

ENCONTRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
Escola - Família - Comunidade: uma relação entre culturas
Escola Superior de Educação de Leiria – 28 de Janeiro de 2005

***"Cultura cigana, crianças, escolaridade e oportunidades de vida –
um olhar sobre uma comunidade e uma escola a partir de
investigações etnográficas"*¹**

Maria José Casa-Nova*

¹ Este texto é parcialmente resultante da articulação de vários artigos e capítulos de livro produzidos pela autora e referenciados ao longo do mesmo. Pretende constituir-se num (pré)texto para reflexão conjunta sobre a relação ciganos ↔ escola, não esquecendo nesta reflexão que a relação das comunidades ciganas com a escola é também uma *relação de poder entre culturas* (cf. Silva, 2003), onde o domínio nunca se encontra sempre do mesmo lado, existindo uma gradatividade nas formas e processos do seu exercício. Os dados e as reflexões aqui constantes resultam de pesquisas de terreno desenvolvidas e em desenvolvimento junto de uma comunidade cigana residente na cidade do Porto. Em termos metodológicos, estas pesquisas foram/ estão a ser realizadas através de *observação participante* nos locais de trabalho da comunidade – as feiras – e de residência – um Bairro Camarário – e de *entrevistas semi-estruturadas*.

* Professora de Sociologia da Educação do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Investigadora do *Centro de Investigação em Educação* (CIEEd), do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho e do *Centro de Investigação e Intervenção Educativas* (CIEE), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Introdução

Por uma multiplicidade de factores, as comunidades ciganas têm sido comunidades secularmente afastadas da escola, não só em Portugal como em grande parte dos países da Europa, mesmo naqueles onde a restante população, por comparação com Portugal, apresenta índices de escolaridade mais elevados. Apesar dos índices de escolaridade cigana apresentarem gradações diferenciadas nos diversos países europeus, actualmente as comunidades ciganas continuam a apresentar baixos índices de escolaridade, embora na sociedade portuguesa, a exemplo da comunidade por mim analisada, os índices de analfabetismo tenham diminuído das gerações mais velhas para as gerações mais novas, não apresentando no entanto uma progressividade linear dado haver actualmente jovens que, tendo já abandonado o sistema de ensino, possuem apenas a frequência do 1º ou 2º anos do primeiro Ciclo do Ensino Básico (cf. Cortesão *et al*, 2004).

As comunidades ciganas portuguesas continuam a ser aquelas que, dentro das minorias étnicas presentes na sociedade portuguesa, apresentam um menor índice de aproveitamento escolar², embora este resulte grandemente do elevado absentismo que as crianças e jovens ciganos/as apresentam.

Compreender as razões deste afastamento passa, por um lado, pelo conhecimento da etnicidade cigana, das suas formas 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 importante papel, a par com os processos de socialização e educação familiares e comunitários (cf. Casa-Nova, 2004 e 2005b). 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...).

Minorias étnicas, estatutos e oportunidades de vida

Por variadas razões (nomeadamente de ordem cultural e de organização social interna minoria/maioria), algumas das minorias migrantes transformaram-se também em minorias étnicas, lutando, de diferentes formas e de acordo com estratégias de (sobre)vivência próprias, por um *lugar (provisório, porque mutável)* na sociedade de "acolhimento", conquistado e/ou cedido nas lutas e negociações desiguais entre grupos

² Ver quadros em anexo.

sócio-culturais portadores de diferentes tipos e montantes de poder que, por sua vez, originam oportunidades e modos de vida desiguais. Estas minorias migrantes e étnicas são normalmente perspectivadas como homogéneas pelas sociedades de acolhimento, *negligenciando-se as suas diferenciações internas, de incidência classista ou cultural e a importância que estas diferenciações assumem na procura/conquista de oportunidades de vida diversificadas.*

As comunidades ciganas, sendo portuguesas, são aquelas que mais dificuldades de comunicação recíproca têm evidenciado com a sociedade portuguesa globalmente considerada e com algumas das suas instituições, nomeadamente a escola.

"Essas dificuldades de comunicação minoria↔maioria derivam frequentemente de representações sociais negativas (cf. Afonso et al, 2000) e das *relações de força/fraqueza inter-étnicas, baseadas na diferenciação de estatutos* (económicos, culturais) e de *papeis* (profissionais, de género, geracionais...) protagonizados pelos diferentes sujeitos-actores sociais nos seus projectos e quotidianos de vida potenciando, no que concerne à etnia cigana, uma *vivência nas margens* e uma *inclusão-excluída*" (Casa-Nova, 2004^a). De facto, os sujeitos-actores desta etnia (no que à comunidade em estudo diz respeito), crianças e jovens, mas também adultos, debatem-se frequentemente, de forma mais ou menos consciencializada, com o dilema de serem potenciais ou efectivos excluídos sociais (seja em termos do acesso a oportunidades de vida diversificadas, seja em termos da participação activa nas diversas esferas da vida pública), mas incluídos no seu grupo de pertença *ou* considerarem-se socialmente inseridos (embora não integrados)³, mas excluídos da sua comunidade de origem, com tudo o que esta exclusão possa acarretar, nomeadamente ao nível da perda de solidariedade intra-étnica.

"O estatuto social e cultural desta minoria foi sendo gradualmente constituído num estatuto desfavorecido, subordinado (*um tipo específico de subordinação*)⁴, com um fechamento dentro de uma determinada imagem socialmente construída: são problemáticos, barulhentos, porcos, agressivos, mal educados, sem respeito pelos outros... Em suma, *todos parecem saber como eles são, mas poucos convivem efectivamente com eles*" (Casa-Nova, 2004).

No que diz respeito às experiências de vida intra-étnicas e intra-comunitárias das crianças ciganas, é visível, na investigação em desenvolvimento, uma desigualdade nos processos de socialização e educação familiares que se traduz numa maior desigualdade inter-étnica. Com efeito, a *experiência intra-étnica de desigualdade de género, a protecção familiar e comunitária* de que são alvo (que, derivando da

³ Sobre o conceito de integração defendido pela autora, ver Casa-Nova, 2002, 2004).

⁴ A este propósito, ver Casa-Nova, 2004).

desconfiança que sentem relativamente à sociedade global, se constitui numa *estratégia defensiva*) e o *sistema de valores ciganos*, torna estas crianças desprivilegiadas por relação às crianças de outras minorias. Tendo em consideração estes factores, cremos que estas crianças necessitam⁵ (dentro da própria comunidade) de uma *dupla* libertação (também em função da pertença de género) que as torne pelo menos iguais na desigualdade experienciada pelas crianças de outros grupos sócio-culturais desfavorecidos no que diz respeito ao contacto com a sociedade global. Uma libertação que possibilite uma diminuição da distância entre o *sonho* (o que eu gostaria de ser) e a *realidade* (o que eu tenho possibilidade de ser).

Alguns destes sujeitos-actores vivem um *processo interior de tensão entre estrutura e agência* (da parte das crianças, de *uma agência por vezes sem consciência*) no que concerne à necessidade de obediência à chamada *Lei Cigana*⁶ e ao desejo de mudança, assistindo-se a conflitos intra e inter-gerações no que diz respeito à preservação e mudança de valores. Crianças, jovens e adultos tentam protagonizar algumas dessas mudanças.

Ao nível do luto:

“No luto, há certas coisas que não faz nem nunca fez sentido, nunca. Nunca fez. Certas coisas como não poder comer carne, ver televisão, ouvir rádio, sair para se distrair, tomar banho. A pessoa parece que também morre. Não faz sentido. Não sigo isto desta maneira.”⁷

Na escolha do companheiro ou da companheira:

“Eu estou prometida. [ele] tem 15 anos. Se eu gostasse [de um rapaz não cigano], casava-me. Não me importava nada. (...) Eu não gosto dele. (...) eu namoro com outro, mas o meu pai não sabe. (...) Ele também namora com uma da sua raça. (...) Nem sei para que é que se comprometem uns com os outros. Se não gostam deles, não podem falar, depois chegam a grandes e desmancham (...) eu não gosto desta lei.”⁸

⁵ A expressão “necessitam” ou outras similares, não se pretende constituir num imperativo de acção, nem se perspectiva como uma atitude paternalista e/ou caritativa em relação ao “outro”. Englobando uma componente normativa, mas não prescritiva, da acção dos sujeitos-actores sociais, pretende significar a preconização de uma normatividade mais justa e igualitária. Tendo em consideração que toda a discursividade, por mais progressista e transgressiva que seja, engloba sempre uma componente de normatividade (que poderá apresentar diferentes gradações), consideramos que o que importa relevar são as componentes discursivas e de acção humana no que concerne à substituição de uma determinada ordem social por uma outra que se constitua em factor de emancipação humana e social.

⁶ Esta *Lei Cigana* constitui-se numa espécie de código de conduta que é transmitido oralmente de geração em geração, estruturando os processos de socialização das crianças e jovens de etnia cigana.

⁷ Homem cigano, de 47 anos, casado, considerado o “porta voz” oficial da comunidade com o exterior.

⁸ Jovem cigana, actualmente com 19 anos, casada com um jovem cigano que não é o jovem com quem estava prometida. Tem uma filha de três anos. Na altura em que proferiu aquelas declarações, tinha 14 anos e frequentava o 5º ano de escolaridade. Abandonou nesse ano a escola (ano lectivo de 1997/98).

“Quando às vezes um cigano está comprometido com uma cigana e as famílias querem mesmo que eles casem e ele não quer, foge com a rapariga que gosta e depois os pais lá acabam por aceitar, depois de muitas brigas.”⁹

O desejo de mudança constitui-se numa constante discursiva, também no que ao género feminino diz respeito:

Nos compromissos matrimoniais:

“Devia ser permitido como em vocês [o divórcio]. Aqui raramente acontece. É mal visto para a mulher. Mas já me habituei. Já lá vão doze anos.”¹⁰

“Aqui a separação ainda é muito mal vista, principalmente para a mulher. Mas já há mulheres que se separam. Se houver razões fortes, não vai ficar toda a vida agarrada ao marido!”¹¹

Na relação com a escola:

“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.”¹²

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

“Não dava. Ela ía 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.”¹³

“Eu gostava da escola, queria continuar, mas sabia que o meu pai não deixava. Deixava-me só fazer a 4ª classe. Reprovei três anos na 4ª classe para poder continuar na escola. A professora percebeu que eu reprovava de propósito. Eu sabia as coisas, mas chegava ao exame e errava de

⁹ Jovem cigana, de 15 anos, solteira.

¹⁰ Mulher cigana, de 45 anos, casada, com quatro filhos, vivendo com o marido na mesma casa, mas como dois estranhos. Em termos escolares, só frequentou a 1º ano.

¹¹ Jovem Cigana, de 15 anos, solteira, noiva de um jovem cigano de 18 anos. Em termos escolares, frequentou o 4º ano de escolaridade.

¹² Jovem cigana, de 14 anos, solteira. Frequentou a escola até ao 6º ano de escolaridade e era considerada pelas professoras como uma boa aluna.

¹³ Mulher cigana, de 33 anos, casada, com duas filhas e um filho. Frequentou o 4º ano de escolaridade.

propósito para não passar. Ela [professora] disse-me: 'eu já percebi que tu sabes e fazes de propósito para errar. Mas se para o ano fizeres o mesmo, eu passo-te na mesma.' E então eu passei e o meu pai tirou-me da escola. Quando passei para o 5º ano, tirou-me. (...) Se eu estudasse (...), o que eu gostava de ser era advogada."¹⁴

A estratégia adoptada por esta jovem quando criança, como outras que utilizou "para contornar (sem afrontar) a autoridade parental" (Casa-Nova, 2002) é a expressão de um desejo de mudança que, na impossibilidade de concretização para si (dado a sua forma de actuação se ter constituído, no presente, numa *resistência sem produção*), poderá concretizar-se no futuro dos seus filhos.

Este desejo e tentativa de mudança não significa no entanto a perda da identidade cigana; significa a *reconfiguração do seu habitus primário*, ou seja, uma *estrutura constantemente reestruturada*, que por sua vez se constitui na base de uma *nova ou renovada estrutura que origina segurança para a acção, possibilitadora de adaptações às mudanças sociais e interesses e expectativas individuais*.

Etnicidade cigana¹⁵ e escolaridade: Os dois lados de uma problemática

a) A relação da comunidade cigana com a escola

Durante a minha investigação ouvi frequentemente as professoras dizer que "os ciganos não gostam da escola" porque não são familiarmente induzidos. Como dissemos em trabalhos anteriores (Casa-Nova, 2003^a) "poderemos dizer que uma parte significativa das comunidades ciganas *não se interessam pela escola*, o que considero ser substancialmente diferente de se dizer que não gostam da escola, *embora aquele desinteresse não seja generalizável*, quer no que diz respeito às diferentes comunidades, quer dentro de cada comunidade. Das investigações que realizei, posso dizer que *aqueles elementos que demonstram interesse pela escola*, fazem-no também pela *atribuição de 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;

¹⁴ Jovem cigana, de 15 anos, recém-casada. Em termos escolares, possui 1º ciclo do ensino básico. Assistimos à sua primeira reprovção e já na altura sabíamos, tal como a professora, que aquela reprovção era intencional.

¹⁵ A etnicidade é entendida pela autora como "formas de expressar a etnia, ou seja, a etnia em acção" (Casa-Nova, 2002).

- 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 interacção social;
- para outros ainda, aparece como uma forma de *elevação do estatuto social* dos seus filhos e filhas (cf. Casa-Nova, 2002).

E “aqueles que não se interessam, fazem-no, por um lado, por ainda não lhe ter encontrado o necessário 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^a).

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. *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 (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*¹⁵, construído fundamentalmente durante a *socialização primária* (cf. 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...

Ainda 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

¹⁵ Como referimos em trabalhos anteriores (Casa-Nova, 1999, 2002), 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 pode ser 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 comportamento e atitudes desta comunidade são largamente definidos, nomeadamente no que diz respeito ao capital cultural no *estado institucionalizado* (Bourdieu, 1977) e à instituição escolar e também aos sistemas de trabalho da sociedade maioritária.

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 que, dentro das comunidades, apresentam maior vontade de prosseguimento de estudos por comparação com os rapazes.

Como possível "solução" para esta questão, os ciganos (desta e de outras comunidades) apontam a necessidade de existência de escolas unicamente para raparigas ciganas (ou para raparigas na sua generalidade), com aulas leccionadas por docentes mulheres.

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 "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 a montar e desmontar as tendas e a comercializar os artigos expostos a partir dos cinco anos de idade.

Por outro lado, 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 como "um solteiro" ou "uma solteira", 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).

Por todas estas razões (e pelas razões que apresentaremos quando falarmos da escola), a escola acaba por desempenhar um papel relativamente marginal nas suas vidas, influenciando a sua relação com a instituição.

Também "por todas estas razões, ouve-se 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, não considerando a perspectiva do “outro”, ou seja, 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^a).

As questões que me surgem neste momento em relação a esta problemática são:

- *em que medida a escola faz parte dos projectos de vida das comunidades ciganas?*
- Que tipo(s) de escola(s) é reivindicado pelas comunidades ciganas?

b) A relação da escola com a comunidade cigana

Mas se é verdade que as comunidades ciganas portuguesas têm genericamente evidenciado uma certa desconfiança e distanciamento em relação à instituição escolar, a primeira questão que nos surge nesta análise sobre a escola enquanto instituição e enquanto organização é: *a quem serve actualmente a escola?*

Face às actuais “reconfigurações do mercado de trabalho” (Casa-Nova, 2003), com origem na transição do regime fordista para o “capitalismo de acumulação flexível (Harvey, 1992 [1989]), a estruturação da organização escolar e a transmissão de conhecimentos que realiza, não parece satisfazer nenhum grupo sócio-cultural, incluindo as classes sociais favorecidas.¹⁷

“No presente, aqueles grupos sociais estão conscientes de que o conhecimento de que necessitam para manter as situações de privilégio social, não o encontram na escola, embora esta continue necessária para garantir a certificação de que precisam. Mas a *(in)adequação da escola aos diferentes públicos que a frequentam apresenta uma hierarquia expressa em termos de distanciamento/aproximação às diferentes categorias sócio-culturais* (classes sociais, grupos étnicos e géneros) *classificadoras dos alunos*. E embora alguns grupos se apresentem social e culturalmente mais próximos da cultura escolar (determinadas classes sociais e determinadas minorias étnicas), e outros grupos se apresentem social e culturalmente mais distantes, com a etnia cigana

¹⁷ A propósito do novo mandato da classe média, ver Magalhães & Stoer, 2002.

a colocar-se no extremo dessa distanciamento, actualmente assiste-se também, de forma mais acentuada, a uma aproximação ou distanciamento em função do significado que a escola possui para os diferentes grupos sócio-culturais, embora estes, como vimos acima, em relação à etnia cigana, também *não apresentem uma homogeneidade interna na forma de perspectivar e de se relacionarem com a escola* (Casa-Nova, 2004).

No entanto, *pais e professores parecem estruturar, mais do que agenciar, o campo possível de acção das crianças e jovens ciganas no seu quotidiano social e escolar, com as professoras a construírem sistemas classificadores, facilitadores e justificativos da sua actuação pedagógica:*

“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 (...).”¹⁸

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 às situações de desvantagem e desigualdade social e cultural por si experienciadas. *Não é uma categoria inata*, como é frequentemente apresentada, *mas socialmente construída*, funcionando como um *marcador étnico*¹⁹ da população cigana no seu todo, incluindo as crianças, quer no que concerne 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.

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 processa as experiências de escolarização destas crianças*, olhando-as como sistemas deficitários, necessitados de “educação compensatória” ou “currículos alternativos” que, sendo frequentemente perspectivados como medidas de discriminação positiva, não são mais do que formas de

¹⁸ Professora do 1º ciclo do ensino básico.

¹⁹ 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.

aprofundamento dos estigmas e desigualdades sociais e educativas pré-existentes, revelando a ausência de uma “justiça escolar oficial” (Estêvão, 2002).

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

Mais do que os conteúdos curriculares, cremos ser a *forma de organização escolar* que subjaz grandemente à incomodidade dos ciganos face à escola, incomodidade que os motiva para 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*.

“E se podemos considerar, como refere Enguita (2000), que a escola não foi inicialmente pensada como uma construção hostil aos novos grupos que a frequentam (classes sociais desfavorecidas, género feminino e minorias étnicas), “mas simplesmente foi configurada previamente à medida dos outros (...) as classes média e alta, o género masculino e a maioria étnica”, o facto é que, enquanto ideia fundacional, *a escola foi naturalmente construída como território-pertença dos grupos socialmente dominantes e como estratégia de manutenção dessa dominação*. Tendo-se aberto gradualmente a todas as classes sociais, géneros e minorias étnicas, mais por necessidade de modernização dos diferentes países do que por ideais igualitários, a escola é ainda uma instituição e uma organização fundamental enquanto “ferramenta de mudança apesar do reconhecimento do seu papel chave na reprodução da desigualdade” (Carrasco, 2002). Porque *para determinados grupos sócio-culturais* (classes sociais e minorias étnicas desfavorecidas) *a escola continua a ser a única possibilidade de acesso a um determinado tipo de saber*, possibilitador da construção de oportunidades de vida diversificadas (Casa-Nova, 2004).

A questão que me surge neste momento é:

- *em que medida os projectos curriculares, as organizações educativas e as práticas profissionais (docentes e não docentes) são/poderão ser suficientemente inclusivas, descentradas e descentralizadoras para abranger os diferentes projectos de vida da pluralidade de sujeitos-actores que fazem parte da sociedade portuguesa?*

Escola e diferença cultural

Esta questão conduz-nos à problematização de como é trabalhada a diferença cultural ao nível da escola e da sala de aula, sendo sobre esta questão que iremos reflectir seguidamente através da abordagem de uma investigação específica²⁰.

Mas antes de entrarmos nesta discussão, gostaríamos de clarificar o que entendemos por educação inter/multicultural:

"Quando falamos em educação inter/multicultural queremos com esta expressão significar uma educação que contemple a diversidade cultural em termos de classes sociais, etnias e géneros e, dentro de cada uma destas categorias, a diversidade proveniente das particularidades culturais e de formas de apropriação individuais dos saberes escolares e não escolares, de contextos e de processos. Esta educação intercultural deverá, então, no nosso entender, ter subjacente uma "abordagem não-sincrónica" (McCarthy, 1994), que nos sugere a possibilidade de os grupos minoritários, na sua relação e interacção com instituições económicas, políticas e culturais, não revelarem sempre a mesma postura, necessidades, interesses ou expectativas, sendo portanto fundamental deixarmos de olhar e tratar cada classe social, etnia ou género como blocos homogéneos, uniformes, mas antes como entidades culturais cujas relações sociais são complexas, contraditórias e não paralelas" (Casa-Nova, 1999, 2002: 110).

Um dos primeiros aspectos que gostaríamos de salientar relaciona-se com a forma de estar daquelas professoras na profissão e naquela escola específica, que se revelou ser influenciada pelas suas expectativas face à realidade sócio-económico-cultural dos agregados familiares de origem das crianças que frequentam a escola e pela forma como cada professora reflecte e interioriza essa realidade. Esta forma é atravessada pela percepção do papel que desempenham socialmente e que se reflecte na construção de *práticas pedagógicas que promovem a vertente da instrução mas, e sobretudo, a vertente da socialização em normas e valores da chamada cultura oficial*, tendo sido notório uma baixa pressão sobre os alunos para a aprendizagem e rendimento escolares.

Os discursos e práticas observados foram reveladores de uma outra dimensão da reprodução cultural e social: *o insucesso e a exclusão escolares não se dão somente*

²⁰ Do ponto de vista da escola, esta investigação teve como objectivos "analisar o papel da escola e os contextos e processos que dão forma e conteúdo às práticas pedagógicas das professoras, através do conhecimento e compreensão das respostas desta escola à diversidade do seu público" (Casa-Nova, 2002). Foi realizada através de *observação participante* em salas de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico, *conversas informais* e *entrevistas semi-estruturadas* a professores/as dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

pela imposição arbitrária de um conhecimento expresso no código dominante (Bourdieu & Passeron, s/d.), mas também porque a crianças de classes sociais e minorias étnicas desfavorecidas se nega o acesso à cultura dominante através, por um lado, da diminuição do nível de exigência na distribuição e apropriação do saber considerado socialmente válido e escolarmente ensinado e, por outro lado, pela negação da possibilidade de (re)construção desse saber com as crianças (cf. Silva, 1988, Casa-nova, 2002). As professoras revelaram, a nível discursivo e a nível prático, alguma preocupação com a existência de públicos escolares étnica e culturalmente diferenciados, mas essa preocupação não se traduzia, na sua maioria, num aproveitamento efectivo da cultura de cada criança ao nível do desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas (mas exigentes) e interculturais, desenvolvendo fundamentalmente “práticas pedagógicas homogéneas e homogeneizantes” (Casa-Nova, 2002), próximas do que Enguita (1996) designou de “forma carencial de abordar a diferença”, apoiadas na convicção de que as crianças necessitam de ser compensadas dos conhecimentos e valores que não lhes são transmitidos na sua cultura de origem. No entanto, foram também visíveis esforços e práticas que denotam uma consciencialização ao nível da necessidade de se atender positivamente à diferença cultural; alguns discursos e práticas reveladores de alguma preocupação com as especificidades culturais e as especificidades do modelo de socialização escolar. Consideramos no entanto que a educação/ensino ministrados naquela escola insere-se maioritariamente num modelo monocultural (que resulta grandemente da incapacidade de trabalhar com a diferença cultural e não de uma recusa em trabalhar com a mesma) e não num modelo de educação inter/multicultural crítica, entendida como uma educação que, por um lado, desenvolva práticas pedagógicas contextualizadas, através da elaboração de “dispositivos pedagógicos” (Cortesão & Stoer, 1996) que permitam o acesso a um “bilinguismo cultural” (Ibid.). A percepção das professoras da prática da educação inter/multicultural era grandemente a do desenvolvimento de actividades fora do espaço da sala de aula, actividades extra-curriculares, materializadas em danças, cantares e semanas gastronómicas das diversas culturas, dando origem a um “pluralismo cultural benigno” (Stoer, 1999) que dificilmente se traduz em resultados académicos positivos ou em oportunidades de vida diversificadas.

“Apesar das práticas pedagógicas monoculturais serem predominantes, queremos sublinhar que, neste olhar sobre uma escola, o que se revelou mais interessante do ponto de vista das possibilidades de conhecimento e compreensão de uma dada realidade e, conseqüentemente, das possibilidades de construção de conhecimento, foi desvelar e compreender a complexidade, pluralidade e simultaneidade de perfis pessoais-profissionais de professores e de professoras que revelaram características

que apontam para a possibilidade de estarmos em presença de práticas e de discursos pedagógicas que sustentam diferentes concepções de escola" (Casa-Nova, 2002):

- observámos e ouvimos práticas e discursos que revelaram uma percepção das crianças como "sistemas deficitários", que não possuem as competências necessárias para aceder ao conhecimento escolarmente transmitido, o que configuraria o que designámos pelo/a professor/a anterior à construção da actual escola de massas - *professor/a pré/monocultural* e por uma *escola de domesticação*.

- Nesta realidade escolar coexiste o/a professor/a que acredita que todas as crianças devem ter acesso à escola, olhando o seu público escolar como contendo um potencial para a apreensão da cultura escolar: o/a professor/a da *escola de massas - escola meritocrática, professor/a monocultural* (Stoer, 1994), mas desenvolvendo práticas pedagógicas maioritariamente homogêneas e homogeneizantes.

- Encontrámos também o/a professor/a que, reconhecendo a existência na escola de uma multiplicidade de culturas, dá visibilidade às diferenças culturais numa perspectiva de "folclorização" das mesmas, o que designámos por *professor/a mono/multicultural* - e por *escola essencialista-diferencialista*.

- A observação realizada desocultou ainda *dilemas de professores/as* que, tendo consciência das desigualdades sociais e escolares existentes e acreditando na possibilidade de democratização do processo de ensino-aprendizagem, procuram promover práticas pedagógicas sensíveis à diferença cultural, aproximando-se do tipo-ideal de *professor/a inter/multicultural* (Stoer, 1994) e de uma *escola de cidadanias críticas*, deparando-se contudo com constrangimentos exteriores a si, que dificultam a implementação de tais práticas.²¹

Face a esta realidade complexa e extraordinariamente rica do ponto de vista dos significados, consideramos que "da crise e consolidação da escola de massas" (Stoer & Araújo, 1992) que se vive actualmente em Portugal²² resultam *professores/as dos/as quais emergem simultaneamente características que configuram perfis pessoais-profissionais* que designámos de *pré/mono/multi/interculturais*. As práticas e os discursos observados e escutados foram reveladores de comportamentos e discursos que parecem indiciar estarmos em presença de um corpo docente que, face ao processo de construção da escola de massas, se encontra num processo de (re)construção do seu próprio caminho, resultando daqui a *simultaneidade de*

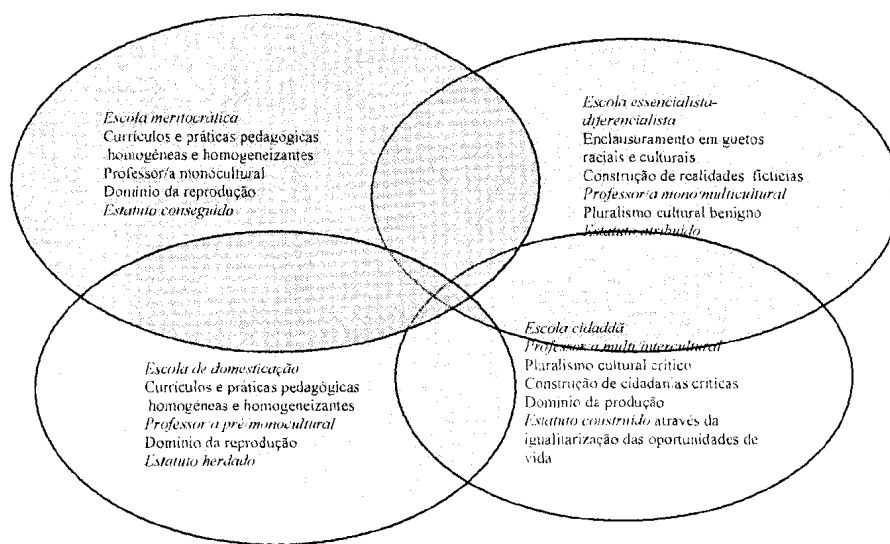
²¹ Para uma melhor compreensão e aprofundamento deste quadro teórico, ver Casa-Nova (2001a e 2002).

²² Crise e consolidação que, de acordo com os/as autores/as, por um lado deriva do aumento gradual da duração da escolaridade obrigatória e, por outro, da incapacidade da escola de massas resolver a questão da desigualdade social e cultural, ao mesmo tempo que promove, no seu interior, essa mesma desigualdade – cf. Bourdieu & Champagne (1997).

características onde os paradoxos, as (aparentes) incoerências, as perplexidades, o reconhecimento e a tentativa de conhecimento da diversidade cultural se entrecruzam e interpenetram, dando origem a práticas pedagógicas e discursos aparentemente contraditórios, coexistido num/a mesmo/a docente formas diversificadas de ser professor/a.

O gráfico 1 procura ser revelador desta complexidade, onde o tamanho e a tonalidade das elipses pretende significar a gradatividade do tipo de escola e de professor/a encontrados nesta investigação - quanto maior e mais escura mais visível é o tipo de escola e de professor/a. A área de intercepção dos quatro tipos encontrados pretende significar a coexistência e a simultaneidade da sua realização.

Gráfico 1



Sem prejuízo da existência ou da emergência de outras *formações escolares* e de outros *perfis pessoais-profissionais docentes* para além das quatro detectadas nesta investigação, cremos que o que importa aqui salientar é a *pluralidade e complexidade de situações* que apontam para professores/as e práticas profissionais que evidenciam o que consideramos "uma 'não-sincronia' interna ao próprio sujeito-actor, já não aplicável apenas a grupos ou categorias sociais, mas também a sujeitos-actores individuais" (Casa-Nova, 2002). Estes *perfis pessoais-profissionais* configuram *identidades complexas*, constituídas por uma multiplicidade de pertenças (étnicas, de classe, de género, ideológicas, geracionais...), identidades que originam comportamentos 'não sincrónicos' em função dos contextos e das dinâmicas sociais e culturais.

Reflexões finais

- *Do ponto de vista da socialização e educação familiares*, são ainda escassos os estudos em Portugal que nos permitam conhecer e compreender os significados atribuídos pelos diferentes grupos sócio-culturais à instituição escolar e aos saberes académicos, articulando esses diferentes significados com os estilos de vida e as estratégias e expectativas em relação à construção de oportunidades de vida²³.

- *Do ponto de vista da educação escolar*, não se pode considerar que em Portugal tenha emergido um modelo de educação intercultural (a existir um modelo, este seria enformado e informado por um "pluralismo cultural benigno")²⁴. *Não existe um currículo de raiz intercultural*, mas condescendências pontuais visíveis na construção de alguns manuais e outros materiais de apoio ao trabalho em sala de aula ao nível dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. "Consideramos que *a construção de uma educação intercultural não é compatível com condescendências pontuais ao nível do currículo-padrão*: a partir do momento em que as diferentes formações sociais dos diferentes Estados-nação considerem a existência de uma cultura oficial escolar e perspetivem a incorporação da diferença étnico-cultural nas instituições educativas numa relação de subordinação, inserindo o diferente no hegemónico já existente, a educação intercultural será sempre uma falácia" (Casa-Nova, 2005^a). 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*.

A construção da educação intercultural será possível quando todas as culturas forem consideradas oficialmente escolares.

²³ De relevar o estudo de Teresa Seabra (1999) sobre as estratégias de famílias cabo-verdianas em relação à escola.

²⁴ Consideramos no entanto que a complexidade das diferentes formações sociais e educativas não se compadecem com soluções ou propostas únicas e acabadas. *não existindo "a" solução, "o" modelo de actuação, "o" modelo de educação intercultural, mas uma pluralidade de formas de actuação, eventualmente constitutivas de vários modelos, conducentes à construção de uma diversidade de processos de integração sócio-cultural e de educação intercultural*, constituindo-se em aproximações sucessivas e diferenciadas a uma educação intercultural.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, Joana, ANTUNES, Maria José Lobo, CASTRO, Alexandra, DUARTE, Isabel, SALGUEIRO, Margarida & SOUSA, Mafalda (2000) *Coexistência inter-étnica, espaços e representações sociais: os ciganos vistos pelos outros*. Relatório de Investigação, CET- Centro de Estudos Territoriais. Lisboa: ISCTE;
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. (s/d) *A reprodução*, Lisboa, Ed. Vega).
- BOURDIEU, Pierre & WACQUANT, L.(1992) *Réponses. Pour une Anthropologie Réflexive*. Paris, Editions du Seuil.
- CARRASCO, Sílvia, BALLESTIN, Beatriz, BERTRAN, Marta & BRETONES, Eva (2001) "Reflexiones desde la investigación en el nuevo contexto multicultural de Cataluña", in *Nómadas*, 14, pp. 50-66.
- CARRASCO, Sílvia (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, Maria José (1999) *Etnicidade, Género e Escolaridade-Estudo preliminar em torno da socialização familiar do género feminino 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, Maria José (2001a) Sociedades e Escolas Multiculturais –Esboço de um quadro teórico para análise das práticas, *Revista de Administração Educacional, Recife (Brasil)* v. 1 (7), 69-90.
- CASA-NOVA, Maria José (2002) *Etnicidade, Género e Escolaridade – Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: IIE;
- CASA-NOVA, Maria José (2002b) "Ethnicity and social classes – On the heuristic value of the conceptualisation of gypsy ethnicity as a social category". Texto policopiado.
- CASA-NOVA, Maria José (2003a) "Ciganos, Escola e Mercado de Trabalho", *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogía e Educación*, nº 8, vol. 10, pp. 252-269.
- CASA-NOVA, Maria José (2004) "Gypsy culture, children, schooling and life opportunities", in Silvia Carrasco (Ed.) *Between Diversity and Inequality: children's experiences of life and school in multicultural Europe*. Nueva Colección Urban Childhood research monographs, nº 1, on line publications <http://www.ciimu.org>;
- CASA-NOVA, Maria José (2005a) "Fra diversità e diseguaglianza: migranti e minoranze etniche nel sistema educativo portoghese", in Jonathan Chaloff & Lucas Palmas (Eds.), *Scuola e migrazione. Prospettive Europee*. Roma: Carocci;
- CASA-NOVA, Maria José (2005b) "Etnicidade e educação familiar – o caso dos ciganos", in *Actas do V Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia*;
- CORTESÃO, Luiza, STOER, Stephen Ronald, CASA-NOVA, Maria José & TRINDADE, Rui (2004) *Escola e Comunidade Cigana – representações recíprocas*. Lisboa: ACIME;
- ENGUITA, Mariano (2000) "Os resultados desiguais das políticas igualitárias: classe, género e etnia na educação", in Márcia O. V. Ferreira & Alfredo Gugliano (orgs.) *Fragmentos da Globalização na Educação. Uma perspectiva comparada*. Porto Alegre: Artes Médicas;
- ESTÊVÃO, Carlos Alberto (2002) "Justiça complexa e educação: uma reflexão sobre a dialectologia da justiça". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 64, pp.107-134;
- HARVEY, David (1992 [1989] *Condição Pós-Moderna*. São Paulo, Edições Loyola;
- MAGALHÃES, António & STOER, Stephen Ronald (2002) "A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo, in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 18, pp. 25-40;
- McCARTHY, Cameron (1994) *Racismo y Curriculum*, Madrid: Ed. Morata;
- SEABRA, Teresa (1999) *Educação nas famílias – Etnicidade e classes sociais*. Lisboa: IIE;
- SILVA, Pedro (2003) *Escola-Família, uma Relação Armadilhada*. Porto: Afrontamento;

SILVA, Tomaz Tadeu (1988) "Distribuição do conhecimento escolar e reprodução social". *Educação e Realidade*, 13(1), Porto Alegre, 3-16;
 STOER, Stephen Ronald e ARAÚJO, Helena (1992) *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num país da (semi) Periferia Europeia*, Lisboa: Escher;
 STOER, Stephen Ronald (1994) "Construindo a Escola Democrática através do Campo da Recontextualização Pedagógica", *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27;
 STOER, Stephen Ronald (1999) "Combatendo a Educação Multicultural Benigna", *Actas do Encontro Um olhar sobre o outro*. Lisboa: Departamento de Ensino Básico.

ANEXOS

Quadro 1

Portugal Continental - 2º Ciclo do Ensino Básico - Níveis de aproveitamento

Year	1993/94		1994/95		1995/96		1996/97		1997/98	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Luso-portuguese	240.459	97	226.526	91	218.396	90	208.733	93	200.140	89
Cap. Verdean	2.102	95	2499	79	2.991	78	2939	77	2.663	72
Angola	1.733	94	2.346	86	2385	88	2518	84	2.565	85
Gypsies	167	93	210	75	256	66	323	71	374	75
Guinea	259	94	454	82	478	84	513	83	612	84
Mozambique	585	98	807	92	776	86	670	87	763	86
S. Tomé and Príncipe	237	93	329	86	420	88	460	84	416	83
Índia-Paquistão	87	100	162	94	191	89	195	86	258	89
Macau	16	100	26	100	34	94	43	100	50	100
Timor	46	100	58	94	52	87	54	81	52	89
Brasil	469	97	647	93	651	91	636	93	595	89
European Union	1.367	98	1.434	92	1.508	88	1.669	90	1.911	86
Ex-emig.	6.011	98	6.682	92	5.773	92	4.104	91	4.199	92
Others Origins	2.490	97	1.730	88	2.102	87	1.498	88	1.849	90

Quadro 2

Portugal Continental - 3º Ciclo do Ensino básico - Níveis de aproveitamento

Year	1993/94		1994/95		1995/96		1996/97		1997/98	
students	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Luso-portuguese	363.251	95	367.657	91	322.935	90	323.305	86	320.769	87
Cap. Verdean	1582	86	2138	82	2.228	78	2544	78	2637	79
Angola	2.516	86	3.199	87	3.128	87	3.264	83	3.327	79
Gypsies	27	67	66	92	68	75	79	89	102	64
Guinea	305	88	422	89	487	79	555	76	643	79
Mozambique	1.031	85	1.462	87	1317	86	1.259	83	1.169	82
S. Tomé and Príncipe	208	89	349	91	408	86	524	84	521	80
Índia-Paquistan	145	84	192	87	229	92	258	86	244	84
Macau	21	100	39	94	30	80	54	93	64	100
Timor	22	67	92	78	90	91	88	65	75	83
Brasil	678	91	1.007	89	975	90	1.039	85	1.056	90
European Union	2.352	91	2.434	90	2.951	86	2.656	85	2.931	86
Ex-emig.	9.036	94	10.572	91	9.526	87	8.037	86	7816	89
Others Origins	2.807	90	2.177	89	2.827	90	2.438	85	2.647	86

Quadro 3

Portugal Continental – Ensino Secundário – Níveis de aproveitamento

Year	1993/94		1994/95		1995/96		1996/97		1997/98	
students	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Luso-portuguese	279.894	100	271.853	86	272.015	72	281.235	69	264.413	66
Cap.	-	-	395	83	908	76	788	60	921	62

Verdean										
Angola	-	-	1.978	67	3.062	63	2.981	52	2.582	55
Gypsies	-	-	4	0	11	50	25	100	16	100
Guinea	-	-	202	67	365	65	397	58	388	52
Mozambique	-	-	1.106	68	1.620	67	1.512	57	1.339	65
S. Tomé and Príncipe	-	-	90	64	233	65	267	54	299	69
Índia- Paquistão	-	-	71	96	133	66	148	80	122	65
Macau	-	-	26	70	45	69	50	85	41	67
Timor	-	-	58	86	81	46	62	58	66	100
Brasil	-	-	612	72	931	77	988	65	1.043	61
European Union	-	-	1.796	72	2.950	75	2.907	63	2.892	66
Ex-emig.	-	-	5.634	78	7.619	71	6.081	64	5.850	61
Others Origins	-	-	1.088	77	1.428	72	1.828	64	2.139	57