

Biblioteca Nacional- Catalogação na Publicação
Pontes para outras viagens - escola e comunidade cigana: representações recíprocas
/ Luíza Cortezão...[et al.].
(Olhares:1)
ISBN 989-8000-00-7
I- Cortezão, Luíza
CDU 397
316
37

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Pontes para outras viagens
escola e comunidade cigana :representações recíprocas

AUTORES

Luíza Cortezão
Stephen Stoer
Maria José Casa-Nova
Rui Trindade

EDITOR

Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas
Praça Carlos Alberto, 71, 4050-440 Porto
Tel.: 222 046 110 Fax: 222 046 119
e-mail: acime@acime.gov.pt
Rua Álvaro Coutinho, 14, 1050-025 Lisboa
Tel.: 218 106 100 Fax: 218 106 117
e-mail: acime@acime.gov.pt

CONCEPÇÃO GRÁFICA

Helena Valente

CAPA

Jorge Vicente

FOTOGRAFIA DE CAPA

Filipe Condado

IMPRESSÃO

Textype Artes Gráficas, LDA.

Primeira edição

Fevereiro 2005

Tiragem

1000 exemplares

ISBN

989-8000-00-7

Depósito legal

223251/05

| | |
|---|----|
| Introdução | 6 |
| Cap. I Enquadramento teórico-metodológico do trabalho desenvolvido | 10 |
| Breve referência ao estado actual dos conhecimentos | 11 |
| Representações sociais | 11 |
| Relação escola/família | 12 |
| Racismo e Xenofobia | 14 |
| Etnia e Género | 15 |
| Os ciganos em Portugal – resenha sócio-histórica | 17 |
| Enquadramento teórico | 20 |
| Opções metodológicas do trabalho | 25 |
| Cap. II Desenvolvimento do trabalho | 26 |
| Características do bairro e da comunidade cigana | 27 |
| Procedimentos metodológicos e dados de carácter etnográfico obtidos | 29 |
| Caracterização da população cigana do bairro | 33 |
| Representações da população cigana sobre a escola | 36 |
| Dados recolhidos sobre a escola e os/as professores/as | 38 |
| Procedimentos | 38 |
| Dados obtidos sobre a escola | 38 |
| Análise dos dados obtidos sobre os/as professores/as | 41 |
| Cap. III Cruzamento e discussão dos dados | 48 |
| Cap. IV “Sobre” e depois do projecto: considerações teóricas | 56 |
| Um contributo para a compreensão de características socio-económicas e culturais da comunidade cigana | 58 |
| Contributos para a análise da relação da comunidade cigana com a escola | 65 |
| Bibliografia | 74 |
| Anexos | 79 |
| Anexo 1 – Quadro síntese do projecto | 80 |
| Anexo 2 – Inquérito à comunidade cigana | 83 |
| Anexo 3 – Inquérito 1 aos professores (1998/1999) | 84 |
| Anexo 4 – Inquérito 2 aos professores (2000) | 85 |

Nota de Abertura

“PONTES PARA OUTRAS VIAGENS”

Há títulos felizes e este é, sem dúvida, um deles.

Para se passar, para se ultrapassar alguns obstáculos, é necessário construir pontes.

Mas, para construir uma ponte, é indispensável a constância de “margens”, de um lado e de outro.

Comunidade cigana de um lado, comunidade de acolhimento do outro, o ideal não é que desapareçam as “margens”, mas que se mantenham com a sua particularidade própria na riqueza da diferença.

A ponte serve precisamente para que o trânsito se possa fazer num sentido ou no outro, sem medos, sem afastamentos, sem colisões ...

Que este interessante trabalho realizado por uma prestimosa equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, centrado sobretudo na problemática do bairro e da escola e das respectivas representações, possa contribuir para fazer a ponte e feita esta nos prepare para outras e melhores viagens, lado a lado.

P. António Vaz Pinto

Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas

Introdução

Este texto foi produzido a partir do relatório elaborado no final do Projecto “Pontes para Outras Viagens”. No projecto, desenvolvido no âmbito das actividades do Centro de Intervenção e Investigação Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e subsidiado pela FCT e pelo

ACIME, colaboraram:

Luiza Cortesão
Stephen Stoer
Maria José Casa-Nova
Rui Trindade
Paula de Sousa
Maria Isabel Mendes.

Na fase inicial do projecto contou-se também com a colaboração de:

Carlos Jorge Santos Sousa
Victor Marques

Deram a sua colaboração na aplicação dos inquéritos:

Sandra Carvalho
Maria Antónia Perú
Paula de Sousa.

Chama-se a atenção para que o presente texto resulta de um trabalho que terminou no ano 2000. Em consequência, desde então, alteraram-se alguns dos dados relativos à caracterização do bairro estudado e da escola que nele se localiza.

Acreditamos, no entanto, que as questões aqui abordadas continuam a fazer-se sentir pelo que pensamos que as análises a que procedemos e as reflexões que, a partir delas elaboramos, poderão constituir um contributo para uma melhor compreensão das complexas relações que existem entre a escola formal e as comunidades ciganas.

Tendo trabalhado, embora noutros ângulos, sobre a existência de problemas vários que a comunidade cigana enfrenta no seu relacionamento com a sociedade portuguesa dominante (problemas esses que se manifestam, por exemplo, a nível da escolaridade obrigatória) e tendo sempre presente também que é necessário aprofundar, em cada caso, os conhecimentos de que se dispõe para poder enfrentar algumas das dificuldades que surgem no decurso do processo de escolarização de grupos minoritários (especialmente no que respeita às crianças ciganas) decidiu-se desenvolver o projecto “Pontes para Outras Viagens”.

Este projecto surgiu enquadrado (e na sequência) de outros trabalhos anteriormente desenvolvidos por alguns de nós e que foram de âmbito mais alargado. De entre estes poderá referir-se, por exemplo: o Projecto de Educação Inter-Multicultural, (PIC), do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), desenvolvido entre 1989/1994; o Projecto “Aprendizagem para o Trabalho, Educação e Democracia num País da Semi Periferia Europeia” (1988/1991) e o Projecto de Educação e Diversidade Cultural (PEDIC), também do CIIE (1992/1994). Coexistiu ainda com outros trabalhos em que este tipo de questões também foi abordada, e em que alguns de nós colaboramos, desenvolvidos sobre problemáticas de convivência entre culturas tais como: “Multiculturalismo e Educação Intercultural na União Europeia” (1997/1999) do CIIE, financiado pelo programa Praxis XXI, “A Sociedade Portuguesa Perante os Desafios da Globalização: Modernização Económica, Social e Cultural” do Centro de Estudos Sociais (CES) de Coimbra (1997/2000), o Projecto de “Educação Multicultural no Jardim de Infância”, subsidiado pela Task-Force da CEE (1992/1994); o Projecto

“Saberes Antigos Perspectivas Novas” (1992/1995) desenvolvido com o apoio do Instituto de Apoio à Emigração e Comunidades Portuguesas do Ministério dos Negócios Estrangeiros; o projecto das Escolas Inclusivas (1998/1999) e o projecto “Saber Viver numa Europa Multicultural”, da DGACCP do Ministério dos Negócios Estrangeiros, em colaboração com o CIIE (1997/2000). Usufruiu ainda da colheita de dados (que foram rentabilizados) decorrentes de vários trabalhos de estágio do 4.º ano da Licenciatura em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (U.P.), bem como de elementos colhidos durante a elaboração, por um dos elementos da equipa do projecto, de uma tese de Mestrado (também da U.P.) terminada na altura em que o presente trabalho estava a começar.

Este projecto elegeu como objecto de estudo uma questão muito mais limitada do que as anteriormente tratadas, pois que se tinha, desde o início, a consciência de que o tempo que lhe era concedido (à partida deveria ser de um ano) lhe conferia um carácter muito menos ambicioso, muito mais modesto, em termos de possibilidade de produção.

Através deste trabalho, essencialmente, pretendeu-se analisar significados que a instituição escolar tem para a comunidade cigana de um dado bairro da cidade do Porto. Simultaneamente, analisou-se também que representações os professores (da escola que serve a comunidade cigana) têm da referida comunidade e do seu próprio trabalho com as crianças deste grupo sócio-cultural. Assim sendo, orientou-se a planificação de actividades do modo que adiante se referirá, porque se admitiu que os dados decorrentes destes tipo de pesquisa poderão contribuir para que, não só se desenvolva uma melhor relação entre os dois grupos, como para que seja possível fazer uma intervenção educativa mais adequada e mais interessante. Esta mudança na relação educativa assume-se cada vez mais como necessária, uma vez que são bastante evidentes indicações de que os processos de formação, nesta (e noutras) escolas estão a dar sinais de enfrentarem algumas dificuldades.

Afirmou-se aliás, no texto inicialmente apresentado sobre o projecto, que a originalidade deste “residiria na tentativa de cruzamento das representações que a comunidade cigana tem sobre a escola e representações que a comunidade escolar tem sobre a cultura cigana”. Residiria também na análise dos conceitos que estão a ser desenvolvidos e aprofundados sobretudo os relativos à interface entre a escola e a comunidade e que adiante serão explicitados.

Com o trabalho que agora se apresenta, pensou-se assim poder vir a contribuir para que aumente o conhecimento que a sociedade dominante tem não só da comunidade cigana, mas sobretudo das relações que se estabelecem à volta do processo de ensino-aprendizagem entre o bairro e a escola que acolhe as crianças deste grupo sócio-cultural. É que, como anteriormente se referiu, *admitimos que a maior ou menor capacidade de conhecimento e compreensão mútua entre sistemas culturais que são diferentes, uma mediação cultural e uma maior capacidade de “atravessar fronteiras” serão facilitadoras de uma maior possibilidade de estabelecer entre os dois grupos uma relação propiciadora de um mais fecundo desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Admitiu-se também que o desenvolvimento da interface entre a escola e a comunidade é crucial para promover direitos humanos e sociais baseados não só numa cidadania formal mas também numa cidadania vivida a nível local.*

O projecto foi desenvolvido na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, tendo como parceira uma Escola Básica 1/2, escola essa que se localiza num bairro onde a população cigana é muito numerosa.

A partir das preocupações anteriormente referidas, o projecto propôs-se atingir os seguintes objectivos:

1. Analisar significados que a escola tem para uma comunidade cigana e o “sentido do trabalho escolar” para esta comunidade;
2. Analisar significados que professores/as de uma escola básica integrada (situada próxima da comunidade cigana referida em 1), têm sobre esta mesma comunidade;
3. Estudar condições necessárias para o estabelecimento de uma “relação negocial” entre a escola e a comunidade cigana.

CAPÍTULO 1

Enquadramento teórico-metodológico do trabalho desenvolvido

Breve referência ao estado actual dos conhecimentos

A importância de adquirir conhecimentos sobre características culturais de grupos socioculturais minoritários tem vindo a ser cada vez mais valorizada. Será assim necessário começar por recordar, ainda que brevemente, o contexto de conhecimentos de que se partiu para iniciar este trabalho. Desse contexto de conhecimentos serão apenas referidos, no presente texto, alguns elementos relativos a “representações sociais”, à “relação escola/família, a questões de “racismo/racismos”, a problemas de “Etnia e Género” e, finalmente, será feita uma “Resenha sócio-histórica dos ciganos”, em Portugal.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais são conhecimentos socialmente construídos, elaborados e partilhados pelos membros de uma colectividade, orientadores parciais de comportamentos sociais. Operacionalizam rotinas diversas nas pessoas, rotinas essas que “autorizam” e possibilitam a interpretação e a explicação da realidade, constituindo-se em referências explícitas e comunicacionais. As representações sociais categorizam e classificam, fornecem e engendram imagens que contêm significados, conferem e atribuem sentidos, auxiliam a edificar e a reproduzir identidades sociais e culturais, constituindo-se (ou não) em factor fundamental da construção de uma relação entre diferentes.

As representações abrangem preferências valorativas sobre a realidade e são componentes que servem de guia do comportamento. Dizem respeito a grupos sócio-culturais e não a sujeitos individuais, embora estes sintam as consequências (negativas ou positivas) dessa representação social colectiva. As representações sociais são imagens mentais que os indivíduos vão construindo ao longo da sua existência, influenciadas pelos processos de socialização, pelos meios de comunicação social e pelas relações que desenvolvem nos diversos contextos sociais de interacção. E, dado serem construções elaboradas pelos seres humanos, são também passíveis de mudança pelos mesmos, o que confere ao conceito um carácter dinâmico e não estático (cf. Moscovici, 1983).

As representações sociais são também influenciadas e mediadas pelo estatuto sócio-económico-cultural dos diferentes grupos sócio-culturais, bem

como pelas relações de género, constituídas frequentemente em relações de poder.

RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

A relação que a escola estabelece com a família e esta com a escola está incendiada de representações sociais que potenciam a ocorrência e o desenvolvimento do (in)sucesso escolar. Assim sendo, as relações escola-família não poderão ser interpretadas se a sua análise não tiver em conta que estas relações se processam num espaço simbólico em que se entrecruzam diferentes apropriações, a partir de diferentes leituras que os variados actores sociais fazem dos processos que aí ocorrem e dos problemas por eles vivenciados. Só tendo em conta esta pluralidade de valores, de sentimentos e de interpretações, se terá alguma possibilidade de conseguir alguma compreensão da complexidade de fenómenos que ocorrem na interface escola/família.

Num trabalho relativamente recente procurou-se analisar representações (a que se teve acesso) que professores têm dos encarregados/as de educação dos alunos que frequentam a sua escola (cf. Stoer e Cortesão, 1999). Recorrendo a parâmetros de análise de relativos: ao facto de os encarregados de educação procurarem ou não espontaneamente a escola; ao facto de dominarem ou não a língua e os níveis de linguagem que a escola privilegia e ainda ao facto de atribuírem ou não importância àquilo que a escola pode oferecer aos seus educandos, pode perceber-se 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 activamente 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 actividades que a escola desenvolve.

Não se abordou, neste trabalho, o “outro lado do espelho”, isto é, não foram estudadas as representações que os encarregados de educação terão das instituições educativas. É que, na verdade, este tipo de análise se anuncia como particularmente complexa, uma vez que os encarregados de educação constituem uma população sócio-culturalmente muito diversificada (e cada vez mais diversificada) situações que, evidentemente, deverá complexificar o estudo das relações entre as diferentes comunidades e a escola. A natureza sócio-cultural muito complexa da sociedade ocidental actual é estudada, como se verá adiante, por Cameron McCarthy (1994). Este autor propõe o “princípio da não sincronia” numa tentativa de contribuir para a compreensão da complexidade sócio-cultural que coexiste numa sociedade ocidental.

No que diz respeito ao estudo das condições necessárias para estabelecimento de uma “relação negocial” entre a escola e a comunidade cigana, Enguita (1996) defende que o grau de profissionalização dos professores pode calcular-se através de três perspectivas face à assunção de deveres e direitos pelo próprio professor. Assim, há professores que perspectivam o seu trabalho pedagógico através de um “igualitarismo formal”, onde o modo de trabalho é normalizado, estandardizado, rotineiro e burocratizado, Também existem professores que adoptam uma perspectiva compensatória no seu trabalho pedagógico, perspectiva essa que introduz a noção de individualização do diagnóstico, que gradua quantitativamente o tratamento (esta perspectiva constitui o 1º grau e profissionalização). Finalmente, segundo Enguita, há professores que “opta(m) pela *perspectiva multicultural reclama(ndo) para si a capacidade de aplicar o conhecimento abstracto ao caso concreto*” (1996: 21). Esta perspectiva implica a capacidade de diversificar tanto o diagnóstico como o tratamento. O professor recusa delegar as suas responsabilidades noutros profissionais (equivalente ao grau máximo de profissionalização).

Para desenvolver esta terceira perspectiva, a perspectiva multicultural, a metodologia de investigação-acção torna-se central: o professor assume a produção de um conhecimento novo que resulta da articulação de um conhecimento teórico com um conhecimento de práticas concretas. Esta articulação constitui uma maneira de perceber, interpretar e abordar a diferença. Assim, diferentemente do professor da perspectiva de igualitarismo formal, que vê a diferença através do défice (de vária ordem: escolar, habitacional, valores, etc.), através do que é uma forma *carencial* de abordar a diferença, o professor da perspectiva multicultural encontra-se equipado para *negociar* a diferença, promovendo decisões tomadas por todos os intervenientes na base da sociedade global e dos grupos sócio-culturais específicos.

RACISMO E XENOFOBIA

As relações que podem ter lugar entre diferentes grupos socio-económicos e culturais são analisados por Wieviorka no prefácio do livro “Racismo e Modernidade” (1995). Depois de explicar que a existência de problemas de relacionamento entre grupos socio-culturalmente diferentes não é de modo algum uma questão recente, e que é possível desde há muito identificar a existência de fenómenos de racismo, Wieviorka essencialmente defende que, actualmente, não há um tipo de racismo mas sim diferentes tipos de racismo, Wieviorka admite que os problemas de aceitação ou de rejeição do “outro-diferente” decorre essencialmente do choque entre características da modernidade (que infra-estruturam a sociedade ocidental actual) ao interagirem com grupos sócio-culturalmente distintos (portanto com identidades diferentes). Para defender esta ideia, Wieviorka propõe o cruzamento destes dois vectores: o da modernidade e o da identidade, cruzamento esse que lhe permite identificar quatro situações tipo:

- a situação de “modernidade contra a identidade” que é aquela a que se associa com mais frequência os problemas de racismo: a sociedade moderna hostiliza a existência e afirmações de identidades de grupos minoritários (ex: tentativa de afastamento de ciganos ou de negros);
- a situação de “identidade contra a modernidade” e que será aquela em que grupos com identidade cultural forte se opõem, claramente, às ameaças de destruição da sua identidade por parte da sociedade moderna hegemónica (ex: organização e actuação do “black power”);
- a situação de “identidade contra a identidade” em que grupos minoritários com identidade cultural bem definida se hostilizam mutuamente (ex: situações de confronto que têm ocorrido entre grupos de ciganos e de negros);
- a situação de “modernidade contra a modernidade” que resulta do choque entre grupos que pretendem conseguir um “lugar ao sol” na estrutura de uma sociedade organizada segundo os padrões de modernidade, e se confrontam com outros grupos que pensam poder representar uma ameaça para a consecução deste processo. Não se tratará aqui de um confronto entre identidades mas sim da competição entre interesses sócio-económicos que são próprios de uma organização social moderna (ex: brancos pobres de um bairro degradado em confronto com emigrantes que tentam também encontrar melhores condições de vida).

ETNIA E GÉNERO

A socialização em função do género deve ser olhada como uma construção societal que é produzida e “determinada pela estrutura da sociedade onde se desenvolve” (Moscovici, 1961: 337) contribuindo para a ocorrência de antagonismos, clivagens, diferenciações e relações de domínio que se reflectem na construção de diferentes e diversificadas representações sociais sobre o mesmo objecto. As mulheres que pertencem a minorias étnicas têm experiências de desigualdade geralmente diferentes das dos seus homólogos masculinos (cf. McCarthy, 1994) e socializações diferentes em função do género, como pudemos constatar em outros estudos¹ realizados na comunidade onde se desenvolveu este trabalho de investigação. Com efeito, nas investigações já realizadas foi visível uma hierarquia em função do género, onde a mulher assume um papel grandemente subalternizado em relação ao homem, evidenciando a existência de uma comunidade patriarcal, embora “o grau em que essa patriarcalidade se manifesta seja diferente por referência a outras comunidades estudadas, quer em Portugal, quer em Espanha, evidenciando a necessidade de, nestas investigações, se considerar as especificidades contextuais que derivam, em parte, do maior grau de permeabilidade das culturas às influências locais e vice-versa.” (Casa-Nova, 1999).

Nesta comunidade, esta hierarquia nas relações de género tem como consequência o desenvolvimento de determinadas estratégias por parte de alguns elementos do género feminino, procurando contornar, sem afrontar, a autoridade do marido ou do progenitor, numa tentativa de superação de algumas “leis ciganas”. É à luz do desenvolvimento destas estratégias que se compreende a actuação de algumas raparigas ciganas face à proibição parental da frequência escolar, para além do primeiro ou segundo ciclos do ensino básico, ou da frequência de actividades extra-curriculares, levando-as a reprovar propositadamente para assim verem aumentadas as suas possibilidades de permanência na escola ou, no que concerne ao envolvimento em actividades extra-curriculares, mentirem ao pai, levando-os a crer que vão para um dia

1 Casa-Nova, M. J. (1992) “A Cultura Cigana e a Socialização do Género Feminino – subsídios para o seu conhecimento” (relatório enviado à JNICT).
Casa-Nova, M. J. (1999) “Etnicidade, Género e Escolaridade – Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto”, Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Lisboa: IIE, 2001, no prelo).

normal de aulas. “Esta forma de actuação parece evidenciar a construção de uma ‘cultura de compromisso’ (Charlot, 1995), que lhes permite conciliar e viver ‘dentro de duas culturas’ (ibid.) (Casa-Nova, 1999).

Assim, no que concerne às relações de género, este estudo evidenciou uma tensão entre etnia e género, potenciadora de mudanças sociais no interior da comunidade, visibilizando a existência de relações de diferenciação intra-étnica, intra-género e etnia-género, obrigando-nos a olhar a comunidade à luz da perspectiva de “não-sincronia” de McCarthy (1994).

Com efeito, McCarthy refere que “o enfoque assíncronico do estudo da desigualdade na escolarização adverte-nos do facto de que distintos grupos de raça, classe e género não só têm experiências qualitativamente diferentes nas escolas, mas que, na realidade, mantêm entre si uma tensão constitutiva, sustentando com frequência uma competição activa entre eles”, acrescentando que, aquando da sua relação com instituições económicas, políticas e culturais, como as escolas, “não partilham uma consciência idêntica nem expressam os mesmos interesses, necessidades ou desejos” (McCarthy, 1994: 93). Existem relações de poder diferenciadas no interior das comunidades ciganas. O poder e dominação no interior da família e/ou comunidade está implicitamente organizado e institucionalizado, implicando, quer em termos da sua organização social, política e cultural não só dominação, mas também uma hierarquia de poder simbólico (Bourdieu, 1989) que é mensurado fundamentalmente pelos recursos discursivos e comunicativos, que a perspectiva de “não-sincronia” permite compreender de uma forma sociologicamente mais produtiva.

OS CIGANOS EM PORTUGAL – RESENHA SÓCIO-HISTÓRICA

Se realizarmos uma análise sócio-histórica acerca da permanência dos ciganos em Portugal, veremos que essa história é feita de lutas, conflitos e persistências, reveladoras das representações sociais negativas da sociedade maioritária em relação a este povo.

De acordo com Costa (1995), o povo cigano terá entrado em território português na segunda metade do século XV, com uma primeira referência documental do início do século XVI (1510), referida no *Cancioneiro Geral* de Garcia de Resende. Em 1521 surge uma segunda referência na *Farsa das Ciganas* de Gil Vicente, sendo também a partir desta data que começam a surgir as primeiras queixas populares contra este povo nómada. O alvará de 13 de Março de 1526, do tempo de D. João III, recusando a entrada e determinando a expulsão dos ciganos que se encontrarem em território português, é o diploma legislativo mais antigo que se conhece em Portugal relativo à presença dos ciganos (Costa, *ibid.*). De acordo com o mesmo autor, desde que são conhecidos os ciganos em Portugal que temos assistido a tentativas continuadas de exclusão deste povo pela população portuguesa, evidenciada pela constante legislação produzida neste domínio ao longo dos séculos pelos governantes portugueses: “todas as soluções foram tentadas pelo Estado para se ver livre da gente cigana, até a condenação à morte” (Costa, *ibid.*). A título de exemplo, podemos citar, ainda segundo o mesmo autor, a Lei de 14 de Março de 1573, onde D. Sebastião renova a política de expulsão, estabelecendo um prazo de trinta dias para a saída dos ciganos do território português; em 1592, no tempo de Filipe I de Portugal, assiste-se a um agravamento desta perseguição, traduzida na Lei de 28 de Agosto, segundo a qual era concedido aos ciganos que se encontravam em Portugal um prazo de quatro meses para abandonarem o país, sob pena de serem condenados à morte aqueles que a essa lei não obedecessem. A partir do Alvará de 15 de Julho de 1686 assiste-se a um abrandamento e até a uma certa inflexão nas políticas sociais anteriormente seguidas, decretando-se a expulsão dos ciganos “de fora”, mas procurando “recuperar” os que “já são naturais, filhos e netos de portugueses”, desde que tomem “domicílio certo”, se vistam e falem como os portugueses e se dediquem a “actividades honestas” (Costa, *ibid.*). Neste período, assiste-se assim ao que poderíamos chamar de primeira tentativa legislativa de assimilação dos ciganos aos costumes e cultura portugueses. Como refere Elisa Lopes da Costa (1997: 28), estas leis “tentam dissuadir a prática dos seus hábitos linguísticos e de trajar, alterar

a sua organização social, em suma, visam modificar os comportamentos sociais diferenciadores, a fim de os tornar iguais aos demais habitantes do Reino” (embora sem grande sucesso dado os ciganos terem chegado aos nossos dias partilhando uma forte identidade étnica).

Esta situação é consideravelmente modificada com a Revolução Liberal que, através da Constituição de 1822 e a Carta Constitucional de 1826, elimina formalmente as desigualdades em função da categorização em raças e reconhece a cidadania portuguesa a todos os nascidos em território nacional (Costa, *ibid.*). No entanto, isto não significa que este povo tenha deixado de ser perseguido e vigiado: a partir desta data os ciganos passam a ser objecto de uma *vigilância especial* por parte das forças policiais, visível na Portaria de 18 de Abril de 1848, e corroborado mais tarde pelo Regulamento da Guarda Nacional Republicana de 1920, o qual refere explicitamente a necessidade de uma “severa vigilância” sobre os ciganos em ordem à prevenção e repressão dos “seus frequentes actos de pilhagem” (Costa, *ibid.*).

Até à Revolução de Abril de 1974, a lei portuguesa impedia ainda a permanência, no mesmo local, de comunidades ciganas por um período superior a 24 horas. O Regulamento da Guarda Nacional Republicana, aprovado pela Portaria nº 722/85 de 25 de Setembro de 1985, vem ainda determinar que esta força policial exerça uma especial vigilância sobre os “nómadas”, “disfarçando” assim o seu carácter rácico dado os nómadas ainda existentes em Portugal serem maioritariamente ciganos.

No entanto, e como a imprensa escrita tem noticiado abundantemente, nem só os ciganos nómadas são vítima de vigilância por parte das forças policiais: mesmo a população cigana sedentarizada, que actualmente constitui a sua maioria, continua a ser vítima desta vigilância, evidenciando o preconceito existente contra os ciganos enquanto povo e não especificamente contra os “nómadas”, o que significa que as representações sociais negativas acerca destas comunidades continuam a ser uma realidade, inibidora de uma real integração social. Uma integração perspectivada “como o resultado de um processo horizontal de influências [inter-étnicas] recíprocas (...) e não como sinónimo de subordinação a um grupo social e cultural maioritário” (Casa-Nova, 1999)².

² Para uma análise da realidade sócio-cultural e educativa cigana relativa ao país vizinho (Espanha), ver Teresa San Román (1984 e 1994) e Mariano Enguita (1999), que realizaram estudos localizados sobre comunidades ciganas e a sua relação com a sociedade maioritária e com a escola pública. Para uma análise a nível Europeu, ver Liégeois (1997).

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

Enquadramento teórico

Tendo como base uma revisão do estado actual dos conhecimentos face aos objectivos anteriormente referidos, o trabalho foi-se desenvolvendo tendo como quadro teórico estruturante vectores que é necessário clarificar neste momento de apresentação de resultados.

A “ponte para outras viagens” contemplada no presente trabalho, foi concebida através do que temos vindo a chamar de *interface de educação intercultural* (cf. Cortesão e Stoer, 1997 b). Na realização deste projecto foram considerados dois aspectos do desenvolvimento desta interface: o conceito do professor (ou agente educativo) como mediador cultural e o estudo das condições necessárias para o estabelecimento de uma “relação negocial” entre a escola e a comunidade cigana.

Consistem um suporte para o desenvolvimento do trabalho, algumas posições teóricas que adiante se explicitam. Consideramos assim importante:

- assumir a diferença como valor, portanto, assumir a valorização da diferença: “na diversidade residem as possibilidades de progresso da humanidade – uma vez que progresso deriva da colaboração entre culturas diferentes”, e porque “através da diversidade torna-se possível a compreensão das culturas – na medida em que só a compreensão das diferenças enquanto sistema permitirá atribuir a qualquer cultura individual o seu sentido verdadeiro” (Rowland, 1987: 8-9);
- defender o relativismo cultural sem ser relativista o que implica a tradução cultural e a promoção da racionalidade transcultural. Sabe-se que a tradução de outra cultura depende, ou pressupõe, a compreensão da sua racionalidade. Mas há crenças que ou desafiam totalmente a nossa compreensão racional ou nos obrigam a alongar, a “esticar”, a nossa própria racionalidade para conseguir o necessário contacto com uma outra. Num esforço de traduzir a racionalidade transcultural para o campo da educação escolar, tem-se vindo a promover em projectos de investigação-acção a construção de dispositivos pedagógicos construídos na base de culturas locais;
- admitir que a dificuldade, ou talvez o risco, parece residir na forma como a escola se apropria da “cultura de origem” dos aprendizes, devolvendo-a depois em enunciados que, ou testemunham a sua marginalidade face à “cultura legítima”, ou a folclorizam, num processo de “nobilitação que reformula a escala de prestígio das culturas em presença (...)” (Reis,

1995b: 95). Os contributos de Bernstein, por um lado, e Goody/Iturra, por outro, são assim importantes para este trabalho;

- admitir que a realização da racionalidade transcultural no interior da escola depende da consolidação do campo de recontextualização pedagógica. É preciso lembrar que quanto menos conseguido for a consolidação do campo de recontextualização pedagógica, maior risco haverá de que aconteçam duas situações aparentemente antagónicas cujo significado profundo é bastante semelhante: ou a assimilação dos grupos minoritários ou a “folclorização” na escola das culturas de origem dos aprendizes. (cf. Cortesão e Stoer, 1997 b).

Consideramos ainda pertinente:

- valorizar a importância de analisar a mudança social na educação intercultural: na ausência das grandes narrativas a mudança não se domina: surfa-se, pilota-se, ou gere-se. *Surfar* as mudanças é fluir no seu dorso, é decidir no contexto do momento, das necessidades e dos desejos mais imediatos e aspirar apenas aos seus ganhos, igualmente mais imediatos. É como que a tática sem estratégia, importando sobretudo o vencer das batalhas, dada a mais-que-humana dimensão da guerra. *Pilotar* a mudança é assumir um conjunto amplo, e algo vago, de metas organizacionais e/ou objectivos pessoais a médio-longo prazo, deixando à decisão as escolhas tácticas. Estas podem assumir vias estrategicamente directas ou mais ou menos indirectas de consecução das metas, objectivos e valores. Por vezes, até, determinadas decisões poderão parecer ir no sentido contrário ao do que aqueles poderiam fazer esperar. *Gerir* a mudança implica a assunção de um *topos* de decisão mais reflexivo ainda que o anterior, dado que neste caso através da decisão, articulando criticamente saberes e práxis, a assunção de um conjunto de metas organizacionais e/ou objectivos pessoais e valores assume a agência como central. Em relação à pilotagem, a gestão da mudança distingue-se pelo domínio das estratégias sobre as tácticas, do conteúdo sobre a forma e da predominância da reflexividade dos actores sobre a sua determinação estrutural (cf. Stoer, Cortesão, e Magalhães, 1998);
- considerar “o professor como mediador/tradutor cultural” como alguém que:
 - compreende sistemas culturais diferentes (capacidade de atravessar fronteiras e de alongar, de “esticar”, a racionalidade);
 - é capaz de interpretar símbolos culturais (capacidade de investigação);

- é capaz de mediar incompatibilidades culturais (capacidade de construir dispositivos pedagógicos);
- sabe construir pontes ou estabelecer ligações através de culturas para facilitar o processo de ensino/aprendizagem (capacidade de praticar a “hermenêutica diatópica”);
- é um bicultural capaz de trabalhar simultaneamente com diferentes sistemas culturais (capacidade de ser culturalmente bilingue); facto que implica:
 - i) aquisição de conhecimento cultural e comunicacional;
 - ii) formação em investigação-acção;
 - iii) tradução de conhecimentos culturais em estratégias pedagógicas;
 - iv) gestão da mudança.

Explicita-se, finalmente, que todo o trabalho foi construído admitindo ainda que:

- considerando os violentos processos de exclusão e de tentativas de assimilação forçada de que as comunidades ciganas têm sempre sido objecto, se valoriza, nesta análise, a singular capacidade que estas têm revelado de manutenção das características culturais que lhe são próprias ao longo dos tempos e nos espaços e quadros sociais e políticos, por vezes bem hostis em que se têm movimentado;
- as relações entre diferentes grupos sociais são construídas sobre e através de problemas decorrentes de múltiplas origens. Eles podem ser relativos a níveis sócio-económicos distintos, valores culturais, racionalidades e estilos de vida diversos, relações de género, conflitos entre diferentes níveis etários, entre diversas situações e estatutos sócio-profissionais. Estes diferentes vectores não se fundem, não se adicionam: interferem, cruzam-se, fertilizam-se, deles decorrendo situações únicas, originais, que se torna crucial interpretar, em cada caso, e em cada tempo (McCarthy, 1988);
- o processo de “proletarização passiva” de que falam Lenhart e Offe (1984) que, pela progressiva desregulação do mercado de trabalho que tem lugar em quadros neo-liberais, contribui para a adulteração progressiva dos modos de utilização das condições da força de trabalho, e afecta cada vez mais populações mesmo algumas até agora poupadas pela precariedade do mercado de trabalho. Admite-se que, *embora de modo diferente*, este processo também afectará a população cigana. Como defende Fátima Pinto (2000), esta população cujo modo de organização social se aproxima

mais do pré-capitalismo do que da organização capitalista, acredita-se que sofrerá ainda mais (mesmo que de modo indirecto e certamente com reacções que lhe serão específicas) com o impacto de desregulação do mercado, com o qual já tinham grandes problemas em relacionar-se em espaços em que ele se apresenta com um funcionamento mais regular;

- a tentativa de conseguir obter e interpretar dados que permitam uma melhor compreensão de relações entre grupos sócio-culturais distintos, e a própria escolha do tipo de dados que se considerou importante obter, é sempre muito perturbada pelo facto de a situação de pesquisa exigir que se penetre e se actue no interior do outro grupo cultural que se procura estudar. Nesta pesquisa foi necessário aceder à compreensão de aspectos de outra cultura, de um modo que, se tentou, não fosse perturbado por uma postura etnocêntrica. Mas procurou-se, simultaneamente, ao longo do trabalho, não estar totalmente mergulhado num relativismo cultural que se admite poder distorcer uma análise mais funda das situações com que nos confrontamos. Esta dupla preocupação, exigiu o desenvolvimento da capacidade de “atravessar as fronteiras”, gerou situações de tensão com que foi necessário aprender a ir lidando: recorrer a um certo relativismo cultural sem se ser relativista, constituiu assim uma opção de partida para o desenvolvimento deste trabalho (Rowland, 1987, Archer, 1991, Cortesão e Stoer, 1997b);
- ao contrário do reforço do “fetichismo dos factos”, sempre muito presente em pesquisas realizadas num quadro positivista, admitiu-se que os diferentes actores sociais (sobretudo se se trata de actores sociais pertencentes a grupos sócio-culturais distintos) fazem leituras também distintas de situações experienciadas em comum. Este trabalho exigiu um esforço de interpretação e aceitação crítica de diferentes racionalidades em presença (Giroux, 1988);
- são sempre muito complexas as relações entre grupos sociais, particularmente se esses grupos são culturalmente distintos e se são detentores de diferentes níveis e tipos de poder. Admitiu-se, sobretudo, que a complexidade que informa essas relações é particularmente difícil de interpretar, de descodificar, uma vez que a leitura que dela se faz através do senso comum (sobre o que é tido como óbvio, o aparente, o visível), mascara, quase sistematicamente, os problemas reais que conflituam de modo não explícito, mas nem por isso menos intenso, no tecido social e educativo; uma postura reflexiva e crítica face às actividades de colheita e interpretação dos dados recolhidos foi assim uma condição essencial para o desenvolvimento de um trabalho desta índole (cf. Giroux, 1988);

- o facto de se ter consciência da importância do “atravessar fronteiras” sócio-culturais que existem entre diferentes grupos de actores sociais presentes no processo educativo, conduz a que o professor seja solicitado a ser um mediador cultural. E esta qualidade, e o facto de ser o responsável pela orientação do processo de ensino-aprendizagem, acrescenta ao seu papel a necessidade de conhecer e compreender os alunos e o seu contexto de vida, bem como de reelaborar os processos de trabalho a que recorre, de forma a serem adequados à população discente. Identificar nos docentes a existência ou não de uma racionalidade transcultural bem como a sua capacidade de se movimentarem no “campo de recontextualização pedagógica”, tornou-se também um objecto central de pesquisa (Bernstein, 1977, Stoer e Cortesão, 1999).

Opções metodológicas do trabalho

Este quadro de preocupações teóricas condicionou e orientou as opções metodológicas que foram sendo feitas. Assim sendo:

- optou-se pelo recurso a metodologias qualitativas dado considerar-se que estas podiam contribuir para uma compreensão mais profunda da situação estudada;
- recorreu-se à elaboração de uma planificação dos trabalhos muito flexível e aberta, de modo a permitir incorporar e até rentabilizar situações não previstas que foram ocorrendo;
- recorreu-se a metodologias variadas de recolha de dados: observação participante, inquéritos com perguntas abertas, pequenas entrevistas de que se fez análise de conteúdo e alguma pesquisa documental. Pensamos que, o facto de lançar mão a um leque variado de metodologias, nos permitiu obter dados diversificados e de diferentes actores sociais – professores, encarregados de educação, habitantes do bairro, mediadores ciganos, até dos próprios inquiridores, numa tentativa de cruzar subjectividades dos diferentes actores sociais envolvidos. Admitiu-se que este cruzamento não só permitiria a elaboração de um trabalho mais rigoroso, como permitiria captar, em alguns casos, diferentes leituras que são feitas de uma mesma realidade.

De acordo com este quadro orientador, no decurso deste projecto fez-se a análise de dados obtidos a partir:

- de dois inquéritos com perguntas abertas, realizadas a professores e aplicados respectivamente nos anos 1998/99 e 1999/00, o primeiro realizado durante um estágio do 4.º ano da licenciatura em Ciências de Educação, o segundo feito já no decurso deste projecto;
- de um inquérito com perguntas abertas e fechadas aplicado à população do bairro, em Março e Abril de 2000;
- de observação participante e entrevistas semi-estruturadas realizadas no decurso dos trabalhos desenvolvidos para a elaboração de uma tese de mestrado que um dos elementos do grupo do projecto tinha realizado;
- de elementos recolhidos directamente pelo grupo de inquiridores, durante o seu trabalho de permanência no bairro;
- de depoimentos da presidente do C. Executivo da escola, que integrou o grupo do projecto;
- de documentos internos da escola.

CAPÍTULO 2
Desenvolvimento do trabalho

Características do bairro, da comunidade cigana, da escola e dos professores

Tornou-se bastante evidente que o projecto teria de arrancar partindo de um conhecimento mais claro não só do contexto em que vivia a população que ia ser objecto de estudo mas, sobretudo, de características próprias da população.

O bairro em que se desenvolveu o projecto é um dos bairros camarários da cidade do Porto desde há muito considerado “problema” em consequência, pelo menos em parte, da sua origem. De facto, nos anos 50 começaram a ser aqui reunidos, segregados, elementos que tinham sido, por qualquer razão, identificados como “difíceis” e como “problemáticos”.

Actualmente o bairro, que foi sendo objecto de sucessivos acrescentos, estende-se por uma área maior na periferia do Porto, e tem cerca de 5000 habitantes. É um espaço onde até há pouco tempo, campeavam as barracas, posteriormente destruídas e substituídas por blocos habitacionais, os últimos dos quais são já da década de 90. As casas actuais do bairro, algumas em estado bastante degradado, albergam portugueses brancos, ciganos, e um número significativo de habitantes de origem africana.

O bairro foi objecto de intervenções várias e dispõe agora de alguns equipamentos, dos quais será importante referir, como exemplo, uma Associação Recreativa e cultural, uma Escola Básica 1 e 2, um Centro Social da Paróquia, instalações de uma Obra Diocesana de Promoção Social, um Centro de Saúde, um “Centro de Apoio à Infância Juventude e Família”, um Posto de Polícia de Segurança Pública e várias associações, uma das quais é, especificamente, uma associação de ciganos.

No entanto, o bairro em geral está muito degradado e assume, aos olhos do visitante, aspectos simultaneamente chocantes e curiosos: *“o bairro fisicamente, tem um aspecto horrível: é sujo, sem jardins, com carros queimados e abandonados, com seringas no chão, com excrementos humanos e de animais, com buracos nas paredes e com as entradas para os apartamentos sujos, com restos de comida por todo o lado, enfim não é propriamente o bairro mais bonito do Porto.*

Uma das coisas que mais me impressionou, foi o aspecto interior dos apartamentos dos ciganos, muito apetrechados, limpos e remodelados, que tinham um bom aspecto e com condições de habitabilidade.

As entradas abertas para os apartamentos no rés-do-chão eram sujas, manchadas e com todo o tipo de desperdícios. Mas quando subíamos do rés-do-chão para andares mais acima, o aspecto ia melhorando assim como pude constatar que em cada lado das portas de entrada, as paredes que ladeiam as suas entradas eram ornamentadas de forma diferente, como se assim designassem a sua diferenciação entre si, distinguindo a minha porta da tua porta. Em relação às portas, estas eram na maioria portas de alumínio diferentes de casa para casa, ou portões ainda mais resistentes a ameaças de entrada forçada para roubo. Alguns ciganos contaram-nos que já tiveram algumas surpresas neste aspecto”.³

³ Depoimento de uma das inquiridoras que esteve no bairro a aplicar parte dos inquéritos acompanhada de um dos mediadores ciganos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DADOS DE CARÁCTER ETNOGRÁFICO OBTIDOS SOBRE A POPULAÇÃO CIGANA

Desde logo nos demos conta da existência de uma grande ambiguidade, mesmo de confusão, que existia à volta das informações que tentávamos obter sobre a comunidade cigana. O projecto de Luta Contra a Pobreza apontava para uma população de cerca de 4000 ciganos no bairro. O Centro Claretiano de Apoio à Infância, Juventude e Família referia a existência de 2000 pessoas ciganas a viver no mesmo bairro. Os serviços do Centro Regional de Segurança Social recensearam, por sua vez, o número de 1000 ciganos. Como nos interessava colher elementos sobre se as crianças ciganas do bairro estavam ou não todas escolarizadas, decidiu-se, como actividade de partida, fazermos um inquérito, porta a porta, para obter esses e outros dados.

O Presidente da União Romani forneceu um “Mapa do Bairro” relativo às zonas ocupadas pelos ciganos. Conseguiu ainda garantir-nos a colaboração de quatro jovens ciganos que, actuando como mediadores, ajudaram na colheita dos dados.

Constituíram-se então quatro equipas formadas cada uma delas por um destes mediadores ciganos e uma finalista de Ciências da Educação. Elaborou-se um inquérito, (V. anexo 1) e trabalhou-se na formação destas equipas, no sentido de que o seu modo de actuar favorecesse uma colheita de dados o mais fidedignos possível. Acordou-se mesmo, que algumas perguntas deveriam ser feitas só pelos mediadores ciganos, a fim de se tentar obter uma maior confiança e favorecer uma comunicação mais aberta por parte dos inquiridos.

Poderíamos admitir que essa comunicação terá sido, de algum modo, conseguida. É o que parecem indiciar os depoimentos feitos pelas próprias pessoas que fizeram o inquérito porta a porta: *“Devo dizer que os contactos foram bastante positivos e superaram as expectativas que tinha no início. Eles (os moradores) foram amáveis, abertos e educados, permitindo um fácil contacto. Esta sua atitude, penso também que se deve ao facto de estarmos acompanhados de mediadores. No caso do meu grupo, o mediador além de ser muito comunicativo sabia cativar as pessoas. Fizemos uma boa equipa e o trabalho decorreu bem, de forma geral”*⁴.

⁴ Extracto de depoimento de uma das inquiridoras que aplicou o inquérito no bairro, também acompanhada por um mediador.

Ou ainda:

“Lá começamos casa a casa a perguntar, quem dali era morador cigano..., começando a inquirir...”

É engraçado como todos os ciganos se conhecem, parecem formar uma grande família e na maioria são ainda aparentados entre si; o meu colega de equipa ia designando que ‘aquele é meu avô, aquela é minha tia, aqueles são meus primos, aquela é a minha 2.ª prima...’, enfim, inquirir estava a ser como uma visita à família do mediador que nos acompanhava.

Em relação aos ciganos inquiridos, inicialmente, estes mostravam-se desconfiados, perguntando: ‘para que é isso?’. Esta foi uma pergunta muitas vezes feita pelos inquiridos. Se não era esta, era sempre outra semelhante, ou muitas vezes apenas uma expressão no olhar que demonstrava desconfiança, interrogação sobre o que queríamos deles.

É claro que quando o meu colega lhes explicava o nosso intuito com o inquérito e também o facto deste ser anónimo, a maioria pareceu demonstrar o seu apreço por levarem em conta as suas opiniões. O facto do meu colega de equipa ser aparentado com eles parece ter ajudado bastante para o nosso intuito ali no bairro.

Fiquei fascinada com o facto dos ciganos serem muito simpáticos comigo, “entre menina sente-se, quer alguma coisa?...”, perguntavam-me, na maioria, os ciganos”.⁵

“Os mediadores ciganos foram atenciosos e revelaram profundo conhecimento do bairro, o que facilitou a tarefa. As pessoas (ciganas) recebiam-nos com aparente abertura: entrávamos em suas casas e dispunham-se a falar, não sem antes perguntarem a finalidade do inquérito.”⁶

O bairro tinha sido dividido em 4 zonas e cada equipa percorreu, porta a porta, cada uma das habitações, anotando à margem do inquérito se tinham sido atendidos por um homem ou por uma mulher, se se tratava de um/a jovem ou de um/a velho/a. É no entanto necessário referir que estes dados não constam de três dos inquéritos que foram recolhidos posteriormente (feitos por um dos mediadores trabalhando sozinho). Isto aconteceu porque não se encontrava ninguém em casa, de todas as vezes que as equipas tentaram contacto.

⁵ Extracto do depoimento de uma das inquiridoras que estava acompanhada por um mediador.

⁶ Extracto do depoimento de uma das inquiridoras escrito quando fazia os inquéritos no bairro acompanhada por um mediador.

Os inquéritos foram preenchidos pelas inquiridoras em cada habitação que de forma ordenada e sistemática foram abordando, guiados pelo mapa, à medida que as pessoas iam respondendo.

Outros dados de tipo mais etnográfico foram obtidos de registos feitos pelas inquiridoras quando questionavam cada uma das pessoas, em sua casa, para obter respostas ao inquérito.

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO CIGANA DO BAIRRO

Os resultados obtidos relativos ao número de habitantes ciganos e de crianças em idade escolar que habitam o bairro constituiu a nossa primeira surpresa. Como já referimos, os números a que tivemos acesso, oriundos de várias fontes, sobre o recenseamento da população cigana deste bairro diferiam, de forma inequívoca, entre si.

Recorde-se que os moradores foram abordados casa a casa, com o cuidado metodológico que nos era, à partida, oferecido pelo facto de os inquiridores serem finalistas de Ciências da Educação com formação em Metodologias de Investigação, associados a jovens ciganos que tinham também recebido alguma formação e com quem tinham estabelecido um excelente relacionamento. Da organização dos dados assim obtidos pode ver-se que, o número total de habitantes a que se chegou não era nenhum dos anteriormente mencionados, mas sim de 517 (v. Quadro 1).

| Número de Habitantes/idade | |
|----------------------------|------------|
| idade | número |
| ≥ 26 anos | 183 |
| 16 - 25 anos | 105 |
| 6 - 15 anos | 142 |
| < 6 anos | 87 |
| TOTAL | 517 |

QUADRO 1

A interpretação desta e de outras discordâncias (por exemplo as que se verificam entre o quadro 1 e 2) não pode ser feita de um modo linear e será discutida adiante, com mais pormenor. Neste momento limitamo-nos a evidenciar este facto.

Quanto às habilitações académicas e idades dos moradores, os dados que foi possível obter através do inquérito são os que constam no Quadro 2.

Numa primeira análise global dos dados registados, pode verificar-se que estamos em presença de uma população com níveis de escolaridade muito reduzidos, onde o número de elementos que atingiram mais do que o 7º ano de escolaridade se situa nos oito (três no grupo dos adultos e cinco no grupo dos jovens), não se encontrando diferenças no que concerne a uma elevação dos anos de escolaridade do grupo dos jovens em relação ao grupo dos adultos.

Se seguidamente atentarmos no número de pessoas que referem não saber ler nem escrever (103 adultos e 23 jovens), embora algumas delas refiram

QUADRO 2

HABILITAÇÕES ACADÉMICAS/IDADE

| | | | |
|---|---|---------------|---------------|
| ADULTOS (>25) | Que não sabem ler nem escrever (não frequentaram a escola) | | 87 |
| | Que estudaram até ao: | 1.º ano | 4+14* |
| | | 2.º ano | 18+2* |
| | | 3.º ano | 21 |
| | | 4.º ano | 42 |
| | | 5.º ano | 3 |
| | | 6.º ano | 8 |
| | | 7.º ano | 2 |
| | mais do que o 7.º ano | | 3 |
| Sub total I | | 117 | |
| CRIANÇAS/JOVENS (6-15) | Que estudam no: | Pré primário | Não referidos |
| | | E. Básico | 115 |
| | | E. Secundário | |
| | | E. Superior | |
| | E. Profissional | 10 | |
| Sub total II | | 125 | |
| CRIANÇAS QUE JÁ NÃO ESTUDAM (6-15) | Que deixaram de estudar no: | 2.º ano | 2 |
| | | 3.º ano | 2 |
| | | 4.º ano | 3 |
| | | 5.º ano | 3 |
| Sub total III | | 10 | |
| JOVENS QUE JÁ NÃO ESTUDAM (15-25) | Que não sabem ler nem escrever | | 23 |
| | Que atingiram o: | 1.º ano | 4 |
| | | 2.º ano | 8 |
| | | 3.º ano | 8 |
| | | 4.º ano | 17 |
| | | 5.º ano | 14 |
| | | 6.º ano | 12 |
| | | 7.º ano | 3 |
| mais do que o 7.º ano | | 5 | |
| Sub total IV | | 94 | |
| Total | | 433 | |

* apesar da frequência, afirmaram não saber ler nem escrever

** os dados recolhidos não esclarecem se estão ainda a fazer formação profissional ou se já a fizeram

ter frequentado os dois primeiros anos do Ensino Básico (num total de 16), rapidamente chegamos à conclusão de que estamos em presença de uma população com uma taxa de analfabetismo muito elevado, atingindo 29,1% da população por nós recenseada.

Mas se procedermos a uma análise da taxa de analfabetismo segundo o grupo etário em que as pessoas foram inseridas, esta percentagem cresce significativamente no que diz respeito ao grupo mais envelhecido. Com efeito, e relativamente ao grupo dos adultos (subtotal 1), a taxa de analfabetismo situa-se na ordem dos 88% (103 em 117), evidenciando uma população adulta esmagadoramente analfabeta, apenas com 12% de alfabetizados.

No que concerne ao grupo dos jovens que já não estudam (subtotal 4), verifica-se que a taxa de analfabetismo atinge 24,5% dos mesmos (23 em 94).

Embora a taxa de analfabetismo entre aqueles dois grupos (dos jovens e dos adultos) apresente uma redução de 63,5% (e excluindo aqueles que, tendo abandonado a escola no final do 1º ou do 2º ano do Ensino Básico, possam não ter adquirido os conhecimentos relativos a esses anos de escolaridade – o que elevaria a percentagem encontrada), é importante salientar que o analfabetismo afecta ainda $\frac{1}{4}$ deste grupo etário.

Se, seguidamente, atentarmos nas respostas dos inquiridos relativamente à importância que dizem ter a escola para eles, os números e percentagens acima referidos (principalmente os que dizem respeito ao grupo dos jovens porque temporalmente mais próximos desta produção discursiva) apresentam-se como bastante contraditórios.

REPRESENTAÇÕES DA POPULAÇÃO CIGANA SOBRE A ESCOLA

As respostas às perguntas abertas do inquérito em que os moradores eram questionados sobre se na sua opinião “ir à escola é ou não importante para um cigano” foram objecto de análise de conteúdo.

Como é evidente, tinha-se, à partida, consciência das limitações com que sempre se tem de lidar quando se analisam respostas a questões que pretendem saber a importância que “na opinião” do inquirido tem determinada ocorrência. E tinha-se também consciência de quanto esta dificuldade pode ser maior quando se trabalha com um grupo sócio-cultural tão “secreto” como é o caso do grupo dos ciganos.

Da análise de conteúdo realizada, foi possível associar as afirmações produzidas em grupos cujos significados explícitos são aparentemente distintos:

- as que (a nível do discurso) valorizavam como óbvia a importância da ida à escola através de frases contendo afirmações de carácter geral: “é bom” ou “é importante” (73 afirmações). Alguns destes destacam, porém, que a escola não os ajudará a arranjar emprego pois que, por serem ciganos são rejeitados, à partida, pelos empregadores. E fazem-no através de frases do tipo “o pior é que não dão trabalho aos ciganos” ou “pode vir pedir um emprego, se sabem que é um cigano já não dão emprego, o meu filho tem o 9.º ano...”;
- as que valorizavam a ida à escola por lhe atribuírem uma utilidade para conseguir emprego (53 afirmações) e/ou obter carta de condução (20 afirmações). As afirmações produzidas eram do tipo “para no futuro terem trabalho”, “para um dia quando maior que tenha uma profissão em condições”;
- as que atribuem à escola uma função de utilidade imediata, isto é, em que a escola é referida como local de aquisição de conhecimentos (de que não se explicita se serão ou não úteis): “aprender a ler, escrever e a contar” (44 afirmações);
- as que (a nível do discurso) valorizavam a ida à escola afirmando que isso poderia contribuir para eles terem um melhor futuro, ser alguém na vida (31 afirmações): “para mais tarde ou mais cedo assegurar o futuro dele”, “para ser alguém na vida”, “para um dia serem alguém”;
- as que admitem que os ciganos escolarizados podem assim ver diminuir o racismo de que se sentem alvo (25 afirmações). As frases produzidas são

do tipo “para não serem discriminados como nós” ou “assim somos mais integrados na sociedade”;

- as que referem que a escola pode ser útil por desenvolver os alunos (15 afirmações): “acho que a cultura faz bem ao desenvolvimento da criança”, “para perceber melhor as coisas “ ou “terem mais inteligência estão muito atrasados”;
- as que dão a entender que a escola pode ter efeitos libertadores de aspectos da lei cigana, libertação essa em que estariam interessados (9 afirmações): “para nós mulheres que temos de ficar em casa a arrumar e tomar conta dos filhos” ou “para nós ciganos que não podemos ir mais à frente por causa das leis ciganas”;
- as que são relativas às reflexões que, sobretudo os mais velhos, fazem sobre as consequências negativas de não se saber ler (14 afirmações): “uma pessoa que não sabe ler é cego” ou “um homem sem ler é um animal”;
- as que afirmam que ir à escola é um direito que os outros têm, portanto os ciganos também têm de ter (12 afirmações). E dizem “porque temos os mesmos direitos que os outros”.

Como adiante será discutido, ao fazer esta análise, tivemos sempre presente o facto de estarmos a organizar afirmações obtidas de um discurso em que, muito provavelmente, se cruzavam frases que intencionalmente constituíam uma fachada, com eventuais posições sentidas relativas ao problemas que eram ventilados.

A escola e os professores

PROCEDIMENTOS

Os dados numéricos sobre alunos, professores e funcionários da Escola foram fornecidos pela Presidente do Conselho Executivo (que foi um dos elementos do projecto) a partir dos registos que constavam dos arquivos desta instituição.

Quanto aos elementos que pretendíamos conseguir relativos a representações que os professores têm da comunidade cigana com que trabalham, eles foram obtidos de diferentes modos:

- a partir da análise de conteúdo a respostas abertas registadas em inquéritos que estagiárias do 4.º ano de Ciências da Educação da U.P. fizeram nesta escola⁷;
- a partir dos registos feitos no decurso da observação participante e de entrevistas feitas por M. José Casa-Nova quando realizava o trabalho empírico para a sua tese de mestrado (Casa-Nova, 1999);
- a partir da análise de conteúdo a três questões de resposta aberta respondidas por 34 professores a quem foi aplicado um inquérito no ano 2000;
- a partir de depoimentos escritos e orais da Presidente do Conselho Executivo da escola;
- a partir da análise de documentos existentes na escola.

DADOS OBTIDOS SOBRE A ESCOLA

A Escola do bairro com que trabalhamos era uma escola EB1/2, instalada entre uma zona de Blocos da Câmara e um conjunto de blocos do “Projecto de Luta Contra a Pobreza”.

Está organizada a partir de um edifício antigo, que inicialmente se destinava somente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na altura em que foi realizado este trabalho, coexistiam na Instituição o Pré-Escolar (que dispunha de 2 salas, uma no interior outra no exterior e afastada do edifício), com o 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico que ao todo, dispunham de 19 salas.

⁷ Este trabalho de estágio decorreu durante o ano 98/99 e foi realizado pelas então alunas finalistas da licenciatura em Ciências da Educação, Goretti Pereira e Ana Marques que autorizaram a utilização dos dados que recolheram.

É uma escola com instalações bastante razoáveis, com bufete, sala de professores, sala de educação especial, gabinete de equipa técnica, sala de atendimento a encarregados de educação, ludoteca e sala de informática. Não dispunha de ginásio nem de cantina. Tinha também uma pequena biblioteca (que não parecia ser muito utilizada) e espaços exteriores um pouco áridos. Dispunha (quando foi elaborado o trabalho) de um corpo docente de 27 professores do 1.º ciclo, e 25 do 2.º ciclo. Dispunha ainda de 2 educadoras, contando também com 22 auxiliares de acção educativa e com 3 seguranças e 7 funcionárias administrativas, uma psicóloga, uma assistente social e 2 professores do ensino especial. A população escolar total era de 480 crianças, 50 em idade pré-escolar, 325 no 1º Ciclo do Ensino Básico e 105 no 2º Ciclo do Ensino Básico.

Como se pode ver no Quadro 3 (onde está registado o número de alunos ciganos que frequentava a escola, bem como a sua distribuição pelos diferentes anos de escolaridade) os dados obtidos directamente dos registos que constam da escola não coincidem com os dados obtidos através dos inquéritos feitos porta a porta.

QUADRO 3

(Comparação dos dados surgidos nestes

INQUÉRITOS À POPULAÇÃO DE ETNIA CIGANA

inquéritos relativamente à pergunta 3.6 com os dados existentes na escola)

| N.º DE CRIANÇAS OU JOVENS QUE ESTUDAM | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|-----------------------|---------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------------|-----------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------------|
| C/J | IDADES | DADOS FORNECIDOS PELAS FAMÍLIAS | | | | | | | | DADOS FORNECIDOS PELA ESCOLA | | | | | | | |
| | | Anos de escolaridade | | | | | | | | Anos de escolaridade | | | | | | | |
| | | pré | 1.º | 2.º | 3.º | 4.º | 5.º | 6.º | 7.º | pré | 1.º | 2.º | 3.º | 4.º | 5.º | 6.º | 7.º |
| C | 3 - 6 anos | 0 | | | | | | | | 9 | | | | | | | |
| C | 6 - 15 anos | | 32 | 39 | 23 | 23 | 4 | 3 | 1 | | 18 | 75 | 21 | 1 | 8 | 3 | * |
| J | 15 - 25 anos | | | | | | | | | * Dados desconhecidos pela escola | | | | | | | |
| | Formação Profissional | | | | | | | | 8 | * Dados desconhecidos pela escola | | | | | | | |
| | Total | | | | | | | | 125 | | | | | | | | 135 |

Embora as diferenças não sejam gritantes, podem-se ver que estes dados, claramente, não coincidem. A população cigana, quando abordada através do inquérito, refere a existência de 125 crianças e adolescentes entre os 6 e os 15 anos; do registo da escola constam 135. As indicações do ano que

frequentam são ainda menos concordantes, sobretudo no que se refere ao 2.º e ao 4.º ano de escolaridade.

Uma tentativa de interpretação destas discordâncias será adiante realizada mais desenvolvidamente. É de admitir, no entanto, que os dados referidos pelos ciganos, quando inquiridos, sejam, muito provavelmente, sobretudo, relativos a “há quantos anos” as crianças andavam na escola e não ao ano de escolaridade que efectivamente frequentavam.

ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS SOBRE OS PROFESSORES E AS PROFESSORAS

No primeiro inquérito aplicado a 32 professores desta escola no ano de 98/99 de que se conseguiram somente 11 respostas, faziam-se perguntas abertas com as quais se procurava obter diferentes tipos de dados.

As perguntas abertas foram:

1. O que é para si, ser professor no Ensino Básico 1, 2 da escola deste bairro?
2. Quais as dificuldades que destacaria como sendo as que mais estorvam/obstam a sua acção como professor nesta escola?
3. Face à heterogeneidade desta escola, refira algumas estratégias e actividades que desenvolve ou desenvolveu no sentido de conhecer aqui a cultura cigana.
4. Como se tem envolvido no processo de construção de respostas aos problemas postos pela comunidade em geral e pela comunidade cigana?
5. O que é ser criança cigana?
6. “Há muito furto e engano à conta do cigano”. Fazendo apelo à sua experiência e conhecimento desta comunidade comente aquele provérbio.

Como se pode ver, com as duas primeiras perguntas procurava-se colher dados sobre representações que os professores têm da sua profissão numa escola com as características que esta apresenta. Com a terceira procurava-se identificar se os professores afirmavam desenvolver algumas actividades de pesquisa, a fim de entenderem melhor os alunos com que estão a trabalhar. A quarta visava colher dados sobre se os professores afirmavam adoptar propostas educativas adequadas às características dos alunos. As duas últimas poderão ajudar a perceber o lugar que os estereótipos existentes sobre ciganos ocupam nas representações que os professores têm desses alunos.

A análise da primeira pergunta revela de imediato a enorme ênfase que os professores dão ao seu papel na área sócio-afectiva, na moralização, no desempenho de um papel socializador/assimiliacionista e assistencial: “é fazer de mãe”, “é ser assistente social”, “é darmos carinho”. “Afecto”, “paciência”, “compreensão”, “tolerância”, “abnegação”, “dedicação”, são termos muito empregues. Ao todo identificaram-se 29 afirmações deste tipo. A este tipo de características junta-se, ainda, as contidas nas frases que referem a missão

normalizadora do professor, como aquele que “dá valores” “boas-maneiras” (4 afirmações), sendo esta missão normalizadora do professor mais visível na análise à segunda questão. É de notar o contraste da ênfase dada a este tipo de desempenho com a fraca valorização que é feita, ao nível do discurso, do seu próprio papel como agentes de desenvolvimento cognitivo/instrucional. Este papel é referido em afirmações do tipo: “Ser elemento activo no processo de ensino/aprendizagem” e só é representado por 3 afirmações.

Falam da sua profissão como decorrente de uma vocação: “vocação para se ser professor nesta escola” (4 afirmações). E fazem-no num “tom” romântico, descrevendo-a como globalmente positiva com afirmações do tipo: “é ter o prazer de colher frutos em campo agreste” ou “porque me sinto útil e bem comigo mesmo e com a profissão que abracei” (18 afirmações). Só um refere que se trata de uma profissão “cansativa” embora acrescenta que é compensadora.

Há ainda a salientar a existência de afirmações que referem o carácter interventivo/inovador que deverá ter o professor “ser participante, participador”, “é um desafio constante ser professor de verdade” ou “ser modificador” (12 afirmações).

A preocupação com a necessidade de entender os problemas existentes também é referido através de frases do tipo: “é ser um elemento...atento, num espaço com crianças de várias etnias”, “é principalmente saber ouvir” (4 afirmações).

Em síntese, poderá dizer-se que embora alguns professores tenham verbalizado preocupações em atribuir aos docentes um papel de escuta/intervenção, a maioria parece identificar-se mais com a actuação de professores em áreas sócio-afectivas e normalizadoras, em que está presente uma ideia romântica de “vocação” para ser professor.

A análise da segunda questão indica, claramente, que os professores parecem atribuir sobretudo aos alunos, aos pais e às características do bairro, a responsabilidade pelas dificuldades sentidas na sua prática pedagógica. Assim, num total de 34 afirmações, somente 5 são relativas a dificuldades imputáveis à escola, cujo funcionamento é tido como obstaculizante e à orientação curricular de carácter regulador que gostariam de implementar. Só num caso são atribuídas responsabilidades aos professores.

Assim, 18 afirmações referem-se aos alunos e suas famílias como elementos passíveis de originar distúrbios no processo de ensino-aprendizagem, visíveis nas seguintes afirmações: “o funcionamento normal das aulas é (...) impossível porque a concentração dos alunos é mínima”, “o tempo é utilizado por mim muitas vezes para a ‘educação’ que eles revelam mínima”, “o comportamento inadequado dos alunos”, “a falta de assiduidade”, e a “falta de interesse dos encarregados de educação”.

O meio, considerado problemático, é também uma das razões aduzidas para explicar as dificuldades encontradas no desenvolvimento da acção pedagógica (5 afirmações): “meio extremamente problemático, com muitas situações graves de problemas económicos, sócio-afectivos, de tráfico de droga”, “a marginalidade que impregna todo o bairro, sendo rara a família que com ela não tem contacto”, “a revolta que se vê em grande parte dos alunos, é fruto destes ambientes inadequados em que crescem”.

São também apontadas responsabilidades ao sistema educativo, num total de 5 afirmações: “o número de alunos por turma (...) é grande”, “o governo com algumas leis pouco favoráveis (..)”, “falta de pré-escolar”.

Significativamente, o número de afirmações que referem a escola como responsável pelos problemas existentes (o que designamos de factores internos à organização escolar) é de 5. É de notar que as professoras atribuem a origem das dificuldades que sentem à heterogeneidade da composição das turmas em termos do nível de conhecimentos académicos demonstrado pelos alunos e à “falta de recursos humanos e de equipamentos necessários para concretizar planos”. As professoras e as suas práticas como causadoras de problemas, aparece referenciado apenas uma única vez na seguinte afirmação: “algumas mentes ainda renitentes em mudar a sua maneira de ver o ensino”.

Em suma, na perspectiva das professoras inquiridas, as causas dos problemas com que a escola se depara no seu quotidiano pedagógico, devem ser procuradas maioritariamente fora do espaço escolar, não interrogando (também) as suas práticas pedagógicas e a organização e conteúdos curriculares como possíveis factores inibidores do bom decurso do processo de ensino-aprendizagem.

A análise das respostas à questão “Face à heterogeneidade sócio-cultural da população da escola refira algumas estratégias e actividades que desenvolve

ou desenvolvia no sentido de conhecer, aqui, a cultura cigana” revelou alguns aspectos interessantes. Assim, numa primeira leitura pode verificar-se que a maioria dos professores afirma ter tentado conhecer melhor os alunos. E, segundo eles, procuraram fazê-lo através de actividades que desenvolveram, não só na sala de aula, mas também junto dos pais e da comunidade. Só dois professores afirmam não sentir esta necessidade de os conhecer porque os seus alunos ciganos “estão perfeitamente integrados no conjunto e de maneira nenhuma sinto necessidade de tomar medidas específicas”. Outro afirma “tratar os ciganos como seres iguais aos outros”.

Das vinte e oito afirmações restantes, onze referem desenvolver actividades para conhecer os alunos dentro da sala de aula, referindo como exemplo “orientar e estimular a realização de trabalhos dos alunos sobre a descrição/representação de actividades e comportamentos específicos da cultura cigana” ou que “contam-se histórias de vida, fazem histórias sobre o que cada um sonha onde todos participam com interesse e respeito”.

Nove afirmações referem que foram desenvolvidas com este objectivo, actividades fora da sala de aula: “a cultura cigana fui-a conhecendo ao longo dos anos pelo contacto com os encarregados de educação” ou “participar em reuniões com encarregados de educação”.

Em treze casos são mesmo referidas importantes diligências feitas na comunidade a fim de recolher dados sobre a cultura deste grupo: “Em 1995 fiz reportagens várias sobre a cultura cigana. Fui a casa deles, dialogamos sobre as suas tradições e registei-as, fotografei-os e revelei as fotografias (eu mesma) a preto e branco, já que eles não queriam que fossem reveladas as suas fotos, pelo facto de muitos que entrevistei estarem de luto”; ou ainda “por questionários feitos a famílias de etnia cigana, pela recolha junto das famílias de jogos tradicionais, danças espontâneas feitas por estes alunos, canções por eles cantadas com batimentos de mãos”.

É importante referir que o reduzido número de respostas que demonstra uma articulação entre o conhecimento cultural adquirido acerca da comunidade cigana e a tentativa de construção de práticas pedagógicas, parece indicar pouca adequação destas práticas à população com que os professores trabalham (cf. dispositivos de diferenciação pedagógica, Stoer e Cortesão, 1999). Assim, quando inquiridos sobre “como se tem envolvido/implicado no processo de construção de respostas aos problemas postos pela comunidade

cigana”, na maioria dos casos, as respostas são singularmente semelhantes às respostas dadas à pergunta “o que fez para conhecer a cultura cigana”. E assim é que há professores que respondem à pergunta acima referida, dizendo que são: “tolerantes”, “compreensivas”, “participando em reuniões e festas”, etc., e na resposta à pergunta 3 (referida na página anterior), dizem “mostrar interesse pelos rituais de etnia”, participar em reuniões”, “dialogar com as crianças”. Há no entanto alguns sinais indicadores de uma postura diferente, mais activa, no sentido de encontrar respostas adequadas à diferença cultural: “tenho procurado participar activamente em todas as iniciativas promovidas pela e na escola com vista, não só à construção como à implementação de respostas relevantes”, “nós respeitamos os seus valores culturais e procuramos ir ao seu encontro”, ou ainda “o que o professor pretende não é modificar-lhes os filhos em termos de cultura, mas valorizá-los dentro das suas próprias regras”.

Em síntese, as respostas dos professores e professoras ao serem inquiridos sobre se se têm envolvido/implicado no processo de construção de respostas aos problemas postos, revelam que:

- *muitos professores desenvolvem actividades que lhes permite aceder a um certo conhecimento dos alunos e da comunidade em que eles vivem. Poucos afirmam não se preocupar com a obtenção de um profundo conhecimento dos alunos;*
- *a generalidade dos professores inquiridos não evidencia utilizar esse conhecimento para reelaborar materiais e métodos de forma a conseguir um processo de ensino/aprendizagem mais adequado aos alunos.*

Quando questionados sobre “O que é ser criança cigana” obtiveram-se respostas num total de 62 afirmações. Em 14 destas afirmações registadas, pode verificar-se que há professores que consideram que as crianças ciganas são, segundo eles, iguais a todas as outras. No entanto em 48 afirmações elas são referidas como tendo “características diferentes”.

Destas 48, 15 caracterizam-nas negativamente através de expressões tais como “faltosas”, “difíceis”, “pouco motivadas”, “desorganizadas”, “desprovidas de qualquer aprendizagem”; catorze referem-nas também como diferentes, mas de forma um tanto neutral como sendo: “com regras e costumes diferentes”, “que gosta de festas”, “fiel às tradições que reguem a sua comunidade, nas várias áreas”, etc; dezanove recorrem a expressões revelando apreciações positivas quer do tipo sócio-afectivo, tais como: “felizes”,

“despreocupadas”, “dinâmicas”, quer referindo-se mais aspectos cognitivos (5 casos): “inteligentes”, “bom cálculo mental”, “têm muito que nos ensinar”.

Maioritariamente pode ver-se, portanto, que os professores descrevem os alunos ciganos como tendo características que lhe são peculiares (diferentes portanto das outras crianças), características essas umas positivas outras negativas mas que são, sobretudo, relativas a aspectos socio-afectivos.

Quando em 2000 (portanto mais de um ano depois) se aplicou um segundo inquérito a 34 professores da escola EB1 e 2 do mesmo bairro, inquérito esse de que constavam somente 2 questões de resposta aberta, a sua análise veio a revelar que, quando questionados sobre “Quais as situações que destacaria como sendo as que mais dificultam a sua acção como professor nesta escola” em 90 das afirmações produzidas, 58 atribuíram as dificuldades a *handicaps* dos alunos. Esses *handicaps* eram, segundo os professores inquiridos, de natureza psicológica (7 casos) por:

- desmotivação – “falta de motivação para aquisição de conteúdos programáticos” (4 afirmações);
- problemas psicológicos – “instabilidade emocional” ou “pouca capacidade de concentração” (3 afirmações).

Os problemas são também atribuídos a *handicaps* sócio-culturais (15 afirmações) “sem educação”, “agressividade”, “a grande falta de educação que os alunos revelam” ou “situação de indisciplina” ou “atitudes agressivas”, “reações imprevisíveis de alguns alunos que demonstram comportamentos bastante desviantes”.

Os *handicaps* familiares são referidos em 9 afirmações: “familiares com graves problemas”, “falta de interesse dos encarregados de educação”, “consequência do meio familiar em que se inserem”.

Apontam-se também os problemas do bairro em 7 afirmações: “falta de segurança”, “gueto”.

Em 6 afirmações a escola também é apontada como responsável, pelo facto de organizar turmas heterogéneas: “o facto de que dentro de cada turma existem vários níveis de aprendizagem”, por insegurança, “certa falta de segurança dentro da escola” e por deficientes condições materiais, “uma escola com estas características requer quantidade e qualidade de recursos materiais”.

Somente em dois casos se refere a possibilidade de haver algumas responsabilidades dos professores: “formação pessoal de docentes” e “dificuldade de gestão curricular”.

Em síntese pode verificar-se que, um ano depois, a maioria esmagadora dos professores inquiridos atribui a responsabilidade das dificuldades que sente no seu quotidiano de trabalho a factores que lhe são exteriores, com particular incidência em alunos, suas famílias e, finalmente, às condições do bairro em que se situa a escola. Esta última é culpabilizada, sobretudo por, na sua organização, não se fazerem turmas homogéneas, separando os alunos que apresentam mais dificuldades dos que apresentam melhor rendimento escolar.

CAPÍTULO 3
Cruzamento e discussão dos dados

Tendo registado todos os dados que foi possível colher junto de diferentes actores sociais (população cigana, professores da escola, presidente do C. Executivo, um elemento de etnia cigana que preside à União Romani e que foi, no início, consultor do projecto e investigadores que, de forma mais ou menos prolongada, contactaram com o bairro com a sua população e com a escola) irá agora proceder-se ao confronto entre todos estes elementos bem como a uma tentativa de interpretação dos mesmos.

Ir-se-á então considerar:

- os dados obtidos directamente através do inquérito à comunidade cigana e os dados conseguidos de outras fontes mais ou menos oficiais sobre o número de ciganos residentes no bairro e o número de crianças e adolescentes que frequentavam a escola;
- os resultados das análises dos inquéritos à população cigana sobre a importância que atribuem à escola e os dados obtidos na escola sobre os ciganos como alunos;
- as afirmações, convergências, contradições que é possível identificar ao longo das respostas às perguntas feitas aos professores no primeiro inquérito sobre as suas representações sobre os ciganos e formas de trabalhar com eles;
- as atitudes que parece poderem identificar-se nos professores face aos alunos ciganos identificadas quando se analisam as respostas por eles dadas no segundo inquérito;
- alguns dados obtidos no decurso da observação participante levada a cabo por Maria José Casa-Nova aquando da elaboração da sua tese de mestrado.

Os dados obtidos junto da comunidade cigana tornaram bastante evidente a presença de contradições entre o discurso oral dos ciganos quando se referiam à escola e à relação com a comunidade dominante e aquilo que parece ser a realidade das suas práticas.

Considerando todos estes dados, em conjunto, podemos apercebermos-nos que nos defrontamos, por um lado, com uma comunidade minoritária habitualmente considerada muito fechada em si própria e que vive em condições geralmente difíceis mas que, inesperadamente (inesperadamente para alguns dos investigadores, de etnia diferente e pertencentes também a uma classe social diferente) se nos apresentaram como abertos, amáveis, dispostos a fornecer todos os dados que lhes solicitamos. Mas esses dados, curiosamente, pouco têm a ver com outros dados que também obtivemos por outras vias: os dados do Projecto de Luta Contra a Pobreza, da GNR, do Serviço Social, do Centro Claretiano de Apoio à Infância, Juventude e Família, de uma Associação de Ciganos ou da própria presidente do Conselho Executivo da escola que trabalha na zona há muitos anos. Como colhemos os nossos dados com muito cuidado, esta discrepância fez-nos parar para reflectir. E, já anteriormente, quando da leitura dos dados, afirmávamos: “A leitura desta discrepância não pode ser feita de um modo linear...”

O que nos parece ser de admitir é que será difícil afirmar que os dados fornecidos por qualquer uma das entidades anteriormente referidas serão “os certos”. E provavelmente haverá várias razões que expliquem estas discrepâncias. Poderá haver famílias que têm casa no bairro mas que naquele momento não as habitam (estão algures, noutras casas que não lhes interessa de momento referir); poderão ter ocorrido alguns óbitos; poderá haver pessoas que declararam ali morar, por qualquer razão para nós desconhecida mas que lhes traz alguma vantagem; poderá, sob a capa da amabilidade e da disponibilidade, existir um certo receio, ou indiferença, face a alguém que os vem incomodar com perguntas; pode haver simplesmente enganar, erros de comunicação...

As razões poderão assim ser muitas. Mas o que é interessante sob o ponto de vista da análise é termos progressivamente compreendido que o que é perigoso é considerar que há respostas “certas” e “erradas”. Mesmo relativamente a uma questão tão concreta como esta, mesmo relativamente a números, a verdade de cada um parece ser a “sua” própria verdade, certamente muito atravessada por estratégias de sobrevivência da população que tentámos estudar e em que, portanto, dificilmente todos conseguem penetrar.

Quanto às representações e à relação que a comunidade cigana tem de e sobre a escola e as representações e relações que os professores têm de e com a comunidade cigana, os dados obtidos também nos obrigam a reflectir.

Recorde-se que, quando interrogados, nenhum cigano afirma no seu discurso explícito que a escola é pouco importante ou que não tenciona manter os filhos lá. Ao contrário eles afirmam, e fazem-no até com frases bastante empolgadas, salientando a importância da frequência escolar para poderem arranjar um emprego ou a carta de condução, porque assim serão menos discriminados, porque deste modo perceberão melhor o que acontece e ficarão “menos cegos”. Há mesmo quem (sobretudo mulheres) adiante razões plausíveis, como por exemplo, que a escola as poderia ajudar a libertarem-se de certas leis ciganas.

No entanto, os registos escolares dizem-nos que muitos não cumprem a escolaridade obrigatória e que faltam muito. Observações feitas pelos professores revelaram que, em termos de organização de tempos familiares, são consideradas prioritárias as feiras, os casamentos, as festas. Por outras palavras, assiste-se a uma produção discursiva que se contradiz nos actos, que poderá ser interpretada como formas destes ciganos (re)produzirem o “discurso oficial” da importância da escola perante uma sociedade maioritária que procura regulamentar a sua sociedade (que é minoritária). Poderá ser este campo de «regulação social imposta», onde conflituam diferentes relações de poder que favorece a emergência de estratégias de sobrevivência, e que constituem possíveis interpretações para esta discordância entre discurso e prática.

Acontece que esta produção discursiva, que contradiz os actos, parece apresentar-se com características que são um tanto diversificadas. Em certas situações parece ser bastante evidente a “colagem” ao discurso oficial dominante. É o caso das afirmações como “um homem que não sabe ler é como um animal” ou “a cultura faz bem ao desenvolvimento da criança”. Parece ser de admitir que se estão a observar estratégias de sobrevivência e, neste caso, de aparente assimilação, face ao grupo dominante e a que já atrás se fez referência.

Mas há outras afirmações que parecem sair um pouco deste quadro. Estas são, por exemplo, os casos em que se afirma “somos portugueses na mesma” ou “o cigano tem o mesmo privilégio que um senhor”. Só se encontraram 12 afirmações deste tipo, mas, realmente, elas parecem poder constituir sinais,

talvez frágeis, de uma certa tomada de consciência de direitos. Ir à escola não interessaria tanto pelo facto de ir aprender, mas antes algo, que se os outros usufruem, eles também querem para si, algo que relacionam com um estatuto mais elevado que começam a reivindicar (Casa-Nova, 1999). Também as questões que anteriormente se referiram e que são relativas a um (possível) interesse de se afastarem um pouco da “lei cigana” são, na nossa opinião, de analisar com algumas reservas. Considerando todas as barreiras de comunicação que existem, todas as “cortinas de fumo” que dificultam a compreensão do que se passa, não será fácil discernir o real significado de afirmações como: “para nós ciganos (é importante ir à escola) porque não podemos ir mais à frente por causa das leis ciganas” ou, como afirmou um cigano, referindo-se à filha: “esta pequenita é esperta que se farta; já pega nos livros da irmã, faz que se interessa pela escola. Sabe porquê? É que os padrinhos não são ciganos e puxam por ela. Eles gostam muito dela. É por isso”.⁸

O que estará aqui em causa? Desvalorização da identidade cigana? Mais uma evidência de estratégia da sobrevivência, sendo a escola vista como uma forma de se tornar, aparentemente, semelhante à sociedade dominante? Esta questão permanece sem resposta.

Mas a complexidade do problema de relacionamento entre a escola e a comunidade cigana não fica por aqui. É que, se por um lado temos um grupo sócio-cultural bastante fechado, com uma identidade bem vincada, com interesses, valores e segredos próprios em que é muito difícil penetrar a um nível que permita uma real compreensão das situações, por outro lado, temos uma instituição também ela cheia de problemas e contradições.

Assim, os dados recolhidos parecem indicar que se há professores que descrevem os seus alunos ciganos em termos um tanto pejorativos, tais como “difíceis”, “faltosos”, “pouco motivados”, “desorganizados” outros consideram-nos simplesmente “despreocupados”, “felizes” “que gostam de festas”. E até alguns (poucos) as referem tendo “bom cálculo mental” e ser “inteligentes”. Há, pois, leituras diferentes sobre o aluno cigano.

Também é importante referir que, em qualquer um dos inquéritos, os professores atribuem as dificuldades que experimentam no seu quotidiano de trabalho a tudo, menos a si próprios. Atribuem os problemas sobretudo a handicaps que as

⁸ Frase recolhida por M. José Casa-Nova no decurso do trabalho de campo para a realização da tese de mestrado.

próprias crianças carregam sobre si, às famílias cheias de problemas e ao bairro onde se acumulam más condições de vida. Com raríssimas excepções (um professor em cada inquérito) nenhum professor admite que, para ter algum êxito, será talvez necessário que toda a escola e ele próprio também altere e diversifique as suas propostas de ensino/aprendizagem. Pelo contrário, até culpam a escola por não organizar turmas homogéneas, para assim, na sua perspectiva, poderem trabalhar melhor. É, aliás, de notar que, terminado o Projecto das Escolas Inclusivas (em que se trabalhou muito no sentido de se incluir todas as crianças e se encontrarem, por isso, respostas educativas diversificadas) os professores, quase como reacção, tenham organizado turmas homogéneas na escola. Será que, face a tantas dificuldades sentidas no seu trabalho e não identificando, a curto prazo, resultados positivos na proposta de inclusão educativa, os professores tenham resolvido tentar outro modo mais tradicional, em função do qual se sentiriam mais à vontade para abordar o problema?

Um aspecto que se nos afigura como particularmente interessante para discutir diz respeito à comparação dos resultados das análises às respostas obtidas face às perguntas 2 e 3 do 1º inquérito aos professores (v. anexo 3).

Assim, verifica-se que, quando inquiridos sobre se recorriam a algumas estratégias a fim de conhecerem melhor a comunidade cigana com que trabalham, os professores referem que desenvolveram actividades extremamente interessantes: foram ao bairro, tiraram fotografias que eles próprios revelaram, recolheram histórias de vida, cantares, etc. Porém, as respostas à questão seguinte (questão 4) sobre que estratégias pedagógicas utilizaram para trabalhar com aquele público específico são, como já se assinalou, estranhamente semelhantes ou mencionam situações do género: sendo “compreensivo”, “tolerante”, etc.

Ora isto parece indiciar que, apesar de terem adquirido conhecimentos sobre a comunidade cigana (tal como atrás foi referido), a generalidade dos professores inquiridos não evidencia utilizar esse conhecimento para reelaborar materiais e métodos de forma a conseguir um processo de ensino-aprendizagem mais adequado aos alunos. Por outras palavras, talvez se possa admitir que o interesse que os professores sentiram sobre o “estranho”, o “diferente”, possa não se traduzir na construção de “dispositivos de diferenciação pedagógica”. Os dados recolhidos estariam mais relacionados com um desejo de conhecer esse estranho e diferente e, assim seria mais aplicável a actividades um tanto “periféricas” ao que se considera ser o “núcleo duro” do currículo. Não

seriam assim muito rentabilizadas em termos de aprendizagens consideradas essenciais e valorizadas pela escola. Talvez esta seja uma das razões que possa explicar um menor interesse e uma menor aceitação por este tipo de preocupações de conhecer o diferente que foi detectado no 2º inquérito (v. anexo 4). Aí, como se pode ver nas análises feitas no capítulo 2, as representações dos professores sobre os alunos ciganos parecem ser mais duras. De facto, as crianças são descritas como tendo “graves problemas”, “falta de educação” e “com reacções imprevisíveis”. Os seus familiares são mencionados como tendo “graves problemas” e “falta de interesse”. Menciona-se mesmo a falta de segurança no interior da escola e do bairro.

Poderá também estar relacionado com o facto de, no quotidiano da sala de aula, os professores não saberem como rentabilizar os conhecimentos adquiridos sobre a cultura cigana. Como referiu uma professora a um dos elementos da equipa do projecto: “Não sei o que fazer com o que sei. Diga-me o que fazer!”

Mas poderá haver ainda outras razões que contribuam para esta mudança de atitude. De facto, se atentarmos no quadro 4, podemos ver que a escola estava muito menos apoiada em termos de reflexões teóricas e de situações de formação a partir de 1999. Para além disso, o bairro pode ter piorado em termos de segurança e qualidade de vida, já que também terminou o Projecto de Luta Contra a Pobreza.

Mas a explicação poderá ser, igualmente, em parte, o resultado das mudanças ocorridas na própria escola. Realmente ocorreram mudanças visíveis e significativas do corpo docente neste âmbito. No ano lectivo de 1999/2000 permaneciam na escola EB1 e 2 apenas 40% dos professores que integravam esse corpo docente em 1997/98. Poderão, em consequência, ter saído alguns professores que fossem elementos-chave de promoção de uma atitude mais aberta face à diferença.

Aliás, a própria presidente do C. Executivo refere o desânimo e o cansaço que actualmente o corpo docente da escola sente face a tantas dificuldades vividas e face a tanta falta de apoio que dizem sentir.

Em síntese, e considerando a complexidade dos problemas, poderia dizer-se que, para serem significativas, as mudanças terão de vir de muitos lados. As questões terão de ser repensadas em diferentes vertentes, se se quer ter alguma possibilidade de diminuir a sua intensidade e relevância.

| ACTIVIDADES RELACIONADAS COM INVESTIGAÇÃO/FORMAÇÃO NA ESCOLA EM ESTUDO | | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|---|------|--------------------------------|------|
| 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 |
| Bolsiros de investigação | | | | | | | | | |
| Estágios do 4º ano da Licenciatura em Ciências da Educação | | | | | | | | | |
| | | | | | | Elaboração de uma tese de Mestrado: entrevistas e observação participante | | | |
| | | | | | | Projecto das Escolas Inclusivas: Investigação-acção | | | |
| | | | | | | Aplicação do 1º inquérito aos professores | | | |
| | | | | | | TEIP | | | |
| | | | | | | Formação de turmas homogéneas | | | |
| | | | | | | Início da atribuição do RMG (*) | | | |
| | | | | | | | | Proj. Pontes p/ outras viagens | |
| | | | | | | | | 2º inquérito aos profs. | |

QUADRO 4

(*) RMG - Rendimento Mínimo Garantido

Mas, sobretudo, no que respeita à relação escola-comunidade, tudo parece indicar que a comunicação entre dois mundos sócio-culturais tão distintos, que experimentam no seu quotidiano tantas dificuldades, não será nunca fácil. Talvez os obstáculos que surgem sejam menos incontornáveis se a escola conseguir adoptar posturas menos etnocêntricas e quadros de valores menos monoculturais, se conseguir rentabilizar o conhecimento que vai tendo e adquirindo sobre os alunos na concepção de processos de diferenciação pedagógica adequados aos grupos com os quais trabalha. Em síntese, alguma coisa se poderá conseguir se escola e professores se assumirem como mediadores entre a cultura erudita que a escola habitualmente veicula e as culturas com que se defrontam nas salas de aula. Alguns dos sinais que captamos e que anteriormente foram referidos parecem sugerir a possibilidade de que o cruzamento dos que trabalham no quotidiano escolar com actividades de pesquisa, de reflexão e, portanto, de formação poderão vir a ter algum significado em termos de passos positivos a dar nesse sentido.

CAPÍTULO 4

“Sobre” e “Depois” do projecto:
considerações teóricas

Uma vez terminado o projecto durante o qual se recolheram diferentes tipos de dados empíricos e se procurou fazer uma análise conjunta e cruzada de seus significados, decidiu-se proceder a um conjunto de reflexões que pretendem ir um pouco mais além no quadro desta problemática. Essas reflexões dizem respeito, portanto, a uma tentativa de cruzar os resultados a que chegamos com contributos de outros autores, procurando assim contribuir para que se consiga progredir um pouco mais na interpretação das relações entre as comunidades ciganas e a instituição escolar, através de um desenvolvimento teórico mais aprofundado, que se poderia, de certo modo, situar na continuidade, mais aprofundada, das discussões dos dados a que se procedeu no capítulo 3.

Assim sendo, neste capítulo ir-se-á, sucessivamente, produzir alguma reflexão teórica sobre:

- um contributo para a compreensão de características sócio-económicas e culturais da comunidade cigana;
- uma contribuição para a análise da relação da comunidade cigana com a escola.

Um contributo para a compreensão de características sócio-económicas e culturais da comunidade cigana

A leitura das respostas aos inquéritos que promovemos junto da comunidade cigana do bairro (através dos quais, de início, se pretendia somente clarificar a problemática da escolarização dessa comunidade e aprofundar o debate em torno das suas representações sobre a escola) bem como a análise de dados recolhidos através de outras metodologias, veio a revelar-se, toda ela, um objecto de análise obrigatório, incontornável, e fonte de uma riqueza que antes não suspeitáramos. Esta situação teve lugar no momento em que nos recusamos a ler, de um modo imediatista, as discrepâncias observadas entre as informações prestadas pelos inquiridos e as informações provenientes de outras fontes e do próprio contacto com a realidade empírica.

Verificamos, por exemplo, que, como atrás já foi referido apesar dos cuidados metodológicos que adoptamos quando elaboramos o inquérito realizado à comunidade, quando decidimos realizá-lo através de entrevistas porta a porta e quando optamos por formar equipas de investigação compostas por inquiridores com formação em Ciências de Educação e por mediadores ciganos, os dados obtidos pareciam ainda não nos ter garantido respostas fiáveis por parte da população. Tanto poderíamos abordá-los em função de uma grelha de leitura que valorizasse a *dimensão deficitária das informações prestadas*, como em função de uma grelha de leitura que interpretasse as respostas dos inquiridos, enquanto possível expressão de uma marca cultural e/ou de *uma estratégia*. A compreensão desta estratégia remete-nos para a necessidade de ter em conta dados sobre as comunidades ciganas em geral para a abordagem das condições de vida particulares da comunidade cigana que habita o bairro que foi por nós estudado.

Do ponto de vista heurístico, a decisão de abordar os comportamentos dos inquiridos como possível expressão de uma estratégia de relacionamento, cruzada com características sócio-culturais, pareceu-nos não só ser mais prometedora e complexa, como nos possibilitou explorar, igualmente, outros sentidos possíveis acerca desses comportamentos e da própria relação entre a comunidade cigana e elementos exteriores a essa comunidade. Por isso, e admitindo, embora, a possibilidade de alguns dos inquiridos não prestarem informações correctas, por ignorância ou indiferença, pareceu-nos bem

mais pertinente tentar ler as respostas em função sobretudo da *adoção de uma estratégia defensiva*⁹ que, de algum modo, parece estar relacionada com o próprio processo de exclusão social vivido, de formas diversas, pelas comunidades ciganas em Portugal e no mundo.

Neste sentido, importa recordar que os ciganos, têm sido vítimas, desde há séculos, das mais cruéis formas de discriminação social que uma comunidade pode sofrer. Realmente eles têm vindo a ser alvo de processos de ostracização social que nem as políticas sociais dos países com regimes políticos formalmente democráticos conseguiram ainda resolver.

Como diz Liégeois, “durante séculos, as políticas tomadas em relação ao povo Roma têm sido políticas de negação: negação da sua cultura, da sua própria existência como indivíduos e como grupo. Estas políticas de negação tomaram uma variedade de formas (da exclusão à assimilação) e envolveram condições horrorosas” (Liégeois, 1999:142). Estas políticas de “negação” da cultura cigana traduzem a atitude moralista histórica do Ocidente face aos ciganos quando se pronunciam lugares comuns como: “eles nunca souberam aproveitar do que lhes foi oferecido”.

Esta poderá ser uma explicação para a relação defensiva que frequentemente se verifica existir entre a comunidade cigana e os elementos que lhe são exteriores, e à qual se reconhece a legitimidade de quem aprendeu a viver acochado e incompreendido e que, portanto, poderá, de certo modo, explicar as aparentes contradições que têm lugar entre alguns dos dados recolhidos.

Se nos socorrermos das análises teóricas de Wieviorka, poderemos dizer que (se as situações de discriminação a que anteriormente se fez referência, se poderiam classificar como sendo casos de “modernidade contra a identidade”), neste aspecto, estamos face a um caso em que um grupo minoritário com forte “identidade cultural” se confronta com a organização da sociedade capitalista moderna, maioritária, tentando manter essa sua identidade. Tratar-se-ia, segundo Wieviorka, de um caso de “identidade contra a modernidade” (cf. Wieviorka, 1995).

⁹ A própria indiferença pode ser entendida, em certos casos, como a expressão de uma estratégia de relacionamento defensiva, explicação que parece encontrar apoio no tipo de argumentações que encontramos para justificar a discrepância das informações fornecidas pelos inquiridos.

Recorde-se porém ainda que, para além de aspectos sócio-culturais que os marcam profundamente, que lhes conferem uma identidade (identidade essa que, apesar dos processos violentos de discriminação de que foram objecto e a que atrás se fez referência, se tem mantido de forma absolutamente notável), a comunidade cigana constitui, também na sociedade actual, um grupo minoritário entre outros grupos minoritários, cujas condições de vida se vão degradando, e que coexiste, frequentemente, em bairros de lata com populações brancas ou africanas, também elas pobres. Recordase ainda que dentro da própria comunidade cigana se vão estabelecendo hierarquias, podendo verificar-se, por exemplo, a existência (até no mesmo espaço geográfico) de ciganos comerciantes com habitação fixa e negócios que prosperam, mas também a existência de ciganos que habitam bairros degradados, os que se acumulam em bairros de lata, os que são nómadas, etc. Nessas circunstâncias, em muitos casos, a sobrevivência da sua identidade numa sociedade moderna, com uma organização sócio-económica própria e que é dominante, é natural que venha a tornar-se cada vez mais difícil. Se se considerarem todos estes aspectos, poderá admitir-se que muitos grupos da comunidade cigana se vejam coagidos a enfrentar problemas que possam, de certo modo, ser idênticos aos de outros grupos minoritários. E se nos socorrermos, de novo, do contributo de Wieviorka, poderíamos dizer que algumas comunidades ciganas, tal como acontece a outras comunidades empobrecidas progressivamente em consequência da sua relação com o mundo moderno capitalista que delas tira proveito, se poderiam também englobar naqueles casos em que a modernidade conflitua com situações sociais degradadas pela coexistência/confronto com a modernidade e que Wieviorka classifica de “modernidade contra a modernidade” (Cf. Wieviorka 1995).

O caso cigano da comunidade em apreço (para além de ser largamente objecto de uma situação de modernidade contra a identidade) constituiria também, portanto, em certos casos, uma situação mista de “identidade contra a modernidade” e de “modernidade contra modernidade”.

Desde há muito que são estudados estes problemas de convivência entre sociedade dominantes e grupos minoritários, numa relação que Sousa Santos descreve como sendo “sistemas de pertença hierarquizados” (Sousa Santos, 1995). Esta pertença hierarquizada pode materializar-se, ainda segundo Sousa Santos, em processos de discriminação (muito bem estudados por Marx) e de exclusão (que foram particularmente analisados por Foucault). Ora,

como se sabe, os ciganos, ao longo dos tempos, foram e são objecto não só de discriminação em circunstâncias que nos são bem familiares, mas também de exclusão e tentativa de extermínio (recorda-se as situações extremas a que foram submetidos durante o nazismo). Mas se nos lembrarmos dos negros, dos judeus, dos índios, dos maori, dos habitantes das favelas ou de certos bairros de lata de algumas periferias urbanas europeias, poderemos admitir que não foram (e não são) os ciganos os únicos a sofrer situações de discriminação e/ou de exclusão em situações de “identidade contra a modernidade” ou de “modernidade contra a modernidade”. Não se trata, portanto, de um problema actual limitado a esta comunidade. Mas a questão é que a forma de viver estes problemas, parece actualmente complicar-se com a evolução que a própria organização capitalista tem vindo a sofrer. Na verdade, num mundo globalizado, marcado pela persistência e agravamento de assimetrias sociais, a tecnologização dos aparelhos produtivos e, entre outros factores a considerar, as exigências de economias em que as relações concorrenciais adquiriram uma dimensão sem par, acentuaram-se e, como atrás se referiu, dão origem ao que Offe e Lenhardt (1984: 15) designam por processos de “proletarização passiva” resultado directo da destruição progressiva das condições de utilização da força de trabalho até aqui dominantes.

Segundo estes autores, considera-se que estamos perante um processo de proletarização passiva quando um indivíduo entra numa situação que não lhe permite que possa utilizar a sua força de trabalho como base da sua subsistência, já que deixa de controlar as condições de utilização dessa capacidade. Não é que o fenómeno seja novo ou tão pouco um fenómeno episódico ou aleatório. Pelo contrário, parece ser uma consequência do processo de industrialização capitalista nas sociedades ocidentais, e da progressiva desregulação das formas de trabalho propostas pelas políticas neo-liberais. Revela-se, de forma muito evidente, por exemplo, entre nós, através de situações cada vez mais frequentes de trabalho precário, de situações de trabalho clandestino, de sub-contratação, de trabalho infantil, de tráfico ilegal de trabalhadores migrantes, de mulheres, etc.. Tratar-se-ia de um fenómeno idêntico ao que nos permite explicar a disponibilidade da força de trabalho necessária à afirmação e desenvolvimento das revoluções industriais.

Ora será interessante reflectir se este tipo de situações não nos permitirá, também, compreender algumas das dificuldades experimentadas pelos ciganos. Note-se que as comunidades ciganas parecem experimentar,

nos dias de hoje, dificuldades acrescidas, de poderem encontrar no actual mercado de trabalho uma alternativa ao processo de destruição das formas tradicionais de comércio e dos modos de vida que tendem a caracterizar essas comunidades (recorde-se as respostas dadas por alguns ciganos quando reflectiam sobre a possível utilidade de ir à escola).

Parece ser importante recordar que, face ao individualismo, à racionalidade técnico-científica e à mercantilização do trabalho, as comunidades ciganas contrapõem um estilo de vida e a afirmação de um conjunto de valores que se caracterizam pelo que Weber designa, de forma depreciativa, por tradicionalismo (Pinto, 2000). De facto, como evidenciou esta autora, as actividades tradicionais das comunidades ciganas têm geralmente mais a ver com as actividades típicas das sociedades pré-capitalistas, pelo peso que assumem neste âmbito quer, por exemplo, a desvalorização da noção de lucro e de produção de excedentes, quer a própria solidariedade inter-familiar, como núcleo a partir do qual se desenvolvem tais actividades. Constatação que é reforçada, quando esta investigadora afirma que “o que mais caracteriza a comunidade cigana, nem é tanto a inexistência de traços característicos da sociedade capitalista ocidental, mas mais a descoincidência existente entre os valores, crenças e orientações que informam cada uma delas e que definem os seus interesses e estratégias” (Pinto, 2000: 135).

Assim sendo, e considerando o maior afastamento que existe entre as formas de organização sócio-económica dos ciganos e da organização dos grupos económicos actuais, poderá admitir-se que, se o processo de proletarização passiva afecta, cada vez mais, sectores da população até aqui imunes à precariedade do mercado de trabalho, então há que reconhecer que o seu efeito sobre as comunidades ciganas se poderá fazer, e se faz realmente sentir, de um modo bastante mais premente.

Enquanto para muitos trabalhadores não-ciganos o processo de proletarização passiva lhes permite encontrar alternativas funcionais equivalentes e socialmente aceites ao mercado de trabalho (como, por exemplo, o alargamento da permanência na escola ou o recurso a certos meios disponibilizados pela Segurança Social) ou até para reiniciar outro processo de proletarização activa, para os ciganos não se pode sequer falar de processos de proletarização, devido à relação de independência que estes têm mantido face ao mercado capitalista e ao distanciamento perante o tipo de racionalidade que o sustenta. *A distância simbólica que separa os dois tipos de organização social e de racionalidades torna-se demasiado grande para poder ser facilmente vencido.*

Em suma, para além de não se poder negligenciar o peso do conflito na relação entre as comunidades ciganas e a lógica do mercado de trabalho capitalista,

como um factor a considerar quando se analisa a exclusão dos membros daquelas comunidades face a esse mercado, somos levados a considerar também o peso que, hoje, a desregulação deste mercado poderá assumir como obstáculo à afirmação social da comunidade cigana na sociedade portuguesa. E isto acontece no momento em que, nessas comunidades, pelo menos segundo alguns dados por nós recolhidos nesta e em investigações anteriores (Casa-Nova, 1999) até se começa a admitir a possibilidade de, pelo menos alguns dos seus membros, sobretudo os mais jovens, começarem a desejar participar activamente nesse mesmo mercado.

Empurrados e discriminados para a periferia do sistema social, excluídos e excluindo-se do sistema social e produtivo, prisioneiros de um conflito do qual são mais vítimas que agressores, as comunidades ciganas tiveram de aprender a sobreviver segundo estratégias que lhes são muito próprias, num mundo que sempre lhes foi estranho e hostil apresentando actualmente novas configurações. *É, pois, em nossa opinião, também em função de todas estas relações de dificuldade de sobrevivência e de “entrosamento” com a sociedade dominante (cf. Pinto, 2000), em relação também com atitudes de desconfiança (condição a interpretar como forma de assegurar a sua sobrevivência enquanto comunidade), que poderão ser lidas as discrepâncias e incongruências das respostas de alguns membros da comunidade cigana do bairro ao inquérito que lhes propusemos.* Note-se, contudo, que esta relação de desconfiança face ao todo social não é uma atitude que caracterize, apenas, a comunidade cigana. Em geral, todas as comunidades que vivem processos de exclusão ou de marginalização social massivos e tendencialmente crónicos, são obrigados a especializar-se num jogo de dissimulação social, própria de quem vive numa espécie de guerrilha permanente, a qual constitui, no entanto, a garantia da sua sobrevivência. O que é paradoxal é que esta capacitação que os grupos excluídos foram desenvolvendo, e as estratégias que inventaram para viver nas margens constituem, afinal, um elemento de regulação social informal precioso que vai mantendo, embora de forma cada vez mais precária, os níveis aceitáveis de tensão social que esses grupos tendem a estabelecer com a sociedade em geral.

Se, (e finalmente) nos socorrermos do contributo de McCarthy (1988) e aplicarmos ao problema em análise o “princípio da não sincronia”¹⁰, poderemos

¹⁰ Segundo o princípio da não sincronia as diferentes características de diferente natureza que estão presentes num dado grupo sócio-cultural (por exemplo relativo a género, idade, etnia etc.) não se limitam e adicionar-se na contribuição que dão para a construção da identidade daquele grupo. Essas características cruzam-se entre si dando origem a produtos com características originais que constituem novas identidades (McCarthy, 1984)

admitir estarmos face a uma situação extremamente interessante: o notório fechamento sócio-cultural desta comunidade, o seu isolamento, a dobragem sobre si própria que parece estar em relação com uma tentativa de sobrevivência de uma cultura com identidade muito forte (embora sujeita a alguns processos de degradação), tudo isto coexiste com situações decorrentes da sua organização pré-industrial que, articulada com o fechamento a que se acaba de fazer alusão, não facilita aquilo que Fátima Pinto referiu como “entrosamento na sociedade capitalista”. Mas este problema coexiste também com o facto de, actualmente, a comunidade cigana viver numa sociedade de capitalismo desordenado, onde emergem, cada vez com mais força, fenómenos atrás referidos de proletarização passiva.

Fechamento, situações mistas de choques de identidade contra a modernidade e de modernidade contra a modernidade, organização pré-industrial existindo num contexto dominante conduzindo a fenómenos de proletarização passiva todos estes fenómenos constituem situações que não parecem adicionar-se. Segundo o princípio da “não-sincronia” a que atrás se aludiu, eles cruzam-se permitindo o aparecimento de uma situação com características originais que, eventualmente, permitirá explicar comportamentos cuja interpretação não é fácil, sobretudo se for feita através de lentes etnocêntricas, sempre redutoras. Poderá ser esta uma explicação lógica para a existência de estratégias de sobrevivência, originais, difíceis de identificar e de compreender, de práticas mais ou menos lícitas de comércio e de trabalho. Problemas de relacionamento com a sociedade dominante e com diferentes instituições serão algumas dessas características.

Contributos para a análise da relação da comunidade cigana com a escola

No caso presente interessa-nos analisar, sobretudo, características da comunidade cigana que assumem alguma relevância na sua relação com a instituição escolar. Assim, e apesar da prudência metodológica com que agimos, pode concluir-se que, face a alguns membros da comunidade cigana do bairro estudado, não se terá conseguido ultrapassar a relação de desconfiança que, como temos vindo a defender, esta comunidade adopta recorrendo a uma estratégia de relacionamento defensivo face aos estranhos. Mesmo que possamos ter considerado que a presença dos mediadores ciganos permitiria que essa relação de desconfiança fosse ultrapassada (raciocínio que nos surgiu como útil e formalmente lógico), não nos foi possível prever como a persistência das *estratégias defensivas* se continua a fazer sentir no seio de uma comunidade que vive um quotidiano marcado também pela desesperança das múltiplas promessas por cumprir e, quantas vezes, instrumentalizada por iniciativas que acabaram por não contribuir para transformações substanciais na vida do bairro e daqueles que o habitam.

Creemos, no entanto, que as informações de que dispomos hoje, constituem, apesar de tudo, um material de trabalho valioso que nos permite responder, em parte, aos objectivos que traçamos quando decidimos desenvolver este projecto e que respeitam sobretudo à relação entre a comunidade cigana e a comunidade educativa. Mas um ano é efectivamente um tempo muito insuficiente para desenvolver este tipo de investigação. *Neste sentido, este processo de investigação não decorreu senão da exploração de uma dimensão que nem sempre se valoriza devidamente: a das relações que os sujeitos-alvo estabelecem com os investigadores, enquanto expressão de expectativas sociais e de representações que nem sempre os discursos revelam ou até chegam mesmo a ocultar.*

É interessante, então, tentar penetrar em significados que poderão ter as diferentes formas como os ciganos se posicionam perante a escola e que, pelo menos ao nível do discurso explícito, aparentam ser bastante positivos (v. capítulo 3) Se, porém, considerarmos o forte absentismo nas crianças deste grupo, a muita fraca pressão que os pais fazem para que os filhos vão à escola, se considerarmos também o facto de os ritmos familiares de organização de vida (feiras, casamentos, etc.) prevalecerem sempre sobre horários lectivos, poderá concluir-se que esse discurso explícito não condiz com a sua prática

no que concerne ao processo de escolarização dos seus filhos. Parece assim lógico situar os pais ciganos naquele grupo de encarregados de educação que, em trabalhos anteriores, foi designado por pai/mãe “hostil”. Este encarregado de educação “hostil” foi, como se referiu, um dos tipos de encarregado de educação identificado em trabalhos anteriores (cf. Stoer, Cortesão, 1999) e caracteriza-se pela sua dificuldade, falta de interesse, e até, por vezes, hostilidade na forma de se relacionar com a escola: este tipo de encarregado/a de educação não vem à escola ou dificilmente vem, mesmo quando é chamado, não colabora em actividades desenvolvidas na escola, recorre a códigos de linguagem distantes dos que a escola aceita, em suma, a escola não parece ser para ele, realmente, significativa. Mas o que é interessante é que, enquanto que as famílias de meios rurais (onde frequentemente se encontram também pais/mães “hostis”) quando interrogados sobre se vale a pena ir à escola, se fecham, frequentemente, num mutismo defensivo dando no entanto a entender que a escola não lhes interessa (cf. Stoer e Araújo, 2000), os ciganos afirmam, geralmente, mesmo com veemência, como se viu nas respostas aos inquéritos (cf. capítulo 3) que a escola é, por diferentes razões, muito importante. Como é que se poderá explicar estes discursos diferentes perante a escola, da parte de dois grupos culturais que, em princípio, teriam uma crítica em comum a fazer à escola, crítica essa que será, sobretudo, a sua fraca relevância face aos respectivos modos de vida?

Na verdade, o encarregado de educação “hostil”, por exemplo o de meios rurais, em geral está, em larga medida, exterior ao sistema; neste sentido, pode admitir-se que a legislação recente sobre as parcerias entre a escola e os encarregados de educação enfatiza a necessidade de trazer estes últimos para dentro do sistema. Por outras palavras, o objectivo das medidas e iniciativas recentes do Estado, neste domínio, é o de responsabilizar os pais, procurando construir a figura do pai/mãe “responsável”, pai/mãe este que, segundo o mesmo estudo, pode assumir duas formas: a de pai/mãe “colaborador” (que dá apoio às iniciativas da escola) e a de pai/mãe “parceiro” (que toma iniciativas juntamente com a escola) (v. Stoer e Cortesão, 1999). A prática do pai/mãe “hostil” face à escola tende a representar uma aceitação relutante da regra e o aproveitamento, somente instrumental, do período em que os seus filhos frequentam a escola (frequência essa que se vai aproximando cada vez mais do período da escolaridade obrigatória). É que, simplesmente, esta frequência se traduz numa maior facilidade de obtenção de alguns benefícios tais como o rendimento mínimo, abono de família, etc. Mas, apesar de tudo, vai-se criando uma certa continuidade cultural, que se poderá

vir a materializar na ligação com o mercado de trabalho local (especialmente, talvez, quando este último for clandestino), que torna, apesar de tudo, positiva a prática do pai/mãe “hostil” face à escola, em contraste com um discurso altamente contestatário da relevância dessa mesma escola.

No que diz respeito aos ciganos, a situação aparentemente não seria inteiramente coincidente com certos aspectos deste primeiro tipo de pai/mãe “hostil”. Pelo menos a nível discursivo os ciganos, aparentemente, aceitam as regras da escola e a sua relevância. Parecem ter interiorizado as atitudes necessárias para que possam aparentemente assumir-se como “pais responsáveis”. Contudo, a sua prática, o desinteresse manifestado pelos processos de aprendizagem a que a escola os quer encaminhar, mostra que os ciganos estão conscientes de que o seu modo de vida (e conseqüente relação com o mercado de trabalho, quer oficial, quer clandestino) tem dificuldades em se coadunar com os valores e normas da “escola para todos”.

Se retomarmos agora o que foi anteriormente referido e que admitia a presença, na comunidade cigana, de uma combinação original resultante das suas estratégias de preservação da identidade cultural, da sua organização pré-industrial, do seu relacionamento com a sociedade dominante em que esta comunidade procurará, no meio de tudo, preservar a sua identidade cultural, tudo isto acontecendo num contexto de modernidade tardia (em que este grupo minoritário sofreu também os efeitos de situações de modernidade contra a modernidade) e em que, portanto, os efeitos de situação de proletarização passiva poderão ser muito sensíveis, então poderemos talvez perceber algumas estratégias que detectamos e algumas contradições com que nos confrontamos. Até a sua postura face à escola assume características originais: mesmo que os pais/mães pertençam à categoria do que foi designado como “hostil” adoptam hábeis práticas discursivas que até permitiriam, numa análise mais imediata, situá-los na categoria de encarregados de educação “responsáveis”.

De facto, é neste sentido que se pode sustentar que, o que interessa no discurso dos ciganos, é mais o que eles não dizem do que o que dizem. Por outras palavras, o que interessa analisar é o “silêncio” dos ciganos, silêncio este que é simultaneamente um sinal do seu estado de dominação (pela(s) cultura(s) dominante(s)) e simultaneamente da sua capacidade de sobrevivência e uma fonte de poder. Realmente, para falar e ser ouvido é preciso ter poder. No entanto, não falar também significa excluir o outro, neste caso um outro dominante que, privado de saber, vê o seu poder sobre o dominado reduzido.

Um dos resultados desse poder é a tendência dos ciganos em adoptar práticas de tomada de decisão que, também em trabalhos anteriores foram designados de “surfear” a mudança. Na verdade, os ciganos, frequentemente recorrem a tácticas com que procuram contornar, a curto prazo, situações que sentem como ameaçadoras, por exemplo as tentativas que outros fazem para os conhecerem melhor. Foi este tipo de procedimentos nos momentos de tomada de decisão que se caracterizam pelas tácticas com as quais se procuram enfrentar problemas no imediato e mais a nível dos sintomas do que das causas, que, como antes se referiu, em trabalhos anteriores, se designou como “surfear” a mudança (cf. Stoer, Cortesão e Magalhães, 1998 e Cortesão, Magalhães e Stoer, 2001). Assim, quando inquiridos, “respondem” com o que “o entrevistador quer ouvir”. Este comportamento reforça a distância de regras, atitudes e normas que os ciganos não querem assumir, que não querem reconhecer, apesar de, à primeira vista, parecerem fazer crer o contrário. Nestes termos, o “surfear” de uma entrevista pode ser interpretado como sendo coincidente com uma estratégia de sobrevivência de um modo de vida. E, ao mesmo tempo, pode ler-se como sendo uma fonte de vulnerabilidade. Isto porque pela sua organização sócio-cultural e pelo facto de não possuírem alguns instrumentos cognitivos que lhes permitam esgrimir os seus direitos a médio ou a longo prazo, os ciganos estão constantemente a ser postos em causa. Eles não poderão “gerir”, ou pelo menos “pilotar”, os acontecimentos porque estas outras formas de enfrentar a mudança exigiriam a capacidade de encarar os problemas no médio ou até longo prazo, procurando enfrentar as causas que estão na sua origem (ibid). Interessante neste sentido é, por exemplo, a posição assumida recentemente pela União Romani face à possibilidade de elaboração de um dicionário de “caló”, elaboração essa considerada “perigosa”, precisamente porque (defendem eles) isto poderia quebrar com o “silêncio” dos ciganos face ao seu saber)¹¹.

Para lidar com esta situação, precisamos de uma teoria de tradução para poder compreender o discurso dos ciganos que conseguimos reconhecer, mas não decifrar. Como foi anteriormente referido, os ciganos, quando inquiridos, referiram que achavam importante que os seus filhos fossem para a escola (ver resultados do inquérito). Disseram que achavam importante que os seus próprios filhos tivessem sucesso na escola. Mas, no fundo, parecem estar a

11 O Estado Português, também tem mostrado algum interesse em querer sair deste círculo vicioso através, por exemplo, do Alto Comissário para as Minorias Étnicas e do Secretariado EntreCulturas, bem como da criação e apoio que tem dado à União Romani.

dizer, e alguns explicitam-no mesmo, é que, nem na sociedade em geral, nem na escola, houve condições verdadeiras para a integração da sua cultura, do seu modo de vida, na chamada (e proclamada) “escola para todos”, escola essa que, em muitos casos, nem sequer existe. E nem sequer se consegue concretizar o princípio de igualdade de oportunidades de acesso, que é o “princípio mínimo” que constitui aquilo que mais caracteriza uma escola para todos.

Recorrendo às palavras de Jean-Pierre Liégeois, é importante ter em conta que relativamente à escolarização das crianças ciganas “não podemos perder de vista o facto do aluno ser, em primeiro lugar, uma criança que não só faz parte de uma família, e de uma cultura que tem que ser considerada pela escola, mas, também de um universo sócio-cultural global. (...) Nos anos 80, somente 30-40% das crianças Roma frequentaram a escola na União Europeia com algum grau de regularidade. Mais de metade não passou por nenhuma escolarização, enquanto somente uma muito pequena percentagem chegou à escola secundária. (...) Não podemos dizer que estes factos mudaram. Os relatórios emitidos pelas autoridades locais e regionais, pelas escolas e as associações Roma e outras entidades continuam a enfatizar a alta taxa de não-frequência que pode alcançar uma média regional de 50% como taxas médias locais de 90% ou mais” (Liégeois, 1999: 143).

Estas palavras de J.P.Liégeois põem em causa qualquer pretensão desenvolvimentista que tente justificar-se através da ideia (ingénua) de que a resolução do problema poderá ser somente uma questão de tempo e que, eventualmente, a cultura cigana será assimilada se soubermos aproveitar o próprio desenvolvimento económico e social das nossas sociedades. O que está em causa não é uma questão de acumulação, isto é, acumulação de condições materiais e sociais que possam tornar possível tal assimilação. Realmente, o que está em causa é uma questão cultural que desafia o processo de modernização e que não pode ser resolvido por “mais da mesma coisa”. O drama desta situação centra-se nas condições, aparentemente mais precárias, de sobrevivência da cultura cigana. Citando de novo Liégeois: “a não-literacia já não proporciona uma protecção efectiva contra os assaltos das outras culturas, veiculada inter alia pela escola e os seus ensinamentos, mas tornou-se um verdadeiro handicap face a um ambiente inevitavelmente permeado pela palavra escrita” (1999: 144). Por outras palavras, as dificuldades da cultura cigana sobreviver como cultura minoritária estão a aumentar.

No caso da relação da comunidade cigana com a Escola Básica 1 e 2 que estudámos, o que é que parecem evidenciar as análises das entrevistas e dos inquéritos realizados aos habitantes do bairro e aos professores? Como pode a escola trabalhar com uma cultura “silenciada” e “silenciosa”? Como pode uma comunidade, culturalmente isolada e rodeada de precariedades várias, relacionar-se com a escola e com as propostas educativas que ela lhes oferece e que são tão distantes das que lhes são próprias?

Na análise feita no capítulo 3 foi possível ir identificando que nesta escola, pelo menos em certas fases, parece ter existido interesse por parte dos professores em conhecerem algumas práticas, mesmo alguns valores da comunidade cigana. E isto poderia constituir um indício promissor de alguma comunicação. Poderia abrir a esperança de que a cultura cigana fosse menos silenciosa. Na verdade, só a aproximação à cultura cigana torna possível pôr em causa as políticas de negação da cultura Roma que até agora têm sido bastante fortes. No entanto, para manter a lucidez de análise nesse acto de aproximação, têm que ser desenvolvidos e reforçados dispositivos de mediação cultural, tais como a parceria, o diálogo intercultural, o que, por sua vez, requer um investimento na cultura cigana que as instituições educativas oficiais se têm recusado fazer.

No caso em estudo, o que parece ter faltado foi um investimento na tentativa de transformar a diferença cultural dos ciganos em recursos a utilizar, através da construção de dispositivos de diferenciação pedagógica para o desenvolvimento do que temos habitualmente designado como “bilinguismo cultural” (Stoer e Cortesão, 1999). Por outras palavras, faltou tentar contribuir para que os ciganos, sem perder a sua identidade, conseguissem dominar saberes e estratégias que lhes possibilitassem usufruir, de algum modo, dos seus direitos de cidadãos.

Porém, actividades de pesquisa que os professores afirmam terem sido desenvolvidas, parecem não terem constituído um contributo para que estes desenvolvessem o currículo estabelecido de um modo diferente. Parece não terem constituído, portanto, um contributo para que a escola fosse mais aliciante e significativa para as crianças e suas famílias.

Voltamos à questão colocada no início deste comentário: porque é que os ciganos “não falam”? Porque é que se mantêm estranhos à escola mesmo estando dentro dela? Poderíamos talvez encontrar três tipos de respostas:

- a resposta imediata: isto acontece porque eles não gostam ou não querem

frequentar a escola – assim sendo, não aprenderam a falar num registo universalista; falam num registo particularista, local, só imitando o registo universal quando querem entrar no jogo de ambiguidades;

- resposta mais ponderada: esta situação poderá explicar-se porque eles adoptam uma estratégia (que implica uma acção propositada e minimamente reflectida) estratégia essa de sobrevivência e defesa de seus modos de vida e, no momento em que são interrogados (importunados?), respondem o que acham que o inquiridor ou o professor quer ouvir;
- resposta ainda mais ponderada: porque as outras culturas (com mais poder) também não falam (não sabem ou não querem) falar como eles. Não sabem ou não querem comunicar com eles. Para isso seria necessário ser capaz de compreender toda esta complexidade a que se tem vindo a fazer referência. Mas, para além da resolução (crucial) de outros problemas que transcendem a escola, seria necessário ser capaz de reverter esta compreensão numa capacidade de tradução que permita o fluir da comunicação do entendimento e a articulação e aceitação de interesses diferentes entre comunidades sócio-culturais tão diversas.

À luz da terceira resposta, e no sentido de interrogar o que se quer significar com “falar”, poderemos dizer que os ciganos “não falam” porque:

- não estão interessados em falar connosco;
- acham que não se está interessado em ouvir o que eles têm para dizer;
- já sofreram o resultado de respostas julgadas “inadequadas” pela(s) cultura(s) dominante(s);
- acham que não se vai compreender o que querem dizer.

Na esteira do pensamento de Boaventura Sousa Santos (1999), acreditamos que precisamos de uma sociologia das ausências (no caso dos ciganos, para reencontrar a razão de uma etnia cujas aspirações se tornaram impronunciáveis) e de uma teoria da tradução (para gerir a incomensurabilidade da diferença). E, para evitar o paternalismo, tudo isto terá que ser reelaborado no âmbito de uma teoria crítica pós-moderna (de oposição).

Em jeito de conclusão a estes comentários teóricos sobre os produtos a que se pode chegar com este projecto, e pensando noutros trabalhos que poderão vir a ser desenvolvidos no futuro, poderemos lembrar o que afirma Liégeois: “Se é verdade que as crianças Roma deveriam ser as beneficiárias da educação intercultural, elas podem também proporcionar um modelo para essa educação, devido às suas características únicas, notavelmente a força

da sua cultura, vivida ao máximo onde quer que seja a sua dispersão entre as populações envolventes e o facto de estarem presentes em todos os Estados da Europa. (...) A experiência do povo Roma oferece-nos um paradigma para o estudo de outras minorias e, na verdade, para a compreensão das questões relacionadas com a escola” (Liégeois, 1999: 147). Neste sentido, a cultura cigana serve para “testar” a incomensurabilidade da diferença.

Para evitar possíveis efeitos perversos desta situação, não pode haver, como defende mais uma vez Liégeois (ibid), descontinuidade entre a investigação e a acção. Por outras palavras, a investigação e a acção realizadas ou promovidas por instâncias oficiais não podem servir, como muitas vezes tem sido o caso, para simplesmente legitimar o Estado no campo da elaboração das políticas educativas. Por outras palavras ainda, seria uma grande injustiça se os projectos de investigação levados a cabo sobre a cultura cigana (projectos oficialmente financiados) servissem para tornar ainda mais precária a sobrevivência desta cultura através do proporcionar de uma capa de legitimação que tornasse a acção desnecessária.

Bibliografia

- ARCHER, Margaret (1991), "Sociology for One World: Unity and Diversity", *International Sociology*, 6, 2: 131-148;
- BERNSTEIN, Basil, (1977), *Class Codes and Control* (vol. 3), Londres; Routledge and Kegan Paul, (2.^a ed.);
- BOURDIEU, Pierre (1989), *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel ;
- CASA-NOVA, Maria José (1992), *A cultura cigana e a socialização do género feminino – subsídios para o seu conhecimento*, Relatório, Lisboa, JNICT;
- CASA-NOVA, Maria José (1999), *Etnicidade, Género e Escolaridade. Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Lisboa, IIE, 2001, no prelo;
- CHARLOT, Bernard (1995), "Relações das crianças de classes populares com a escola e o saber", in *Cadernos de Graduação*, série Reflexões – 2º Caderno, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, (policopiado);
- CORTESÃO, Luiza e Stoer, Stephen (1997a) "Investigação-Acção e Formação de Professores para uma Educação Intercultural", in M. R. Santos e A. Carvalho, *Correspondência Escolar, as Classes de Descoberta - Oficina da Formação e Interação Culturais*, Coimbra: Gulbenkian/Coimbra Ed.;
- CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen (1997b), "Investigação-acção e Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural", *Educação Sociedade & Culturas*, 7, Porto, Ed. Afrontamento, 7: 7-28;
- CORTESÃO, Luiza; MAGALHÃES, António; STOER, Stephen (2001), "Mapeando decisões no campo de educação no âmbito do processo de realização das políticas educativas", *Educação Sociedade & Culturas* 15: 45-58, no prelo;
- COSTA, Eduardo Maia (1995), "Os ciganos em Portugal: breve história de uma exclusão", in Luiza Cortesão e Fátima Pinto (org), *O povo cigano, cidadãos na sombra*, Porto, Afrontamento: 13-20;
- COSTA, Elisa Lopes da (1997), *O povo cigano entre Portugal e Terras de Além-mar (séculos XVI-XIX)*, Lisboa, Grupo de trabalho do Ministério da Educação para as comemorações dos Descobrimentos Portugueses;
- ENGUITA, Mariano Fernandez (1996), "Etnicidade e Escola: o caso dos ciganos", *Educação, Sociedade & Culturas*, 6: 5-22;
- ENGUITA, Mariano Fernandez (1999), *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*, Barcelona, Ariel Practicum;
- GIROUX, Henry (1988), *Teoria Crítica e Resistência em Educação: Para Além das Teorias da Reprodução*, Petrópolis, Vozes;

- ITURRA, Raul (1990), *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa, Editora Escher;
- LENHARDT, Gero, Offe, Claus (1984), "Teoria do Estado e Política Social", in Offe, Claus (org.), *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro: 10-53;
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1997), *Minorité et Scolarité : le parcours tsigane*, Toulouse : Centre de Recherches Tsiganes & Centre Régional de Documentation pédagogique Midi-Pyrénées;
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1999), "School Provision for Roma Children: a European Perspective", *European Journal for Intercultural Studies*, 10, 2: 137-150;
- McCARTHY, Cameron (1988), "Rethinking Liberal and Radical Perspective on Racial Inequality in Schooling: Making the case for Nonsynchrony", *Harvard Educational Review*, 58, 3: 265-279;
- McCARTHY, Cameron (1994), *Racismo y Curriculum*, Madrid, Ediciones Morato;
- MOSCOVICI, Serge (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF;
- MOSCOVICI, Serge (1983), "The phenomenon of social representations", in R. M. Farr y S. Moscovici, *Social representations*, Cambridge, Cambridge University Press;
- PINTO, M. Fátima (2000), *A Cigarra e a Formiga: contributos para a reflexão sobre o entrosamento da minoria étnica cigana na sociedade portuguesa*, Porto: Cadernos REAPEN
- REIS, Filipe (1995b), "Saberes e Contextos de Aprendizagem: Práticas Escolares e Usos Quotidianos da Escola", *Texto de Síntese das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica*, Departamento de Antropologia, ISCTE;
- ROCHA, Cristina (1996), "Relação Escola/ Família – da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicação", *Educação, Sociedade & Culturas*, 6: 191-198;
- ROWLAND, Robert (1987), *Antropologia, História e Diferença*, Porto, Afrontamento;
- SAN ROMÁN, Teresa (1984), *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Servicio de publicaciones de la UAB, Colección de Antropología Cultural;
- SAN ROMÁN, Teresa (1994), *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*, Madrid, Alianza Universidad;

- SANTOS, B. Sousa (1995) “Construção Social da Igualdade e da Diferença”, *VII Congresso Brasileiro de Sociologia no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais*, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Policopiado);
- SANTOS, B. Sousa (1997), “Por uma construção multicultural dos direitos humanos” *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48: 11-32;
- SANTOS, B. Sousa (1999), “Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54: 197-216;
- STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza and MAGALHÃES, António (1998), “A questão da impossibilidade racional de decidir e o despacho sobre os currículos alternativos”, comunicação proferida no VIII Colóquio da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE “A Decisão em Educação”, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 20-22 de Novembro. in Estrela, Albano and Ferreira, Júlia, *La décision en education/A decisão em educação*, Lisboa, Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation (AFIRSE);
- STOER, Stephen e CORTESÃO, Luiza (1999), *Levantando a Pedra, Da Pedagogia Inter-Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, Porto, Afrontamento;
- STOER, Stephen e ARAÚJO, Helena Costa (2000), *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (semi)periferia Europeia*, Lisboa, IIE;
- WIEVIORKA, Michel (1995), *Racismo e Modernidade*, Venda Nova, Bertrand Editora.

Anexos

ANEXO 1 – Quadro síntese do projecto PONTES PARA OUTRAS VIAGENS

| Representações Sociais | |
|--|--|
| 1 – Da comunidade Cigana sobre a Escola | 2 – Dos Professores sobre a comunidade Ciganaa |
| Hipóteses de Trabalho | |
| <p>A recolha e análise das representações sociais podem ajudar a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os juízos valorativos no quadro do qual o meio se torna ou não estranho e coerente; • Caracterizar as actividades comunicativas que se desenvolvem; • Analisar a diferenciação existente entre os grupos em presença. | <p><i>Organização significativa do real</i> <i>Comunicação</i> <i>Estatuto social</i></p> |
| Metodologia | |
| <p>A opção metodológica passará pela adopção de uma “etnografia reflexiva”, onde o investigador se assume como parte integrante de todo o processo, como investigador e investigado, como interpelador de uma realidade e interpelado por ela, reflectindo constantemente acerca das diferentes subjectividades em presença, que se narram, se cruzam e se entrecruzam. Esta metodologia de cariz etnográfico passará pelo percurso à <i>observação participada</i> na comunidade, <i>entrevistas semiestruturadas e eventualmente etnobiográficas</i>, a um conjunto de crianças/jovens de etnia cigana e respectivos pais e a <i>professores/as, conversas informais e diário(s) de bordo</i>.</p> | |
| 3 – Desenvolver a interface de educação intercultural | 4 – Condições necessárias para o estabelecimento de uma relação negocial |
| <p>O professor:</p> <p>Como mediador cultural, Que compreende sistemas culturais diferentes, Que é capaz de interpretar símbolos culturais, Capaz de mediar incompatibilidades culturais, Facilitador do processo de aprendizagem, Capaz de trabalhar com diferentes sistemas culturais</p> | <p>Desenvolver capacidades que possibilitem o trabalho multicultural através da metodologia de investigação-acção em que o professor assume a produção de um conhecimento novo que resulta da articulação de um conhecimento resultante de práticas concretas que permitem perceber, interpretar e abordar a diferença; Negociar a diferença em resultados de decisões tomadas por todos os intervenientes</p> |
| Metodologia | |
| <p>Será através da investigação-acção que o projecto se desenvolve. Desenvolvendo-se “acções que permitam ajudar os actores a destacar o sentido das suas condutas e das situações nas quais se encontram confrontados” (J. Dubost). Tomar-se-á medidas no sentido de desenvolver o “Investigador Colectivo”.</p> | |

ANEXO 1 – Quadro síntese do projecto PONTES PARA OUTRAS VIAGENS

| Fases do Projecto (em meses) | | |
|------------------------------|--|---|
| 1, 2, 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa bibliográfica e elaboração de instrumentos de recolha de dados face aos objectivos do projecto (entrevistas e inquéritos por questionários); • Início do trabalho de campo, com abertura do campo de análise à nossa investigação, nomeadamente através do estabelecimento de uma relação empática com alguns elementos chaves da comunidade em estudo, como seja o líder da comunidade cigana quem esperamos, possa funcionar como um “informador privilegiado” (Costa, 1987) nesta investigação. | <p>Todas as fases do projecto serão acompanhadas por uma avaliação constante do mesmo, no sentido de verificar a prossecução dos objectivos e incorporar eventuais efeitos não previstos, bem como por uma pesquisa bibliográfica, onde o quadro teórico necessariamente passará por uma (re)construção constante face aos dados recolhidos e à problematização dos mesmos.</p> |
| 4, 5, 6, 7 | <ul style="list-style-type: none"> • Após a abertura do campo de investigação passaremos à recolha dos dados necessários ao desenvolvimento e concretização do projecto, através da realização de observação participante na comunidade e na escola da realização das entrevistas: <ul style="list-style-type: none"> • a professores/as; • a pais de crianças de etnia cigana; • a crianças/jovens de etnia cigana; • Desenvolvimento de dispositivos pedagógicos. | |
| 8, 9 | <ul style="list-style-type: none"> • Tratamento e análise dos dados recolhidos à luz de um quadro conceptual; • Ensaio dos dispositivos pedagógicos como construção da ponte entre a comunidade escolar e a comunidade cigana; • Professor como mediador cultural | |
| 10, 11, 12 | <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração das conclusões e do relatório de avaliação do projecto; • Acções de formação na base dos conceitos e dispositivos pedagógicos desenvolvidos. | |

ANEXO 2 – Inquérito à comunidade cigana

O presente inquérito faz parte de um projecto de investigação em desenvolvimento pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, em parceria com a escola E.B. 1.2 e a União Romani. Tem como objectivo fazer o levantamento do número de pessoas de etnia cigana a viver neste bairro, as suas habilitações académicas. Procura-se conseguir um maior e melhor conhecimento da realidade do bairro, que possibilite uma também melhor relação escola/famílias.

Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, pelo que agradecemos a sua colaboração e sinceridade.

Obrigado

BLOCO

1. Quantas pessoas vivem nesta habitação?

Adultos Jovens Crianças Crianças
(+ de 25 anos) (15-25 anos) (6-15 anos) (menos de 6 anos)

2. Há quantos anos vive esta família neste bairro? _____

3. Habilitações académicas:

- **Adultos**

3.1 Quantos adultos não sabem ler e escrever? _____

3.2 Dos adultos que foram à escola, qual foi o ano mais adiantado que, cada um deles, frequentou?

- **Jovens que não estudaram**

3.3 Quantos jovens não sabem ler e escrever? _____

3.4 Dos jovens que andam, e já não andam, na escola, qual foi o ano mais adiantado que cada um deles frequentou?

- **Crianças e jovens que estudam**

3.5 Há crianças ou jovens que estudam? Sim Não

3.6 Se respondeu sim, em que ano está cada uma delas?

E. Básico

E. Secundário

E. Superior

Formação Profissional

3.7 Das crianças que frequentaram a escola mas já a deixaram, qual foi o ano mais adiantado que frequentou cada uma delas?

4 – Para um cigano, acha que vale a pena ir à escola? Sim Não

Porquê? _____

No âmbito do projecto “Pontes para outras viagens: desenvolvendo a interface da educação intercultural” (no qual se integrou dados recolhidos durante um Estágio de 4º ano da licenciatura em Ciências da Educação), é nosso propósito reunir material necessário ao conhecimento da comunidade cigana que frequenta a escola. Assim, solicitamos a Vossa colaboração respondendo a este questionário que será anónimo.

As respostas colhidas serão tratadas analiticamente, no sentido de enfatizar a ideia nelas contidas.

Desde já manifestamos os nossos agradecimentos, pela Vossa preciosa colaboração.

Dados pessoais:

Idade:

Sexo: F M

Nº de anos de serviço:

Nº de anos nesta escola:

Professor/a do 1º Ciclo:

Professor/a do 2º Ciclo:

1. O que é ser professor nesta Escola E.B. 1/2?

2. Quais as dificuldades que destacaria como as que mais estorvam/obstam a sua acção como professor, nesta escola?

3. Face à heterogeneidade sociocultural da população desta escola, refira algumas estratégias e actividades que desenvolve ou desenvolveu no sentido de conhecer, aqui, a cultura cigana.

4. Como se tem envolvido/implicado no processo de construção de respostas aos problemas postos:
 - a) Pela comunidade em geral?
 - b) Pela comunidade cigana?

5. O que é ser criança cigana?

6. *“Há muito furto e engano a conta do cigano”.*
Fazendo apela à sua experiência e conhecimento desta comunidade, comente aquele provérbio.

Caro colega

Como talvez já saiba, estamos a continuar um trabalho de pesquisa iniciado no ano anterior por estagiários do 4º ano da licenciatura em Ciências da Educação. Porém, os dados até agora recolhidos não são ainda suficientes. Nesse sentido, solicitamos a sua colaboração, pedindo-lhe que responda às questões que se seguem. Muito Obrigado!

Professor do 1º Ciclo:

Professor do 2º Ciclo:

Nº de anos de serviço:

1. Quais as situações que destacaria como sendo as que mais dificultam a sua acção como professor nesta escola?

2. *“Há muito furto e engano a conta do cigano”.*

Fazendo apela à sua experiência e conhecimento desta comunidade, comente aquele provérbio.

