almoço e estão mais confortáveis, protegidos do frio e da chuva.” (P1-41)

Esta afirmação parece não coincidir com a perspetiva que F1 tem da escola

-“Gosto que os gaiatos estudem e aprendam.” (F1-14)

Com esta família é notória alguma valorização e preocupação com a frequência da escola, parecendo atribuir alguma importância, o que é evidente nos dados sobre a assiduidade da Daniela, atrás referidos.

As aprendizagens e os resultados escolares

Sobre a avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar e no 1º CEB, recolhemos dados nos critérios de avaliação e no Regulamento Interno do Agrupamento. Nesta categoria tivemos em conta os olhares dos docentes sobre a criança em estudo, não só nos dados recolhidos nas entrevistas, mas também no processo individual da Daniela. Constatámos que o processo de avaliação tanto na educação pré-escolar como no 1º CEB, é feito tendo em conta as orientações emanadas pelos diplomas legais sobre a matéria, como já referido no capítulo 6.

Desta forma ao analisar as avaliações da Daniela, descritas nos apêndices E e F, relativamente ao seu percurso na educação pré-escolar e no 1º ano do 1º CEB respetivamente.

Na **avaliação do seu percurso na educação pré-escolar** (Apêndice E), podemos sumariamente verificar que a Daniela estabeleceu uma boa relação com todos os colegas e adultos, no entanto o comportamento das birras acompanhou-a ao longo dos 3 anos que permaneceu no JI, agravadas sempre que ela era contrariada. Este comportamento podemos associá-lo a uma manifestação natural de uma criança cigana desta idade, que como já referimos, é considerada uma criança a quem devem ser permitidas todas as liberdades. Os castigos são esporádicos e a criança é introduzida no mundo das regras pelos irmãos e primos, tal como já abordado no capítulo 1. Apresenta dificuldades ao nível da linguagem nomeadamente na estruturação do discurso, dificuldade que foi sendo superada ao longo dos 3 anos e que contou com o apoio da Terapeuta da fala da Equipa de Intervenção Precoce (ELI). Esta dificuldade foi manifestada nas entrevistas que fizemos em que apresentou um discurso simples e com alguma dificuldade de articulação, o que nos pareceu compreensível atendendo também à forma como o pai se exprime e estrutura o seu discurso. O seu gosto por ouvir histórias e estar atenta às conversas de grupo, é o espelho duma vivência de criança cigana em que o convívio entre gerações, e a partilha com toda a família, das situações do dia-a-dia, são uma particularidade no

seu processo de socialização como já referimos no capítulo 1. Esta é, no nosso entender, a riqueza, que se constitui como oportunidade, para trabalhar com esta criança em contexto pré-escolar, a linguagem oral, trazendo ao grupo, pela sua voz, as suas vivências o seu vocabulário, transmitindo-lhe o poder da autoestima. Autonomia e persistência, saber ouvir e ter a capacidade de se maravilhar foi com certeza uma mais-valia, de entre outras, que esta criança cigana, trouxe para o crescimento do grupo do JI.

Articulando os registos feitos na avaliação da área do Conhecimento do Mundo e as afirmações que a Daniela fez na entrevista, os dados, parecem aos nossos olhos não serem coincidentes no que respeita ao conhecimento que ela tem de si e da sua própria família. A Daniela sabe exatamente o seu papel na família e as suas responsabilidades, o que é evidente quando fala de si, da sua irmã mais velha e do seu irmão mais novo, da prima e dos pais:

- “A Rita é que faz tudo à minha mãe, é mais crescida, arruma tudo à minha mãe, arruma o quarto, arruma tudo” (A1.26)
- “É a Rita que toma conta do mano pequenino” (A1.41)
- “Eu tomei sempre conta do meu mano na escola dos pequeninos” (A1.16)
- “ (...) A minha prima toma conta de mim quando não está aqui a minha mana, a minha prima dá-me conta de mim” (A1.36)
- [Os pais] “Trabalham na azeitona, e dão o dinheiro ao meu pai. (...) O meu pai, a minha mãe, o meu mano Zé pequenino, quando ele quer ficar o mano pequenino, que chama-se Zé fica aqui sempre, ficava em casa com as minhas tias e eu ficava também. (...) Quando há escola a minha mãe vai trabalhar e quando não há escola a minha mãe não vai trabalhar. É sempre assim. Vai trabalhar para ganhar dinheiro (...) quando não vai trabalhar fica em casa a arrumar as coisinhas” (A1.40)

A dança, a música e o jogo simbólico são as suas áreas preferidas, o que já foi confirmado em registo anterior pelas educadoras.

No final do ano letivo 2012/2013, a Daniela terminou o seu percurso na EPE e em 2013/2014 iniciou o 1º ano do 1º CEB no mesmo estabelecimento.

Analisando as **avaliações da Daniela no ano 2013/2014 no 1º ano do 1ºCEB** (Apêndice F), tivemos em conta os critérios de avaliação já referidos assim como todos os dados que constavam do seu processo individual. Os dados recolhidos permitem-nos verificar que os resultados da Daniela foram pouco satisfatórios, houve pouca evolução. Os resultados da área de estudo do meio iniciou com uma avaliação positiva no 1º período que analisando os conteúdos a trabalhar com estes alunos neste período estes estão relacionados com a sua identidade e a sua família. Esta é uma área em que a Daniela apresenta um conhecimento mais consolidado, mas registou-se uma regressão nos períodos seguintes:

A professora, no que diz respeito a aprendizagem e resultados refere o seguinte:

Tem vocabulário pobre, Falta de higiene, Fraco nível de conhecimentos de carácter geral. (P1-14)

São alunos que revelam muitas dificuldades de aprendizagem em todas as áreas, pouco autónomos, pouco organizados (P1-18)

Estes alunos são pouco autónomos e estão continuamente a pedir ajuda. Estes 3 alunos (Daniela, José e Maria) são dos mais problemáticos em termos de aprendizagem. (P1-29)

Estas afirmações parecem estar de acordo com as avaliações nas áreas disciplinares, apesar de se notar algumas aquisições no 3º período.

Analisando as avaliações nas áreas de apoio ao estudo e educação para a cidadania, estas são as áreas que apresentam resultados satisfatórios. A área de apoio ao estudo está relacionada com um apoio mais individualizado em áreas em que os alunos apresentam mais dificuldades assim como na aquisição de métodos de estudo. Nesta matéria a Daniela apresenta evolução o que nos dá um indicador positivo de que é uma criança que tendo mais atenção e apoio, pode fazer progressos nos resultados. No que respeita à educação para a cidadania e tendo em conta os critérios desta área já abordados no capítulo 6, podemos afirmar que face à avaliação de SATISFAZ, a Daniela é uma criança que está integrada na escola, o que pode causar estranheza com a não concordância destes resultados com os das áreas disciplinares.

Quando questionada sobre os seus resultados escolares, a Daniela encolhe os ombros e diz: - “Tenho certo, algumas mal (...) Já não sei mais.” (A1.23).

Destas afirmações podemos inferir algum desconhecimento por parte da criança e da família sobre a sua aprendizagem e o seu percurso escolar. Este desconhecimento pode prender-se com o desinteresse dos pais pelo desempenho escolar dos filhos referido pela professora de 1º CEB,

-“Quando são convocados para tomarem conhecimento da avaliação dos seus educandos não mostram nenhum interesse pela evolução académica.” (P1-37)

Mas também com uma abordagem superficial sobre a avaliação por parte da escola, não só com a criança como com a família. Sobre isto o pai da Daniela refere:

- “Ainda não sei bem, a professora diz que ela que vai bem.” (F1-16)

A avaliação é transmitida a todos os pais em hora e dia marcados e, divulgada a todos os pais, em reunião geral, passando depois a uma conversa mais individual.

Contributos da frequência da educação pré-escolar na integração de crianças ciganas no 1º CEB

É evidente para todos os participantes, que houve efetivamente contributos positivos, logo para iniciar esta temática realçamos o que atrás já foi dito pela Daniela, quanto à continuidade da relação com as mesmas crianças, ciganas e não ciganas, como a Carolina e a Beatriz. Também o gosto pela escola surge como contributo numa **atitude positiva** face à escola:

-“Eu gosto das escolas todas.” (A1.33)

Também o pai da Daniela refere os contributos positivos desta frequência:

-“Sim ficou mais esperta, ela tinha um problema na fala teve aqui uma senhora que vinha todas semanas e agora ela já sabe as cores já fala melhor está mais esperta.” (F1-6)

Esta afirmação do pai da Daniela parece demonstrar conhecimento e interesse pelo que se passou com ela ao longo do seu percurso pela EPE, o que pode parecer contraditório com a perceção de alguns profissionais no que respeita à valorização e preocupação com o percurso escolar dos seus filhos. A família da Daniela foi a que apresentou maior evolução na relação com a escola.

O ponto de vista dos profissionais, sobre os contributos, em particular das educadoras, assenta na importância das **vivências de multiculturalidade**, que como já analisamos, se fazem nas interações diárias dos espaços de JI, onde são construídos laços e troca de experiências de saberes que permitem um melhor conhecimento e aceitação do outro. E1 refere a importância de um grupo com crianças ciganas e não ciganas para que existam modelos de “convivência social”:

-“No JI é importante a presença de outras crianças, estas servem de modelo. (...) Sobretudo nas regras de “convivência social”, no saber estar inserido numa sociedade.” (E1-46)

Entendemos aqui que E1 refere as crianças não ciganas como sendo as “outras, que servem de modelo”, traçando apenas um sentido neste caminho. E2 vem acrescentar o outro sentido neste processo:

-“As crianças olhavam-se como modelo umas das outras e por isso acho que construi com as crianças do grupo uma relação sem preconceitos, de respeito mútuo e de interconhecimento.” (E2-70).

A este respeito parece-nos ser de referir:

“A convivência é a situação mais desejada mas a mais difícil. Ambas as comunidades relacionam-se e crescem em plano de igualdade, associadas a um processo de mestiçagem que consolida novas formas de intercâmbio cultural. (...) A mestiçagem cultural na escola deve ser uma rua com dois sentidos.” (Garrido 1999, citado por Montenegro 2003, p54)

Esta riqueza de vivências e de convivências foram um contributo positivo na **relação entre pares** ultrapassando os comportamentos de agressividade que foram manifestados quando da entrada no JI, que também a professora de 1º CEB refere como positivo

-“O aspeto positivo mais notório da frequência no JI talvez seja a relação com os pares e uma melhor postura na sala de aula.” (P1-43).

Esta professora faz este balanço tendo em conta outras crianças na só desta turma como de outros anos em que teve alunos de etnia cigana sem frequência da educação pré-escolar.

A melhor postura em sala de aula é, no seu entender como já referimos, saber estar sentada, ouvir histórias, pegar num lápis, utilizar tesoura, fazer um puzzle. Esta preocupação era partilhada com as preocupações de E2 que desenvolveu este percurso com a Daniela e que segundo ela foi um contributo nas aprendizagens a fazer, para uma integração no 1º CEB:

Eu participei em muita coisa com eles e não participei mais porque eram coisas que não me diziam respeito, que as crianças iam para ficar na fotografia, eu tinha outras coisas, tinha a socialização deles, tinha alfabetização, o sentar à mesa, a postura, eu dei mais atenção a essas coisas nesse ano do que a outras coisas, eu estava-me nas tintas para que eles escrevessem o nome, eu queria que eles distinguissem letras de números, coisa muito difícil, e saber coisas básicas como estar sentadas com o rabo na almofada e não estarem deitados no chão, as almofadas a voarem, o estarem com atenção. Vamos ouvir a música cigana para nos concentrarmos, ele já sabiam ir ao computador, já conheciam o símbolo no computador. (E2-53)

Parece evidente o contributo desta educadora na postura que a professora de 1º CEB fala. Sendo à partida um estabelecer de regras que implicava estar mais sentado e mais atento, surtiu efeito por estar associado a interesses das crianças, ou seja, as histórias e a música, que era transversal a todo o grupo e que respondia a vivências das crianças ciganas. Estes são os comportamentos desejáveis no 1º CEB e que permitem fazer **aprendizagens** significativas, que segundo a professora de 1º CEB, foi mais um dos contributos da frequência da educação pré-escolar:

-“Os alunos que frequentaram o JI chegaram à escola do 1º ciclo um pouco mais sociáveis e mais recetivos em relação às aprendizagens e ao cumprimento de regras dentro da sala de aula.” (P1-42)

Também a regularidade na **assiduidade** surge como contributo positivo no caso da Daniela, como podemos verificar nos dados recolhidos do seu processo individual e segundo P1, quando se refere a este caso, assim como aos outros casos estudados:

-“Estes alunos têm sido mais assíduos que o restante grupo, talvez por ter sido já feito com eles, na pré, um trabalho sobre a importância da escola. São pais mais preocupados em relação à frequência escolar.” (P1-40)

O RSI não parece ser neste momento, para esta família, a principal influencia no cumprimento da assiduidade, o que não inviabiliza a ideia de que a contratualização com a Segurança Social não tenha sido inicialmente a razão da assiduidade regular tanto na educação pré-escolar como no 1º ciclo, como diz E1:

A pressão do RSI foi a principal razão para que as crianças frequentassem o JI desde sempre. Claro que após conhecerem melhor a realidade do JI ficaram mais tranquilos e motivados, mas julgo que se essa pressão tivesse deixado de existir haveria de certeza alguns retrocessos. É sempre mais seguro e confortável manterem-se nos seus bairros junto dos seus, até porque isso implicava acordar mais cedo e muitas vezes levá-los a pé para o JI. Algumas crianças é que exigiam aos pais para as levarem ao JI. (E1-36).

Crenças e expectativas face à escola

A Daniela foi muito hesitante quando questionada sobre o que queria ser quando for grande e em que medida a escola a pode ajudar para alcançar essa intenção. Olhou, sorriu, encolheu os ombros. Depois de nos ter falado sobre a sua família, o trabalho sazonal na apanha da azeitona disse finalmente que queria vender roupa como as tias, mas o resto ela não sabia, demonstrando algum cansaço após uma conversa que durou mais ou menos 24 minutos.

Não nos pareceu que a Daniela tivesse, neste momento, uma ideia precisa sobre o que quer ser quando for grande e como é que a escola a vai ajudar, ela o que sente verdadeiramente é que gosta da escola, gosta de brincar com os amigos e de fazer trabalhos.

O pai da Daniela por sua vez, quando questionado sobre o quer para o futuro da Daniela, diz que:

-“Ai isso eu não sei, ela é que sabe. Quando ela for grande ela é que escolhe. Engenheiro ou doutor ou enfermeiro, eles é que sabem, não é para mim, é para eles.” (F1-26).

E quanto ao contributo da escola F1 afirma:

-“(…) eles andam cá para isso, para aprender a ler e a escrever. (F1-27)

Esta afirmação de F1 denota que existe uma preocupação em proporcionar aos filhos, algo que ele próprio não teve já que ele não sabe escrever, mas aprendeu a ler só em adulto.

Síntese do caso da Daniela

A Daniela como tantas crianças de três anos reagiu com choro, birra à separação da mãe na entrada no JI, mas foi-se adaptando, às regras, às rotinas e logo começou a gostar, porque ganhou confiança e gosto, o que se reflete na assiduidade regular que teve ao longo dos três anos que frequentou a EPE.

O jogo simbólico na área da casinha, possibilitou que ela com os colegas não ciganos aprendessem coisas diferentes, integraram novas experiências, novas brincadeiras, hábitos que cada um trazia de casa e partilhava. Gostava das atividades de música e movimento, de brincar no recreio, com os amigos, ciganos e não ciganos. Não gostava de fazer atividades que a obrigassem a estar muito concentrada. Aprendeu a desenhar, a fazer letras, números, o nome e jogos. Aos 5 anos teve uma responsabilidade, atribuída pela sua família, cuidar do irmão mais novo, quando este entrou no JI.

Quando entrou para o 1º CEB, a Daniela já estava habituada, já conhecia os colegas, alguns deles eram já amigos do JI e por isso não precisou de fazer birra, e na voz da professora relaciona-se bem com todos os colegas e adultos, mas é tímida e não gosta de falar em grande grupo. Teve uma integração fácil, porque já tinha regras e algumas competências desenvolvidas e necessárias para fazer as aprendizagens formais. No entender do pai a Daniela estava mais esperta.

No 1º ano do 1º CEB, obteve resultados satisfatórios a educação para a cidadania e no 1º período em Estudo do Meio. No final do ano não obteve resultados satisfatórios em nenhuma área disciplinar curricular, apresentando comportamentos de pouca autonomia nas atividades escolares e dificuldade em aplicar conhecimentos.

Os pais mostraram-se progressivamente dialogantes com a escola, mas participam pouco nas atividades. A Daniela continua a ter uma assiduidade regular e gosta de estar na escola, ainda não sabe bem o que quer ser quando for grande ou se a escola a vai ajudar, talvez vender roupa como as tias. Por seu lado o pai atribui, nas suas palavras, importância dos filhos frequentarem a escola para aprender a ler e a escrever, já que ele não sabem escrever e aprendeu a ler em adulto.

7.2. A História do José

Elementos enquadradores

José é um menino de 6 anos, baixinho, olhos azuis bem abertos e atentos. Nasceu a 8 de outubro de 2007, no bairro cigano das “Hortinhas”, quando os seus pais tinham 16 anos. É o mais velho de três irmãos, vive com o pai e a mãe, mas a avó e os tios tomam conta dele e dos irmãos mais pequenos quando a mãe não está.

Os pais estão ambos desempregados, recebem o Rendimento Social de Inserção.

Ambos sabem assinar, a mãe sabe ler alguma coisa, mas não tem habilitações.

-“Sou doméstica e estou desempregada (...) Eu e o meu marido estamos desempregados e o dinheiro que recebemos é tão pouco, depressa ficamos sem dinheiro e com três gaiatos.”

(F2-18)

-“Eu andei na escola (...) Sei ler e escrever alguma coisa, assinar e ler alguma coisa.”

(F2-19)

Quando falámos com o pai sobre a entrevista, de imediato autorizou que a fizéssemos ao José e combinou nesse mesmo dia à tarde falar connosco, o que não aconteceu, nem nesse dia nem nos dias próximos, e foi já no final do 2º período que conseguimos falar com a mãe do José, que segundo as suas afirmações já sabia da nossa presença na escola e que foi ela que disse ao marido que seria ela a falar connosco. No dia da entrevista a mãe do José trazia ao colo o filho Francisco de 13 meses que durante a entrevista sempre que manifestava desconforto, a mãe dava-lhe de mamar, e assim fomos conversando calmamente sempre com uns olhitos do Francisco atentos em nós.

O José foi bastante recetivo a conversar connosco. Dirigimo-nos a ele no recreio onde brincava com várias crianças que logo nos rodearam. Acedeu de imediato a ir connosco, e ao ouvi-lo verificámos que é um menino determinado que sabe bem o que quer.

Os pais inscreveram-no aos 3 anos no JI, ele soube pelo pai.

-“O meu pai disse-me assim, filho tu vais para a escola. (...) Chamaram-me para a escola, o meu pai deu o meu nome José.” (A2.5)

A mãe refere que o inscreveu a propósito do acordo que anualmente fazem com a Segurança Social:

Todos os anos fazemos um acordo no Rendimento Social de Inserção e disseram-me que eu tinha que começar a habituar o Zé à escola e ele tinha que ir para o Jardim de Infância e como soube que aqui no C... havia um Jardim de Infância optei por o pôr aqui porque também estavam aqui os meus cunhados (...) como são maiores ele vinha ia-se habituando e não chorava. (F2-1)

A última parte das afirmações da mãe do José remonta-nos novamente para a responsabilidade de os mais velhos protegerem os mais novos. A função educativa da família, exerce-se em qualquer momento ou situação da vida da criança cigana, no sentido da manutenção e coesão do grupo. Na escola, longe dos olhares e supervisão dos pais, são os outros familiares mais chegados e mais velhos, como, irmãos, tios ou primos que tomam essa função educativa nas suas mãos. Vimos isso no caso da Daniela de 5 anos que cuidava do seu irmão de 3, no JI, e a irmã mais velha de 10 que frequentava a mesma escola, tomava conta dela. Neste caso do José são os tios que também estão na mesma escola, que tomam conta dele. Curiosamente durante o estudo percebemos que a Maria, a Maria do nosso estudo, é nem mais nem menos que tia do José, tem apenas mais um ano que ele, cabendo também a ela a supervisão do José.

A Integração no Jardim de Infância e no 1º CEB

Em setembro de 2010, entrou no JI, o José ainda não tinha 3 anos, era um bebé, segundo a cultua cigana (ver capítulo 1, p...) **A atitude e comportamento** dele surpreendeu os pais, não chorou e ficou bem:

Ele no primeiro dia adorou, não chorou, e nós ficámos estúpidos, porque gostava, ele tinha 2 ou 3 anos, ele adorou veio no 1º dia não chorou nada, tudo bem, no 2º dia também, no 3º dia já chorou um bocadinho mas logo que ele se habituou foi lindamente ele gostou muito de estar no JI (...) Sentia-se bem (...) queria vir.(F2-2)

A mãe ficou surpreendida com a reação do José ao entrar no Jardim de Infância, mas nos dias em que ele chorou, ela ficou preocupada

-“Custa muito os primeiros dias que eles vêm à escola e começam a chorar, custa muito a separação como mãe.” (F2-25)

E1 refere que o José no início era uma das crianças que reagia com alguma agressividade, desconfiança.

- “ ...Reagiram com choros, desconfiança e agressividade. (...) Empurravam, batiam, davam pontapés, mordiam, gritavam e utilizavam vocabulário desadequado/desagradável a princípio.” (E1-5)

Mas o José gostava de vir ao JI para aprender, e ainda continua a gostar de lá ir brincar, para ver a A... e a Cristina... (animadora e assistente).

“Quería vir para a escola [JI] que é melhor para aprender.” (A2.6)

-“Venho às vezes entro aqui [no JI]. Um dia ao almoço “almoçi” e fui para lá, elas me deixaram brincar, brinquei um bocadinho e logo fui embora.” (A2.35)

No que respeita a atitude que o José teve ao entrar no 1º CEB ele diz que não chorou, foi bom e estava curioso em conhecer a professora de 1º CEB

Eu sabia que a escola era muito bom para aprender a ler. Quando cheguei eu fui ver qual era a professora e logo disse como chama a professora. É a professora N..., eu não a conhecia e logo eu fiquei a conhecer (A2.34)

A mãe confirma:

– “Sim ele adorou (...) Já não chorou. (F2-16)

Mas, tal como aconteceu com o JI a mãe estava preocupada com a sua entrada na escola:

Sim tinha medo que ele não se habituasse, porque ia ser diferente e isso, mas não, ele gostou e sente-se bem e logo a gente também diz,- ó Zé tens que trabalhar bem para teres uma profissão e ele diz que sim. (F2-22)

O medo manifestado por esta mãe, remete-nos para Enguita (1996):

Do lado dos ciganos, e por muito convencidos que alguns possam estar de que os seus filhos devem sair do buraco em que eles se encontram, e de que

a educação é avia para o fazer, a escolarização não deixa de ser uma forma de separação forçada que produz medo e rejeição.” (p.17)

No que respeita ao comportamento do José no 1º CEB a professora refere que ele tal como as outras crianças que frequentaram a EPE, já tinha algumas regras no que respeita a estar sentado, pegar num lápis, numa tesoura. Mas o José tem dificuldade em obedecer aos adultos:

(...) São muito difíceis a nível do comportamento, sobretudo o José. Está sempre a desafiar a autoridade da professora. Quando é contrariado é mal-educado. (P1-34)

Em relação aos 3 alunos em estudo, noto que o José é o único que tem vindo a piorar o seu comportamento. Um dia destes ficou de castigo ao intervalo da tarde e o pai no dia seguinte foi logo lá dizer que eu não podia fazer isso e a partir desse dia notei que o seu comportamento tem vinda a piorar. Está mais “arruaceiro”, comigo e com quem trabalha com ele. (P1-35)

Este comportamento do José é característica de um rapaz cigano da sua idade, segundo Enguita (1999), ele é educado para que desde cedo mostre valor e agressividade, pois é assim que demonstra a sua valentia e masculinidade. Por outro lado, como já referimos no capítulo 1, o facto de no seio da etnia, haver uma hierarquia de sexos e idade, em que os rapazes podem dar ordens às irmãs mais velhas e os filhos adultos às mães, “as professoras podem chegar a ter relacionamento difícil com rapazes” (Enguita, 1999, p.11), tanto mais que este comportamento do José, surgiu após a intervenção do pai junto da professora, o que parece ter levado o José a sentir a segurança necessária que lhe permitiu ter estas atitudes, que Casa-Nova (2005) refere como “... uma certa segurança para a ação, perspetivada frequentemente como “arrogância” pela sociedade maioritária.” (p.212)

No que respeita aos **interesses e motivações** do José, desenvolviam-se no JI em torno da garagem e dos carros, e ele refere várias vezes que brincava e comia com a Maria (tia) e estavam sempre juntos:

Brincava com os carrinhos com a Maria o Elias também andava aqui e eu brincava com ele (...) Cheguei, o Elias [primo], ainda não estava aqui, a Maria estava comigo e eu brinquei com a Maria, brincámos, brincámos e logo fiquei grande, brincámos, brincámos, e comíamos juntos e almoçávamos juntos e tudo, e gostava de brincar. (A2.1)

Gostava de brincar e só queria trabalhar.” (A2.3)

Em casa, ele falava de tudo o que fazia, segundo nos diz a mãe:

- “Sim, contava a toda a gente, que fazia ginástica, dançavam dentro da sala, pintava com as mãos, ele contava tudo à gente.” (F2-3)

- “Ele gostava muito de ouvir histórias e brincar com os carrinhos ele dizia gosto muito de ouvir as histórias que a professora conta.” (F2-12)

Mas também segundo E1, tinham uma grande necessidade de estar na rua, apesar de mostrarem curiosidade e interesses nas atividades.

-“Tinham uma grande necessidade de estar na rua, pelo que estar no recreio era o seu momento preferido. Relativamente às atividades revelavam curiosidade e interesse.” (E1-3)

A atitude dos pais que o incentivam ao trabalho, reflete-se nas palavras do José quando fala da escola de 1º CEB, do gosto por trabalhar e fazer as fichas com a professora dele e com a professora de apoio:

Gosto de pintar gosto de escrever e de copiar (...) Não gosto de pintar sempre no mesmo sítio, só sempre dentro do risco. (...) Só gosto quando a professora me deu uma ficha e pinte por cima, logo “viri” e montes de coisas, copiei todas, todas, todas, e o Raul não copiou. (...) Eu tenho uma ficha e logo de manhã leva-me a professora N... e faço-a logo, não custa (A2.14)

A mãe confirma esta motivação que ele tem em vir para a escola e aprender:

-“Ele quer vir à escola e ele diz que quer aprender e quer ler.” (F2-17)

-“Ele gosta de fazer os trabalhos, de brincar com os colegas.” (F2-20)

Segundo a professora de 1º CEB o José é a criança, das 3 em estudo que tem mais capacidades de aprendizagem.

- “ O José é desconfiado, muito mal-educado mas é o que demonstra mais capacidade.” (P1-25)

Nesta afirmação inferimos que esta capacidade se refere aos conteúdos do currículo escolar, apresentando no entanto comportamentos de cansaço.

-“Passa o tempo a dizer que está cansado e todas as fichas dão muito trabalho.” (P1-16)

O José considera que fez aprendizagens, enquanto frequentou o JI

-“Trabalhava fazia desenhos fazia coisas.” (A2.2)

-“Aprendi (...) Aprendi a brincar e letras.” (A2.8)

Quando questionado sobre o que aprendeu no 1º CEB ele faz um silêncio e acena afirmativamente com a cabeça, quando lhe perguntamos se aprendeu, letras, a escrever o nome, e acena negativamente quando lhe perguntamos se já sabe ler. Manifesta um ar de preocupação e desvia o olhar, porque aprender a ler é mesmo o que ele quer como vimos atrás, nas suas afirmações, mas também porque o José tem um objetivo para vir à escola, que é ler, trabalhar, estudar para tirar a carta de condução.

-“Vou sempre fazendo trabalhos, vou conseguir ler e logo leio e fico grande e logo leio tiro a carta e logo me chama e vou para a polícia, quero estudar, estudar, estudar.” (A2.31)

Esta motivação é uma mais-valia, para a qual os profissionais têm que estar atentos, existe um objetivo de vida nesta criança, um propósito que é necessariamente facilitador da aprendizagem. Este propósito pode-se dizer que a etnia cigana, tem uma visão utilitária da formação escolar.

A passagem pela escola-instituição visa adquirir o essencial ao nível das competências básicas exigidas pela organização social mais vasta – trata-se essencialmente de (...) aceder à carta de condução (...) e aos documentos essenciais à vivência em sociedade, bilhete de identidade, cartão de contribuinte, cartão de eleitor entre outros. (Mendes, 2005, p.111)

No que respeita às **regras e rotinas**, E2 refere que o José, assim como outras crianças faziam birras, mas com entendimento e contratualização iam aceitando regras e a rotina ia sendo estabelecida.

O José e a Maria faziam birra, metiam-se debaixo das mesas, voavam cadeiras, mas levavam um abanãozinho e acalmavam, tem que ser assim não vão lá só com conversa. Reagiam lindamente às regras, quando eu dizia: -agora vamos fazer assim, eles diziam:- Ai não me apetece. – Então, queres ir brincar? – Quero. – Então, vamos lá fazer isto num instante. - Eu não tenho lápis. - Então vá lá buscar, isto é muito giro e levas para o pai ver. (E2-57)

Estes comportamentos na altura do cumprimento de rotinas, parecem estar associadas a propostas de atividades que partem da educadora, às quais as crianças podem não atribuir um significado ou interesse. Contudo, como refere E2 eles acabam por aderir e executar.

Nas refeições o José era um pouco problemático, para além de não querer comer, não tinha os mesmos hábitos de comportamento à mesa:

Tudo era diferente para estas crianças. Não detinham quaisquer hábitos de higiene e os seus hábitos de alimentação eram fora do padrão. (...) Refiro-me à forma de comer, não utilizavam talheres, guardanapos, não sabiam estar à mesa... e também não estavam habituados à comida confeccionada no Jardim de Infância como sopas por exemplo. O José não comia nada (E1-2).

No 1º CEB a professora diz-nos sobre o José o mesmo do que para as outras crianças de etnia cigana:

Estas crianças têm alguma dificuldade em obedecer aos adultos e em cumprir as regras estabelecidas. (P1-31).

O José e a Maria, tal como outros destroem grande parte dos materiais que possuem e outros que a escola lhe faculta. Alguns deles não apresentaram, até hoje, qualquer tipo de material escolar necessário para o desenvolvimento das atividades escolares.” (P1-25)

Sobre este assunto já E2, refere que resolveu os estragos dos materiais, envolvendo as crianças no concerto das coisas que estragavam, e com outras estratégias para melhor chegar às crianças e às suas necessidades.

Mesmo os jogos (...) comigo quem estraga arranja, quantas lombadas de livros eles não colaram, mas podemos mexer sim com uma condição, ninguém estraga, não há brigas. Os carimbos, quando os descobriram gastaram muitas folhas, arranjei um caderno para cada um e os desenhos livres faziam nos cadernos. Havia regras. (E2-29)

No que respeita ainda aos aspetos de integração E1 e E2 consideram que foi determinante uma **relação pedagógica** em que houve confiança, afeto e carinho, que se foi construindo gradualmente e um tratamento igual para todos sem discriminação. A falta de autoconfiança e autoestima era uma realidade, era necessário a todo o momento uma atitude de atenção e valorização por parte do adulto.

A linguagem do amor, o carinho, a compreensão e aceitação da diferença por parte dos adultos e das outras crianças trouxe à tona o seu lado sensível e meigo, caindo por terra a máscara de “selvagens” com que tanto são rotuladas. Ao fim de algum tempo ir para o Jardim de Infância deixou de ser uma tortura e passou a ser uma experiência agradável para a maioria das crianças.” (E1-9).

Eles são tão sensíveis necessitam de tanta atenção e carinho. Eu lembro-me de quando o José me deu abraço e eu até tremi porque ele estava cheio de piolhos mas teve que ser porque foi ele que se dirigiu a mim e estava carente eu não sou de mimos mas percebo quando eles precisam dum mimo, dum carinho. (E2-48)

Na sua **prática educativa** as educadoras e professora depararam-se com **dificuldades e facilidades**, mas as crianças ciganas ao entrarem no mundo de regras e valores, e no sistema educativo da cultura dominante depararam-se também com grandes dificuldades. A maior das facilidades era a sua recetividade a tudo, assim como o interesse por tudo o que era novo, que é manifestado principalmente por E1 e E2.

- “Como qualquer criança a novidade era também fator de interesse e motivação e isso foi ainda mais marcante quando comparado com as outras crianças.” (E1-8)

- “Muita recetividade por tudo.” (E2-13)

No que respeita a dificuldades, E1 refere que não foram só os profissionais a ter dificuldades, mas principalmente as crianças que entraram pela primeira vez, tal como o José, pelo desconhecimento que tinham sobre esta nova realidade.

A principal dificuldade [por parte das crianças] foi encontrarem no Jardim de Infância uma realidade que desconheciam completamente, e isso assustava-as. Só o facto de no grupo existirem algumas crianças do mesmo bairro ajudou um pouco. Para o José era muito importante a presença da Maria, visto ser sua parente próxima (tia). (E1-7)

E2 e P1 referem as suas próprias dificuldades enquanto profissionais.

Por vezes custava-me sair do JI com aquela música cigana na cabeça e vinha todo o caminho com aquela batida na cabeça, mas era só assim que eu conseguia trabalhar, ninguém fazia nada deles, nem a C..., e depois é a paciência, porque eles são pica miolos são exaustivos. (E2-20)

É preciso dizer que a turma é composta por 26 alunos, sendo 10 de etnia cigana (...) Fiquei apreensiva pelo elevado número de alunos. Quando temos 2 ou 3 é mais fácil de trabalhar com eles, não sentem tanta força, são mais obedientes. (P1-1)

A professora de 1ºCEB realça como dificuldade o facto de a turma ter um grande número de alunos de etnia, associando a este facto uma maior desobediência, porque sendo em maior número sentem “segurança para a ação” ideia de Casa-Nova (2005) já referida anteriormente. É essa desigualdade, essa diferença que deve ser encarada como oportunidade ou recurso e não como ameaça na ideia de Vasconcelos (2009).

Face a estas dificuldades os docentes apostaram em **planificar segundo os interesses** e proporcionando atividades, situações e materiais que mais os motivavam.

A Maria e o José preferiam brincar juntos e com jogos e carros. Ambos preferiam atividades livres e menos atividades dirigidas, embora ao longo do ano a sua curiosidade fosse aumentando e os seus interesses mudando um pouco. [Como foi conseguido] Planifiquei atividades lúdicas e apelativas (E1-12)

Dizer que levava uma planificação até ao fim é mentira, ninguém leva, é só para estar escrito (...) eu tenho organizado, mas eu não vou estar a pensar numa coisa chegar lá expor o tema e não haver feedback da outra parte. Faço o quê? só para ter um dossier todo bonitinho, eu tenho que apanhar deles. O que é que vocês gostavam de fazer, brincar, dizia o José. Mas tirando o brincar digam lá uma coisa gira, pinturas, isto e aquilo e o outro, havia coisas tão interessantes. (E2-22)

Lembro-me que fizemos um trabalho que nem sequer estava planificado sobre a lua e as fases da lua, tão giro, eu dizia:” agora à noite quando estiverem lá em casa poem-se à janela a ver” e lembro-me que os ciganos diziam: “ nós não temos janelas” e eu disse: “ não faz mal abrem as portas vêm cá fora e vêm a lua e as estrelas”. E surgiram coisas muito giras, a habitação, a sanita, eles explicarem como era como dormiam, eles dormem todos juntos, falámos sobre o casamento, conversávamos muito, eu passava horas nas almofadas. Eu precisava que eles falassem e se interessassem pelo meu trabalho. (E2-23)

Tenho recorrido aos jogos e ao computador, fichas feitas de acordo com o seu nível e mais não consigo. (P1-28)

Nesta subcategoria de facilidades e dificuldades, os docentes debatem-se diariamente com outras situações que constituem, segundo P1, constrangimentos à integração das crianças ciganas na escola. Por um lado o espaço da sala, não permitir organizar áreas específicas de trabalho diferenciando propostas educativas

-“A área da sala e o número de alunos não permitem uma organização com áreas de trabalho específicas.” (P1-5)

Por outro lado a higiene e os roubos. Tanto o José como a Maria eram crianças que, entre outras, estavam envolvidas com estas problemáticas daí que P1 refere que para além das regras, é também importante trabalhar as questões de higiene:

A minha prioridade é trabalhar regras de convivência, socialização, nomeadamente com o José e a Maria. É também importante saberem aceitar e aplicar regras, por exemplo de higiene. (P1-27)

O facto destes alunos se apresentarem na escola com défice de higiene, causa alguns constrangimentos na sua integração plena e na aceitação por parte dos seus pares. (P1-50)

Inicialmente, houve muitos roubos. Passei a sair da sala, depois de todos terem saído. Os roubos têm diminuído ao longo do ano, no entanto de vez em quando lá desaparece qualquer coisa, CD, livros, jogos, bolas (...) Sobretudo material escolar e brinquedos que os outros levam para a escola. (P1-52)

[Os alunos em estudo] Sim, no início tinha de andar sempre a ver as bolsas deles. (P1-53)

Sobre a problemática da higiene E2 não situa o problema em nenhuma criança específica, refere genericamente o seguinte:

Sobre o banho falava com os pais para tomarem banho pelo menos 2 vezes por semana (E2-37)

(...) E os piolhos, eles acham que não têm piolhos, eu não estou a dizer que são eles que trazem os piolhos. Eles sentem que são sempre eles os culpados. “É para precaver vão à farmácia e compre o champô e se não quiserem pôr, tragam cá para a escola que nós fazemos isso”. (E2-38)

Quantos banhos nós demos (...) depois percebi que as crianças se lavam com água fria, eu assim também não tomava. No Verão montávamos a piscina amarela e eles tomavam banho. (E2-39)

(...) Havia dias em que chegava a casa tinha que tomar banho porque o cheiro ficava entranhado em mim, ficou-me o hábito de tomar banho todos os dias antes de me deitar. (E2-36)

No que respeita às **opções metodológicas** neste caso, coincide com os outros casos em estudo.

Intercalar alunos de etnia e não etnia no sentido de melhorar a relação, o conhecimento entre pares, foi positivo, mas também como já foi referido por P1

-“Alguns gostam de fazer este trabalho a pares, mas depois cansam-se, porque eles são muito desmotivados e perturbam muito.” (P1-7).

Neste ponto a criança cigana é colocada face à criança não cigana numa situação de não ser capaz ou de desistente e desinteressado, o que a coloca sempre num patamar de inferioridade. A interação que se estabelece neste caso não significa necessariamente numa melhoria do desempenho escolar.

Por seu lado, E2 apostou numa estratégia de grande grupo no momento de conversar, porque todos tinham algo para comunicar ao outro:

-“Eu trabalhava muito em grande grupo, não podia fazer sempre grupos pequenos porque os outros se dispersavam muito, cada um deles tinha uma coisinha para dizer.” (E2-25).

Também a rotatividade na exploração de espaços foi uma das estratégias de E2, para a interação, não só entre crianças mas também com espaços e materiais diversificados que a organização da sala de JI permitia.

Os meninos ciganos como o José gostavam muito da garagem e as meninas da casinha e chegava a uma certa altura em que eles dominavam porque eles não conseguem brincar em espaços fechados eu tentava que mudassem, ontem brincaste na garagem hoje vais para a casinha e os que estavam na casinha vão para os jogos ou para o computador, assim rodavam. (E2-43)

No que respeita à **assiduidade**:

O José apresenta níveis de assiduidade irregular, apesar de ter havido uma evolução desde a frequência na educação pré-escolar até hoje.

O José tinha uma assiduidade bastante irregular, os seus pais muito mais jovens não estavam muito motivados, não era muito prático levá-lo à escola. O José apesar de gostar de ir ao Jardim não fez uma real adaptação dada a sua frequência tão irregular. (E1-16)

A pressão do RSI foi a principal razão para que as crianças frequentassem o JI desde sempre. Claro que após conhecerem melhor a realidade do JI ficaram mais tranquilos e motivados, mas julgo que se essa pressão tivesse deixado de existir haveria de certeza alguns retrocessos. É sempre mais seguro e confortável manterem-se nos seus bairros junto dos seus, até porque isso implicava acordar mais cedo e muitas vezes levá-los a pé para o JI. Algumas crianças é que exigiam aos pais para as levarem ao JI. No caso do José deveria ter havido uma pressão maior do RSI, pois ele não sentia essa pressão da mesma forma e por isso o José quase não ia ao JI. (E1-36)

Com o José é que houve mais problemas com a assiduidade, mas não faltava meses seguidos. A mãe dizia para eu não meter faltas e eu dizia: “olhe eu aqui estou a fazer o meu trabalho, sou paga para fazer o meu trabalho” (E2-30)

No quadro abaixo podemos verificar a assiduidade irregular do José ao longo do seu percurso na EPE.

Quadro 24: Assiduidade do José na educação pré-escolar (Fonte: Processo Individual do José)

Aluno	Educação pré-escolar																	
	2010/2011						2011/2012						2012/2013					
	1º P		2º P		3º P		1º P		2º P		3º P		1º P		2º P		3º P	
	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F
A2 (José)	47	19	41	27	24	24	36	30	31	27	38	22	42	22	16	33	19	46

Legenda: P-Presença; F-Falta

Neste quadro podemos verificar que em 2010/2011 num total de 182 dias letivos o José faltou 70 dias o que representa uma percentagem de 38,5% de faltas. Em 2011/2012 num total de 184 dias letivos o José faltou 79 dias, o que representa uma percentagem de 42,9% de faltas. Em 2012/2013 num total de 178 dias letivos, o José faltou 101 dias, o que representa 56,7% de faltas. O José apresenta um percurso de fraca assiduidade nos 3 anos que frequentou a educação pré-escolar, tendo-se agravado ao longo dos 3 anos, e que a mãe justificou com doença. Estas faltas eram dadas de forma irregular, ou seja, nunca estava grandes períodos de tempo sem ir ao JI, e os pais iam justificando, não se enquadrando no critério de excesso grave de faltas previsto no Regulamento Interno do Agrupamento. No entanto esta assiduidade irregular não contribuiu tal como refere E1 para uma real adaptação.

O ponto de vista das crianças e das famílias sobre a assiduidade no JI é a seguinte:

-“Só faltava quando o meu avô estava doente ou o meu pai e a minha mãe.” (A2.17)

Às vezes faltava, o Zé nesta escola não falta muito mas ele ao princípio, ficava facilmente doente, constipava-se muito tinha muita tosse, e quando chegava o inverno, ficava mais vulnerável, ele estava sempre doente, constipava-se muito Ele só não vem à escola quando está doente (F2-13)

No 1º ciclo a frequência está registada no quadro 25 em baixo descrito.

Quadro 25: Assiduidade do José no 1º CEB (Fonte: Processo Individual do José)*

Aluno	1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico											
	2013/2014											
	1º Período			2º Período			3º Período					
	P	F		P	F		P	F				
J		I	J		I	J		I				
A2 (José)	51		17	3	108		22	3	140		25	3

Legenda. P- Presenças; F- Faltas; J- Justificadas, I- Injustificadas.

*As faltas são contabilizadas cumulativamente, pelo que servem de referência os valores do 3º Período.

No 1º CEB a irregularidade da frequência diminuiu consideravelmente. Dos 168 dias letivos, o José faltou 28 dias, o que representa 16,7% de faltas. O maior número de faltas aconteceu no 1º período, resultando de desentendimentos entre famílias no acampamento, o que levou a que a professora de 1ºCEB a comunicar as faltas, que se encontravam injustificadas, ao Agrupamento em 28/11/2013. Estas faltas têm obrigatoriamente que ser comunicadas à Segurança Social para efeitos de RSI. Esta pressão, que passa por a família ter que se apresentar no Tribunal para justificar as faltas, impõe o regresso à escola com as faltas justificadas. O que aconteceu com o José. A assiduidade no 2º e 3º período foi mais regular, tendo faltado apenas 5 dias no 2º, e 3 dias no 3º. Mantiveram-se no entanto as 3 faltas injustificadas do 1º período ao longo do ano.

Notou-se evolução na assiduidade no 1ºCEB.

Os pontos de vista da família e do José sobre a sua assiduidade no 1º CEB prendem-se apenas com questões de saúde do José ou de familiares, porque impede os outros familiares de o levar à escola, ou pela idade escolar em que se encontra (o caso dos tios do José), podem também eles estar em falta na escola.

-“Ele só não vem à escola quando está doente.” (F2-13)

-“Eu venho (...) Falto quando vou ao hospital, quando o meu tio está doente, às vezes o meu avô, o meu pai, às vezes estão doentes.” (A2.16)

É frequente observar esta situação, de coesão familiar no caso de doença de um familiar mais velho, toda a família o acompanha aos serviços de saúde. Esta situação vem em reforço da ideia de Pinto:

“Nas situações de hospitalização, os familiares mais próximos entram num estado de luto que só termina quando o doente regressa a casa. Se a situação é grave, não participam em festividades, desligam-se de actividades de lazer, perdendo a vontade de trabalhar. Quando as visitas não são permitidas, a família permanece à porta do hospital, recebendo a solidariedade de familiares e amigos, abandonando este tipo de situação quando a doença estabiliza.” (Pinto, 2000, citado por Mischi, 2011, p.21).

A assiduidade irregular foi, como já referido, um constrangimento para a integração do José, e também na relação que ele estabeleceu com as outras crianças e adultos, assim como no seu percurso de aprendizagem do currículo escolar. Mas o José tem uma perceção clara sobre as consequências da sua falta de assiduidade:

-“Cortam-me o rendimento. (...) O rendimento é dinheiro para comprar os sapatos (...) Era um problema para o meu pai que não me levava à escola.” (A2.36)

Este conhecimento denota que a família partilha com ele todas as preocupações, transmitindo-lhe a responsabilidade pela sua parte de ter que ir à escola e aprender, que manifesta ter assumido claramente, nas suas afirmações já anteriormente analisadas.

Relação com colegas e adultos no JI e no 1º CEB

Como temos vindo a referir, o José faltava muito e, como as outras crianças, no início procurava as outras crianças ciganas conhecidas, tendo-se verificado no entanto evolução na relação com as outras crianças não ciganas. O facto de ter na mesma turma a sua tia Maria, foi facilitador dessa evolução pois inicialmente era com ela que ele fazia tudo, como nos dizem-nos E1 e E2:

- “ (...) Para o José era muito importante a presença da Maria, visto ser sua parente próxima (tia). (E1-7)

- “O José como não conseguia estabelecer relações tão seguras, por faltar tantas vezes, procurava sobretudo a Maria para brincar. (E1-19)

O José gostava de brincar mais sozinho ou com a Maria. Brincava também com outros meninos (etnia ou não), escolhendo, sobretudo, a companhia em função da brincadeira preferida. Todas as crianças foram ao longo do ano alargando o seu leque de amigos, embora com ritmos próprios, com exceção do José que tinha um grupo de amigos mais restrito e menos coeso, pelo facto de faltar muito. (E1-24).

Ao início antes de eles se conhecerem eles juntavam-se entre eles, foi o caso do José, e costumávamos dizer que os maiores racistas são eles porque eles não se juntavam a nós, depois começaram a juntar-se aos que podiam manobrar, mandar. (E2-40)

O José lembra-se dos colegas do JI e diz que brincava com todos, disse-os por esta ordem:

-“A Daniela, a Maria, o Elias e o André e os outros meninos, (...) a Matilde.” (A2.9).

À exceção do André e da Matilde todos os outros são crianças de etnia cigana. A mãe reforça esta relação que o José teve no JI com os colegas, e que também já foi referida como uma das suas principais motivações para vir para o JI:

Sim, brincava com os colegas e gostava, ainda hoje fala deles alguns estão aqui na sala com ele e outros não quando os vemos ele diz-me olha: - não vês aquele? Não vês o outro, há que tempo que eu não os vejo. (F2-4)

Eu acho que ele aqui também brinca, não tenho bem a certeza, no JI, sei que ele brincava com os outros (F2-5)

Esta relação continuou no 1º CEB, segundo o José:

-“O Nuno o Kiko que também andava aqui, o João, o António que também andava aqui. (...) As raparigas, algumas já se foram. A Matilde está na professora C...” (A2.20)

Mas a professora de 1º CEB considera que as crianças ciganas como o José interagem pouco com as outras crianças, preferem estar com crianças ciganas e brincarem segundo os seus costumes.

-“Estes alunos revelam algum constrangimento em interagir com os outros alunos, preferindo juntarem-se em grupo e brincando segundo os seus costumes. As brincadeiras entre eles por vezes passam por alguma agressão e violência.” (P1-30).

Efetivamente o José refere que continua a ter os amigos do JI mas quando fala das suas brincadeiras na escola do 1º CEB fala apenas de alunos ciganos e de rapazes com quem passa os recreios a jogar às cartas e ao esconde- esconde e apanha-apanha.

Ao apanha- apanha ao esconde- esconde, as vezes trago cartas e jogamos eu e o Raul, o António a Maria e a Daniela, (...) Eu vejo o meu pai a jogar as cartas e aprendo ele joga com o pai do Elias, eu já sei tu tens uma carta tu tens um às e eu tenho um as e corto por cima, tenho um as corto logo ganho eu. (A2.21)

A **relação com os adultos**, nem sempre foi fácil.

-“ O José resolvia mais as questões diretamente com as crianças, recorrendo pouco ao adulto embora mantivesse uma boa relação com os mesmos, apenas mais distante.” (E1-21)

- “A relação com os adultos foi complicada no início. Tudo era novo. A partir do momento que se habituaram às pessoas e às rotinas, a relação foi perfeita e o respeito que nós tínhamos ajudou a essa relação, transmitindo-lhe confiança.” (E2-73).

Por seu lado o José fala dos adultos de forma carinhosa, tanto das educadoras como da professora animadora e assistentes.

Sim, eu gostava delas. Eu gostava “andi” das duas professoras [educadoras] era a E... e a J..., e logo abalou a E... para outra escola e logo veio a J... e logo abalou a J... e eu fui para outra sala (A2.11)

[A professora] Gosto (...) Ela copia as letras. (A2.18)

[A professora de apoio, ajuda] sim (A2.19)

[A pessoa que mais gosta] Das empregadas (A2.23)

Relação com a família

Tal como aconteceu noutros casos em estudo a **desconfiança** das famílias foi notória de princípio:

-“A mãe do José, pressionada pelo marido (que não via o JI como algo bom), manteve sempre uma distância maior na relação.” (E1-28)

Esta desconfiança é também confirmada por E2 que diz:

Em relação aos pais eu notava a pressão que eles fazem para não irem para o JI, é para não desviarem os filhos da cultura deles. (E2-10).

De uma forma geral correu tudo bem, mas eles [os pais do José] são muito teimosos, são muito desconfiados o que mais me custou foi passarem na rua e não me cumprimentassem, porque eles separavam ali muito, a professora está ali e exaltavam-se comigo mas eu também me exaltava e depois aquilo ia ao sítio. (E2-14)

O problema das famílias é pensarem que a escola lhes vai tirar a custódia das crianças pequeninas ele agora vai para um sítio em que tem que ir vai viver outra realidade outra cultura, até que ponto eles não se afastam dos pais, é que um problema da família (E2-50)

As afirmações de E2 enquadram-se no ponto de vista de Liégeois

A presença das crianças ciganas no JI implica para as famílias a partilha da sua custódia com o JI o que, entre outras coisas, pode ser vivida pelos pais como uma perda, na medida em que, “os pais podem pensar que se a escola [o JI] se propõe formar os seus filhos pode também deformá-los, ou seja, retirar-lhos e perdê-los do ponto de vista cultural”(Liégeois, 2001, p.69)

No que respeita ao 1º CEB P1 assinala que:

-“Alguns pais, como os do José, são os próprios a incitar ao incumprimento e à desconfiança.” (P1-32)

No entanto a mãe do José manifesta uma boa **opinião** sobre JI e 1º CEB.

Sim, sim tenho, as auxiliares, as professoras ali no JI são muito simpáticas, são boas para os gaiatos. Tenho boa opinião do JI (...) Sim tinha muita confiança. (F2-8)

[Boa opinião do 1ºCEB] Tenho sim (F2-23)

Os **contactos** com o JI eram feitos sempre que havia assuntos relacionados com a alimentação do José, ou para as avaliações.

Sim, elas falavam muitas vezes que ele não comia, ele é de pouca comida, mas elas falavam com ele que ele tinha que comer senão não era um homem grande e depois começou a comer, comia sopa e segundo (F2-9)

[Muitas vezes] Não, Era chamada por causa das notas, para assinar e para elas me explicarem alguma coisa (F2-11)

A **colaboração e participação** em atividades ou projetos era praticamente inexistente tanto no JI como no 1º CEB

-“ Não muito, só para aí uma vez.” (F1-12)

-“Não, às vezes dizem-me do carnaval, mas ele não veio (...) Ele gosta, mas não quis vir, tinha com dor de barriga.” (F2-24)

São apresentados por parte de E1, E2, P1 alguns **constrangimentos** nesta relação, nomeadamente no que respeita à família do José, assim como um grande **desinteresse e desvalorização** da escola.

-“Quando são convocados para tomarem conhecimento da avaliação dos seus educandos não mostram nenhum interesse pela evolução académica.” (P1-37)

Os pais são conflituosos, em reuniões com outros pais querem ver os seus assuntos tratados primeiro que todos o que gera **conflito** e confusão

-“Os pais também são conflituosos e por isso mesmo fiquei preocupada. Na 1ª reunião esses pais armaram uma grande confusão, queriam só resolver o seu assunto (almoços e material escolar) e ir embora e houve muita barafunda.” (P1-2)

-“(…) Sendo que as reuniões e os convívios com ambas as famílias fosse mais complicado (…). Porque ambos não queriam partilhar o mesmo espaço, não se sentiam à vontade, agiam com desconfiança.” (E1-31)

-“Situações novas ou com um maior grau de complexidade eram confusas e de entendimento mais difícil para estas famílias (…). Como o José frequentava poucas vezes o Jardim de Infância, a relação com os seus pais evoluiu pouco.” (E1-34)

Em contraponto foram também abordados alguns **fatores facilitadores** que são essencialmente referidos pelas educadoras, nomeadamente a atenção e respeito com que as famílias devem ser recebidas, constituem **atitudes de aproximação**:

Atitudes de aproximação: falar com calma, abertura, clareza, simplicidade, educação e muito respeito. Demonstrar carinho e afeto genuíno pelos seus filhos. Evitar tratá-las de forma depreciativa, com falta de educação, arrogância, pouco interesse, desconfiança e desprezo. (E1-35)

Para além do contacto diário com os pais, a troca de saberes entre a família e o JI e vice-versa, o esclarecimento do trabalho educativo da instituição, as reuniões, exposições e convívios foram formas de promover a relação e a motivação das famílias. Os pais da Maria e José agiram com mais desconfiança, do que os da Daniela. Mas ambos precisavam de entrar na sala e observar o que se passava. (E1-30)

(…) As exposições de fotos as mais aplaudidas (todas as famílias de etnia cigana eram analfabetas). (E1-32)

E2 refere que as **visitas de estudo** foram claramente uma evolução na relação com a família. O medo e o receio de se afastarem das crianças pequenas, ou de elas estarem em contextos diferentes longe da supervisão de um familiar, não permite às crianças ciganas participarem em saídas da escola, visitas de estudo. No entanto no último ano de JI,

inesperadamente as crianças começaram a comparecer às visitas, com autorização expressa dos pais.

-“Eu levei á kidzania todos os ciganos, eles disseram-me- “não os perca”, foram todos com os seus lanchinhos, a auxiliar achava que não iam e no dia apareceram todos com o seu lanchinho. “ (E2-69)

As aprendizagens e resultados escolares

As aprendizagens e resultados escolares estão referidos nos apêndices G e H correspondendo, respetivamente, às avaliações anos 3 anos que frequentou a EPE e o 1º ano do 1º CEB respetivamente. **Na avaliação do percurso do José na Educação Pré-escolar** (apêndice G), podemos analisar o seguinte: A evolução do José ao longo dos 3 anos de frequência na educação pré-escolar enquadra-se no desenvolvimento normal para uma criança da sua idade. A frequência irregular não foi facilitadora duma evolução mais significativa chegando aos 5 anos, com competência nos domínios da Linguagem oral e abordagem à escrita ainda em aquisição. O seu comportamento é caracterizado por dificuldade em cumprir regras, mas relaciona-se bem com colegas e adultos, tendo apresentado alguma agressividade no final do último ano. É curioso o comportamento, quando é repreendido. Ele diz, -“não venho mais à escola”, como isso fosse uma retaliação não só para a educadora, como para a família, porque infere-se que ele sabe que deve estar no JI e não faltar.

O José tal como a Daniela, é uma criança com curiosidade em aprender, gosta de ouvir histórias e de ver livros. Esta motivação parece transversal e constitui uma mais-valia, um campo a explorar com quem trabalha com estas crianças. Tendo o José curtos períodos de concentração as histórias são necessariamente uma estratégia a adotar na prática educativa com ele, tanto mais, se as histórias e os textos forem direcionadas para os seus interesses, acontecimentos reais do quotidiano, ou do seu mundo imaginário.

No apêndice D podemos fazer a seguinte análise da **avaliação do José no 1º ano do 1º CEB** (apêndice H):

O José ao longo do ano teve sempre a mesma avaliação de Não Satisfaz. Verificamos que fez aquisições no 3º período mas continua afastado das aprendizagens previstas para o seu ano. O José transitou para o 2º ano de escolaridade tendo em conta, a lei em vigor (Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro, ponto 3 do artigo 12ª), que refere: “No 1.º ano de escolaridade não há lugar a retenção, exceto se tiver sido ultrapassado o limite de faltas...).

Analisando as avaliações do José e tendo em conta afirmações de P1 já referidas quanto às suas capacidades, ele poderá vir a desenvolver competências que o ajudem a atingir o seu

objetivo. Aprender a ler para tirar a carta de condução. A capacidade de aprendizagem do José é inquestionável enquanto criança curiosa e viva, com vontade de experimentar e saber acerca de tudo o que o rodeia como podemos ler nas suas avaliações e na sua postura de determinação, que podemos observar nas conversas que tivemos com ele, tanto mais que “ a aprendizagem ocorre em todos os contextos sociais e físicos com que entra em relação, na medida em que há uma apropriação das oportunidades de aprender com os outros e com as coisas, implicando uma acção retroactiva e recíproca” (Canário, 2005, citado por Montenegro 2012a, p.151).

A percepção que a mãe do José tem das suas avaliações não coincide com o que efetivamente acontece, ela diz-nos sobre as avaliações:

As primeiras foram assim, assim, as últimas estão melhores (F2-21)

Também o José parece não conhecer as suas avaliações, porque afirma ter satisfaz, avaliação que só lhe foi atribuída em Educação para a cidadania, e compara com a Maria que está mais atrasada:

Tenho satisfaz (...) A estudo do meio não. Eu tenho livros, a Maria está mais atrasada, a Maria ia igual a mim estávamos empatados, mas a Maria perdeu o livro e a professora deu o do João à Maria e deu um novo ao João. (A2.15)

Em relação ao José tal como para os outros 2 casos em estudo, P1 refere que são crianças que revelam falta de motivação para a aprendizagem, vocabulário pobre, fraco nível de conhecimentos de carácter geral, e são os alunos mais problemáticos em termos de aprendizagem. Neste caso agrava ainda a situação de assiduidade irregular

Contributos da frequência da educação pré-escolar na integração de crianças ciganas no 1º CEB.

O José manifestava muita curiosidade em vir para a escola, e sempre que ia com o pai buscar o tio José à escola ele perguntava ao pai se era a escola para onde ele viria:

-“Quando o meu pai vinha buscar o José, que é da escola de cima, eu vinha a esta escola perguntava se esta é que era escola e ele dizia que sim.” (A2.26).

Ele diz que já conhecia algumas atividades que agora faz no 1º CEB e acha que no 1º CEB aprende mais.

Sabia coisas] Sabia, mas aprendi mais nesta escola (1ºCEB) com a professora, ensina fazer fichas de matemática com a professora N... e a professora N... (A2.27)

O José, acha que o JI contribuiu para ele se integrar melhor na escola, e dá o exemplo de um outro colega que não frequentou o JI e agora entrou na escola a chorar, o que ele já não faz porque já a conhece.

- “Agora entrou um menino novo, entrou o Márcio (...) O Márcio chorava todos os dias, agora é que não chora.” (A2.25)

- “Eu chorava, quando eu não conhecia esta escola.” (A2.33)

A mãe do José é perentória ao afirmar que a frequência da educação pré-escolar contribuiu para que ele tivesse uma atitude mais positiva em relação à escola:

Porque ele já estava preparado porque quando veio para a escola ele já não foi preciso fazer birras nem fazer nada porque ele ali, eu via que ele estava integrado na escola, ele vinha todas as manhãs, tinha que se levantar, arranjar-se, tomar banho e ele gostava de estar ali e diz que sente falta ele muitas vezes diz: - Ó mãe fui ver as educadoras. E no recreio ele diz-me: - Ó mãe eu tive com a A..., tive com a outra. E não foste ao pé delas? - Fui mãe eu gosto de estar ao pé delas. - Podes ir se as senhoras te deixarem, e ele vai no recreio vai lá porque tem saudades delas, é porque gostou de lá estar. (F2-26)

A mãe acha que ele fez aprendizagens e o mais importante foi a aceitação da disciplina e das regras:

Sim aprendeu a contar, conhece as cores todas, sabe fazer o nome dele, ainda não sabia muito bem quando veio de lá, mas sabia quase todo.” (F2-14)

Foi bastante importante para ele, ele aprendeu também aquela disciplina, ficar sentado não ter de andar de pé porque às vezes os gaiatos não têm tempero, acho que foi importante para o meu filho sim senhor.” (F2-15)

“Não têm tempero” é no entender da mãe do José não ter regras, não estarem quietos. A aceitação de regras foi um contributo positivo da frequência no JI, assim como as aprendizagens formais que fez no que respeita a escrita e contar, e que a mãe valorizou como contributo positivo.

A posição da mãe do José surge-nos como uma evolução, relativamente ao que foi apresentado pelas educadoras e até pela professora no percurso do José pela educação pré-escolar em que não foi assíduo, que o JI não era bem visto principalmente pelo pai do José. Foi desobediente e desafiador no 1º CEB.

A mãe tem uma visão aberta no que respeita à escolarização do seu filho, o que se enquadra no que diz Montenegro (2003):

Mas, apesar de tudo, os ciganos reclamam uma escolarização conjunta (ciganos e não ciganos), fundamentalmente por dois motivos. Por um lado, porque sentem a escolarização separada como uma forma de discriminação. Por outro, porque creem que a escolarização em comum pode ser uma forma dos ciganos e não ciganos se conhecerem melhor e, nomeadamente, ser uma

via para que as crianças não ciganas se acostumem à presença dos ciganos e aprendam a conviver pacificamente. (p.47)

Crenças e expectativas face à escola

Na continuidade do que atrás foi referido a mãe do José quer que o seu filho aprenda mais do que ela aprendeu, porque nos dias que correm não é bom não saber ler, escrever ou ter uma profissão, para ter uma vida melhor, e nisso a escola vai ajudá-lo e também vê com bons olhos, e como contributo positivo a obrigatoriedade que o RSI impões na matrícula dos filhos no II e na escola.

Isso eu gosto, que os meus filhos venham à escola, já que a gente não aprendemos tanto, aprendemos menos, quero que os meus filhos aprendam (...) Eu andei na escola (...) Sei ler e escrever alguma coisa, assinar e ler alguma coisa. (F2-19)
 Sim para ele ter um futuro (...) Sim vai ajudar (F2-27)
 Queria que ele tivesse uma profissão (...) Sou doméstica e estou desempregada (...) Eu e o meu marido estamos desempregados e o dinheiro que recebemos é tão pouco, depressa ficamos sem dinheiro e com 3 gaiatos. (F2-18)
 (...) Porque quero que o meu filho aprenda, eu quero o melhor para o meu zé, já viu o que é um gaiato nesta idade, neste tempo não saber ler eu quero que o meu filho aprenda a ler para daqui amanhã ter uma vida melhor com ele.(F2-2).

Como referimos no início, o José manifestou determinação quando falou connosco e ao longo da entrevista sobre o que quer fazer e o que quer ser quando for grande, objetivo que a escola vai ajudar a concretizar.

Para aprender a ler (...) Para tirar a carta (A2.29)
 Quando for grande quero tirar a carta (...) Quero tirar a carta, quero ser polícia (...)
 Para prender os outros que andam a fazer mal (A2.30)
 O meu pai às vezes diz vais vender (...) Ele vende blusas (...) E eu vou com ele às vezes nos sábados. Eu brinco e logo vamos embora, almoçamos e vamos a casa ver televisão dormimos, logo o meu pai não vai vender. Ele vai muito cedo vender (A2.32)
 Vou sempre fazendo trabalhos, vou conseguir ler e logo leio e fico grande e logo leio tiro a carta e logo me chama e vou para a polícia, quero estudar, estudar, estudar. (A2.31)

Esta mãe e este filho parecem ter da escola uma visão positiva, reconhecendo o valor da escolarização não só na perspetiva de que “a formação escolar é algo a adquirir porque necessária à sua vivência e sobrevivência numa sociedade letrada e burocrática; por isso mesmo, essa aquisição é algo meramente funcional para garantir a subsistência social e económica do grupo” (Mendes, 2005, p.111), mas também no sentido da construção duma vida melhor, em que o trabalho é visto como algo importante, até mesmo para ajudar no sustento da família porque a mãe afirma “ter uma vida melhor com ele”, o que nos dá indicadores de que o futuro do José, é

perspetivado no sentido de um contributo para a sustentabilidade da economia do agregado e da família alargada.

Esta atitude enquadra-se no que nos diz Reis:

No caso dos indivíduos de origem cigana, (...) assume-se de forma crescente a importância da escola como forma de sustentar a sobrevivência do grupo. As gerações ciganas mais jovens têm mais acesso a melhores condições de vida devido aos realojamentos, ao rendimento mínimo, ao acesso à escolarização, etc., o que certamente influencia a adopção de novas posturas perante a sociedade (2001, citado por Magano 2010, p.137).

Síntese do caso do José

Resumidamente o José gostou do JI desde que lá entrou, chorou um pouco ao terceiro dia mas depois ficou bem a brincar com os carros, com os seus pares ciganos, tendo progressivamente estabelecido relação com as crianças não ciganas, o que levou algum tempo porque o José faltava bastante. Inicialmente apresentava comportamentos agressivos, mas progressivamente foi interiorizando regras e a ter uma atitude mais colaborativa com os adultos, tornando-se recetivo a tudo, em particular às novidades. Gostava de brincar, fazer ginástica, pintar com as mãos, ouvir histórias, estar na rua.

Apesar dos receios da mãe, o José integrou-se muito bem no 1ºCEB, ele quer estar na escola para estudar, trabalhar, aprender a ler e escrever com o objetivo de tirar a carta e ir para a polícia. Os pais incentivam-no a estudar para ter uma profissão e uma vida melhor que a deles. Gosta de fazer fichas, de pintar, mas não gosta de pintar sempre dentro do risco. Apesar de ter amigos não ciganos, no recreio da escola, junta-se preferencialmente com os pares ciganos a jogar às cartas que aprendeu, a ver o pai jogar com os tios.

Na voz da professora, ele tem curtos períodos de concentração, mas apresenta capacidades para fazer as aprendizagens formais. Em termos de comportamento é desafiador e desobediente. A sua assiduidade foi bastante irregular no JI, porque era muito sensível, segundo a mãe, constipava-se com frequência, mas apresentou uma evolução no 1ºCEB. Segundo os profissionais, a família do José manifestou de início alguma desconfiança, mas a mãe refere que tem uma boa opinião sobre a escola, porque tratam bem o José. A frequência da EPE teve no José contributos positivos, em termos de regras também em casa, porque sabe que tem que se levantar cedo, tomar banho, arranjar-se. Também aprendeu a fazer o nome, as cores, a contar, e ainda, a ser mais disciplinado e a ter regras nas palavras da mãe, que quer que o seu filho aprenda mais do que ela, e a escola vai ajudá-lo, manifestando uma visão positiva da escola e da sua função. No 1º CEB o José apresentou dificuldades nas aprendizagens formais e obteve resultados

pouco satisfatórios em todas as áreas curriculares disciplinares, não alcançando as metas previstas para o seu ano de escolaridade.

7.3. A História da Maria

Elementos enquadradores

A Maria, nasceu no dia 7 de setembro de 2006, no seio duma família cigana numa cidade do Alentejo, onde vive. É neste momento a mais nova de 5 irmãos. A mãe de 42 anos está grávida de mais um irmão. É a única menina desta família. Os pais estão desempregados. O pai também de 42 anos é doente, não pode trabalhar. Não têm habilitações académicas, mas ambos sabem assinar o seu nome.

No dia da entrevista a Maria estava preocupada. A mãe que é a pessoa que a traz todos os dias para a escola estava doente com gripe, sentada no cadeirão, segundo ela nos disse durante a nossa conversa. Tinha um ar um pouco triste e até desconfiado, com pouca vontade para falar. Progressivamente foi-se dispondo a falar e foi-nos contando coisas interessantes.

Em setembro de 2010, a Maria que tinha acabado de fazer 4 anos e ainda mamava, foi para o JI. Como ela nos diz ela era muito pequenininha e nem sabia que vinha.

-“Não sabia, eu era pequenininha.” (A3.5)

O pai inscreveu-a porque quer que os filhos saibam ler, todos estão na escola, e escreveu-a neste JI porque é o que fica perto do bairro das “Hortinhas” onde vive, e também porque estão aqui os irmãos.

Para lhe dar educação porque eu quero que os meus filhos saibam ler, já que o pai não sabe, eles devem aprender. (...) Gosto do pessoal daqui. Estou satisfeito. Ela andou além e agora está aqui, e os meus filhos todos esta escola fica aqui ao pé das Hortinhas, tenho cá o meu outro filho. Se fosse para a outra escola, nunca mais lá chegava, eram 11 horas da manhã e ainda lá não estava, porque é longe. (F3-1)

A Integração no JI e no 1º CEB

Todo o processo de integração da Maria está associado ao processo do José, sendo família, tudo se processou de forma idêntica, existindo uma cumplicidade muito grande nos comportamentos adotados uma vez que se apoiavam um ao outro em todos os momentos, até para não cumprir regras estabelecidas.

A integração da Maria no JI foi muito difícil, chorava compulsivamente agarrada à mãe, que suplicava junto dos órgãos de gestão do Agrupamento para que a deixassem levar para casa ou que permanecesse apenas um período do dia no JI e com a sua presença.

Ela chorou um bocadinho, chorou mas tinha que ser. Ela quando entrou para aqui ainda mamava (F3-2)

A minha esposa, ficava ali ao muro a vê-la (F3-10)

A mim custou-me muito quando ela chorava, nem queira saber, porque é a menina que temos só, o resto é tudo rapazes e ela agarrava-se à gente, e pronto, doía, mas logo habituámos (F3-25)

[Insistência dos pais] Sempre e nunca hesitamos de ela não vir, (F3-26)

Tal como aconteceu no caso da Daniela, a insistência dos pais favoreceu a sua integração e a aceitação por parte da criança de que deveria ficar, o que não deixa de ser uma situação de sofrimento para os pais ciganos que entregam os seus filhos a estranhos, quando eles encaram a educação da criança cigana como tarefa e função da família e não da instituição escolar. Tal como ela diz, os pais disseram que ela tinha que vir, que era uma coisa boa para ela e ela aceitou.

A mãe disse que a escola era para mim e logo se foi embora, o meu pai escreveu tudo, que eu ficava além e logo o meu pai foi-se embora e logo me calei e fui brincar com o José (...) A minha mãe disse que eu tinha que vir para a escola e eu logo me calei. (A3.17)

A Maria foi progressivamente, apresentando uma **atitude** mais calma e começou a comunicar com os adultos que de início rejeitava e empurrava:

No princípio chorava por períodos longos, depois mais curtos e mais tarde já não chorava; estava mais calma e começou a colaborar nas atividades através da voz e do seu corpo, quando lhe era solicitada a sua participação começava a falar, a passar objetos, a cantar, a sorrir. (E1-6)

Tal como as outras crianças reagia com birras e alguma agressividade, mas a evolução no seu **comportamento** deveu-se também ao facto de a mãe poder permanecer algum tempo com ela na sala, como nos diz E1, que acedeu ao pedido da mãe da Maria em ficar um tempo na sala.

-“A princípio foi importante deixar os pais ficar na sala mais algum tempo de modo a que pudessem observar as interações que se estabeleciam e as atividades que se desenvolviam... (E1-26).

Esta atitude contribuiu para uma melhor integração, chegando a mãe a reconhecer junto dos órgãos de gestão do Agrupamento que foi bom ela ter deixado de chorar, porque agora está ali protegida do frio e da chuva, já que nas casas do bairro onde vivem, não existe o mínimo de condições de conforto.

E1 foi ainda mais longe nesta integração, permitiu que para além dos pais, também os irmãos que frequentavam a escola de 1º CEB pudessem vir na hora do intervalo visitar o JI, o que se por um lado facilitou uma atitude de confiança e segurança entre a família cigana e o JI, por outro levantou alguns problemas ao normal funcionamento das rotinas do JI:

Os momentos em que as crianças de 1º ciclo estavam presentes eram de mais difícil gestão. Por um lado as crianças assistiam a mais situações em que o comportamento dos alunos era desadequado (agressividade, discriminação e falta de educação), e

por outro, os irmãos das crianças de etnia criavam alguma destabilização. Deste modo, a opção foi nos recreios e refeitório limitar mais este convívio, as crianças do JI iam mais cedo para o refeitório e mais tarde para o recreio (estando com as crianças do 1º ciclo menos tempo). (E1-22)

Depois de um período atribulado de choro e algumas tentativas de fuga, A Maria começou a brincar, sendo o seu **interesse** principal, brincar com o seu sobrinho José na garagens e com os carros, porque esta era também o interesse do José, e como tia que era, deveria acompanhá-lo.

- “Brincava aos carrinhos, logo me chamavam... eu levava um trator com zebras.” (A3.1)

- “Não gostava de fazer desenho só queria fazer fichas mas não me davam. Logo não quis fazer desenho e ia brincar nos carrinhos.” (A3.7)

Tal como já foi referido para o José, a Maria preferia atividades livres e menos dirigidas, mas revelava também curiosidade por outras atividades. Sentia-se bem no JI, gostava de lá estar e em casa falava sobre o que fazia.

Relativamente às atividades a Maria revelava curiosidade e interesse, mas não dispunha dos pré-requisitos básicos para a realização das mesmas. (...) Manifestava dificuldades em pegar nos lápis, manusear materiais, executar tarefas simples, identificar imagens, cores básicas, realizar jogos simples, saber estar sentados, necessitando bastante do apoio do adulto. Os momentos de choro eram frequentes. Houve inclusive algumas tentativas de fuga. (E1-4)

Perante esta dificuldade E1 resolveu fechar a porta do JI, o que para a Maria não parece ter sido muito problemático, porque ela logo se calou e foi brincar:

- “O meu pai deixou-me lá e fecharam-me as portas para eu não sair, e logo me “cali”, me deram um brinquedo e fui brincar para a casinha das bonecas.” (A3.3)

No que respeita ao seu choro compulsivo é interessante analisar as palavras da Maria:

-“Comecei a chorar porque eu pensava que era uma escola igual a esta (1º ciclo) mas não era (...) Não, eu queria vir para a escola do António (...) Era aqui esta, eu queria vir com ele.” (A3.2).

A Maria queria vir para a escola mas não para o JI. Para ela, vir para o JI era estar na sala do irmão ao pé dele e não separada. O irmão António que é mais velho, é responsável por ela, é com ele que ela aprende coisas, que lhe dá segurança, porque é ele a quem ela pede ajuda quando precisa, é com ele que ela deve estar na escola. Mas a escola tem regras de organização diferentes das da sua família, ou seja, os meninos devem estar organizados por idades, permitindo-se a interação entre as várias idades apenas no recreio, onde todos se juntam, irmãos, primos e tios. Esta visão da Maria enquadra-se na perspectiva de Hall (2006), referida por Montenegro (1999) e já abordada no capítulo 1, sobre o confronto entre duas culturas, no que respeita ao processo de socialização da criança. Enquanto nas comunidades ciganas a socialização é assegurada pelo

convívio entre gerações, onde interagem várias idades, conhecimentos e responsabilidades, na comunidade escolar, este processo é assegurado pelos pares, separados em turmas.

Quando entrou na escola a Maria já não chorou, como ela diz:

- “Não, porque eu pensava que esta escola era do António e era. A sala dele era aqui debaixo e eu já não chorava.” (A3.16).

Segundo o pai, ela já estava habituada e por isso não chorou

- “Sim portou-se bem. Não chorou, já não custou tanto já estava habituada.” (F3-11)

Ela gosta mais de estar no 1º CEB como ela diz, porque aqui pode brincar a outras coisas como a apanhada.

- “Eu não gostava daquela escola, porque não brincava a apanhada e às escondidas.” (A3.35)

- “ [Gosta] Trabalhar, pintar, escrever coisas, a professora escreve e eu também escrevo.” (A3.15)

- “Gosto de trabalhar brincar no escorrega com o meu sobrinho.” (A3.18)

- “Gosto de tudo.” (A3.20)

P1 afirma que a Maria é difícil no comportamento, mas é trabalhadora

- “Em termos de trabalho a Maria é a mais trabalhadora, os outros são muito preguiçosos.” (P1-24)

A Maria gosta de trabalhar, como ela refere sobre as **aprendizagens** que fez:

- “Aprendi a fazer desenhos, brincar com bonecas, e já sei escrever pai e mãe.” (A3.9)

- “Gosto de pintar, já sei pintar muito melhor, já sei pintar “bonecozinhos” de neve. Já sei escrever o nome todo sem ver. Gosto de fazer as contas.” (A3.20)

Na adaptação a **regras e rotinas** no JI, a perspetiva é a mesma sobre a Maria e o que já foi abordado para o caso do José, desobedeciam, faziam birras, metiam-se debaixo das mesas. E1 refere que houve necessidade de reorganizar o espaço e imprimir maior vigilância nas atividades para garantir a segurança das crianças:

Sim, era necessário garantir a segurança, autonomia e o bem-estar de todos, pelo que foram necessárias algumas adaptações.

As diferenças residiam sobretudo na quantidade de brinquedos/jogos e na visibilidade das áreas. Crianças como a Maria não brincavam de forma adequada e estragavam muitos brinquedos, assim como misturavam e desorganizavam, foi necessário limitar o número dos mesmos a princípio. Por vezes tentavam roubar alguns e como brincavam de forma mais agressiva (umas crianças com as outras) era necessário assegurar a visibilidade adequada de todas as crianças e em todas as áreas. (E1-17)

E2 teve necessidade de estabelecer algumas regras com alguns espaços e organização dos materiais na sala, no que respeita aos “roubos”, que como já foi abordado noutros casos, constituem um constrangimento:

A C... [assistente] dizia, tenha cuidado com os bolsos, eu dizia aqui ninguém mexe, lembro-me uma vez a Maria me mexer no bolso e só lhe disse assim:” tudo o que me tirares do bolso voltas a pôr” e ela disse-me logo: “eu não roubi, eu não roubi”. Eu nem olhava e dizia:” põe tudo o que tiraste”. Eu deixava o porta-moedas e a carteira e ninguém mexia, eles sabiam, a partir dali ninguém mexe são coisas das professoras, ninguém mexe (E2-28)

Também neste caso a **relação pedagógica** de afeto valorização, atenção e carinho a todos sem discriminação é referida como determinante para a **segurança, confiança** e autoestima das crianças, assim como na criação de hábitos para os quais manifestavam estranheza como a utilização dos sanitários.

Trata-los de igual para igual, não havia discriminação, era tudo tratado de igual maneira. O mais complicado foi até ao Natal, havia crianças que não sabiam fazer chichi na sanita, abriam as pernas e faziam... a mim também me custou, eu não estava habituada. Com os mais pequenos tinha que ser assim, eu ia com eles. Nos trabalhos tinha que me sentar ao lado deles, ..., mas eles faziam dentro das limitações deles, os desenvolvimentos eram diferentes, ..., eles sentiam, ele consegue fazer eu não consigo e logo aí eles sentiam diferença. Eu não consigo fazer texto e logo aí eles acabavam, eles não tinham autoconfiança, autoestima (E2-4)

A **prática educativa** dos docentes, **planificando segundo os interesses e necessidades** foi determinante no caso da Maria como nos outros. Segundo E2 eram importantes o momento das novidades principalmente para a Maria porque é necessário contar e recontar, era importante falarem e registarem por escrito as novidades, procurando dar um sentido à escrita.

[Preferência pela escrita] Tinham apesar de não saberem nada do que era aquilo, mas faziam. Não gostavam de pintar, o desenho livre era um sacrifício as letras são o desenho. Por exemplo as novidades eu fazia para eles falarem em grupo, depois eu registava, era a 2º feira eles já sabiam que tinham que falar eles falam muito mal e tinham que falar, e eu ia corrigindo. A manha de 2º feira era passada assim, depois copiavam as letras quem sabia fazer manuscrito já fazia, isto era também para eu saber o que se passava em casa no fim de semana. Para muitos era uma seca, mas tinha que ser e no final para muitos eles diziam fiz isto e fiz aquilo, e havia coisas tão giras. (E2-58)

A Maria continua a ter alguma dificuldade em construir um discurso coerente e com concordâncias como registámos no momento da entrevista.

A **assiduidade** da Maria foi irregular. No JI segundo nos diz E1 até teve uma assiduidade regular atendendo a que ela tinha outros irmãos na escola e vinha todos juntos:

-“A Maria faltava poucas vezes, os seus irmãos frequentavam a escola do 1º ciclo e isso deveria ajudar.” (E1-16).

Esta afirmação não é verificável no quadro... em que é registada uma frequência irregular, apesar da Maria ter faltado menos que o José.

Quadro 26: *Assiduidade da Maria na educação pré-escolar* (Fonte: Processo individual da Maria)

Alunos	Educação pré-escolar																	
	2010/2011						2011/2012						2012/2013					
	1º P		2º P		3º P		1º P		2º P		3º P		1º P		2º P		3º P	
	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F
A3 (Maria)	48	18	45	23	41	7	57	9	53	5	36	24	54	10	29	20	50	15

P- Presenças, F- Faltas, J- Justificadas, I-Injustificadas.

Em 2010/2011 num total de 182 dias letivos a Maria faltou 48 dias o que representa uma percentagem de 26,4% de faltas. Em 2011/2012 num total de 184 dias letivos a Maria faltou 38 dias, o que representa uma percentagem de 20,7% de faltas. Em 2012/2013 num total de 178 dias letivos, a Maria faltou 45 dias, o que representa 25,3% de faltas. Os dados evidenciam uma assiduidade também irregular no percurso de 3 anos que frequentou a educação pré-escolar, apesar da Maria ter faltado menos que o José.

Quando falamos de assiduidade com as crianças ciganas elas têm uma expressão facial rígida, e de imediato dizem que não faltam, o mesmo acontece com os pais.

O ponto de vista da Maria e do seu pai sobre a assiduidade é a seguinte:

Eu não falto, dantes eu faltava mas agora já não falto por causa das notas, um dia a polícia foi lá para eu não faltar que até me levavam lá para baixo e eu já não falto, o José é que falta, às vezes a minha mãe vem-me cá trazer (A3.25)

Ela faltou porque o meu sogro esteve doente, ele já teve dois enfartes e tem um aparelho e a minha esposa tem que lá ir trata-lo e ajudar a mãe e a mãe está igual ele está acabado é a idade tem artroses. E na altura ela faltou por causa disso, é só. Que ela nunca faltou quando andava além, nunca faltou e aqui faltou porque a gente não podia, às vezes a gente quer e não consegue. (F3-15)

Nitidamente esta afirmação do pai não corresponde à verdade. A falta à escola é sempre justificada por doença de familiares, o que impossibilita a família de trazer as crianças à escola. A afirmação de que ela não falta não é coincidente com os dados estatísticos.

O mesmo acontece com as faltas no 1º CEB

Quadro 27: Assiduidade da Maria no 1º CEB (Fonte: Processo individual da Maria)*

Alunos	1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico								
	2013/2014								
	1º P			2º P			3º P		
	P	F		P	F		P	F	
J		I	J		I	J		I	
A3 (Maria)	57	11	1	116	14	1	149	16	1

P- Presenças, F- Faltas, J- Justificadas, I-Injustificadas.

*As faltas são contabilizadas cumulativamente, pelo que servem de referência os valores do 3º Período.

Dos 168 dias letivos a Maria faltou 16 dias com faltas justificadas e teve uma falta injustificada ao longo do ano. O pai da Maria refere sobre a sua assiduidade no 1ºCEB

Não, agora nunca mais faltou só quando o meu sogro esteve doente é que faltou porque a gente não podia, mas agora nunca mais faltou, na altura fui chamado com a minha esposa ao tribunal, a gente explicou as razões, agora o meu Zé e o meu António nunca faltaram, já são grandinhos e bem os meus filhos não são costume faltar pode perguntar às professoras. (F3-20)

As afirmações do pai da Maria também aqui não coincidem com a evidência dos dados estatísticos, nem com as afirmações da Maria que nos diz que a polícia foi a sua casa e que ela não pode mais faltar. A polícia tem uma intervenção junto das famílias que são beneficiárias do RSI e cujos filhos ultrapassam as 10 faltas injustificadas que como já analisamos no caso do José, é uma norma que também se encontra no RI do Agrupamento. Ora a Maria no 1º período como podemos verificar no quadro ultrapassou esse limite, tendo P1, informado o Agrupamento destas faltas que por sua vez comunica à Segurança Social. O processo é encaminhado no sentido de averiguar a causa das faltas e certificar que são justificadas e que a criança regressa à escola. Foi o que aconteceu com os pais da Maria e as faltas surgem como justificadas, mas depois de uma visita da polícia, a casa, e com uma ida ao tribunal, como ele refere, e de facto só a partir daí ela passou a ser mais assídua, tendo apenas faltado 3 dias no 2º período e 2 no 3º período.

Esta atitude por parte das famílias em reagir com não verdade, ou mentira às questões que lhe são colocadas, é claramente “construída enquanto estratégia de sobrevivência” (Casa-Nova, 2006, p. 163). O pai da Maria sabe assim como a Maria que a falta de assiduidade é um problema para a família.

A Maria tem a perceção que faltar constitui um problema.

- “Para a minha mãe e para o meu pai.” (A3.39)

Ainda sobre a assiduidade da Maria diz-nos E2:

Os pais da Maria enfrentaram-me mas ia com mais frequência que o José. Os pais diziam que nos dias de chuva era mais difícil, eu dizia, mas mesmo que não venham todos os dias que venham alguns dias e fiquem o dia todo. (E2-32)

A comunicação das faltas ao RSI, se por um lado assegura uma assiduidade regular, que contribui necessariamente para uma participação mais efetiva na vida da escola por parte das criança, constitui um constrangimento na relação com as famílias, porque obrigatoriamente devem ser comunicadas a entidades reguladoras as faltas do aluno o que pode influenciar no pagamento do subsídio. Sobre este assunto P1 refere:

O interesse destas famílias pela escola está relacionado com o subsídio, (RSI), manifestando algumas atitudes de incompreensão e até de violência em relação à marcação das faltas. Este trabalho de marcação de faltas, feito pelas titulares de turma, é muito burocrático e põe em risco a integridade física das mesmas. (P1-36)

Relação com colegas e adultos no JI e no 1º CEB

Como já analisamos no caso do José, a relação que a Maria estabeleceu com os outros no JI é sempre associada à presença do José, funcionavam sempre em conjunto, juntos encontravam mais força para enfrentar tudo e todos. E1 afirma que a Maria sempre foi mais desconfiada e que por isso se relacionava inicialmente mais com crianças ciganas:

A Maria, mais desconfiada, sempre procurou mais os seus pares de etnia cigana. (E1-19)

A Maria procurava mais os seus pares de etnia cigana, sobretudo os meninos e o José. Só mais tarde foi interagindo com outras crianças (...) todas as crianças foram ao longo do ano alargando o seu leque de amigos, embora com ritmos próprios (E1-24).

Para E2 esta atitude inicial da Maria, tal como de outras crianças de etnia cigana, foi influenciada pela família.

Eles juntam-se às crianças de etnia porque estão sempre a pensar, se calhar é-lhes inculido que não podes brincar com um senhor, como eles costumavam dizer, um senhor e uma senhora, por que eles vão dizer que tu roubas, tu isto, tu aquilo, os pais também lhes inculiam isto um bocado e por isso eles juntavam-se. (E2-8)

A Maria nomeia em os seus amigos no JI, que são crianças ciganas e não ciganas:

- “O André, o Guilherme, a Carolina, o Montraz (José), a Daniela o António.” (A3.10)

E em seguida refere os amigos no 1ºCEB, onde se verifica uma continuidade dessa relação.

-“A Carolina, a Beatriz, a Madalena, o Guilherme, o meu sobrinho.” (José).

A Maria fez ainda novos amigos ciganos e não ciganos:

-“ Elias, o Nuno, o Francisco, a Isabel e a Matilde.” (A3.28)

Ao falarmos de amigos surge o João também como amigo, mas a criança não cigana que se senta ao pé dela e a ajuda quando ela precisa, na sequência dum opção da professora em intercalar alunos ciganos com não ciganos. O irmão também a ajuda, mas só no recreio, que é quando está com ele, ou então nos trabalhos de casa porque o irmão já sabe ler:

-“ [A quem pede ajuda] O João que está ao pé de mim.” (A3.29)

-“ É o meu irmão que me ajuda.” (A3.22)

-“O meu mano José ele já sabe ler.” (A3.23)

-“Mas agora quando acaba a escola, vou logo para casa e faço os trabalhos de casa, é o meu irmão que me ajuda, ele já sabe ler.” (A3.8)

Também o pai confirma esta relação com os colegas, tanto no JI como no 1ºCEB:

-“Sim brinca bem e com toda a gente.” (F3-5)

-“Brinca com os outros, sim senhor.” (F3-14)

P1 refere globalmente para estas criança o que analisámos no caso do José, eles preferem brincar juntos com os da sua etnia e por vezes são violentos nas suas brincadeiras, o que não coincide inteiramente com as afirmações da Maria, na diversidade de amigos que já tem na escola.

Em relação aos adultos, E1 refere que a Maria, tal como a Daniela, recorria com frequência ao adulto e relacionavam-se com os adultos que lhe davam mais atenção e carinho. A Maria lembra-se mais de E1 com quem esteve dois anos e das assistentes:

-“Era a E..., depois já não me lembro. Ela um dia trouxe uma viola, eu gostava.”
(A3.14)

-“ Nos trabalhos eram as senhoras que me ajudavam. Liam e logo eu fazia (A3.13)

No 1º CEB a Maria gosta da professora, ela é a pessoa de quem mais gosta porque lhe dá atividades para fazer, e também é a ela que pede ajuda quando precisa.

-“Gostar da] Sim, ela dá-me coisas para eu pintar e eu pinto.” (A3.27)

-“[Pede ajuda] A professora.” (A3.30)

-“[O adulto que mais gosta] A professora.” (A3.32)

Relação com a família

A relação da família da Maria com o JI não foi fácil, a separação foi dolorosa, tal como nos referiu o pai, quando falámos da sua integração. O desconhecimento, do que era o funcionamento do JI e das pessoas que lá trabalhavam, contribuiu para essa **atitude de receio e desconfiança**, mas no geral esta relação,

-“ (...) Foi evoluindo para melhor. Por vezes acontecia uma ou outra situação que as fazia recuar um pouco, mas com tentativas frequentes de estabelecimento de confiança as boas relações eram retomadas. (E1-33)

A Maria era a 1ª filha a frequentar um JI, todos os outros filhos entrarem na escola pela 1ª vez quando vieram para o 1º ano. E1 teve uma atitude que considerou ser a mais adequado com estas famílias deixando que permanecessem na sala para observar o que se passava:

As famílias precisaram de se certificar que podiam confiar nos adultos a quem confiavam os seus filhos e de compreender como seria o dia-a-dia dos seus filhos, realidade que desconheciam por completo.” (E1-26).

A princípio foi importante deixar os pais ficar na sala mais algum tempo de modo a que pudessem observar as interações que se estabeleciam e as atividades que se desenvolviam. (E1-29)

Esta atitude foi um **fator facilitador** para a integração, no caso da Maria, nos primeiros dois anos, mas no 3º ano de frequência a educadora mudou e a atitude de E2 foi diferente, o que provocou alguma reação inicial por parte dos pais da Maria, como refere na entrevista.

Onde eu achei que houve mais resistência foi quando eu disse que os pais não entravam na sala de JI, eles por exemplo estavam a lanchar, tinha a batelada dos ciganos todos à porta e eu disse agora os meninos estão a lanchar, esperam aí à porta. Primeira vez ficaram no hall, à 3ª esperaram lá fora. Saíam os meninos da escola e vinham todos, esperam lá fora quem manda aqui sou eu. Querem queixar-se queixam-se, à Diretora. (E2-51)

A partir do momento em que eles viram... que no momento da adaptação eu disse que os meninos ciganos não faziam adaptação na minha sala porque os outros também não fazem, e vocês não são mais nem menos que os outros aqui não se faz adaptação (...) permanecer uma manhã inteira na sala, comigo não, eu também tive que me adaptar a eles também, e a partir daí cortou-se, isto passou-se com a mãe da Maria, eu acho que a relação dos pais com educadores e professores passa um pouco por aí. (E2-11)

Esta atitude de firmeza e podemos considerar de algum confronto de E2, vem contrariar uma atitude aproximação já preconizada e experimentada por E2, a negociação, porque este comportamento dos irmãos ciganos deve ser compreendido na sequência das responsabilidades incumbidas pela família, de proteção dos irmãos mais novos. A negociação, já referida por Enguita (2009), pode ser uma estratégia para comunicar com os ciganos, e fazer convergir atitudes. Esta posição de E2 não alterou, no entanto, a **opinião** que os pais da Maria têm acerca do JI. O pai diz-nos que gostou, e que tinha confiança, não tem nada a apontar, nem ao JI nem à escola do 1º CEB.

-“ Gostei. Brincava, fazia muitas coisas (...) Sim, tinha confiança, aqui todos me tratam bem, porque eu sou educado para eles, não falto ao respeito, são boas para mim.” (F3-7).

Diz-nos ele que até falava com a educadora sobre os ciganos.

- “De tanta coisa. De que há ciganos educados e que há outros que não, é como tudo.”

(F3-8)

Mas quem mais participava na vida escolar da Maria era a sua esposa.

-“Era a minha esposa, mas agora não pode porque está muito doente é a tensão.” (F3-9)

O pai da Maria está satisfeito com a escola de 1º CEB, e com o pessoal docente e não docente, também tem uma boa opinião, ele já teve outros filhos na escola, ainda tem e todos o conhecem. Está satisfeito, apesar de não poder entrar na escola de acordo com as regras estabelecidas a partir do momento em que um encarregado de educação agrediu um docente.

[Satisfação com a escola] Estou sim senhor (...) Não mudava nada (...) Ao princípio a gente entrava aqui sempre (...) Foi por causa dum cigano, fez aí não sei o quê, não sei o que foi, sei porque me contaram, eu não estava aí na altura, não sei quem foi.

Sim, conhecem-me bem conhecem-me aos anos, não tenho queixas, do pessoal daqui, não tenho queixas nenhuma (F3-22)

E1 e E2 referem algumas **atitudes de aproximação** que podem reforçar esta relação com a família cigana, por um lado, e segundo a perspetiva de E1, a divulgação do que é feito pela positiva, o que contribui para uma melhoria das expectativas destas famílias em relação à escola.

Dar a conhecer a toda a comunidade o trabalho feito é muito positivo.

Trabalhar as expectativas é também muito importante, é necessário ter consciência que a verdadeira integração leva tempo, há avanços e recuos, famílias com sucesso e insucesso e muitos condicionantes. (E1-42)

E2 sentiu necessidade de definição de regras, para haver com (vivência) pacífica, em que todos podem ter o seu papel educativo (escola e família), o que para a família cigana não é fácil aceitar. Entrar pela sala dentro para supervisionar o filho, ou irmão ou sobrinho é uma atitude de cuidado e atenção pelos ciganos, mas não é essa a ordem da escola, que tem um tempo para estar em sala, um tempo para comer, um tempo para descansar. Acresce a esta atitude de regras e firmeza, que foi definida como regra do jogo que todos aceitaram, juntou-se ainda uma atitude de confiança por parte de E2 em não fechar a porta, a partir do momento em que foi estipulado o tempo de recreio para estarem juntos.

Eu não tenho que ter a porta fechada, porque se eu disser que vocês não podem entrar, não entram, eu não tenho que trancar a porta e não entravam, punham-se à porta a espreitar e eu dizia, agora não porque eu estou a trabalhar com os vossos irmãos ou primos, agora saem, daqui a bocadinho eles saem e já podem brincar no intervalo, eu fiz sempre os intervalos com eles, porque eu cortava no tempo letivo e depois tinha que ceder um bocadinho, e como é que eu cedia, era no recreio em que estavam com os irmãos e com os primos, não faziam a horas diferentes e era assim que eles viram que estava à vontade e a partir daí deixaram de me bater à

porta. Até eu perceber como isto podia funcionar foi muito complicado (...) eles têm que olhar para mim como uma pessoa normal, não têm que ter medo de mim, nem têm que me enfrentar porque eu também não os enfrento. (E2-16)

Mais uma vez podemos situar aqui, a perspectiva de Hall (2006), referida por Montenegro (1999), sobre o confronto de vivências entre duas culturas, no que respeita ao processo de socialização da criança. Por um lado a vivência **polícrona** do tempo, em que espaços e tempos têm em simultâneo, diversas funções sociais, e a vivência de modo **monocrono** em que se faz uma coisa de cada vez, em tempos e espaços espartilhados e compartimentados.

Considerámos estas afirmações na categoria de fator facilitador, porque as palavras de E1 e E2 retratam atitudes de flexibilidade, houve contratualização, negociação, segundo Enguita (1996), entre vontades e pontos de vista sobre formas de estar na escola, ouvindo os ciganos e cedendo em algumas das suas pretensões.

Para P1, no entanto existem constrangimentos na relação com a família, ela refere que estes pais desvalorizam a escola e o conhecimento, não vêm à escola para tomar saberem das avaliações dos filhos, nem participam em atividades:

-“Eles não valorizam a escola, nem o conhecimento, só lhes interessa a parte económica.” (P1-39).

Fazendo o cruzamento desta afirmação de P1 com F3 que refere que gosta da escola e de todo o pessoal, verificamos que estas ideias estão explícitas no que nos diz Casa-Nova, em estudos feitos com comunidades ciganas:

Poderemos dizer que uma parte significativa das comunidades ciganas não se interessa pela escola, o que consideramos ser substancialmente diferente de se dizer que não gostam da escola, embora aquele desinteresse, acrescente-se, não seja generalizável, quer no que diz respeito às diferentes comunidades, quer dentro de cada comunidade” (2003, citado por Casa-Nova, 2006, pp.164-165)

As aprendizagens e resultados escolares

As aprendizagens e os resultados escolares da Maria no percurso que fez na EPE assim como as avaliações no 1º CEB estão descritas nos apêndices I e J, respetivamente.

No que respeita à **avaliação do percurso da Maria na educação Pré-Escolar** (Apêndice I), pela análise que fazemos das avaliações nos 3 anos que frequentou a EPE, a Maria demonstrou evolução não só no seu comportamento que passou de agressivo a recetivo, mas também no interesse em participar em todas as atividades que lhe foram propostas.

Apresentou comportamentos de autonomia, no entanto manifestou baixa autoestima, precisando de inventivo e estímulo para terminar tarefas.

Demonstrou capacidades de aprendizagem, confirmado pelos conhecimentos que manifesta sobre o seu quotidiano. Apresenta algumas dificuldades Linguagem Oral, problema que é transversal aos 3 casos em estudo, apresenta no entanto disponibilidade para ouvir, principalmente histórias e acontecimentos, e gosta por sua vez de relatar acontecimentos.

Foi proposto aos pais da Maria, no final do ano letivo 2011/2012, pela Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI) e pela educadora titular, o adiamento de escolaridade obrigatória, sendo todo o processo desenvolvido nesse sentido, tendo usufruído em 2012/2013, desse adiamento. A psicóloga da ELI, fez uma avaliação, com consentimento dos pais da Maria, e aplicou a Escala de Inteligência de Wechsler para a idade pré-escolar. O relatório dessa avaliação, apontava para os benefícios de frequentar mais um ano na EPE, uma vez que a Maria não reunia todas as competências necessárias para ingressar no 1º CEB. Na avaliação final do ano letivo 2013/2013, pode ler-se que foi benéfico para a Maria este ano de adiamento de escolaridade, apesar de continuar a manifestar algumas dificuldades ao nível da Linguagem Oral.

No 1º CEB a Maria manteve alguns comportamentos e dificuldades já manifestados na EPE, como podemos verificar no apêndice 2 sobre a sua **avaliação da Maria no 1º ano do 1º CEB**. (Apêndice J)

No percurso pelo 1º ano do 1º CEB a Maria manteve os mesmos problemas ao nível da Linguagem Oral, o que podemos verificar no momento da entrevista. Faz um discurso um pouco desestruturado e tem um vocabulário pobre.

Analisando o seu percurso pelo 1º ano podemos verificar que a Maria tendo adquirido algumas competências em todas as áreas curriculares, tem menções de NÃO SATISFAZ. A Maria apresenta apenas um resultado de SATISFAZ em Educação para a Cidadania, porque demonstra uma boa relação com os outros, este aspeto evoluiu desde a EPE até ao final do 1º ano. No entanto na avaliação global é avaliada como sendo uma criança empenhada e trabalhadora o que pode ser um indicador de apetência por fazer e saber. Sobre a autonomia e analisando os dois apêndices referidos, existem dados que parecem contraditórios. Por um lado a Maria apresenta comportamentos de criança independente, com autonomia e com iniciativa, mas por outro requer estimulação e incentivo para terminar tarefas de aprendizagem. Este aspeto remete-nos para a ideia de Casa-Nova (2006) de que a escola formal coloca a criança cigana na situação de resolução de tarefas para as quais ela sente que não está preparada, que não são valorizadas pelo seu grupo de pertença ou que não estão relacionados com o seu quotidiano, conhecimento aliás em que a Maria manifesta competências, como refere a sua avaliação no final

da educação pré-escolar. Estas situações colocam a Maria numa situação inibidora e ameaçadora da sua autoestima necessitando sempre do incentivo do adulto.

Questionadas sobre as aprendizagens e os resultados escolares, a Maria acha que aprendeu a fazer coisas como já foi referido anteriormente mas sobre os resultados ela acha que teve SATISFAZ, e o pai ao olhar para ela, que esteve presente no momento da entrevista e tinha os braços todos escritos, diz que ela já sabe escrever, escreve os braços todos e depois desvia a conversa para o filho mais velho que tem tido um percurso escolar muito difícil:

Diz que vai bem já sabe escrever, olhe escreve os braços todos. Vá que eu vou buscar o António, o meu António é preciso muita paciência para ele, as professoras aqui tinham paciência, agora anda ali no colégio mas não sabe nada também, não vale a pena. O meu Élio, é a cabeça. (F3-28)

Contributos da frequência da educação pré-escolar na integração de crianças ciganas no 1º CEB.

Todos os intervenientes neste percurso da Maria consideram que houve contributos positivos da frequência da educação pré-escolar na integração no 1º CEB. O pai da Maria diz que lhe fez bem, ajudou-a a “fazer-se à escola”, porque já estava habituada, ajudou-a a ter uma **atitude positiva**, já não chorou.

-“Fez bem, já não custa tanto, já estão feitos à escola, pronto, (...) É isso, já não chora, de vez em quando custa um bocadinho a levantar-se, quer estar deitada.” (F3-12)

-“Fez bem, fez bem (...) Habitou-se e bem (F3-23)

Ainda na perspetiva do pai da Maria, ele diz que os filhos gostam todos de vir para a escola, mas não percebem, só um, o José, aprendeu e ajuda os outros nos trabalhos de casa.

-“Gostam, mas não percebem, fazem os trabalhos de casa e ajudam-se uns aos outros. “ (F3-29)

Tanto o pai como a Maria acham que fizeram **aprendizagens** e até que continuam a aprender porque havia algumas atividades comuns, como fazer desenhos, letras e brincar no recreio, nas palavras da Maria.

[Aprendeu] Algumas coisas. (F3-6)

Porque eles depois já estão habituados e não custa tanto, e já estão feitos a isto, a Maria já sabe qualquer coisinha já sabe apanhar o lápis como deve ser. Os meus outros filhos, os primeiros, já não foram educados assim foram logo diretamente para a escola, custou-lhe mais, e ela já tem mais praticazinha para pintar e qualquer coisinha, e logo se habituou e já não chorava. Tudo é do costume (F3-24)

No ponto de vista da Maria o JI ajudou a aprender letras e números e agora que já sabe pode até ajudar o primo que ainda anda no JI. Ela acha que se não tivesse andado no JI agora não

sabia nada e diz, com ar reprovador, que há meninos que moram ao pé dela que já têm idade e não vêm para a escola.

Ajudou a aprender as letras, os números, o A (A3.32)

O meu primo Márcio está ali na pré, logo passa, logo eu vou lá para cima, e ele vem para aqui, ele já sabe um molho, eu já lhe disse a e i o u. Eles aprendem bem, o João que entrou aqui para a nossa escola sabe ler. (A3.36)

Não aprendia nada, (A3.33)

A mana do João que é do meu tamanho que pode ir para a escola da pré e não vai, há lá meninos do meu tamanho e que não vêm para a escola (A3.35)

Nesta afirmação a Maria parece estar bastante consciente de que os meninos em idade pré-escolar, e como ela, em idade escolar devem estar na escola, lendo-se nas suas palavras e na forma como o disse alguma reprovação quanto ao facto de esses meninos não estarem na escola ou no JI, pois ela diz que “eles podem vir” e “não vêm”

Os contributos da frequência da EPE para estas crianças segundo E1 são oportunidade para crianças de etnia cigana contactarem com outras ciganas e não ciganas, com espaços e materiais que são no seu entender pré-requisitos para se socializarem e integrar melhor na escola.

Se não frequentarem o JI a maioria destas crianças não terá grandes hipóteses de ter sucesso no 1º Ciclo e sucessivamente. O JI dará uma grande parte dos pré-requisitos. (...) a parte da socialização, integração com outras crianças e o contacto com jogos, livros, materiais, o perceber o que é uma escola (incluindo o contacto com o espaço). (E1-38)

Para E2 os maiores contributos são ao nível das interações entre crianças de JI e de 1ºCEB, assim como nas **vivências de multiculturalidade**, em que as brincadeiras de jogo simbólico têm particular importância pela riqueza da diversidade de modelos e papéis sociais que, crianças ciganas e não ciganas, desenvolvem no brincar, e que são fonte de conhecimento e aceitação do outro, com a sua diferença, passando essa diferença a pertencer ao coletivo. E2 dá alguns exemplos ao longo da sua entrevista e no caso da Maria ela traz-nos mais um exemplo:

A casa deles é a barraca, não é uma casa. As coisas são o que são. Mostrar a nossa realidade com a realidade deles. Experimentar vestir como eles experimentar a pôr o lenço como a avó da Maria. A realidade deles e a nossa. Há que respeitar e valorizar os seus saberes, as suas formas de ser e estar. Não estavam habituados a comer sopa, come dez colheres e contávamos. Eu passava lá a hora do almoço. (E2-65)

Eu ia beber um café com eles (os professores) e eles perguntavam, mas os teus meninos estão com os nossos? Sim estão. Eu às vezes até pensava será que eu estou a fazer mal? Mas isso nunca aconteceu? Porque eles não fogem estão lá 3 pessoas, problemas e chatices podem acontecer até comigo na sala. (E2-61)

A articulação deve acontecer e não tem que acontecer só com atividades, lembro-me que no Magusto as crianças estiveram todas, interagiram todos não estiveram encostados a uma parede. (E2-63)

Desta experiência aprendi que as crianças gostam de brincar com outras crianças independentemente da etnia, do género, idade ou classe social. O brincar tem um valor universal. Sempre “lutei” e frisei que as crianças ciganas são iguais às outras apesar de terem costumes e tradições diferentes. (E2-72)

Para P1, os contributos são transversais aos 3 casos, referindo uma maior receptividade por parte destas crianças em relação às aprendizagens, uma maior preocupação com a assiduidade assim como uma melhor relação com os outros que é evidenciada nas avaliações que faz à Maria.

Crenças e expectativas

A Maria gosta de estar na escola, acha que a escola serve:

- “Para aprender, para ler, para fazer ficha e avaliação já fiz, correu bem.” (A3.38)

No ponto de vista do pai, é importante vir à escola e mesmo que não fosse obrigatório ele iria trazê-la na mesma, e na mesma entrevista falou-nos de todos os seus filhos como se se quisesse partilhar connosco as preocupações, os sucessos e insucessos nos seus percursos escolares:

É importante para ela e para todos (...).Trazia à mesma, trazia sim senhor, já que o pai não sabe nada ela deve vir para aprender. (F3-17)

O meu José custou-lhe muito mas aprendeu logo, ele é o único que sabe ler e escrever e ajuda-a nos trabalhos de casa, porque eu também não sei, mas os meus outros filhos não aprendem nada. O meu José anda ali na escola de cima não sei o nome da professora (...) Anda no 4º ou no 5º, ele passou mas a professora aconselhou ele ficar, pronto para saber mais, ele passava, foi o que a professora me disse mas estava um pouco atrasado, é o filho que sabe ler é esse, o meu Élio andou aqui desde criança não sabe nada. Ele conhece as letras todas mas não é capaz de as juntar, não sabe nada. (F3-27)

Parece transparecer na voz do pai da Maria alguma mágoa com o filho Élio (que faz parte duma turma de percursos alternativos) em contraponto com o sinal de orgulho que manifesta ao falar do filho José que é o único que sabe ler. Pelo tom da sua voz ele gostaria que a Maria lhe seguisse os passos neste percurso. A Maria por seu lado está um pouco confusa com o que quer ser quando for grande. Se polícia, se ladrão, mas acabou por escolher professora.

-“ Quero ser polícia, porque eu gosto, quero ser ladrão. Quero ser professora, para ensinar os meninos, é bonito.” (A3.40)

O pai por seu lado não sabe, e mais uma vez fala dos filhos, que todos andaram na escola, mas só um sabe ler, e os outros já não andam mas estão desempregados como o Rogério que é o pai do José (A2)

-“ Não sei, é o que ela quiser. Olhe o meu António andou aqui à escola, o meu Élio, o meu Rogério já tem 23 anos andou aqui sempre os meus filhos todos (F3-18)

Podemos inferir que o pai da Maria nos quer dizer que ter andado na escola não é sinónimo de ter uma profissão, apesar de ele achar que a escola os pode ajudar.

-“Acho que os ajuda, ajuda sim senhor. Eu não faço nada, não há nada, estou no fundo de desemprego há uns anos, não há nada, também não posso trabalhar certos trabalhos que eu sou muito doente e estou de baixa.” (F3-19)

Como a Maria nos diz ela tem a expectativa que a escola a pode ajudar e fala-nos dos irmãos e do papel do pai que os incentiva a estudar.

[a escola vai ajudar] Sim, o meu mano está a aprender a ser professor (A3.41)
O meu pai diz para trabalhar bem, para ler ele às vezes não faz os trabalhos de casa e eu faço, ele vai para minha cama, dorme e depois faz os trabalhos de casa, logo eu fico a jogar na playstation, logo quando ele faz os trabalhos tira-me a playstation e vai para a dele. (A3.42)

Síntese do caso Maria

Sintetizando, a Maria teve uma difícil integração na escola, chorava compulsivamente agarrada à mãe. Quando entrou para o JI ainda mamava, e foi difícil também para o pai que via a única menina da família a chorar tanto e a ser contrariada. A insistência dos pais, que lhe transmitiam a ideia de que o JI era importante para ela, associada à atitude da educadora ao deixar permanecer a mãe na sala durante a manhã, permitindo que observasse tudo o que se passava, contribuíram para que a Maria deixasse de chorar e a mãe ganhasse a confiança necessária para também ela a deixar ficar. No início, teve alguns comportamentos de agressividade, e até de fuga, justificando ela esses comportamentos porque queria estar na escola do irmão mais velho e não naquela, pois é o irmão que toma conta dela e a ajuda. Mostrava interesse e curiosidade por todas as atividades, mas tinha, segundo a educadora, dificuldade em pegar no lápis, executar tarefas simples ou manusear materiais e necessitava constantemente da atenção e ajuda do adulto. A brincadeira livre, no exterior, as atividades de jogo simbólico eram as suas preferidas e progressivamente adquiriu gosto por frequentar o JI. Usufruiu um ano de adiamento da escolaridade obrigatória por não ter desenvolvido as competências necessárias para ingressar no 1ºCEB, nomeadamente ao nível da linguagem oral. Na sua opinião fez aprendizagens no JI que a ajudaram na escola, aprendeu a pintar, a brincar e a escrever.

A Maria apresentou uma atitude bastante positiva ao entrar no 1º CEB, não chorou, não fez birra, porque segundo ela, aquela já era a escola do irmão mais velho, agora já estão juntos, mas também porque estavam ali os seus amigos ciganos e não ciganos, que também estava no JI e com quem ela gosta de brincar. Segundo a professora a Maria é empenhada e trabalhadora, gosta de executar as tarefas, ouvir histórias, gosto que adquiriu no JI, e “já estava feita à escola”, segundo o pai. A assiduidade foi irregular no JI, mas melhorou no 1º CEB. A família tem uma

boa opinião da escola, que vem de há muito tempo, porque todos os seus filhos ali andaram. A Maria teve resultados satisfatórios em educação para a Cidadania, porque se relaciona bem com colegas e adultos, mas apesar de segundo a professora, apresentar uma receptividade para fazer aprendizagens, apresentou no final do ano, resultados não satisfatórios em todas as áreas disciplinares curriculares.

7.4. Os Olhares dos Profissionais (Questões Transversais)

Esta não é mais uma história, mas sim uma análise dos aspetos transversais às várias histórias contadas ao longo deste capítulo. Procuramos aqui analisar as interpretações dos profissionais sobre aspetos que considerem ser facilitadores para a integração destas crianças no contexto escolar, que passamos a analisar de acordo com as suas vozes.

Outros fatores facilitadores para a integração

A **Formação** para trabalhar com crianças de etnia cigana surge, na perspetiva dos docentes, como um fator essencial na capacidade de apoiar a integração das crianças ciganas na escola. De acordo com os seus testemunhos, esta formação deverá ter duas vertentes, por um lado a de **formação moral**, e por outro, o **melhor conhecimento sobre a etnia cigana**. Segundo E1.

O apoio das diversas entidades, a formação moral dos profissionais que trabalham diretamente com as famílias e crianças e a complementaridade dos serviços é fundamental. Um trabalho em equipa e com os mesmo objetivos. (E1-41)

É fundamental não esquecer que aquilo que nos define está dentro de nós e não escrito num rótulo e as crianças têm um potencial que deve ser explorado independentemente do resto. Era importante também que a comunidade reconhecesse que dada a complexidade desta integração é necessário mais recursos humanos para que esta seja efetivamente possível. E claro, recursos humanos de qualidade, sobretudo com formação moral adequada. (E1-51)

A noção de formação moral que E1 evidencia, parece centra-se ao nível dos sentimentos, das emoções, na postura dos docentes face ao que é diferente, e à forma como se posicionam face à diversidade. A formação para a diversidade, a afirmação esta docente vem na linha do que nos diz Cortesão sobre a formação para a diversidade.

Tem, com frequência, efeitos tão pouco significativos, limitando-se, geralmente, à aquisição de conhecimentos sobre culturas e a evidenciar alguns costumes e valores numa perspectiva folclórica (valorizando apenas o que é mais aceite, como por exemplo: a música, a dança, os rituais de casamento, a língua romanó-caló, a gastronomia, etc..) sem se discutir os problemas de poder que estruturam as relações entre grupos assim como os problemas da compatibilização das racionalidades divergentes sobre valores fundamentais. (2000a, citada por Montenegro, 2003, p.17

Mesmo que se aprofundem conhecimentos sobre a etnia cigana, isso nem sempre é sinónimo de mudança ao nível das práticas, que requerem uma intervenção educativa permanente, coerente e continuada que exige reações imediatas. A formação que aqui se reclama remete-nos para a formação que exige

Alterações de postura ideológica cuja estruturação vem da zona mais profunda do sentir, do ser, do estar e do pensar. (...) Uma formação que desencadeasse não apenas a aquisição de saberes ao nível racional mas, sobretudo, (com todos os cuidados que tal situação requer) que tocasse os afectos e as emoções. (Cortesão, 2000a:citado por Montenegro 2003 p.18).

Trabalhar com a diferença, implica avanços e recuos, por vezes receios, como nos diz E2:

Nem toda a gente aguenta, há uma pressão psicológica muito grande. Eu às vezes saía de lá e não sabia se ia levar com um pau na cabeça, eles são iguais a nós mas não podemos ceder. Levar a nossa até ao fim. Conhecer sim mas o mais importante é estar no campo (E2-54)

Efetivamente estar no campo é estar em contexto, em situação de experimentar, de descobrir, de agir, que implica necessariamente aprendizagem. É um processo demorado, que implica reflexão, conhecimento e conseqüentemente mudança e transformação. Este processo a que Montenegro (2003, p.6) chama de “ecoformativo”, passa por aprender com a experiência, no confronto que o sujeito, neste caso o docente, estabelece com situações de conflito e desafio, e com os seus próprios referenciais. Este processo de formação e segundo a autora de “(trans) formação” porque implicam não só um trabalho na relação com o outro, mas também um trabalho interior.

A Formação no âmbito dum melhor conhecimento da etnia cigana na perspetiva de P1 é a seguinte:

- “Conhecer melhor a etnia é importante, mas eles precisam é de mais atenção, apoio e de motivação. A formação devia passar pela maneira de trabalhar e motivar estes alunos e os pais.” (P1-47)

Tendo em conta o que foi abordado até ao momento, parece-nos evidente que para motivar é necessário conhecer, que necessidades ou objetivos orientam a ação destas famílias e alunos, e de que forma as interações com a etnia cigana e as experiências os contextos que a escola propicia para aprendizagem, vão ao encontro dessas necessidades e objetivos de vida. Neste sentido, lidar com a etnia cigana não é diferente do que lidar com qualquer pessoa que seja diferente de nós “Trata-se de aprender a ser e a estar consigo próprio, de aprender a lidar com as suas próprias limitações descobertas através do confronto com o outro.” (Montenegro, 2003, p.110)

Os olhares dos profissionais apontam também para a importância do trabalho de equipa. Na sequencialidade entre o JI e o 1º CEB tem que necessariamente existir uma articulação efetiva entre os docentes dos dois níveis: Educadoras de infância e professores de 1º CEB. E1 assinala esta articulação na continuidade do trabalho realizado no JI, não só com as crianças mas também com as famílias e outras entidades envolvidas nesta integração.

Este trabalho deve ser feito como em qualquer JI/escola, a parceria e continuidade pedagógica deve ser assegurada. O mais importante é garantir que o trabalho de integração promovido no JI é continuado na Escola do 1º Ciclo, se isso não acontecer todo o trabalho desenvolvido no JI estagna. Gostaria que as minhas colegas de 1º Ciclo se empenhassem verdadeiramente nesta missão, que acabassem de vez com as turmas “gueto” e que existissem mais recursos humanos no acompanhamento e promoção das aprendizagens e integração. (E1-48).

O Apoio das diversas entidades, a formação moral dos profissionais que trabalham diretamente com as famílias e crianças e a complementaridade dos serviços é fundamental. Um trabalho em equipa e com os mesmos objetivos. (E1-37)

O trabalho direto com a segurança social e assistentes sociais foi quase nulo ou pouco perceptível. Julgo que deveria ter existido um envolvimento melhor e maior das diversas entidades de modo a que a integração destas crianças fosse apenas um começo, o princípio de todas as outras integrações destas famílias na sociedade. Nem todas as entidades se empenharam devidamente. Alguns profissionais não viam com bons olhos esta integração e empenhavam-se mais em afastar estas crianças e famílias do que em ajudá-las. (E1-44)

A perspetiva de P1 assinala importância nesta articulação como forma de passar informação sobre as crianças, no sentido de melhor as receber e assenta essencialmente em problemáticas e não propriamente no percurso decorrido e forma como decorreu:

A articulação e a relação com as educadoras processou-se de forma muito eficaz e esclarecedora, e isso facilitou a integração e a preparação para a receção dos alunos (...) Reunimos e as colegas transmitiram as informações mais importantes sobre os diferentes alunos. É muito importante esta articulação, porque nos alertam para os alunos mais problemáticos e assim podemos preparar e organizar o ano letivo de acordo com o grupo que vai entrar. (P1-44)

E2 aponta, no entanto para outras questões nesta sequencialidade e articulação:

A articulação com o 1º ciclo é muito importante, eu só acho mal esta articulação ser só no 1º período, esta articulação deveria ser feita ao longo do ano, a realidade é completamente distinta, eles ali estão sentados, mas connosco, se não quiserem, temos um espaço de manobra, o eles estarem sentados um dia inteiro é muito complicado. A articulação com a N... eu gostei muito de trabalhar com a N..., só tive pena de só termos trabalhado duas atividades, eu percebo que eles têm um programa a cumprir que nós não temos porque temos uma abertura diferente. (E2-52).

Esta articulação com o 1º CEB que é vista por P1 como benéfica porque transmite informação sobre os alunos, parece, na voz, da professora, ser uma transmissão centrada em problemáticas das crianças, o que pode à partida criar pré (conceitos), que poderão à partida influenciar o trabalho que se vai desenvolver, ou organizar no início do ano letivo ainda na voz de P1. É sobre esta tónica da continuidade, da transição que a equipa deve refletir. As OCEPE estando organizadas por áreas de conteúdo possibilitam uma análise de conteúdos cruzada com o programa de 1º ano de 1ºCEB, partindo em equipa para o desenvolvimento de atividades e projetos comuns, mas fundamentalmente para um olhar atento a cada criança e às suas competências que lhe permitam uma integração positiva na escolaridade obrigatórias. Vasconcelos (2009) refere várias competências a partir dos estudos recentes nomeadamente “aprender a aprender” (Folque, 2008), competências sociais de cooperação (Gabriel & Niesel, 2003), capacidade de autocontrolo e resiliência (Wustmann,2003).

No trabalho de equipa e de articulação é também assinalada pelos profissionais, a importância do papel dos assistentes e animadora, evidenciada pelas educadoras de infância não só nas rotinas, mas na definição de um trabalho planificada em conjunto com os mesmos objetivos, tendo as assistentes e animadora um papel na avaliação das crianças.

-“ Foi necessária muita abertura e compreensão da equipa que trabalhava no JI.(E1-25)

-“ (...) Um trabalho em equipa e com os mesmo objetivos. (E1-37)

-“ (...) As avaliações eram feitas com as três (educadora, animadora e assistente), pedia opinião as três. Pedia à A... (animadora) para fazer diferente de mim, fazia o que eu não fazia, como teatros. (E2-68)

Por seu lado P1 refere o papel determinante das assistentes no apoio dentro das salas, Esta dinâmica de colaboração das assistentes operacionais dentro das salas de aula, que não era habitual, foi evoluindo nesta escola na sequência de haver muitas crianças com necessidade de acompanhamento mais individualizado, e falta de professores de apoio, o que tem sido um incentivo e valorização do papel dos assistentes no contexto educativo. Todos somos agentes educativos na vida numa escola.

- “...Recorro às assistentes operacionais para darem apoio.” (P1-9)

Os apoios educativos de docentes às turmas e o apoio individualizado às crianças de etnia cigana, surge ao longo das entrevistas aos docentes como necessário e determinante para a que estas crianças consigam acompanhar o ritmo das outras crianças ao nível das aprendizagens

escolares. P1 refere que os apoios que teve foram insuficientes para as necessidades destas crianças.

O apoio educativo 4h30 por semana e ainda recorro às assistentes operacionais para darem apoio. (P1-9)

Todo o apoio educativo é canalizado para estes alunos, 4h30m semanais (...) Português e Matemática. (P1-21)

Num grupo de 26 alunos, 10 de etnia e 2 da casa abrigo é manifestamente insuficiente. Sendo este agrupamento um TEIP devia ter mais apoio já houve mais parcerias do que há agora e mais atividades para atender às necessidades destes alunos. Com o Centro Paroquial (Programa Escolhas), já houve o Senhor Mocho (Projeto do TEIP II) já houve mais horas de apoio, agora não há. Já houve animação de intervalos, com as animadoras, agora não há. (P1-46)

O pré-escolar e mais horas de apoio podem ser facilitadores desta integração, (P1-49)

Esta abordagem aponta não só para o apoio individualizado mas também para a necessidade de outras intervenções como refere P1 e que fazem parte do PE, enquanto Agrupamento TEIP em articulação com o programa Escolhas. As atividades desenvolveram-se em tempos letivos em espaços comunitários alternativos aos espaços da escola, assim como a animação de intervalos, surgiram como uma mais-valia não só para estas crianças como para toda escola, e facilitou as interações entre todos. Eram atividades destinadas apenas ao 1º CEB e de carácter lúdico, com recursos tecnológicos, que se desenvolveram em parceria com instituições da comunidade.

Também como fator facilitador, E1 dá ênfase ao apoio em rotinas, assim como em todas as atividades.

Senti-me sobrecarregada muitas vezes, pois o número de crianças de etnia cigana era muito elevado em comparação com outras escolas e JI, comparativamente aos recursos humanos existentes. (E1-45)

O trabalho com estas crianças é deveras mais exigente e se não existir um apoio adequado elas não conseguem acompanhar as outras crianças da mesma forma, a igualdade de oportunidades não é assegurada. (E1-49)

Mais recursos significa mais trabalho individualizado e logo uma maior evolução destas crianças e de todas as outras, mais vigilância, melhor promoção de boas relações, mais bem-estar. (E1-52)

E2 no entanto, não é da mesma opinião ela não teve apoios para estas crianças e conseguiu trabalhar com eles, socorrendo-se dos recursos de que dispunha, as assistentes e a animadora. O apoio da ELI foi destinada a uma criança com problemas auditivos, e para essa sim, necessitava do apoio:

-“ Não eu não tive e consegui trabalhar.” (E2-55)

Analisando esta categoria relativa aos apoios educativos, parece transparecer como positivo o trabalho desenvolvido em atividades lúdicas e espaços alternativos no processo educativo de todos os alunos, na escola. Da experiência que pessoalmente desenvolvemos em anos anteriores no contexto em estudo, com os animadores socioculturais, colocados no âmbito do TEIP, as atividades de animação desenvolviam-se em torno de jogos tradicionais, danças, cantares, que permitiram um encontro de saberes profícuo para todos, proporcionaram-se experiências de partilha entre culturas presentes na escola. Estas experiências são avaliadas na voz de P1 como facilitadoras. Estas interações, apontam na direção da escola multicultural que já abordámos no capítulo 3, que é necessário pensar no seu conjunto, com alunos, pais, docentes e não docentes e com parcerias, de forma que as respostas educativas sejam diversificadas e direcionadas para a especificidade da sua comunidade escolar. Nesta escola os apoios não podem ser encarados como mais do mesmo, mas como um conjunto de estratégias em que uma equipa está empenhada profissionalmente.

A forma como é feita a **constituição dos grupos**, pode no entender dos docentes ser um fator facilitador mas também um constrangimento. Turmas numerosas, não são facilitadoras de práticas pedagógicas diversificadas. A heterogeneidade das turmas parece ser encarado como facilitador, mas com equilíbrio no número de crianças ciganas e não ciganas:

-“ Se o grupo for sobretudo de etnia cigana não pode haver uma real integração, funciona mais como um gueto, um grupo à margem.” (E1-47)

-“Turmas mais pequenas, com alunos de etnia e não etnia.” (P1-48)

A heterogeneidade dos grupos permite nas palavras de E2 que “as crianças sejam modelo umas das outras.”

Também a qualidade das experiências vivenciadas pelos profissionais, e que quiseram partilhar connosco, nos meandros da nossa conversa, foram enquadradas em fatores facilitadores. As educadoras falam da sua experiência de forma apaixonada, intensa:

Do testemunho de E1, ficam as suas palavras de alerta e de esperança:

Esta integração é complicada. Há muitos fatores em jogo e muitas barreiras a ultrapassar, sobretudo se estivermos inseridos numa comunidade que rejeita completamente as comunidades de etnia cigana. É necessário unir esforços, muita sensibilização e não perder a esperança. A comunidade de etnia cigana que conheci também se auto discrimina. As outras famílias rejeitam muitas vezes estas tentativas de integração. (E1-40)

[Episódios marcantes] De um modo geral ver a evolução que estas crianças fazem, que é muito mais profunda e acentuada, senti-las felizes e acreditar que será uma mais-valia no seu futuro é o mais marcante. (E1-43)

Eu achei a experiência muito desafiadora e gostaria de ter a oportunidade de repetir, apesar de ter sido um trabalho um pouco solitário e muito difícil. Claro que tenho

muitas preocupações, pois é muito difícil encontrar profissionais e comunidades a lutar pela verdadeira integração e o sucesso da mesma. Poderá ser apenas uma gota no oceano, mas temos de começar por algum lado. A prioridade é a mudança de mentalidades, todos temos direitos e deveres iguais. As comunidades de etnia cigana devem aprender que também têm deveres e as outras comunidades não devem esquecer que eles também têm direitos. Quando conheço qualquer criança a minha intenção é promover desenvolvimento e felicidade, não interessa as suas origens, o importante é prepará-la para o futuro. (E1-50)

Do testemunho de E2 fica a vontade de novos desafios num processo que foi de crescimento pessoal:

Foi uma experiência tão boa. (E2-49)

Tenho saudades dos ciganos. Agora sentir-me-ia mais à vontade para trabalhar com eles mas ao princípio foi complicado, eu achei que tinha medo mais por aquilo que eu ouvia, nas reuniões de departamento ouvia dizer eu não sou capaz de fazer isto ou fazer aquilo e eu pensava que isto era uma selva. (E2-59)

Onde eu cresci como profissional foi com os ciganos, eu não estava a pensar em mostrar trabalho eu estava procurada nas rotinas básicas, estar sentado, ir á casa de banho, lavar os dentes. As conversas da hora do almoço eram riquíssimas. (E2-66)

De P1 fica a ideia de que este foi um dos anos letivos mais difíceis da sua carreira, fundamentalmente pela turma numerosa, com muitas crianças ciganas, poucos apoios e com resultados pouco satisfatórios por parte destas crianças.

Esta análise deu-nos uma visão sobre fatores que os profissionais consideram ser determinantes na integração de crianças ciganas, pontos de vista que são resultantes das vivências experienciadas neste contexto particular e que foi palco do nosso estudo.

No capítulo seguinte procuraremos fazer considerações finais sobre todo o estudo.

Capítulo 8 - Considerações Finais

Enquanto aprendizes de investigadores, assumimos este estudo, como um humilde contributo de caracter exploratório, no sentido de melhor conhecer experiências de crianças de etnia cigana ao darem os primeiros passos no mundo do formalismo do sistema educativo.

Procuramos neste capítulo retomar os objetivos do estudo, assim como tecer considerações finais sobre o mesmo, ou melhor, colocar dúvidas, questões, para reflexão. Toda a parte teórica serviu de enquadramento para melhor perceber e interpretar os dados recolhidos que refletem os pontos de vistas dos seus atores (crianças, famílias educadoras e professora de 1º CEB), e das interpretações que fazem das suas próprias experiências.

Recolocamo-nos então, nos nossos objetivos orientadores:

1- Conhecer a experiência de crianças de etnia cigana que frequentaram a educação pré-escolar, no que respeita à sua integração no Jardim de Infância e no 1º CEB.

2 - Conhecer quais os contributos dessa frequência, para a sua integração na escola de 1º CEB.

Relativamente ao primeiro objetivo, os dados dão-nos evidências que passamos a referir:

- As três crianças em estudo gostaram de frequentar o JI e gostam da escola, assim como desenvolver as atividades, principalmente as que se prendem com ouvir histórias, atividades ao ar livre ou de natureza lúdica e expressiva, em interação com os outros, ciganos e não ciganos, com os quais estabelecem boas relações. Manifestam também gosto com atividades mais formais que se prendem com a aprendizagem da escrita, nomeadamente, fazer fichas.

- Os primeiros dias de choros e birras no JI não foram de forma alguma fáceis para as crianças e famílias ciganas, particularmente para as mães que ainda as amamentam nestas idades, ou para os pais que veem a sua única filha afastar-se do clã familiar que a protege e ao qual é atribuída a função principal de educar;

- O forte sentido de pertença ao grupo, que se constitui como fator protetor e de coesão, face a um meio desconhecido com regras e valores diferentes, perpetua-se no meio escolar, através dos irmãos, primos e tios;

- As famílias, inicialmente receosas, foram progressivamente ganhando confiança e segurança, o que se refletiu em comportamentos e atitudes mais positivas nas crianças, melhorando a assiduidade, notando-se evolução ao longo do percurso em estudo, para a qual contribuiu também a pressão das normas de aplicação do RSI;

- Não se notaram diferenças significativas de género no que respeita à atitude das famílias face às preocupações com a integração no JI ou no 1º CEB, notando-se no entanto em relação às expectativas face à escola, que a família do rapaz fala em ter uma profissão enquanto as famílias das raparigas, não manifestam qualquer expectativa remetendo para estas, essa decisão;

- As educadoras evidenciaram atitudes diversas face à integração destas crianças. A educadora dos primeiros dois anos, procurou estabelecer relações de flexibilidade e aproximação às famílias, deixando-as permanecer na sala, para observarem o que se passava, com quem estavam os seus filhos, como comiam, como os tratavam. Mas esta atitude encheu a sala de pais, irmãos e tios, o que passou a ser constrangedor para o normal funcionamento do JI, sendo no entanto de salientar como estratégia determinante na criação de laços de confiança com estas famílias nos primeiros tempos. Por outro lado a educadora do último ano, privilegiou o estabelecimento de rotinas e regras que complementou a atitude anterior. Este comportamento foi possível com negociação, ouvindo e sentindo as necessidades do outro, cruzando com princípios e valores do meio escolar, que nem sempre vão ao encontro dos princípios e valores da etnia cigana;

- A atitude de negociação e contratualização estiveram presentes em todos os momentos da vida do JI permitindo que cada criança trouxesse saberes da sua cultura, os partilhasse com os outros e se estabelecessem regras em grupo, numa interação com dois sentidos;

- As interações que categorizámos de vivências de multiculturalidade fizeram-se sentir em particular na brincadeira de jogo simbólico que parece ter sido um dos aspetos mais significativos no processo de integração no JI. Brincar é a melhor estratégia para integrar, porque é a brincar que se constroem e reconstroem significados sobre tudo o que nos rodeia, e neste momento o que nos rodeia na escola e no JI é a diversidade, a multiplicidade, a heterogeneidade;

- Para a criação de espaços estimulantes e desafiadores destas vivências, nem sempre houve os recursos necessários tanto mais que segundo as educadoras o desgaste e o desaparecimento de material era uma constante;

- O papel das educadoras de infância participantes no estudo, apesar de não terem qualquer tipo de formação, experiência ou conhecimento sobre etnia cigana, foi determinante no processo de integração destas crianças. Assumiram-se como boas ouvintes, observadoras e dialogantes, equilibrando atitudes de firmeza com flexibilidade, tentando traçar no JI, um caminho que foi de encontros e desencontros, observando, planeando e avaliando de forma sistemática com as equipas de trabalho, o contexto educativo, no que toca a espaços e materiais, assim como toda a diversidade de propostas educativas que emergiam diariamente da riqueza dos grupos. Em ambos os casos houve a preocupação do tratamento com afeto, carinho e respeito,

notando-se no entanto em alguns momentos do discurso um olhar um pouco redutor ainda, face a estas crianças e famílias.

- Por este caminho foi possível chegar ao 1º CEB sem choros nem birras, pois na voz dos participantes, já estavam habituados. No entanto, continuaram num primeiro momento a juntarem-se aos seus, ao seu porto de abrigo. Face ao ainda novo espaço, é o irmão, o primo ou o tio que dá a mão, que ajuda, que orienta. Dentro da sala de aula, com uma nova organização de espaços, tempos, materiais, regras e rotinas, é a professora a pessoa mais importante com quem estabelecem boa relação, assim como com todos os colegas;

- As famílias entrevistadas, todas as viver em bairro exclusivamente cigano, apesar de não terem habilitações académicas, parecem evidenciar alguma valorização da escola, no sentido de aprender a ler e escrever ou tirar carta de condução, referindo apenas a família da criança do género masculino, o contributo da escola para ter uma profissão, salvaguardando-se desta forma a manutenção económica de família, e ter uma vida melhor, na voz de uma das famílias entrevistadas;

- A obrigatoriedade por parte do RSI, de inscrever os filhos na escola, parece ser bem aceite por todas estas famílias ciganas, e segundo elas nem precisava ser obrigatório, pois levariam sempre os filhos à escola, porque acham importante que os filhos aprendam.

- No ponto de vista dos docentes, a obrigatoriedade de informar superiormente, o excesso grave de faltas dos alunos, leva a constrangimentos e desentendimentos com as famílias ciganas, que se veem perante a necessidade de justificar as faltas perante o Agrupamento que por sua vez informa a Segurança Social e o Tribunal, correndo o risco de perder o acesso àquele benefício. Esta problemática faz-se sentir apenas com as famílias ciganas uma vez que as crianças não ciganas, com pais na mesma situação, não apresentam problemas ao nível da assiduidade como acontece com estes casos. No caso concreto desta escola, levou à agressão física duma professora, por parte dum familiar, o que originou ordens superiores para a não entrada de todos os pais (ciganos e não ciganos), no recinto escolar, com as consequentes contrariedades e polémicas que tem acarretado, nomeadamente o difícil acesso aos pais que têm filhos no JI e no 1ºCEB, como referenciado por F1 na entrevista.

Relativamente ao segundo objetivo, que se prende com os contributos da frequência da educação pré-escolar na integração destas crianças no 1º CEB, os dados evidenciam contributos significativos:

- Ao nível da relação com os outros, ciganos, não ciganos e com os adultos. A continuidade do grupo de amigos, o conhecimento dos espaços e tempos, das regras e rotinas,

assim como do grupo de amigos, foi facilitador para uma melhor aceitação da organização escolar;

- Do ponto de vista das crianças os contributos prendem-se não só com a continuidade dos amigos que já tinham, assim como as aprendizagens que fizeram, o gosto por ir à escola, o querer ir e querer aprender, o que denota interesse e motivação por estar no espaço escolar não só com os “seus”, mas também com os outros. Salientamos a importância da aprendizagem de letras e números, que as crianças salientaram como contributo do JI. De certa forma podemos afirmar que estão consciente desse contributo, ao mesmo tempo que algumas manifestam com orgulho o facto de já saber ler. Esta atitude positiva face à escola parece revelar-se, como contributo, no nosso entender para uma melhor predisposição para as aprendizagens formais.

- Estas crianças apresentaram comportamentos, que do ponto de vista da professora de 1º CEB, são sinónimo de melhor integração como estar sentados, ouvir uma história, pegar no lápis, utilizar a tesoura, pintar, fazer puzzle, e apresentaram ao longo do 1º ano de escolaridade uma melhor receptividade para aceitar regras, para fazer aprendizagens, apesar dos resultados escolares evidenciarem menções satisfatórias apenas em Educação para a Cidadania, não tendo alcançado níveis satisfatórios em nenhuma das áreas disciplinares do currículo;

- O diálogo da escola com estas famílias ciganas no 1º CEB é esporádico, assim como a colaboração e a participação em atividades. Manifestam pouco interesse sobre o desempenho escolar dos filhos, também no ponto de vista da professora, no entanto, nas conversas estabelecidas com estas famílias transpareceu algum cuidado e preocupação e até alguma valorização da escola e do desempenho escolar dos seus filhos. Apesar deste interesse manifestado, estes pais vão à escola apenas quando é necessário assinar documentos. Parece, no entanto, ter havido segundo o testemunho da professora de 1º CEB, uma maior preocupação destes pais com a assiduidade, assim como uma relação de mais confiança, que decorreu dos laços anteriormente estabelecidos com o JI, e confirmado nas entrevistas às famílias, em que expressam confiança nestas instituições, uma vez que tratam bem os seus filhos;

- São referidos como contributos do JI, nas formas de comunicar às famílias, o que foi vivido dentro e fora da sala de atividades, servindo-se de imagens como trabalhos, fotografias, exposições.

Este estudo assim como as evidências que substanciam as respostas aos dois objetivos definidos, levam-nos às seguintes considerações e conclusões que passamos a discutir.

Começando pelo título deste trabalho “A integração na escola” centrado no percurso de crianças de etnia cigana, que frequentaram a educação pré-escolar, entendemos ser de reforçar a ideia que a integração é um processo inacabado, e que a integração na escola, é apenas um dos

domínios da integração social das pessoas de etnia cigana. Não pode ser vista separada de outras vertentes da vida desta etnia na sociedade que a acolhe, nomeadamente os aspetos ligada à habitação, emprego, saúde que concorrem com a integração escolar para uma integração social plena. Neste sentido ao abordar a problemática da integração é necessário conhecer e compreender a criança, não só enquanto aluno, mas enquanto pessoa, nos seus contextos de vida, e que a integração na escola se faz a par e passo da progressiva integração da sua família na sociedade, em todas as suas vertentes.

Assim podemos dizer que as crianças em estudo apresentam já comportamentos de “integração estrutural” na escola, em que existe desfasamento com a “integração cultural” (Schnapper, 2007, referido em Magano 2010, p.74). Esta escola, como tantas outras, continua a estar estruturada de forma diferente dos valores culturais da sua etnia. Estas crianças ciganas e suas famílias, vão adaptando-se segundo as suas necessidades, e manifestam comportamentos de aceitação e de integração na escola, porque estabelecem com ela uma relação funcional, de necessidade, seja para aprender a ler ou a escrever para tirar a carta, seja como contrapartida para a subsistência económica no compromisso que estabelecem com o RSI. Este pode ser um primeiro passo para passar ao seguinte, ou seja, para novas aprendizagens, novos interesses e motivações.

Mas a escola para receber estes alunos, que como qualquer criança querem estar com as outras crianças, brincar, são curiosas, boas ouvintes e querem saber tudo sobre o que as rodeia, como evidencia este estudo, impõe uma estrutura com um formalismo igualitário no que respeita não só à organização e dinâmica da sala de aula como às aprendizagens do currículo escolar “Trata-se todos por igual porque há uma e apenas uma fórmula boa. Se, nestas condições, uns têm êxito e outros fracassam, será problema seu, do meio familiar e social, mas nunca da instituição escolar.” (Montenegro, 2003, p47);

Neste sentido, podemos considerar os contributos da frequência da educação pré-escolar nestas crianças, que são assinalados no estudo pelos profissionais, e que se centram numa maior capacidade para aceitar regras, estar concentrado, maior receptividade para fazer as aprendizagens consignadas nos currículos e nas metas, como base de trabalho com estas crianças, sem pretendermos que a eles se submetam.

Para este trabalho é determinante conhecer o outro, que não pode ser apenas o superficial, mas sim o outro mais profundo, no sentido dos valores, no sentido de o compreender, e centrando-o no contexto da interação onde acontece a aprendizagem, ou seja, se por seu lado a criança cigana, no seu percurso pela EPE fez aquisições ao nível do formalismo estrutural da escola, cabe agora à escola fazer o seu percurso cultural para a receber.

Neste sentido, o estudo que evidencia os fracos resultados obtidos pelas crianças em estudo, nas áreas disciplinares do currículo do 1ºCEB, tendo elas apresentado uma maior receptividade para a aprendizagem, foca-nos no desfasamento entre os conteúdos do currículo escolar e os valores, interesses ou problemas da cultura cigana, assim como na qualidade do ambiente educativo onde acontece a aprendizagem, que implica interesse, envolvimento, comunicação;

Parece portanto, ser fundamental conhecer, na perspectiva de que isso nos traz mais-valias no conhecimento de nós próprios, e perceber que há traços e valores comuns, a partir dos quais é possível criar pontes. A escola e o JI são espaços e tempos privilegiados para que isso aconteça, entre profissionais, entre crianças, entre criança e adultos na escola e entre a escola e a família;

Sabemos, no entanto, pela nossa experiência de educadores, que os profissionais vêm-se a braços com inúmeros constrangimentos, referidos no estudo, para levar a cabo o que lhes é exigido enquanto agentes, que têm que ser polivalentes. Turmas numerosas, como no caso desta turma de 1º ano, com crianças em níveis diferentes de aquisição de competência prevista no currículo, e com um apoio educativo limitado a quatro horas semanais. Escolas como a que foi palco do nosso estudo, com espaços e materiais não adequados e insuficientes para o desenvolvimento de estratégias que permitam interações propiciadores de aprendizagens e construção de conhecimento por parte dos alunos, que não possibilitam, ou melhor, que dificultam o desenvolvimento de atividades lúdicas, de jogo, a par e passo e que complementam as aprendizagens mais formais. A par destes constrangimentos, acresce a formação de docentes e não docentes, que é inexistente ou descontextualizada.

Parece ser neste espaço entre o mundo cigano e a escola real que temos, com constrangimentos e oportunidades, que é preciso construir o caminho, a negociação, a flexibilização. Se por um lado a escola os recebe obrigatoriamente, eles precisam da escola para viver na sociedade que os acolhe.

Contudo ter crianças ciganas no grupo, significa que os profissionais percebam que estas crianças não estão em pé de igualdade, à partida, com as outras crianças provenientes dum meio não cigano. É essa desigualdade que deve ser encarada como “provocação para ao desenvolvimento” (Vasconcelos, 2009, p.55) em que o outro surge como oportunidade ou recurso e não como ameaça. Importa desenvolver dinâmicas, algumas que foram apresentadas na análise dos resultados, a que chamámos de vivências de multiculturalidade. Nestas dinâmicas, em particular no JI, os espaços, os materiais falam por si porque são eles que irão permitir uma relação dialógica no ato de brincar, de jogar, porque é esta “a atividade que proporciona à criança uma forte motivação para explorar o mundo e as suas relações com os outros” (Folque, 2012,

p.81). Mas não basta estar em presença, ou fazer um caminho paralelo é necessário que as crianças ciganas e não ciganas se descubram, estabeleçam diálogo, ou melhor, estabeleçam comunicação, seja pela língua, pelos gestos, pelos traços ou expressões gráficas, em que as crianças “são modelos umas das outras” na voz de E2. Recordamos aqui o que Vasconcelos chama de espaços policêntricos, já referenciado no capítulo 4 como “espaços polivalentes e constantemente transformáveis” (2009, p.58), em que crianças, pais, educadores, professores e a comunidade local podem comunicar.

Estas dinâmicas favorecedoras de um espaço inter/multicultural só pode acontecer com educadores de infância verdadeiramente empenhados, dando respostas de qualidade a crianças e famílias, em que se experienciem práticas democráticas e de experimentação solidária.

Parece, portanto, ser urgente delinear um ambiente escolar multicultural (Banks, 2009), já referido no capítulo 3, pensado em cada escola/JI, dentro da sua especificidade, contextualizado, assim como um currículo distanciado do currículo uniforme e de tamanho único (Formozinho, 2007, citado em Araújo, 2009), em que os grupos minoritários como é o de etnia cigana, no contexto deste estudo, possam ver retratados os seus conceitos, os seus temas e problemas do quotidiano, mas que também adquiram saberes dos grupos majoritários, e que “contribua para que procurem viver na sociedade dominante, mantendo contudo uma auto-estima relativamente às suas raízes socioculturais de origem” (Cortesão, 2001, citado por Ventura 2004,p.190).

Nesta escola em particular, e aqui, quando dizemos escola referimo-nos à escola básica com JI é urgente, assim como no contexto do agrupamento, repensar o ambiente e o currículo multicultural, e fazer essa reflexão não com as portas fechadas aos pais e à comunidade. O problema da aceitação e integração dos alunos ciganos não é apenas das famílias e das crianças ciganas, prende-se com os outros pais, os profissionais e a sua aceitação desta diferença. Tal como nos dizia uma das educadoras, a própria etnia se auto discrimina e as outras famílias rejeitam muitas vezes as tentativas de integração.

É neste sentido que se deverá focar a reflexão e a ação: Conhecer, compreender e agir, ou melhor interagir.

O ambiente e o currículo sensíveis e atentos às diferenças, têm necessariamente de ser pensados e construídos com todos, em diálogo, escutando e dando voz às famílias e às crianças, em particular, às mães das crianças ciganas em idade pré-escolar, no momento em que a separação acontece, dando-lhes poder para serem elos de ligação, pontes, entre a família cigana, o JI e a escola, favorecendo desde cedo uma regular frequência e progressivo gosto por novas aprendizagens e aquisições de competências de educação para a cidadania, já evidenciadas neste

estudo por estas crianças enquanto contributo da frequência da educação pré-escolar, que podem levar a um melhor desempenho escolar e menor abandono escolar precoce desta etnia.

Não poderíamos deixar de referir neste estudo, pelas suas características e enquadrado num mestrado em supervisão pedagógica, a importância das comunidades aprendentes e do trabalho colaborativo e cooperativo, que poderá ser uma estratégia não só formativa e de reflexão de práticas pedagógicas entre docentes de forma articulada, mas também de ações concertadas com a família, comunidade e parcerias, atentas à diversidade, e de permanente questionamento, e reformulação no sentido de se encontrarem as pontes possíveis de comunicação.

Deste estudo fica-nos também a vontade de conhecer mais sobre a razão, porque é que estas crianças ciganas, que desenvolvem boas relações com todos os outros, são curiosas e empenhadas, gostam de ouvir histórias, brincar, falam das suas vidas, dos seus costumes e experiências, que manifestam conhecimentos sobre o seu quotidiano, que criam conflitos e os resolvem à sua maneira, não conseguem ter resultados satisfatórios ao nível dos conteúdos, competências e metas do currículo escolar, o que nos levaria necessariamente a outro estudo.

Reflexões e implicações do estudo

Este percurso de investigação foi vivido, na primeira pessoa, de acordo com a ideia de Amiguinho, que se refere à “investigação como um “momento” da nossa formação, encarada enquanto processo de transformação das qualidades socioculturais do sujeito, resultante das experiências formadoras num percurso de vida” (Amiguinho, 2008, citado por Montenegro, 2012a, p24).

De facto este percurso fez-me situar, numa fase já adiantada da carreira docente em que me encontro, numa fase de aprendiz, que efetivamente somos ao longo da vida. Foi uma experiência de formação e transformação. Fez-me pensar na pessoa e profissional que sou e que me questiono permanentemente sobre o meu papel, a minha ação, o que quero para mim e para as crianças com que trabalho no dia-a-dia.

Enquanto educadora de infância encaro a infância como o tempo em que tudo acontece, e que a criança que vem para o JI, e para a qual passo a ter a responsabilidade de me tornar num adulto significativo, traz consigo um manancial de conhecimentos do seu meio familiar, fruto de um processo de socialização construído desde o seu nascimento. É a partir daquilo que ela é e do que ela sabe que a minha ação se deve desenvolver. Mas apesar da minha experiência com crianças já ser longa, a minha experiência com crianças ciganas é curta, porque só agora elas começam a surgir nos grupos de JI e na escola com uma regular presença. Parti para este estudo, portanto com a vontade e a determinação de conhecer, de saber mais, e também por isso com a

vulnerabilidade própria de quem se quer integrar num contexto ainda desconhecido (o da cultura cigana), colocando-me, (se é que isso é completamente conseguido), no lugar do outro.

Este estudo veio consolidar em mim a ideia de que cada minuto importa, na nossa relação com as crianças, com as famílias e até com os colegas. A forma como dizemos, como sorrimos, como dizemos os não e os sim e os talvez, associado ao poder que nos é atribuído enquanto principais responsáveis de gestores do currículo na sala de atividades. Também a importância de escutar, despojada de pré juízos e pré conceitos. Muito há para descobrir no outro que está à nossa frente, se quisermos ter uma atitude de abertura, de escuta e a capacidade de nos emocionar. Quão perigoso e empobrecedor é, partirmos para o desconhecido sem essa bagagem.

Durante o meu papel de investigadora, foram por isso determinantes os motivos da razão e do coração. Por um lado conhecer, por outro ser capaz de me emocionar. A transformação aconteceu porque emergiram em mim novas questões, que me fazem avançar nesta incessante busca de me tornar uma pessoa e uma profissional melhor.

Surgiram durante este percurso, constrangimentos inerentes ao desentendimento entre famílias ciganas e professores, que vedou o acesso de todos os pais à escola, no preciso momento em que as entrevistas estavam a decorrer.

O contacto com as famílias teve muitos contratempos pela falta de disponibilidade e de tempo, assim como os desencontros nos momentos previamente agendados para a entrevista, nem sempre as famílias compareceram como se tinham comprometido, o que prolongou o tempo que no cronograma inicial estava previsto para a recolha de dados pelas entrevistas. O tempo foi assim, manifestamente insuficiente para aprofundar e discutir os resultados, porque também nós não dispusemos de tempo suficiente para estar, observar e escutar. Atrevemo-nos a dizer que o tempo de investigação é um tempo cigano, tem que ser flexível, que não se compadece com horários rígidos, pré determinados, mas um tempo, que deve fluir.

Outro dos constrangimentos foi o facto de as entrevistas terem sido feitas em contexto escolar, o poderá ter enviesado as respostas, podendo as famílias ter respondido o que elas achavam que queríamos ouvir, ou o que para elas seria mais seguro. No entanto ao longo das entrevistas essa postura foi-se esbatendo tendo algumas das entrevistas demorado mais do que inicialmente tínhamos concordado com o entrevistado.

Na nossa situação de aprendizes, com alguma inexperiência em trabalhos científicos, sentimos dificuldades na elaboração do discurso científico, assim como num maior aprofundamento dos assuntos no decorrer da conversa com os entrevistados.

Foi também para nós difícil o distanciamento, porque estivemos emocionalmente envolvidos em todo o processo de criação deste jardim-de-infância, mesmo antes da primeira

educadora ter sido colocada, no diálogo com famílias ciganas e não ciganas, autarquia, serviços do Ministério da Educação. Sentimo-nos como fazendo parte da experiência vivenciada por outros.

Interrogamo-nos, neste momento, sobre o que poderão estes profissionais, estas crianças e respetivas famílias beneficiar com este estudo? Devolver aos participantes, os aspetos evidenciados pelo estudo, nomeadamente no que se refere à identificação de fatores facilitadores e oportunidade, mas também de constrangimentos e dificuldades, pode ser uma forma de contribuir para um maior conhecimento e compreensão destas crianças e famílias, para a melhoria e até mudança de práticas, e finalmente uma janela aberta para o diálogo com os vários parceiros envolvidos na integração social de ciganos que não se confina à integração na escola.

No final deste estudo, sentimo-nos cheios de dúvidas, de interrogações, mas motivados para sermos agentes ativos nesta comunidade de aprendentes e assumirmo-nos como um dos recursos, para pensar a forma como se processa a aprendizagem nas crianças, e o currículo centrado neste contexto escolar em concreto, em que o JI é encarado como o espaço privilegiado de comunicação, espaço de fronteira com as famílias, e com o ensino básico, em que as crianças serão, as protagonistas, pela sua ação de brincar “afastando-nos de visões uniformes de infância, da famílias e de culturas e focando-nos em perspetivas múltiplas, o que implica trabalhar com os conflitos e relações de poder que operam no interior destes” (Vasconcelos, 2009, p.30).

Certamente este será um ponto de partida para outros estudos, outras caminhadas, para os quais serão referências, de entre outros, os estudos (Folque, 2012; Montenegro, 2003, 2012; Bertram & Pascal, 2009; Vasconcelos, 2009), que foram também referência para este estudo.

Referências Bibliográficas

- Andresen, S. & Tavares, P. (2013). *Os Ciganos*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. (2009). Avaliação da qualidade no âmbito do DQP: um contributo para a pedagogia da diversidade? (11º Estudo de caso). In J. Oliveira-Formosinho (org), *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria: estudos de caso*. (pp. 233-250). Lisboa: ME-DGIDC.
- Banks, J. (2009). A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar: atitudes raciais e étnicas e sua alteração. In B.Spodek, (org), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp. 527-559). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 0.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto. Porto Editora.
- Canário, R. (2003). Prefácio. In M. Montenegro (2003), *Aprendendo com ciganos: Processos de Ecoformação* (pp. 3-4). Lisboa: Educa.
- Carrilho, M., & Figueiredo, M. (2007). Medidas de Discriminação Étnica em Portugal: uma análise exploratória. *Revista de Estudos Demográficos*, 41, 53-71
- Casa-Nova, M. (2005). Etnicidade e educação familiar: o caso dos ciganos. *Teoria e Prática da Educação*, 8 (2), 207-214.
- Casa-Nova, M. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. In *Interações*.. 2, 155-182. Retirado em 23.10.2013 do link <http://www.eses.pt/interacções>
- Comissão Europeia (2012). *Research mapping Portugal. Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving (ESL)* EAC/17/2012. PPMI. Retirado em 23.10.2013 do link http://www.ec.ut.ee/sites/default/files/ec/ppmi_final_report_ecec.pdf
- Comissão Europeia (2012). *Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões estratégias nacionais de integração dos ciganos: um primeiro passo para a aplicação do quadro da UE*. Bruxelas, 21.5.2012 COM (2012) 226 final. Retirado em 23.10.2013 do link <file:///C:/Users/Acer/Downloads/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20das%20estrat%C3%A9gias%20nacionais.pdf>
- Comissão Parlamentar de Ética, Sociedade e Cultura, Subcomissão para a Igualdade de Oportunidades e Família. (2009). *Relatório das audições efectuadas sobre Portugueses Ciganos no âmbito do Ano Europeu para o Diálogo Intercultural*. Lisboa: Assembleia da República. Retirado em 13.10.2013 do link <http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path>
- Cortesão, L.& Pacheco, N. (1991) O conceito de educação intercultural. Interculturalismo e realidade portuguesa. *Inovação* 4, 33-44. Lisboa: ME-IIIE.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1996). A Interculturalidade e a Educação Escolar. *Inovação*, 9, 35-51. Lisboa: ME-IIIE.
- Cortesão, L., Stoer, S., Casa-Nova, M., & Trindade, R. (2005). *Pontes para outras viagens: escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. Lisboa: ACIME

- European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (2007). *As Comunidades Roma e Traveller no Ensino Público – Uma panorâmica da situação nos Estados Membros da UE – Resumo*. Retirado em 20.01.2014 do link http://eumc.europa.eu/eumc/material/pub/Roma/EUMC_2006_00350001_PT_REV.Pdf.
- Enguita, M. (1996). Escola e etnicidade: O caso dos ciganos. *Educação, Sociedade e Culturas*, 6, 5-22. Porto: Universidade do Porto & FCT.
- Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo* (Trechos traduzidos e adaptados por Mirna Montenegro para o Projeto Nómada). Barcelona: Ariel Praticum
- Folque, A. (2010). Interviewing young children. In Naughton, G., Rolfe, S., Siraj-Blatchford, I. *Doing Early childhood Research*. (2º ed) (pp, 239-260). Austrália: Allen & Unwin.
- Folque, A. (2012). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & FCT
- Gabriel, F. (2007). *O multiculturalismo na escola. O caso dos alunos de etnia cigana*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jornal Oficial da União Europeia (2013). *Combater o abandono escolar precoce*. C 165 PT de 11.06.2013, p. E/7 – E/19 . Retirado em 30.01.2014 do link http://www.igfse.pt/upload/docs/2013/2013_C165E_02.pdf
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar* 11, 7-21. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Liegeois, J. P. (2001). *Minoria e escolarização: o rumo cigano*, Lisboa: ME- Centre de Recherches Tsiganes & Secretariado Entreculturas.
- Magano, O. (2010). *Tracejar vidas normais. Estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa*. Tese de Doutoramento. Universidade Aberta. Não publicado.
- Marques, J. & Borges, M. (2012). Educação inter/multicultural no jardim-de-infância: Os livros infantis e as suas imagens da alteridade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 81-102.
- Mendes, M. (2005). *Nós, os ciganos e os outros. Etnicidade e Exclusão Social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mischi, G. (2011). *A relação das famílias de etnia cigana com a escola pública: um estudo multicaso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa. Retirado em 13.10.2013 do link <http://hdl.handle.net/10362/7235>
- Montenegro, M. (1999). Ciganos e educação. *Cadernos ICE*, 5, 17-37.
- Montenegro, M. (2003). *Aprendendo com ciganos: processos de ecoformação*, Lisboa: Educa .
- Montenegro, M. (2004). *Afinal, o que foi e é o Projecto Nómada? - Contributos para uma memória do Projecto Nómada*. Setúbal: ICE. Retirado em 02.03.2014 do link <http://myrna.com.sapo.pt/Afinal%20o%20que%20foi%20o%20Projecto%20Nomada.pdf>
- Montenegro, M. (2012a). *Aprender a ser cigano, hoje: Empurrando e puxando fronteiras*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. Não publicado.

- Montenegro, M. (2012b). Dar a cara. *Jornal Público* de 7.10.13. Retirado 13.10.2014 do link <http://www.publico.pt/dar-a-cara/jornal/mirna-montenegro-25331646>
- Noronha, M. (2003). *A Escola é uma Esperança - Sugestões para Famílias de Etnia.Cigana*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.
- Nunes, O. (1989). Escolarização das Crianças Ciganas. *O Professor*, 116, 33-43.
- Oliveira-Formozinho, J. & Araújo. S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formozinho (org), *A escola vista pelas crianças* (pp 13-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formozinho, J. (2009) A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na educação de infância. In *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*.(pp. 9-15). Lisboa: ME-DGIDC.
- Oliveira, J. (sem data). *Desempenho Escolar - Sucesso e Insucesso Educativo Numa Comunidade de Etnia Cigana*. Instituto Politécnico do Porto. Retirado 20.11.2013 do link <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny08/article04.pdf>,
- Parlamento Europeu (2011). *Resolução do parlamento europeu*. Jornal oficial da união europeia 1.12.2011. Retirado 12.02.2014 do link http://www.igfse.pt/upload/docs/2013/2013_C165E_02.pdf
- Pastor, B. (2005). *La educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia. Del barrio a la escuela*. Universitat Jaume I, Facultad de Ciencias Humana y Sociales. Departamento de Historia, Geografía y Arte. Castellón. Retirado em 13.10.2013 do link <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/32157/bgarcia.pdf?sequence>,
- Pereira, J. (2008). *Inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas*. Dissertação de Mestrado em Geografia e Desenvolvimento. Universidade de Lisboa. Retirado em 12.12.2013 do link http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1734/1/21845_ulfl057131_tm.pdf
- OECD (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do- Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Vol. I). Retirado em 12.12.2013 do link <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>
- Ramos, C. (2011). *A integração de alunos de etnia cigana na escola: estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. Retirado em 20.03.2014 do link <http://ria.ua.pt/handle/10773/8716>.
- Santos, T. (2013). *A Favor da Inclusão da Comunidade Cigana. Uma Experiência de Implementação Das TIC no Ensino Básico*. Relatório de Estágio de Mestrado na Área Científica de Sociologia. Universidade de Coimbra. Retirado em 10.01.2014 do link <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/24948>
- Stake, R. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa. Texto Editores.
- Ventura, M. (2004). *A Experiência da Criança Cigana no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.. Retirado em 12.11.2013 do link <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3282>

Vieira, M. (2008). *A Escola e a Mudança das Dinâmicas de Organização Cultural: O caso de uma comunidade cigana*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa.

Legislação:

Lei n.º 5/97. *Diário da República, 1.ª série -A, N.º 34 de 10 de fevereiro de 1997*- Ministério da Educação. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

Despacho n.º 5220/97, *Diário da República, 2.ª série n.º 178, de 4 de Agosto de 1997*. Ministério da Educação – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Lei n.º 105/2001. *Diário da República, 1.ª série -A N.º 202, 31 de Agosto de 2001*. Estabelece o estatuto legal do mediador sócio cultural.

Despacho Normativo n.º 1/2006. *Diário da República 1.ª série-B, N.º 5 de 6 de janeiro de 2006*. Ministério da Educação. Regulamenta as normas para a constituição de turmas com Percursos Curriculares Alternativos.

Despacho Normativo n.º 24-A/2012. *Diário da República, 2.ª série, N.º 236 de 6 de dezembro de 2012*. Ministério da Educação e Ciência. Regulamenta normas para avaliação de competências dos alunos do ensino básico.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013. *Diário da República, 1.ª série, N.º 75, 17 de abril de 2013*. Presidência do Conselho de Ministros. Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas

Decreto-Lei n.º 91/2013. *Diário da República, 1.ª série, N.º 131 de 10 de julho de 2013*. Ministério da Educação e Ciência. Estabelece princípios orientadores para a organização e gestão dos currículos do ensino básico e secundário.

Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011. Avaliação na educação pré-escolar.

Apêndices

Apêndice A - Guião de entrevista às crianças

Objetivos gerais:- Conhecer a experiência de crianças de etnia cigana que frequentaram a educação pré-escolar, no que respeita à sua integração no Jardim de Infância e no 1º CEB.
- Conhecer quais os contributos dessa frequência, para a sua integração na escola de 1º CEB.

Blocos Temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Questões de apoio /reforço
A Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados Informar sobre os objetivos do trabalho em curso Garantir a confidencialidade da informação	-Esta entrevista faz parte de um trabalho que estou a fazer para a minha escola e gostaria que me falasses da tua experiência no jardim de Infância e se isso te ajudou a entrar nesta escola. -O que disseres é muito importante para este trabalho. -Os teus pais deram autorização para fazer esta entrevista. Posso gravar para depois poder escrevê-la?	
B A Integração e experiência no JI	- Conhecer a avaliação que os alunos de etnia cigana fazem da sua frequência no JI -Identificar interesses dos alunos aquando da sua frequência no JI - Identificar sentimentos vivenciados pelos alunos de etnia cigana ao entrar no JI	- Queres falar-me sobre o jardim-de-infância. Como foi quando lá entraste pela primeira vez? - Gostaste de andar no JI? O que fazias lá? -O que gostavas mais e menos? - O que aprendeste no JI? Como aprendeste?	- Como soubeste que ias para o JI? Foram os teus pais que te disseram que tinhas de ir para lá? -Querias ir para o JI ou preferias ficar em casa, porquê? - Do que te lembras mais quando lá andavas?
C A relação com colegas e adultos no JI	- Conhecer aspetos da relação estabelecida pelos alunos de etnia cigana com colegas e adultos no JI	- Quem eram os teus amigos no JI? - Quando precisavas de ajuda quem procuravas? - E a tua educadora? Como é que ela era? Gostavas dela? - E das assistentes?	
D A Integração e experiência na escola do 1º CEB?	- Conhecer a avaliação que os alunos fazem da sua experiência na escola - Identificar interesses dos alunos na escola	- Conta-me como foi quando entraste na escola? - Sentes-te bem na escola? - Quais são os momentos de que mais gostas? Porquê? - E os que menos gostas? - Quais as disciplinas que mais gostas e menos e porquê? - Como são os teus resultados?	- Vens todos os dias à escola, ou às vezes ficas em casa? - Quando não vens o que ficas a fazer?
E A relação com colegas e adultos na escola	- Conhecer aspetos da relação estabelecida com colegas e adultos	- Gostas da tua professora? - Ela faz atividades interessantes, quais? - Quem são os teus amigos aqui na escola? - São os mesmos que tinhas no JI ou são outros?	- Com quem mais brincas no recreio? - Quais as brincadeiras preferidas?

	-Identificar continuidades ou descontinuidades na relação com os colegas que frequentaram o JI	- Quando precisas de ajuda a quem pedes? - Há mais algum adulto de quem tu gostes especialmente aqui na escola? Quem? Porquê?	
F Os contributos da educação pré-escolar para a integração na escola	- Conhecer a perspetiva que os alunos de etnia cigana têm sobre os contributos que a frequência da educação pré-escolar teve para a integração na escola?	-Achas que o JI te ajudou a integrares-te na escola, porquê? - Se te ajudou-te, diz-me em quê? -O que fazias lá e que também fazes na escola?	- Como achas que teria sido a tua entrada na escola se não tivesses frequentado o JI? - Conheces outros colegas que não estiveram no JI e que agora estão na escola? -Como foi a entrada aqui na escola, desses teus que não frequentaram o JI? -Gostas de ir visitar o JI onde andaste? Vais lá muitas vezes?
G Crenças e expectativas face à escola	- Conhecer crenças e expectativas dos alunos face à escola	- Na tua opinião porque é que serve andar na escola? - Se não andasses na escola isso era um problema? Para quem? Porquê? -O que queres ser quando fores grande? - Achas que a escola te vai ajudar a ser o que queres ser quando cresceres?	- Se não andasses na escola, isso era um problema para ti? E era um problema para alguém que conheças? Porquê?
H Questões finais E agradecimentos	Questionar os alunos no sentido de perceber se querem colocar mais questões Agradecer a colaboração	- Olha, eu gostei muito de falar contigo e contaste-me coisas muito importantes. Queres dizer mais alguma coisa? - Muito obrigada.	

Apêndice B - Guião de entrevista às famílias

Objetivos gerais:- Conhecer a experiência de crianças de etnia cigana que frequentaram a educação pré-escolar, no que respeita à sua integração no Jardim de Infância e no 1º CEB.
- Conhecer quais os contributos dessa frequência, para a sua integração na escola de 1º CEB.

Bloco temáticos	Objetivo específico	Formulário de questões	Questões de apoio /reforço
A Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	Legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas Informar sobre os objetivos do trabalho em curso Garantir a confidencialidade da informação	-Estou a fazer um estudo para a Universidade e esta entrevista vai servir para nós sabermos como é que vê a frequência do jardim de Infância pelo seu filho e se isso influenciou a entrada dele na escola. - A sua opinião é muito importante - A entrevista é anónima, ninguém vai saber quem deu estas informações - Dá-me autorização para eu gravar e depois ser escrita?	
B Elementos enquadradores	- Recolher elementos caracterizadores - Identificar motivações para a inscrição	- Gostaríamos de saber porque inscreveu o seu filho(a) no JI? - Porque o inscreveu neste JI? - Este foi o 1º filho que frequentou o JI ou já teve outros a frequentar?	- Quanto tempo ele frequentou?
C Opinião sobre a integração dos filhos (as) e suas vivências no JI	Conhecer as opiniões e perceções das famílias sobre como decorreu a integração dos filhos e suas vivências no JI. - Conhecer o ponto de vista das famílias sobre os interesses dos filhos	- Como foi a entrada dele no jardim-de-infância (chorou, integrou-se bem)? - De manhã ele manifestava vontade de ir para o JI? - Acha que o seu filho se sentia bem quando estava no JI. - Ele costumava falar em casa sobre o que fazia no JI - Ele relacionava-se bem com todos os colegas e com os adultos? - O que acha que ele aprendeu lá?	- O que sentiu quando teve que o deixar no JI, pela primeira vez? - Porque acha que ele (chorou ou integrou-se...)? - O que acha que ele gostou mais ou menos? - Ele ia frequentemente ou só às vezes? Porquê? - O que fazem as crianças ciganas pequenas quando não vão ao JI?
D Opinião das famílias sobre o JI	- Conhecer a opinião das famílias o funcionamento e organização da escola	- Qual é a sua opinião sobre o jardim-de-infância? - Sabe o que ele fazia no JI? - Tinha confiança em deixá-lo no JI. Porquê?	- Era importante para si saber o que ele fazia no JI, porquê? - Qual a sua opinião sobre os horários do JI? - Qual a sua opinião sobre as atividades e as brincadeiras que ele fazia no JI?
E Relação estabelecida com o pessoal do JI	Conhecer aspetos da relação estabelecida entre a família e o JI	- Falava com a educadora e as assistentes sobre o seu filho? - Quando falavam? - De que falavam? - Quando queria contactar com a educadora ou a assistente por algum motivo como fazia? - Costumava participar em atividades?	- Sentia-se bem e à vontade para falar sobre o seu filho com as pessoas que trabalhavam com ele? - Vinha muitas vezes ao JI (reuniões, atividades, trazer e buscar, entregar o lanche, vê-lo na hora do recreio?)
F	Conhecer a perceção que as famílias têm sobre a	-Agora vamos falar sobre a entrada do seu filho na escola. Acha que o seu filho se integrou bem na escola? - Como foram os primeiros dias?	- Estava preocupada com a entrada dele na escola? E porquê?

Perceção sobre a integração dos filhos na escola	<p>integração dos filhos na escola do 1º CEB</p> <p>- Conhecer as perceções das famílias sobre as motivações dos seus filhos pela escola</p>	<p>- O que ele gosta mais e o que gosta menos na escola?</p> <p>-O seu filho tem boas relações com os outros colegas e com os professores ou tem alguns problemas?</p> <p>- Em relação aos resultados como tem sido?</p>	
G Opinião das famílias sobre a escola	<p>- Conhecer a opinião das famílias sobre a organização e funcionamento da escola</p>	<p>-Sabe o que o seu filho faz na escola?</p> <p>-Sente que o seu filho é bem tratado na escola?</p> <p>-Que opinião tem sobre esta escola?</p>	<p>- Se pudesse mudar alguma coisa nesta escola para melhorar, o que mudaria?</p>
H Relação da família com a escola	<p>- Conhecer aspetos da relação estabelecida com a escola</p>	<p>- Vem à escola muitas vezes falar sobre o seu filho?</p> <p>- Quando vem (quando a chamam ou vem por sua iniciativa)?</p> <p>- Fala muitas vezes com a professora, tem uma boa relação com a professora?</p> <p>- E com as assistentes?</p> <p>- Costume participar nas atividades da escola?</p>	<p>- Vem muitas vezes à escola (reuniões, atividades, trazer e buscar, entregar o lanche, vê-lo na hora do recreio?)</p>
I Contributos da frequência no do pré-escolar na integração na escola	<p>Identificar os fatores que contribuíram para a integração na escola</p>	<p>-Acha que foi importante ele ter frequentado o ji? Porquê?</p> <p>-Acha que isso o ajudou a integrar-se na escola? Porquê?</p> <p>- (Em caso afirmativo) Acha que o facto de ele ter frequentado o JI o ajudou a gostar de vir para a escola? Porquê?</p>	<p>-Acha que as aprendizagens que ele fez no JI o ajudaram na escola?</p> <p>- Ele tem muitos amigos? Quem são?</p> <p>-Ele é convidado para os aniversários dos colegas?</p> <p>-Ele vai a casa dos colegas? Os colegas vêm a casa dele?</p> <p>- Acha que o JI o ajudou a criar amigos e a relacionar-se bem com os colegas?</p> <p>- Ele falta muitas vezes?</p> <p>- Se tiver que trazer outro filho para o JI vai sentir o mesmo?</p>
J Crenças e expetativas	<p>Identificar crenças e expectativas face ao JI e à escola</p>	<p>-Acha que andar na escola é importante para ele? Porquê?</p> <p>-Se não fosse obrigada a trazer o seu filho ao JI e à escola, trazia-lo na mesma?</p> <p>-O que gostaria que o seu filho seja quando for grande?</p> <p>-Acha que o JI e a escola o ajudaram ou irão ajudar?</p>	<p>- O que pensa da obrigatoriedade de trazer o seu filho para a escola?</p>
K Questões finais e agradecimentos	<p>Questionar as famílias no sentido de perceber se querem colocar mais questões</p> <p>Agradecer a colaboração</p>	<p>- Foi muito importante tudo o que me contou, quer acrescenta mais alguma coisa à nossa conversa?</p> <p>- Muito obrigada pela sua colaboração.</p>	

Apêndice C - Guião de entrevista às educadoras

Objetivo geral: - Conhecer a experiência de crianças de etnia cigana que frequentaram a educação pré-escolar, no que respeita à sua integração no Jardim de Infância e no 1º CEB.
 - Conhecer quais os contributos dessa frequência para a sua integração na escola de 1º CEB.

Blocos Temático	Objetivos específicos	Formulário de questões	Questões de apoio /reforço
A Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas	<p>Legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas</p> <p>Informar sobre os objetivos do trabalho em curso</p> <p>Garantir a confidencialidade da informação</p>	<p>-Começo por agradecer a sua disponibilidade para a realização da entrevista e para a importância desta colaboração. A entrevista destina-se a recolher dados para uma dissertação de mestrado para a Universidade de Évora sobre os contributos da frequência da educação pré-escolar na integração de crianças ciganas no 1º CEB.</p> <p>- Os dados a recolher serão confidenciais e anónimos, pelo que agradecemos a sua colaboração, a qual é muito importante para a consecução do estudo a realizar</p> <p>- Solicito agora a sua autorização para a gravação áudio da entrevista, a qual muito irá facilitar o processo de recolha de dados.</p> <p>- Acrescento ainda que os resultados da investigação serão disponibilizados para consulta futura dos participantes.</p>	
B A integração das crianças ciganas ao JI	<p>Conhecer a forma como, segundo a perceção da entrevistada, decorreu a adaptação das crianças ciganas ao JI, no que respeita ao espaço e rotinas</p> <p>Conhecer os interesses manifestados pelas crianças de etnia cigana</p>	<p>-Na sua opinião como decorreu a adaptação das crianças ciganas ao Jardim de Infância (atividades, recreio, higiene, refeições)?</p> <p>-Na sua opinião que dificuldades encontraram, em geral, as crianças ciganas ao chegar ao jardim-de-infância (JI)? E que facilidades mais marcantes acha que elas evidenciaram, relativamente ao que esperaria?</p> <p>-Que motivações e interesses manifestaram (de que atividades mais gostavam e quais aquelas de que menos gostavam)?</p> <p>-Em que atividades sentiu que elas apresentavam mais e menos dificuldade?</p> <p>- Como procurou ajudá-las a ultrapassar as dificuldades evidenciadas nessas atividades?</p> <p>-Como foi a assiduidade dessas crianças ao longo do ano?</p>	<p>-Como estavam organizadas as áreas dos JI?</p> <p>-Como estavam organizados os tempos e as rotinas?</p> <p>-O facto de ter crianças ciganas no grupo influenciou de alguma forma esta organização?</p>
C As relações das crianças ciganas com os pais e com os adultos no JI	<p>Conhecer a forma como decorreu a interação das crianças ciganas no JI com as crianças não ciganas e com os adultos</p>	<p>-Como acha que estas crianças estabeleceram relações e interações no JI com outras crianças que não são ciganas?</p> <p>-E como descreve a interação entre elas?</p> <p>-E com os vários adultos (educadora, assistentes, animadora)</p>	<p>-Acha que estas relações foram influenciadas pelos contextos em que ocorriam (sala, espaço de recreio, refeitório)? E pelos tempos (do dia, da semana e do ano) em que se verificavam?</p> <p>- Quem eram os colegas que essas crianças mais procuravam para brincar</p> <p>- Aconteceu o mesmo ao longo do ano?</p>

<p>D</p> <p>A relação com a família</p>	<p>Conhecer como decorreu a relação com a família da criança cigana</p>	<p>-Como se processou a relação do JI com as famílias das crianças ciganas?</p> <p>-Como promoveu efetivamente essa a relação? Qual a reação das famílias às iniciativas por si tomadas?</p> <p>-Como evoluiu essa relação ao longo do ano?</p> <p>-Que atitudes considera serem as mais facilitadoras na relação com as famílias ciganas? E quais pensa que devem ser evitadas?</p>	<p>- Sentiu que a pressão do RSI para a frequência das crianças era uma realidade muito presente ou a frequência passou a ser da iniciativa e do interesse da criança/família?</p>
<p>E</p> <p>Contributos da frequência da educação pré-escolar para a integração das crianças ciganas no 1º CEB?</p>	<p>Conhecer a perspetiva das educadoras sobre os contributos da frequência da educação pré-escolar para a integração das crianças ciganas no 1º CEB?</p>	<p>- O que pensa sobre a obrigatoriedade de as crianças ciganas frequentarem o JI?</p> <p>- Em que medida acha que o JI pode contribuir para a integração da criança cigana na escola do 1º CEB?</p> <p>- Quais os aspetos que considera serem os mais determinantes para promover esta integração?</p> <p>-Após esta experiência com crianças ciganas na sua sala de JI, que preocupações/intenções/prioridades pensa vir a ter no seu trabalho, se voltar a ter crianças ciganas a seu cargo?</p>	<p>-Quais os aspetos ou episódios que foram para si mais marcantes desta sua experiência educativa com crianças de etnia cigana?</p> <p>-Com que apoios ou parcerias pôde contar e que outros julga que lhe poderiam ter sido úteis?</p> <p>- Na sua opinião, como se deve desenvolver o trabalho de equipa entre docentes (pré-escolar e 1º CEB) no momento da transição destes alunos para o 1º CEB?</p>
<p>F</p> <p>Questões finais e agradecimentos</p>	<p>Questionar as educadoras no sentido de perceber se querem colocar mais questões</p> <p>Agradecer a colaboração</p>	<p>- Para além das questões colocadas, gostaria de dar mais algum contributo, fornecendo mais alguma informação complementar sobre esta problemática?</p> <p>-Muito obrigada pela colaboração</p>	

Apêndice D - Guião de entrevista à professora de 1º CEB

Objetivos gerais: - Conhecer a experiência de crianças de etnia cigana que frequentaram a educação pré-escolar, no que respeita à sua integração no Jardim de Infância e no 1º CEB.
- Conhecer quais os contributos dessa frequência, para a sua integração na escola de 1º CEB.

Blocos Temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Questões de apoio /reforço
A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada Informar sobre os objetivos do trabalho em curso Garantir a confidencialidade da informação	-Começo por agradecer a disponibilidade manifestada para a realização desta entrevista e para a importância desta colaboração. -Esta entrevista destina-se a recolher dados para uma dissertação de mestrado para a Universidade de Évora sobre os contributos da frequência da educação pré-escolar na integração de crianças ciganas no 1º CEB. -Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos pelo que agradecemos a sua colaboração que é muito importante para a consecução do estudo a realizar -Solicito a sua autorização para a gravação áudio da entrevista. - Após a transcrição o texto será entregue para validação pelos respondentes. -Os resultados da investigação serão disponibilizados para consulta dos participantes.	
B A integração dos alunos de etnia cigana no 1º ciclo.	Conhecer a forma como decorreu a adaptação na sala e na escola das crianças que frequentaram o pré-escolar.	-A iniciar esta entrevista gostaríamos de saber como foi a integração destes alunos de etnia cigana no 1º ciclo? -Quais lhe pareceram ter sido as maiores dificuldades? - Quais os aspetos mais significativos nessa integração?	- Como estão organizadas as áreas de trabalho da sala? -Acha que o facto de ter crianças ciganas no grupo influenciou de alguma forma esta organização? - Que dinâmicas / estratégias são utilizadas e porquê? -Como estão organizados os tempos e as rotinas? -Que motivações e interesses manifestaram (que atividades mais gostavam e menos gostavam)? -Como foi a assiduidade delas nos primeiros tempos? - E como é agora? - Como se sentiu em relação a receber estes alunos na sua sala? -Fale-nos sobre projetos que tenham sido significativos para si e para os alunos
C As aprendizagens e os resultados escolares	Conhecer as facilidades e dificuldades nas aprendizagens e os resultados escolares	-Como está a decorrer o processo de aprendizagem destas crianças no 1º ano no que respeita ao currículo escolar? - Como têm evoluído estas crianças ao longo do ano? -Quais as áreas do currículo em que apresentam mais dificuldade e menos? E quais as que são para elas mais acessíveis? -Como têm sido os resultados escolares destes alunos nas várias áreas.	- Das crianças em estudo o processo educativo decorreu todo de forma idêntica ou julga pertinente diferenciar os casos? -Que preocupações/intenções/prioridades tem no seu trabalho com estes alunos, por exemplo no que se prende com a planificação das atividades e tarefas?

		-O que tem feito para ajudar estas crianças a interessarem-se pelo currículo e para promover nelas o sucesso?	
D As relações com os pares e os adultos	Conhecer a forma como está a decorrer a integração no que respeita à interação com os colegas e adultos	- Na sua opinião como têm as crianças ciganas estabelecido as relações e interações com outros alunos que não são ciganos? -E entre eles? -E com os vários adultos (professora, assistentes)?	-Estas relações têm sido influenciadas pelos contextos em que ocorrem (sala, espaço de recreio, refeitório)? - Quem são os colegas que mais procuram para brincar? E para trabalhar? - Tem acontecido o mesmo ao longo do ano?
E A relação com a família	Conhecer como tem decorrido a relação com a família	-Que facilidades e/ou dificuldades tem encontrado no contacto com a família destes aluno? -Como promove a relação com a família, como faz, como reagem, que participação têm na escola? - Na sua opinião que fatores são os mais facilitadores e os menos nesta relação	- Sentiu que a pressão do RSI para a frequência é uma realidade muito presente, ou a frequência passou a ser da iniciativa e interesse da família?
F Contributos da frequência da educação pré-escolar, na integração das crianças de etnia cigana no 1º CEB?	Conhecer a perspetiva da professora sobre os contributos da frequência da educação pré-escolar, na integração destas crianças no 1º CEB?	-Na sua opinião de que forma o J.I. pode ter contribuído para a integração dos alunos ciganos na escola? -Que aspetos considera evidenciarem melhor essa possível integração destes alunos na escola do 1º ceb? (assiduidade, aprendizagens, relação com os pares e adultos, relação com a família...) -Na sua opinião como se processou o trabalho de equipa entre docentes (pré-escolar e 1º CEB no momento da transição destes alunos para o 1º CEB) por exemplo em termos de articulação?	-Que fatores acha que podem facilitar ou dificultar a integração destes alunos na escola do 1º CEB? - Considera que o facto de ter frequentado o pré-escolar foi facilitador na atitude que a família tem com a escola? O que acha que verdadeiramente pode ter mudado? - Que apoios e parcerias necessitou - Com que apoios ou parcerias tem podido contar no trabalho com estes alunos e de que outros gostaria de dispor?
G Questões finais e agradecimentos	Questionar a professora de 1º CEB no sentido de perceber se querem colocar mais questões Agradecer a colaboração	- Para além das questões colocadas gostaria de dar mais alguma informação? - Muito obrigada pela colaboração.	

Apêndice E - Avaliações da Daniela durante o percurso na educação pré-escolar

Docente: Educadora (E1)		Docente: Educadora (E2)
2010/2011	2011/2012	2012/2013
<p><u>Formação Pessoal e Social</u> Tem boa relação com todos os colegas, por vezes tem dificuldade em partilhar. Faz muitas birras</p> <p><u>Expressão e Comunicação</u> Chegou ao JI com muitas dificuldades ao nível da linguagem. O discurso não é estruturado, não tem sequência lógica. Necessita terapia de fala. Gosta de ouvir histórias e de ver e ler imagens e livros É muito inibida em grande grupo Tem dificuldade em memorizar canções e lengalengas mas acompanha mimando.</p> <p><u>Conhecimento do Mundo</u> Manifesta poucos conhecimentos sobre si, a sua família e sobre o mundo que a rodeia</p>	<p><u>Formação Pessoal e Social</u> Faz muitas birras. É difícil motivá-la. Se algo a contraria não colabora Tem curtos períodos de atenção e concentração. Solicita a atenção e o carinho do adulto. Mantem uma boa relação com os outros. Está mais autónoma. Gosta de liderar as brincadeiras.</p> <p><u>Expressão e Comunicação</u> Continua a apresentar dificuldades no discurso foi sinalizada para Intervenção Precoce, teve acompanhamento 3 x por semana. Acompanha com atenção as conversas de grupo. Utiliza corretamente os materiais. As representações gráficas são pobres. Faz jogo simbólico, e quando não pode brincar nesses espaços faz birra. Gosta de dançar mas, recusa por vezes participar por inibição, diz estar cansada. Conta até 5 e utiliza tabela de dupla entrada com dificuldade.</p> <p><u>Conhecimento do Mundo</u> Tem um desenvolvimento abaixo do desejável para a idade. Precisa consolidar conhecimentos</p>	<p><u>Formação Pessoal e Social</u> Adere às propostas de trabalho se está bem-disposta. É persistente Continua a ter uma boa relação com colegas e adultos.</p> <p><u>Expressão e Comunicação</u> O discurso está mais perceptível, superou algumas dificuldades. Teve acompanhamento da I.P., 2 vezes por semana Escreve o nome sem copiar Ainda está confusa com as cores.</p> <p><u>Conhecimento do Mundo</u> Evoluiu ao nível da aquisição de conhecimentos.</p>

Fonte: Processo individual da Daniela

Apêndice F - Avaliações da Daniela durante o percurso no 1º ano do 1º CEB

Docente: Professora do 1º CEB					
2013/2014					
1º período	Av.	2º período	Av.	3º período	Av.
<u>Português</u> Exprime-se oralmente de forma pouco clara e audível. Não identifica vogais e consoantes	NS	<u>Português</u> Identifica as vogais e lê algumas palavras	NS	<u>Português</u> Identifica as vogais e lê globalmente algumas palavras	NS
<u>Matemática</u> Tem muita dificuldade em identificar os números até 10. Faz contagens progressivas mas não regressivas. Não efetua adições	NS	<u>Matemática</u> Conhece os números até 10	NS	<u>Matemática</u> Conhece os números até 10 e associa a quantidade ao número	NS
<u>Estudo do Meio</u> Identifica o seu nome próprio e os seus apelidos. Estabelece relações de parentesco. Identifica locais da escola e respetiva função	ST	<u>Estudo do Meio</u> Identifica algumas divisões da casa e conhece itinerários simples	NS	<u>Estudo do Meio</u> Compreendeu os temas tratados mas revelou dificuldade na aplicação dos conhecimentos	NS
<u>Expressões</u> Tem dificuldade nas técnicas utilizadas. É pouco criativa. Tem coordenação motora e alguma capacidade de praticar jogos	NS	<u>Expressões</u> Aplica algumas técnicas utilizadas na Expressão Plástica	NS	<u>Expressões</u> Aplica técnicas de expressão plástica	NS
<u>Apoio ao Estudo</u> A aluna adquiriu alguns métodos de trabalho. É pouco cuidados na execução e apresentação dos trabalhos. É pouco autónoma	ST	<u>Apoio ao Estudo</u> Adquiriu métodos de trabalho. É atenta mas pouco autónoma na execução	ST	<u>Apoio ao Estudo</u> Adquiriu alguns métodos de trabalho. É atenta mas pouco autónoma.	ST
<u>Educação para a Cidadania</u> Revela boa relação com os outros e é tolerante. É pouco assídua. Desenvolve com pouco empenho as tarefas.	ST	<u>Educação para a Cidadania</u> Revela boa relação com os outros	ST	<u>Educação para a Cidadania</u> Revela boa relação com os outros.	ST

Legenda: NS – Não satisfaz; ST - Satisfaz

Fonte: Processo Individual da Daniela

Apêndice G - Avaliações do José durante o percurso na educação pré-escolar

Docente: Educadora (E1)		Docente: Educadora (E2)
2010/2011	2011/2012	2012/2013
<p><u>Formação Pessoal e Social</u> Precisa de tempo para interiorizar regras e rotinas e estabilizar o comportamento. É uma criança muito autónoma</p> <p><u>Expressão e Comunicação</u> A sua área forte é a expressão motora. Gosta de brincar na garagem, fazer jogos e modelagem. A matemática é uma área fraca. Necessita de evoluir mais na linguagem</p> <p><u>Conhecimento do Mundo</u> Tem necessidade de consolidar aprendizagens</p>	<p><u>Formação Pessoal e Social</u> Tem frequência irregular. É autónomo na alimentação e vestuário, no que respeita à higiene é necessário reforço do adulto. É ativo, alegre, enérgico e agitado. É empenhado, participa com interesse e entusiasmo nas atividades propostas. Tempo de atenção curtos, distrai-se com facilidade, tem dificuldade em terminar tarefas e esperar a sua vez. Cooperar com os adultos. Tem boas relações com os colegas.</p> <p><u>Expressão e Comunicação</u> Tem uma representação gráfica muito pobre. Tem dificuldade em recortar, pintar dentro de contorno. Utiliza corretamente os materiais de expressão plástica. Gosta de modelar. Faz jogo simbólico. Gosta de ouvir música e dançar e todas as situações de movimento. Tem dificuldade em fazer silêncio. Gosta de ouvir histórias e de ver livros. Não reconhece o nome</p> <p><u>Conhecimento do Mundo</u> Tem pouco conhecimento de si</p>	<p><u>Formação Pessoal e Social</u> Tem dificuldade em partilhar, reage, defende-se. Apresenta cansaço da parte da tarde. Comunica e interage com os adultos No 3º P. o comportamento piorou Não tem cuidados de higiene com o corpo Dificuldade em terminar tarefas e esperar pela vez. Bate nos amigos. Quando é repreendido diz que não vem à escola</p> <p><u>Expressão e Comunicação</u> Gosta muito de situações de movimento, mas é descoordenado. Interpreta personagens recria situações reais e do imaginário. Gosta de tocar instrumentos musicais Memoriza e reproduz canções e lengalengas. Conhece cores. Distingue quantidade, mas não identifica números. Faz encaixe e enfiamentos, tem dificuldade nos puzzles. Tem dificuldade em construir frases, tem um discurso pouco perceptível. Conta acontecimentos com frases curtas Consegue escrever o nome. Continua a gostar de ouvir histórias e ver livros.</p> <p><u>Conhecimento do Mundo</u> Tem poucos conhecimentos. Gosta de experimentar, explorar e conhecer o que o envolve. Sabe coisas de meteorologia, animais e corpo humano.</p>

Fonte: Processo individual do José

Apêndice H - Avaliações do José durante o percurso no 1º ano do 1º CEB

Docente: Professora do 1º CEB					
2013/2014					
1º período	Av.	2º período	Av.	3º período	Av.
<u>Português</u> Exprime-se oralmente de forma pouco clara. Não identifica as vogais nem as consoantes dadas	NS	<u>Português</u> Identifica as vogais e lê algumas palavras	NS	<u>Português</u> Identifica as vogais e lê globalmente algumas palavras	NS
<u>Matemática</u> Tem muita dificuldade em identificar os números até 10. Faz contagens progressivas, mas não regressivas. Não efetua adições	NS	<u>Matemática</u> Conhece os números até 10	NS	<u>Matemática</u> Conhece os números até 10 e associa a quantidade ao número	NS
<u>Estudo do Meio</u> Identifica o seu nome próprio e os seus apelidos. Estabelece algumas relações próximas de parentesco. Identifica alguns locais da escola e respetiva função	NS	<u>Estudo do Meio</u> Identifica algumas divisões da casa e conhece itinerários simples	NS	<u>Estudo do Meio</u> Compreendeu alguns temas tratados, mas revelou dificuldade na aplicação dos conhecimentos	NS
<u>Expressões</u> Tem dificuldade nas técnicas de expressão plástica. É pouco criativo. Apresenta alguma coordenação motora e alguma capacidade de praticar jogos.	NS	<u>Expressões</u> Aplica algumas técnicas utilizadas na Expressão Plástica	NS	<u>Expressões</u> Aplica algumas técnicas utilizadas na Expressão Plástica	NS
<u>Apoio ao Estudo</u> O aluno adquiriu alguns métodos de trabalho. É pouco organizado no seu trabalho e pouco cuidadoso na execução e apresentação dos seus trabalhos. É pouco autónomo.	NS	<u>Apoio ao Estudo</u> O aluno adquiriu poucos métodos de trabalho. É muito desatento, falador e pouco autónomo.	NS	<u>Apoio ao Estudo</u> O aluno adquiriu alguns métodos de trabalho. É atento mas pouco autónomo	NS
<u>Educação para a Cidadania</u> Revela boa relação com os outros. É pouco assíduo. Desenvolve com pouco empenho as tarefas que lhe são propostas	ST	<u>Educação para a Cidadania</u> Revela boa relação com os outros	ST	<u>Educação para a Cidadania</u> Revela boa relação com os outros	ST
<u>Avaliação global:</u> O José foi pouco assíduo. Em relação ao seu aproveitamento, o aluno não atingiu os objetivos previstos. Apresenta a capacidade da motricidade fina pouco desenvolvida, interferindo negativamente na escrita e na matemática. No que respeita ao seu comportamento, cumpriu as regras e as normas estabelecidas. É muito comunicativo e expressa-se com muita facilidade. Contudo, revela muitas dificuldades nas áreas de matemática e português. O aluno encontra-se distanciado das aprendizagens propostas para o seu ano.					

Legenda: NS – Não satisfaz; ST - Satisfaz

Fonte: Processo Individual do José

Apêndice I - Avaliações da Maria durante o percurso na educação pré-escolar

Docente: Educadora (E1)		Docente: Educadora (E2)
2010/2011	2011/2012	2012/2013*
<p><u>Formação Pessoal e Social</u> Dificuldade no respeito pelas regras, assim como na relação entre colegas, as brincadeiras são agressivas e inconstantes</p> <p><u>Expressão e Comunicação</u> Dificuldades em encaixes e puzzles Não conhece as cores. Não sabe contar e tem dificuldade em formar conjuntos. Não conhece as cores nem figuras geométricas. Revela interesse pelas atividades, mas os progressos são lentos.</p> <p><u>Conhecimento do Mundo</u> Tem alguns conhecimentos sobre os graus de parentesco. Gosta de frequentar o JI. Conhece rotinas e regras da sala.</p>	<p><u>Formação Pessoal e Social</u> É ativa mas reservada, teimosa, distraída, tem baixa autoestima. Muito autónoma, não tem cuidados de higiene Respeita a diferença apenas quando brinca com os amigos da sua área de residência. Dificuldade em se concentrar</p> <p><u>Expressão e Comunicação</u> Executa com entusiasmo as atividades propostas de Expressão Plástica. Utiliza corretamente os materiais. As representações gráficas têm pouca intenção representativa. Representa personagens. Gosta de ouvir e cantar canções, gosta de tocar instrumentos. Tem pouco sentido rítmico. Participa em danças e em rodas. Tem dificuldade nos jogos de mesa, nos puzzles e encaixes. Gosta de ouvir histórias.</p> <p><u>Conhecimento do Mundo</u> Identifica características dos animais, estado do tempo, Tem poucos conhecimentos sobre a sua terra.</p>	<p><u>Formação Pessoal e Social</u> Falta de capacidade para se manter na tarefa. E muito insegura, precisa de confirmação do adulto mesmo quando esta a fazer bem</p> <p><u>Expressão e Comunicação</u> Comunica ideias e acontecimentos. Tem dificuldade na construção frásica, vocabulário pobre. Sabe escrever o nome com dificuldade. Gosta de participar em todas as atividades.</p> <p><u>Conhecimento do Mundo</u> Apresenta muitos conhecimentos sobre o seu quotidiano, tem capacidades para aprendizagem, mas precisa ser estimulada</p>

*Este ano a Maria usufruiu de adiamento de escolaridade obrigatória.

Fonte: Processo Individual da Daniela

Apêndice J - Avaliações da Maria durante o percurso no 1º ano do 1º CEB

Docente: Professora do 1º CEB					
2013/2014					
1º Período	Av.	2º Período	Av.	3º Período	Av.
<u>Português</u> Exprime-se oralmente de forma pouco clara e audível. Não identifica as vogais nem as consoantes dadas	NS	<u>Português</u> Identifica as vogais e lê algumas palavras	NS	<u>Português</u> Identifica as vogais e lê globalmente algumas palavras	NS
<u>Matemática</u> Tem muita dificuldade em identificar os números até 10. Faz contagens progressivas, mas não regressivas. Não efetua adições.	NS	<u>Matemática</u> Conhece os números até 5	NS	<u>Matemática</u> Conhece os números até 10, mas nem sempre associa a quantidade ao número.	NS
<u>Estudo do Meio</u> Identifica o nome próprio. Estabelece algumas relações de parentesco. Identifica alguns locais da escola e a respetiva função.	NS	<u>Estudo do Meio</u> Identifica algumas divisões da casa e conhece itinerários simples	NS	<u>Estudo do Meio</u> Compreendeu alguns temas tratados, mas revelou dificuldade na aplicação dos conhecimentos	NS
<u>Expressões</u> Tem dificuldade nas técnicas utilizadas na Expressão Plástica. É pouco crítica. Apresenta descoordenação motora e alguma capacidade de praticar desportos	NS	<u>Expressões</u> Aplica algumas técnicas utilizadas na Expressão plástica	NS	<u>Expressões</u> Aplica algumas técnicas utilizadas na Expressão Plástica	NS
<u>Apoio ao Estudo</u> É pouco organizada no seu trabalho e pouco cuidadosa na execução e apresentação dos seus trabalhos. É pouco autónoma	NS	<u>Apoio ao Estudo</u> A aluna adquiriu alguns métodos de trabalho. É atenta, mas pouco autónoma	NS	<u>Apoio ao Estudo</u> A aluna adquiriu alguns métodos de trabalho. É atenta, mas pouco autónoma.	NS
<u>Educação para a Cidadania</u> Revela boa relação com os outros e é tolerante. É pouco assídua. Desenvolve com pouco empenho as tarefas que lhe são propostas.	ST	<u>Educação para a Cidadania</u> Revela boa relação com os outros	ST	<u>Educação para a Cidadania</u> Revela boa relação com os outros	ST
<u>Avaliação Global:</u> A Maria é trabalhadora e empenhada, no entanto revela muitas dificuldades nas áreas da Matemática e do Português. A Aluna encontra-se muito distanciada das aprendizagens propostas para o seu ano.					

Legenda: NS – Não satisfaz; ST - Satisfaz

Fonte: Processo Individual da Maria

Apêndice K - Transcrição entrevista A1

Diz-me lá Daniela, Lembraste do JI. O que te lembras? O que lá fazias?

Fiz lá um passarinho

Um passarinho? Quando entraste pela 1ª vez, como foi, diz lá?

Não sei

Não te lembras? Choraste?

Acena com a cabeça que não

Não choraste? Gostaste de ver aquilo tudo, ao entrares lá. Vê lá se te lembras?

Encolhe os ombros

Como se chamava a tua educadora, lembraste dela?

Era a professora Nádia,

N... chamava-se N...? Era? A do JI? Sabes o que eu estou a falar? Ali daquela escola ao pé de onde vais almoçar.

É a escola dos meninos pequenos

Sim a escola dos meninos pequenos, onde está o teu mano, o Tola. Então não te lembras de lá andares?

Acena que sim com a cabeça

Lembraste? Então o que lá fazia, quando lá andavas?

Brincava

Brincavas a quê?

Com a casinha (1)

E mais?

E com as bonecas, (1)

E o que fazias mais?

Comia (1)

E mais coisas

Brincava na rua (1)

Outras coisas, o que mais gostavas de lá fazer?

Brincar na casinha. (3)

Porquê?

Era bonito, (3)

Na tua casa também tens bonecas?

Acena que sim com a cabeça

E brincavas sozinha ou com outros meninos?

Brincava como o meu mano (4)

Com o teu mano já estava lá o teu mano nessa altura? Eu acho que ele era muito pequenino que não andava lá

O Tolinha, brincava com ele. (4)

Brincar na casinha era o que tu gostava mais, então o que é tu não gostavas mesmo nada de fazer lá?

Onde há escola eu vou dormir. (?)

Mas o que é que tu não gostavas de fazer lá na escola, havia coisas que gostavas e coisas que não gostavas.

Gostava de tudo (5)

Ai que bom, e aprendeste lá muita coisa? O que aprendeste?

Fazer desenhos, ... colar para a mãe, (6)

Como era o colar? Era de enfiamentos?

Fiz na escola dos pequeninos, e ofereci à mãe. (6)

Ofereceste à mãe e ela ficou contente?

Acena que sim com a cabeça

Aprendeste a escrever o nome?

Acena que sim com a cabeça

E letras? Aprendeste letras?

Acena que sim com a cabeça

E números?

Acena que sim com a cabeça

E quando tu foste, como soubeste que ias para o JI? Foram os teus pais que te disseram que tinhas de ir para lá? Ou não? Levaram-te e pronto?

Foi o meu pai, levou-me para a escola dos meninos pequenos (7)

Então e tu querias vir para a escola ou preferias ficar em casa?

Queria vir para a escola (8)

Quem eram os teus amigos no JI? Lembraste dos meninos com quem mais brincavas?

Com ninguém

Brincavas sozinha?

Brincava com os meus amigos (9)

Quem eram os teus amigos. Lembraste dos nomes deles ainda?

Lá em casa do meu pai eu brinco com as minhas amigas

Ao pé do teu pai, mas isso era lá em casa, e então na escola?

Brincava com as minhas primas, brincava com tudo. (10)

Mas isso era na tua casa. Então e naquela escola dos meninos pequenos quando lá andavas brincavas com quem, quando andavas a brincar na casinha com as bonecas, brincavas com quem?

Brincava com o meu mano, brincava com a minha prima Chica, brincava com as outras (11)

Com a Francisca? Chamas-lhe Chica, é?

Lá em casa dela é Chica e cá é Francisca (11)

Francisca é mesmo o nome dela. Era mais com ela que tu brincavas?

Acena que sim com a cabeça

E quando precisavas de ajuda quem procuravas? Quando ias à casa de banho ou a fazer os trabalhos.

Era a Ana (12)

E a tua educadora? Como é que ela era? Gostavas dela?

Era a E... (13)

Agora já te lembraste. A Eva foi a foi a 1ª e a outra a seguir, a do ano passado?

A J... (13)

Era a Joana e gostavas muito dela?

Gostava dela e da filha dela, (13)

A filha dela veio cá á escola?

Eu e a Francisca brincávamos com ela. (13)

O que fazia a Joana?

A Joana fazia coisas com a gente. (13)

Que coisas?

Brincar na rua, brincávamos na casinha da rua e não sei mais (13)

E a Cristina, ela também te ajudava?

Acena que sim com a cabeça.

Tratavam-te bem?

E eu portava-me bem (14)

Muito bem não fazias birras. E agora já és grande e estás aqui na escola. Então quando entraste para aqui vieste para a professora N..., como foi? Gostaste de vir para a escola? A mãe deixou-te aqui?

O meu pai deixou-me aqui e eu não “chori” nada. (15)

Não choraste, já eras crescida?

Eu tomei sempre conta do meu mano na escola dos pequeninos (16)

Tomaste sempre conta do teu mano, a tua mãe diz-te para tomares conta do mano?

Acena que sim com a cabeça

E tomar conta é o quê?

É para ele não chorar (17)

E se ele chora o que é que tu lhe fazes?

Nada, eu brinco com ele sempre ele não chora porque eu tomo conta. Eu ajudo-o a fazer desenhos. (18)

E mais coisas, quando ele precisa de fazer chichi, vais com ele à casa de banho

Quando eu quero fazer chichi vou para a casa de banho das meninas, quando ele quer fazer vai para a dos meninos. (18)

E se ele precisa de ajuda vais lá ajudá-lo. É assim que a mãe diz para fazeres?

Acena que sim com a cabeça

Gostas de estar cá nesta escola. Sentes-te bem na escola? Gosta de vir para a escola

Acena que sim com a cabeça

E nesta escola de que mais gostas?

De trabalhar (19)

Trabalhar no quê?

De pintar os desenhos. (19)

Mas aqui não fazes só desenhos. O que fazes mais aqui na escola?

Faço letras. (19)

O que é que já sabes fazer, o nome?

Acena que sim com a cabeça

E palavras?, já escreves palavras?

Acena que sim com a cabeça

E mais? Trabalhar é o que gostas mais de fazer na escola?

E de almoçar. (19)

E não vais brincar à rua?

Vou... e não sei mais (19)

E do que é que tu não gostas aqui na escola?

Do campo da bola não gosto, caímos da escada. (20)

Caem das escadas onde?

No campo da bola. Eu nunca não vou. (20)

As meninas não vão para ali.

As minhas amigas vão (20)

E tu não vais e ficas a brincar com quem?

Com as minhas amigas (21)

Se elas vão lá para baixo e tu não vais, brincas com quem

As minhas amigas vão apanhar o Francisco, depois pomos na prisão, a fingir, a brincar.
(21)

Brincam às prisões, essa é que é a brincadeira preferida? Quem são os ladrões?

É o Francisco, e o Guilherme também. (21)

E quem são os polícias que os vão prender?

Eu, a Carolina e a Beatriz (21)

Essas são meninas que vivem contigo lá nas Quintinhas?

Acena que não com a cabeça

**Já sei que gostas muito de trabalhar, Quais são as disciplinas que mais gostas?
Gostas de escrever, de matemática?**

Gosto de escrever e de matemática (22)

O que é que não gostas de fazer nos trabalhos?

Eu não sei mais (22)

E as notas, quando a professora vê as fichas, o que é que põe lá?

Certo e algumas, mal (23)

Quanto tiveste a matemática

Já não sei mais (23)

Olha e tu vens todos os dias à escola, ou às vezes ficas em casa?

Fico aqui, a minha mana Rita falta um molho (24)

Porque é que ela falta?

Porque quando está doente fica lá, eu nunca, quando me dói a barriga, trago um comprimido e venho. (24)

E vens sempre à escola, não faltas?

Só que agora já não me dói. (25)

Quando a Rita não vem á escola o que fica a fazer em casa?

A Rita é que faz tudo à minha mãe, É mais crescida, arruma tudo à minha mãe, arruma o quarto, arruma tudo. (26)

E toma conta de ti e do teu mano? Ajuda a mãe?

Sim (27)

É por isso que ela falta à escola?

Sim (27)

Quantos anos tem?

Já não sei mais (27)

Gostas da tua professora?

Acena que sim com a cabeça

Faz coisas giras? O que é que ela faz?

Faz desenhos e não sei mais (28)

Olha, quem são os teus amigos aqui na escola? Já me disseste a Carolina e a Beatriz. Elas andavam naquela escola contigo?

Só A Carolina, a Beatriz não (29)

Continuam a ser amigas aqui na escola, continuas a brincar com elas?

Acena que sim com a cabeça

Aqui quando precisas de ajuda a quem pedes?

À professora. (30)

E então as outras senhoras que aqui estão?

As senhoras também ajudam (31)

Tratam-te bem?

Acena que sim com a cabeça

Há mais algum adulto de quem tu gostes especialmente aqui na escola? Quem? Porquê?

Da professora porque eu gosto dela sempre, porque ela trabalha comigo. Já não sei mais. (32)

Achas que o JI te ajudou a vires para esta escola? Se tu nunca tivesses andado naquela escola dos pequeninos, achas que te custava mais a vir para esta escola?

Eu gosto das escolas todas (33)

Se não vieres à escola achas que isso é um problema?

Encolhe os ombros

Se não vieres à escola e tiveres lá sempre em casa? Tu tens que vir à escola, sabes disso?

Se não vier levo uma falta (34)

E isso é um problema?

A Rita falta muito só que eu fico aqui, sempre. (35) A minha prima toma conta de mim quando não está aqui a minha mana, a minha prima dá-me conta de mim. (36)

E se não vieres à escola, o que acontece?

Tenho uma falta (37)

E se tiveres muitas faltas o que acontece?

Não sei (38)

O que queres ser quando fores grande? Quando cresceres o que queres fazer?

Fazer letras...

Quando fores maior que a Rita, o que queres ser?

Fazer letras e tudo

Queres ficar em casa como a mãe, queres ser professora, polícia, queres ir para o mercado vender?

Quero vender roupa (39)

A mãe e o pai vendem roupa, não? Onde é que eles trabalham?

Quem vende é as minhas tias. (39)

E os teus pais onde trabalham?

Trabalham na azeitona, e dão o dinheiro ao meu pai (40)

E a mãe apanha a azeitona

O meu pai a minha mãe o meu mano Zé pequenino, quando ele quer ficar o mano pequenino que chama-se Zé fica aqui sempre, ficava em casa com as minhas tias e eu ficava também. (40)

E tu ficavas também para a tua mãe ir trabalhar para a azeitona?

Quando há escola a minha mãe vai trabalhar e quando não há escola a minha mãe não vai trabalhar. É sempre assim. Vai trabalhar para ganhar dinheiro (40)

E porque é que ela não vai trabalhar?

Quando não vai trabalhar fica em casa a arrumar as coisinhas, (40) e a Rita que toma conta do mano pequenino (41)

Tu já ajudas a mãe?

Não

É a Rita que faz tudo?

E mais nada

Muito obrigada, foi muito importante o que me disseste.

Apêndice L - Transcrição entrevista a F1 (Pai da Daniela)

Gostaríamos de saber porque inscreveu a Daniela no Jardim de Infância? Ela foi das primeiras a vir quando o JI abriu. Do que se lembra?

Lembro-me que me pediram o nome, eu fui à Segurança Social e eles disseram-me que eu tinha que inscrever a Daniela e eu disse-lhe que não precisava de ser obrigatório porque eu quero que os gaiatos estudem, foi por isso. (1)

Este foi o 1º filho que frequentou o JI ou já teve outros a frequentar?

Não, tenho mais dois. Tenho o António aqui no JI e a Rita com o professor R.... (1)

Como foi a entrada da Daniela no Jardim de Infância (chorou, integrou-se bem)?

Durante um dia ou dois ela chorou muito, mas depois acostumou-se e não chorou mais, eu insistia e ela vinha todos os dias (2)

De manhã ela tinha vontade de ir para o JI? Não era preciso insistir com ela?

Ela sempre gostou muito de vir, e o outro gaiato que eu tenho aí, é a mesma coisa, até no sábado e no domingo ela pergunta se há aulas (2)

Acha que a Daniela se sentia bem quando estava no JI.

Sim, sentia-se bem, com a professora Eva, ela gostava muito da Eva. Ela tratava-os bem (2)

Ela costumava falar em casa sobre o que fazia no JI?

Costumava e costuma falar sobre a escola. Primeiro na pré e agora é ali naquela (3)

E costuma puxar por ela, pergunta, quer saber?

Não costumo puxar muito por ela, puxo mais pela Rita (filha mais velha) pelo António não que é mais pequenino, com a Rita ajudo nos trabalhos de casa. (4)

Ele dava-se bem com todos?

-Sim, dava-se bem, nunca se deu mal. (5)

Acha que ela aprendeu muita coisa lá?

-Sim ficou mais esperta, ela tinha um problema na fala teve aqui uma senhora que vinha todas semanas e agora ela já sabe as cores já fala melhor está mais esperta. (6)

Qual é a sua opinião sobre o JI?

Não tenho queixa nenhuma (7)

Sabe o que ela fazia no JI?

Sabia, brincar com os gaiatos era só isso que ela fazia mais nada (8)

Tinha confiança em deixá-lo no JI. Porquê?

Sim tinha e tenho confiança, nós somos de etnia cigana mas os meus filhos portam-se bem na escola, nunca houve queixas deles aqui na escola. (9)

Falava com a educadora e com as assistentes sobre a Daniela?

Sim, quando queria alguma coisa, Mandavam-me um papel e falavam comigo, eu é que os trago todos os dias de manhã (9)

Como é que era? Era por escrito, telefonavam-lhe?

Todos os dias quando os vinhas buscar, só hoje e ontem é que não vim (9)

E falavam sobre o quê?

Para dizer como se portavam, para trazer alguma coisa para trazer de casa, para autorizar para sair e assim... (10)

Há bocado ia-me falar da etnia cigana

-Há pessoas que não gostam da etnia cigana, há pessoas que se queixam e não gostam da etnia cigana e que querem mudar os filhos para outra escola (11)

Porquê?

Não sei (11)

Olhe e costumava participar em atividades?

-Não muito, só para aí uma vez. (12)

Agora vamos falar sobre a entrada do seu filho na escola. Acha que o seu filho se integrou bem na escola?

-Entrou, normal sem problemas (13)

O que é que gosta mais na escola?

-Gosto que os gaiatos estudem e aprendam (14)

E dá-se bem com os outros colegas e com os professores ou tem alguns problemas?

- Sim, gosta de brincar com toda a gente, com os primos e com os gaiatos todos (15)

Em relação aos resultados como tem sido?

- Ainda não sei bem, a professora diz que ela que vai bem (16)

Estava preocupada com a entrada dele na escola?

- Não, ela já estava habituada. (17)

Sabe o que o seu filho faz na escola?

-Não, não sei, desde que ela entrou, só cá vim uma vez para assinar um papel por causa do Carnaval, ela não queria participar, diz que se cansa muito (18)

Sente que o seu filho é bem tratado na escola?

Sim (19)

Que opinião tem sobre esta escola?

-Tenho boa (19)

Fala muito com a professora

-Pouco (20)

Ela não o chama cá?

Quando há papéis para assinar. Agora ainda menos (20)

O que acha agora de não poder entrar na escola?

Não gosto dantes entravamos aqui para vir buscar os gaiatos e agora temos que esperar lá fora (21)

Se pudesse mudar alguma coisa nesta escola para melhorar, o que mudaria?

-Mudava esta ordem de os pais não poderem entrar na escola e ter que dar a volta para vir buscar os filhos ao JI. O resto acho que está bem, não tenho razão de queixa. (21)

Acha que foi importante ela ter andado no JI, isso ajudou-a na escola?

-Sim, Sim, ajudou, ficou mais esperta (22)

Já teve a experiencia da sua filha mais velha que não andou no JI, foi diferente com a Daniela?

Sim foi, e foi importante (22)

Ela tem muitos amigos? É convidada para os aniversários dos colegas?

-Sim já a convidaram para ir a uns anos ali para o lado do cerejal mas eu nesse dia não a pude levar (23)

Ela vai a casa dos colegas?

-No bairro das Quintinhas vai a casa de todos. (23)

Acha que o JI o ajudou a criar amigos e a relacionar-se bem com os colegas?

-Sim (24)

Ela falta muitas vezes?

– Muito não, só faltou 2 ou 3 vezes e só falta quando ela está doente. (25)

O RSI obriga-o a vir os filhos a vir?

-Não

O que gostaria que o seu filho seja quando for grande?

-Ai isso eu não sei, ela é que sabe. Quando ela for grande ela é que escolhe. Engenheiro ou doutor ou enfermeiro, eles é que sabem, não é para mim, é para eles. (26)

Acha que o JI e a escola o ajudaram ou irão ajudar?

-Sim, eles andam cá para isso (27)

O que pensa da obrigatoriedade de trazer o seu filho para a escola?

-Não me obrigam, os meus pais não me obrigaram a andar na escola e só depois com os cursos em adulto é que aprendi a ler, não sei escrever, mas sei ler eu tirei a 4ª classe
Recebo o RSI

Foi muito importante tudo o que me contou, quer acrescenta mais alguma coisa à nossa conversa?

Não que eu tenho ali as pessoas à espera

Muito obrigada pela sua colaboração.

Apêndice M - Transcrição entrevista educadora (E1)

Gostaria que me falasse de como decorreu a adaptação das crianças ciganas ao Jardim de Infância (JI) (atividades, recreio, higiene, refeições)?

A adaptação das crianças de etnia cigana foi difícil. (1)

A desconfiança das famílias era notória e refletia-se nas crianças. Tudo era diferente para as crianças. Não detinham quaisquer hábitos de higiene e os seus hábitos de alimentação eram fora do padrão.

Fora do padrão como?

Refiro-me à forma de comer não utilizavam talheres, guardanapos, não sabiam estar à mesa, e também não estavam habituados à comida confeccionada no Jardim de Infância como sopas por exemplo. O José não comia nada (2)

Tinham uma grande necessidade de estar na rua, pelo que estar no recreio era o seu momento preferido. (3)

Relativamente às atividades a Maria revelava curiosidade e interesse.

Mas não dispunham dos pré-requisitos básicos para a realização das mesmas,

Quando falas em pré-requisitos referes-te a quê concretamente?

Manifestavam dificuldades em pegar nos lápis, manusear materiais, executar tarefas simples, identificar imagens, cores básicas, realizar jogos simples, saber estar sentados, necessitando bastante do apoio do adulto. Os momentos de choro eram frequentes. Houve inclusive algumas tentativas de fuga. (4)

Quer a Daniela, quer a Maria ou o José reagiram com desconfiança e agressividade.

Como era manifestada esta agressividade?

Empurravam, batiam, davam pontapés, mordiam, gritavam e utilizavam vocabulário desadequado/desagradável. a princípio. Nenhum dos três queria ficar no Jardim de Infância. Foram ficando por períodos cada vez mais longos e a sua reação passou a ser de maior receptividade. (5)

Já não choravam, participavam mais?

No princípio a Maria chorava por períodos longos, depois mais curtos e mais tarde já não chorava; estavam mais calma e começou a colaborar nas atividades através da voz e do seu corpo, quando lhes era solicitada a sua participação começavam a falar, a passar objetos, a cantar, a sorrir. (6)

Na sua opinião que dificuldades encontraram, em geral, as crianças ciganas ao chegar ao JI? E que facilidades mais marcantes acha que elas evidenciaram, relativamente ao que esperaria?

A principal dificuldade foi encontrarem no Jardim de Infância uma realidade que desconheciam completamente e isso assustava-as. Só o facto de no grupo existirem algumas crianças do mesmo bairro ajudou um pouco. Para o José era muito importante a presença da Maria, visto ser sua parente próxima (tia). (7)

Como qualquer criança a novidade era também fator de interesse e motivação e isso foi ainda mais marcante quando comparado com as outras crianças. (8)

A linguagem do amor, o carinho, a compreensão e aceitação da diferença por parte dos adultos e das outras crianças trouxe à tona o seu lado sensível e meigo, caindo por terra a máscara de “selvagens” com que tanto são rotuladas. Ao fim de algum tempo ir para o Jardim de Infância deixou de ser uma tortura e passou a ser uma experiência agradável para a maioria das crianças. (9)

Que motivações e interesses manifestaram (de que atividades mais gostavam e quais aquelas de que menos gostavam)?

As atividades que implicavam música e movimento eram as suas preferidas. (10)

As que menos gostavam eram as que implicavam maiores tempos de atenção/concentração e envolviam mais perícia e regras, sobretudo em trabalho de mesa, principalmente atividades do domínio da matemática, expressão plástica e conhecimento do mundo.

Que trabalhos de mesa?

Trabalhos de mesa: jogos de grupo, jogos de associação, fichas, desenhos, recorte, colagem, desenho, fichas, jogos, colagem recorte (11)

A Daniela adorava brincar ao faz de conta, a área da “casinha” era a sua preferida. A Maria e o José preferiam brincar juntos e com jogos e carros. Ambos preferiam atividades livres e menos atividades dirigidas, embora ao longo do ano a sua curiosidade fosse aumentando e os seus interesses mudando um pouco.

Como conseguiu isso?

Planifiquei atividades lúdicas e apelativas (12)

Recorri preferencialmente e sempre que possível ao trabalho individualizado e de pequenos grupos, fui persistente, carinhosa e paciente. (13)

Utilizei também o elogio como forma de incentivo. (14)

Como ajudou a ultrapassar as dificuldades evidenciadas?

O apoio individualizado constante e a adequação das atividades ao ritmo de cada uma foram as principais estratégias utilizadas para ajudá-las a ultrapassar as dificuldades. (15)

Como foi a assiduidade dessas crianças ao longo do ano?

A assiduidade foi diferente de criança para criança, algumas tinham uma assiduidade regular, outras mais ou menos regular e uma das crianças manteve sempre uma assiduidade bastante irregular.

A Daniela raramente faltava, os seus pais eram mais cumpridores e ela adorava ir ao Jardim de Infância. A Maria faltava poucas vezes, os seus irmãos frequentavam a escola do 1º ciclo e isso deveria ajudar. O José tinha uma assiduidade bastante irregular, os seus pais muito mais jovens não estavam muito motivados, não era muito prático levá-lo à escola. O José apesar de gostar ir ao Jardim não fez uma real adaptação dada a sua frequência tão irregular. (16)

O facto de ter crianças ciganas no grupo influenciou de alguma forma a organização da sala?

Sim, era necessário garantir a segurança, autonomia e o bem-estar de todos, pelo que foram necessárias algumas adaptações.

As diferenças residiam sobretudo na quantidade de brinquedos/jogos e na visibilidade das áreas. Como as crianças não brincavam de forma adequada e estragavam muitos brinquedos, assim como misturavam e desorganizavam, foi necessário limitar o número dos mesmos a princípio. Por vezes tentavam roubar alguns e como brincavam de forma mais agressiva (umas crianças com as outras) era necessário assegurar a visibilidade adequada de todas as crianças e em todas as áreas. (17)

Como acha que estas crianças estabeleceram relações e interações no JI com outras crianças que não são ciganas?

A princípio elas procuravam mais os seus pares conhecidos (outras crianças de etnia cigana), mas gradualmente foram estabelecendo relações de afeto com as outras crianças, claro que o apoio, incentivo e exemplo dos adultos foi fundamental na promoção destas relações. (18)

A Daniela era a mais sociável de todos. A Maria, mais desconfiada, sempre procurou mais os seus pares de etnia cigana. O José como não conseguia estabelecer relações tão seguras, por faltar tantas vezes, procurava sobretudo a Maria para brincar. (19)

E como descreve a interação entre elas?

Foi uma interação gradual, só possível com o estabelecimento da confiança e respeito mútuos. Uma interação diferente de criança para criança, com ritmos próprios.

Gostava que me especificasse um pouco mais estas interações como brincava como se ajudavam nos vários momentos...

Inicialmente as crianças brincavam de forma individualizada apesar de estarem próximas umas das outras. Surgiam muitos conflitos pelas suas dificuldades em partilhar. Com o apoio e o exemplo dos adultos começaram a partilhar e a partir daí a interagir mais umas com as outras. Foi se criando mais empatia, menos desconfiança. As regras eram iguais para todas, os direitos e deveres. Depois de perceberem isso, de se conhecerem melhor, de aprenderem a respeitar-se e a agir com carinho umas com as outras, começaram a dialogar e a brincar juntas... “Queres ser a mãe?” “Vamos fazer um desenho?” (20)

E com os vários adultos (educadora, assistentes, animadora)?

As crianças relacionaram-se melhor com os adultos que as respeitavam e tratavam sem distinção. Como qualquer ser humano, as crianças procuram quem as trata com amor, carinho e justiça.

Não estabelecer diferenças na relação (crianças de etnia e restantes) foi fundamental. A Maria e a Daniela procuravam o adulto com frequência. O José resolvia mais as questões diretamente com as crianças, recorrendo pouco ao adulto embora mantivesse uma boa relação com os mesmos, apenas mais distante. (21)

Acha que estas relações foram influenciadas pelos contextos em que ocorriam (sala, espaço de recreio, refeitório)? E pelos tempos (do dia, da semana e do ano) em que se verificavam?

Os momentos em que as crianças de 1º ciclo estavam presentes eram de mais difícil gestão. Por um lado as crianças assistiam a mais situações em que o comportamento dos alunos era desadequado (agressividade, discriminação e falta de educação), e por outro, os irmãos das crianças de etnia criavam alguma destabilização.

Deste modo, a opção foi nos recreios e refeitório limitar mais este convívio, as crianças do JI iam mais cedo para o refeitório e mais tarde para o recreio (estando com as crianças do 1ºciclo menos tempo). (22)

Como em todas as salas de JI os dias mais difíceis eram à segunda-feira ou após períodos de interrupção, assim como os períodos após o almoço em que algumas crianças andam mais cansadas e com sono. (23)

Quem eram os colegas que essas crianças mais procuravam para brincar?

A Daniela brincava a princípio mais sozinha e mais tarde com todas as crianças sem fazer distinção.

A Maria procurava mais os seus pares de etnia cigana, sobretudo os meninos e o José. Só mais tarde foi interagindo com outras crianças.

O José gostava de brincar mais sozinho ou com a Maria. Brincava também com outros meninos (etnia ou não), escolhendo, sobretudo, a companhia em função da brincadeira preferida.

Aconteceu o mesmo ao longo do ano?

Não, todas as crianças foram ao longo do ano alargando o seu leque de amigos, embora com ritmos próprios, com exceção do José que tinha um grupo de amigos mais restrito, e menos coeso (pelo fato de faltar muito). (24)

Como se processou a relação do JI com as famílias das crianças ciganas?

Foi necessária muita abertura e compreensão da equipa que trabalhava no JI. (25)

As famílias precisaram de se certificar que podiam confiar nos adultos a quem confiavam os seus filhos e de compreender como seria o dia-a-dia dos seus filhos (realidade que desconheciam por completo). (26)

Foi necessário algum tempo para que elas se sentissem verdadeiramente seguras. De igual modo, tratar as famílias com respeito, sem estabelecer diferenças entre as outras famílias foi fundamental. (27)

Com os pais da Daniela foi mais fácil e mais rápido estabelecer uma relação de confiança. A mãe da Maria apesar de a princípio mais desconfiada, afirmava compreender o interesse em que a sua filha frequentasse o JI. A mãe do José, pressionada pelo marido (que não via o JI como algo bom), manteve sempre uma distância maior na relação. (28)

Como promoveste efetivamente essa a relação? Qual a reação das famílias às iniciativas por si tomadas?

A princípio foi importante deixar os pais ficar na sala mais algum tempo de modo a que pudessem observar as interações que se estabeleciam e as atividades que se desenvolviam. Receber as crianças com um beijinho e/ou carinho foi também muito importante. Para além disso quando os seus filhos começaram a revelar desejo em ir para o JI e afeto com os adultos presentes, essa barreira foi mais facilmente ultrapassada. (29)

Para além do contato diário com os pais, a troca de saberes entre a família e o JI e vice-versa, o esclarecimento do trabalho educativo da instituição, as reuniões, exposições e convívios foram formas de promover a relação e a motivação das famílias. Os pais da

Maria e José agiram com mais desconfiança, do que os da Daniela. Mas ambos precisavam de entrar na sala e observar o que se passava. (30)

Sendo que as reuniões e os convívios com ambas as famílias fosse mais complicado

Porque acha que isto (reuniões e convívios) era mais complicado entre ambas as famílias?

Porque ambos não queriam partilhar o mesmo espaço, não se sentiam à vontade, agiam com desconfiança. (31)

As exposições de fotos as mais aplaudidas, todas as famílias de etnia cigana eram analfabetas. (32)

Como evoluiu essa relação ao longo do ano?

No geral foi evoluindo para melhor. Por vezes acontecia uma ou outra situação que as fazia recuar um pouco, mas com tentativas frequentes de estabelecimento de confiança as boas relações eram retomadas. (33)

Situações novas ou com um maior grau de complexidade eram confusas e de entendimento mais difícil para estas famílias. Em relação à evolução para melhor aplica-se em relação aos pais da Daniela e da Maria. Como o José frequentava poucas vezes o Jardim de Infância, a relação com os seus pais evoluiu pouco. (34)

Que atitudes considera serem as mais facilitadoras na relação com as famílias ciganas? E quais pensa que devem ser evitadas?

Atitudes facilitadoras: falar com calma, abertura, clareza, simplicidade, educação e muito respeito. Demonstrar carinho e afeto genuíno pelos seus filhos. Evitar tratá-las de forma depreciativa, com falta de educação, arrogância, pouco interesse, desconfiança e desprezo. (35)

Sentiu que a pressão do RSI para a frequência das crianças era uma realidade muito presente ou a frequência passou a ser da iniciativa e do interesse da criança/família?

A pressão do RSI foi a principal razão para que as crianças frequentassem o JI desde sempre. Claro que após conhecerem melhor a realidade do JI ficaram mais tranquilos e motivados, mas julgo que se essa pressão tivesse deixado de existir haveria de certeza alguns retrocessos. É sempre mais seguro e confortável manterem-se nos seus bairros junto dos seus, até porque isso implicava acordar mais cedo e muitas vezes levá-los a pé para o JI. Algumas crianças é que exigiam aos pais para as levarem ao JI.

No caso do José deveria ter havido uma pressão maior do RSI, pois ele não sentia essa pressão da mesma forma e por isso o José quase não ia ao JI. (36)

O que pensa sobre a obrigatoriedade de as crianças ciganas frequentarem o JI?

Acho fundamental. Como todas as crianças devem ter direito à educação. É uma oportunidade a não perder. Uma forma de promover igualdade de oportunidades. É uma experiência que quando realizada de forma adequada pode mudar para sempre a vida destas crianças. (37)

Em que medida acha que o JI pode contribuir para a integração da criança cigana na escola do 1º CEB?

Se não frequentarem o JI a maioria destas crianças não terá grandes hipóteses de ter sucesso no 1º Ciclo e sucessivamente. O JI dará uma grande parte dos pré-requisitos.

Em que aspetos são mais evidentes estes pré-requisitos na sua opinião

A parte da socialização (integração) com outras crianças e o contacto com jogos, livros, materiais. O perceber o que é uma escola, incluindo o contacto com o espaço. (38)

A aprendizagem das regras. Todos os conhecimentos que adquirem posiciona-os mais ao nível das outras crianças para a entrada na escola. O JI funciona também como uma mais-valia na integração destas crianças na escola, quer no estabelecimento das relações, quer na aproximação das experiências e aprendizagens. (39)

Quais os aspetos que consideras serem os mais determinantes para promover esta integração?

Esta integração é complicada. Há muitos fatores em jogo e muitas barreiras a ultrapassar, sobretudo se estivermos inseridos numa comunidade que rejeita completamente as comunidades de etnia cigana. É necessário unir esforços, muita sensibilização e não perder a esperança. A comunidade de etnia cigana que conheci também se auto discrimina. As outras famílias rejeitam muitas vezes estas tentativas de integração. (40)

O apoio das diversas entidades, a formação moral dos profissionais que trabalham diretamente com as famílias e crianças e a complementaridade dos serviços é fundamental. Um trabalho em equipa e com os mesmo objetivos. (41)

Dar a conhecer a toda a comunidade o trabalho feito é muito positivo. Trabalhar as expetativas é também muito importante, é necessário ter consciência que a verdadeira integração leva tempo, há avanços e recuos, famílias com sucesso e insucesso e muitos condicionantes. (42)

Quais os aspetos ou episódios que foram para si mais marcantes desta sua experiência educativa com crianças de etnia cigana?

De um modo geral ver a evolução que estas crianças fazem, que é muito mais profunda e acentuada, senti-las felizes e acreditar que será uma mais-valia no seu futuro é o mais marcante. (43)

Com que apoios ou parcerias pôde contar e que outros julga que lhe poderiam ter sido úteis?

O trabalho direto com a segurança social e assistentes sociais foi quase nulo ou pouco perceptível. Julgo que deveria ter existido um envolvimento melhor e maior das diversas entidades de modo a que a integração destas crianças fosse apenas um começo, o principio de todas as outras integrações destas famílias na sociedade. Nem todas as entidades se empenharam devidamente. Alguns profissionais não viam com bons olhos esta integração e empenhavam-se mais em afastar estas crianças e famílias do que em ajudá-las. (44)

Senti-me sobrecarregada muitas vezes, pois o número de crianças de etnia cigana era muito elevado em comparação com outras escolas e JI, comparativamente aos recursos humanos existentes. (45)

No JI é importante a presença de outras crianças, estas servem de modelo,

De modelo, em que aspetos?

Sobretudo nas regras de “convivência social”, no saber estar inserido numa sociedade. (46)

Se o grupo for sobretudo de etnia cigana não pode haver uma real integração, funciona mais como um gueto, um grupo à margem. (47)

Na sua opinião, como se deve desenvolver o trabalho de equipa entre docentes (pré-escolar e 1º CEB) no momento da transição destes alunos para o 1º CEB?

Este trabalho deve ser feito como em qualquer JI/escola, a parceria e continuidade pedagógica deve ser assegurada. O mais importante é garantir que o trabalho de integração promovido no JI é continuado na Escola do 1ªCiclo, se isso não acontecer todo o trabalho desenvolvido no JI estagna. Gostaria que as minhas colegas de 1º Ciclo se empenhassem verdadeiramente nesta missão, que acabassem de vez com as turmas “gueto” e que existissem mais recursos humanos no acompanhamento e promoção das aprendizagens e integração. (48)

O trabalho com estas crianças é deveras mais exigente e se não existir um apoio adequado elas não conseguem acompanhar as outras crianças da mesma forma, a igualdade de oportunidades não é assegurada. (49)

Após esta experiência com crianças ciganas na sua sala de JI, que preocupações/intenções/prioridades pensa vir a ter no seu trabalho, se voltar a ter crianças ciganas a seu cargo?

Eu achei a experiência muito desafiadora e gostaria de ter a oportunidade de repetir, apesar de ter sido um trabalho um pouco solitário e muito difícil. Claro que tenho muitas preocupações, pois é muito difícil encontrar profissionais e comunidades a lutar pela verdadeira integração e o sucesso da mesma. Poderá ser apenas uma gota no oceano, mas temos de começar por algum lado. A prioridade é a mudança de mentalidades, todos temos direitos e deveres iguais. As comunidades de etnia cigana devem aprender que também têm deveres e as outras comunidades não devem esquecer que eles também têm direitos. Quando conheço qualquer criança a minha intenção é promover desenvolvimento e felicidade, não interessa as suas origens, o importante é prepará-la para o futuro. (50)

Para além das questões colocadas, gostaria de dar mais algum contributo, fornecendo mais alguma informação complementar sobre esta problemática?

Devemos acreditar que é possível melhorar e não desistir de lutar. É fundamental não esquecer que aquilo que nos define está dentro de nós e não escrito num rótulo e as crianças têm um potencial que deve ser explorado independentemente do resto. Era importante também que a comunidade reconhecesse que dada a complexidade desta integração é necessário mais recursos humanos para que esta seja efetivamente possível. E claro, recursos humanos de qualidade, sobretudo com formação moral adequada. (51)

O que entende por isso? E em que medida mais recursos são sinonimo de melhor integração?

Mais recursos significa mais trabalho individualizado e logo uma maior evolução destas crianças e de todas as outras, mais vigilância, melhor promoção de boas relações, mais bem-estar. (52)

Quer acrescentar algo mais a esta entrevista?

Não, considero ter dito o que me pareceu mais importante

Obrigada pela colaboração.

Apêndice N - Transcrição entrevista professora 1º CEB P1

Nesta entrevista vamos procurar centrar a informação no José, Daniela e Maria. Começava por lhe perguntar como foi a integração destas crianças no 1º ano?

É preciso dizer que a turma é composta por 26 alunos, sendo 10 de etnia cigana. (1)

Então como se sentiu ao saber que ia receber esta turma e quando continua a receber alunos de etnia. Que preocupações tem?

Fiquei apreensiva pelo elevado número de alunos. Quando temos 2 ou 3 é mais fácil de trabalhar com eles, não sentem tanta força, são mais obedientes. (1)

Os pais também são conflituosos e por isso mesmo fiquei preocupada. Na 1ª reunião esses pais armaram uma grande confusão, queriam só resolver o seu assunto (almoços e material escolar) e ir embora e houve muita barafunda. (2)

A integração dos alunos foi relativamente fácil, uma vez que já tinham frequentado o ensino Pré-escolar, já tinham interiorizado algumas regras básicas referentes ao “saber estar na sala de aula”. (3)

Quando diz “saber estar na sala” a que comportamentos se refere, ou melhor, quais foram os comportamentos que mais se evidenciaram?

-Estar sentado, ouvir uma história, pegar no lápis, utilizar a tesoura, pintar, fazer puzzle. (3)

Logo de início, com o objetivo de facilitar uma melhor integração, estes alunos ocuparam na sala de aula lugares intercalados com os alunos que não pertenciam à etnia. (4)

Mas ao longo do ano existem outras dinâmicas que põe em prática como o trabalho a pares misturados (etnia, não etnia), trabalhos de grupo? Que estratégias utiliza no trabalho com eles quando estão em sala?

A área da sala e o número de alunos não permitem uma organização com áreas de trabalho específicas. (5)

Intercalei os alunos, houve desaparecimento de material, depois juntei-os e como não resultou, porque eles faziam muito barulho e era difícil para mim, controlá-los, voltei a intercalá-los e responsabilizei os de não etnia a ajudá-los. (6)

Alguns gostam de fazer este trabalho a pares, mas depois cansam-se, porque eles são muito desmotivados e perturbam muito. (7)

Outras estratégias utilizadas: computador com jogos didáticos, puzzles, que já estão, na sua maioria, todos estragados. (8)

O apoio educativo 4h30 por semana e ainda recorro às assistentes operacionais para darem apoio. (9)

Quais foram no seu entender as maiores dificuldades e constrangimentos:

Falta de motivação pelas aprendizagens (10)

Em todas as áreas?

Sim, até na Físico Motora, não ouvem as regras e querem fazer à vontade deles. (10)

A assiduidade irregular. (11)

Tem sido assim ao longo do ano, ou tem vindo a melhorar?

Tem vindo a melhorar. Tenho apenas 2 irmãos, que nem eram deste acampamento, em “abandono”.(12)

E que outros constrangimentos?

A baixa valorização da escola por parte dos encarregados de educação, (13) vocabulário pobre, Falta de higiene, Fraco nível de conhecimentos de carácter geral. (14)

Quais as áreas em que apresentam mais motivação ou interesse, o que acha que mais gostam ou menos gostam?

Gostam do computador, mas só tenho um, jogos e expressão plástica. (15)

Passam o tempo a dizer que estão cansados e todas as fichas dão muito trabalho. (16)

Gostam de ouvir algumas histórias curtas. (17)

Em que aspetos é que acha que se sentem mais à vontade e menos?

Estes são alunos que revelam muitas dificuldades de aprendizagem em todas as áreas, pouco autónomos, pouco organizados (18)

O José e a Daniela, tal como outros destroem grande parte dos materiais que possuem e outros que a escola lhe faculta. Alguns deles não apresentaram, até hoje, qualquer tipo de material escolar necessário para o desenvolvimento das atividades escolares. (19)

São crianças que precisam de ser muito estimuladas e motivadas, necessitam de um apoio direto e constante o que tem sido difícil devido ao elevado número de alunos que a turma possui, 10 alunos de etnia cigana. (20)

E contas com algum apoio?

Todo o apoio educativo é canalizado para estes alunos, 4h30m semanais. (21)

Em que aspetos (áreas) incide este apoio?

Português e Matemática (21)

Os resultados alcançados têm sido pouco satisfatórios. (22)

As estratégias aplicadas vão ao encontro das suas motivações e centros de interesse, por exemplo o computador, no entanto há apenas um na sala de aula e que nem sempre funciona. (23)

Este processo foi igual ou é igual nos 3 alunos em estudo? Há diferenças?

Em termos de trabalho a Maria é a mais trabalhadora, os outros são muito preguiçosos. (24)

O José é muito mal-educado, mas é o que demonstra mais capacidade. (25)

Uma turma com 26 alunos é muito difícil dar mais atenção aos alunos. (26)

A evolução tem sido pouca. (22)

Quais as prioridades, intenções que tem ao preparar atividades e tarefas para eles?

A minha prioridade é trabalhar regras de convivência, socialização, nomeadamente com o José e a Maria. É também importante saberem aceitar e aplicar regras, por exemplo de higiene (27)

Como tem feito para que eles se possam motivar mais e tenham menos insucesso?

Tenho recorrido aos jogos e ao computador, fichas feitas de acordo com o seu nível e mais não consigo. (28)

Estes alunos são pouco autónomos e estão continuamente a pedir ajuda. Estes 3 alunos são dos mais problemáticos em termos de aprendizagem. (29)

E como são as interações com os outros?

Estes alunos revelam algum constrangimento em interagir com os outros alunos, preferindo juntarem-se em grupo e brincando segundo os seus costumes. As brincadeiras entre eles por vezes passam por alguma agressão e violência. (30)

Estas crianças têm alguma dificuldade em obedecer aos adultos e em cumprir as regras estabelecidas. (31)

Alguns pais, são os próprios a incitar ao incumprimento e à desconfiança. (32)

Isto acontece em todos os contextos (sala, recreio, refeitório)? E com os alunos em estudo?

Sim, são desconfiados e acham sempre que se dá mais atenção aos outros, à exceção da Daniela. (33)

A Maria e o José são muito difíceis a nível do comportamento, sobretudo o José. Está sempre a desafiar a autoridade da professora. Quando é contrariado é mal-educado. (34)

Tem sido assim ao longo do ano ou tem havido evolução?

Em relação aos 3 alunos em estudo, noto que o José é o único que tem vindo a piorar o seu comportamento. Um dia destes ficou de castigo ao intervalo da tarde e o pai no dia

seguinte foi logo lá dizer que eu não podia fazer isso e a partir desse dia notei que o seu comportamento tem vinda a piorar. Está mais “arruaceiro”, comigo e com quem trabalha com ele. (35)

E a relação com as famílias como se processa?

O interesse destas famílias pela escola está relacionado com o subsídio, (RSI), manifestando algumas atitudes de incompreensão e até de violência em relação à marcação das faltas. Este trabalho de marcação de faltas, feito pelas titulares de turma, é muito burocrático e põe em risco a integridade física das mesmas. (36)

Quando são convocados para tomarem conhecimento da avaliação dos seus educandos não mostram nenhum interesse pela evolução académica. (37)

São convocados só para as avaliações ou também são chamados para participar em atividades ou tarefas?

São sempre convidados, tal como os outros pais. (38)

Na sua opinião, que fatores podem ser facilitadores para uma relação mais colaborante com a escola?

Eles não valorizam a escola, nem o conhecimento, só lhes interessa a parte económica. (39)

O facto de terem frequentado a educação pré-escolar foi facilitador ou nada mudou?

Estes alunos têm sido mais assíduos que o restante grupo, talvez por ter sido já feito com eles, na pré, um trabalho sobre a importância da escola. São pais mais preocupados em relação à frequência escolar. (40)

Acha que neste momento eles matriculam os filhos só pela obrigatoriedade do RSI ou fazem-no por sua iniciativa (alunos em estudo)?

Acho que estes pais em causa, além do RSI também sabem que eles têm o almoço e estão mais confortáveis, protegidos do frio e da chuva. (41)

Na sua opinião quais foram os contributos da frequência no pré-escolar?

Os alunos que frequentaram o JI chegaram à escola do 1º ciclo um pouco mais sociáveis e mais recetivos em relação às aprendizagens e ao cumprimento de regras dentro da sala de aula. (42)

O aspeto positivo mais notório da frequência no JI talvez seja a relação com os pares e uma melhor postura na sala de aula. (43)

E o trabalho de articulação com as educadoras como decorreu?

A articulação e a relação com as educadoras processou-se de forma muito eficaz e esclarecedora, e isso facilitou a integração e a preparação para a receção dos alunos. (44)

Como fizeram?

Reunimos e as colegas transmitiram as informações mais importantes sobre os diferentes alunos. É muito importante esta articulação, porque nos alertam para os alunos mais problemáticos e assim podemos preparar e organizar o ano letivo de acordo com o grupo que vai entrar. (44) Também fizemos atividades conjuntas (45)

Em relação a parcerias e apoios, é suficiente o que existe, tens o que precisas?

Não, de modo algum. Num grupo de 26 alunos, 10 de etnia e 2 da casa abrigo é manifestamente insuficiente. Sendo este agrupamento um TEIP devia ter mais apoio já houve mais parcerias do que há agora e mais atividades para atender às necessidades destes alunos. Com o Centro de Santo André (Programa Escolhas), já houve o Senhor Mocho (Projeto do TEIP II) já houve mais horas de apoio, agora não há. Já houve animação de intervalos, com as animadoras, agora não há. (46)

No que respeita a formação seria necessário haver mais formação para conhecer melhor a etnia ou isso não é determinante na sua opinião? Ou a formação deve assentar noutros aspetos do trabalho com estes alunos?

Conhecer melhor a etnia é importante, mas eles precisam é de mais atenção, apoio e de motivação. A formação devia passar pela maneira de trabalhar e motivar estes alunos e os pais. (47)

O que gostarias ou o que consideras que a escola neste momento precisa para promover mais sucesso a estes alunos?

Turmas mais pequenas, com alunos de etnia e não etnia. (48)

Quais são os fatores que podem ser facilitadores ou os que podem ser um constrangimento à integração destes alunos na escola?

O pré-escolar e mais horas de apoio podem ser facilitadores desta integração, (49), mas o facto destes alunos se apresentarem na escola com défice de higiene, causa alguns constrangimentos na sua integração plena e na aceitação por parte dos seus pares. (50) Em relação aos encarregados de educação dos restantes alunos, estes têm manifestado muita compreensão por comportamentos menos corretos, por exemplo “roubos. (51)

Existem roubos de ciganos a não ciganos? É assim ao longo do ano?

Inicialmente, houve muitos roubos. Passei a sair da sala, depois de todos terem saído. Os roubos têm diminuído ao longo do ano, no entanto de vez em quando lá desaparece qualquer coisa, CD, livros, jogos, bolas. (52)

O que roubam?

Sobretudo material escolar e brinquedos que os outros levam para a escola. (52)

Dos 3 alunos em estudo algum está envolvido?

Sim, no início tinha de andar sempre a ver as bolsas deles. (53)

Quer acrescentar algo mais a esta entrevista?

Não, Penso ter dito tudo.

Muito obrigada pela sua colaboração

Apêndice O - Matriz de categorização das entrevistas – Alunos (A1, A2 e A3)

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores/unidades de sentido
1. Integração e experiência no Jardim de Infância e no 1º CEB	1.1. Tomada de conhecimento de que iria frequentar o JI		<i>Foi o meu pai. Levou-me para a escola dos meninos. (A1.7)</i> <i>Foi o meu pai que me disse (...) O meu pai disse-me assim, filho tu vais para a escola. (...) Chamaram-me para a escola, o meu pai deu o meu nome José. (A2.5)</i> <i>Não sabia, eu era pequenininha (A3.5)</i>
	1.2. Atitude	1.2.1. Atitude face ao JI	<i>Gostava de tudo (A1.5)</i> <i>Queria vir para a escola (A1.8)</i> <i>O meu pai deixou-me aqui e eu não chorei (A1.15)</i> [Sente-se bem na escola]. Aceno afirmativo com a cabeça (A1) [Chorou] <i>Não (A2.4)</i> <i>Queria vir para a escola que é melhor para aprender (A2.6)</i> <i>Venho às vezes entro aqui. Um dia ao almoço “almoçi” e fui para lá ela me deixaram brincar, brinquei um bocadinho e logo fui embora. (A2.35)</i> <i>Comecei a chorar porque eu pensava que era uma escola igual a esta (1º ciclo) mas não era (...) Não, eu queria vir para a escola do António (...) Era aqui esta, eu queria vir com ele (A3.2)</i> <i>O meu pai deixou-me lá e fecharam-me as portas para eu não sair, e logo me “cali” me deram um brinquedo e fui brincar para a casinha das bonecas (A3.3)</i>
		1.2.2. Atitude face ao 1º CEB	<i>(...) Queria vir para a escola (A1.8)</i> <i>(...) O meu pai deixou-me aqui e eu não chorei (A1.15)</i> [Sentir bem na escola] <i>Sim (A1.19)</i>

			<p>[Entrada na escola] <i>Foi bom</i> (A2.12)</p> <p>[Chorar] <i>Não, porque eu sabia que a escola era muito bom para aprender a ler. Quando cheguei eu fui ver qual era a professora e logo disse como chama a professora. É a professora N..., eu não a conheci e logo eu fiquei a conhecer</i> (A2.34)</p> <p>(...) <i>Gosto de vir para a escola, a mãe às vezes vem-me buscar á escola.</i> (A3.17)</p> <p><i>Não, porque eu pensava que esta escola era do António e era. A sala dele era aqui debaixo e eu já não chorava.</i> (A3.16)</p> <p><i>A mãe disse que a escola era boa para mim e logo se foi embora, o meu pai escreveu tudo, que eu ficava além e logo o meu pai foi-se embora e logo me calei e fui brincar com o José. (...) A minha mãe disse que eu tinha que vir para a escola e eu logo me calei.</i> (A3.17)</p>
	1.3. Motivações e interesses	1.3.1. Motivações e interesses no JI	<p><i>Brincava na casinha, (...) Era bonito.</i> (A1.3)</p> <p><i>Brincava na rua</i> (A1.2)</p> <p><i>Brincava com a casinha (...) e com as bonecas (...) comia</i> (A1.1)</p> <p><i>Brincava com os carrinhos com a maria o Elias também andava aqui e eu brincava com ele (...) Cheguei, o Elias ainda não estava aqui, a Maria estava comigo e eu brinquei com a Maria, brincámos, brincámos e logo fiquei grande, brincámos, brincámos, e comíamos juntos e almoçávamos juntos e tudo, e gostava de brincar.</i> (A2.1)</p> <p><i>Gostava de brincar só queria trabalhar</i> (A2.3)</p> <p><i>Queria vir para a escola que é melhor para aprender</i> (A2.6)</p> <p><i>De brincar a essas coisas, só queria trabalhar, fazer desenhos</i> (A2.7)</p> <p><i>Brincava aos carrinhos, logo me chamavam... eu levava um trator com zebras.</i> (A3.1)</p> <p>[Casinha das bonecas] <i>Sim</i> (A3.4)</p> <p><i>Dos carrinhos, da casinha, da Ana e da Cristina</i> (A3.6)</p>

			<p><i>Não gostava de fazer desenho só queria fazer fichas mas não me davam (...)</i> <i>Logo não quis fazer desenho e ia brincar nos carrinhos (A3.7)</i> <i>[O que faz em casa] (...)</i> Nada, às vezes saio da escola, quando acaba a escola, vou logo para casa e faço os trabalhos de casa. (A3.8) <i>(...) Eu não gostava daquela escola do Caldeiro porque não brincava a apanhada e às escondidas. (A3.35)</i></p>
		<p>1.3.2. Motivações e interesses no 1º CEB</p>	<p><i>Trabalhar (...) de pintar os desenhos. (...) Gosto de almoçar. (...) De brincar na rua e não sei mais (A1.19)</i> <i>[Fazer letras, escrever nome e palavras] Aceno afirmativo com a cabeça. (A1)</i> <i>No campo da bola não gosto caímos da escada (...) eu nunca não vou (...) as minhas amigas vão (A1.20)</i> <i>Gosto de pintar gosto de escrever e de copiar (...) Não gosto de pintar sempre no mesmo sítio, só sempre dentro do risco. (...) Só gosto quando a professora me deu uma ficha e pinte por cima, logo “viri” e montes de coisas, copiei todas, todas, todas, e o Raul não copiou. (...) Eu tenho uma ficha e logo de manhã leva-me a professora Nádia e faço-a logo, não custa (A2.14)</i> <i>(...) Mas agora quando acaba a escola, vou logo para casa e faço os trabalhos de casa, é o meu irmão que me ajuda, ele já sabe ler. (A3.8)</i> <i>[Gosto] Trabalhar, pintar, escrever coisas, a professora escreve e eu também escrevo. (A3.15)</i> <i>[Gosta de escrever] Acena com a cabeça que sim</i> <i>Gosto de trabalhar brincar no escorrega com o meu sobrinho (A3.18)</i> <i>Não, quero vir para a escola. A minha mãe às vezes vem buscar-me à escola (A3.26)</i></p> <p><i>(...) Gosto de tudo. (A3.20)</i></p>

1.4. Aprendizagens	1.4.1. Aprendizagens no JI	<p><i>Fazer desenhos, colar para a mãe (...) na escola dos pequeninos fiz e ofereci à mãe (A1.6)</i> [aprendeu a fazer o nome, letras, números]. Aceno afirmativo com a cabeça (A1) <i>Trabalhava fazia desenhos fazia coisas (A2.2)</i> <i>Aprendi (...) Aprendi a brincar e letras (A2.8)</i> <i>Aprendi a fazer desenhos, brincar com bonecas, e já sei escrever pai e mãe (A3.9)</i></p>
	1.4.2. Aprendizagens no 1º CEB	<p><i>Escrever e matemática (A1.22)</i> [Letras, e escrever o nome] Acena afirmativo com a cabeça (A2) [Ler] Acena não com a cabeça (A2) <i>Gosto de pintar, já sei pintar muito melhor, já sei pintar “bonecozinhos” de neve. Já sei escrever o nome todo sem ver. Gosto de fazer as contas. (A3.20)</i></p>
	1.4.3. Os resultados	<p><i>Tenho certo, algumas mal (...) Já não sei mais (A1.23)</i> <i>Tenho satisfaz (...) A estudo do meio não. Eu tenho livros, a Maria está mais atrasada, a Maria ia igual a mim estávamos empatados, mas a Maria perdeu o livro e a professora deu o do João à Maria e deu um novo ao João. (A2.15)</i> <i>Acho que tenho satisfaz (A3.21)</i></p>
1.5. Assiduidade	1.5.1. Assiduidade no JI	<p><i>Só faltava quando o meu avô estava doente ou o meu pai e a minha mãe (A2.17)</i> <i>Eu não falto, dantes eu faltava mas agora já não falto por causa das notas, um dia a polícia foi lá para eu não faltar que até me levavam lá para baixo e eu já não falto, o José é que falta, às vezes a minha mãe vem-me cá trazer (A3.25)</i> <i>(...) Eu não falto, dantes eu faltava. (A3.24)</i></p>
	1.5.2. Assiduidade no 1º CEB	<p><i>Fico aqui, a minha mana Rita falta um molho, porque quando está doente fica lá, eu nunca, quando me dói a barriga, trago um comprimido e venho (A1.24)</i></p>

		<p><i>(...) Só que agora já não me dói. (A1.25)</i> <i>A Rita falta muito só que eu fico aqui sempre. (A1.35)</i> <i>Eu venho (...) Falto quando vou ao hospital quando o meu tio está doente, as vezes o meu avô o meu pai, às vezes estão doentes (A2.16)</i></p> <p><i>Eu venho, o meu sobrinho é que não vem, um dia minha mãe estava doente, eu chorei, eu queria faltar, mas o meu pai trouxe-me para a escola, (...) a minha mãe tem gripe, está no cadeirão, as vezes levanta-se e senta-se numa cadeirinha ao lume e logo vai fazer o comer, a minha cunhada leva o comer para fazer, (...) agora é só o meu pai que me vem trazer á escola, às vezes vou com o José a pé. (A3.24)</i></p> <p><i>Eu não falto, dantes eu faltava mas agora já não falto por causa das notas, um dia a polícia foi lá para eu não faltar que até me levavam lá para baixo e eu já não falto, o José é que falta, às vezes a minha mãe vem-me cá trazer (A3.25)</i></p>
	1.5.3. Justificação de falta de assiduidade	<p><i>A Rita é que faz tudo à minha mãe, é mais crescida, arruma tudo à minha mãe, arruma o quarto, arruma tudo (A1.26)</i> [Toma conta de ti e do mano] <i>Sim (A1.27)</i> <i>É a Rita que toma conta do mano pequenino (A1.41)</i></p>
	1.5.4. Perceção dos alunos sobre as consequências da falta de assiduidade	<p><i>Se não vier levo uma falta (A1.34)</i> <i>Eu venho sempre se não vier tenho falta (A1.37)</i> [Se tiveres muitas faltas] <i>Não sei (A1.38)</i> <i>Corta-me o rendimento. (...) O rendimento é dinheiro para comprar os sapatos (...) Era um problema para o meu pai que não me levava à escola (A2.36)</i> [Faltar é um problema] <i>Para a minha mãe e para o meu pai. Um dia o Montraz (José) faltou no carnaval e eu fui. (A3.39)</i></p>

2. Relação com colegas e adultos no JI e no 1º CEB	2.1.Continuidade do grupo de colegas/amigos	2.1.1. Os colegas no JI	<p><i>Brincava com os meus amigos (A1.9)</i> <i>Brincava com a minha prima Chica, com as outras. Lá em casa dela é Chica e cá é Francisca (A1.11)</i> <i>A Daniela, a Maria, o Elias e o André e os outros meninos, (...) a Matilde (A2.9)</i> <i>O André, o Guilherme, a Carolina, o Montraz, a Daniela o António (A3.10)</i></p>
		2.1.2. Os colegas no 1ºCEB	<p><i>Com as minhas amigas (...) as minhas amigas vão apanhar o Francisco, depois pomo-los na prisão, a fingir, a brincar (...) o Francisco e o Guilherme são os ladrões. Eu, a Carolina e a Beatriz somos os polícias. (A1.21)</i> <i>[Estas colegas vivem nas Hortinhas] Acena que não com a cabeça.</i> <i>[Estes amigos andaram no JI] Só a Carolina, a Beatriz não (A1.29)</i> <i>[Continuam a ser amigas] Aceno afirmativo com a cabeça.</i> <i>O Nuno o Kiko que também andava aqui, o João, o António que também andava aqui. (...) As raparigas alguma já se foram. A Matilde está na professora Célia (A2.20)</i> <i>A Carolina, a Beatriz, a Madalena, o Guilherme, o meu sobrinho, (...) Sim o Elias, o Nuno, o Francisco, a Isabel e a Matilde (A3.28)</i> <i>[A quem pede ajuda] O João que está ao pé de mim (A3.29)</i></p>
		2.1.3. Brincadeiras	<p><i>Com as minhas amigas (...) as minhas amigas vão apanhar o Francisco, depois pomo-los na prisão, a fingir, a brincar (...) o Francisco e o Guilherme são os ladrões. Eu, a Carolina e a Beatriz somos os polícias. (A1.21)</i> <i>Ao apanha- apanha ao esconde- esconde, as vezes trago cartas e jogamos eu e o Raul, o António a Maria e a Daniela, (...) Eu vejo o meu pai a jogar as cartas e aprendo ele joga com o pai do Elias, eu já sei tu tens uma carta tu tens um às e eu tenho um as e corto por cima, tenho um as corto logo ganho eu. (A2.21)</i></p>

			<i>As escondidas, ao apanha-apanha, eu não gostava daquela escola do Caldeiro porque não brincava a apanhada e às escondidas. (A3.19)</i>
2.2. Relação com outros alunos seus familiares	2.2.1.Os colegas familiares no JI		<i>Brincava com o meu mano (...) O Tolinha, Brincava com ele (A1.4) Brincava com as minhas primas, brincava com tudo (A1.10) Eu tomei sempre conta do meu mano na escola dos pequeninos (A1.16) Tomar conta é ele não chorar. (A1.17) Ele não chora porque eu tomo conta dele. Eu ajudo-o a fazer desenhos (...) quando eu quero fazer chichi vou para a casa de banho das meninas, quando ele quer fazer vai para a dos meninos. (A1.18) À Maria que ela é minha tia (...) É um bocadinho mais velha. (...) Eu brincava sempre com a Maria. (...) Ajuda-me o meu tio (A2.10) [Pedia ajuda] Ao meu sobrinho (A3.11)</i>
	2.2.2.Os colegas familiares no 1º CEB		<i>(...) A minha prima toma conta de mim quando não está aqui a minha mana, a minha prima dá-me conta de mim (A1.36) Eu ajudo o meu sobrinho, nas quintinhas às vezes batem-me e eu vou logo dizer à mãe dele. Ele ajudava-me. Aqui é o meu irmão que me ajuda é o José (A3.12) (...) Brincar no escorrega com o meu sobrinho. (A3.19) [Amigos] (...) O meu sobrinho (A3.29) [Brincar no recreio] (...) Com o meu sobrinho. (A3.33) É o meu irmão que me ajuda, (A3.22) O meu mano José ele já sabe ler (A3.23)</i>
2.3.Os adultos	2.3.1. As Educadoras		<i>Era a E..., (...) e a J..., (...) gostava dela e da filha dela, (...)eu e a Francisca brincávamos com ela. (...) A J... fazia coisas com a gente. (...) Brincar na rua, brincávamos na casinha da rua, e não sei mais (A1.13)</i>

			<p><i>Sim, eu gostava delas. Eu gostava “andi” das duas professoras (...) Era a E... e a J..., e logo abalou a E... para outra escola e logo veio a J... e logo abalou a J... e eu fui para outra sala (A2.11)</i></p> <p><i>Era a E..., depois já não me lembro. Ela um dia trouxe uma viola, eu gostava (A3.14)</i></p>
		2.3.2. A Professora	<p>[Gostas da professora] Acena afirmativo com a cabeça</p> <p><i>Faz desenhos, e não sei mais (A1.28)</i></p> <p><i>Gosto da professora, porque eu gosto dela sempre, porque ela trabalha comigo (A1.34)</i></p> <p>[Pedir ajuda] <i>À professora (A1.30)</i></p> <p><i>Gosto (...) Ela copia as letras. (A2.18)</i></p> <p>[A professora de apoio, ajuda] <i>sim (A2.19)</i></p> <p>[Gostar da] (...) <i>Sim, ela dá-me coisas para eu pintar e eu pinto (A3.27)</i></p> <p>[Pede ajuda] <i>A professora (A3.30)</i></p> <p>[O adulto que mais gosta] (...) <i>A professora (A3.32)</i></p>
		2.3.3. As assistentes JI	<p>[pedir ajuda] <i>Era à A... (A1.12)</i></p> <p>[A C... ajudava] Aceno afirmativo com a cabeça.</p> <p><i>E eu portava-me bem (A1.14)</i></p> <p><i>Nos trabalhos eram as senhoras que me ajudavam. Liam e logo eu fazia (A3.13)</i></p>
		2.3.4. As assistentes 1º CEB	<p><i>As senhoras também ajudam (A1.31)</i></p> <p>[tratam-te bem] Aceno afirmativo com a cabeça</p> <p>[Pedir ajuda] <i>A D. A... a D. M..., a D. F..., a D. C... (A2.22)</i></p> <p>[A pessoa que mais gosta] <i>Das empregadas (A2.23)</i></p>

3. Contributos da frequência da educação pré-escolar para a integração no 1º CEB	3.1.Perspetiva dos alunos sobre os contributos	3.2.1 Atitude positiva	<i>Eu gosto das escolas todas (A1.33) Quando o meu pai vinha buscar o José, que é da escola de cima, eu vinha a esta escola perguntava se esta é que era escola e ele dizia que sim (A2.26) (...)</i> [Ajuda do JI na integração na escola] <i>Sim (A3.36) Aquela pequenininha não me deixa lá entrar, disse á A... e ela diz que a professora não deixa, eu a Daniela e o meu sobrinho fomos lá e ela não deixa a gente entrar (A3.37)</i>
		3.2.2. Fazer aprendizagens	<i>Eu sabia mais ou menos fazia casinhas, brincava. Eu e o Elias pusemos umas caixas a fingir que fazias um lume, pusemos, logo tiramos. (A2.24) [Sabia coisas] Sabia, mas aprendi mais nesta escola (1ºciclo) com a professora ensina fazer fichas de matemática com a professora N... e a professora N... (A2.27) [Ajudou] Sim (A3.31) Ajudou a aprender as letras, os números, o A (A3.32) O meu primo Márcio está ali na pré, logo passa, logo eu vou lá para cima, e ele vem para aqui, ele já sabe um molho, eu já lhe disse a e i o u. Eles aprendem bem, o João que entrou aqui para a nossa escola sabe ler. (A3.36)</i>
		3.2.3. Atividades comuns	<i>Fazia desenho com canetas (...) [No 1º ciclo] Não faço desenho com canetas é com lápis, e logo pinto, a professora não deixa pintar com lápis, com canetas só nas fichas fazer um caminho até aos meninos, eu pinto de azul e já está eu olho para as meninas e vejo onde vai chegar (...) com o lápis de carvão. (A2.28) (...) Desenhos e brincar no recreio e letras (A3.38)</i>
		3.2.4. Consequência da não frequência da EPE	<i>Agora entrou um menino novos, entrou o Márcio (...) O Márcio chorava todos os dias, agora é que não chora (A2.25) Eu chorava, quando eu não conhecia esta escola, (A2.33)</i>

			<p><i>Não aprendia nada, (A3.33)</i></p> <p><i>O Nuno não andava ali, nem a Madalena, andavam noutra escola (A3.34)</i></p> <p><i>A mana do João que é do meu tamanho que pode ir para a escola da pré e não vai, há lá meninos do meu tamanho e que não vêm para a escola (A3.35)</i></p>
4. Crenças e expectativas face à escola	4.1. Crenças	4.1.1. Para que serve a escola	<p><i>(...) Para aprender (A1.36)</i></p> <p><i>Para aprender a ler (...) Para tirar a carta (A2.29)</i></p> <p><i>Para aprender, para ler, para fazer ficha e avaliação já fiz, correu bem (A3.38)</i></p>
		4.1.2. O que quer ser quando crescer	<p><i>Fazer letras (...) e tudo (...) Quero vender roupa (...) com as minhas tias. (A1. 39)</i></p> <p><i>[Os pais] Trabalham na azeitona, e dão o dinheiro ao meu pai. (...) O meu pai a minha mãe o meu mano Zé pequenino, quando ele quer ficar o mano pequenino que chama-se Zé fica aqui sempre, ficava em casa com as minhas tias e eu ficava também. (...) Quando há escola a minha mãe vai trabalhar e quando não há escola a minha mãe não vai trabalhar. É sempre assim. Vai trabalhar para ganhar dinheiro (...) quando não vai trabalhar fica em casa a arrumar as coisinhas (A1.40)</i></p> <p><i>Quando for grande quero tirar a carta (...) Quero tirar a carta, quero ser policia (...) Para prender os outros que andam a fazer mal (A2.30)</i></p> <p><i>O meu pai às vezes diz vais vender (...) Ele vende blusas (...) E eu vou com ele às vezes nos sábados. Eu brinco e logo vamos embora, almoçamos e vamos a casa ver televisão dormimos, logo o meu pai não vai vender, ele vai muito cedo vender (A2.32)</i></p> <p><i>Quero ser polícia, porque eu gosto, quero ser ladrão. Quero ser professora, para ensinar os meninos, é bonito (A3.40)</i></p>

	4.2. Expetativas	<p><i>Vou sempre fazendo trabalhos, vou conseguir ler e logo leio e fico grande e logo leio tiro a carta e logo me chama e vou para a polícia, quero estudar, estudar, estudar. (A2.31)</i></p> <p><i>[a escola vai ajudar] Sim, o meu mano está a aprender a ser professor (A3.41)</i></p> <p><i>O meu pai diz para trabalhar bem, para ler ele às vezes não faz os trabalhos de casa e eu faço, Ele vai para minha cama, dorme e depois faz os trabalhos de casa, logo eu fico a jogar na playstation, logo quando ele faz os trabalhos tira-me a playstation e vai para a dele. (A3.42)</i></p>
--	------------------	--

Apêndice P – Matriz de categorização das entrevistas – Famílias (F1, F2 e F3)

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores / unidades de sentido
1.Elementos enquadradores	1.1. Dados para caracterização		<p><i>Não me obrigam, os meus pais não me obrigaram a andar na escola e só depois com os cursos em adulto é que aprendi a ler, não sei escrever, mas sei ler eu tirei a 4ª classe Recebo o RSI (F1-28)</i></p> <p><i>Eu andei na escola (...) Sei ler e escrever alguma coisa, assinar e ler alguma coisa. (F2-19)</i></p>
	1.2.Razões para a inscrição no ji		<p><i>Lembro-me que me pediram o nome, eu fui à Segurança Social e eles disseram-me que eu tinha que inscrever a Daniela e eu disse-lhe que não precisava de ser obrigatório porque eu quero que os gaitos estudem, foi por isso (...) tenho mais dois. Tenho o António aqui no jardim de Infância e a Rita com o professor R.... (F1-1)</i></p> <p><i>Todos os anos fazemos um acordo no Rendimento Social de Inserção e disseram-me que eu tinha que começar a habituar o Zé à escola e ele tinha que ir para o Jardim de Infância e como soube que aqui no C... havia um Jardim de Infância optei por o por aqui porque também estavam aqui os meus cunhados (...) como são maiores ele vinha ia-se habituando e não chorava. (F2-1)</i></p> <p><i>[Filho a frequentar] Sim foi o 1º (F2-6)</i></p> <p><i>[Frequentou] 3 anos (F2-7)</i></p> <p><i>Para lhe dar educação porque eu quero que os meus filhos saibam ler, já que o pai não sabe, eles devem aprender. (...)) Gosto do pessoal daqui. Estou satisfeito. Ela andou além e agora está aqui, e os meus filhos todos esta escola fica aqui ao pé das Hortinhas, tenho cá o meu outro filho. Se fosse para a outra escola, nunca mais lá chegava, eram 11 horas da manha e ainda lá não estava, porque é longe. (F3-1)</i></p>

2. Percepção sobre a integração dos filhos no JI e no 1º CEB	2.1. Atitude	1.2.1. Atitude face ao JI	<p><i>-Durante um dia ou dois ela chorou muito, mas depois acostumou-se e não chorou mais, eu insistia e ela vinha todos os dias (...) Ela sempre gostou muito de vir, e o outro gaito que eu tenho aí, é a mesma coisa, até no sábado e no domingo ela pergunta se há aulas (...) sentia-se bem, com a professora E..., ela gostava muito da E.... Ela tratava-os bem (F1-2)</i></p> <p><i>(...) Costumava e costuma falar sobre a escola. Primeiro na pré e agora é ali naquela (F1-3)</i></p> <p><i>Ele no primeiro dia adorou, não chorou, e nós ficámos estúpidos, porque gostava, ele tinha 2 ou 3 anos, ele adorou veio no 1º dia não chorou nada, tudo bem, no 2º dia também, no 3º dia já chorou um bocadinho mas logo que ele se habituou foi lindamente ele gostou muito de estar no JI (...) Sentia-se bem (...) queria vir. (F2-2)</i></p> <p><i>Sim, contava a toda a gente, que fazia ginástica, dançavam dentro da sala, pintava com as mãos, ele contava tudo à gente (F2-3)</i></p> <p><i>Custa muito os primeiros dias que eles vêm à escola e começam a chorar custa muito a separação como mãe, (F2-25)</i></p> <p><i>Ela chorou um bocadinho, chorou mas tinha que ser. Ela quando entrou para aqui ainda mamava (F3-2)</i></p> <p><i>Sim senhor ela gostava (...) Sentia-se bem e sempre a trataram bem. (F3-3)</i></p> <p><i>[Falar do que fazia] Falava, falava. (F3-4)</i></p> <p><i>Ela na altura em que veio para aqui ainda mamava, a minha esposa, ficava ali ao muro a vê-la (F3-10)</i></p> <p><i>A mim custou-me muito quando ela chorava, nem queira saber, porque é a menina que temos só, o resto é tudo rapazes e ela agarrava-se à gente, e pronto doía, mas logo habituámos (F3-25)</i></p> <p><i>[Insistência dos pais] Sempre e nunca hesitamos de ela não vir, (F3-26)</i></p>
		1.2.2. Atitude face ao 1º CEB	<p><i>Não costume puxar muito por ela, puxo mais pela Rita (filha mais velha) pelo António não que é mais pequenino, com a Rita ajudo nos trabalhos de casa. (F1-4)</i></p> <p><i>Entrou, normal sem problemas (F1-13)</i></p> <p><i>Não, ela já estava habituada. (F1-17)</i></p>

			<p><i>Sim ele adorou (...) Já não chorou. (F2-16)</i></p> <p><i>Sim tinha medo que ele não se habituasse, porque ia ser diferente e isso, mas não ele gostou e sente-se bem e logo a gente também diz ó Zé tens que trabalhar bem para teres uma profissão e ele diz que sim (F2-22)</i></p> <p><i>Sim portou-se bem (...) Não chorou, Já não custou tanto já estava habituada. (F3-11)</i></p>
2.2. Motivações e interesses	1.3.1. Motivações e interesses no JI		<p><i>Ele adorava a educadora, tanto a primeira como a segunda educadora, ele adorava as 2 educadoras. (F2-10)</i></p> <p><i>Ele gostava muito de ouvir histórias e brincar com os carrinhos ele dizia gosto muito de ouvir as histórias que a professora conta (F2-12)</i></p>
	1.3.2. Motivações e interesses no 1º CEB		<p><i>Ele quer vir à escola e ele diz que quer aprender e quer ler (F2-17)</i></p> <p><i>Ele gosta de fazer os trabalhos, de brincar com os colegas (F2-20)</i></p>
2.3. Relação com os outros	Relação com os outros no JI		<p><i>Sim, dava-se bem, nunca se deu mal. (F1-5)</i></p> <p><i>Sim, brincava com os colegas e gostava, ainda hoje fala deles alguns estão aqui na sala com ele e outros não quando os vemos ele diz-me olha: - não vês aquele? Não vês o outro, há que tempo que eu não os vejo. (F2-4)</i></p> <p><i>Sim brinca bem e com toda a gente (F3-5)</i></p>
	Relação com os outros no 1º CEB		<p><i>Sim, gosta de brincar com toda a gente, com os primos e com os gaitos todos (F1-15)</i></p> <p><i>Sim já a convidaram para ir a uns anos ali para o lado do Cerejal mas eu nesse dia não a pude levar (...) No bairro das Quintinhas vai a casa de todos. (F1-23)</i></p> <p><i>[Fazer amigos] Sim (F1-24)</i></p> <p><i>Eu acho que ele aqui também brinca, não tenho bem a certeza, no JI sei que ele brincava com os outros (F2-5)</i></p> <p><i>Brinca com os outros, sim senhor (F3-14)</i></p>
2.4. Resultados			<p><i>Ainda não sei bem, a professora diz que ela que vai bem (F1-16)</i></p> <p><i>As primeiras foram assim-assim, as últimas estão melhores (F2-21)</i></p>

			<i>Diz que vai bem já sabe escrever escreve os braços todos. Vá que eu vou buscar o António, o meu António é preciso muita paciência para ele, as professoras aqui tinham paciência, agora anda ali no colégio mas não sabe nada também, não vale a pena. O meu Élio é a cabeça. (F3-28)</i>
2.5. Assiduidade	2.5.1. Assiduidade no JI		<i>Às vezes faltava, o Zé nesta escola não falta muito mas ele ao princípio, ficava facilmente doente, constipava-se muito tinha muita tosse, e quando chegava o inverno, ficava mais vulnerável, ele estava sempre doente, constipava-se muito (...) Ele só não vem à escola quando está doente (F2-13)</i>
	2.5.2. Assiduidade no 1º CEB		<i>Muito não, só faltou 2 ou 3 vezes e só falta quando ela está doente. (F1-25)</i> <i>Às vezes faltava, o Zé nesta escola não falta muito mas ele ao princípio, ficava facilmente doente, constipava-se muito tinha muita tosse, e quando chegava o inverno, ficava mais vulnerável, ele estava sempre doente, constipava-se muito (...) Ele só não vem à escola quando está doente (F2-13)</i> <i>Ela faltou porque o meu sogro esteve doente, ele já teve dois enfartes e tem um aparelho e a minha esposa tem que lá ir trata-lo e ajudar a mãe e a mãe está igual ele está acabado é a idade tem artroses. E na altura ela faltou por causa disso, é só. Que ela nunca faltou quando andava além, nunca faltou e aqui faltou porque a gente não podia, às vezes a gente quer e não consegue. (F3-15)</i> <i>Não, agora nunca mais faltou só quando o meu sogro esteve doente é que faltou porque a gente não podia, mas agora nunca mais faltou, na altura fui chamado com a minha esposa ao tribunal, a gente explicou as razões, agora o meu zé e o meu António nunca faltaram, já são grandinhos e bem os meus filhos não são costume faltar pode perguntar às professoras. (F3-20)</i>
	2.5.3. Justificação de falta de assiduidade		<i>Muito não, só faltou 2 ou 3 vezes e só falta quando ela está doente. (F1-25)</i> <i>Às vezes faltava, o Zé nesta escola não falta muito mas ele ao princípio, ficava facilmente doente, constipava-se muito tinha muita tosse, e quando chegava o inverno,</i>

			<p><i>ficava mais vulnerável, ele estava sempre doente, constipava-se muito (...) Ele só não vem à escola quando está doente (F2-13)</i></p> <p><i>Não, agora nunca mais faltou só quando o meu sogro esteve doente é que faltou porque a gente não podia, mas agora nunca mais faltou, na altura fui chamado com a minha esposa ao tribunal, a gente explicou as razões, agora o meu zé e o meu António nunca faltaram, já são grandinhos e bem os meus filhos não são costume faltar pode perguntar às professoras. (F3-20)</i></p>
3. Opinião sobre o JI e sobre o 1º CEB	3.1. Opinião sobre o JI		<p><i>Não tenho queixa nenhuma (F1-7)</i></p> <p><i>[Sabia o que ela fazia no JI] Sabia, brincar com os gaiatos era só isso que ela fazia mais nada (...) tinha e tenho confiança, nós somos de etnia cigana mas os meus filhos portam-se bem na escola, nunca houve queixas deles aqui na escola. (F1-8)</i></p> <p><i>Sim, sim tenho, as auxiliares, as professoras ali no JI são muito simpáticas, são boas para os gaiatos. Tenho boa opinião do JI (...) Sim tinha muita confiança. (F2-8)</i></p> <p><i>Para lhe dar educação porque eu quero que os meus filhos saibam ler, já que o pai não sabe, eles devem aprender. (...)) Gosto do pessoal daqui. Estou satisfeito. Ela andou além e agora está aqui, e os meus filhos todos esta escola fica aqui ao pé das Quintinhas, tenho cá o meu outro filho. Se fosse para a outra escola, nunca mais lá chegava, eram 11 horas da manhã e ainda lá não estava, porque é longe. (F3-1)</i></p> <p><i>Gostei (...) Brincava, fazia muitas coisas (...) Sim tinha confiança, aqui todos me tratam bem, porque eu sou educado para eles, não falto ao respeito, são boas para mim (F3-7)</i></p>
	3.2. Opinião sobre o 1º CEB		<p><i>Há pessoas que não gostam da etnia cigana, há pessoas que se queixam e não gostam da etnia cigana e que querem mudar os filhos para outra escola (...) Porquê não sei (F1-11)</i></p> <p><i>[Sabe o que ela faz na escola] Não, não sei, desde que ela entrou, só cá vim uma vez para assinar um papel por causa do Carnaval, ela não queria participar, diz que se cansa muito (F1-18)</i></p>

			<p>[Ela é bem tratado na escola] <i>Sim (...) Tenho boa opinião (F1-19)</i> <i>Não gosto dantes entravamos aqui para vir buscar os gaiatos e agora temos que esperar lá fora (...) Mudava esta ordem de os pais não poderem entrar na escola e ter que dar a volta para vir buscar os filhos ao JI. O resto acho que está bem, não tenho razão de queixa. (F1-21)</i></p> <p>[Boa opinião] <i>Tenho sim (F2-23)</i> <i>Gosto da professora e das outras pessoas, não tenho nada a dizer do pessoal daqui (F3-13)</i></p> <p>[Satisfação com a escola] <i>Estou sim senhor (...) Não mudava nada (...) Ao princípio a gente entrava aqui sempre (...) Foi por causa dum cigano, fez aí não sei o quê, não sei o que foi, sei porque me contaram, eu não estava aí na altura, não sei quem foi</i> <i>Sim, conhecem-me bem conhecem-me aos anos, não tenho queixas, do pessoal daqui, não tenho queixas nenhuma (F3-22)</i></p>
--	--	--	--

4. Relação da família com o JI e com a escola	4.1. Contactos		<p><i>Sim, quando queria alguma coisa, Mandavam-me um papel e falavam comigo, eu é que os trago todos os dias de manhã (...). Todos os dias quando os vinhas buscar, só hoje e ontem é que não vim (F1-9)</i></p> <p><i>(...) Para dizer como se portavam, para trazer alguma coisa para trazer de casa, para autorizar para sair e assim... (F1-10)</i></p> <p><i>[Sabe o que ela faz na escola] Não, não sei, desde que ela entrou, só cá vim uma vez para assinar um papel por causa do Carnaval, ela não queria participar, diz que se cansa muito (F1-18)</i></p> <p><i>[Falar com a professora] Pouco (...) Quando há papéis para assinar. Agora ainda menos (F1-20)</i></p> <p><i>Sim, elas falavam muitas vezes que ele não comia, ele é de pouca comida, mas elas falavam com ele que ele tinha que comer senão não era um homem grande e depois começou a comer, comia sopa e segundo (F2-9)</i></p> <p><i>[Muitas vezes] Não, Era chamada por causa das notas, para assinar e para elas me explicarem alguma coisa (F2-11)</i></p> <p><i>Costumava (...) De tanta coisa, de que há ciganos educados e que há outros que não, é como tudo (F3-8)</i></p>
	4.2. Colaboração e participação		<p><i>Não muito, só para aí uma vez. (F1-12)</i></p> <p><i>Não, às vezes dizem-me do carnaval, mas ele não veio (...) Ele gosta, mas não quis vir, tinha com dor de barriga (F2-24)</i></p> <p><i>Era a minha esposa, mas agora não pode porque está muito doente é a tensão (F3-9)</i></p>
5. Contributos da frequência da educação pré-escolar para a	5.1. Perspetiva das famílias sobre os contributos	5.2.1 Atitude positiva	<p><i>Porque ele já estava preparado porque quando veio para a escola ele já não foi preciso fazer birras nem fazer nada porque ele ali eu via que ele estava integrado na escola ele vinha todas as manhãs, tinha que se levantar, arranjar-se, tomar banho e ele gostava de estar ali e diz que sente falta ele muitas vezes diz o mãe fui ver as educadoras e no recreio ele diz-me o mãe eu tive com a Ana, tive com a outra e não foste ao pé delas? Fui mãe eu gosto de estar ao pé delas podes ir se as senhoras te</i></p>

		<p><i>deixarem e ele vai no recreio vai lá porque tem saudades delas, é porque gostou de lá estar (F2-26)</i></p> <p><i>Fez bem, já não custa tanto, já estão feitos à escola, pronto, (...) É isso, já não chora, de vez em quando custa um bocadinho a levantar-se, quer estar deitada (F3-12)</i></p> <p><i>Fez bem, fez bem (...) Habitou-se e bem (F3-23)</i></p> <p><i>Gostam, mas não percebem, fazem os trabalhos de casa e ajudam-se uns aos outros. (F3-29)</i></p>
	5.2.2. Fazer aprendizagens	<p><i>Sim ficou mais esperta, ela tinha um problema na fala teve aqui uma senhora que vinha todas semanas e agora ela já sabe as cores já fala melhor está mais esperta. (F1-6)</i></p> <p><i>Gosto que os gaiatos estudem e aprendam (F1-14)</i></p> <p><i>Sim, Sim, ajudou, ficou mais esperta (...) Sim foi, e foi importante. (F1-22)</i></p> <p><i>Sim aprendeu a contar, conhece as cores todas, sabe fazer o nome dele, ainda não sabia muito bem quando veio de lá, mas sabia quase todo (F2-14)</i></p> <p><i>Algumas coisas (F3-6)</i></p> <p><i>Vêm para aqui sim senhor, porque eles depois já estão habituados e não custa tanto, e já estão feitos a isto, a Maria já sabe qualquer coisinha já sabe apanhar o lápis como deve ser. Os meus outros filhos, os primeiros, já não foram educados assim foram logo diretamente para a escola, custou-lhe mais e ela já tem mais praticazinha para pintar e qualquer coisinha, e logo se habituou e já não chorava. Tudo é do costume (F3-24)</i></p> <p><i>Diz que vai bem já sabe escrever escreve os braços todos. Vá que eu vou buscar o António, o meu António é preciso muita paciência para ele, as professoras aqui tinham paciência, agora anda ali no colégio mas não sabe nada também, não vale a pena. O meu Élio é a cabeça. (F3-28)</i></p>
	5.2.3. Aceitação de regras	<p><i>Foi bastante importante para ele, ele aprendeu também aquela disciplina, ficar sentado não ter de andar de pé porque às vezes os gaiatos não têm tempero, acho que foi importante para o meu filho sim senhor. (F2-15)</i></p>

		5.2.4. Fazer amigos	[Fazer amigos] <i>Sim (F1-24)</i>
6. Crenças e expetativas face à escola	6.1. Crenças	6.1.1. A importância da escola	<i>Isso eu gosto, que os meus filhos venham à escola, já que a gente não aprendemos tanto, aprendemos menos, quero que os meus filhos aprendam (...) Eu andei na escola (...) Sei ler e escrever alguma coisa, assinar e ler alguma coisa. (F2-19)</i> <i>Sim para ele ter um futuro (...) Sim vai ajudar (F2-27)</i> <i>É importante para ela e para todos (...) Trazia à mesma, trazia sim senhor, já que o pai não sabe nada ela deve vir para aprender (F3-17)</i> <i>O meu José custou-lhe muito mas aprendeu logo, ele é o único que sabe ler e escrever e ajuda-a nos trabalhos de casa, porque eu também não sei, mas os meus outros filhos não aprendem nada. O meu José anda ali na escola de cima não sei o nome da professora (...) Anda no 4º ou no 5º, ele passou mas a professora aconselhou ele ficar, pronto para saber mais, ele passava, foi o que a professora me disse mas estava um pouco atrasado, é o filho que sabe ler é esse, o meu Élio andou aqui desde criança não sabe nada. Ele conhece as letras todas mas não é capaz de as juntar, não sabe nada. (F3-27)</i>
		6.1.2. O que quer que ele(a) seja quando crescer	<i>Ai isso eu não sei, ela é que sabe. Quando ela for grande ela é que escolhe. Engenheiro ou doutor ou enfermeiro, eles é que sabem, não é para mim, é para eles. (F1-26)</i> <i>Queria que ele tivesse uma profissão (...) Sou doméstica e estou desempregada (...) Eu e o meu marido estamos desempregados e o dinheiro que recebemos é tão pouco, depressa ficamos sem dinheiro e com 3 gaitos. (F2-18)</i> <i>Não sei, é o que ela quiser. Olhe o meu António andou aqui á escola, o meu Élio, o meu Rogério já tem 23 anos andou aqui sempre os meus filhos todos (F3-18)</i>
	6.2. Expetativas		[A Escola vai ajudá-los quando crescerem] <i>Sim, eles andam cá para isso para aprender a ler e a escrever (F1-27)</i>

		<p><i>Isso eu gosto, que os meus filhos venham à escola, já que a gente não aprendemos tanto, aprendemos menos, quero que os meus filhos aprendam (...) Eu andei na escola (...) Sei ler e escrever alguma coisa, assinar e ler alguma coisa. (F2-19)</i></p> <p><i>(...) Porque quero que o meu filho aprenda, eu quero o melhor para o meu zé, já viu o que é um gaiato nesta idade, neste tempo não saber ler eu quero que o meu filho aprenda a ler para daqui amanhã ter uma vida melhor com ele (F2-28)</i></p> <p><i>Acho que os ajuda, ajuda sim senhor. Eu não faço nada, não há nada, estou no fundo de desemprego há uns anos, não há nada também não posso trabalhar certos trabalhos que eu sou muito doente e estou de baixa. (F3-19)</i></p>
7. Outros factores facilitadores	7.1 Obrigatoriedade de frequência escolar pelo RSI	<p><i>Não me obrigam, os meus pais não me obrigaram a andar na escola e só depois com os cursos em adulto é que aprendi a ler, não sei escrever, mas sei ler eu tirei a 4ª classe Recebo o RSI (F1-28)</i></p> <p><i>Isso eu gosto, que os meus filhos venham à escola, já que a gente não aprendemos tanto, aprendemos menos, quero que os meus filhos aprendam (...) Eu andei na escola (...) Sei ler e escrever alguma coisa, assinar e ler alguma coisa. (F2-19)</i></p> <p><i>Obriga sim senhora (...) Acho bem,</i></p>

Apêndice Q - Matriz de categorização das entrevistas - Educadoras de Infância (E1 e E2)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores / unidades de sentido
A adaptação das crianças ciganas ao JI	Espaços, rotinas e regras		<p><i>Tudo era diferente para estas crianças. Não detinham quaisquer hábitos de higiene e os seus hábitos de alimentação eram fora do padrão (...) Refiro-me à forma de comer não utilizavam talheres, guardanapos, não sabiam estar à mesa... e também não estavam habituados à comida confeccionada no Jardim de Infância como sopas por exemplo. O José não comia nada (E1-2)</i></p> <p>[Espaços] <i>Sim, era necessário garantir a segurança, autonomia e o bem-estar de todos, pelo que foram necessárias algumas adaptações.</i></p> <p><i>As diferenças residiam sobretudo na quantidade de brinquedos/jogos e na visibilidade das áreas. Crianças como a Maria não brincavam de forma adequada e estragavam muitos brinquedos, assim como misturavam e desorganizavam, foi necessário limitar o número dos mesmos a princípio. Por vezes tentavam roubar alguns e como brincavam de forma mais agressiva (umas crianças com as outras) era necessário assegurar a visibilidade adequada de todas as crianças e em todas as áreas. (E1-17)</i></p> <p><i>Como em todas as salas de JI os dias mais difíceis eram à segunda-feira ou após períodos de interrupção, assim como os períodos após o almoço em que algumas crianças andam mais cansadas e com sono. (E1-23)</i></p> <p><i>Eu apanhei aquele grupo em que as crianças como a Daniela, só faziam aquilo que eles queriam, só trabalhavam quando queriam brincavam quando queriam, e comigo não, havia regras, (...) estipulámos, durante a manhã eles trabalhavam, durante a tarde eles faziam aquilo que queriam, as que queriam trabalhar à tarde, estavam à vontade, o livre arbítrio era durante a tarde, durante a manhã quem mandava era eu. Por exemplo ouvir uma história, ao princípio levantavam os pés, eram almofadas a voar, estavam habituados a fazer, mas comigo não, sentados ouvem, não querem ouvir, respeitam os outros que querem ouvir, mas estão sentados. Eles não iam brincar se não quisessem ouvir uma história, era o que eles estavam habituados, não queres ouvir uma história então vais brincar. Foi assim ao princípio, mas depois passou uma vez, duas vezes e depois já todos se interessavam por uma história. Eu não deixava que eles fizessem aquilo que queriam (E2-2)</i></p>

		<p><i>A Cristina [assistente] dizia tenha cuidado com os bolsos, eu dizia aqui ninguém mexe, lembro-me uma vez a Maria me mexer no bolso e só lhe disse assim: " tudo o que me tirares do bolso voltas a pôr" e ela disse-me logo: "eu não roubi, eu não roubi". Eu nem olhava e dizia: " põe tudo o que tiraste". Eu deixava a porta-moedas e a carteira e ninguém mexia, eles sabiam, a partir dali ninguém mexe são coisas das professoras, ninguém mexe (E2-28)</i></p> <p><i>Mesmo os jogos (...) comigo quem estraga arranja, quantas lombadas de livros eles não colaram, mas podemos mexer sim com uma condição, ninguém estraga, não há brigas. Os carimbos, quando os descobriram gastaram muitas folhas, arranjei um caderno para cada um e os desenhos livres faziam nos cadernos. Havia regras. (E2-29)</i></p> <p><i>[Mudança de espaços] Nunca, nem nunca tive que ver bolsos, eu sei que eles levavam muita coisa (E2-34)</i></p> <p><i>O José a Maria faziam birra, metiam-se debaixo das mesas, voavam cadeiras, mas levavam um abanãozinho e acalmavam, tem que ser assim não vão lá só com conversa. Reagiam lindamente às regras, quando eu dizia agora vamos fazer assim, eles diziam ai não me apetece então queres ir brincar' quero, então vamos lá fazer isto num instante, eu não tenho lápis então vá lá buscar, isto é muito giro e levas para o pai ver. (E2-57)</i></p>
	Atitudes e comportamentos	<p><i>Relativamente às atividades a Maria revelava curiosidade e interesse, mas não dispunha dos pré-requisitos básicos para a realização das mesmas. (...). Manifestava dificuldades em pegar nos lápis, manusear materiais, executar tarefas simples, identificar imagens, cores básicas, realizar jogos simples, saber estar sentados, necessitando bastante do apoio do adulto. Os momentos de choro eram frequentes. Houve inclusive algumas tentativas de fuga. (E1-4)</i></p> <p><i>Quer a Daniela, quer a Maria ou o José reagiram com choros, desconfiança e agressividade (...).Empurravam, batiam, davam pontapés, mordiam, gritavam e utilizavam vocabulário desadequado/desagradável. A princípio nenhum dos três queria ficar no Jardim de Infância. Foram ficando por períodos cada vez mais longos e a sua reação passou a ser de maior receptividade. (E1-5)</i></p> <p><i>No princípio, a Maria, chorava por períodos longos, depois mais curtos e mais tarde já não chorava; estava mais calma e começou a colaborar nas atividades através da voz e do seu</i></p>

			<i>corpo, quando lhe era solicitada a sua participação começava a falar, a passar objetos, a cantar, a sorrir. (E1-6)</i>
	Motivações e interesses	As preferências das crianças	<p><i>Tinham uma grande necessidade de estar na rua, pelo que estar no recreio era o seu momento preferido. Relativamente às atividades revelavam curiosidade e interesse. (E1-3)</i></p> <p><i>Como qualquer criança a novidade era também fator de interesse e motivação e isso foi ainda mais marcante quando comparado com as outras crianças. (E1-8)</i></p> <p><i>As atividades que implicavam música e movimento eram as suas preferidas. (E1-10)</i></p> <p><i>A Daniela adorava brincar ao faz de conta, a área da “casinha” era a sua preferida. A Maria e o José preferiam brincar juntos e com jogos e carros. Ambos preferiam atividades livres e menos atividades dirigidas, embora ao longo do ano a sua curiosidade fosse aumentando e os seus interesses mudando um pouco. [Como foi conseguido] Planifiquei atividades lúdicas e apelativas (E1-12)</i></p> <p><i>Os meninos ciganos gostavam muito da garagem e as meninas da casinha e chegava a uma certa altura em que eles dominavam porque eles não conseguem brincar em espaços fechados eu tentava que mudassem, ontem brincaste na garagem hoje vais para a casinha e os que estavam na casinha vão para os jogos ou para o computador, assim rodavam. (E2-43)</i></p> <p><i>De uma maneira geral as crianças ciganas não vão para o computador. (E2-44)</i></p> <p><i>A matemática normalmente os ciganos estavam mais à frente que os outros, eles conheciam as notas, as moedas. (E2-45)</i></p> <p><i>[Preferência pela escrita] Tinham apesar de não saberem nada do que era aquilo, mas faziam. Não gostavam de pintar, o desenho livre era um sacrifício as letras são o desenho. Por exemplo as novidades eu fazia para eles falarem em grupo, depois eu registava, era a 2ª feira eles já sabiam que tinham que falar eles falam muito mal e tinham que falar, e eu ia corrigindo. A manha de 2ª feira era passada assim, depois copiavam as letras quem sabia fazer manuscrito já fazia, isto era também para eu saber o que se passava em casa no fim de</i></p>

			<i>semana. Para muitos era uma seca, mas tinha que ser e no final para muitos eles diziam fiz isto e fiz aquilo, e havia coisas tão giras. (E2-58)</i>
		O que as crianças menos gostavam	<i>As que menos gostavam eram as que implicavam maiores tempos de atenção/concentração e envolviam mais perícia e regras, sobretudo em trabalho de mesa, principalmente atividades do domínio da matemática, expressão plástica e conhecimento do mundo (...), jogos de grupo, jogos de associação, fichas, desenhos, recorte, colagem. (E1-11)</i>
A relação pedagógica	Segurança e confiança		<i>As crianças relacionaram-se melhor com os adultos que as respeitavam e tratavam sem distinção. Como qualquer ser humano, as crianças procuram quem as trata com amor, carinho e justiça. Não estabelecer diferenças na relação (crianças de etnia e restantes) foi fundamental. (E1-21)</i> <i>(...) Eu consegui levá-la a ela (Daniela) e aos outros perfeitamente, a partir do momento em que eles se sentiram seguros comigo, no ambiente em que houvesse segurança... (E2-3)</i> <i>Trata-los de igual para igual, não havia discriminação, era tudo tratado de igual maneira. O mais complicado foi até ao Natal, havia crianças que não sabiam fazer chichi na sanita, abriam as pernas e faziam, eu ir á casa de banho com eles, a mim também me custou, eu não estava habituada. Com os mais pequenos tinha que ser assim, eu ia com eles. Nos trabalhos tinha que me sentar ao lado deles, deixava os mais velhos sozinhos, sentava-me com os mais pequenos, mas eles faziam dentro das limitações deles, os desenvolvimentos eram diferentes, por exemplo eles não tinham atividades iguais para todos, eles sentiam, ele consegue fazer eu não consigo e logo aí eles sentiam diferença. Eu não consigo fazer texto e logo aí eles acabavam, eles não tinham autoconfiança, autoestima (E2-4)</i>
		Atenção e carinho	<i>A linguagem do amor, o carinho, a compreensão e aceitação da diferença por parte dos adultos e das outras crianças trouxe à tona o seu lado sensível e meigo, caindo por terra a máscara de “selvagens” com que tanto são rotuladas. Ao fim de algum tempo ir para o Jardim de Infância deixou de ser uma tortura e passou a ser uma experiência agradável para a maioria das crianças. (E1-9)</i> <i>Eles são tão sensíveis necessitam tanta atenção e carinho. Eu lembro-me de quando o José me deu abraço e eu até tremi porque ele estava cheio de piolhos mas teve que ser porque</i>

			<i>foi ele que se dirigiu a mim e estava carente eu não sou mimos mas percebo quando eles precisam dum mimo, dum carinho. (E2-48)</i>
		Valorização	<p><i>Utilizei também o elogio como forma de incentivo. (E1-14)</i></p> <p><i>Era igual para todos, não consegues mas fazes o melhor que souberes e depois o que eu achei era que eles precisavam de valorização. – “Vê o exemplo do Tolinha que é pequeno e fez”, tentar valorizar o que se fez. No final do dia falávamos do trabalho de todos. Havia uma falta de valorização (E2-5)</i></p> <p><i>Eu sabia que eles não sabiam pegar num lápis, as coisas mais básicas para nós eles não sabiam, por exemplo o falar o que é que fazíamos, o exemplo nosso e o deles era completamente diferente mas isso é o quê, o que é que tu chamas a isto? Lembro-me de quando trabalhámos a habitação, o que é que eu fiz? A casa deles é diferente da minha, eles não podem estar a fazer uma coisa que não conhecem, eles não têm casa de banho e nós temos. O que eu fiz? Fiz uma casa, pesquisamos em revistas, e agora vamos ver como é a casa deles e comparamos, eu tentava comparar sempre as mesmas coisas, quando falavam em armas eu dizia que também temos mas são de brincar, e daí vinha o moralismo, não devem roubar. Os ciganos são tidos como um povo que rouba, mas há pessoas como nós que também roubam (E2-6)</i></p> <p><i>(...) As músicas, quando eles batiam palmas, todos ficavam a olhar mas assim é que eles dançam. Tentava eu que as outras crianças conhecessem e aceitassem, para eles não se sentirem discriminados. E todos dançávamos. Mesmo com os pais falava com eles de igual para igual (E2-7)</i></p> <p><i>No natal eles não sabiam o significado do jesus e dos presentes, eu e a Cristina trouxemos de casa um presentinho simbólico para cada um, o que aquilo foi para eles. Eles satisfazem-se com o mínimo. Eu levava muita roupa da minha filha para eles e depois eles vestiam e vinham-me dizer olha hoje trago uma coisa da tua filha aquilo foi uma loucura. (E2-27)</i></p>
	A prática educativa	Dificuldades e facilidades	<i>A principal dificuldade foi encontrarem no Jardim de Infância uma realidade que desconheciam completamente e isso assustava-as. Só o facto de no grupo existirem algumas crianças do mesmo bairro ajudou um pouco. Para o José era muito importante a presença da Maria, visto ser sua parente próxima (tia). (E1-7)</i>

			<p><i>Ao início foi complicado. Tudo era novo, para mim era tudo novo e o que é que eu tentei fazer mais ou menos até ao Natal, houve choros houve birras as rotinas eram completamente distintas daquilo que eles estavam habituados a fazer, eles observam (E2-1)</i></p> <p><i>Muita recetividade por tudo (E2-13)</i></p> <p><i>Sobre o banho falava com os pais para tomarem banho pelo menos 2 vezes por semana (E2-37)</i></p> <p><i>(...) E os piolhos, eles acham que não têm piolhos, eu não estou a dizer que são eles que trazem os piolhos. Eles sentem que são sempre eles os culpados. “É para precaver vão à farmácia e compre o champô e se não quiserem pôr, tragam cá para a escola que nós fazemos isso”. (E2-38)</i></p> <p><i>Quanto aos banhos nós demos (...) depois percebi que as crianças se lavam com água fria, eu assim também não tomava. No Verão montávamos a piscina amarela e eles tomavam banho. (E2-39)</i></p> <p><i>Eu não tive problemas e além disso, foi um ano que me custou, custou-me em tudo, ao nível psicológico porque eu não estava habituada. Estava habituada a uma coisa completamente diferente, mas eu aprendi muito com eles, eu acho que cresci mais neste último ano que trabalhei com os ciganos do que nos últimos 11 anos que trabalhei, porque foi intenso, uma coisa muito intenso (...), mas era um desafio que estava a agarrar e eu tinha que mostrar isso. (E2-19)</i></p> <p><i>Por vezes custava-me sair do ji com aquela música cigana na cabeça e vinha todo o caminho com aquela batida na cabeça, mas era só assim que eu conseguia trabalhar, ninguém fazia nada deles, nem a cristina, e depois é a paciência, porque eles são pica miolos são exaustivos. (E2-20)</i></p> <p><i>(...) Havia dias em que chegava a casa tinha que tomar banho porque o cheiro ficava entranhado em mim, ficou-me o hábito de tomar banho todos os dias antes de me deitar. (E2-36)</i></p>
--	--	--	---

		<p>Planificar segundo interesses e necessidades</p>	<p><i>A Daniela adorava brincar ao faz de conta, a área da “casinha” era a sua preferida.</i></p> <p><i>A Maria e o José preferiam brincar juntos e com jogos e carros. Ambos preferiam atividades livres e menos atividades dirigidas, embora ao longo do ano a sua curiosidade fosse aumentando e os seus interesses mudando um pouco. [Como foi conseguido] Planifiquei atividades lúdicas e apelativas (E1-12)</i></p> <p><i>Lembro-me que uma vez, a Balbina que era a responsável de estabelecimento entrou na minha sala que estava cheia de fumo, e disse-me o que estava a fazer e eu disse-lhe que estava a fazer aerossóis, sim porque eu não dou conta do ranho dos ciganos. Isto é uma brincadeira, a partir dali falámos da respiração. Era giro eles viam aquilo, mostrar que aquilo não fazia mal e falar com eles, porque têm ranho e não conseguem respirar. (E2-21)</i></p> <p><i>Dizer que levava uma planificação até ao fim é mentira, ninguém leva, é só para estar escrito (...), eu tenho organizado, mas eu não vou estar a pensar numa coisa chegar lá expor o tema e não haver feedback da outra parte. Faço o quê? Só para ter um dossier todo bonitinho, eu tenho que apanhar deles. O que é que vocês gostavam de fazer, brincar, dizia o José. Mas tirando o brincar digam lá uma coisa gira, pinturas, isto e aquilo e o outro, havia coisas tão interessantes. (E2-22)</i></p> <p><i>Lembro-me que fizemos um trabalho que nem sequer estava planificado sobre a lua e as fases da lua, tão giro, eu dizia:” agora à noite quando estiverem lá em casa poem-se à janela a ver” e lembro-me que os ciganos diziam: “ nós não temos janelas” e eu disse: “ não faz mal abrem as portas vêm cá fora e veem a lua e as estrelas”. E surgiram coisas muito giras, a habitação, a sanita, eles explicarem como era como dormiam, eles dormem todos juntos, falámos sobre o casamento, conversávamos muito, eu passava horas nas almofadas. Eu precisava que eles falassem e se interessassem pelo meu trabalho. (E2-23)</i></p> <p><i>Quando fizemos o ciclo da água, os outros não se interessaram, mas os ciganos... fizemos um painel gigante. (E2-24)</i></p> <p><i>Lembro-me do presépio, em que a Daniela me dizia:” esta parece a nossa senhora do rendimento”, que é quando o meu pai vai buscar o subsídio. (E2-26)</i></p>
		<p>Opções e prioridades metodológicas</p>	<p><i>(...) Recorri preferencialmente e sempre que possível ao trabalho individualizado e de pequenos grupos, fui persistente, carinhosa e paciente.(E1-13)</i></p>

		<p><i>O apoio individualizado constante e a adequação das atividades ao ritmo de cada uma foram as principais estratégias utilizadas para ajudá-las a ultrapassar as dificuldades. (E1-15)</i></p> <p><i>Lembro-me que fizemos um trabalho que nem sequer estava planificado sobre a lua e as fases da lua, tão giro, eu dizia: " agora à noite quando estiverem lá em casa poem-se à janela a ver" e lembro-me que os ciganos diziam: " nós não temos janelas" e eu disse: " não faz mal abrem as portas vêm cá fora e veem a lua e as estrelas". E surgiram coisas muito giras, a habitação, a sanita, eles explicarem como era como dormiam, eles dormem todos juntos, falámos sobre o casamento, conversávamos muito, eu passava horas nas almofadas. Eu precisava que eles falassem e se interessassem pelo meu trabalho. (E2-23)</i></p> <p><i>Eu trabalhava muito em grande grupo, não podia fazer sempre grupos pequenos porque os outros se dispersavam muito, cada um deles tinha uma coisinha para dizer. (E2-25)</i></p> <p><i>Não pode haver divisões aqui todos trabalham, por exemplo para sentar à mesa eu colocava um de etnia com um de não etnia tinha que ser assim. (E2-41)</i></p> <p><i>As brincadeiras livres não iam para os cantinhos sem haver uma combinação. Não iam sempre os mesmos para o mesmo sítio. (E2-42)</i></p> <p><i>Os meninos ciganos como o José gostavam muito da garagem e as meninas da casinha e chegava a uma certa altura em que eles dominavam porque eles não conseguem brincar em espaços fechados eu tentava que mudassem, ontem brincaste na garagem hoje vais para a casinha e os que estavam na casinha vão para os jogos ou para o computador, assim rodavam. (E2-43)</i></p> <p><i>(...) Uma coisa que eu fazia com eles eram as sequências, uma coisa que eu achava que eles precisavam desenvolver. Com brinquedos não lhe interessou, então pensei em fazer com moedas, vamos fazer com moedas, da maior para a mais pequena, os não ciganos não sabiam conheciam os tamanhos mas não os valores, eu tive que arranjar coisas reais para os interessar, com a Daniela foi o que serviu para (A Mariazinha esteve com ela dois anos para aprender as cores) Ela ia para o mapa das presenças e dizíamos agora é que é já consegues e ela fixava, mas um dia baralhei aquilo tudo e ela tinha que fazer. Tínhamos que agarrar</i></p>
--	--	--

		<p><i>nas dificuldades de cada um e não trabalhava sozinha com ela, era com todos, porque diziam ela não sabe porque é cigana. Havia assim um equilíbrio. (E2-46)</i></p> <p><i>(...) A Carolina pedia para ajudar, claro que podes (E2-47)</i></p> <p><i>O primeiro dia que saímos à rua, que eu achei que não tinha nada a ver, eu não gosto que eles andem agarrados porque se cai um caem todos. Vão de mão dada dois a dois mas eles tinham o hábito de andar agarrados aos bibes uns dos outros, quando saímos pela primeira vez eu disse Cristina não, Joana podem perde-los. Não eles têm que saber para ir no comboio vão dois a dois. Quando mais os prendemos pior. (E2-64)</i></p>
	A assiduidade	<p><i>A assiduidade foi diferente de criança para criança, algumas tinham uma assiduidade regular, outras mais ou menos regular e uma das crianças manteve sempre uma assiduidade bastante irregular.</i></p> <p><i>A Daniela raramente faltava, os seus pais eram mais cumpridores e ela adorava ir ao Jardim de Infância. A Maria faltava poucas vezes, os seus irmãos frequentavam a escola do 1º ciclo e isso deveria ajudar. O José tinha uma assiduidade bastante irregular, os seus pais muito mais jovens não estavam muito motivados não era muito prático levá-lo à escola..O José apesar de gostar ir ao Jardim não fez uma real adaptação dada a sua frequência tão irregular. (E1-16)</i></p> <p><i>Com o José é que houve mais problemas com a assiduidade, mas não faltavas meses seguidos. A mãe dizia para eu não meter faltas e eu dizia: “olhe eu aqui estou a fazer o meu trabalho, sou paga para fazer o meu trabalho” (E2-30)</i></p> <p><i>O António ia sempre e a Daniela. (E2-31)</i></p> <p><i>Os pais da Maria enfrentaram-me mas ia com mais frequência que o José. Os pais diziam que nos dias de chuva era mais difícil, eu dizia, mas mesmo que não venham todos os dias que venham alguns dias e fiquem o dia todo. (E2-32)</i></p> <p><i>Eles detestavam usar bibe então combinamos que 6ª feira é dia livre faziam o que queriam, hoje não usam bibe, e dizia que se não quisessem vir nesse dia podiam ficar em casa, porque eu não iniciava nenhum trabalho à 6ª feira, acabávamos os trabalhos em atraso, e os ciganos nunca faltavam às 6ª feiras .(E2-33)</i></p>

As relações das crianças ciganas com os pares e com os adultos no JI	Interações entre pares	Com as crianças de etnia	<p><i>A principal dificuldade foi encontrarem no Jardim de Infância uma realidade que desconheciam completamente e isso assustava-as. Só o facto de no grupo existirem algumas crianças do mesmo bairro ajudou um pouco. Para o José era muito importante a presença da Maria, visto ser sua parente próxima (tia). (E1-7)</i></p> <p><i>A princípio elas procuravam mais os seus pares conhecidos (outras crianças de etnia cigana), A princípio elas procuravam mais os seus pares conhecidos, outras crianças de etnia cigana, mas gradualmente foram estabelecendo relações de afeto com as outras crianças, claro que o apoio, incentivo e exemplo dos adultos foi fundamental na promoção destas relações. (E1-18)</i></p> <p><i>A Daniela era a mais sociável de todos. A Maria, mais desconfiada, sempre procurou mais os seus pares de etnia cigana. O José como não conseguia estabelecer relações tão seguras, por faltar tantas vezes, procurava sobretudo a Maria para brincar. (E1-19)</i></p> <p><i>Eles juntam-se às crianças de etnia porque estão sempre a pensar, se calhar é-lhes inculido que não podes brincar com um senhor, como eles costumavam dizer, um senhor e uma senhora, por que eles vão dizer que tu roubas, tu isto, tu aquilo, os pais também lhes inculiam isto um bocado e por isso eles juntavam-se. (E2-8)</i></p> <p><i>Ao início antes de eles se conhecerem eles juntavam-se entre ele, foi o caso do José, e costumávamos dizer que os maiores racistas são eles porque eles não se juntavam a nos, depois começaram a juntar-se aos que podiam manobrar, mandar. (E2-40)</i></p>
		As brincadeiras com as crianças não ciganas	<p><i>A princípio elas procuravam mais os seus pares conhecidos (outras crianças de etnia cigana), A princípio elas procuravam mais os seus pares conhecidos, outras crianças de etnia cigana, mas gradualmente foram estabelecendo relações de afeto com as outras crianças, claro que o apoio, incentivo e exemplo dos adultos foi fundamental na promoção destas relações. (E1-18)</i></p> <p><i>Foi uma interação gradual, só possível com o estabelecimento da confiança e respeito mútuos. Uma interação diferente de criança para criança, com ritmos próprios. (...) Inicialmente as crianças brincavam de forma individualizada apesar de estarem próximas umas das outras. Surgiam muitos conflitos pelas suas dificuldades em partilhar. Com o apoio e o exemplo dos adultos começaram a partilhar e a partir daí a interagir mais umas com as outras. Foi se criando mais empatia, menos desconfiança. As regras eram iguais para todas, os direitos e deveres, depois de perceberem isso, de se conhecerem melhor, de aprenderem a</i></p>

		<p><i>respeitar-se e a agir com carinho umas com as outras, começaram a dialogar e a brincar juntas... “Queres ser a mãe?” “Vamos fazer um desenho?” (E1-20)</i></p> <p><i>A Daniela brincava a princípio mais sozinha e mais tarde com todas as crianças sem fazer distinção.</i></p> <p><i>A Maria procurava mais os seus pares de etnia cigana, sobretudo os meninos e o José. Só mais tarde foi interagindo com outras crianças.</i></p> <p><i>O José gostava de brincar mais sozinho ou com a Maria. Brincava também com outros meninos (etnia ou não), escolhendo, sobretudo, a companhia em função da brincadeira preferida. Todas as crianças foram ao longo do ano alargando o seu leque de amigos, embora com ritmos próprios, com exceção do José que tinha um grupo de amigos mais restrito e menos coeso, pelo facto de faltar muito. (E1-24)</i></p> <p><i>(...) Mas chegou uma altura em que eu na divisão das áreas os misturava e depois era engraçado ver a realidade que eles traziam para o jogo simbólico não tinha nada a ver com as brincadeiras dos outros, por exemplo o papel preponderante que o homem cigano tem. Uma vez um deles estava a deitar um bebé e chega-se um cigano e diz: “ não faças isso quem faz isso é a mulher”. Os papéis de género, transportam isso para o jogo simbólico como as nossas crianças. Há coisas que fazem os homens e coisas que fazem as mulheres. Vestirem os bonecos, os bebés todos tapados, mas nós olhávamos e todos faziam a mesma coisa, eles começaram a habituar-se e a dar-se e começam todos a fazer as mesmas coisas, as crianças que não são de etnia começaram a dizer, vou por o bebe como a mãe da Daniela faz. Isso para mim era tão natural, eu nunca os descriminei nunca disse: “não é assim que se faz, nós fazemos assim”, eu não podia inseri-los numa cultura que para eles era de todo diferente, coitados muito já faziam eles, era estarem a adaptar-se a uma coisa que não lhes dizia nada. (E2-9)</i></p>
	Com o 1º ciclo	<p><i>Os momentos em que as crianças de 1º ciclo estavam presentes eram de mais difícil gestão. Por um lado as crianças assistiam a mais situações em que o comportamento dos alunos era desadequado (agressividade, discriminação e falta de educação), e por outro, os irmãos das crianças de etnia criavam alguma destabilização. Deste modo, a opção foi nos recreios e refeitório limitar mais este convívio, as crianças do JI iam mais cedo para o refeitório e mais tarde para o recreio (estando com as crianças do 1ºciclo menos tempo). (E1-22)</i></p>
Relações e Interações com os adultos		<p><i>As crianças relacionaram-se melhor com os adultos que as respeitavam e tratavam sem distinção. Como qualquer ser humano, as crianças procuram quem as trata com amor,</i></p>

		<p><i>carinho e justiça. Não estabelecer diferenças na relação (crianças de etnia e restantes) foi fundamental. A Maria e a Daniela procuravam o adulto com frequência. O José resolvia mais as questões diretamente com as crianças, recorrendo pouco ao adulto embora mantivesse uma boa relação com os mesmos, apenas mais distante. (E1-21)</i></p> <p><i>A relação com os adultos foi complicada no início. Tudo era novo. A partir do momento que se habituaram às pessoas e às rotinas, a relação foi perfeita e o respeito que nós tínhamos ajudou a essa relação, transmitindo-lhe confiança. (E2-73)</i></p>
--	--	--

A relação com a família	Atitude face ao JI	<p>Receios e desconfiança</p> <p><i>A adaptação das crianças de etnia cigana foi difícil. A desconfiança das famílias era notória e refletia-se nas crianças. (E1-1)</i></p> <p><i>As famílias precisaram de se certificar que podiam confiar nos adultos a quem confiavam os seus filhos e de compreender como seria o dia-a-dia dos seus filhos (realidade que desconheciam por completo). (E1-26)</i></p> <p><i>Com os pais da Daniela foi mais fácil e mais rápido estabelecer uma relação de confiança. A mãe da Maria apesar de a princípio mais desconfiada, afirmava compreender o interesse em que a sua filha frequentasse o JI. A mãe do José, pressionada pelo marido (que não via o JI como algo bom), manteve sempre uma distância maior na relação. (E1-28)</i></p> <p><i>Em relação aos pais eu notava a pressão que eles fazem para não irem para o JI, é para não desviarem os filhos da cultura deles. (E2-10)</i></p> <p><i>De uma forma geral correu tudo bem, mas eles [os pais do José] são muito teimosos, são muito desconfiados o que mais me custou foi passarem não rua e não me cumprimentassem, porque eles separavam ali muito, a professora está ali e exaltavam-se comigo mas eu também me exaltava e depois aquilo ia ao sítio. (E2-14)</i></p> <p><i>Eu acho que a partir do momento em que ganharam confiança, a partir do momento em que eles viram que eu não fazia mal às crianças, e que elas estavam ali à vontade, eu não trancava portas como eles estavam habituados (E2-15)</i></p> <p><i>O problemas das famílias é pensarem que a escola lhes vai tirar a custódia das crianças pequeninas ele agora vai para um sitio em que tem que ir vai viver outra realidade outra cultura, até que ponto eles não se afastam dos pais, é que um problema da família (E2-50)</i></p> <p><i>Onde eu achei que houve mais resistência foi quando eu disse que os pais não entravam na sala de ji, eles por exemplo estavam a lanchar, tinha a batelada dos ciganos todos à porta e eu disse agora os meninos estão a lanchar, esperam aí á porta. Primeira vez ficaram no hall à 3ª esperaram lá fora. Saíam os meninos da escola e vinham todos, esperam lá fora quem manda aqui sou eu. Querem queixar-se queixam-se à diretora. (E2-51)</i></p>
	Permanência na sala	<p><i>A princípio foi importante deixar os pais ficar na sala mais algum tempo de modo a que pudessem observar as interações que se estabeleciam e as atividades que se desenvolviam. Receber as crianças com um beijinho e/ou carinho foi também muito importante. Para além</i></p>

			<p><i>disso quando os seus filhos começaram a revelar desejo em ir para o JI e afeto com os adultos presentes, essa barreira foi mais facilmente ultrapassada. (E1-26)</i></p> <p><i>A partir do momento em que eles viram... que no momento da adaptação eu disse que os meninos ciganos não faziam adaptação na minha sala porque os outros também não fazem, e vocês não são mais nem menos que os outros aqui não se faz adaptação (...) permanecer uma manhã inteira na sala, comigo não eu também tive que me adaptar a eles também, e a partir daí cortou-se, isto passou-se com a mãe da Maria, eu acho que a relação dos pais com educadores e professores passa um pouco por aí. (E2-11)</i></p>
	Factores facilitadores	Atitudes de aproximação	<p><i>Foi necessária muita abertura e compreensão da equipa que trabalhava no JI. (E1-25)</i></p> <p><i>Foi necessário algum tempo para que elas se sentissem verdadeiramente seguras. De igual modo, tratar as famílias com respeito, sem estabelecer diferenças entre as outras famílias foi fundamental. (E1-27)</i></p> <p><i>A princípio foi importante deixar os pais ficar na sala mais algum tempo de modo a que pudessem observar as interações que se estabeleciam e as atividades que se desenvolviam. Receber as crianças com um beijinho e/ou carinho foi também muito importante. Para além disso quando os seus filhos começaram a revelar desejo em ir para o JI e afeto com os adultos presentes, essa barreira foi mais facilmente ultrapassada. (E1-29)</i></p> <p><i>Para além do contato diário com os pais, a troca de saberes entre a família e o JI e vice-versa, o esclarecimento do trabalho educativo da instituição, as reuniões, exposições e convívios foram formas de promover a relação e a motivação das famílias. Os pais da Maria e José agiram com mais desconfiança, do que os da Daniela. Mas ambos precisavam de entrar na sala e observar o que se passava. (E1-30)</i></p> <p><i>(...) As exposições de fotos as mais aplaudidas (todas as famílias de etnia cigana eram analfabetas). (E1-32)</i></p> <p><i>No geral foi evoluindo para melhor. Por vezes acontecia uma ou outra situação que as fazia recuar um pouco, mas com tentativas frequentes de estabelecimento de confiança as boas relações eram retomadas. (E1-33)</i></p> <p><i>Atitudes de aproximação: falar com calma, abertura, clareza, simplicidade, educação e muito respeito. Demonstrar carinho e afeto genuíno pelos seus filhos. Evitar tratá-las de</i></p>

			<p><i>forma depreciativa, com falta de educação, arrogância, pouco interesse, desconfiança e desprezo. (E1-35)</i></p> <p><i>Dar a conhecer a toda a comunidade o trabalho feito é muito positivo. Trabalhar as expetativas é também muito importante, é necessário ter consciência que a verdadeira integração leva tempo, há avanços e recuos, famílias com sucesso e insucesso e muitos condicionantes. (E1-42)</i></p> <p><i>Eu não tenho que ter a porta fechada, porque se eu disser que vocês não podem entrar, não entram, eu não tenho que trancar a porta e não entravam, punham-se à porta a espreitar e eu dizia, agora não porque eu estou a trabalhar com os vossos irmãos ou primos, agora saem, daqui a bocadinho eles saem e já podem brincar no intervalo, eu fiz sempre os intervalos com eles, porque eu cortava no tempo letivo e depois tinha que ceder um bocadinho, e como é que eu cedia, era no recreio em que estavam com os irmãos e com os primos, não faziam a horas diferentes e era assim que eles viram que estava à vontade e a partir daí deixaram de me bater à porta. Até eu perceber como isto podia funcionar foi muito complicado (...) eles têm que olhar para mim como uma pessoa normal, não têm que ter medo de mim, nem têm que me enfrentar porque eu também não os enfrento. (E2-16)</i></p> <p><i>Lembro-me de uma vez eles estarem a roubar figos, na figueira do lado de fora, e eu disse-lhe. “ Isso faz-se? Se quiseres figo diz, que nós damos e não vêm aqui tirar”. “Ai não podemos e a professora agora vai contar”, “não, queres ver, vamos todos apanhar figos”. Foi para eles verem que aquilo não era um bicho-de-sete-cabeças, eles roubam porque não lhes dão. Eles também têm aquilo no sangue, mas também há muitas coisas que eles fazem que nós também não cedemos, não damos. (E2-17)</i></p> <p><i>Lembro-me que vinham aqui todos os dias a pedir uma bolachinha, e eu dizia só dou uma não dou mais e insistiam dá-me mais, dá-me mais. Não porque estas bolachas são aqui da pré, se quiserem mais pedem à vossa professora. (E2-18)</i></p>
		<p>Obrigatoriedade imposta pelo RSI</p>	<p><i>A pressão do RSI foi a principal razão para que as crianças frequentassem o JI desde sempre. Claro que após conhecerem melhor a realidade do JI ficaram mais tranquilos e motivados, mas julgo que se essa pressão tivesse deixado de existir haveria de certeza alguns retrocessos. É sempre mais seguro e confortável manterem-se nos seus bairros junto dos seus, até porque isso implicava acordar mais cedo e muitas vezes levá-los a pé para o JI. Algumas crianças é que exigiam aos pais para as levarem ao JI.</i></p>

			<p><i>No caso do José deveria ter havido uma pressão maior do RSI, pois ele não sentia essa pressão da mesma forma e por isso o José quase não ia ao JI. (E1-36)</i></p> <p><i>Acho fundamental. Como todas as crianças devem ter direito à educação. É uma oportunidade a não perder. Uma forma de promover igualdade de oportunidades. É uma experiência que quando realizada de forma adequada pode mudar para sempre a vida destas crianças. (E1-37)</i></p>
		Participação em visitas de estudo	<p><i>Mas não tive qualquer tipo de problema lembro-me da primeira que lavaram os dentes, as higiènes, fui com eles ao centro de saúde, levaram as escovas de dentes, no pré-escolar não é obrigatório eles lavarem os dentes, mas aí tive que falar dos meninos que tinham os dentes podres e tive que dizer que tínhamos que aprender a lavar os dentes, e eles participaram em tudo e não tive problema nenhum (E2-12)</i></p> <p><i>Eu levei á kidzania todos os ciganos, eles disseram-me não os perca. Foram todos com os seus lanchinhos, a auxiliar achava que não iam e no dia apareceram todos com o seu lanchinho. (E2-69)</i></p>
	Constrangimentos		<p><i>(...) Sendo que as reuniões e os convívios com ambas as famílias fosse mais complicado (...) Porque ambos não queriam partilhar o mesmo espaço, não se sentiam à vontade, agiam com desconfiança..(E1-31)</i></p> <p><i>Situações novas ou com um maior grau de complexidade eram confusas e de entendimento mais difícil para estas famílias Em relação à evolução para melhor aplica-se em relação aos pais da Daniela e da Maria. Como o José frequentava poucas vezes o Jardim de Infância, a relação com os seus pais evoluiu pouco. (E1-34)</i></p> <p><i>Esta integração é complicada. Há muitos fatores em jogo e muitas barreiras a ultrapassar, sobretudo se estivermos inseridos numa comunidade que rejeita completamente as comunidades de etnia cigana. É necessário unir esforços, muita sensibilização e não perder a esperança. A comunidade de etnia cigana que conheci também se auto discrimina. As outras famílias rejeitam muitas vezes estas tentativas de integração. (E1-40)</i></p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Contributos da frequência da educação pré-escolar para a integração das crianças ciganas no 1º CEB?</p>	<p>Vivências de Multiculturalidade</p>	<p><i>No JI é importante a presença de outras crianças, estas servem de modelo. (...) Sobretudo nas regras de “convivência social”, no saber estar inserido numa sociedade. (E1-46)</i></p> <p><i>Eu sabia que eles não sabiam pegar num lápis, as coisas mais básicas para nós eles não sabiam, por exemplo o falar o que é que fazíamos, o exemplo nosso e o deles era completamente diferente mas isso é o quê, o que é que tu chamavas a isto? Lembro-me de quando trabalhámos a habitação, o que é que eu fiz? A casa deles é diferente da minha, eles não podem estar a fazer uma coisa que não conhecem, eles não têm casa de banho e nós temos. O que eu fiz? Fiz uma casa normal, pesquisamos em revistas, e agora vamos ver como é a casa deles e comparamos, eu tentava comparar sempre as mesmas coisas, quando falavam em armas eu dizia que também temos mas são de brincar, e daí vinha o moralismo, não devem roubar. Os ciganos são tidos como um povo que rouba, mas há pessoas como nós que também roubam (E2-6)</i></p> <p><i>(...) As músicas, quando ela batia palmas, todos ficavam a olhar mas assim é que eles dançam. Tentava eu que as outras crianças conhecessem e aceitassem, para eles não se sentirem discriminados. Mesmo com os pais falava com eles de igual para igual. Eu tinha que desenvolver um trabalho multicultural que integrasse aspetos das 2 culturas e respondesse aos interesses das crianças ciganas. (E2-7)</i></p> <p><i>A casa deles é a barraca, não é uma casa. As coisas são o que são. Mostrar a nossa realidade com a realidade deles. Experimentar vestir como eles experimentar a pôr o lenço como a avó da Maria. A realidade deles e a nossa. Há que respeitar e valorizar os seus saberes, as suas formas de ser e estar. Não estavam habituados a comer sopa, come 10 colheres e contávamos. Eu passava lá a hora do almoço. (E2-65)</i></p> <p><i>As crianças olhavam-se como modelo umas das outras e por isso acho que construí com as crianças do grupo uma relação sem preconceitos, de respeito mútuo e de interconhecimento. (E2-70)</i></p> <p><i>Acho que a educação pré-escolar ajudou a ter mais autoestima, autoconfiança para enfrentar as dificuldades que o 1º ano lhe vai impor. (E2-71)</i></p>
--	--	--

	Aprendizagens		<p>(...) A aprendizagem das regras. Todos os conhecimentos que adquirem posiciona-os mais ao nível das outras crianças para a entrada na escola. O JI funciona também como uma mais-valia na integração destas crianças na escola, quer no estabelecimento das relações, quer na aproximação das experiências e aprendizagens. (E1-39)</p> <p>Eu participei em muita coisa com eles e não participei mais porque eram coisas que não me diziam respeito, que as crianças iam para ficar na fotografia, eu tinha outras coisas, tinha a socialização deles, tinha alfabetização, o sentar á mesa, a postura, eu dei mais atenção a essas coisas nesse ano do que a outras coisas eu estava-me nas tintas para que eles escrevessem o nome, eu queria que eles distinguissem, letras de números, coisa muito difícil, e saber coisas básicas como estar sentadas com o rabo na almofada e não estarem deitados no chão, as almofadas a voarem, o estarem com atenção. Vamos ouvir a música cigana para nos concentrarmos, ele já sabiam ir ao computador, já conheciam o símbolo no computador. (E2-53)</p> <p>Procurei desenvolver uma ação dinâmica de aprendizagem sustentada na troca de saberes e no diálogo entre as 2 culturas. (E2-67)</p>
	Interações com os pares e com os meninos de 1º ciclo		<p>Se não frequentarem o JI a maioria destas crianças não terá grandes hipóteses de ter sucesso no 1º Ciclo e sucessivamente. O JI dará uma grande parte dos pré-requisitos. (...) A parte da socialização, integração com outras crianças e o contacto com jogos, livros, materiais. O perceber o que é uma escola (incluindo o contacto com o espaço). (E1-38)</p> <p>Eu ia beber um café com eles e elas perguntavam, mas os teus meninos estão com os nossos? Sim estão. Eu às vezes até pensava será que eu estou a fazer mal? Mas isso nunca aconteceu? Porque eles não fogem estão lá 3 pessoas, problemas e chatices podem acontecer até comigo na sala. (E2-61)</p> <p>Eu não tenho que ter a porta fechada, porque se eu disser que vocês não podem entrar, não entram, eu não tenho que trancar a porta e não entram, punham-se porta a espreitar e eu dizia, agora não porque eu estou a trabalhar com os vossos irmãos ou primos, agora saem, daqui a bocadinho eles saem e já podem brincar no intervalo, eu fiz sempre os intervalos com eles, porque eu cortava no tempo letivo e depois tinha que ceder um bocadinho, e como é que eu cedia, era no recreio em que estavam com os irmãos e com os primos, não faziam a horas diferentes e era assim que eles viram que estava à vontade e a partir daí deixaram de me bater à porta. Até eu perceber como isto podia funcionar foi</p>

			<p><i>muito complicado (...) eles têm que olhar para mim como uma pessoa normal, não têm que ter medo de mim, nem têm que me enfrentar porque eu também não os enfrento. (E2-16)</i></p> <p><i>A articulação deve acontecer e não tem que acontecer só com atividades, lembro-me que no magusto as crianças estiveram todas interagiram todos não estiveram encostados a uma parede. (E2-63)</i></p> <p><i>Desta experiência aprendi que as crianças gostam de brincar com outras crianças independentemente da etnia, do género, idade ou classe social. O brincar tem um valor universal. Sempre “lutei” e frisei que as crianças ciganas são iguais às outras apesar de terem costumes e tradições diferente. (E2-72)</i></p>
Outros factores facilitadores para a integração	Formação	Formação moral	<p><i>O apoio das diversas entidades, a formação moral dos profissionais que trabalham diretamente com as famílias e crianças e a complementaridade dos serviços é fundamental. Um trabalho em equipa e com os mesmo objetivos. (E1-41)</i></p> <p><i>É fundamental não esquecer que aquilo que nos define está dentro de nós e não escrito num rótulo e as crianças têm um potencial que deve ser explorado independentemente do resto. Era importante também que a comunidade reconhecesse que dada a complexidade desta integração é necessário mais recursos humanos para que esta seja efetivamente possível. E claro, recursos humanos de qualidade, sobretudo com formação moral adequada. (E1-51)</i></p>
		Mais conhecimento sobre a etnia	<p><i>Nem toda a gente aguenta, há uma pressão psicológica muito grande eu as vezes saía de lá e não sabia se ia levar com um pau na cabeça eles são iguais a nós mas não podemos ceder levar a nossa até ao fim. Conhecer sim mas o mais importante é estar no campo (E2-54)</i></p>

	Trabalho de equipa	Articulação com o 1º ciclo	<p><i>O apoio das diversas entidades, a formação moral dos profissionais que trabalham diretamente com as famílias e crianças e a complementaridade dos serviços é fundamental. Um trabalho em equipa e com os mesmo objetivos. (E1-37)</i></p> <p><i>Este trabalho deve ser feito como em qualquer JI/escola, a parceria e continuidade pedagógica deve ser assegurada. O mais importante é garantir que o trabalho de integração promovido no JI é continuado na Escola do 1ºCiclo, se isso não acontecer todo o trabalho desenvolvido no JI estagna. Gostaria que as minhas colegas de 1º Ciclo se empenhassem verdadeiramente nesta missão, que acabassem de vez com as turmas “gueto” e que existissem mais recursos humanos no acompanhamento e promoção das aprendizagens e integração. (E1-48)</i></p> <p><i>A articulação com o 1º ciclo é muito importante, eu só acho mal esta articulação ser só no 1º período, esta articulação deveria ser feita ao longo do ano, a realidade é completamente distinta, eles ali estão sentados, mas connosco, se não quiserem temos um espaço de manobra, o eles estarem sentados um dia inteiro é muito complicado. A articulação com a N... eu gostei muito de trabalhar com a N..., só tive pena de só termos trabalhado 2 atividades, eu percebo que eles têm um programa a cumprir que nós não temos porque temos uma abertura diferente. (E2-52)</i></p> <p><i>(...) a relação dos professores comigo, era assim, iam à sala e entravam. (E2-60)</i></p> <p><i>Quando precisavam de alguma coisa eles pediam-me, houve ali uma interação muito grande que me ajudou a mim, porque não era só eu, eu ia buscar fichas á sala da isaura para fazer com eles, tem que haver esse intercâmbio com o 1º ciclo, por vezes iam eles em vez de ser eu, vão á sala da professora isaura, batem á porta, perguntam se podem entrar eles gostavam. Isso acontecia porque houve abertura para isso, com a Judite fizemos o karaok e nunca me senti mal ali. (E2-62)</i></p>
--	--------------------	----------------------------	--

		Com assistentes e animadora	<p><i>Foi necessária muita abertura e compreensão da equipa que trabalhava no JI. (E1-25)</i></p> <p><i>O apoio das diversas entidades, a formação moral dos profissionais que trabalham diretamente com as famílias e crianças e a complementaridade dos serviços é fundamental. Um trabalho em equipa e com os mesmo objetivos. (E1-37)</i></p> <p><i>(...) A Cristina sozinha não conseguia e eu não separei eu sou educadora e tu és auxiliar, se eu tivesse que ir mudar um chichi eu ia. Aqui estamos em pé de igualdade. Eles pediam auxílio a um adulto que estava ao pé deles, o mesmo no contacto com os pais tanto contactava eu como ela era igual. (E2-35)</i></p> <p><i>Eu tive que mudar as rotinas. As avaliações eram feitas com as 3, pedia opinião as 3. Pedia à Ana para fazer diferente de mim, fazia o que eu não fazia, como teatros. (E2-68)</i></p>
--	--	-----------------------------	--

	Apoios		<p><i>O trabalho direto com a segurança social e assistentes sociais foi quase nulo ou pouco perceptível. Julgo que deveria ter existido um envolvimento melhor e maior das diversas entidades de modo a que a integração destas crianças fosse apenas um começo, o principio de todas as outras integrações destas famílias na sociedade. Nem todas as entidades se empenharam devidamente. Alguns profissionais não viam com bons olhos esta integração e empenhavam-se mais em afastar estas crianças e famílias do que em ajudá-las. (E1-44)</i></p> <p><i>Senti-me sobrecarregada muitas vezes, pois o número de crianças de etnia cigana era muito elevado em comparação com outras escolas e JI, comparativamente aos recursos humanos existentes. (E1-45)</i></p> <p><i>O trabalho com estas crianças é deveras mais exigente e se não existir um apoio adequado elas não conseguem acompanhar as outras crianças da mesma forma, a igualdade de oportunidades não é assegurada. (E1-49)</i></p> <p><i>Mais recursos significa mais trabalho individualizado e logo uma maior evolução destas crianças e de todas as outras, mais vigilância, melhor promoção de boas relações, mais bem-estar. (E1-52)</i></p> <p><i>Não eu não tive e consegui trabalhar. (E2-55)</i></p> <p><i>Se eu tivesse uma criança mais dependente eu precisaria de mais apoio, eu tinha o André que era apoiado pela Mariazinha, mas quando ela não estava eu só precisava de o sentar ao meu lado com o lado em que ele ouve. Com os ciganos é não discriminar e quem manda sou. Fazer chichi pelas calças abaixo, não se faz, faz-se na sanita. (E2-56)</i></p>
	A constituição dos grupos		<p><i>No JI é importante a presença de outras crianças, estas servem de modelo. (...) Sobretudo nas regras de “convivência social”, no saber estar inserido numa sociedade. (E1-46)</i></p> <p><i>Se o grupo for sobretudo de etnia cigana não pode haver uma real integração, funciona mais como um gueto, um grupo à margem. (E1-47)</i></p>

	<p>A qualidade das experiências da educadora</p>	<p>[Episódios marcantes] <i>De um modo geral ver a evolução que estas crianças fazem, que é muito mais profunda e acentuada, senti-las felizes e acreditar que será uma mais-valia no seu futuro é o mais marcante. (E1-43)</i></p> <p><i>Eu achei a experiência muito desafiadora e gostaria de ter a oportunidade de repetir, apesar de ter sido um trabalho um pouco solitário e muito difícil. Claro que tenho muitas preocupações, pois é muito difícil encontrar profissionais e comunidades a lutar pela verdadeira integração e o sucesso da mesma. Poderá ser apenas uma gota no oceano, mas temos de começar por algum lado. A prioridade é a mudança de mentalidades, todos temos direitos e deveres iguais. As comunidades de etnia cigana devem aprender que também têm deveres e as outras comunidades não devem esquecer que eles também têm direitos. Quando conheço qualquer criança a minha intenção é promover desenvolvimento e felicidade, não interessa as suas origens, o importante é prepará-la para o futuro. (E1-50)</i></p> <p><i>Esta integração é complicada. Há muitos fatores em jogo e muitas barreiras a ultrapassar, sobretudo se estivermos inseridos numa comunidade que rejeita completamente as comunidades de etnia cigana. É necessário unir esforços, muita sensibilização e não perder a esperança. A comunidade de etnia cigana que conheci também se auto discrimina. As outras famílias rejeitam muitas vezes estas tentativas de integração. (E1-40)</i></p> <p><i>Foi uma experiência tão boa. (E2-49)</i></p> <p><i>Tenho saudades dos ciganos. Agora sentir-me-ia mais à vontade para trabalhar com eles mas ao princípio foi complicado, eu achei que tinha medo mais por aquilo que eu ouvia, nas reuniões de departamento ouvia dizer eu não sou capaz de fazer isto ou fazer aquilo e eu pensava que isto era uma selva. (E2-59)</i></p> <p><i>Onde eu cresci como profissional foi com os ciganos, eu não estava a pensar em mostrar trabalho eu estava procurada nas rotinas básicas, estar sentado, ir á casa de banho, lavar os dentes. As conversas da hora do almoço eram riquíssimas. A relação com as cozinheiras. (E2-66)</i></p>
--	--	--

Apêndice R – Matriz de categorização das entrevistas – Professora do 1º CEB (P1)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores / unidades de sentido
A integração dos alunos de etnia cigana no 1º ciclo.	Espaços, rotinas e regras		<p><i>A área da sala e o número de alunos não permitem uma organização com áreas de trabalho específicas. (P1-5)</i></p> <p><i>Falta de motivação pelas aprendizagens (...) Sim, até na Físico-Motora, não ouvem as regras e querem fazer à vontade deles. (P1-10)</i></p> <p><i>Estas crianças têm alguma dificuldade em obedecer aos adultos e em cumprir as regras estabelecidas. (P1-31)</i></p>
	Atitudes e comportamentos		<p><i>A integração dos alunos foi relativamente fácil, uma vez que já tinham frequentado o ensino Pré-escolar, já tinham interiorizado algumas regras básicas referentes ao “saber estar na sala de aula”(…) Estar sentado, ouvir uma história, pegar no lápis, utilizar a tesoura, pintar, fazer puzzle. (P1-3)</i></p> <p><i>Passam o tempo a dizer que estão cansados e todas as fichas dão muito trabalho. (P1-16)</i></p> <p><i>O José e a Daniela, tal como outros destroem grande parte dos materiais que possuem e outros que a escola lhe faculta. Alguns deles não apresentaram, até hoje, qualquer tipo de material escolar necessário para o desenvolvimento das atividades escolares. (P1-19)</i></p> <p><i>Em termos de trabalho a Maria é a mais trabalhadora, os outros são muito preguiçosos. (P1-24)</i></p> <p><i>O José é desconfiado, muito mal-educado mas é o que demonstra mais capacidade. (P1-25)</i></p> <p><i>Sim, são desconfiados e acham sempre que se dá mais atenção aos outros, à exceção da Daniela. (P1-33)</i></p>

			<p><i>A Maria e o José são muito difíceis a nível do comportamento, sobretudo o José. Está sempre a desafiar a autoridade da professora. Quando é contrariado é mal-educado. (P1-34)</i></p> <p><i>Em relação aos 3 alunos em estudo, noto que o José é o único que tem vindo a piorar o seu comportamento. Um dia destes ficou de castigo ao intervalo da tarde e o pai no dia seguinte foi logo lá dizer que eu não podia fazer isso e a partir desse dia notei que o seu comportamento tem vindo a piorar. Está mais “arruaceiro”, comigo e com quem trabalha com ele. (P1-35)</i></p>
	Motivações e interesses		<p><i>Alguns gostam de fazer este trabalho a pares, mas depois cansam-se, porque eles são muito desmotivados e perturbam muito. (P1-7)</i></p> <p><i>Outras estratégias utilizadas: computador com jogos didáticos, puzzles, que já estão, na sua maioria, todos estragados. (P1-8)</i></p> <p><i>Gostam do computador, mas só tenho um, jogos e expressão plástica. (P1-15)</i></p> <p><i>Passa o tempo a dizer que está cansado e todas as fichas dão muito trabalho. (P1-16)</i></p> <p><i>Gostam de ouvir algumas histórias curtas. (P1-17)</i></p>
	A prática educativa	Dificuldades e facilidades	<p><i>É preciso dizer-te que a turma é composta por 26 alunos, sendo 10 de etnia cigana (...) Fiquei apreensiva pelo elevado número de alunos. Quando temos 2 ou 3 é mais fácil de trabalhar com eles, não sentem tanta força, são mais obedientes. (P1-1)</i></p> <p><i>A área da sala e o número de alunos não permitem uma organização com áreas de trabalho específicas. (P1-5)</i></p> <p><i>Intercalei os alunos, houve desaparecimento de material, depois juntei-os e como não resultou, porque eles faziam muito barulho e era difícil para mim, controlá-los, voltei a intercalá-los e responsabilizei os de não etnia a ajudá-los. (P1-6)</i></p>

		<p>- <i>Falta de motivação pelas aprendizagens (...) Sim, até na Físico Motora, não ouvem as regras e querem fazer à vontade deles. (P1-10)</i> <i>Uma turma com 26 alunos é muito difícil dar mais atenção aos alunos. (P1-26)</i> <i>O facto destes alunos se apresentarem na escola com défice de higiene, causa alguns constrangimentos na sua integração plena e na aceitação por parte dos seus pares. (P1-50)</i> <i>Inicialmente, houve muitos roubos. Passei a sair da sala, depois de todos terem saído. Os roubos têm diminuído ao longo do ano, no entanto de vez em quando lá desaparece qualquer coisa, CD, livros, jogos, bolas (...) Sobretudo material escolar e brinquedos que os outros levam para a escola. (P1-52)</i> <i>[Os alunos em estudo] Sim, no início tinha de andar sempre a ver as bolsas deles. (P1-53)</i></p>	
	<p>Planificar segundo interesses e necessidades</p>		<p><i>São crianças que precisam de ser muito estimuladas e motivadas, necessitam de um apoio direto e constante o que tem sido difícil devido ao elevado número de alunos que a turma possui, 10 alunos de etnia cigana. (P1-20)</i> <i>Uma turma com 26 alunos é muito difícil dar mais atenção aos alunos. (P1-26)</i> <i>As estratégias aplicadas vão ao encontro das suas motivações e centros de interesse, por exemplo o computador, no entanto há apenas um na sala de aula e que nem sempre funciona. (P1-23)</i> <i>Tenho recorrido aos jogos e ao computador, fichas feitas de acordo com o seu nível e mais não consigo. (P1-28)</i></p>
	<p>Opções e prioridades metodológicas</p>		<p><i>Logo de início, com o objetivo de facilitar uma melhor integração, estes alunos ocuparam na sala de aula lugares intercalados com os alunos que não pertenciam à etnia. (P1-4)</i></p>

			<p><i>Intercalei os alunos, houve desaparecimento de material, depois juntei-os e como não resultou, porque eles faziam muito barulho e era difícil para mim, controlá-los, voltei a intercalá-los e responsabilizei os de não etnia a ajudá-los. (P1-6)</i></p> <p><i>Outras estratégias utilizadas: computador com jogos didáticos, puzzles, que já estão, na sua maioria, todos estragados. (P1-8)</i></p> <p><i>A minha prioridade é trabalhar regras de convivência, socialização, nomeadamente com o José e a Maria É também importante saberem aceitar e aplicar regras, por exemplo de higiene (P1-27)</i></p>
	Assiduidade		<i>Assiduidade irregular. (P1-11)</i>
As aprendizagens e os resultados escolares	Aprendizagens		<p><i>Falta de motivação pelas aprendizagens (...) Sim, até na Físico Motora, não ouvem as regras e querem fazer à vontade deles. (P1-10)</i></p> <p><i>Têm vocabulário pobre, Falta de higiene, Fraco nível de conhecimentos de carácter geral. (P1-14)</i></p> <p><i>São alunos que revelam muitas dificuldades de aprendizagem em todas as áreas, pouco autónomos, pouco organizados (P1-18)</i></p> <p><i>Estes alunos são pouco autónomos e estão continuamente a pedir ajuda. Estes 3 alunos são dos mais problemáticos em termos de aprendizagem. (P1-29)</i></p>
	Resultados		<i>Os resultados alcançados têm sido pouco satisfatórios (...) A evolução tem sido pouca. (P1-22)</i>

As relações das crianças ciganas com os pares e com os adultos no 1º CEB	Interações entre pares		<i>Estes alunos revelam algum constrangimento em interagir com os outros alunos, preferindo juntarem-se em grupo e brincando segundo os seus costumes. As brincadeiras entre eles por vezes passam por alguma agressão e violência. (P1-30)</i>
	Relações e Interações com os adultos		<i>Estas crianças têm alguma dificuldade em obedecer aos adultos e em cumprir as regras estabelecidas. (P1-31)</i>
A relação com a família	Atitude face á escola		<i>Alguns pais, são os próprios a incitar ao incumprimento e à desconfiança. (32) Acho que estes pais em causa, além do RSI também sabem que eles têm o almoço e estão mais confortáveis, protegidos do frio e da chuva. (P1-41)</i>
		Desinteresse e desvalorização	<i>Baixa valorização da escola por parte dos encarregados de educação, (P1-13) Quando são convocados para tomarem conhecimento da avaliação dos seus educandos não mostram nenhum interesse pela evolução académica. (P1-37) São sempre convidados, tal como os outros pais. (P1-38) Eles não valorizam a escola, nem o conhecimento, só lhes interessa a parte económica. (P1-39)</i>
	Constrangimentos	Conflitos	<i>Os pais também são conflituosos e por isso mesmo fiquei preocupada. Na 1ª reunião esses pais armaram uma grande confusão, queriam só resolver o seu assunto (almoços e material escolar) e ir embora e houve muita barafunda. (P1-2)</i>

			<i>Em relação aos encarregados de educação dos restantes alunos, estes têm manifestado muita compreensão por comportamentos menos corretos, por exemplo “roubos” (P1-51)</i>
		O RSI	<i>O interesse destas famílias pela escola está relacionado com o subsídio, (RSI), manifestando algumas atitudes de incompreensão e até de violência em relação à marcação das faltas. Este trabalho de marcação de faltas, feito pelas titulares de turma, é muito burocrático e põe em risco a integridade física das mesmas. (P1-36)</i>
Contributos da frequência da educação pré-escolar para a integração das crianças ciganas no 1º CEB?	Assiduidade		<i>Tem vindo a melhorar. Tenho apenas 2 irmãos, que nem eram deste acampamento, em “abandono”.(P1-12) Estes alunos têm sido mais assíduos que o restante grupo, talvez por ter sido já feito com eles, na pré, um trabalho sobre a importância da escola. São pais mais preocupados em relação à frequência escolar. (P1-40)</i>
	Aprendizagens		<i>Os alunos que frequentaram o JI chegaram à escola do 1º ciclo um pouco mais sociáveis e mais recetivos em relação às aprendizagens e ao cumprimento de regras dentro da sala de aula. (P1-42)</i>
	Interações com os pares		<i>O aspeto positivo mais notório da frequência no JI talvez seja a relação com os pares e uma melhor postura na sala de aula. (P1-43)</i>
Outros factores facilitadores para a integração	Formação		<i>Conhecer melhor a etnia é importante, mas eles precisam de mais atenção, apoio e de motivação. A formação devia passar pela maneira de trabalhar e motivar estes alunos e os pais. (P1-47)</i>

	Trabalho de equipa	Articulação com as educadoras	<i>A articulação e a relação com as educadoras processou-se de forma muito eficaz e esclarecedora, e isso facilitou a integração e a preparação para a receção dos alunos (...) Reunimos e as colegas transmitiram as informações mais importantes sobre os diferentes alunos. É muito importante esta articulação, porque nos alertam para os alunos mais problemáticos e assim podemos preparar e organizar o ano letivo de acordo com o grupo que vai entrar. (P1-44)</i>
		Atividades conjuntas	<i>Também fizemos atividades conjuntas (P1-45)</i>
	Apoios		<i>O apoio educativo 4h30 por semana e ainda recorro às assistentes operacionais para darem apoio. (P1-9) <i>Todo o apoio educativo é canalizado para estes alunos, 4h30m semanais (...) Português e Matemática (P1-21)</i> <i>[Apoio suficiente] Não, de modo algum. Num grupo de 26 alunos, 10 de etnia e 2 da casa abrigo é manifestamente insuficiente. Sendo este agrupamento um TEIP devia ter mais apoio já houve mais parcerias do que há agora e mais atividades para atender às necessidades destes alunos. Com o Centro de Santo André (Programa Escolhas), já houve o Senhor Mocho (Projeto do TEIP II) já houve mais horas de apoio, agora não há. Já houve animação de intervalos, com as animadoras, agora não há. (P1-46)</i> <i>O pré-escolar e mais horas de apoio podem ser facilitadores desta integração, (P1-49)</i></i>
	A constituição dos grupos		<i>Turmas mais pequenas, com alunos de etnia e não etnia. (P1-48)</i>