

A RELAÇÃO DOS CIGANOS COM A ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUTOS PARA A COMPREENSÃO SOCIOLÓGICA DE UM PROBLEMA COMPLEXO E MULTIDIMENSIONAL

Maria José Casa-Nova

Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional e Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

mjcasanova@iep.uminho.pt

Resumo

Tendo em consideração o tradicional afastamento da escola pública das crianças e jovens de cultura cigana, quer em Portugal, quer nos países da Europa onde estas comunidades estão presentes, procura-se neste artigo desenvolver algumas reflexões em torno de alguns dos processos sócio-culturais, complexos e multidimensionais, que estão na origem deste fenómeno.

Através da análise interpretativa dos contextos e dos processos observados durante uma pesquisa de terreno de carácter etnográfico, onde a observação participante se constituiu no complexo metodológico privilegiado de recolha de informação, procura-se desconstruir a tradicional e linear explicação deste afastamento baseada na assunção de que “os ciganos não gostam da escola”.

Palavras-chave: Ciganos, *Habitus étnico*; Escola, Socialização familiar; Etnografia.

Abstract

Taking into consideration the traditional withdrawal from public school of children and young people of Gypsy culture, either in Portugal or in European countries where these communities are present, we attempt, in this article, the development of some reflections around some of the socio-cultural processes that are at the source of this phenomenon.



Through the interpretative analysis of the observed contexts and processes throughout field research of an ethnographical character, where the participating observation was constituted by the privileged methodological complex of the information collection, we attempt to deconstruct the traditional and linear explanation of this withdrawal based on the assumption that “Gypsies do not like school”.

Key Words: Gypsies; *Ethnic habitus*; School; Family socialization; Ethnography.

Introdução

As reflexões e os dados constantes deste artigo resultam de um trabalho de investigação continuado levado a cabo junto de uma comunidade cigana residente na periferia da cidade do Porto. Trabalhando com e reflectindo sobre a cultura cigana desde 1991, os dados convocados para este artigo dizem respeito a trabalho de terreno desenvolvido entre 1997 e 2005, com particular ênfase nos anos de 2003 a 2005 no que diz respeito à observação participante e entrevistas semi-estruturadas realizadas numa comunidade cigana da periferia da cidade do Porto e, aos anos de 1997 a 1999 no que diz respeito à observação participante dentro da escola que serve esta comunidade.¹

Após a evidência empírica do afastamento das comunidades ciganas da escola pública, em Portugal e em outros países europeus, procura-se, com base no trabalho etnográfico realizado, contribuir para o conhecimento e compreensão deste problema, construindo para o efeito categorias analíticas emergentes dos dados recolhidos.²

A Evidência Empírica

A nível internacional

As comunidades ciganas têm sido comunidades secularmente afastadas da escola, não constituindo esse afastamento uma especificidade da sociedade portuguesa e/ou dos ciganos portugueses. Esse afastamento é visível em Portugal e nos restantes países da Europa onde estas comunidades estão presentes e existem dados conhecidos, como é o caso de Espanha, França, Alemanha, Holanda, Áustria,

¹ Para uma abordagem preliminar do trabalho etnográfico realizado, ver Casa-Nova (2005c).

² Nesse sentido, os títulos e subtítulos construídos a partir do ponto 3 constituem-se em categorias analíticas.



Bélgica, Suécia, Grécia, Bulgária e Roménia, onde os baixos índices de escolaridade e o elevado absentismo se constituem num “denominador comum”³.

No que diz respeito aos níveis de escolaridade, refira-se o caso espanhol onde, de acordo com Stephanie Borner e Zoran Lapov (2004, p. 23), 70% da população cigana “lack of any schooling”; o caso da Bélgica, onde um estudo levado a cabo em 2002 revela que 45,4% das crianças e jovens com idades inferiores a 18 anos não possui qualquer escolaridade e 35,4% possui apenas a escolarização primária (cf. Raphael Schlambach, 2004, p. 4)⁴ e o caso da Roménia, onde, para o ano de 1992,

“cerca de 40% das crianças ciganas com 8 anos não frequentava a escola e apenas 50% das crianças entre os 7 e os 10 anos frequentavam a escola com regularidade, num país que apresenta altas taxas de literacia, com uma frequência escolar da população maioritária a situar-se entre os 96 e os 98%” (McDonald, 1999, p. 84).

De acordo com Liegeois (1999, p. 143), nos anos 80 apenas 30 a 40% das crianças ciganas da União Europeia frequentavam a escola com regularidade e mais de metade não recebia qualquer tipo de escolaridade. Ainda de acordo com o autor (*Ibid.*), a situação nos anos 90 não apresentou melhorias.

Apesar dos índices de escolaridade cigana apresentarem gradações diferenciadas nos diversos países europeus, actualmente as comunidades ciganas continuam, quando comparadas com a restante população, a apresentar os mais baixos índices de escolaridade (cf. Relatórios já referenciados).

A nível nacional

Em Portugal o afastamento da escola pública das crianças e jovens de cultura cigana, quer seja através do elevado absentismo que apresentam, quer seja através da diminuição drástica da frequência escolar na transição entre ciclos, com impacto a partir do final do 1º, tem sido considerado, desde o início da década de 90 do século

³ Cf. “Roma and the Economy”. Overview Reports, 2004, Berlin Institute for Comparative Social Research. Ver também “The situation of Roma in an Enlarged European Union”, 2004, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities. Ainda o trabalho de Liégeois (1998 [1986]), onde o autor apresenta dados relativos à escolarização dos ciganos em diversos países europeus: Luxemburgo, Alemanha, Dinamarca, França, Grécia, Itália, Irlanda, Holanda e Reino Unido. Para o caso espanhol, ver também “European Commission Against Racism and Intolerance, 2002, ECRI Second Report on Spain. Fundación Secretariado General Gitano).

⁴ Cf. “Roma and the Economy”. Overview Reports, 2004, Berlin Institute for Comparative Social Research.



XX, um problema social por entidades públicas⁵, professoras/es e técnicos/as superiores. Este problema social tem sido transformado em problema sociológico por algumas investigadoras (Cf. Casa-Nova, 1999, 2003, 2004, 2005; Fernandes, 1999; Mourão, 2001) que, maioritariamente através de trabalho de campo qualitativo e etnográfico, procuram desvelar algumas das dimensões do problema.

Com efeito, dentro das minorias étnicas presentes na sociedade portuguesa, as comunidades ciganas portuguesas continuam a ser aquelas que apresentam, a nível nacional e para os actuais três Ciclos de Ensino Obrigatório, um menor índice de aproveitamento escolar, embora este resulte grandemente do elevado absentismo existente dentro destas comunidades⁶. Os dados disponíveis a nível nacional relativos à frequência escolar destas crianças e jovens revelam que, para o ano lectivo de 1997/98, 5420 crianças ciganas encontravam-se matriculadas no 1º ciclo do ensino básico, das quais foram sujeitas a avaliação no 4º ano 764, tendo sido aprovadas 55%. No 2º ciclo, o número de crianças ciganas matriculadas diminui drasticamente, encontrando-se matriculadas 374 nos dois anos de escolaridade, das quais foram sujeitas a avaliação no final do ciclo (6º ano) 85, tendo sido aprovadas 75%. Para o 3º ciclo, de 102 jovens matriculados nos três anos de escolaridade, foram sujeitos a avaliação no final do ciclo (9º ano) 11 alunos, dos quais foram aprovados 64%.⁷

Embora na sociedade portuguesa, a exemplo da comunidade por nós analisada, os índices de analfabetismo tenham diminuído das gerações mais velhas para as gerações mais novas, esta diminuição não apresenta no entanto uma progressividade linear, existindo actualmente jovens situados na faixa etária entre os 15 e os 25 anos que, tendo já abandonado o sistema de ensino, possuem apenas a frequência do 1º ou do 2º ano do primeiro Ciclo do Ensino Básico, como teremos oportunidade de verificar mais à frente neste artigo.

⁵ Veja-se, a este propósito, a criação, em 1991, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Despacho Normativo 63/91 de 13 de Março, sob dependência do ME) e o Projecto de Educação Intercultural (Despacho nº 170/ME/93 e 78/ME/95) desenvolvido por este organismo entre 1993 e 1997. Mais recentemente (desde 2005), a preocupação revelada pelo Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME, onde aquele Secretariado foi incorporado a partir de Janeiro de 2004), através da constituição de um grupo de trabalho informal para ajudar à compreensão do problema e também através da participação no projecto internacional "ROMAEDEM - Promotion of Roma/Traveller Integration and Equal Treatment in Education and Employment" (sobre este projecto, ver www.gitanos.org/romaedem).

⁶ Ver quadros 1, 2 e 3 em anexo. Agradecemos à Dra. Ana Braga, do Secretariado Entreculturas, o fornecimento dos dados que permitiram a construção dos quadros apresentados.

⁷ Não se apresentam dados posteriores ao ano lectivo de 1997/98 pelo facto de os dados existentes para os anos lectivos entre 1998 e 2001 terem sido calculados a partir de uma extrapolação baseada na análise estatística das tendências dos anos mais recentes.



A nível local: os níveis de escolaridade de uma comunidade específica

Os resultados de um projecto de investigação levado a cabo em 2002 por mim e outros colegas na comunidade objecto da nossa análise revelaram, numa população de 433 indivíduos maiores de 6 anos, uma taxa global de analfabetismo de 29,1%. Numa análise da taxa de analfabetismo segundo o grupo etário em que essa população foi inserida, esta taxa cresce significativamente no que diz respeito ao grupo mais envelhecido, evidenciando uma população adulta grandemente analfabeta (50,5%) e uma taxa de analfabetismo de 24,5% nos jovens na faixa etária dos 15-25 anos (Cortesão, Stoer, Casa-Nova e Trindade, 2005)⁸.

Tendo em consideração as cinco famílias alargadas com uma ascendência comum que, dentro da comunidade referenciada, fizeram parte da investigação que realizámos entre 2003 e 2005 e os respectivos graus de escolaridade, os dados recolhidos revelam-nos uma população com níveis de escolaridade muito reduzidos quando comparados com a população global: num total final de 190 indivíduos (dos quais 34 com menos de 6 anos), os dois elementos com um nível de escolaridade mais elevado encontram-se a frequentar o 10º e o 9º ano (dois rapazes de 17 anos de idade). Dos elementos que já não frequentam a escola, um possui o 8º ano, um possui o 7º ano, 21 (com idades compreendidas entre os 14 e os 32 anos) possuem o 6º ano (dos quais apenas um é mulher), dois elementos possuem o 5º ano (um dos quais mulher), 49 indivíduos possuem o 4º ano (sendo que 33 destes se situam na faixa etária dos 14 aos 30 anos), 23 possuem frequência escolar entre o 1º e o 3º ano (15 dos quais com idades compreendidas entre os 31 e os 50 anos) e 17 nunca frequentaram a escola. Destes 17, 9 situam-se entre os 41 e os 50 anos e 4 entre os 21 e os 30 anos. Das crianças em idade de escolaridade obrigatória (6-15 anos), num total de 38 elementos, 6 destes (com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos) já abandonaram o sistema de ensino. Ou seja, em 124 indivíduos maiores de 6 anos que não frequentam a escola, 39,5% têm como habilitação académica o 4º ano, 18,5%

⁸ Ainda relativamente a estudos sócio-geograficamente localizados, refira-se o trabalho de Teresa Fernandes (1999) realizado em Beja e o estudo levado a cabo em 1995 pelo Secretariado Diocesano de Lisboa cujos resultados evidenciam a existência de 45,6% de crianças ciganas entre os 6 e os 15 anos sem frequência escolar e, das crianças que frequentavam a escola, apenas 68% o faziam com regularidade.



possuem entre o 1º e o 3º ano e 13,7% nunca frequentou escola, numa população onde apenas 11 elementos se situam na faixa etária acima dos 50 anos.⁹

Níveis de aproveitamento e absentismo escolar da comunidade em análise

À semelhança de um primeiro estudo realizado por nós na escola que serve a comunidade (cf. Casa-Nova, 1999, 2002), uma recolha de dados levada a cabo para os anos lectivos de 2001/02 a 2004/05 junto da mesma escola, evidencia elevadas taxas de retenção que têm como causa próxima, não as chamadas “dificuldades de aprendizagem”, mas o elevado absentismo escolar. Assim, para o *ano lectivo de 2001/02*, em 122 alunos/as ciganos/as matriculados/as no 1º Ciclo, 56% (68) ficaram retidos, dos quais 85,3% (58) por absentismo. Para o mesmo ano lectivo e relativamente ao 2º ciclo, de 18 crianças matriculadas nos dois anos de escolaridade, 83% (15) ficaram retidas, tendo essa retenção como causa o absentismo. Para o *ano lectivo de 2002/03*, em 133 alunos/as matriculados/as no 1º Ciclo, 58% (77) ficaram retidos, dos quais 85,7% (66) por absentismo. Relativamente ao 2º Ciclo, de 15 alunos/as matriculados/as, registaram-se 93% de retenções que tiveram como causa única o absentismo. Para o *ano lectivo de 2003/04*, de 116 crianças matriculadas no 1º Ciclo, 72% (83) ficaram retidas, das quais 76% (63) por absentismo. Para o 2º Ciclo, de 21 matriculados/as, registaram-se 57% (12) de retenções, das quais apenas 2 pelas chamadas dificuldades de aprendizagem. Para o *ano lectivo de 2004/05*, de 109 crianças matriculadas no 1º ciclo, ficaram retidas 74% (81), das quais 91,4% (74) por absentismo.¹⁰

A Compreensão do Problema: Algumas Reflexões sobre dois Sistemas Culturais Estruturalmente Diferenciados

Compreender as razões dos baixos níveis de escolaridade e do afastamento da escola destas comunidades passa pelo conhecimento da etnicidade cigana¹¹, dos

⁹ Na totalidade de indivíduos referenciados, não estão contabilizados os cônjuges resultantes de casamentos exogâmicos, num total de 8 indivíduos (seis mulheres e dois homens) que, apesar de oriundos de classes sociais desfavorecidas, apresentam níveis de escolaridade comparativamente mais elevados: entre o 7º e o 10º ano.

¹⁰ Para o ano lectivo de 2004/05 não se apresentam dados relativos ao 2º Ciclo dado este nível de ensino ter deixado de existir na escola analisada.

¹¹ Na concepção da autora, a etnicidade é perspectivada como socialmente construída, resultando de processos e contextos de interacção, constituindo-se em “formas de expressar a etnia, ou seja, a etnia em acção” (Casa-Nova, 2002). Para uma abordagem e aprofundamento do conceito, e relativamente a autores/as portugueses/as ver, entre outros/as, Fernando Luís Machado (1992 e 2002), Ana de Saint-Maurice (1997), Teresa Seabra (1999) e Casa-Nova (2002).



processos de socialização e educação familiares, das suas formas, expectativas e perspectivas de vida, onde as relações familiares e redes de sociabilidade intra-étnica, a relação com o mercado de trabalho e a forma como se processa a inserção dos/as jovens ciganos/as na vida activa, desempenham um papel fundamental.

Passa também pelo conhecimento e compreensão das formas e processos de a escola, enquanto instituição e enquanto organização, trabalhar com a diferença cultural, seja esta de origem endógena (portugueses de cultura portuguesa, portugueses de cultura cigana), seja de origem exógena (imigrantes e portugueses de cultura cabo-verdiana, angolana, indiana...).

O conhecimento empírico acumulado por nós durante a realização das investigações etnográficas, bem como o conhecimento produzido por investigadores/as para outros países da Europa (cf. San Román, 1984, 1997; Liégeois, 1986, 1999; Enguita, 1996a, 1996b, 1999; Smith, 1997; Gomes, 1999; entre outros/as), permite-nos concluir estarmos em presença de *dois sistemas culturais estruturalmente diferenciados*: de um lado, uma cultura ágrafa, de transmissão oral, valorizando o pensamento concreto e o conhecimento ligado ao desempenho de actividades quotidianas que garantem a reprodução cultural e social do grupo (*a cultura cigana*); do outro, uma cultura letrada, de transmissão escrita, valorizando o pensamento abstracto e o conhecimento erudito (*a cultura da sociedade maioritária*). Quando estes dois sistemas culturais se encontram no espaço escolar da sala de aula, a diferenciação cultural é duplamente evidenciada, quer através dos processos de socialização e educação de que a criança cigana é alvo por parte da escola, quer dos papéis que aqui é chamada a desempenhar e que diferem substancialmente dos processos de socialização e educação familiares e dos papéis que desempenha dentro do grupo de pertença. Como refere Enguita (1996b, p. 20), “as habilidades necessárias para a venda ambulante, a compra e venda de objectos usados (...) é provável que sejam as opostas às que requerem ser um bom aluno”.

A escola vai gradualmente solicitando à criança cigana o desempenho de determinadas tarefas para a resolução das quais a criança vai percepcionando que os conhecimentos que possui e que são valorizados no seu grupo de pertença, não são considerados adequados, apresentando reduzido significado para a escola, inibindo-se no desempenho de tarefas que percepciona como ameaçadoras da sua auto-estima: a sua não resolução de acordo com a concepção de êxito escolarmente definido,



significa a vulnerabilização da criança num meio que, não lhe sendo hostil, é desconhecido e ameaçador na medida em que não funciona segundo as regras que conhece. Dentro do sistema cultural em que a escola se insere, e sendo esta um *território sócio-culturalmente territorializado*, as crianças ciganas acabam frequentemente classificadas em função de categorias pré-determinadas de desenvolvimento cognitivo, elaboradas pela cultura letrada e de acordo com os valores, os critérios e as normas da sociedade maioritária.

Quando a diferença cultural é transformada em deficiência mental

Não sendo o caso português, esta categorização tem dado origem, em diversos países europeus, a uma *transformação da diferença cultural em deficiência mental*, com um número significativo de crianças ciganas a frequentar escolas para crianças com “handicap mental” em países como a Alemanha, a Itália, a França, o Reino Unido ou a Irlanda (cf Liégeois, 1998 [1986]:90-92). De acordo com Guilherme Ruiz e Raphael Schlambach (2004, p. 11), na Alemanha as crianças ciganas “estão sobrerrepresentadas nas escolas para crianças “mentally disabled” e escolas para crianças com baixos níveis de desempenho académico.” Neste país, e para o ano de 2003, uma investigação conduzida pelo European Union Monitoring and Advocacy Program (EUMAP), indicava que apenas metade das crianças ciganas frequentavam a escola e destas, um número muito elevado, acima dos 80% em algumas áreas, frequentavam as designadas “special schools”.¹² Ainda de acordo com os autores supracitados (*Ibid.*), “este procedimento está fortemente relacionado com a falta de uma educação intercultural na Alemanha, onde os professores não possuem competências pedagógicas para ensinar crianças ciganas”.

Na República Checa, 75% das crianças ciganas frequentam o ensino primário nas designadas “remedial special schools” e, na Eslováquia, no ano lectivo de 2002/03 mais de metade dos estudantes de muitas escolas para “mentally disabled”, agora chamadas “escolas especiais”, eram ciganos.¹³

¹² Cf. The situation of Roma in an Enlarged European Union”, 2004, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

¹³ Cf. The situation of Roma in an Enlarged European Union”, 2004, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

Na Roménia, “o sistema educativo está a rotular muitas crianças ciganas oriundas de meios sócio-económicos desfavorecidos como ‘disabled’ (McDonald, 1999, p. 194).

Em França, “investigações realizadas concluem pela existência de níveis muito elevados de crianças ciganas em ‘special public schools for children with learning or adaptation difficulties’” (Office for Official Publications of the European Communities: 2004).

Na Áustria, “anteriormente ao ano de 1995, era quase automático direccionar as crianças ciganas para escolas para ‘mentally retarded’. Actualmente, a percentagem de crianças ciganas que frequentam este tipo de escolas é de 10%” (cf. Guilherme Ruiz e Emma Shepherdson, 2004, p. 49).

Embora, como referimos acima, esta não seja a realidade portuguesa, durante a realização da nossa investigação foi notória a construção, por uma parte do corpo docente da escola, de *sistemas classificadores* das crianças: “São muito preguiçosos. Não gostam de trabalhar” (Professora do 1º ciclo do ensino básico).

Esta é uma representação social existente na sociedade alargada sobre o grupo étnico cigano da qual as crianças acabam por sofrer as consequências negativas a ela associada.

“Já se sabe que a classe cigana que um dos defeitos que têm é mentirem, têm uma imaginação... só lhe digo!... (...) eles todos sofrem muito da cabeça, a toda a hora sofrem da cabeça e têm que ir embora tratar da cabeça, (...) Ela [rapariga cigana] não queria trabalhar, porque são passarinhos de rua (...).” (Professora do 1º ciclo do ensino básico; cf. Casa-Nova, 2002)

As professoras, tal como outros grupos sócio-profissionais e culturais, parecem ignorar ou negligenciar o facto da *mentira*, no grupo étnico cigano, ter sido construída enquanto *estratégia de sobrevivência*, originadora de uma capacidade discursiva necessária para fazer face a situações de desvantagem e desigualdade social e cultural por si experienciadas. *Não é uma categoria inata*, como é frequentemente apresentada, *mas socialmente construída*, funcionando por vezes como um *marcador étnico*¹⁴ da população cigana no seu todo, incluindo as crianças, quer no que concerne

¹⁴ Inspiramo-nos na expressão “um marcador aparentemente irreduzível” de Sílvia Carrasco (2002), quando a autora se refere ao que as sociedades ditas de acolhimento designam de “problemas de linguagem” apresentados pelas minorias.



ao estabelecimento de relações de sociabilidade inter-étnicas, quer em relação aos processos de escolarização de que são alvo. Ou seja, “as crianças *experienciam as consequências das representações sociais negativas associadas ao seu grupo de pertença*, quer na relação com a sociedade global, quer no contacto com instituições específicas, principalmente a instituição escolar” (Casa-Nova, 2004).

A escola raramente aparece referenciada pelas professoras no universo compósito das razões constitutivas da inadaptação das crianças à escola, negligenciando a importância de “*compreender como se processam as experiências de escolarização destas crianças*” (*Ibid.*).

Estas crianças são consideradas escolarmente difíceis porque provocam ruído, mesmo silenciosas e silenciadas porque incomodam na evidência da sua não adaptação à escola, atribuída pelas professoras às famílias e ao contexto sócio-cultural em que habitam e desenvolvem relações de sociabilidade intra-étnicas.

Da observação realizada em sala de aula, foi perceptível que, mais do que os conteúdos curriculares, é a *forma e os processos de organização do trabalho pedagógico em sala de aula* que subjaz grandemente à incomodidade dos ciganos face à escola, incomodidade que os motiva a construir uma multiplicidade de pretextos e estratégias para abandonarem a sala a meio de uma aula, ou para faltarem às aulas no dia seguinte: dores de cabeça, familiares doentes, um irmão mais pequeno, etc., não sendo perceptível para as professoras que estas estratégias de fuga à escola escondem um problema mais profundo, relacionado com o mal-estar que estas crianças sentem dentro da escola tal como esta se encontra actualmente configurada.

Os Processos de Socialização e Educação Familiares e a Construção do Habitus Étnico¹⁵

Durante a realização do trabalho de campo na escola era frequente ouvir as professoras dizerem que “os ciganos não gostam da escola” porque não são familiarmente induzidos. Como dissemos em trabalhos anteriores (Casa-Nova, 2003, p. 263) “poderemos dizer que uma parte significativa das comunidades ciganas não se interessa pela escola, o que consideramos ser substancialmente diferente de se dizer que não gostam da escola, embora aquele desinteresse, acrescente-se, não seja

¹⁵ Para uma abordagem dos processos de socialização e educação familiares e a sua importância na construção e manutenção da etnicidade cigana, ver Casa-Nova (2005b).



generalizável, quer no que diz respeito às diferentes comunidades, quer dentro de cada comunidade”. Das investigações que realizámos, podemos dizer que aqueles elementos que demonstram interesse pela escola, lhes atribuem diferentes significados: para uns, a escola aparece valorizada na vertente da sua funcionalidade para o quotidiano da comunidade e *esta funcionalidade apresenta ela mesma graus variáveis de significação*: a importância da aprendizagem da leitura e da escrita para poder *descodificar os símbolos da linguagem escrita*; a *possibilidade de tirar a carta de condução*.

Para outros aparece valorizada do ponto de vista do seu contributo para o *exercício de uma adequada interação social*, nomeadamente no que diz respeito à aquisição de competências linguísticas que lhes permitam “dialogar com pessoas maiores”, a “aprender a estar como deve de ser” (Casa-Nova, 2002), considerando que “(...) a escola também ensina a saber espremer as palavras (...). Entrar em qualquer sociedade e saber falar com qualquer pessoa” (*Ibid.*). Esta é, portanto, uma dimensão fundamental para os elementos desta comunidade, que relacionam a ausência de escolaridade com a falta de competências discursivas consideradas fundamentais para o desenvolvimento de relações de sociabilidade inter-étnicas. Como foi observado durante a realização do trabalho etnográfico, o receio da inferiorização perante o “outro” letrado tem como consequência um maior fechamento no que às relações de sociabilidade inter-étnicas diz respeito, enclausurando-os mais no seu grupo de pertença.

A consciencialização de um problema: a ausência de certificação escolar elevada como condicionante do futuro profissional

“O cigano é rei porque não tem patrão. Mas não tem futuro porque não tem escola.” (Homem cigano, feirante)

A falta de escolaridade (a par com o racismo maioria→minoría que dizem sentir) é também percebida por grande parte da comunidade como um *handicap* inibidor da inserção no mercado de trabalho em ocupações fora do âmbito tradicional das ocupações ciganas, retirando-lhes outras perspectivas de futuro profissional. Esta ausência física da escola é percebida e verbalizada por alguns elementos como o que designaríamos por uma *incapacidade estrutural* de permanecer nela de forma prolongada:



“O cigano sozinho não consegue. Só com ajuda. O T. está no 10º ano porque tem uns padrinhos que não são ciganos e ajudam. Ajudam muito. O cigano sozinho não consegue” (Homem cigano, desempregado à procura de emprego)

“17 anos na escola para ser professor?! [abano veemente e perplexo de cabeça] É preciso uma cabeça! O cigano cigano não consegue.” (Jovem cigano, 22 anos)

O que designamos por *incapacidade estrutural* de permanência continuada na escola deriva, em parte, da pertença a um sistema cultural diferenciado, a uma cultura tradicionalmente afastada do saber letrado, uma cultura ágrafa, onde existe “toda uma forma de pensar o mundo e formas divergentes de o ordenar (San Román, 1984). Significa que, no presente, não estão construídas as condições, os contextos, e os processos que permitam que a frequência prolongada da escola pelo grupo étnico cigano se constitua numa regularidade em vez das singularidades que actualmente apresenta e que apenas dão origem a mobilidades individuais.¹⁶ Estas singularidades resultam de formas diferenciadas de perspectivar a escola e os saberes escolares que, para algumas famílias, aparecem como uma forma de *elevação do estatuto social* dos seus filhos (cf. Casa-Nova, 2002), como teremos oportunidade de evidenciar mais à frente neste artigo.

A gradação valorativa do conjunto de actividades desenvolvidas quotidianamente

De entre as famílias ciganas que não se interessam pela escola, estas fazem-no, por um lado, “por ainda não lhe ter encontrado significado e interesse dentro do seu sistema de valores e modos de vida, dado *existir uma gradação valorativa do conjunto de actividades que desenvolvem, expressa numa hierarquia na qual a escola aparece frequentemente de forma residual, nos níveis mais baixos dessa hierarquização*” (Casa-Nova, 2003, p. 264). De facto, do ponto de vista da socialização e educação familiares, as crianças desenvolvem-se num ambiente familiar e comunitário pouco sensível (embora não hostil) à escola, onde esta aparece com uma importância relativamente marginal face às restantes actividades do quotidiano. Não é que as famílias e crianças ciganas não gostem, não considerem importante ou resistam à escola; é que esta ainda não foi considerada como suficientemente significativa

¹⁶ Esta incapacidade estrutural actual de permanência prolongada na escola, não significa uma incapacidade estrutural permanente, mas tão somente que se manterá enquanto as condições actuais da sua construção não sofrerem processos de reconfiguração e de mudanças significativas, nomeadamente ao nível da construção do *habitus* primário no que diz respeito aos processos de socialização e educação familiares e comunitária e à configuração da educação escolar.



(embora possa ter sido percebida enquanto tal) para, de forma durável e não episódica, fazer parte dos seus projectos e quotidianos de vida. Ou seja, o seu *habitus* primário é ainda maioritariamente estruturado num entorno familiar propiciador de determinados comportamentos e atitudes em relação à escola, uma vez que esta aparece frequentemente como *estranha dentro do seu universo familiar*, traduzindo-se num certo *desconforto* ao nível da frequência escolar. As atitudes e comportamentos da etnia cigana em relação à escola parecem derivar da existência de um *habitus étnico*, construído fundamentalmente durante os processos de *socialização primária* (cf. Casa-Nova, 2005b).

Com efeito, no desenvolvimento das pesquisas de terreno foi gradualmente tornando-se visível a sobreposição de um *habitus étnico* sobre um *habitus de classe*, dado este último não se ter revelado condicionador das práticas sociais e culturais dos sujeitos-actores em análise. Como referimos em trabalhos anteriores (cf. Casa-Nova, 1999, 2002, 2005), o *habitus étnico* é construído durante os processos de socialização primária, numa educação familiar fortemente influenciada pela etnicidade e nas relações de sociabilidade intra-étnicas entre crianças e adultos e “é definido, não pela posse de capital económico, mas antes na base de uma importante homogeneidade no que concerne aos estilos e oportunidades de vida, tendo subjacente uma certa ‘filosofia de vida’. Esta filosofia é condicionadora das suas formas de actuação, moldada por um *ethos* transversal e comum por relação ao qual os comportamentos e atitudes desta comunidade são largamente definidos, nomeadamente no que diz respeito ao capital cultural no *estado institucionalizado* (Bourdieu, 1979) e à instituição escolar e também aos sistemas de trabalho da sociedade maioritária” (Casa-Nova, 1999).

Este *habitus étnico* é incorporado desde a infância através da observação das práticas, da linguagem corporal e das produções discursivas dos adultos e exteriorizado nas práticas culturais quotidianas, sendo responsável pelos estilos e oportunidades de vida dos membros desta comunidade, “condicionando as suas práticas sociais e culturais independentemente da sua pertença de classe, uma vez que a *determinação cultural* se sobrepõe à *determinação económica* na estruturação do *habitus*” (Casa-Nova, 2005b).

O ritmo de vida das crianças é pautado pelo ritmo de vida dos adultos, as suas formas de vivência do quotidiano são pautadas pelas formas e conteúdos de vivência



do quotidiano dos adultos: ao nível do ritmo das feiras, das festas, dos horários das refeições, das horas para dormir, das redes de sociabilidade...

Estes e outros factores influenciam as formas de percepção espacial e temporal, organização mental e estruturação de pensamento das crianças, processando-se estas de maneira diferente daquela que é exigida pela escola tal como se encontra actualmente configurada, exigindo intensos processos de reconfiguração do *habitus* para se adaptar à disciplina escolar.

A criança desenvolve-se ao seu próprio ritmo, dentro de uma grande flexibilidade e preocupação dos progenitores com o seu bem-estar, sem imposição de horários ou de regras concordantes com as regras valorizadas pela instituição escolar:

“Quando ele se acorda.” (Mulher cigana, 19 anos, casada desde os 14).

O despertar naturalmente, de acordo com o ritmo das crianças e as suas necessidades biológicas, faz parte dos processos de socialização e educação familiares, desobrigando a criança de uma disciplina que se constitui em factor fundamental para uma escolarização bem sucedida.

A expressão “quando ele/ela se acorda”, é frequentemente usada pelos progenitores a propósito do acordar das crianças, evidenciando a existência de uma não imposição de ritmos e/ou de uma artificialização da hora de despertar.

A socialização para determinado tipo de exercício profissional

Por outro lado, o tipo de trabalho que desenvolvem, não necessitando de um grau elevado de instrução, aparece aos olhos da comunidade como um trabalho indiferenciado, para o qual saber ler, escrever e fazer cálculos aritméticos simples é suficiente. Como referiu uma mulher cigana, durante a realização do trabalho de campo, a propósito da inicial “falta de jeito” da investigadora para comercializar os artigos expostos: “Olhe que isto [vender nas feiras] qualquer um sabe, não é preciso escola!”

De facto, a educação familiar cigana, no que diz respeito à relação escola-mercado de trabalho, joga um papel fundamental na forma como as crianças e jovens perspectivam o seu futuro académico e profissional, uma vez que estas são precocemente “orientadas” para um tipo específico de trabalho – o de feirante.

As crianças, desde bebés, são transportadas para as feiras pelos progenitores, sendo diariamente socializadas no ambiente profissional dos pais, ajudando-os na montagem e desmontagem das tendas e a comercializar os artigos expostos a partir dos cinco anos de idade, incorporando gradualmente um *habitus* profissional que, de acordo com os elementos desta comunidade, é parte integrante da sua forma de ser cigana.

A idade de contrair matrimónio

“Uma cigana com 20 anos, solteira, é uma vergonha. Na nossa cultura é velha”
(Jovem cigana, 19 anos, casada desde os 14)

As crianças são socializadas para a realização de casamentos em idades relativamente precoces (por comparação com a sociedade maioritária), sendo este também um factor inibidor de uma frequência escolar prolongada. Um jovem ou uma jovem, tratados pelo grupo como “um solteiro” ou “uma solteira”, ou comportando-se como tal, significa que são olhados pela comunidade como alguém que está em idade de formar um novo núcleo familiar, embora sob a protecção dos progenitores que, após a realização do casamento, lhes proporcionam um lugar nas feiras e procedem à aquisição dos primeiros materiais para comercialização, proporcionando-lhes assim uma entrada efectiva no mundo do trabalho (cf. Casa-Nova, 2004).¹⁷

As redes de sociabilidade intra-étnicas

As relações tecidas no quotidiano constituem também um factor condicionador do tipo de relação estabelecido com a escola. As crianças são socializadas e educadas num ambiente profissional e familiar fortemente etnicizado, onde a pertença étnica se tem revelado fundamental na estruturação do *habitus*, construindo e desenvolvendo privilegiadamente relações de sociabilidade intra-étnicas. Apesar dos rapazes ciganos desenvolverem relações de sociabilidade inter-étnicas, quando questionadas acerca de quem é o seu ou a sua melhor amiga, as crianças e jovens ciganas referem invariavelmente crianças e jovens de etnia cigana. Estas relações de sociabilidade intra-étnicas são ainda reforçadas pela ausência da maioria das crianças ciganas de creches e/ou jardins de infância, *“não existindo portanto uma sincronia de*

¹⁷ No caso das raparigas, “comportar-se como uma solteira” significa o abandono das calças de ganga e das sapatilhas e a sua substituição por saia/vestido e sapatos de salto alto, bem como uma preocupação acrescida com o tratamento do cabelo e do cuidar do rosto, nomeadamente no que concerne ao uso de maquilhagem.



processos diferenciados de socialização primária, ou seja, uma socialização primária familiar simultânea com socializações primárias em outras instituições educativas” (Casa-Nova, 2004).

Duas concepções de sucesso

Por todas estas razões

“ouvimos frequentemente dizer que as crianças ciganas apresentam um elevado insucesso escolar. De facto, as crianças ciganas, pelas razões já apontadas e outras, frequentam a escola de forma intermitente, não possibilitando às professoras e aos professores elementos suficientes de avaliação dentro dos padrões de exigência de uma escola configurada para uma determinada cultura, olhando o sucesso dentro de uma perspectiva etnocêntrica, ou seja, não considerando que a comunidade cigana possa apresentar outra concepção de sucesso: saber ler e escrever e realizar exercícios simples de aritmética, é percebido pela comunidade como uma forma de sucesso, dado constituírem-se em elementos essenciais para o seu quotidiano pessoal e profissional. Também por essa razão, abandonam frequentemente a escola quando consideram ter apreendido o que para si é essencial” (Casa-Nova, 2003, pp. 265-266),

com repercussão significativa ao nível do número de matriculados na transição do 1º para o 2º Ciclo.

Para Além das Regularidades: A Frequência Escolar como Factor de Diferenciação Interno e de Mobilidade Social

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

Relativamente à frequência e aproveitamento escolares no final do Ensino Secundário, nível de ensino ao qual chega um número muito reduzido de alunos ciganos, de 1994/95 a 1997/98 assistiu-se a uma mudança significativa nos níveis de aproveitamento escolar destes alunos, passando de 0% de aprovações no ano lectivo

de 1994/95, para 100% de aprovações nos anos lectivos de 1996/97 e 1997/98 (ver quadro 4 em anexo)¹⁸. Estes níveis de sucesso são indiciadores de uma mudança de atitude em relação à escola e aos saberes escolares por parte das famílias e dos alunos que chegam a este nível de ensino, para quem a escola começa a aparecer como uma forma de mudança de estatuto social.¹⁹

A nossa investigação permitiu-nos concluir pela *existência de graus de importância diferenciados atribuídos à escola* (bem como diferentes formas de perspectivar a entrada no mercado de trabalho e a relação com a sociedade no seu todo). Esta evidência empírica levou-nos à construção do conceito de *lugares de etnia* (Casa-Nova, 1999, 2002, 2005a), elaborado a partir do conhecimento de uma diferenciação intra-étnica, tendo por base uma auto-diferenciação realizada pelos diferentes sujeitos-actores, constituindo-se em *lugares diferenciados* (não necessariamente hierarquizáveis ou hierarquizantes) dentro do que designámos, já em 1999, como *habitus étnico* (cf. Casa-Nova, 1999).

Estes *lugares de etnia*,

“construídos nomeadamente a partir da existência de diferentes graus de consciencialização étnica e de expectativas e perspectivas de vida diferenciadas, originam reconfigurações do habitus primário e permitem compreender as heterogeneidades e homogeneidades encontradas, nomeadamente em relação à forma de perspectivar os saberes escolares, onde a atribuição de um maior ou menor significado à escola não parece estar dependente da posse de maiores recursos económicos (estas famílias são, aliás, aquelas que menor significado atribuíam aos saberes escolares)” (Casa-Nova, 2005a, p. 189).

A definição dos *lugares de etnia* joga-se, nomeadamente, ao nível das diferenças de posicionamento dos diferentes actores-sociais no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho e ao valor atribuído aos saberes e diplomas escolares, bem como a diferenças de posicionamento no que concerne a determinados valores da *‘Lei cigana’*. “Os *lugares de etnia* seriam assim definidores da *posição no grupo*, ou seja, o lugar ocupado pelos diferentes actores-sociais dentro do grupo de pertença, por referência a outros sujeitos-actores da mesma etnia” (Casa-Nova, 2001, p. 76)²⁰.

¹⁸ Neste nível de ensino, no ano lectivo de 1997/98, encontravam-se matriculados apenas 16 alunos, dos quais 4 foram sujeitos a avaliação no 12º ano, tendo todos concluído o ano em questão.

¹⁹ A este propósito, ver Casa-Nova (2002).

²⁰ Para uma maior clarificação do conceito, ver Casa-Nova, 2001.



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

No que diz respeito à escola,

“a passagem de um lugar de etnia a outro é influenciada, por exemplo, por expectativas de vida diferenciadas, pelo lugar atribuído à escola no jogo das oportunidades de vida, pela maior ou menor permeabilidade das famílias e dos indivíduos às pressões grupais e comunitárias, pela discordância individual ou grupal com alguns dos valores da chamada ‘Lei Cigana’²¹, pelo apoio comunitário relativo a uma mobilidade social – horizontal ou vertical ascendente – de alguns dos seus elementos e pelo papel da escola na relação que estabelece com a diferença cultural. Podem ainda resultar de uma maior ou menor afirmação identitária, de etnicidades mais ou menos contrastantes com a sociedade global, sendo que, na comunidade em análise, uma maior valorização da escola não significa uma menor afirmação étnica. Esta diversidade de situações poderá coexistir dentro de uma mesma comunidade, variando as mesmas em função dos contextos, estratégias e interesses individuais e grupais” (Casa-Nova, 2005a, p. 189).

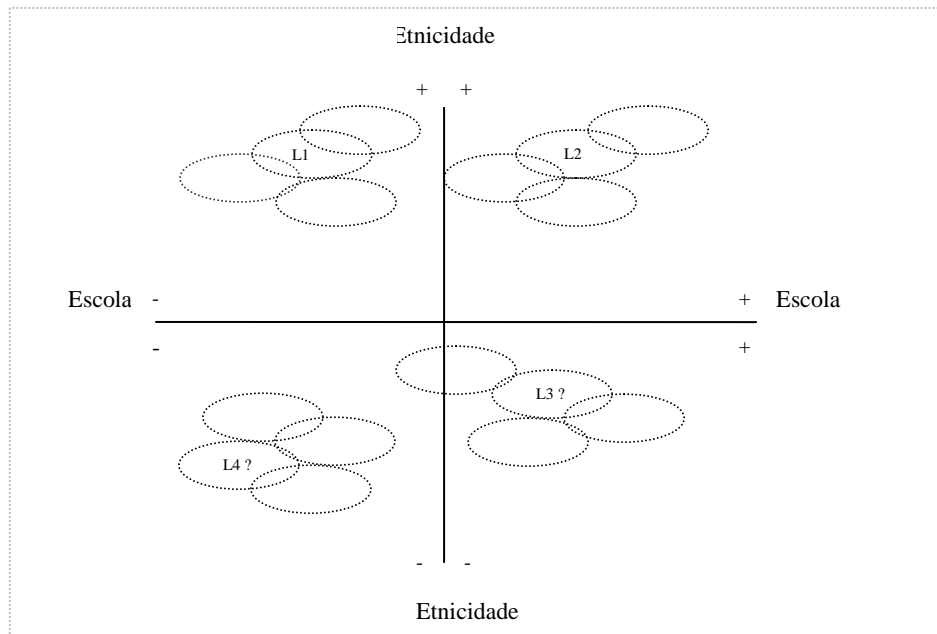
É a *variedade* e *variabilidade* destas situações que procurámos tornar visível no gráfico 1 (onde L1 significa *lugar de etnia 1*, L2 *lugar de etnia 2* e L3 *lugar de etnia 3* e L4 *lugar de etnia 4*).

Da possibilidade de existência da *variedade* e *variabilidade* destas situações, e no que diz respeito aos ciganos da comunidade em estudo, a maioria dos seus elementos situa-se ainda no *quadrante mais etnicidade e menos escola*, existindo no entanto alguns jovens que se situam no *quadrante mais etnicidade e mais escola*, como é o caso dos dois jovens que frequentam o 10º e o 9º ano de escolaridade. Estes jovens, perspectivando os diplomas escolares como uma forma de elevação do seu estatuto social, revelam simultaneamente produções discursivas altamente valorizantes da sua pertença étnica e da importância da manutenção dessa pertença, ao mesmo tempo que consideram que a frequência prolongada da escola lhes permite

²¹ A ‘Lei Cigana’ constitui uma espécie de código de conduta que é transmitido oralmente de geração em geração, estruturando os processos de socialização das crianças e jovens do grupo étnico cigano.

a aquisição de conhecimentos e competências linguísticas e discursivas possibilitadores de uma defesa sustentada da sua diferença cultural e de reivindicação de direitos perante o 'outro' diferente.

Gráfico 1



No que diz respeito ao jovem que frequenta o 10º ano, o desejo de mobilidade social ascendente foi uma constante discursiva:

“Nunca quis ser feirante. Não é futuro para mim. Sempre quis trabalhar noutra coisa. Quando era pequeno, dizia que queria ser advogado. Depois achei que queria ser arqueólogo. Depois, professor de educação física. Agora acho que gostaria de ter um curso ligado à hotelaria. Uma coisa mais prática. Acho que ia gostar disso. Mas feirante não. Nem os meus pais nunca quiseram. Nem os meus padrinhos.”

De notar que os pais deste jovem pertencem à categoria de pais não escolarizados, embora a mãe possua conhecimentos rudimentares de leitura.²² No entanto, sempre manifestaram o desejo (que procuraram concretizar) de proporcionar aos filhos um nível de escolaridade ao qual não tiveram acesso. A progenitora manifestou desde sempre uma preocupação em acompanhar a escolaridade do filho, reunindo regularmente com a(s) directora(s) de turma para indagar dos progressos e

²² O pai não frequentou a escola e a mãe frequentou o início do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.



das dificuldades do educando, incentivando-o constantemente para o prosseguimento de estudos.²³

Do ponto de vista familiar, o significado atribuído pelos pais à escola, a certeza deste jovem em não querer ser feirante e o incentivo dos padrinhos à permanência na escola, deram origem a que até ao presente apresentasse uma escolaridade de relativo sucesso (com duas reprovações) e o desejo de permanecer na escola, fugindo assim a um futuro profissional ‘marcado’ pela pertença étnica: ser feirante.

Este estímulo *ao* e investimento *no* prosseguimento de estudos não teria no entanto sido o mesmo se os descendentes fossem do género feminino, como acabou por ser confessado pelos progenitores.

Refira-se ainda que “a existência de uma maior valorização escolar pode traduzir-se numa frequência escolar prolongada e na aquisição de certificados escolares mais elevados ou traduzir-se numa não frequência escolar, dependendo das estratégias e oportunidades de vida familiares e grupais” (Casa-Nova, 2005a, p. 190). Ou seja, existindo famílias que valorizam igualmente os saberes escolares, algumas desenvolvem estratégias de sustentação dos seus filhos na escola de forma prolongada, enquanto outras, seja por razões de sobrevivência económica, seja por pressões, *reais ou simbólicas*, do grupo, nomeadamente no que diz respeito ao género feminino, são constrangidas a retirar os seus filhos e/ou filhas da escola. Este é o caso de uma jovem da comunidade, actualmente com 17 anos, para quem a escola significava a libertação da “condição cigana” no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho:

“Julgava que ia ser diferente de todos. Por causa da escola, claro!”

“Eu achava que ia ser diferente. Diferente de todos. Que ia tirar um curso. Que ia ser professora. Não ser feirante como a maior parte dos ciganos [encolhe os ombros, resignada]. Vou ser feirante, como todos os outros.”

Do ponto de vista discursivo e prático, esta jovem está muito próxima da escola, mas foi impossibilitada da sua frequência a partir do 6º ano de escolaridade devido às relações de género e pressões resultantes da pertença de género, agravadas pela

²³ Para uma análise de percursos de êxito escolar de jovens ciganos/as em Espanha, ver José Eugénio Abajo & Sílvia Carrasco, 2004 (Eds.).

necessidade de mudança de estabelecimento de ensino, que impossibilitava uma vigilância familiar e/ou comunitária.²⁴

Tendo frequentado a escola com sucesso e transitado do 1º para o 2º ciclo com 9 anos, a partir do 6º ano de escolaridade esta jovem reprovou sistemática e intencionalmente como forma de garantir a continuidade escolar.

“Eu queria ser professora, já sabe. Professora de Matemática. Não deu. Nasceu a minha irmã, a minha mãe precisava de mim em casa e ela também não quis que eu fosse estudar. Ela tem aquelas ideias. Tinha medo que eu ficasse falada.”

Por razões relativas a constrangimentos derivados do sistema de valores da *Lei Cigana* no que ao género feminino diz respeito, a progenitora não permitiu a sua permanência na escola:²⁵

“Não dava. Ela ia ficar falada pelos ciganos. Eu gostava, mas não dava. Ainda pensei que sim, mas quando chegou a altura... [mudar de escola, sair do Bairro] Alguém tem que quebrar isto, mas ninguém [na comunidade] quer ser o primeiro.”

Apesar dos progenitores valorizarem os saberes escolares e o que os diplomas escolares podem proporcionar do ponto de vista da integração sócio-cultural e de elevação do estatuto social, o receio de reacções negativas do grupo alargado impossibilitaram a permanência da filha na escola para além do 6º ano, o que significa que as pressões comunitárias, *reais ou simbólicas*, jogam um importante papel no que concerne às margens de autonomia dos seus elementos individualmente considerados. O receio de consequências negativas funciona frequentemente como inibidor da realização de aspirações sociais individuais e familiares, principalmente no que diz respeito ao género feminino.

²⁴ Para o conhecimento dos discursos produzidos pelos pais desta jovem durante a frequência do 4º ano de escolaridade, ver Casa-Nova, 2002.

²⁵ No que concerne aos processos de socialização e educação familiares, e especificamente no que diz respeito à escolarização, aqueles processam-se de forma diferenciada em função do género. Rapazes e raparigas não possuem, à partida, as mesmas oportunidades de uma eventual frequência prolongada da escola, sendo aos primeiros facultada permissão (embora sem obrigação) para a frequentar sem limite de ano de escolaridade, enquanto as raparigas são na sua maioria “orientadas” para o seu abandono, principalmente a partir do final dos dois primeiros ciclos de escolaridade. No entanto, são estas quem, dentro das comunidades, apresentam maior vontade de prosseguimento de estudos por comparação com os rapazes.



Importa no entanto salientar que, também para esta jovem, o acesso a um diploma de nível superior e o acesso subsequente ao mercado de trabalho da sociedade maioritária numa profissão socialmente prestigiante, não significaria a perda da etnicidade cigana:

“Seria sempre uma cigana. Sempre. Mesmo que tirasse um curso, nunca me casaria com alguém sem ser cigano. Não dava esse desgosto aos meus pais. Não é racismo; é que é outra cabeça. É outra cabeça. Mas só casava com um cigano que aceitasse que eu continuasse a trabalhar depois de casada. Não casava com nenhum cigano atrasado.”

Neste diálogo com a investigadora ficou patente a importância da manutenção da etnicidade cigana, nomeadamente através da realização de um casamento endogâmico. Saliente-se ainda o uso da expressão “não é racismo; é que é outra cabeça (...)”, e que evidencia um elevado grau de consciencialização ao nível da percepção da existência de diferenças culturais acentuadas entre os ciganos e o ‘outro’: o ‘busnó’.²⁶

Na investigação que realizámos não foi visibilizada qualquer situação de *menos etnicidade e mais escola* (L 3) ou *menos etnicidade e menos escola* (L 4), colocando-se a possibilidade destes *lugares de etnia* por relação à escola serem eventualmente visíveis em outras comunidades ciganas.

Sendo este quadro analítico construído a partir da etnicidade cigana, o mesmo poderá ser visível em outras minorias migrantes, faltando no entanto investigações neste domínio.

Os *lugares de etnia* seriam explicitadores das (e explicitáveis através das) diferenciações de posicionamento das famílias ciganas no que concerne à escolarização dos seus filhos e filhas, bem como de diferentes formas de estar face à sociedade global.

Como referimos acima, o desejo e tentativa de mudança manifestados por alguns e algumas dos e das jovens que integram a nossa investigação e que aqui exemplificamos com dois casos, não significam no entanto o afastamento da etnicidade cigana; “significa a *reconfiguração do seu habitus primário*, ou seja, uma *estrutura constantemente reestruturada, que por sua vez se constitui na base de uma*

²⁶ Palavra romanês para designar o ‘não cigano’.

nova ou renovada estrutura que origina segurança para a acção, possibilitadora de adaptações às e inovações face às mudanças sociais e interesses e expectativas individuais” (Casa-Nova, 2004).

Em Jeito de ‘Conclusão Aberta’...

Como se referiu no resumo deste artigo, a relação dos ciganos com a escola pública tem-se pautado por um afastamento secular que tem na sua origem factores endógenos e factores exógenos a estas comunidades.

A relação da escola com os ciganos tem-se pautado por um ‘conhecimento’ estereotipado da sua cultura e modos de vida e uma incapacidade de trabalhar com a diferença, construindo com estas comunidades uma relação de subordinação minoria→maioria.

A compreensão sociológica deste problema envolve o conhecimento e a compreensão dos processos sócio-culturais, complexos e multidimensionais, que estão na sua origem. Ao longo deste artigo procuramos desvelar alguns desses processos e contribuir para a sua compreensão, reflectindo sobre duas das faces do problema a partir de dados etnográficos.

Considerando, neste processo, a importância da construção de uma escola com práticas pedagógicas e educativas inter/multiculturais, cabe-nos perguntar:

É possível a construção de uma escola pública enquanto espaço de inclusão de múltiplas diferenças, lugar de vários mundos, espaço sócio-culturalmente desterritorializado de construção de diálogos entre a diferença que se perspetive enquanto tal e não a diferença perspectivada pela cultura da sociedade maioritária, ignorando-se a si própria nessa diferença?

Enquanto as diferentes formações sociais dos diferentes Estados-nação considerarem a existência de uma cultura oficial escolar e perspectivarem a incorporação da diferença étnico-cultural nas instituições educativas numa relação de subordinação, inserindo o diferente no hegemónico já existente, a educação inter/multicultural não será uma utopia realizável. Ou seja, *a partir do momento em que se considere a existência de uma cultura oficial escolar, o máximo de igualdade que a centralidade desta permitirá não será mais do que a emergência de centralidades culturais periféricas ou de marginalidades*



culturais pontualmente consideradas no currículo-padrão (cf. Casa-Nova, 2005a).

Referências Bibliográficas

- Abajo, J. E., & Carrasco, S. (2004) (Eds.). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas e gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- AAVV (2004). *Roma and the economy. Overview reports*. Berlin: Berlin Institute for Comparative Social Research.
- Borner, S., & Lapov, Z. (2004). Spain. In *Roma and the economy: Overview reports* (pp. 23-25). Berlin: Berlin Institute for Comparative Social Research.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: University Press.
- Bourdieu, P. (1998). Os três estados do capital. In M. A. Nogueira & A. Catâni (orgs.), *Escritos de Educação* (pp. 71-79). Petrópolis: Editora Vozes.
- Carrasco, S. (2002). Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo. *IX Congreso de antropología de la FAAEE* (Federación de Asociaciones de antropología del Estado Español), Barcelona.
- Casa-Nova, M. J. (1999). *Etnicidade, género e escolaridade - Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana de um bairro periférico da cidade do Porto*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Casa-Nova, M. J. (2001). Etnicidade e classes sociais – em torno do valor heurístico da conceptualização da etnia como categoria social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 63-82.
- Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, género e escolaridade – Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: IIE.
- Casa-Nova, M. J. (2003). Ciganos, escola e mercado de trabalho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 10(8), 252-268.
- Casa-Nova, M. J. (2004). Gypsy culture, children, schooling and life opportunities. In S. Carrasco (Ed.), *Between diversity and inequality: children's experiences of life and school in multicultural Europe*. Nueva Colección Urban Childhood research monographs, nº 1. Disponível em <http://www.ciimu.org>.



- Casa-Nova, M. J. (2005a). (I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. *Revista Ensaio* (Rio de Janeiro), 13(47), 181-216.
- Casa-Nova, M. J. (2005b). Etnicidade e educação familiar – o caso dos ciganos. *Revista Teoria e Prática da Educação* (Maringá/Paraná), 8(2), 207-214.
- Casa-Nova, M. J. (2005c). A Etnografia como forma de compreensão do outro - Apontamentos de investigação. In *Actas de la I reunion científica internacional sobre Etnografia y Educación* (pp. 1-8). Valência: Germânia.
- Correia, J. J. (2001). A comunidade cigana face à educação. In AAVV, *Sastipen ta li – Saúde e liberdade. Ciganos, números, abordagens e realidades* (pp. 288-292). Lisboa: SOS Racismo.
- Cortesão, L., Stoer, S., Casa-Nova, M. J., & Trindade, R. (2005). *Pontes para outras viagens. Escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. Lisboa: ACIME.
- Enguita, M. (1996). Etnicidade e escola: o caso dos ciganos. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 5-22.
- Enguita, M. F. (1996b). *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- European Commission Against Racism and Intolerance (2002). *ECRI Second Report on Spain*. Fundación Secretariado General Gitano.
- Fernandes, T. (1999). *Comunidade cigana em Beja – Traços culturais e problemática da escolarização*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Gomes, A. M. (1999). Gypsy children and the italian school system: a closer look. *European Journal of Intercultural Studies*, 10(2), 163-172.
- Liégeois, J.-P. (1998 [1986]). *Minoría y escolaridad: el paradigma gitano*. Madrid: Editorial Presencia Gitana.
- Liégeois, J.-P. (1999). School provision for Roma children: a european perspective. *European Journal of Intercultural Studies*, 10(2), 137-149.
- Mcdonald, C. (1999). Roma in the Romanian educational system: barriers and leaps of faith. *European Journal of Intercultural Studies*, 10(2), 183-200.
- Mourão, M. F. (2001). *Os ciganos e a escola. Contribuição para o estudo das identidades de grupos sócio-culturais*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nova.



- Ruiz, G. & Schlambach, R. (2004). *Germany*. In *Roma and the economy: Overview reports* (pp. 11-17). Berlin: Berlin Institute for Comparative Social Research.
- Ruiz, G. & Shepherdson, E. (2004). *Austria*. In *Roma and the economy: Overview reports* (pp. 47-51). Berlin: Berlin Institute for Comparative Social Research.
- Office for Official Publications of the European Communities (2004). *The situation of Roma in an Enlarged European Union*. Luxemburgo: Author.
- Saint-Maurice, A. (1997). *Identidades reconstruídas*. Oeiras: Celta Editora.
- San Román, T. (1984). *Gitanos de Madrid e Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona: Universidad Autónoma.
- San Román, T. (1997). *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.
- Seabra, T. (1999). *Educação nas famílias – Etnicidade e classes sociais*. Lisboa: IIE.
- Smith, T. (1997). Recognising difference: the Romani 'gypsy' child socialisation and education process. *British Journal of Sociology of Education*, 18(2), 243-256.
- Schlambach, R. (2004). *Belgium*. In *Roma and the economy: Overview reports* (pp. 4-5). Berlin: Berlin Institute for Comparative Social Research.

Anexos

Quadro 1 Portugal Continental – 1º Ciclo do Ensino Básico (quatro anos) – Níveis de aproveitamento no final do ciclo (4º ano)

Ano lectivo	1993/94			1994/95			1995/96			1996/97			1997/98		
Origem nacional/étnica dos estudantes	1º ao 4º ano	4º ano	% (1)	1º ao 4º ano	4º ano	% (1)	1º ao 4º ano	4º ano	% (1)	1º ao 4º ano	4º ano	% (1)	1º ao 4º ano	4º ano	% (1)
Luso-português	470.351	134.400	88	444.232	131.559	86	422.564	117.074	86	414.956	111.409	86	411.514	108.522	88
Cabo-Verde	6.680	2004	78	6.613	2116	79	6.349	1953	75	6001	1721	74	6170	1754	79
Angola	4.383	1164	86	4.972	1400	85	5.080	1400	85	5377	1481	84	5649	1503	88
Ciganos	4.294	614	59	4.671	860	51	4.753	859	53	5026	831	48	5420	764	55
Guiné	1.128	301	83	1.211	337	87	1.235	325	79	1340	338	83	1057	348	85
Moçambique	1.041	1041	92	1.049	344	91	1.092	334	91	1037	302	89	1099	274	91
S. Tomé e Príncipe	728	220	86	782	235	83	768	206	83	804	214	84	897	222	81
Índia-Paquistão	378	105	92	558	150	88	560	129	92	569	164	93	541	130	95
Macau	46	8	100	62	18	88	60	17	100	92	23	96	90	26	91
Timor	127	35	84	110	29	77	100	42	90	119	32	77	136	38	94
Brasil	1.127	354	95	1.059	328	92	990	306	94	920	277	91	841	254	91
União Europeia	2.003	550	90	2.196	666	88	2428	671	89	2132	523	87	2250	594	87
Ex. Emigrantes	11.016	3278	91	11.843	3813	90	9.991	3035	91	7598	2322	90	7029	2107	91
Outras origens	4.876	1401	89	3.088	917	87	2.606	773	87	2720	724	88	2915	782	90

(1) Percentagem de alunos/as que obtiveram aproveitamento no final do 4º ano

**Quadro 2** Portugal Continental – 2º Ciclo do Ensino Básico (dois anos)– Níveis de aproveitamento no final do ciclo (6º ano)

Ano lectivo	1993/94			1994/95			1995/96			1996/97			1997/98		
Origem nacional/étnica dos estudantes	5º ao 6º ano	6º ano	% (1)	5º ao 6º ano	6º ano	% (1)	5º ao 6º ano	6º ano	% (1)	5º ao 6º ano	6º ano	% (1)	5º ao 6º ano	6º ano	% (1)
Luso-português	240.459	124.932	97	226.526	113.222	91	218.396	107.206	90	208.733	104.856	93	200.140	101.255	89
Cabo-Verde	2.102	1.084	95	2.499	1.106	79	2.991	1.318	78	2.939	1.385	77	2.663	1.224	72
Angola	1.733	906	94	2.346	1.139	86	2.385	1.191	88	2.518	1.222	84	2.565	1.223	85
Ciganos	167	55	93	210	72	75	256	61	66	323	83	71	374	85	75
Guiné	259	127	94	454	198	82	478	208	84	513	225	83	612	264	84
Moçambique	585	339	98	807	397	92	776	407	86	670	323	87	763	399	86
S. Tomé e Príncipe	237	118	93	329	138	86	420	188	88	460	205	84	416	191	83
Índia-Paquistão	87	37	100	162	86	94	191	85	89	195	95	86	258	100	89
Macau	16	8	100	26	17	100	34	18	94	43	18	100	50	23	100
Timor	46	27	100	58	30	94	52	33	87	54	25	81	52	29	89
Brasil	469	236	97	647	323	93	651	325	91	636	308	93	595	292	89
União Europeia	1.367	768	98	1.434	704	92	1.508	765	88	1.669	854	90	1.911	887	86
Ex.Emigrantes	6.011	3.034	98	6.682	3.326	92	5.773	2.771	92	4.104	2.113	91	4.199	2.140	92
Outras origens	2.490	1.267	97	1.730	838	88	2.102	994	87	1.498	707	88	1.849	929	90

(1) Percentagem de alunos/as que obtiveram aproveitamento no final do 6º ano

Quadro 3 Portugal Continental – 3º Ciclo do Ensino Básico (três anos)– Níveis de aproveitamento no final do ciclo (9º ano)

Ano lectivo	1993/94			1994/95			1995/96			1996/97			1997/98		
Origem nacional/étnica dos estudantes	7º ao 9º ano	9º ano	% (1)	7º ao 9º ano	9º ano	% (1)	7º ao 9º ano	9º ano	% (1)	7º ao 9º ano	9º ano	% (1)	7º ao 9º ano	9º ano	% (1)
Luso-português	363.251	111.241	95	367.657	120.612	91	322.935	97.813	90	323.305	97.039	86	320.769	100.329	87
Cabo-Verde	1.582	351	86	2.138	562	82	2.228	551	78	2.544	602	78	2637	708	79
Angola	2.516	763	86	3.199	993	87	3.128	970	87	3.264	969	83	3.327	1.036	79
Ciganos	27	4	67	66	12	92	68	10	75	79	10	89	102	11	64
Guiné	305	85	88	422	114	89	487	125	79	555	131	76	643	189	79
Moçambique	1.031	362	85	1.462	551	87	1.317	438	86	1.259	434	83	1.169	393	82
S. Tomé e Príncipe	208	52	89	349	95	91	408	118	86	524	159	84	521	151	80
Índia-Paquistão	145	38	84	192	60	87	229	57	92	258	80	86	244	69	84
Macau	21	9	100	39	12	94	30	8	80	54	12	93	64	18	100
Timor	22	3	67	92	30	78	90	33	91	88	27	65	75	26	83
Brasil	678	187	91	1.007	319	89	975	335	90	1.039	328	85	1.056	344	90
União Europeia	2.352	751	91	2.434	805	90	2.951	983	86	2.656	794	85	2.931	956	86
Ex.Emigrantes	9.036	2.563	94	10.572	3.403	91	9.526	2.903	87	8.037	2.429	86	7.816	2.495	89
Outras origens	2.807	810	90	2.177	744	89	2.827	827	90	2.438	808	85	2.647	822	86

(1) Percentagem de alunos/as que obtiveram aproveitamento no final do 9º ano



Quadro 4 Portugal Continental – Ensino Secundário (três anos) – Níveis de aproveitamento no final do ciclo (12º ano)

Ano lectivo	1993/94			1994/95			1995/96			1996/97			1997/98		
Origem nacional/étnica dos estudantes	10º ao 12º ano	12º ano	% (1)	10º ao 12º ano	12º ano	% (1)	10º ao 12º ano	12º ano	% (1)	10º ao 12º ano	12º ano	% (1)	10º ao 12º ano	12º ano	% (1)
Luso-português	-	-	-	271.853	93.846	86	272.015	92.238	72	281.235	93.868	69	264.413	87.995	66
Cabo-Verde	-	-	-	395	134	83	908	245	76	788	206	60	921	108	62
Angola	-	-	-	1.978	934	67	3.062	1.373	63	2.981	1.324	52	2.582	652	55
Ciganos	-	-	-	4	0	0	11	2	50	25	7	100	16	4	100
Guiné	-	-	-	202	92	67	365	174	65	397	177	58	388	83	52
Moçambique	-	-	-	1.106	572	68	1.620	731	67	1.512	643	57	1.339	376	65
S. Tomé e Príncipe	-	-	-	90	39	64	233	102	65	267	124	54	299	60	69
Índia-Paquistão	-	-	-	71	23	96	133	38	66	148	42	80	122	39	65
Macau	-	-	-	26	10	70	45	19	69	50	26	85	41	10	67
Timor	-	-	-	58	23	86	81	32	46	62	22	58	66	5	100
Brasil	-	-	-	612	223	72	931	303	77	988	356	65	1.043	320	61
União Europeia	-	-	-	1.796	579	72	2.950	964	75	2.907	1.041	63	2.892	911	66
Ex.Emigrantes	-	-	-	5.634	1.869	78	7.619	2.374	71	6.081	1.842	64	5.850	1.831	61
Outras origens	-	-	-	1.088	315	77	1.428	457	72	1.828	565	64	2.139	673	57

(1) Percentagem de alunos/as que obtiveram aproveitamento no final do 12º ano