

10
ANOS
PETI



Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

Minorias

Coordenação
MARIA JOSÉ CASA-NOVA E PAULA PALMEIRA

10 ANOS DE COMBATE À EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL EM PORTUGAL

PUBLICAÇÃO CO-FINANCIADA PELO FUNDO SOCIAL EUROPEU



Colecção de opúsculos publicados no âmbito da obra comemorativa dos 10 anos do PETI

1. O papel das Equipas Móveis Multidisciplinares

coord. de Joaquina Cadete e Manuel Lisboa

2. A medida PIEF

coord. de Maria do Céu Roldão e António Santos

3. Passagem pelo PIEF

coord. de Rui Jerónimo e Joana Malta

4. Trabalho infantil por conta de outrem

coord. de Fernando Coelho e Manuel Sarmento

5. Trabalho familiar não remunerado

coord. de Lurdes Pinto e Pedro Goulart

6. Piores formas de trabalho infantil

coord. de Clara Dimas e Maria João Leote de Carvalho

7. A influência do género

coord. de António Manuel Marques e Márcia Lacerda

8. Minorias

coord. de Maria José Casa-Nova e Paula Palmeira

Minorias

Coordenação

Maria José Casa-Nova
Paula Palmeira

Editor

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
Programa para Prevenção
e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI)
Av. Frei Miguel Contreiras, 54-5º
1700 Lisboa
Tel.: 21 843 75 80
Fax: 21 843 75 89
E-mail: peti@peti.gov.pt
Site: www.peti.gov.pt

Direcção

Joaquina Cadete

Coordenação Editorial

Teresa Maia e Carmo

Concepção e Produção

Ideias Virtuais
www.ideiasvirtuais.pt

ISBN

978-989-95739-0-1

Depósito Legal

278 943/08

Tiragem

1000 exemplares

Lisboa, Junho de 2008

Obra comemorativa dos 10 anos do PETI
Publicação co-financiada pelo FSE (Fundo Social Europeu)

© Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, 2008
Reservados todos os direitos

10
ANOS

PEITI



Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

Minorias

Coordenação

MARIA JOSÉ CASA-NOVA E PAULA PALMEIRA

10 ANOS DE COMBATE À EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL EM PORTUGAL

Autores:

Maria José Casa-Nova - é Doutorada em Antropologia Social e Professora Auxiliar do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho e investigadora do Centro de Investigação em Educação da mesma Universidade. A investigar o grupo sociocultural cigano desde 1991, tem vários trabalhos publicados neste domínio.

Paula Maria Borges Palmeira - licenciatura em Ensino de Português - Inglês pela Universidade do Minho e grau de mestre em «Promoção e Educação para a Saúde» pela Universidade de Trás - os - Montes e Alto Douro. Professora do Quadro de Nomeação Definitiva no Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches em Braga. Foi formadora de professores na área da Modalidade de Projecto e exerceu funções técnicas durante 4 anos no Programa para a Promoção e Educação para a Saúde do Ministério da Educação. Exerce desde o ano de 2000 funções técnicas na Equipa Móvel Multidisciplinar do Vale do Cávado do PETI.

Índice

Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública	7
<i>Maria José Casa-Nova</i>	
O Relato de Experiências: múltiplos contextos, múltiplas vozes	57
<i>Maria José Casa-Nova</i>	
NORTE	59
Vale do Cávado	59
<i>Paula Maria Borges Palmeira</i>	
«Nas asas do sonho»	66
<i>Paula Maria Borges Palmeira</i>	
«Um olhar sobre»	70
<i>Paula Maria Borges Palmeira</i>	
«A singularidade de uma história»	73
<i>Paula Maria Borges Palmeira</i>	
Vale do Ave	77
«Especialmente Tu - Programa de Alfabetização de Menores de Etnia Cigana»	77
<i>Ana Simas, Carla Silva, Carlos Freitas e Maria João Breia</i>	
«Da Barraca à Santa Casa»	85
<i>Ana Simas, Carla Silva, Carlos Freitas e Maria João Breia</i>	
Entre Douro e Vouga	93
«Maria: uma vida entre vidas»	93
<i>Eduarda Felício e Elisabete Nunes</i>	

	Trás-os-Montes	97
	«Um Concelho do Douro Sul: ver para crer»	97
	<i>Sónia Amaral e Maria João Nascimento</i>	
	«Uma das nossas intervenções»	102
	<i>Maria João Nascimento</i>	
	CENTRO	115
	«O Guardião da Liberdade»	115
	<i>Marília Cadete</i>	
	LISBOA	121
	<i>Luísa Morais</i>	
	«Contornando Barreiras»	122
	<i>Luísa Morais</i>	
	«Rumando Contra uma Cultura Ancestral»	124
	<i>Susana Simões</i>	
	«O Deslumbramento de ser "Capitão de Equipa"»	126
	<i>Albertina Pereira, Elsa Pereira e Nélia Silva</i>	
	«Sobrevivência»	130
	<i>Susana Simões</i>	
	«Em Busca do Caminho Certo»	133
	<i>Bárbara Ferreira</i>	
	ALENTEJO	135
	«Um Futuro (quase) Previsível»	136
	<i>Florinda Recto</i>	
	«O Caminhar para um Futuro Diferente»	139
	<i>Susana Russo</i>	
	ALGARVE	143
	«N`Apanha da Alfarroba»	143
	<i>Elsa Elói</i>	
	Um olhar sobre os relatos	147
	<i>Maria José Casa-Nova</i>	
	Abreviaturas	153
	Índice remissivo	155

tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública

Maria José Casa-Nova

*CIED - Centro de Investigação em Educação,
Instituto de Educação e Psicologia da universidade do Minho*

A educação escolar constitui-se numa fonte de poder. Não uma educação pensada de forma remediativa, mas uma educação no saber socialmente valorizado e que, por essa razão, é potenciadora de uma redistribuição do poder na sociedade.

A instituição escolar, enquanto instituição aberta aos diferentes actores sociais que constituem as sociedades, é uma construção sóciohistórica recente. Com efeito, a construção da escola pública no que diz respeito à incorporação das chamadas classes populares tem pouco mais de 200 anos, menos de 200 anos no que diz respeito à incorporação das mulheres e apenas algumas décadas no que diz respeito à incorporação de determinadas minorias, como o caso dos negros nos EUA, primeiramente excluídos por Lei, frequentando escolas próprias – as escolas para negros no Sul dos Estados Unidos - e posteriormente segregados de facto (cf. Enguita, 2000), ou o caso dos ciganos, nomeadamente em Espanha, primeiramente excluídos e depois segregados, frequentando a partir de 1978 e até 1986 as chamadas «escolas-ponte», apenas para crianças ciganas. A partir de 1986, através da aplicação da Ley Orgânica del Derecho a la Educación, os ciganos foram incorporados nas escolas regulares (cf. Enguita, 1999 e Ondina Ferreira, 2000), embora integrando frequentemente o ensino especial (cf. Ondina Ferreira, 2000).

Em Portugal a instituição escolar enquanto instituição aberta a diferentes actores sociais começa a dar os primeiros passos com Marquês de Pombal em 1772 quando este cria as chamadas escolas de «ler, escrever e contar» para os filhos (rapazes) de artesãos urbanos, estando o ensino dos filhos (também homens) dos camponeses a cargo dos párocos (cf. Araújo, 1996:163), começando nesta altura o interesse do Estado

na educação pública das primeiras letras, para sectores da população «não pertencentes às classes sociais de maior poder» (*Ibid*).

As escolas para raparigas são criadas 18 anos mais tarde, em 1790, apenas entrando em funcionamento em 1815, ou seja, 43 anos depois e sob o ensino exclusivo das chamadas «mestras», onde a preocupação não era com o ensino de conhecimentos académicos mas com o ensino de tarefas que se considerava necessário uma mulher saber desempenhar na esfera do lar (cf. Araújo, 1996).

E, no que diz respeito às minorias, no caso em concreto, aos ciganos, estes encontravam-se, não de lei, mas de facto, excluídos do sistema de ensino português até ao 25 de Abril de 1974, quer no que diz respeito aos ciganos nómadas pela obrigação legal de itinerância que os impossibilitava dessa frequência, quer aos semi-sedentários e sedentários pela exclusão a que eram votados pela sociedade maioritária.

Assistiu-se portanto a uma incorporação diferenciada e faseada no tempo das classes populares, das mulheres e de certas minorias na escola pública, com resultados também diferenciados no que diz respeito à frequência efectiva e aos níveis de aproveitamento escolar, situando-se os ciganos na base da hierarquia do sucesso.

Vasta produção científica portuguesa¹ e estrangeira² no campo da Sociologia da Educação tem evidenciado que as crianças dos chamados meios populares e de determinadas minorias fracassam mais na escola, o que significa que o sucesso e o insucesso escolares encontram-se

¹ Sobre a relação classe social de pertença-(in)sucesso escolar ver, entre outros, os trabalhos de Vítor Ângelo (1975), Sérgio Grácio & Sacuntala de Miranda (1977), Sacuntala de Miranda (1978), Sérgio Grácio (1987), Ana Benavente (1976, 1990^a), Ana Benavente & Adelaide Pinto Correia (1981), Ana Benavente et al (1994), Gomes, 1987, Almerindo Afonso (1987), Helena Araújo (1987), Licínio Lima (1987), João Formosinho (1987), e Raul Iturra (1990^a, 1990^b).

² Ver, entre outros, Baudelot e Establet (1971, 1975) Bourdieu e Passeron (1978), Bourdieu (1982 [1971]), Young (1982 [1971]), Bernstein (1982 [1971]), Duru-Bellat (2000, 2002), Dubet (2001, 2003).

³ Mas estas invariantes estruturais não invalidam a existência de singularidades, quer no que diz respeito ao insucesso de crianças e jovens pertencentes às chamadas classes dominantes, quer no que diz respeito ao sucesso de crianças e jovens oriundos de meios populares ou de certas minorias étnicas.

desigualmente distribuídos pelas diferentes classes sociais e minorias, definindo-se este insucesso ou sucesso também por relação a um «conhecimento socialmente organizado» (Young, 1982 [1971]) e a um currículo padrão a partir dos quais as aprendizagens escolares são aferidas.

Se nos reportarmos ao conhecimento sociológico produzido neste domínio, podemos começar por referir que até aos anos 50/60 do século XX, o fracasso escolar era atribuído a uma socialização e educação deficitárias no meio familiar de origem. O insucesso estava justificado pela teoria do *deficit*, do *handicap* sócio-cultural: o problema residia nas famílias, que não sabiam educar as crianças. Nos anos 70, com autores como Pierre Bourdieu e Jean-Claud Passeron, a escola passou a ser olhada como uma instituição reprodutora da estrutura social em classes. Também no início dos anos 70, autores como Michael Young (1982 [1971]), questionaram o papel neutro até então atribuído ao currículo formal, considerando-o um produto de escolhas culturais de determinados grupos sociais. Sob a influência da Nova Sociologia inglesa, alguns estudos procuraram demonstrar que a escola desempenhava um papel próprio, activo, na produção das desigualdades. Ou seja, não só reproduzia essas desigualdades como referiram Bourdieu e Passeron, mas também era produtora de desigualdades. Como nos refere François Dubet (2001:13), «diversos “efeitos não igualitários” foram evidenciados: efeito de classe, efeito estabelecimento de ensino, efeito professor. Dessa maneira, a escola acrescenta às desigualdades sociais a suas próprias desigualdades.»

Temos portanto aqui razões de vária ordem para procurar compreender o problema do insucesso escolar, algumas das quais se têm constituído nas chamadas «invariantes estruturais» em termos das regularidades que apresentam: pertença de classe, pertença a determinadas minorias étnico-culturais, como por exemplo, os ciganos, a cultura escolar (expressa num código dominante), as práticas profissionais docentes expressas na «interacção selectiva» (cf. Gomes, 1986, Ondina Ferreira, 1996, Casa-Nova, 1999, 2001).³ **Ou seja, a escola, enquanto instituição, embora tenha contribuído e contribua, através da democratização do acesso ao ensino, para o esbatimento de desigualdades económicas e sociais, tem-se mostrado efectivamente incapaz**

de alterar a estrutura das desigualdades sociais, talvez porque e como referiu Bernstein (1982 [1971]), a escola não possa compensar a sociedade.

Ao longo do século XX, a escola pública passou por diversas transformações cuja compreensão pode ser sintetizada «numa fórmula breve segundo a qual a escola passou de um contexto de *certezas*, para um contexto de *promessas*, inserindo-se actualmente num contexto de *incertezas*» (Canário *et al*, 2001:14). Segundo Canário *et al* (*Ibid.*), a escola das *certezas* corresponde à escola da primeira metade do Século XX: uma escola que, apesar do seu carácter elitista, não aparecia comprometida com a produção de injustiças sociais, favorecendo até alguns percursos de mobilidade social ascendente (*Ibid.*:15). Era portanto uma escola só para alguns, em que os «outros», os que não chegavam lá, viviam uma situação de uma certa resignação: a partir de um determinado grau de ensino a escola não era para determinados grupos socio-culturais, vivendo-se em Portugal, a partir do 7º ano de escolaridade, uma situação de bifurcação: de um lado os Liceus, do outro as Escolas Técnicas, destinados a públicos diferenciados.

Em França, e de acordo com Bourdieu e Champagne (1999 [1993]:481), «até ao final da década de 50, os estabelecimentos de ensino secundário viveram uma estabilidade muito grande fundada na eliminação precoce e brutal dos meninos de famílias culturalmente desfavorecidas.» E esta eliminação, «baseada na ordem social, era em geral aceite pelas crianças que a padeciam e pelas famílias, já que parecia fundada unicamente sobre os dons e os méritos dos escolhidos: aqueles que a escola não queria, acabavam convencendo-se (graças à própria Escola) que não queriam a Escola.»

De acordo com Grácio (1986), em Portugal, a partir do início da segunda metade do séc. XX e até finais da década de 70, assistiu-se a uma crescente procura da escola (com a anulação da bifurcação do sistema de ensino a partir do 25 de Abril de 1974), sendo a escola socialmente perspectivada como uma instituição que iria permitir o desenvolvimento da sociedade e uma mobilidade social ascendente. Na época referida, a expansão dos sistemas escolares e a democratização do acesso estão associadas a uma perspectiva optimista que assinala «a passagem de

uma escola elitista para uma escola de massas e a correspondente transição de uma escola das *certezas* para uma escola de *promessas* (...) uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade» (Canário *et al*, 2001:15)

Segundo Bourdieu e Champagne (1999 [1993]:482), «um dos efeitos paradoxais deste processo que foi até definido como “democratização” (...) foi a descoberta progressiva da função conservadora da Escola considerada “libertadora”», já que, «depois de um período de ilusão e até de euforia, os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais que o secundário abria na época do ensino elitista» (*Ibid.*). Ainda de acordo com os autores (*Ibid.*:483), «a diversificação das ramificações da rede de ensino, associada a procedimentos de orientação e selecção cada vez mais precoces», acabou por instaurar «práticas de exclusão brandas, imperceptíveis no duplo sentido de contínuas, graduais e sutis, insensíveis tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas.» (*Ibid.*).⁴ São o que os autores designaram de «os excluídos do interior», ou seja, aqueles que a escola exclui, mantendo-os dentro dela, mas nas vias socialmente mais desvalorizadas, sendo estas reflexões sociológicas válidas quer para o sistema de ensino francês, quer para o sistema de ensino português. Ou seja, à euforia inicial da escola das *promessas*, e também marcado por um contexto mundial de recessão económica, sucedeu-se o desencanto: o que Sérgio Grácio (1986:126-127) designou como a passagem de uma *procura otimista de educação*, para uma *procura desencantada*, que marca, de acordo com Canário *et al* (2001:15), a *entrada da escola*, no início dos

⁴ Em Portugal, assiste-se actualmente à simultaneidade da igualdade de acesso ao sistema escolar público por uma heterogeneidade de sujeitos-actores sociais e uma cada vez maior diferenciação hierarquizada das ofertas escolares («diversificação das ramificações da rede de ensino»), dando lugar a diferentes tipos de sucesso. Tendo a escola pública, ao longo da sua construção sociohistórica, caminhado para uma cada vez maior igualdade de oportunidades de acesso, não tem conseguido no seu interior garantir uma igualdade de sucessos iguais, mas antes de sucessos centrais e sucessos periféricos. Para além deste aspecto, a diminuição da exigência académica, com a conseqüente transição de ano sem os conhecimentos necessários a uma trajectória escolar de sucesso, é também uma outra forma de exclusão subtil já que impossibilita o sucesso nos níveis escolares posteriores (cf. Casa-Nova, 2001).

anos 80, «numa era de *incertezas*», onde «a crescente raridade dos empregos se conjuga com a desvalorização rápida dos diplomas tornando-os simultaneamente imprescindíveis e cada vez menos rentáveis» (*Ibid.*:17-18).

Como referiu Stephen Stoer já em 1985, e relativo ao contexto vivido na época, «as pessoas têm de adquirir um grau mais elevado de escolaridade para conseguirem os mesmos níveis de recompensa social», o que significa que «os diplomas sofrem também de inflação.»

Às promessas de mobilidade social ascendente sucede-se um certo desencanto, pela frustração de expectativas, em relação à instituição escolar.

E, se como refere Dubet (2001), quando a escola era elitista tinha a vantagem de não questionar a auto-estima dos jovens sem acesso às carreiras mais valorizadas que não eram feitas para eles, com a democratização da escola tudo muda: os alunos já não são seleccionados à entrada do sistema escolar, mas sim durante o seu percurso, em função do seu desempenho. Ou seja, o fracasso na escola deriva de um fraco desempenho individual, o que significa que o valor destes jovens não é igual ao valor dos jovens que constroem trajectórias escolares de sucesso. De acordo com Dubet (*Ibid.*), estas situações levam a que muitos alunos, numa tentativa de preservar a sua auto-estima, se recusem a participar «de um jogo no qual acham que vão perder sempre» (Dubet, 2001:17). Neste sentido, «alguns alunos decidem que não se vão esforçar para que o seu desempenho não coloque em questão o seu valor, a sua igualdade fundamental» (*Ibid.*), enquanto outros «rompem o jogo pela violência que aparece como o único meio de recusar a imagem negativa de si» (*Ibid.*), provocada pelo seu insucesso, já que aquela «permite salvaguardar a sua dignidade» (*Ibid.*). A violência aparece também como forma de evidenciar o desencanto relativamente a uma escola que afinal não os quer e que exerce uma «violência simbólica» sobre estes alunos.⁵

⁵ Almerindo Afonso, já em 1987, escreve um interessante artigo sobre «Insucesso, socialização escolar e comportamentos divergentes» associado ao modelo de socialização escolar e à frustração de expectativas relativamente a uma escolaridade bem sucedida, com repercussões ao nível das oportunidades de vida.

EM BAIXO

Os ciganos e a escola em publicação.



PONTES

PARA OUTRAS VIAGENS

Escola e comunidade cigana:
Representações recíprocas

Actualmente, uma longa escolaridade já não significa uma garantia de acesso a postos de trabalho qualificados ou tão somente o acesso a um posto de trabalho, frustrando expectativas de um melhor futuro profissional e pessoal e a construção de determinados projectos de vida, levando ao desencanto, ao abandono precoce, ao insucesso (sendo que o abandono também pode ser considerado uma forma de insucesso).

No que diz respeito aos jovens ciganos, esta não correspondência entre qualificações académicas elevadas e exercício de trabalho qualificado aparece agravada pela pertença étnica e pelos estereótipos associados a esta minoria.

Com efeito, e como referiu Bourdieu (1982 [1971]:343-344), «o valor do diploma fora do mercado propriamente escolar depende do valor económico e social do seu detentor; o rendimento do capital escolar (que é uma conversão do capital cultural) depende do capital económico e social que pode ser consagrado à sua valorização (...)», o que significa que um mesmo diploma académico obtido por um jovem de classe social dominante, um jovem de classe operária ou um jovem proveniente de uma minoria étnica destituída de poder, na procura de um trabalho compatível com o diploma obtido, tem associado um valor diferenciado em função do valor do seu portador e, conseqüentemente, acrescidas ou desvanecidas as dificuldades de acesso ao mercado de trabalho qualificado.

1. O AFASTAMENTO DOS CIGANOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DUAS FACES DE UMA PROBLEMÁTICA

Os ciganos foram incorporados à escola no período das «incertezas» o que significa que o seu tempo de incorporação à escola foi um tempo tardio e o seu lugar periférico dentro do sistema educativo mundial e nacional dado ter-lhes sido reservado um lugar em função das expectativas negativas associadas à imagem social do seu grupo de pertença.

Esta incorporação à escola no período das «incertezas» tem também como consequência uma maior descrença nas possibilidades de melhoria de oportunidades de vida a partir da posse de um diploma académico que teoricamente proporcionaria o acesso a lugares de trabalho qualificado.

Com efeito, os grupos socioculturais ciganos têm sido secularmente afastados da escola, não constituindo esse afastamento uma especificidade da sociedade portuguesa e/ou dos ciganos portugueses. Fruto de um longo processo sociohistórico, esse afastamento continua a ser actualmente 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, Bélgica, Suécia, Grécia, Bulgária e Roménia, onde os baixos índices de escolaridade e o elevado absentismo se constituem num 'denominador comum'.⁶

1. 1. A evidência empírica

1.1.1. A nível internacional

No que diz respeito aos níveis de escolaridade, refira-se o caso espanhol onde, de acordo com Stephanie Borner e Zoran Lapov (2004:23), 70% da população cigana «lack of any schooling»; o caso da Bélgica,

⁶ 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*.

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, 2004:4)⁸ 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, 1999:84). Para a República Checa, o governo estima que, em todo o país, aproximadamente 75% das crianças ciganas em idade de escolaridade primária estão a ser escolarizadas nas «remedial special schools» (Cf. The situation of Roma in the Enlarged European Union, 2004:18).

De acordo com Liegeóis (1999: 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 de os 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).

1.1.2. 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 XX, um problema social por entidades públicas⁹, 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, Montenegro, 2003) que, maioritaria-

mente 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, os ciganos portugueses continuam a ser aqueles que apresentam, a nível nacional e para os actuais três Ciclos de Ensino Obrigatório, um menor índice de aproveitamento escolar (cf. Casa-Nova, 2006), embora este insucesso resulte grandemente do elevado absentismo existente dentro deste grupo sociocultural.

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 764 foram sujeitas a avaliação no 4º ano, 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 85 foram sujeitas a avaliação no final do Ciclo (6º ano), tendo sido aprovadas 75%.

Para o 3º Ciclo, de 102 jovens matriculados nos três anos de escolaridade, 11 foram sujeitos a avaliação no final do Ciclo (9º ano), dos quais foram aprovados 64%.¹⁰

⁸ Cf. «Roma and the Economy». *Overview Reports, 2004*, Berlin Institute for Comparative Social Research.

⁹ 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).

¹⁰ Agradeço à Dra. Ana Braga, do Entreculturas, a cedência dos dados que me permitiram elaborar as presentes percentagens. 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.

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, 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 capítulo.

1.1.3. 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 minha 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 *et al*, 2005)¹¹.

Tendo em consideração as cinco famílias alargadas com uma ascendência comum que, dentro da comunidade referenciada, fizeram parte da investigação que realizei entre 2003 e 2006 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 encontravam-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 declarou ter completado o 8º ano, outro o 7º ano, 21 (com idades

¹¹ 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.

compreendidas entre os 14 e os 32 anos) declararam ter completado o 6º ano (dos quais apenas um é mulher), dois elementos referiram ter completado o 5º ano (um dos quais mulher), 49 indivíduos referiram ter completado o 4º ano (sendo que 33 destes se situam na faixa etária dos 14 aos 30 anos), 23 referiram possuir frequência escolar entre o 1º e o 3º ano (15 dos quais com idades compreendidas entre os 31 e os 50 anos) e 17 referiram nunca ter frequentado a escola. Destes 17, nove situam-se entre os 41 e os 50 anos e quatro entre os 21 e os 30 anos. Das crianças em idade de escolaridade obrigatória (6-15 anos), num total de 38 elementos, seis 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% referiram ter como habilitação académica o 4º ano, 18,5% referiram possuir entre o 1º e o 3º ano e 13,7% referiram nunca ter frequentado a escola. Numa população onde apenas 11 elementos se situam na faixa etária acima dos 50 anos, 32,2% da mesma ou não possui qualquer grau de escolaridade ou não frequentou a escola.

1.1.4. Níveis de aproveitamento e absentismo escolares da comunidade em análise

À semelhança de um primeiro estudo realizado por mim 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.¹²

2. 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 cigana¹³, dos 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...).

¹² 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.

¹³ 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).

O conhecimento empírico acumulado por mim 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, 1996^a, 1996^b, 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 mais 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, originando o que Iturra (1990) designa de desencontro entre formas de construir o saber. Como refere Enguita (1996^b: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 percebendo e incorporando que os conhecimentos que possui e que são valorizados no seu grupo de pertença, não são considerados adequados, apresentando reduzido significado para a escola (uma vez que não se constituem em «saberes codificados», na expressão de Lahire, 1993), inibindo-se no desempenho de tarefas que percebe 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 socioculturalmente territorializado* (ou seja, de hegemonia da cultura dominante), as crianças ciganas acabam frequente-

mente 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.

2.1. A diferença cultural 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 Guillermo Ruiz e Raphael Schlambach (2004:11), na Alemanha as crianças ciganas «estão sobre-representadas 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».¹⁴ 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.¹⁵ Na Roménia, «o sistema educativo está a rotular muitas crianças ciganas oriundas de meios socioeconómicos desfavorecidos como “disabled”» (McDonald, 1999:194). 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”».¹⁶ 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. Guillermo Ruiz e Emma Shepherdson, 2004:49).

2.2. A elaboração de sistemas classificadores das crianças

Embora, como referi acima, esta não seja a realidade portuguesa, durante a realização da minha 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. Notas do diário de bordo).

«Verifica-se que eles são... muito vagarosos... preguiçosos»

(Professora do 1º ciclo do ensino básico. Notas do diário de bordo).

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, não sendo visível, por parte das professoras, uma preocupação em compreender os processos que originam o que designam por «preguiça» nas crianças em processo de escolarização, nomeadamente a não construção de um *habitus primário* concordante com as exigências metodológicas e normativas da escola e o receio de falhar a execução da tarefa solicitada¹⁷.

«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).

¹⁴ Cf. «The situation of Roma in an Enlarged European Union», 2004, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

¹⁵ Cf. «The situation of Roma in an Enlarged European Union», 2004, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

¹⁶ Cf. «The situation of Roma in an Enlarged European Union», 2004, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

¹⁷ Para além destes aspectos e tal como em outros grupos socio-profissionais, não existe uma consciencialização relativamente ao facto de a classificação de «preguiçoso» obedecer a parâmetros normativos inerentes a uma determinada cultura que não apresentam uma correspondência linear na cultura cigana.

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*¹⁸ 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 *experenciam 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 sociocultural em que habitam e desenvolvem relações de sociabilidade intra-étnicas.

Da observação realizada em sala de aula (cf. Casa-Nova, 2002), 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 profes-

¹⁸ *Inspirei-me 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.*

soras 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 estudos que realizei (cf. Casa-Nova, 1999, 2002, Cortesão *et al*, 2005) evidenciaram a existência de uma valorização da *função normalizadora da escola* por parte do corpo docente, ou seja, importância da socialização das crianças ciganas em valores e normas de comportamento da sociedade maioritária. Ou seja, assiste-se a uma tentativa de inculcação de determinados valores através da escola enquanto instituição estatal e que, na perspectiva das professoras, se torna fundamental para uma integração bem sucedida na sociedade alargada por parte dos elementos pertencentes ao grupo sócio-cultural cigano (cf. Casa-Nova, 1999, 2002). A dimensão da escolarização aqui presente foi também evidenciada nos relatos de experiência baseados na implementação do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) relatados na segunda parte do presente opúsculo, onde a função normalizadora aparece como uma dimensão fundamental da educação escolar ministrada a este tipo de crianças e jovens.

Esta perspectiva vai de encontro à tese defendida por Durkheim (1984) relativamente ao papel da escola e segundo a qual a educação escolar deverá transmitir os valores morais que integram a sociedade, sendo estruturada de modo a assegurar a sobrevivência da sociedade que serve. De acordo com o autor, «(...) as escolas públicas são e devem ser o mecanismo regulador da educação nacional» (Ibid.:116), «formando moralmente a criança (...)» desenvolvendo nela «disposições gerais» (Ibid.:119). Ainda de acordo com Durkheim (1984:), «a função da educação é suscitar na criança um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade à qual a criança pertence considera não deverem estar ausentes de qualquer dos seus membros», já que «a sociedade somente poderá viver se entre os seus membros existir uma suficiente homogeneidade, fixando antecipadamente na alma da criança as similitudes essenciais que a vida colectiva exige» (Ibid.:). O autor defende assim uma *função uniformizadora* da educação escolar ao nível da inculcação dos valores morais vigentes em cada sociedade e em cada momento histórico, possibilitadora de uma vivência comum em sociedade pela regularidade e previsibilidade comportamental que dela deriva.

Embora de forma não consciencializada, as professoras acabam por defender este tipo de educação, ao mesmo tempo que revelaram uma fraca valorização (discursiva e prática) do seu papel enquanto agentes de desenvolvimento cognitivo-instrucional.

A imagem social dos ciganos enquanto grupo (são «pessoas que não trabalham nem querem trabalhar, não se interessam na sua maioria pela escola, não têm regras»)¹⁹ acaba por apresentar um impacto directo e estrutural nas relações educativas e resultados académicos das crianças ciganas, verificando-se uma desqualificação e deslegitimação dos conhecimentos da cultura cigana face à cultura escolar tida como «legítima». Como resultado, a estrutura de oportunidades escolares deste grupo sócio-cultural, independentemente da pertença de classe dos seus membros, aparece como desigual quando comparada com a estrutura de oportunidades do grupo socio-cultural maioritário, também aqui independentemente da classe social de pertença dos seus elementos, mas mais acentuada no que diz respeito à pertença a uma classe dominante.

2.3. Os processos de socialização e educação familiares

A forma como as famílias perspectivam a escola e os saberes escolares aparece também como uma importante dimensão deste problema. Como referi em trabalhos anteriores (cf. Casa-Nova, 2003) poderemos dizer que uma parte significativa das comunidades ciganas não se interessa pela escola, o que considero ser substancialmente diferente de se dizer que não gostam da escola, embora aquele desinteresse, acrescente-se, não seja generalizável, quer no que diz respeito às diferentes comunidades, quer dentro de cada comunidade. Das investigações que realizei, importa salientar 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

¹⁹ *Conversa informal com duas professoras do 1º Ciclo da escola que serve esta comunidade levada a cabo aquando da recolha de dados estatísticos.*

²⁰ *Homem cigano, 45 anos. Notas do diário de bordo.*

²¹ *Jovem cigana, 17 anos. Notas do diário de bordo.*

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 interacção 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.*), ensinando a «saber falar com as palavras certas, a dizer coisas correctas»,²⁰ já que «sem escola, o cigano então é que seria atrasado a falar e em tudo.»²¹

Com efeito, esta parece ser 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. Ou seja, não se apresentando o seu «*habitus* linguístico» (Bourdieu, 1998:75) concordante com as normas socialmente aceites, essa diferenciação, com origem na socialização familiar e comunitária e evidenciada na sua utilização quotidiana, está parcialmente subjacente ao afastamento social dos elementos deste grupo socio-cultural. Como refere Bourdieu (*Ibid.*),

«não aprendemos a falar simplesmente por ouvir falar um certo falar mas também falando, oferecendo portanto um «falar» determinado num mercado determinado, quer dizer, trocas efectuadas no seio de uma família que ocupa uma posição social determinada no espaço social e propondo, desta forma, à *mimesis* prática de quem chega de novo, modelos e sanções mais ou menos afastados do uso legítimo. E aprendemos o valor que adquirem os produtos oferecidos e se adquirem noutros mercados (como o da Escola), com toda a autoridade correspondente, no mercado de origem».

A consciencialização do uso de um «falar» que não está socialmente legitimado, leva os elementos da unidade social analisada a procurar, em diversas situações, uma «correção linguística (...) gerando «incorreções» por hipercorreção (...)» (Bourdieu, *Ibid.*:77), que os coloca numa situação de inferiorização face ao «Outro» pertencente ao grupo cultural maioritário, já que, o seu «falar» é denunciador de uma determinada pertença, no caso em análise, e em primeira instância, de uma pertença étnica.

De acordo com Bourdieu (*Ibid.*),

«o que se exprime através do *habitus* linguístico é todo o *habitus* de classe, do qual ele é uma dimensão, ou seja, de facto, a posição ocupada, sincrónica e diacronicamente, na estrutura social. A hipercorreção inscreve-se (...) na lógica da pretensão que leva a pequena burguesia a tentar apropriar-se antecipadamente, ao preço de uma tensão constante, das propriedades dos dominantes (...)»

No caso dos sujeitos-actores da unidade social analisada, o que é exprimido através do *habitus* linguístico não é «todo o *habitus* de classe», mas todo o *habitus* étnico, que se revela denunciador de uma pertença. Neste sentido, a aquisição das competências linguísticas desejadas colocaria em situação de maior paridade os sujeitos-actores ciganos face aos sujeitos-actores pertencentes à sociedade maioritária, diminuindo assim o sentimento de inferioridade que deriva da percepção desta ausência de competências linguísticas consideradas por si como adequadas porque socialmente valorizadoras do seu portador.

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

A falta de escolaridade, a par com o racismo maioria-minoria 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. Como nos referiu um elemento da comunidade em análise durante a realização do trabalho de campo, «O

cigano é rei porque não tem patrão. Mas não tem futuro porque não tem escola.»

Esta ausência física da escola é percebida e verbalizada por alguns elementos como o que designaria 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. Notas do diário de bordo)

«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. Notas do diário de bordo)

O que designo 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).

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.

Significa portanto que 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. 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 terei oportunidade de evidenciar mais à frente neste capítulo.

2.3.2. 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* (cf. Casa-nova, 2003). 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 (embora possa ter sido percebida enquanto tal, nomeadamente ao nível dos efeitos de uma escolaridade prolongada bem sucedida) para, de forma durável e não episódica, fazer parte dos seus projectos e quotidianos de vida.²² 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 derivam da existência de um *habitus étnico*, construído fundamentalmente durante os processos de *socialização primária*.

Com efeito, 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.²³

A criança desenvolve-se ao seu próprio ritmo, dentro de uma grande flexibilidade e preocupação dos progenitores com o seu bem-estar (definido este como a satisfação dos desejos da criança), sem imposição de horários ou de regras concordantes com as regras valorizadas pela instituição escolar.

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, mostrando-se concordante com o tipo de socialização de que as crianças são alvo.

2.3.3. 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

²² *Mais do que da frequência escolar, os ciganos gostam do que uma frequência escolar prolongada de sucesso pode proporcionar, ou seja, gostam do que a escola pode significar em termos de oportunidades de sucesso no que diz respeito a uma integração socioprofissional ao nível da sociedade maioritária.*

²³ *Bourdieu (1970) fala de «ajustamentos do habitus» quando o indivíduo se encontra face a situações novas. Mas, no caso dos ciganos, considero que, mais do que ajustamentos, a adaptação à disciplina escolar e uma trajectória escolar de sucesso, exigem reconfigurações do habitus.*

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.

Desde bebés, os descendentes são transportados para as feiras pelos progenitores, sendo diariamente socializados 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.

2.3.4. A idade de contrair matrimónio

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. Como foi constantemente referido durante a realização do trabalho de campo, «Uma cigana com 20 anos, solteira, é uma vergonha. Na nossa cultura é velha.»²⁴

Ou seja, no que concerne a razões subjacentes a uma ausência de continuidade escolar bem sucedida, a idade de casamento aparece como uma das dimensões fundamentais deste processo:

«É que casam muito novos.»

(Homem cigano. Extracto de entrevista).

«Ficam comprometidos, depois ficam logo casados.»
(*Mulher cigana. Extracto de entrevista*).

«Querem namorar (...) e como não podem, têm que casar. Depois têm que arranjar maneira de sustentar a família, aos poucos chegam os filhos e acabou-se.»

(*Homem cigano. Extracto de entrevista*).

«O cigano... estudar muito não dá. Casam cedo... não vão continuar a estudar casados.» Têm outras responsabilidades.»

(*Homem cigano. Notas do trabalho de campo*).

Tendo em consideração a socialização familiar e comunitária, 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 tal como acontece com os descendentes de classes sociais dominantes mas, no caso dos ciganos, condicionado pela pertença étnica e pelos constrangimentos da sociedade maioritária no que concerne à possibilidade de abertura do mercado de trabalho aos elementos deste grupo étnico. (cf. Casa-Nova, 2004 e 2007).²⁵

²⁴ *Jovem cigana, 19 anos, casada desde os 14.*

²⁵ *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.*

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

2.3.6. 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 (cf. Casa-nova, 2003), com repercussões significativas ao nível do número de matriculados na transição do 1º para o 2º ciclo.

Do que acabei de expor não é inferível que os sujeitos-actores observados e escutados construam práticas conscientes de resistência à escola,

mas antes que esta, interferindo no seu quotidiano de vida, aparece com uma importância marginal na hierarquia do conjunto de actividades desenvolvidas.

Convocando Willis (1981 [1977]) no seu estudo clássico *learning to labour. How working class kids get working class jobs*, poderia dizer que, enquanto Bourdieu e Passeron, na *reprodução (s/d)*, se preocupam em demonstrar como se processa a reprodução da classe dominante e como esta, ao reproduzir-se, reproduz as desigualdades sociais através do poder de impor significados através de um «arbitrário cultural», conseguido mediante o exercício de «violência simbólica» cuja legitimação deriva da adesão dos dominados à ordem dominante e, conseqüentemente, de um processo de reconhecimento de legitimidade e desconhecimento dos mecanismos que estão na sua origem, Willis preocupa-se em demonstrar como se processa a reprodução dos grupos dominados e em que medida estes podem desempenhar um papel activo na produção da reprodução das estruturas sociais. No livro supracitado, Willis reflecte sobre a formação de uma contracultura escolar por parte de jovens oriundos da classe trabalhadora como uma forma de resistência à imposição de uma cultura de classe dominante, mas a forma de resistência adoptada, longe de quebrar a lógica da reprodução cultural e da reprodução social, acaba com efeito por se revelar uma forma activa de autoreprodução da classe operária e, conseqüentemente, da reprodução das estruturas sociais, dado estes jovens revelarem desprezo pela cultura académica e o trabalho intelectual a ela associada, preferindo o desempenho de trabalhos associados àquela classe operária, acabando assim por reproduzir a divisão social hierarquizada do trabalho e, conseqüentemente, as desigualdades sociais.

Do mesmo modo, os sujeitos-actores analisados, através do elevado absentismo que apresentam na sua relação com a cultura escolar, acabam efectivamente por se revelarem funcionais a uma estrutura social na qual aqueles aparecem com uma importância marginal e marginalizados, nos níveis mais baixos da hierarquia social, contribuindo assim para a sua própria marginalização sociocultural.

3. PARA ALÉM DAS REGULARIDADES: A FREQUÊNCIA ESCOLAR COMO FACTOR DE DIFERENCIAÇÃO INTERNO E DE MOBILIDADE SOCIAL

Apesar de o afastamento dos ciganos em relação à escola se apresentar como uma regularidade, 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, embora o número de alunos matriculados neste nível de ensino seja relativamente diminuto: 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.²⁶

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.²⁷

3.1. Habitus étnico e lugares de etnia

As investigações que realizei permitiram concluir pela *existência de graus de importância diferenciados atribuídos à escola*, com repercussões nas formas de perspectivar a entrada no mercado de trabalho e a relação com a sociedade no seu todo. Esta evidência empírica levou-me à construção do conceito de *lugares de etnia* (Casa-Nova, 1999, 2001, 2005^a), 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 designei, já em 1999, como *habitus étnico* ou de etnia (cf. Casa-Nova, 1999:34-35).

Com efeito, tendo a investigação que realizei entre 1997 e 1999 (cf. Casa-Nova, 1999, 2002) evidenciado formas diferenciadas de adesão aos saberes escolares e ao significado dos diplomas académicos, procurei uma explicação para a divergência e a heterogeneidade das percepções dos ciganos em relação à escola, outorgando importância aos factores estruturais de classe social, etnicidade e género de maneira interrelacionada, destacando na altura o efeito de *não-sincronia* (McCarthy, 1994) destes componentes. Dessa investigação resultou a asserção de que o *habitus étnico* (ou de etnia) influenciava a relação dos ciganos com a escola de forma mais significativa do que o *habitus de classe*, o que a presente investigação veio corroborar.

Perspectivado a partir do indivíduo, este *habitus étnico* leva à problematização da heterogeneidade das disposições estruturantes devidas à pertença étnico-cultural. O conceito de *lugares de etnia* (inspirado nos lugares de classe de Erik Olin Wright, 1989)²⁸, permite matizar espaços intermédios dentro do *habitus étnico* tal como construído pelos próprios sujeitos-actores sociais. Ou seja, os sujeitos-actores comparam, de forma hierarquizada ou não, certas características culturais do grupo étnico de pertença com outras características de elementos do mesmo grupo e/ou de outro grupo étnico, de forma a constituírem esquemas de pensamento e de acção perante a sua própria etnia e perante as suas relações inter-étnicas. Como produto (derivado de um processo) destes esquemas de pensamento, pode aparecer um *habitus simples* (Casa-Nova, 2001), que corresponde a um certo *determinismo étnico* (um certo conservadorismo), ou um *habitus composto* (*Ibid.*), que representa um distanciamento crítico de certas práticas e percepções culturais do grupo étnico, mas não a perda da identidade cultural.

Estes dois tipos de *habitus* condicionam tanto as relações inter-étnicas como as relações intra-étnicas, apresentando-se o que se denomina

²⁶ Agradeço à Dra. Ana Braga, do *Entreculturas*, a cedência dos dados que permitiram a elaboração destas percentagens.

²⁷ A este propósito, ver também Casa-Nova (2002).

²⁸ Para uma abordagem e problematização do conceito de classe à luz de vários autores, ver Casa-Nova, 2001).

lugares de etnia como capazes de representar a grande heterogeneidade do *habitus étnico*. Neste sentido, é prestada atenção às descontinuidades culturais relacionadas com o *habitus composto*, através da análise das práticas e das estratégias deste processo de mudança e, sobretudo, a sua repercussão nos jovens e nas suas relações com a escola e com o seu grupo étnico de origem. Assim sendo, o *habitus étnico* não se apresenta como inalterável de práticas e representações, mas antes como condições sócio-culturais individual e/ou grupalmente reconfiguradas (*lugares de etnia*) dentro das quais se dá uma grande variabilidade de configurações inter e intra-grupais desde as disposições estruturantes mais conservadoras (*habitus simples*) às disposições mais estruturáveis, de um certo distanciamento de determinados comportamentos e atitudes do grupo étnico de origem (*habitus composto*).

Ao contrário de Bourdieu (1970), não considero que os ajustamentos do *habitus* individual perante novas situações, realizados através do efeito de *hysteresis*, apresentem valor heurístico para a compreensão das mudanças das práticas culturais e de atitudes em relação à escola por parte de alguns dos sujeitos-actores analisados, considerando heurísticamente mais produtivo analisá-las a partir de um *habitus étnico composto* e dos *lugares de etnia*.

Problematiza-se assim a heterogeneidade das disposições estruturantes e estruturáveis (*habitus*) perante a escola devidas à pertença étnico-cultural, mas observando-as a partir da perspectiva do indivíduo, argumentando que dentro do que denomino de *lugares de etnia* existem variedades ou matizações individuais importantes do *habitus étnico* que, constituindo-se presentemente em singularidades, se poderão constituir futuramente em regularidades capazes de mudar a actual relação dos sujeitos-actores sociais ciganos com a educação escolar pública.

Construídos a partir da existência de *diferentes graus de consciencialização étnica* e de expectativas e perspectivas de vida diferenciadas, os *lugares de etnia* 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) (cf. Casa-Nova, 2005^a).

A definição dos *lugares de etnia* joga-se 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 (cf. Casa-Nova, 2001)²⁹.

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» (cigano e não cigano) 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»³⁰, 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* (cf. Casa-Nova, 2005^a).

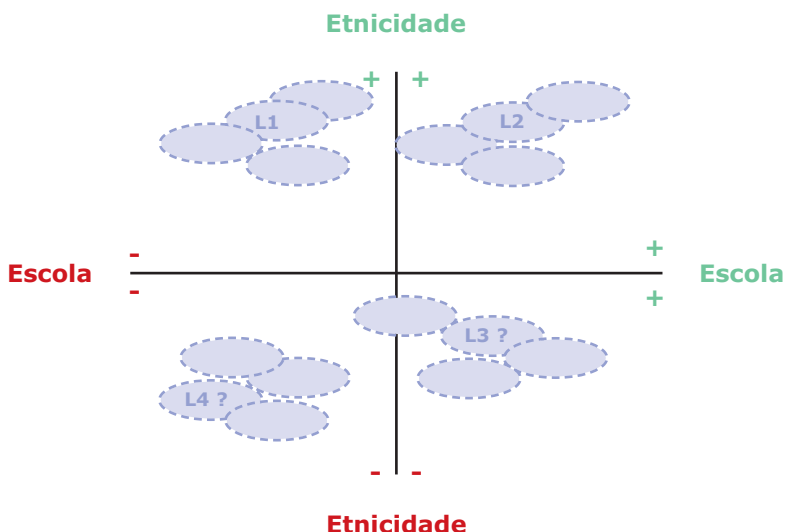
²⁹ Para uma maior clarificação do conceito, ver Casa-Nova, 2001.

³⁰ 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.

Esta diversidade de situações poderá coexistir dentro de uma mesma comunidade, variando as mesmas em função dos contextos, estratégias e interesses individuais e grupais.

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*).

Gráfico 1.



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 impor-

tância da manutenção dessa pertença, ao mesmo tempo que consideram que a frequência prolongada da escola lhes permite 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.

No que diz respeito ao jovem que frequenta o 10^o 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.³¹ 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 das dificuldades do educando, incentivando-o constantemente para o prosseguimento de estudos.³²

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 repro-

³¹ *O pai não frequentou a escola e a mãe frequentou o início do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.*

³² *Para uma análise de percursos de êxito escolar de jovens ciganos/as em Espanha, ver José Eugénio Abajo & Sílvia Carrasco, 2004 (Eds.).*

vações) 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 e como também se constatou em estudos anteriores (cf. Casa-Nova, 1992, 2002).

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, 2005^a: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 ía ser diferente de todos. Por causa da escola, claro!»

«Eu achava que ía ser diferente. Diferente de todos. Que ía tirar um curso. Que ía 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 6^o ano de escolaridade devido às relações de género e pressões resultantes da pertença de género, agravadas pela necessidade de mudança de estabelecimento de ensino, que impossibilitava uma vigilância familiar e/ou comunitária.³³

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:³⁴

«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 de os progenitores valorizarem os saberes escolares e o que os diplomas escolares podem proporcionar do ponto de vista da integração sociocultural 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

³³ Para o conhecimento dos discursos produzidos pelos pais desta jovem durante a frequência do 4º ano de escolaridade, ver *Casa-Nova*, 2002.

³⁴ 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 sua frequência sem limite de ano de escolaridade, enquanto as raparigas são, quando comparadas com as raparigas pertencentes ao grupo sociocultural maioritário, precocemente «orientadas» para o seu abandono, principalmente a partir da transição do primeiro para o segundo ciclo de escolaridade. No entanto, são estas quem, dentro das comunidades, apresentam maior vontade de prosseguimento de estudos por comparação com os rapazes.

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.

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 prestígio, 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».³⁵

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

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 referi acima, o desejo e tentativa de mudança manifestados por alguns e algumas dos e das jovens que integraram a minha investigação

³⁵ Palavra romanês para designar o «não cigano».

e que aqui exemplifico 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 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).

Importa ainda salientar que as crianças e jovens que evidenciam uma maior proximidade da instituição escolar são aquelas onde *existem expectativas familiares de melhoria do estatuto social* (desejo de integração social, nomeadamente pelo trabalho); *maiores relações de sociabilidade intra-étnicas* dos progenitores e dos adolescentes e jovens; *relações de proximidade com elementos que valorizam os saberes escolares*; *realização de casamentos exogâmicos* (maior valorização dos saberes escolares por parte do conjugue não cigano; maior desejo de integração social por parte do conjugue cigano); *motivação pessoal* e, muito importante, o *desenvolvimento de relações de proximidade professores-famílias*, evidenciando o *papel dos professores/as e da própria escola* neste processo.

Com efeito, os professores e a escola parecem jogar neste processo um papel fundamental, como se poderá verificar pelos dados recolhidos na escola que serve(ia) esta comunidade. No ano lectivo de 2001/02 e para o 1º Ciclo, em 305 crianças matriculadas, 122 eram ciganas, o que significa uma taxa de 40%; no ano lectivo de 2002/03, em 295 crianças matriculadas, 133 eram ciganas, o que totaliza 45,1%; no ano lectivo de 2003/04, de 249 crianças matriculadas, 116 eram ciganas, o que totaliza 46,6%; no ano lectivo de 2004/05, de 208 crianças matriculadas, 109 eram ciganas, o que totaliza 52,4%.

Este dados evidenciam que enquanto o número de crianças não ciganas foi baixando à medida que a Câmara foi procedendo à demolição dos blocos de apartamentos e ao realojamento das famílias, a diminuição do número de crianças ciganas não foi proporcional, assistindo-se a um aumento percentual destas últimas por comparação com as primeiras, o que significa que os pais ciganos continuaram a manter os seus filhos naquela escola apesar de já não habitarem o Bairro.

De acordo com os dados do trabalho de campo junto destas famílias, a permanência das crianças ciganas nesta escola apesar de já não habitarem o Bairro deve-se à *relação de confiança e de proximidade* que os pais destas crianças mantêm com a escola e as suas professoras dado os progenitores e outros familiares das crianças terem frequentado esta escola e as professoras serem conhecidas dos pais, enquanto as novas escolas e as novas professoras se apresentam como uma realidade desconhecida. A relação de confiança estabelecida e construída durante anos funciona como factor de proximidade e de continuidade na escola, assistindo-se inclusive a pais que escolhem as professoras dos seus filhos a partir da imagem construída por si ou por outros familiares acerca dessas professoras.

A mesma estratégia não é no entanto visível por parte dos pais das crianças não ciganas que, ao abandonarem o Bairro, abandonaram também a escola.

Considero que a este facto não é alheio:

- a) a maior familiaridade com a instituição escolar por parte dos progenitores pertencentes ao grupo cultural maioritário, familiaridade essa resultante de um maior conhecimento da Escola que, por sua vez, tem subjacente um contacto geracional mais prolongado (os pais e avós destas crianças frequentaram a escola, enquanto os avós das crianças ciganas, apesar de comparativamente mais jovens, ou não são escolarizados ou possuem uma escolarização que não ultrapassa os dois primeiros anos);
- b) a maior integração social (embora subordinada) das famílias não ciganas, nomeadamente pelo mercado de trabalho, exercendo trabalho assalariado;
- c) o afastamento forçado dos ciganos da escola pública, o que implicou uma não familiarização com esta instituição;
- d) a situação de marginalização social vivida pela maior parte das famílias ciganas.

Os dados da minha investigação vão de encontro à hipótese levantada por um estudo realizado por San Román em 1980 sobre exclusão social dos ciganos espanhóis.³⁶ De acordo com a autora,

«no conjunto das situações que estamos considerando, a actuação integradora mais potente por parte da escola será aquela que se baseie numa mudança do modelo das relações inter-étnicas com os pais, famílias e crianças, e que actue para potenciar as relações pessoais entre a criança e o professor e possibilite a implicação da escola nos problemas sócio-económicos e culturais das famílias do entorno escolar não necessariamente através de acções e sim simplesmente, inclusive com mais eficácia, através do próprio interesse humano expressado e sentido na relação com eles.»

Este é um dado relevante a ter em consideração pelas escolas e pelos professores em intervenções junto de comunidades ciganas no sentido de aumentar os níveis de frequência e resultados escolares: os resultados da presente investigação apontam para o facto de quanto maior for o grau de proximidade e de confiança entre pais e professores, maior será a probabilidade de garantir trajectórias escolares de sucesso por parte das crianças e jovens.

O PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Esta parece também ter sido uma das razões para o retorno e permanência na escola dos jovens que frequentaram o Programa integrado de Educação e Formação (PIEF) levado a cabo por equipas do PETI.

Como se poderá verificar a partir da leitura dos relatos das experiências vividas pelas professoras e técnicas que a nível nacional integraram a implementação deste programa, a construção de uma relação de confiança e de proximidade escolas-famílias através dos professores e das professoras constituiu-se numa razão fundamental para a frequência e certificação escolares de vários dos e das jovens ciganos que retornaram à escola através da frequência de turmas constituídas ao abrigo do PIEF.

³⁶ Esta hipótese é reproduzida pela autora num texto de 2006 propósito de «imigrantes sanagambianos» na sua relação com a escola.

O Programa Integrado de Educação e Formação e todas as outras medidas que se constituem em ofertas educativas alternativas ao currículo-padrão (Cursos de Educação e Formação-CEF, Percursos Curriculares Alternativos-PCA, etc.), na minha perspectiva, e independentemente da ideia do legislador, constituem-se em *ofertas educativas de segunda oportunidade* (uma segunda oportunidade dada depois de a primeira ter falhado – a oportunidade de frequência do currículo-padrão) e de *oportunidades de segunda*, na medida em que efectivamente, e por comparação com o currículo-padrão, elas se apresentam com um conteúdo programático que socialmente e sociologicamente é considerado hierarquizante, colocando os seus frequentadores nos níveis mais baixos da hierarquia escolar e social.³⁷ Este tipo de escolarização dá origem a uma «democratização bastante segregativa, pois os filhos das classes populares [e de certas minorias étnicas] encontram-se nos sectores e formações menos valorizadas e menos úteis, enquanto os filhos das categorias superiores adquirem uma espécie de monopólio das carreiras elitistas e rentáveis» Dubet (2001:8-9). O PIEF funciona assim como uma espécie de currículo alternativo cuja oportunidade de frequência é possibilitada a quem já abandonou o sistema de ensino sem ter concluído a escolaridade obrigatória, restringindo-se portanto aos jovens que fracassaram em termos da definição académica do saber, fracassos esses perspectivados como um problema individual e não como um fracasso do próprio sistema. Estes Programas, negando implicitamente o acesso dos alunos ao saber bem remunerado, ao conhecimento que proporciona prestígio e poder na sociedade, acabam por ter uma espécie de legitimidade conferida pelo fracasso dos alunos no currículo nacional, a qual mascara o facto de o êxito assim obtido não ser mais do que um outro tipo de fracasso.

³⁷ Com efeito, de acordo com o Despacho conjunto 948/2003, os e as jovens que integram o Programa Integrado de Educação e Formação, terão a oportunidade de concluir em 1 ano os 5º e 6º anos (o chamado 2º Ciclo do Ensino Básico) e em 2 anos o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, ou seja, o 3º Ciclo do Ensino Básico (ponto 4, alínea f). Como se poderá calcular, não é portanto possível estes programas incorporarem os mesmos níveis de exigência académica relativos aos programas do currículo nacional, não sendo também esse o seu objectivo.

Neste sentido, na minha perspectiva, estas medidas deverão existir apenas para implementar com carácter de excepção e não de regularidade (sob pena de por em causa a construção da escola democrática e de os seus alunos se constituírem naquilo que Bourdieu e Champagne (1999 [1993]) designaram de «os excluídos do interior»), em situações de abandono escolar efectivo como é o caso dos e das adolescentes que a nível nacional frequentaram o PIEF.

Constituindo-se numa medida de carácter paliativo, o sistema de ensino deverá pensar futuramente em novas estratégias de intervenção curriculares e pedagógicas que passem não pela frequência deste tipo de Programas, mas pela «ampliação da base cultural do currículo nacional» (Casa-Nova, 2002:136), incorporando «um conjunto plural de saberes que são parte integrante da cultura e das experiências de vida das diferentes crianças e jovens que frequentam o sistema de ensino» (Ibid.).

A questão não está na oposição à diversificação de vias de ensino, mas à desvalorização social a ela associada uma vez que esta é uma diversificação hierarquizada e hierarquizadora dos seus frequentadores, não se constituindo portanto em vias equivalentes. Não se constitui numa diversificação para potenciar uma igualdade de oportunidades na vida e é aqui que reside o problema: nesta certificação escolar desvalorizada e desvalorizadora do seu portador.

No entanto, tendo em atenção os relatos de alguns jovens ciganos e ciganas que frequentaram este Programa,

«quando eu tiver filhos vou dar a mesma oportunidade aos meus filhos e às minhas filhas de andar na escola»

(adolescente cigana);

«quero continuar a estudar porque percebi que o que se aprende na escola é importante para o meu futuro»

(adolescente cigano).

a sua frequência parece ter funcionado como uma espécie de conscientização ao nível das (des)igualdades de género e da importância dos saberes escolares. A expectativa é de que, a partir daqui, estes jovens quando pais proporcionem aos seus filhos e filhas a possibilidade de frequência de percursos escolares prolongados. Pode ser que desta forma, uma medida periférica ao sistema de ensino (dado não colocar em causa nem desafiar o currículo-padrão) e que coloca na periferia do saber academicamente definido aqueles que a frequentam, possa ter como efeito diferido no tempo menores desigualdades escolares e sociais.

Esperemos que o sistema de ensino não se encarregue novamente de fazer sentir aos filhos destes jovens que o seu lugar é na periferia do sistema porque essa periferialidade é funcional à continuidade da normatividade e regularidade da sociedade estruturalmente desigual que temos e que alguns de nós, intelectualmente comprometidos com ideais de democraticidade e de justiça entendida na sua forma mais complexa (cf. Estêvão, 2002), procuram sociologicamente contribuir para a sua desnaturalização, desvelando a complexidade de algumas das formas e processos subjacentes às redes de poder e de dominação que estão na sua origem.

E se, como refere Young (1982), os programas escolares são um dos mecanismos através dos quais o conhecimento considerado socialmente válido é distribuído pelos diferentes grupos, não nos podemos esquecer que «para certos grupos socio-culturais (classes sociais desfavorecidas e certas minorias étnicas), a escola continua a ser a única possibilidade de acesso a um certo tipo de conhecimento possibilitador da construção de oportunidades de vida diversificadas» (Casa-Nova, 2004:23).

BIBLIOGRAFIA

ABAJO, José Eugenio & CARRASCO, Silvia (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 LAR MUJER.

AAVV (2004) **Roma and The Economy. Overview Reports.** Berlin Institute for Comparative Social Research.

AFONSO, Almerindo Janela (1987) «**Insucesso, socialização escolar e comportamentos divergentes: uma abordagem introdutória**», in Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho.

ÂNGELO, Vítor (1975), «**O ensino discriminatório. Liceu e escola técnica: resultados de um inquérito**». In Análise Social, 44, pp. 576-629.

ARAÚJO, Helena Costa (1987) «**Algumas teorias explicativas**», in Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 77-80.

ARAÚJO, Helena Costa (1996) «**Precocidade e “retórica” na construção da escola de massas em Portugal**», in Educação, Sociedade & Culturas, 5, pp. 161-174.

BAUDELOT e ESTABLET (1971) **L' école Capitaliste en France**. Paris: Maspéro.

BAUDELOT e ESTABLET (1975) **L' école primaire divise**. Paris: Maspéro.

BENAVENTE, Ana (1976) **A escola na sociedade de classes. O professor primário e o insucesso escolar**. Lisboa: Livros Horizonte.

BENAVENTE, Ana (1990^a) «**O insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas**», in Análise Social, vol. XXV,108-109, pp. 715-733.

BENAVENTE, Ana & PINTO CORREIA, M^a Adelaide (1981) «**Obstáculos ao sucesso na Escola Primária**». Lisboa: *Instituto de Estudos para o Desenvolvimento*, Caderno nº 3.

BENAVENTE, Ana, CAMPICHE, Jean, SEABRA, Teresa & SEBASTIÃO, João (1994) **Renunciar à escola – o abandono escolar no ensino básico**. Lisboa: Fim de Século.

BERNSTEIN, Basil (1982 [1971]), «A educação não pode compensar a sociedade». In Sérgio Grácio & Stephen R. Stoer (orgs.), **Sociologia da Educação II - A Construção Social das Práticas Educativas**. Lisboa: Horizonte, pp. 151-187.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude (s/d) **A reprodução**, Lisboa: Ed. Vega.

BOURDIEU, Pierre (1977) **Outline of a Theory of Practice**, Cambridge:University Press.

BOURDIEU, Pierre (1979) «Os três estados do capital», in Maria Alice Nogueira e Afrânio Catâni (orgs.) (1998) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes.

BOURDIEU, Pierre (1998) **A dominação masculina**. Lisboa: Celta.

BOURDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick (1999) «Os excluídos do interior», in Pierre Bourdieu (Org.), **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Editora Vozes.

CANÁRIO, Rui, ALVES, Natália & ROLO, Clara (2001) **Escola e Exclusão social**. Lisboa: Educa.

CARRASCO, Silvia (2002) «Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo». IX congresso de antropologia de la faaee (Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español), Barcelona.

CASA-NOVA, Maria José (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, Maria José (2001) «**Etnicidade e classes sociais – em torno do valor heurístico da conceptualização da etnia como categoria social**», in Educação, Sociedade & Culturas, 16, pp. 63-82.

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 (2003) «**Ciganos, Escola e Mercado de Trabalho**». Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, nº 8 (vol. 10), ano 7º, pp. 252-268.

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>. (no prelo). Consultável em <http://hdl.handle.net/1822/5481>.

CASA-NOVA, Maria José (2007) «**Gypsies, ethnicity and the labour market: an introduction**». In Romani studies, séire 5, vol. 17, nº 1, pp. 103-123.

CASA-NOVA, Maria José (2005a) «**(I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas**», in Revista Ensaio (Rio de Janeiro), vol. 13, nº 47, pp. 181-216.

CASA-NOVA, Maria José (2005b) «**Etnicidade e educação familiar – o caso dos ciganos**». Revista Teoria e Prática da Educação (Maringá/-Paraná), vol. 8, nº 2, pp. 207-214.

CASA-NOVA, Maria José (2005c) «**A Etnografia como forma de compreensão do outro - Apontamentos de investigação**», in Actas de la I reunion científica internacional sobre Etnografia y Educacion, Espanha, Talavera de la Reina, Julho de 2004. Valência: Germânia.

CORREIA, Joaquim Jesuína (2001) «A comunidade cigana face à educação», in AAVV, **Sas-tipen ta li – Saúde e liberdade. Ciganos, números, abordagens e realidades**. Lisboa: SOS RACISMO, pp. 288-292.

CORTESÃO, Luiza, STOER, Stephen Ronald, CASA-NOVA, Maria José & TRINDADE, Rui (2005) **Pontes para outras viagens. Escola e comunidade cigana: representações recíprocas**. Lisboa: ACIME.

DUBET, Francois (2001), «**As desigualdades multiplicadas**», In Revista Brasileira de Educação, 17, pp.5-19.

DUBET, Francois (2003), «**A escola e a exclusão**». In Cadernos de Pesquisa, 119, pp.235-256.

DURU-BELLAT, Marie (2000), «**L´analyse des inégalités de carrières scolaires: pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix**». In *Éducation et Sociétés*, 5.

DURU-BELLAT, Marie (2002), **Les inégalités sociales à l´école. Genèse et mythes**. Paris: PUF.

DURKHEIM, Émile (1984) **Sociologia, Educação e Moral**. Porto: Rés.

ENGUITA, M. (1996) «**Etnicidade e Escola: o caso dos ciganos**». *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 5-22.

ENGUITA, Mariano Fernandez (1996b) **Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A..

ENGUITA, Mariano Fernandez (2000) «Os resultados desiguais das políticas desigualitárias. Classe, género e etnia na educação». In Márcia O. V. Ferreira e Alfredo A. Gugliano (Orgs.) **Fragmentos da globalização na educação. Uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artmed, PP. 209-225.

European Commission Against Racism and Intolerance, 2002, **ECRI Second Report on Spain**. Fundación Secretariado General Gitano.

ESTÊVÃO, CARLOS ALBERTO (2002) «**Justiça complexa e educação: uma reflexão sobre a dialectologia da justiça**». *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 64, PP.107-134.

FERNANDES, Teresa (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.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (2000) «Diferenças culturais e desigualdades educativas: o caso da minoria étnica cigana em Espanha». In Márcia O. V. Ferreira e Alfredo A. Gugliano (Orgs.) **Fragmentos da globalização na educação. Uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artmed, pp. 227-239.

FORMOSINHO, João (1987^a) «**A influência dos factores sociais**», in *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho.

GOMES, Ana Maria (1999) «**Gypsy children and the italian school system: a closer look**». *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 10, nº 2, pp. 163-172.

GOMES, Carlos (1987) «**A interacção selectiva na escola de massas**», in *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, pp. 35-49.

GRÁCIO, Sérgio & MIRANDA, Sacuntala (1977) «**Insucesso escolar e origem social: resultados de um inquérito –piloto**», in *Análise Social*, nº 51, 721-726.

GRÁCIO, Sérgio (1987), «**Variáveis escolares e aproveitamento escolar no primário**». In *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, pp. 51-64.

ITURRA, Raul (1990a) **Fugirás à escola para trabalhar a terra**. Lisboa: Escher.

ITURRA, Raul (1990b) **A construção social do insucesso escolar**. Lisboa: Escher.

LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1998 [1986]), **Minoría y Escolaridad: el Paradigma Gitano**. Madrid: Editorial Presencia Gitana.

LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1999), «**School Provision for Roma Children: a European Perspective**». *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 10, nº 2, pp. 137-149.

MCCARTHY, C. (1994) **Racismo y Curriculum**, Madrid: Ed. Morata.

MCDONALD, Christina (1999), «**Roma in the Romanian Educational System: barriers and leaps of faith**». *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 10, nº 2, pp. 183-200;

MONTENEGRO, Mirna (2003) **Aprendendo com ciganos. Processos de Ecoformação**. Lisboa: Educa.

LIMA, Licínio (1987) «**Igualdade de oportunidades de sucesso**», in *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 65-69.

MOURÃO, Maria de Fátima (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.

OLIN WRIGHT, Erik (1989) **Classes**. Londres: Ed. Verso.

RUIZ, Guilherme & SCHLAMBACH, Raphael (2004) **Roma and The Economy. Overview Reports**. Berlin Institute for Comparative Social Research, pp. 11-17.

RUIZ, Guilherme & SHEPHERDSON, Emma (2004) **Roma and The Economy. Overview Reports**. Berlin Institute for Comparative Social Research, pp. 47-51.

AAVV (2004) **The situation of Roma in an Enlarged European Union**. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

SACUNTALA de MIRANDA (1978), «**Insucesso escolar e origem social no ensino primário: resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés**». In *Análise Social*, vol. XIV (nº 55), pp. 609-625.

SAINT-MAURICE, Ana (1997) **Identities reconstruídas**. Oeiras: Celta Editora.

SAN ROMÁN, Teresa (1984) **Gitanos de Madrid e Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad**. Barcelona: Universidad Autónoma.

SAN ROMÁN, Teresa (1997) **La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos**. Madrid: Siglo XXI.

SAN ROMÁN, Teresa (2006) Integración social, aculturación y el valor da las relaciones interétnicas. In F. Checa y Olmos, Á. Arjona, J. C. Checa Olmos (Eds.) **Menores tras la frontera**. Almeria: Facultad de Humanidades y Ciências da la Educación.

- SEABRA, Teresa (1999) **Educação nas famílias - Etnicidade e classes sociais**. Lisboa: IIE.
- SMITH, Tracy (1997) «**Recognising Difference: the Romani "Gypsy" child socialisation and education process**». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, nº 2, pp. 243-256.
- BORNER, Stephanie & LAPOV, Zoran (2004) **Roma and The Economy. Overview Reports**. Berlin Institute for Comparative Social Research, pp. 23-25.
- SCHLAMBACH, Raphael (2004) **Roma and The Economy. Overview Reports**. Berlin Institute for Social Comparative Research, pp. 4-5.
- WIEVIORKA, Michel (1995) **Racismo e Modernidade**. Venda Nova: Bertrand Editora.
- WILLIS, Paul (1981[1977]) **Learning to labour. How working class kids get working class jobs**. New York: Columbia University Press.
- YOUNG, Michael, (1982 [1971]), Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenómenos do conhecimento socialmente organizado. In Sérgio Grácio & Stephen R. Stoer (orgs.), **Sociologia da Educação II - A Construção Social das Práticas Educativas**. Lisboa: Horizonte, pp. 151-187.

o relato de experiências: múltiplos contextos, múltiplas vozes

Maria José Casa-Nova

*CIED - Centro de Investigação em Educação,
Instituto de Educação e Psicologia da universidade do Minho*

Os relatos que a seguir se apresentam dão corpo e forma a processos educativos desenvolvidos de Norte a Sul do país no âmbito do Programa Integrado de Educação e Formação do PETI. Não relatam todos os processos, mas uma parte dos mesmos através das vozes das professoras, dos professores e das Técnicas Superiores que trabalharam com crianças e jovens ciganas no seu retorno à educação escolar num currículo sem equivalência social ao currículo «nacional», mas que durante algum tempo (em alguns casos, anos) manteve estas crianças e jovens em contacto com uma educação escolar.

Relatam um processo onde se evidenciam estereótipos, resistências e paternalismos (das equipas e da sociedade global), mas também alguma análise crítica relativamente àqueles estereótipos e resistências. Evidenciam a dificuldade de as escolas e a sociedade global trabalharem com e na aceitação da diferença sem a hierarquizarem e a inferiorizarem na comparação com a sua própria diferença e com a norma normalizante e reguladora de padrões de conduta e da aceitabilidade moral. Norma normalizante que a escola, neste caso através do PIEF, enfatiza e privilegia no seu trabalho com estas crianças e jovens.

No momento em que as provas deste Opúsculo nos chegam às mãos, sabemos já de desistências de jovens quase no termo da educação básica (9º ano) e num primeiro contacto com o mundo do trabalho agora alargado a outras realidades que não a das feiras, na companhia dos progenitores e de outros familiares. As jovens, porque as famílias receiam a perda da honra individual e familiar pelo contacto assíduo com os *paílhos*; os jovens pelo horário de trabalho prolongado que não lhes permite a assistência familiar, a ajuda aos pais. Mas também

porque a frequência escolar prolongada lhes retarda a adulez, estatuto inerente ao trabalho nas feiras e ao casamento, mesmo que realizado em idades precoces quando comparado com os jovens pertencentes ao grupo sociocultural maioritário. Pertencer ao mundo dos adultos é pertencer a um mundo comunitariamente mais valorizado pela assunção de novas responsabilidades, o que significa a sua valorização pessoal face ao grupo e a outorga de um novo estatuto social.

Trajectórias escolares prolongadas por parte do grupo sociocultural cigano implicará um trabalho diacrónico, reflectido e dual, o que significa um trabalho longo e partilhado entre estes dois grupos socioculturais (sociedade maioritária, comunidades ciganas). E enquanto este caminho não for construído em conjunto, continuaremos a ter realidades que não se interpenetram, fechadas em universos paralelos cujo intercâmbio se resume à instrumentalidade e funcionalidade necessárias a trocas comerciais, ao contacto necessário à (sobre)vivência dos dois grupos e dentro das percepções mutuamente construídas e que, não sendo a realidade, passam a ser reais pelo condicionamento das práticas e do relacionamento intercultural.

Vamos «ouvir» estas vozes e «ler» também o que não é imediatamente visível, de Norte a Sul.

Nota: Para preservar o anonimato dos jovens sinalizados ao PETI, todos os nomes que aparecem referenciados ao longo dos relatos são fictícios.

NORTE vale do cávado

Paula Maria Borges Palmeira *Técnica de uma EMM do PETI*

A INTENÇÃO

Ano de 2005

A EMM (Equipa Móvel Multidisciplinar) local do PETI identificou como prioritária a intervenção junto de jovens de etnia cigana em situação de abandono escolar e/ou trabalho infantil, dado o número preocupante e crescente de sinalizações existentes no Concelho urbano da sua área de abrangência. Atendendo ao facto de se tratar de um Concelho caracterizado por algumas assimetrias, nomeadamente em termos económicos e sociais, verificou-se que esta diversidade se reflectiu na comunidade em questão. Os agregados abordados, pertenciam a grupos com características muito diferenciadas com raízes locais, e também provenientes do Brasil e Lisboa.

Foram delineadas estratégias de intervenção diversificadas que contemplaram acções de sensibilização conjuntas com parceiros locais que já desenvolviam tradicionalmente um trabalho com a comunidade designadamente, **Associação Olho Vivo, Cruz Vermelha, Segurança Social e Comissão de Protecção de Crianças e Jovens.**

Nesta primeira fase a adesão não foi significativa, tendo sido planeada como alternativa uma nova forma de abordagem que envolveu a Autarquia, entidade com uma dinâmica própria no Concelho, capaz de uma mobilização mais representativa.

Elaborou-se uma convocatória com a Câmara Municipal, tendo-se recorrido a alguns interlocutores privilegiados - Missionários da Igreja Evangélica -, os quais reforçaram «porta a porta», a importância da

comparência dos jovens e respectivas famílias na referida acção de sensibilização. A participação foi muito significativa e daí resultou a constituição de duas turmas PIEF (Programa Integrado de Educação Formação) para certificação escolar dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, cujas actividades decorreram em instalações localizadas em dois bairros urbanos mais próximos em termos de distância das áreas de residência dos jovens. Esta resposta educativa – formativa surgiu como a alternativa mais viável face à resistência na integração em turmas do ensino regular.

Definiu-se um período de avaliação diagnóstica de conhecimentos nas áreas de Português e Matemática (pré – PIEF), durante o qual se trabalharam igualmente e de forma estruturada competências pessoais e sociais dos jovens envolvidos, e simultaneamente, a motivação dos mesmos para dar continuidade ao seu percurso educativo – formativo a partir de Setembro de 2005.

O PROJECTO

Outubro de 2005

O projecto foi iniciado com o intuito de ser uma experiência inovadora a nível das metodologias e dos conteúdos, atendendo à especificidade cultural do grupo. Através da abordagem desencadeada, procurou-se uma maior convergência com os interesses/as necessidades do mesmo. A opção pelo percurso PIEF surgiu como resposta a solicitações das famílias dos jovens sensibilizados, no sentido da constituição de uma turma integrada apenas por jovens de etnia cigana que atenuasse a desvalorização da escola por parte destas famílias e os baixos níveis de escolaridade. Na perspectiva da Equipa Móvel Multidisciplinar, este factor foi determinante para a integração de um número significativo de raparigas que abandonam a escola quando atingem uma idade de «compromisso» para casamento, sendo assim afastadas do contexto escolar para protecção de eventuais riscos de perda de honra. Ficou assim estabelecido que as actividades decorreriam fora da escola, como garantia de uma maior adesão dos elementos femininos do grupo.

OS PRINCÍPIOS ORIENTADORES

O projecto baseou-se em pressupostos fundamentais de preparação para a vida activa, «mundo adulto», que para os ciganos começa precocemente, dotando-os de competências que os capacitem para uma integração social mais efectiva, a nível laboral e a nível familiar. De registar a progressiva aproximação por parte dos técnicos à comunidade, o que permitiu a construção de uma relação sólida de confiança fundamental para o sucesso do trabalho.

A *dimensão pedagógica* foi uma das vertentes mais importantes da implementação do PIEF, uma vez que foi construído um currículo à medida da cultura dos intervenientes, procurando fazer convergir os diferentes níveis de saberes com o ritmo de aprendizagem de cada um e o seu percurso de vida.

Assim, partindo sempre da especificidade da turma, «desenhou-se» um «currículo funcional» como resposta às necessidades dos alunos, dando-lhes a possibilidade, quer a eles enquanto principais actores e destinatários em contexto escolar, quer às famílias, de evidenciar o que seria importante em termos de aprendizagem e valorização cultural. Partiu-se de uma temática globalizante «As Tradições Ciganas», da qual emergiram as questões geradoras do desenvolvimento do mesmo.

OS PILARES

Esta temática dividiu-se em três questões fundamentais trabalhadas por período lectivo:

Ser Individual «O Eu» – pretendeu-se que os alunos fossem capazes de desencadear um processo de auto-conhecimento em toda a dimensão humana (física, psicológica e intelectual), respeitando-se e encontrando o seu espaço enquanto cidadãos de pleno direito.

Ser Colectivo «A Família» – pretendeu-se que os alunos reforçassem o sentido de pertença a um núcleo com fortes raízes culturais, valorizando-o e intervindo de uma forma equilibrada e responsável no seu seio, de forma a suscitar a discussão e reflectir o processo de decisão.

«**Nós e os Outros – A Relação Comigo e com o Mundo**» – pretendeu-se que os alunos aprendessem a relacionar-se com os outros trabalhando, vivenciando e experienciando valores morais e sociais de compreensão, solidariedade, aceitação e respeito pelo outro e pelo meio, como forma de promover interacções possibilitadoras de uma melhor integração social e ambiental.

AS ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS...

As metodologias e estratégias adoptadas para o desenvolvimento do currículo tornaram-se o ponto fulcral para que a equipa pedagógica após apurada reflexão, definisse e adoptasse as seguintes estratégias e metodologias tidas por mais convenientes.

- Promoção de metodologias activas, participativas, diversificadas, inovadoras, diferenciadas e socializadoras;
- Promoção do ensino individualizado;
- Desenvolvimento de actividades integradas e integradoras, estruturadas e articuladas com estratégias e metodologias inovadoras, promotoras da valorização da cultura cigana, com igual aposta nas áreas das expressões e das tecnologias;
- Desenvolvimento de metodologia de projecto;
- Implementação de um projecto integrado/articulado entre as diferentes áreas do saber, com uma aposta clara no saber ser, saber estar e aprender a aprender;
- Promoção da flexibilização do currículo, tornando-o mais atractivo;
- Promoção do trabalho colaborativo em equipa, com vista à criação de um clima de proximidade, propiciador do estabelecimento de interacções e relações de confiança entre os diferentes actores;
- Reflexão de uma postura de abertura e de diálogo permanente com os alunos e pais, demonstrando o papel valorativo da escola na sua formação integral;
- Implicação de alunos e pais, responsabilizando-os na definição de linhas orientadoras do currículo, centrado nos seus interesses e expec-

tativas e no processo de construção do Projecto e na participação das diferentes actividades;

- Promoção de momentos de partilha e interacção com a toda a comunidade escolar;
- Reflexão de uma postura ideológica pluralista, que compreenda, respeite, valorize e promova a diversidade cultural e étnica;
- Implicação dos órgãos de gestão do agrupamento de escolas;
- Criação de um sentimento de pertença à EB 2,3;
- Definição de parcerias com várias entidades capazes de contribuir para o desenvolvimento do projecto.

UM OLHAR SOBRE OS PROFESSORES

A relação da equipa pedagógica com a turma constituiu no início do ano lectivo algum entrave ao desenvolvimento do processo, próprio do desconhecimento dos diferentes actores e das suas características culturais. Tal facto aconteceu devido «à pouca experiência dos professores, a provável pouca sensibilidade, disponibilidade psicológica e até ideológica para trabalhar com a turma com características tão particulares» (professor do PIEF).

Contudo, a partir de um maior conhecimento das suas características e do conhecimento mútuo dos professores e alunos, a discussão e reflexão levaram à negociação de algumas regras que culminaram com a elaboração de instrumentos de gestão comportamental, que contribuíram para a criação de um clima de maior respeito por si, pelos outros e pelo espaço. Todo o percurso mais difícil gerou alguns constrangimentos que se transformaram posteriormente numa «mais valia para o desenvolvimento do projecto, sustentado num trabalho previamente pensado, estruturado e organizado, nas mais diversas vertentes, por um grupo que funcionou como uma verdadeira equipa que se orgulhou dos seus alunos, dos seus parceiros e dos resultados obtidos» (professor do PIEF).

NATURALMENTE, OS MEDOS ...

«Gostaria de referir que fiquei inicialmente um pouco assustada por saber que ia trabalhar com alunos de etnia cigana. Mas, hoje estou feliz por ter aceite o lugar e ter visto este projecto como um desafio a enfrentar. Estou muito orgulhosa por ter sido a professora de Inglês desta turma excepcional e trabalhado com esta equipa maravilhosa que jamais esquecerei» (professora do PIEF).

Nesta perspectiva estava cumprido um dos pressupostos fundamentais para o sucesso deste projecto que assentou numa relação de proximidade, facilitadora de interacções e relações de confiança, sendo o professor o elemento moderador e regulador do processo ensino aprendizagem.

Considerou-se sempre que «o primeiro passo numa relação professor - aluno, passa pela afectividade» procurando sempre definir-se «o papel que cada um tem na sala de aula» (professor do PIEF). Assim sendo, e «a partir daqui, o professor tem que ser muito criativo, dinâmico, apelativo, honesto, sincero e humano para os alunos.» (professor do PIEF)

UM OLHAR MAIS ATENTO SOBRE AS QUESTÕES PEDAGÓGICAS...

«Na minha perspectiva, a escola tem de ser um lugar de prazer, de alegria, de bem-estar e também um lugar de sucesso, porque é a certeza da vitória e do sucesso do trabalho que motiva e incentiva o aluno». (professor do PIEF)

A concepção de um currículo aberto e flexível enquanto opção estratégica levou a equipa pedagógica desde logo a definir o desenvolvimento curricular como um processo inovador de tomada de decisões, mediado entre a teoria e a prática, entre o currículo formal e a intervenção educativa contextualizada e adequada aos actores e protagonistas. Tornou-se evidente que esta concepção pressupôs por parte desta equipa a construção de saberes, conhecimentos, atitudes e competências que lhes permitiram abordar o currículo e as matérias curriculares por si definidas numa perspectiva de investigação e experimentação.

Foi a partir deste percurso progressivo e aberto, planejado e gerido de uma forma participada entre todos os protagonistas do projecto que este foi crescendo e se foi enriquecendo através de uma coerência interna, centrada nas opções tomadas e incidindo sobretudo em critérios de equilíbrio e articulação curriculares. Esta dinâmica passou também pela criação de um quadro organizacional de referência que pressupõe a criação de condições e meios técnicos e ainda a definição e atribuição de competências e tarefas devidamente orientadas e responsabilizantes de cada um dos elementos da equipa pedagógica.

Assim, poderá assegurar-se que o grau de satisfação evidenciado por todos os intervenientes foi bastante gratificante, porque para além da relevância dos resultados obtidos (11 alunos certificados com o 6º ano de escolaridade), ficou patente a ideia de que esta perspectiva organizada de articulação entre as diferentes áreas do saber permite uma visão mais integrada e complexa da realidade social.

GLOSSÁRIO

Interlocutores privilegiados: elementos com uma relação de confiança já estabelecida com a comunidade e que por isso serão facilitadores de uma aproximação

Currículo funcional: currículo com uma ligação estreita à realidade, ao meio envolvente, à vida prática.

«NAS ASAS DO SONHO» - Paula Maria Borges Palmeira (técnica de uma EMM do PETI)

Ariana, 14 anos, abandonou precocemente a escola sem concluir o 4º ano de escolaridade. Pesou o facto de ser rapariga e ser necessário ficar em casa para tomar conta dos irmãos mais novos. Ficou retida duas vezes no 2º ano e uma vez no 4º ano. Seguiu inevitavelmente o ritmo do quotidiano dos seus familiares nas feiras, festas e ausência de horários mais rígidos e estruturados.

Atendendo à flexibilidade e liberdade que rodeou a jovem ao longo do seu percurso de vida, foi difícil a adequação das suas vivências pessoais/familiares às vivências decorrentes da vida escolar.

O PIEF surgiu como uma oportunidade de regressar a um percurso educativo – formativo e de algum modo articular a escolarização com a liberdade criativa que preconizava, complementando assim as aprendizagens concretizadas no contexto familiar e decorrentes do convívio com os pais e com os irmãos e todos os vizinhos do bairro.

Houve evoluções significativas desde o 1º Ciclo até ao momento em que ocorreu a integração da mesma num percurso PIEF, no ano lectivo de 2005-06, consolidando gradualmente competências nos vários domínios.

A história escolar em capítulos (escrita pelos professores)

Capítulo I - Português

«Foi uma aluna esforçada e trabalhadora que se empenhou e participou de uma forma muito positiva, tendo revelado uma boa aquisição de conhecimentos e uma boa evolução a nível da expressão escrita» (professor do PIEF).

Capítulo II - Matemática

«Evoluiu bastante ao longo do ano lectivo; revelou-se muito interessada e aplicada, atingiu todas as competências propostas» (professor do PIEF).

Capítulo III - Inglês

«Aluna aplicada, participativa e muito interessada; participou de uma forma positiva e atingiu as competências propostas» (professor do PIEF).

Capítulo IV - Mundo Actual

«Aluna interessada e empenhada que foi conseguindo uma boa aquisição de conhecimentos» (professor do PIEF).

Capítulo V - Formação Cívica

«Teve um bom comportamento. Foi capaz de cumprir todas as regras definidas, assume os compromissos e respeita a maneira de ser e opinião dos outros colegas e professores mantendo uma boa relação com todos. Tem uma postura crítica muito acentuada e justa em relação aos acontecimentos. Superou grande parte das dificuldades. Pode ainda melhorar mais se acreditar um pouco mais nas suas capacidades» (professor do PIEF).

Capítulo VI - Educação Musical

«A aluna participou com empenho e dedicação em todas as actividades propostas, mostrando considerável autonomia. O seu comportamento foi na globalidade, bom» (professor do PIEF).

Capítulo VII - Educação Visual e Tecnológica

«É uma aluna bastante organizada, participa nas tarefas com bastante empenho e cumpre de forma exemplar as regras básicas de comportamento dentro e fora da sala de aula. Atingiu sem dificuldade as competências para este período» (professor do PIEF).

Capítulo VIII - Tecnologias de Informação e Comunicação

«É uma aluna bastante organizada e empenhada, participou activamente nas tarefas propostas, o comportamento foi bastante satisfatório. Desenvolveu com alguma facilidade as competências propostas para a disciplina ao longo do ano» (professor do PIEF).

Mesmo manifestando alguns problemas de assiduidade, a jovem conseguiu uma aproximação ao contexto escolar, dado que os seus saberes, as suas raízes culturais e as suas produções (trabalhos escritos) foram frequentemente utilizados como uma referência positiva, não só no grupo restrito, mas também em turmas do ensino regular do agrupamento.

A Ariana revelou interesse na participação nas actividades, capacidade de reflexão sobre o trabalho realizado, capacidade de seleccionar informações adequadas, autonomia e aquisição progressiva de métodos de trabalho e estudo, capacidade de iniciativa. Manifestou grande disponibilidade em termos de participação e de envolvimento, atitudes positivas na relação inter-pares, capacidade de reflexão sobre o trabalho realizado, capacidade de integração e cooperação no grupo, sentido de responsabilidade.

A jovem apresentou sociabilidade e respeito pela diferença, respeito pelas regras e normas de convivência, espírito solidário e crítico, capacidade de reflexão sobre as próprias atitudes e comportamentos.

Uma família, um modo de vida...

Um núcleo familiar com características muito próprias, pai e mãe feirantes com 43 e 39 anos respectivamente, naturalmente defensores da tradição, uma vez que não perspectivavam de forma positiva a integração da filha num percurso escolar regular ou alternativo.

Houve necessidade de um processo de negociação muito moroso para que a jovem tivesse oportunidade igual às dos irmãos (rapazes) que tinham concluído o 6º ano de escolaridade

Em conclusão...

Por decisão da equipa pedagógica de professores na última reunião de avaliação, a jovem obteve uma dupla certificação (1º e 2º Ciclos), atendendo às competências que conseguiu desenvolver, tendo ficado em aberto a possibilidade de a mesma dar continuidade ao seu percurso educativo-formativo numa turma PIEF para certificação escolar do 3º Ciclo. Após a conclusão do programa, houve necessidade de uma sensibilização reforçada à família da jovem, uma vez que o pai assumiu um posicionamento de resistência, não coincidente com o da mãe. **O factor decisivo na mudança da atitude da família foi a solidez das convicções da Ariana em apostar de forma válida na sua formação humana e num projecto de vida mais ambicioso.**

A jovem está neste momento a frequentar um PIEF com estrutura de CEF (Curso de Educação Formação) na área de Serviços e Técnicas Comerciais, tendo concluído o 8º ano. No final do percurso, no ano lectivo de 2007-08, a jovem ficará certificada com o 9º ano de escolaridade e com um diploma de formação profissional.

A Ariana já voou muito alto. Será que ainda tem asas para ir mais longe?

«UM OLHAR SOBRE» - Paula Maria Borges Palmeira (técnica de uma EMM do PETI)

Vasco, 14 anos, foi sinalizado ao PETI como uma situação de abandono escolar.

Na primeira abordagem realizada ao jovem pela Equipa Móvel Multidisciplinar local ficou clara a resistência do mesmo em regressar ao ensino regular, uma vez que tinha interiorizado que os seus saberes e os do grupo de pertença eram considerados pelos outros (não ciganos) de inferior qualidade relativamente aos saberes assumidos como dominantes.

O jovem efectuou um percurso escolar com retenções nos 1º e 2º Ciclos que, na sua opinião, resultaram da falta de convergência entre os interesses explorados pela escola e os interesses inerentes ao seu percurso de vida

Os primeiros registos

O percurso do Vasco no ensino regular caracterizou-se por uma assiduidade e pontualidade irregulares, autonomia limitada na realização das tarefas, dificuldades de concentração e de atenção nas aulas.

Segundo o testemunho do jovem, a obrigatoriedade que sentia enquanto aluno nesta fase do seu percurso em relação à disciplinação de movimentos e do tempo, a postura de reduzida abertura por parte dos professores e dos auxiliares da acção educativa e as exigências/ofertas de aprendizagem proporcionadas pela escola, precipitaram a decisão de abandono escolar.

Entretanto... o novo percurso

O Vasco aceitou com receptividade a integração numa turma PIEF no ano lectivo de 2005-06, tendo-se definido um compromisso com o mesmo relativamente à gestão da sua responsabilidade perante os restantes elementos da turma e professores/monitor, bem como a sua adesão a actividades educativas direccionadas para os conhecimentos de que o próprio era portador e que normalmente exercitava no meio onde vivia.

Verificou-se gradualmente uma mudança na postura do jovem. Revelou-se uma presença assídua, verbalizando interesse em concluir a escolaridade obrigatória e exercer uma profissão que não se restringisse somente a uma banca de feira. Consolidou de forma significativa algumas competências. Nas suas palavras, «quero continuar a estudar porque percebi que o que se aprende na escola é importante para o meu futuro.»

O caminho degrau a degrau (segundo os professores)

Capítulo I - Educação Musical

«O aluno participou com grande empenho e dedicação em todas as atividades propostas, mostrando considerável autonomia e espírito crítico. O seu comportamento foi bom» (professor do PIEF).

Capítulo II - Educação Visual e Tecnológica

«Atingiu com facilidade as competências propostas para este período. Tem melhorado consideravelmente o seu comportamento» (professor do PIEF).

Capítulo III - Tecnologias de Informação e Comunicação

«Atingiu com facilidade as competências propostas para a disciplina. Melhorou significativamente o seu comportamento no final do ano, foi um aluno bastante empenhado e participativo, principalmente no terceiro período» (professor do PIEF).

Capítulo IV - Língua Portuguesa

«Revelou muitas capacidades, mas devia ter-se empenhado no seu desenvolvimento, nomeadamente da expressão oral e escrita» (professor do PIEF).

Capítulo V - Matemática

«Revelou ao longo do ano uma boa aquisição de conhecimentos. Atingiu todas as competências propostas» (professor do PIEF).

Capítulo VI - Inglês

«Aluno assíduo. Evidenciou melhoria de comportamento» (professor do PIEF).

Capítulo VII - Mundo Actual

«Revelou interesse e alguns conhecimentos» (professor do PIEF).

A família

A mãe do jovem, 35 anos, doméstica, empenhou-se em acompanhar de forma mais próxima o processo educativo do filho, facto que se revelou facilitador da evolução verificada no comportamento deste. **Foi muito importante o contacto frequente com a D. Joana para diluir alguns «antagonismos» que existiam entre a comunidade e a escola, tendo sido criada uma cultura de participação e de valorização cada vez crescente no percurso escolar do Vasco.** O pai do jovem, 38 anos, feirante, revelou sempre uma postura de maior afastamento.

O jovem foi certificado com o 2º Ciclo no ano lectivo de 2005-06 e aceitou a proposta de integração numa turma PIEF/CEF (Curso de Educação Formação) para certificação escolar do 3º Ciclo. **Tem actualmente o 8º ano de escolaridade e pretende concluir com sucesso as restantes etapas do percurso terminando com um diploma na área de serviços e técnicas comerciais.**

O Vasco promete ter um futuro diferente, distante das feiras. Esperemos que este percurso de escolarização seja um marco na sua vida e que o Vasco faça história dentro da história da própria cultura cigana.

«A SINGULARIDADE DE UMA HISTÓRIA» - *Paula Maria Borges Palmeira*
(*técnica de uma EMM do PETI*)

Cleópatra, 14 anos, abandonou a escola com nove. O seu percurso no ensino regular foi marcado por alguma instabilidade. Revelou-se pouco participativa nas actividades e muito dependente dos professores na realização das tarefas. Revelou-se uma aluna pouco assídua e pouco ambiciosa relativamente ao seu futuro.

Na abordagem realizada à jovem pela EMM (Equipa Móvel Multidisciplinar) local, ficou clara alguma abertura da parte da mesma em passar pela experiência de integração num PIEF, deixando assim aberta a possibilidade de mudar o seu «destino».

Com 12 anos de idade, o sonho de «ir mais além» tornou-se cada vez mais presente, preparando-se de forma consciente para uma etapa nova da sua vida. Surgiu a aposta na continuidade dos estudos e a consequente aposta num futuro com contornos diferentes daqueles a que habitualmente as raparigas de etnia cigana estão sujeitas. Foi marcadamente a transição da escola básica do 1º Ciclo para a escola básica dos 2º e 3º Ciclos, na qual iria iniciar o 5º ano de escolaridade, que desencadeou o processo de abandono escolar.

O percurso da Cleópatra foi sempre pautado por uma dualidade de desafios que assumiram importâncias diferentes consoante as evoluções e retrocessos protagonizados pela própria jovem, e pelas posturas mais rígidas reveladas pelos pais. Por um lado, emerge o desafio de se transformar numa mulher cigana, esposa e mãe, elemento integrante de uma família tradicional; por outro lado, o desafio de se tornar uma mulher cigana numa dimensão mais completa que passa igualmente pela sua valorização escolar e profissional.

Em determinado momento do seu processo de decisão, este último aspecto foi valorizado. A escola básica dos 2º e 3º Ciclos, pela sua dimensão e pelo facto de acolher uma diversidade «ameaçadora» para a jovem, não seria um contexto protector como a família. A Cleópatra nunca chegou a frequentar o 5º ano no ensino regular e aceitou com optimismo o reinício do seu percurso escolar num PIEF para certificação escolar do 2º Ciclo, no ano de 2005-06.

As pedras de um caminho

Houve mudanças significativas com o PIEF que podem ser identificadas pela comparação entre os dados do percurso mais recente e os dados relativos à fase inicial do percurso da Cleópatra no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Capítulo I - Educação Musical

«A aluna participou com grande empenho e dedicação em todas as actividades propostas, mostrando considerável autonomia e espírito crítico. O seu comportamento é bom» (professor do PIEF).

Capítulo II - Educação Visual e Tecnológica

«Atingiu sem dificuldade as competências propostas. Demonstrou grande progresso na apreensão de novos conhecimentos. Empenha-se bastante nas actividades, mas tem de confiar nas suas próprias capacidades» (professor do PIEF).

Capítulo III - Tecnologias de Informação e Comunicação

«Atingiu sem dificuldade as competências propostas. Demonstrou grande progresso na apropriação de novos conhecimentos. Empenhou-se bastante nas actividades, tendo obtido uma grande progressão, quer nas competências como no comportamento» (professor do PIEF).

Capítulo IV - Língua Portuguesa

«Trabalhou e participou geralmente de uma forma empenhada, revelando uma boa expressão oral e escrita e boa aquisição de conhecimentos» (professor do PIEF).

Capítulo V - Matemática

«Aluna muito interessada e aplicada. Atingiu com facilidade todas as competências propostas» (professor do PIEF).

Capítulo VI - Inglês

«Aluna assídua, bastante interessada e participativa. Atingiu os objectivos propostos com alguma facilidade. O nível atribuído deve-se ao esforço e ao empenho evidenciado pela aluna» (professor do PIEF).

Capítulo VII - Mundo Actual

«Revelou interesse, trabalho e alguns conhecimentos, mas devia ter-se esforçado mais» (professor do PIEF).

Capítulo VIII - Formação Cívica

«Tem bom comportamento. É capaz de cumprir quase todas as regras definidas, tem um auto – estima elevada, normalmente assume compromissos, tornou-se mais tolerante relativamente à opinião dos outros, colegas e professores mantendo uma boa relação com todos. Tem bons conhecimentos das matérias dadas» (professor do PIEF).

A Família...

Pai com 40 anos de idade e mãe com 38, feirantes e nível de escolaridade do 1º Ciclo.

O processo de negociação com a família foi complexo, uma vez que só consideravam importante a constituição de uma turma de jovens de etnia cigana. A jovem integrou-se com facilidade na turma, embora apresentasse com alguma frequência alguma falta de assiduidade. A mãe acompanhou de forma mais ou menos regular o percurso da filha, a qual foi certificada com o 2º Ciclo. Tem neste momento o 8º ano concluído. Frequenta um PIEF com estrutura de CEF para certificação do 9º ano e certificação profissional na área de Serviços Comerciais.

Para esta jovem, «quando tiver filhos vou dar a mesma oportunidade aos meus filhos e às minhas filhas de andar na escola».

NORTE vale do ave

«ESPECIALMENTE TU – PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE MENORES DE ETNIA CIGANA» - *Ana Simas, Carla Silva, Carlos Freitas e Maria João Breia (técnicos de uma EMM do PETI)*

Este texto descreve a construção e implementação da primeira medida PIEF exclusivamente destinada a menores de etnia cigana. Destaca o carácter comunitário desta intervenção e a necessidade de adaptar o projecto às especificidades da população-alvo.

A Teia inicial: A construção do Projecto

No decurso das actividades operativas da Equipa Móvel Multidisciplinar local, e no quadro das parcerias institucionais estabelecidas com as Autarquias da nossa área de intervenção, fomos contactados em Julho de 2002 pela Câmara Municipal com o objectivo de considerar a implementação de um PIEF exclusiva e especificamente direccionado para a comunidade de etnia cigana do Concelho. Foi o início de um processo longo e atribulado que terminou três anos depois com resultados que, julgamos, positivos.

O Concelho a que nos referimos tem uma comunidade cigana numerosa, residente na sua grande maioria em três bairros de habitação social. A Câmara Municipal era promotora de um Projecto de Luta contra a Pobreza denominado «TEIA» que, além dos objectivos gerais de melhoria de condições de vida da população desfavorecida e/ou excluída, tinha como alvos prioritários da sua intervenção a população infanto-juvenil de etnia cigana. A motivação para a frequência escolar

desta população era extremamente reduzida e sustentada pelas famílias que não sentiam a necessidade de os filhos frequentarem a escola.

A matrícula das crianças era assegurada por força dos programas de inserção decorrentes do Rendimento Social de Inserção de que as famílias eram beneficiárias. No entanto, era evidente que este programa não conseguia assegurar que todas as crianças estivessem na escola, nem garantir a assiduidade pretendida aquelas que lá estavam.

O projecto «TEIA» apostava sobretudo na intervenção comunitária e entendia que uma parte deste problema seria resolvido se a sua actuação fosse mais contextualizada, ocorrendo no território que aquelas crianças conheciam e frequentavam. O conhecimento dos objectivos, da natureza e da metodologia de trabalho do PIEF, levou a que esta medida fosse equacionada para dar resposta às crianças de etnia cigana que estavam fora da escola ou que apenas residualmente a frequentavam.

Para nós, este foi um desafio que nos interessou desde o início, pela possibilidade de levar o PIEF a uma população que, além das dificuldades de integração escolar, tinha uma cultura de trabalho nas feiras que a tornava um alvo privilegiado da nossa intervenção. O trabalho comunitário com estas famílias permitiu perceber que para elas a escola tinha um valor meramente instrumental. A etnia cigana assenta em tradições fortes que conduzem à perpetuação da cultura e do estilo de vida. Os filhos dos feirantes são feirantes e quanto mais cedo dominarem o ofício melhor. Vêem alguma utilidade em aprender a ler e escrever, mas não reconhecem a escola como um meio capaz de lhes melhorar as condições de vida, a nível pessoal ou profissional. Além



disso é-lhes difícil a inserção na estrutura do ensino tradicional, estranhando o espaço, as regras e os horários.

O problema aumenta para as raparigas, cuja permanência na escola só era permitida até aos 11 ou 12 anos. A puberdade marcava o fim da escolarização porque não era aceitável haver relações sociais com membros de outra etnia, travando assim desde logo a possibilidade de relacionamento afectivo e/ou sexual com não ciganos.

A constatação destes aspectos e a articulação com a escola e outras instituições locais, levou a que fosse definido como grupo de intervenção prioritário as crianças do ciclo de ensino mais baixo, com idades acima da média desse ciclo e que estivessem fora da escola ou só a frequentassem ocasionalmente. O trabalho de constituição do grupo foi lento e moroso e obrigou a um trabalho próximo e articulado de várias instituições de forma a garantir as condições necessária à constituição do projecto.

Foi preciso definir e caracterizar o grupo, encontrar um local de funcionamento com condições dignas para acolher o projecto (já que o funcionamento deste PIEF numa escola não era de todo viável com este grupo) vincular as famílias na adesão e, futuramente, na frequência do programa, afectar os técnicos necessários para trabalhar com o grupo e encontrar os docentes com o perfil necessário a um projecto desta natureza. A tarefa ficou, aparentemente, concluída em Maio de 2003, tendo o PIEF seguido nessa data para apreciação na Estrutura de Coordenação Regional. Este era um projecto para certificação do 1º Ciclo do ensino básico dirigido a um grupo de 19 menores de etnia cigana, com idades superiores a dez anos e descrito pela escola como

«tendo fraco aproveitamento, grande absentismo e inadaptação à escola. Existem também alunos com total absentismo embora continuem matriculados.» O absentismo era referido como consequência do facto de as crianças acompanharem os pais nas feiras ou ficarem em casa a tomar conta dos irmãos mais novos. Eram também citadas «desconfiança, violência e má educação excessivas, prejudicando o normal funcionamento das aulas.»

O PIEF iria funcionar nas instalações de uma escola profissional do Concelho, a CIOR, que tinha acedido a disponibilizar uma sala para o funcionamento das actividades lectivas. Foram seleccionadas duas docentes de 1º Ciclo que se entendia terem o perfil adequado para trabalhar com este grupo. A gestão pedagógica e administrativa do projecto ficaria a cargo de um agrupamento de escolas local, de onde os jovens eram originários.

O PIEF viria a ter início efectivo apenas em Março de 2004, tendo surgido alguns contratempos que quase inviabilizaram a sua implementação. A primeira versão do projecto teve que ser reformulada para merecer a aprovação da Estrutura de Coordenação Regional, para que as actividades curriculares e extracurriculares respeitassem os normativos do Despacho Conjunto 882/99 que então regulava o PIEF. Após terem sido feitas as alterações solicitadas, o projecto foi definitivamente aprovado em Junho de 2004.

Posteriormente surgiram alguns problemas no que diz respeito ao espaço de funcionamento. Os pais dos jovens quiseram conhecer as instalações da CIOR e consideraram-nas inapropriadas para os seus filhos, em particular as raparigas que eram a maioria do grupo. Tinham receio que elas fossem discriminadas e *mal faladas* dentro da própria comunidade por frequentarem uma escola onde estudavam rapazes *já homens*. Esta situação resolveu-se recorrendo à ALF, Associação de Ludotecas, uma Instituição Particular de Solidariedade Social que desenvolvia actividades de carácter lúdico em várias zonas do Concelho e que tinha instalações apropriadas para acolher o PIEF. O facto de ser numa instituição conhecida e respeitada pelas famílias em questão, ajudou a desbloquear o processo.

Por último, houve muita dificuldade na afectação dos docentes para o projecto. Inicialmente a Direcção Regional de Educação não autorizou a acumulação de horários necessária para que os professores seleccionados pudessem assumir a docência da turma, e quando o fez, bastante mais tarde, aqueles já não se mostraram disponíveis. O PIEF entrou num impasse que levou a que o projecto «TEIA» se desvinculasse do processo, até porque tinha um horizonte temporal definido que implicava o seu fim no ano de 2004, o que significava que os técnicos que conosco iniciaram este trabalho não poderiam continuar ligados a ele. Foi assim necessário efectuar vários reajustamentos naquilo que era o projecto inicial, tendo mudado grande parte dos técnicos inicialmente envolvidos e mudado o próprio local de funcionamento do PIEF. Felizmente foi possível colmatar todas estas perdas e em Março de 2004 teve lugar a primeira aula. No primeiro relatório que elaborou a professora escreveu a propósito: «não me sentia muito segura, este dia deu para eu ficar ansiosa e deixar de dormir por uns tempos».

O Projecto: Um Programa de Alfabetização

O projecto «Especialmente Tu» era, em primeiro lugar, um programa de alfabetização, e considerando a informação inicial existente sobre o grupo com que iríamos trabalhar, resultou óbvio que os cinco meses que restavam até final do ano lectivo não seriam suficientes para atingir os objectivos propostos, tornando-se inevitável o prolongamento do projecto para o ano lectivo seguinte. Este facto permitiu que fosse efectuado um trabalho profundo de diagnóstico e uma efectiva adequação do currículo às características e necessidades de cada criança.

O projecto dividia-se em duas grandes áreas: actividades curriculares disciplinares e actividades extracurriculares. A primeira, baseada no Currículo Nacional de 1º Ciclo, subdividia-se em Língua Portuguesa, Matemática e Mundo Actual e era o corpo principal do programa. As áreas extracurriculares eram constituídas por diversos ateliers e oficinas, que incluíam módulos centrados especificamente na cultura cigana, mas que pretendiam também diversificar o acesso a novas oportunidades sócio-educativas e culturais.

O objectivo era, assim, duplo: por um lado incluir elementos da tradição e cultura ciganas que facilitassem a motivação para a aprendizagem, e por outro lado, abrir novos horizontes através de actividades lúdico-pedagógicas que facilitassem a integração social. A aquisição das competências exigidas para o 1º Ciclo do ensino básico continuava a ser o elemento estruturante de todo o programa. Foram assim desenvolvidas, entre outras, as oficinas de música, dança e de construção de máscaras, os ateliers de informática, do ambiente e de culinária, e instituídos os desportos colectivos, os desportos de aventura e a natação.

A docente do PIEF estava destacada há muitos anos no ensino especial e no exercício das suas funções tinha tido muitas oportunidades de trabalhar com crianças de etnia cigana, o que se constituiu como uma mais valia para o projecto. Em estreita colaboração com esta docente trabalhava o monitor, cuja área de formação académica era a Animação Sociocultural, desenvolvendo e apoiando as actividades extracurriculares e também, sempre que necessário, apoiando as actividades curriculares. As diversas instituições do Concelho colaboravam cedendo técnicos para o apoio directo dos jovens e das famílias, para o desenvolvimento dos ateliers e oficinas e também com alguns recursos materiais indispensáveis ao desenvolvimento das diversas actividades. Introduzimos também no projecto a figura do Mediador, adulto de etnia cigana morador no bairro destes jovens e que tinha o papel de interlocutor entre as famílias e todos os técnicos envolvidos no projecto. Acompanhava o grupo nas deslocações necessárias ao desenvolvimento das actividades, participava em algumas actividades extracurriculares e mediava eventuais conflitos.

O grupo que iniciou este PIEF era composto por 18 jovens, 14 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos. Encontravam-se em níveis muito diferenciados, quer no que à aquisição de conhecimentos dizia respeito, quer no que concerne às esperadas diferenças de desenvolvimento que as assimetrias etárias implicavam. Os primeiros meses foram assim exclusivamente destinados a aferir o nível de conhecimento dos alunos e a construir planos de intervenção individualizados. O nível que constava dos registos biográficos das escolas de proveniência não era, na maior parte dos casos, coincidente com a realidade.

Assim, deste diagnóstico resultou que sete jovens estavam com nível de 1º ano e oito com nível de 2º ano, o que resultava que a esmagadora maioria do grupo não sabia ler nem escrever. Três alunos estavam no nível do 4º ano de escolaridade. Para além deste facto, concluiu-se que dez destes alunos tinham Necessidades Educativas Especiais, decorrentes de problemas de comunicação e de linguagem e do foro sensorial e cognitivo. Tornou-se assim evidente que para atingir os resultados pretendidos era fundamental, além da individualização do ensino, a afectação de técnicos especializados para lidar com os problemas identificados.

Terminada esta primeira fase do projecto, entre Março e Julho de 2004, foi proposta a sua continuidade até Dezembro desse ano, o que foi aceite pela Estrutura de Coordenação Regional. Alguns dos jovens foram encaminhados para consultas de Oftalmologia e Otorrinolaringologia de forma a obviar os problemas de saúde entretanto detectados, havendo uma grande incidência de dificuldades na audição e na fala. Conseguiu-se também que a Equipa Concelhia de Apoios Educativos destacasse uma professora de apoio e uma terapeuta da fala para trabalhar de forma regular e individualizada com os alunos previamente diagnosticados. Este grupo tinha, objectivamente, muitas dificuldades, mas não era problemático. Era extremamente assíduo e tinha um bom comportamento.

Os progressos começaram a ser visíveis e a motivação aumentava gradualmente. O equilíbrio entre as actividades curriculares e as diversas oficinas e ateliers contribuiu decisivamente para o envolvimento permanente de todos os elementos da turma, independentemente do seu nível de desempenho. As famílias iam regularmente à Associação, mostrando-se interessadas no progresso dos filhos, factor a valorizar sobretudo porque era algo que nunca acontecia quando estavam no ensino regular. Era, inclusive, frequente alguns dos irmãos mais novos destes jovens frequentarem a creche que existia na instituição.

Entretanto foi solicitado à Estrutura de Coordenação Regional um novo prolongamento do projecto, desta vez até Junho de 2005, para permitir que as aprendizagens conseguidas se pudessem consolidar, mas também de maneira a que o PIEF terminasse no final do ano lectivo com as

inerentes vantagens logísticas e burocráticas e de forma a permitir uma eventual prossecução de estudos por parte de alguns destes jovens, sem que houvesse grande intervalo de tempo a mediar a transição. O prolongamento foi autorizado e o PIEF terminou apenas em Junho de 2005. Entretanto, em Dezembro de 2004, foram certificados três jovens com o 4º ano de escolaridade por se ter considerado já atingidos os objectivos propostos. Até final do ano lectivo ocorreu uma desistência, tendo concluído 14 jovens e tendo sido certificados com 1º Ciclo do Ensino Básico, 12.

Ao longo dos três anos que durou o projecto, nas inúmeras reuniões de trabalho realizadas pela equipa de coordenação, perguntámo-nos muitas vezes se este programa respondia aos critérios de inclusão e reintegração que todos defendíamos. Nunca saberemos se esta foi a melhor solução. Sabemos que foi a única. A relação entre a escola e este grupo era mutuamente exclusiva. A maioria já não a frequentava e os que lá continuavam faziam-no sem qualquer proveito. Uma parcela da comunidade abriu as portas a estes jovens que por sua vez fizeram o que lhes competia. Frequentaram o PIEF e trabalharam, aprenderam a ler, escrever e contar, sem esquecer as suas raízes e a sua cultura e experimentando actividades a que dificilmente teriam acesso noutras condições. Respeitando a tradição, procurámos não ser imobilistas, abrindo novos horizontes e promovendo uma alfabetização, tardia, é certo, mas que certamente não aconteceria sem este projecto.

«DA BARRACA À SANTA CASA» - Ana Simas, Carla Silva, Carlos Freitas e Maria João Breia (técnicos de uma EMM do PETI)

Este texto relata a história de cinco irmãos de etnia cigana que retomaram o seu percurso escolar através da medida PIEF, concluindo a escolaridade obrigatória com sucesso. Descreve o seu percurso entre 2001 e a actualidade, desde os tempos em que viviam com a progenitora numa barraca até à inserção profissional na Santa Casa da Misericórdia.

Os anos da barraca

Em Janeiro de 2001, a Juliana foi sinalizada à nossa Equipa Móvel Multi-disciplinar por uma escola básica 2/3 de um Concelho local como estando em situação de abandono escolar. A directora de turma afirmava nunca ter tido resposta às cartas registadas enviadas, apesar de aquelas terem sido comprovadamente recebidas. A matrícula havia sido feita pela professora do 4º ano de escolaridade. Na ficha de sinalização lia-se ainda que «a aluna é de etnia cigana. Nunca compareceu este ano lectivo.»

Em Maio de 2001 efectuámos a primeira visita domiciliária. A morada indicava um lugar de uma freguesia densamente povoada e com uma economia onde convivia a agricultura de subsistência, historicamente predominante, com a indústria têxtil e de calçado, mais recentes. O Parque Industrial do Concelho fora ali implantado há alguns anos.

Não foi difícil encontrar a morada da Juliana. Num descampado de relva e terra batida, perdido entre enormes armazéns, uma barraca, com cadeiras e caixotes à volta, um fogão e roupa a secar, confirmaram uma habitabilidade permanente e a residência daquela família.

O nomadismo cigano era então já raro no local. Nas décadas de 80 e 90 era ainda frequente a passagem sazonal de acampamentos numerosos, de três ou quatro famílias, com muitos cães e cavalos. Ocupavam terrenos baldios, ou mesmo privados, ficavam algum tempo e partiam para regressar no ano seguinte, numa errância regular. Muitos ficaram e sedentarizaram-se. A Câmara Municipal instalou-os progressivamente em bairros de habitação social, num processo que foi, pelo

menos, pouco pacífico. Hoje existe no Concelho uma comunidade numerosa, já não tão concentrada, mas quase toda ainda residente em habitação social. São quase exclusivamente feirantes. A quase totalidade das crianças está na escola até ao final do 1º Ciclo do Ensino Básico e a maioria dos rapazes prossegue para o 2º Ciclo. As raparigas deixam a escola mais cedo. No 3º Ciclo, os números diminuem drasticamente e são muito raros os que chegam ao ensino secundário.

A família era bem conhecida na freguesia. Eram os únicos ciganos que viviam numa barraca. Eram estimados. Com frequência os vizinhos ofereciam-lhes roupa e comida. No dia da nossa primeira visita estava muito quente. As crianças brincavam numa grande bacia cheia de água. A mãe estava sentada numa cadeira em frente da barraca, vestia de preto, tinha idade indefinida, olhar distante. Recebeu-nos bem. Disse-mos-lhe quem éramos, o que fazíamos e porque estávamos ali. Contou que estava de luto pelo marido recentemente falecido. Disse que a Juliana já tinha o 4º ano e sabia ler e escrever, não precisava de mais escola. Era essa a tradição, seria essa a vontade do pai. Assim se faria. Soubemos mais tarde que a D. Luciana tinha 34 anos e cinco filhos, vivia há muitos anos com a família naquela barraca. Não tinham água nem luz. Rejeitaram sempre todas as tentativas de realojamento feitas pela Câmara Municipal. A Juliana, a filha mais velha, tinha então 13 anos. Os seus quatro irmãos estavam ainda na escola.

O regresso à escola

Passaram dois anos desde o primeiro contacto. Aquela freguesia tinha-se entretanto tornado parte do território prioritário de intervenção da Equipa Móvel Multidisciplinar. Existia uma rede de parcerias locais bem estabelecida e funcionava um PIEF na EB 2/3 local. Um dia fomos contactados pela Junta de Freguesia que nos perguntou se conhecíamos o caso da Juliana. Após confirmação, foi-nos dito que a jovem tinha procurado a Junta para ver se era ainda possível retomar os estudos, não querendo contudo regressar ao ensino regular. Agendámos entrevista e demos início ao encaminhamento. A família continuava a viver no mesmo local e nas mesmas condições. Eram beneficiários do Rendimento Social de Inserção. Apurámos que a Juliana tinha trabalhado no último ano, fazendo limpezas num restaurante. Tinha-se também

alterado a situação escolar de duas irmãs da Juliana, a Cátia e a Fernanda, que após concluírem o 4º ano de escolaridade deixaram de frequentar a escola. A mãe já não se opunha a que as filhas continuassem a estudar. A Juliana queria recuperar o tempo perdido e concluir a escolaridade obrigatória.

Estávamos em Março de 2003 e prevíamos que o PIEF que viria a acolher a Juliana e as irmãs se iniciasse em Setembro do mesmo ano. Tal não aconteceu e as jovens tiveram que aguardar precisamente um ano até retomarem o seu percurso educativo. O atraso deveu-se à dificuldade em encontrar uma escola de acolhimento para o projecto. As escolas do Ensino Básico do centro do Concelho estavam sobrelotadas, e considerando as residências dos jovens a integrar, não era viável optar por uma escola da periferia, daí que só em Março de 2004 se encontrou uma solução, tendo-se iniciado numa Escola Secundária do Concelho, o PIEF para certificação de 2º Ciclo que integrou a Juliana, a Cátia e a Fernanda.

A Escola Secundária era um aglomerado de pavilhões pré-fabricados, inicialmente pensado para ser uma solução provisória mas que funcionou como Escola Secundária durante décadas. Só em 2005 foi finalmente construída uma nova escola que a veio substituir definitivamente. Era uma escola pequena, com poucos alunos e professores. Ficava numa das saídas da cidade, perto da Universidade, mas era relativamente central e estava bem servida de transportes públicos. O Conselho Executivo acolheu bem o projecto. Destacou uma equipa pedagógica experiente, da qual faziam parte dois elementos do órgão de gestão da escola, no caso a Presidente e um Vice-Presidente, equipa essa que assegurou a docência das duas turmas entretanto constituídas. Como o PIEF sofreu um considerável atraso, o objectivo de conseguir a certificação do 2º Ciclo no final do ano lectivo tornou-se mais difícil, tendo no entanto a equipa pedagógica decidido não excluir essa possibilidade.

A Juliana tinha então 16 anos, a Cátia 14 e a Fernanda 13. O diagnóstico inicial revelou que, apesar de estar fora do sistema educativo há mais tempo, a Juliana era das três irmãs a que mais competências tinha, sendo a Fernanda a que mais dificuldades apresentava, o que reflectia as três retenções que trazia do 1º Ciclo. A Cátia e a Juliana não tinham retenções no seu curto percurso escolar.

Foram integrados neste PIEF 35 alunos, divididos por duas turmas. O projecto teve a duração efectiva de quatro meses, pelo que não era expectável que todos conseguissem atingir os objectivos inicialmente definidos. Ainda assim, 11 dos jovens (entre os quais se incluíam a Juliana, a Cátia e a Fernanda) foram certificados com o 6º ano de escolaridade no final desse ano lectivo. Nenhuma delas teve qualquer negativa, sendo que a Juliana teve três níveis cinco e três níveis quatro.

A integração das jovens no grupo, e na escola, não foi, contudo, fácil. Nenhuma delas tinha frequentado o 2º Ciclo, conheciam por isso apenas o regime de monodocência e estavam fora da escola há muito tempo. O convívio com os pares, e mesmo adultos, era escasso, quase nulo. Estavam sempre juntas e sempre sós. A vida na barraca tinha reflexos na sua higiene pessoal. Como não tinham água corrente tomavam banho com pouca frequência e vestiam quase sempre a mesma roupa. Rapidamente colegas e professores se começaram a queixar do cheiro das «ciganitas», tornando-se inevitável que surgissem comentários desagradáveis por parte dos outros alunos. Foram rapidamente tomadas medidas para ultrapassar estas dificuldades. As três irmãs começaram a tomar banho na escola, que comprou os produtos de higiene necessários; várias professoras ofereceram-lhes roupa; a escola garantiu-lhes o pequeno-almoço.

A integração foi trabalhada intencionalmente, mas só mais tarde a questão foi completamente ultrapassada. Nesta primeira fase de experiência no PIEF a tendência foi de isolamento sistemático. À assiduidade e comportamento exemplares somava-se uma notória dificuldade relacional e de integração.

Com o 2º Ciclo concluído, iniciou-se no ano lectivo seguinte uma nova etapa no percurso educativo destas jovens. Constituiu-se novo PIEF na mesma escola, desta vez para certificação de 3º Ciclo, novamente com duas turmas. Foi mais um recomeço para a Juliana, a Cátia e a Fernanda. A equipa pedagógica tinha mudado completamente e entraram muitos novos colegas. Contudo, o processo de integração foi-se tornando mais rápido. Algumas amigas foram-se formando dentro da turma e, por outro lado, rapidamente se percebeu que aquelas eram alunas que os professores gostavam particularmente pelo comporta-

mento exemplar que tinham na sala de aula, o que contrastava com a maioria dos outros alunos do PIEF. Paralelamente, iniciou-se em parceria com o Centro de Saúde local um programa de intervenção multidisciplinar que tinha como objectivos, entre outros, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, em particular, a assertividade e a auto-regulação que ajudaram a promover comportamentos adaptativos e a inibir comportamentos desajustados.

A mãe da Juliana tinha entretanto encontrado um novo companheiro, de nacionalidade romena e também de etnia cigana, de quem teve um filho em Novembro de 2004. É de supor que as condições de vida na barraca se tenham deteriorado ainda mais.

A Santa Casa

Em Janeiro de 2005 os acontecimentos precipitaram-se. A mãe da Juliana, o companheiro e o filho recém-nascido deslocam-se à Roménia com o objectivo de se casarem e de obterem a necessária documentação que permitisse a legalização da situação de residência do companheiro da mãe. A ausência deveria ter durado um mês mas prolongou-se por quatro. Neste período a Juliana teve a seu cargo os quatro irmãos, manifestando progressivos sinais de cansaço e desgaste à medida que o tempo passava. O Rendimento Social de Inserção foi entretanto suspenso e foi aberto Processo de Promoção e Protecção na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens que conduziu à institucionalização dos cinco jovens na Santa Casa de Misericórdia. Todos os menores relataram uma significativa melhoria das suas condições de vida. Contudo a situação deveria ser apenas provisória. A instituição não tinha valência adequada para este tipo de casos, pelo que a solução encontrada foi improvisada num pré-fabricado anexo ao edifício principal. A mãe regressou da Roménia em Maio de 2005, estavam já os jovens a residir na Santa Casa. Foi-lhe retirada a guarda dos filhos e estes, quando inquiridos em tribunal, disseram preferir viver onde estavam do que regressar para junto da mãe.

O segundo e último ano do PIEF, entre Setembro de 2005 e Junho de 2006, ditou o fim definitivo da velha e «provisória» Escola Secundária. Alunos e professores foram transferidos para a recém construída EB 3/S

do Concelho, num local relativamente perto da antiga Escola Secundária, numa zona nova do Concelho, junto ao Parque da Cidade, com boas ligações à rede viária. As condições de trabalho eram melhores, terminando com os invernos gelados e verões tórridos em salas mal equipadas. O Conselho Executivo tinha também mudado, mantendo-se, no entanto, o apoio dado ao projecto. A integração da Juliana, da Cátia e da Fernanda estava definitivamente estabelecida. Já não estavam sós nem isoladas, tinham amigos diferentes, comportamentos diferentes, expectativas diferentes.

Notava-se entretanto alguma dificuldade dos técnicos da Santa Casa na supervisão e controlo do comportamento dos menores. As regras eram, aparentemente, poucas e pouco consistentes. A ascendência da Juliana sobre os irmãos tinha também diminuído. O contacto com a mãe era quase inexistente. A Juliana e a Cátia mantinham os bons resultados, assiduidade e comportamento. A Fernanda começou a manifestar uma assiduidade cada vez mais irregular. As turmas PIEF tinham desde o início deste ano lectivo o acompanhamento, na escola e em permanência, de uma psicóloga, o que permitiu aprofundar e individualizar a intervenção psicopedagógica com este grupo. Em Março de 2006 aquela técnica escreveu um relatório em que dava conta das preocupações relativamente à Fernanda. O comportamento da Fernanda estabilizou progressivamente e a assiduidade melhorou.

No final do ano lectivo as três irmãs foram certificadas com o 9º ano de escolaridade, concluindo assim a escolaridade obrigatória. A Juliana tinha 18 anos, a Cátia 16 e a Fernanda 15.

Entretanto, no decorrer do ano de 2005 tivemos conhecimento que também os outros dois irmãos da Juliana tinham abandonado a escola. A Simone e o Jorge, então com 12 e 14 anos respectivamente, não tinham ido além do 1º Ciclo e rejeitavam o regresso no ensino regular. Depois de algum tempo de resistência, foi possível integrá-los num PIEF para certificação de 2º Ciclo numa EB 2/3 do Concelho, que teve início em Outubro de 2005.

A Simone tinha abandonado a escola há um ano e o Jorge há três. Tinham tido como ocupação recolher ferro velho que posteriormente vendiam a um sucateiro da zona. A integração na escola também não

foi fácil, replicando o percurso inicial seguido pelas suas três irmãs. O comportamento era, porém, exemplar. Descobriu-se que o Jorge não tinha ainda concluído o 1º Ciclo, sendo apenas titular do 3º ano de escolaridade, pelo que foi necessário desenhar um currículo escolar próprio que lhe permitisse acompanhar o resto da turma e paralelamente obter a certificação do 1º Ciclo. Este objectivo foi cumprido ainda no primeiro período, pelo que a partir de Janeiro de 2006 o Jorge estava formalmente ao nível dos restantes colegas de turma. Nesta altura os menores residiam na Santa Casa da Misericórdia e acentuavam-se as dificuldades de supervisão e controlo do comportamento por parte dos técnicos da instituição. A assiduidade foi piorando, em particular da Simone, que sentiu sempre muitas dificuldades de integração, culminando com a desistência desta em Março de 2006. O Jorge frequentou até final do ano lectivo e obteve a certificação com o 2º Ciclo.

O presente

A história não está ainda encerrada. Soubemos que houve recentemente alguma aproximação entre a mãe e os filhos, após a separação do companheiro. O filho de ambos, agora com três anos, está em acolhimento institucional. A Juliana trabalha num lar da Santa Casa da Misericórdia desde que terminou o PIEF. A Fernanda trabalha também na Santa Casa. A Cátia trabalha num café e o Jorge numa oficina. A Simone frequenta actualmente um PIEF para certificação de 2º Ciclo, e tem uma medida de apoio para autonomia de vida, no âmbito de um Processo de Promoção e Protecção aberto na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens.

Há seis anos que acompanhamos esta família. Muita coisa mudou entre 2001 e hoje. Começou por ser uma história de resignação. Da mãe resignada à vontade do pai e da tradição, que diz que nenhuma criança cigana do sexo feminino vai para a escola depois da puberdade; da Juliana resignada ao seu próprio e inevitável destino; de nós próprios que pouco acreditámos, no início, na possibilidade de mudança. A Juliana quebrou esta corrente. Porque se convenceu que podia mudar o seu próprio destino, porque convenceu a mãe a esquecer a tradição, porque abriu o caminho para que as irmãs regressassem à escola, porque nos lembrou a nós que é sempre tempo de mudar.

O resto é a história de uma família que desaba e de um grupo de irmãos adolescentes que têm que aprender a tomar conta de si e a moldar a sua vida. A barraca do Parque Industrial já não existe, como já não existe a velha escola, provisória durante décadas, como deixará um dia de existir o pré-fabricado da Santa Casa da Misericórdia que é a casa destes jovens. Esperemos que o tempo lhes dê algo de mais definitivo, e não apenas e só uma sucessão de situações precárias e provisórias.

NORTE entre douro e vouga

«MARIA» - *Eduarda Felício e Elisabete Nunes (técnicas de uma EMM do PETI)*

No ano de 2000, foi sinalizada à EMM (Equipa Móvel Multidisciplinar) local pela CPCJ (Comissão de Protecção de Crianças e Jovens), a Maria como estando em situação de abandono escolar.

Ousar ser diferente...

A Maria é uma jovem de etnia cigana, que com dez anos já teria completado, segundo a sua cultura, o seu percurso escolar. Entrou para a escola com seis anos, completou o 4º ano e não frequentou o 5º ano, porque implicava a deslocação para uma escola distante da sua comunidade. As retenções que teve (três no 5º ano), foram pelo facto de estar dentro da escolaridade obrigatória sem frequência escolar.

Trata-se de uma família de etnia cigana tradicional. A mãe, 56 anos, tem problemas de visão muito graves que a incapacitaram de trabalhar e, por este facto, foi-lhe atribuída a pensão social de invalidez. O pai, 64 anos, é vendedor ambulante e tem hábitos alcoólicos. Neste agregado reside ainda uma irmã que frequentou o ensino recorrente e que actualmente é mediadora cultural numa IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social).

Vivem em precárias condições de habitabilidade, em construção «abaracada».

São utentes de RSI (Rendimento Social de Inserção) mas não cumpriam o acordo de inserção no que diz respeito à escolaridade obrigatória por parte da filha.

Embora os pais da jovem sejam ambos analfabetos, sempre concordaram que as filhas seguissem o seu percurso escolar, apesar de sofrerem algumas pressões da comunidade cigana.

Assim, apesar da jovem pretender continuar os estudos, os pais não o permitiram, uma vez que a escola era distante da sua residência e pretendiam que a filha ajudasse nas feiras.

Após diagnóstico escolar e sociofamiliar, efectuámos uma visita domiciliária com o objectivo de encaminhar a jovem para resposta educativa – formativa. A mãe apontou como razão do abandono escolar as especificidades culturais. No entanto, e após alguma insistência por parte da EMM, acabou por aceitar integração numa turma PIEF. Referiu ainda que a filha tem aspirações muito elevadas, nomeadamente fazer o 9º ano e tirar um curso de Designer de Moda. No entanto era importante assegurar que o PIEF funcionasse perto do bairro onde vivem e que esta jovem andasse sempre acompanhada.

A Maria integrou uma turma de PIEF de 2º Ciclo constituída por jovens ciganos e não ciganos que funcionou em instalações próximas da sua residência. Todos os jovens que frequentavam a turma PIEF tinham carências económicas, e por essa razão foi-lhes atribuída uma bolsa de formação.

A equipa de professores organizou-se em pares pedagógicos e adoptou como metodologia trabalhar à volta de temas aglutinadores, sendo estes escolhidos em função das necessidades e interesses dos jovens. Na reunião semanal da equipa pedagógica realizava-se o ponto da situação, avaliavam-se os trabalhos realizados, procedia-se à redefinição de estratégias e metodologias e preparavam-se os materiais em função dos temas definidos. Ao longo do PIEF não foram apenas abordadas competências escolares mas também e sobretudo, as competências sociais. A sensibilização para a importância do cumprimento da escolaridade obrigatória por parte de todos os parceiros envolvidos foi sempre uma constante em todas as abordagens com o grupo. Neste caso concreto a mensagem foi interiorizada e valorizada a tal ponto que a Maria continuou o seu percurso escolar.

Consideramos que esta integração em PIEF funcionou como uma mudança na valorização da escola pela cultura cigana.

Ao longo do PIEF, a jovem mostrou-se sempre bem comportada, aplicada e muito interessada em concretizar novas aprendizagens. Houve alguns problemas a nível da assiduidade, compreendidos por toda a equipa.

A jovem concluiu o PIEF de 2º Ciclo com sucesso tendo sido encaminhada para uma Escola Secundária local para concluir o 9º ano, acabando por desistir devido a problemas de ordem pessoal e da própria comunidade cigana.

Posteriormente frequentou o curso de educação-formação na área de hotelaria, concluindo assim a escolaridade obrigatória.

Em Outubro de 2007 a jovem referiu que não pretendia estudar mais e que gostaria de trabalhar com crianças e jovens.

É considerada uma referência dentro da sua cultura e é responsável pela distribuição de alimentos e outros bens no âmbito de uma Associação de Ciganos existente no concelho.

A título de conclusão e aproveitando as palavras dos professores que conviveram com esta jovem,

«Talvez tenha sido uma gota no oceano, é certo, mas valeu a pena»

NORTE trás-os montes

UM CONCELHO A SUL DO DOURO: «VER PARA CRER» - *Sónia Amaral e Maria João Nascimento - (técnicas de uma EMM do PETI)*

A intervenção de uma Equipa Móvel Multidisciplinar do PETI num Concelho onde era impensável as raparigas de etnia cigana concluírem o 9º ano de escolaridade.

A integração

Num concelho localizado ao Sul do Douro, no início do ano lectivo 2004-05, a equipa inicia a sua intervenção com uma reunião promovida pela Coordenação Educativa. Nesta reunião estiveram presentes os representantes dos Conselhos Executivos das escolas sobre as quais recaíam um maior número de sinalizações de abandono escolar.

O Concelho tornara-se prioritário para a intervenção da EMM (Equipa Móvel Multidisciplinar) porque as sinalizações «falavam por si».

Na fase de diagnóstico das situações, a equipa confirma que a maioria dos jovens eram de etnia cigana, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, e apenas com o 1º Ciclo de escolaridade concluído. As suas expectativas em relação à escola eram muito baixas, principalmente no que diz respeito às raparigas, pois estas habitualmente terminavam o 1º Ciclo com 12 e 13 anos e concluíam o seu percurso escolar. De acordo com a cultura, a preparação para o casamento, que inclui tratar da casa e do marido e ter filhos e educá-los é a etapa que se seguia para estas meninas. Por outro lado, os rapazes têm a oportunidade de continuar o seu percurso escolar após a conclusão do 1º Ciclo, se assim o entenderem.

O primeiro contacto, existente entre a nossa equipa e os agregados familiares destes alunos, resultou de uma convocatória realizada pela CPCJ (Comissão de Protecção de Crianças e Jovens) do Concelho, no dia 18 de Maio 2004, à qual a maioria compareceu.

Neste contexto, foi ainda explicado aos encarregados de educação o motivo da reunião, pelo qual foram convocados e os objectivos pretendidos. A sua reacção perante a possibilidade de os seus educandos frequentarem novamente a escola foi de muita relutância, argumentando que tinham medo que os valores das tradições ciganas se perdessem com a convivência dos seus filhos com outros jovens. Este medo reflectia-se especialmente nos rostos dos pais das raparigas, uma vez que a possibilidade delas continuarem o percurso escolar para além do 1º Ciclo era uma novidade. Após alguma resistência dos encarregados de educação, a Equipa Móvel Multidisciplinar do PETI, num esforço conjunto com outros parceiros, Comissão de Protecção Crianças e Jovens e Serviço Local da Segurança Social, conseguiu que os mesmos autorizassem a ida dos seus educandos à escola.

Nessa reunião também pudemos fazer o diagnóstico das situações a nível escolar e sociofamiliar. Constatámos assim que os jovens eram oriundos de agregados familiares muito numerosos. Os pais têm baixa escolaridade, alguns deles são mesmo analfabetos e vivem essencialmente da venda ambulante de produtos artesanais (cestos em vime) que produzem. A atribuição do RSI (Rendimento Social de Inserção) traduz as carências económicas destes agregados. Esta ajuda mensal é utilizada por alguns na reconstrução das suas habitações e, dessa forma, melhorar a sua qualidade de vida.

Ultrapassada esta dificuldade de os encarregados de educação autorizarem a integração dos seus educandos na turma, outros problemas começavam a levantar-se. Era a primeira vez que estes jovens iam frequentar o 2º Ciclo e que os docentes se deparavam com alunos com tradições diferentes. A reacção inicial dos docentes e da restante comunidade escolar foi de descrédito na frequência regular destes jovens e na conclusão do 2º Ciclo. Começava a desenhar-se um grande desafio proposto à equipa. O próprio presidente do Conselho Executivo da escola

não acreditava que as meninas de etnia cigana a frequentassem, mesmo numa modalidade diferente.

O início da resposta

No início das actividades do PIEF, os jovens eram olhados por todos os outros elementos da comunidade escolar de forma discriminatória. Todas as pessoas sabiam que algo de novo se estava a passar na Escola Básica 2, parecia que de repente, esta tinha sido invadida por «seres de outro mundo».

O período de adaptação destes alunos ao meio escolar foi difícil. Cada dia era diferente e havia sempre momentos conturbados que foram ultrapassados à medida que o ano lectivo corria. Por outro lado, a escola não estava preparada para receber estes alunos, manteve-se sempre muito fechada às mudanças e à inovação. Continuou a ignorar estes alunos por serem diferentes, e chegou ao cúmulo de aceitar com muita naturalidade que estes não frequentassem a escola.

Era a primeira vez que neste Concelho existiam meninas de etnia cigana a frequentar a escola e o 2º Ciclo, com muita vontade de aprender assuntos diferentes da realidade a que estavam habituadas.

A necessidade da existência de parcerias locais e o seu envolvimento nesta resposta foi crescendo à medida que os problemas e as dificuldades foram surgindo. Todos os dias o telefone tocava porque tinha ocorrido mais uma confusão no PIEF. Todas as informações chegavam através da nossa monitora ou do tutor da turma, que para além de informar, esperavam sempre da nossa parte uma resposta que solucionasse qualquer situação.

Desta forma, coube sempre à EMM o papel de mobilizar os parceiros em torno dos vários tipos de problemas a resolver. Foi necessário realizar reuniões parcelares com a Segurança Social, CPCJ e escola e fazer várias visitas domiciliárias para resolver os problemas de assiduidade e de comportamento desadequados. Para além disto, **o acompanhamento deste PIEF foi feito de uma forma sistemática, o que tornou a nossa presença numa constante. A equipa pedagógica teve de**

alterar a forma de funcionamento inicial e de se adaptar a um grupo de alunos com características específicas. Foram escolhidas e implementadas estratégias que consistiam em trabalhar em torno de várias temáticas multiculturais, aproveitando e valorizando sempre os saberes específicos dos alunos.

Salienta-se mais uma vez que o ano lectivo 2005-06 foi de mudança para a escola e para Concelho onde decorreu a intervenção. Finalmente, houve uma entidade de fora do Concelho que se preocupou com a realidade em que vivem estes jovens.

A continuidade do processo

Chegou o fim do ano lectivo e todos os alunos foram certificados com o 2º Ciclo. O processo de encaminhamento destes alunos continuou num PIEF/CEF (Curso de Educação Formação), na área de Pintura de Azulejo para uma dupla certificação do 3º Ciclo e profissional de Artesão – Pintor de Azulejos. Optou-se por esta área atendendo às características do grupo de alunos propostos, pensando-se que poderia ir de encontro às necessidades do grupo de etnia cigana deste Concelho que se caracteriza por ter grande número de artesãos cesteiros. O início deste ano lectivo foi muito conturbado porque estas famílias consideravam que o percurso dos filhos acabava com o 2º Ciclo e convencê-las a disponibilizar os filhos para mais dois anos na escola causava-lhes bastante transtorno.

Por outro lado, no ano anterior a técnica da Segurança Social tinha ameaçado cessar a prestação do Rendimento Social de Inserção se a família não deixasse vir os filhos para a escola, o que não fez. Desta forma, as famílias cumpridoras só deixariam vir os filhos se cumprissem as ameaças. Assim, quando os alunos regressaram para a escola reinava um clima de revolta e mal-estar entre eles. Após a integração, que foi difícil, pelo referido e pela transição de escola (espaço, colegas de escola, monitoras e professores) os jovens desta turma sempre manifestaram gosto por estar na escola, evoluíram nas suas competências e, durante o último ano lectivo, um dos alunos solicitou aos elementos da EMM que às 6ªs feiras ligassem para o pai para dizer que ele não pode faltar.

E por fim

Em síntese, quem não acreditava que fosse possível as meninas de etnia cigana prosseguirem a sua formação para além do 1º Ciclo, pode hoje comprovar que elas e eles estão a frequentar as aulas e a um passo de concluir a escolaridade obrigatória.

«UMA DAS NOSSAS INTERVENÇÕES» - *Maria João Nascimento (técnica de uma EMM do PETI)*

Num Concelho situado à beira do rio Douro, a Equipa Móvel Multidisciplinar interveio junto dum grupo de jovens de etnia cigana. Os jovens deste grupo vivem num bairro contíguo à escola dos 2º e 3º Ciclos, mas não a frequentavam por vários obstáculos existentes. A intervenção da EMM consistiu na operacionalização da resposta desmontando alguns desses obstáculos.

Trata-se de um Concelho situado a norte de Portugal, na zona ribeirinha do Douro, que vive essencialmente da produção do vinho do Porto.

Desde que se iniciou a intervenção no Concelho, em 2002, verificou-se que nas listas de estudantes em abandono escolar e em exploração de trabalho infantil, havia alunos dos bairros de habitação social de etnia cigana. Sobre estes alunos a escola apresentava uma perspectiva muito negativa. Referia sistematicamente que eles eram beneficiados porque, usufruindo de todos os apoios escolares e sociais, não os aproveitavam e que os pais não valorizavam a escola vindo sempre em defesa dos filhos quando ocorriam pequenos desacatos. Acresce o facto de, num destes bairros, haver tráfico de droga e este ser atribuído aos ciganos que nele habitam. Em consequência, o rótulo de cigano traficante de droga está também associado a estes alunos, às vezes apenas pelo facto de terem um familiar directo na prisão.

Desde que se iniciaram os PIEF nesta escola, o Conselho Executivo foi de opinião que os alunos deveriam frequentá-la no ensino regular sem serem incluídos nestas respostas. Como as suas idades variavam entre os 12 e os 13 anos, acordámos que a escola se preocuparia regular e frequentemente com a observação da evolução dos alunos no ensino regular e que, no caso de continuarem a faltar, se organizaria, com o conselho de turma, uma adaptação curricular que os motivasse e lhes garantisse um percurso de sucesso. Durante este ano lectivo verificou-se que estes jovens de etnia cigana frequentaram poucas aulas e cedo voltaram a abandonar a escola.

A EMM foi então diagnosticar os seus agregados sociofamiliares. Em casa do aluno Miguel encontrámos uma mãe que há pouco tempo tinha

saído do estabelecimento prisional; tinha completado o 9º ano num Curso Profissional de Cozinha; tem outro filho mais velho, também com o 9º ano. Na mesma casa estava uma menina sentada numa cadeira de rodas e com um ar muito triste e uma outra rapariga, não cigana, muito atarefada com as lides domésticas. Questionada sobre os filhos e em especial sobre o Miguel e as suas ausências da escola, a D.^a Marília respondeu-nos que o filho não quer ir para a escola apesar de o acordar todos os dias a horas. Propusemos-lhe uma resposta adaptada ao Miguel, com a qual concordou de imediato. Reconheceu que o Miguel é muito vaidoso, indo várias vezes por dia a casa mudar de roupa e pôr gel no cabelo e que lhe satisfaz muitas vontades uma vez que não o obriga a comer na escola porque ele «só gosta de comer bife com batatas fritas». Fizemos notar que essa atitude prejudicava a sua integração na escola e dificultava o seu processo de crescimento e aprendizagem. De seguida, os olhos da menina da cadeira de rodas revelavam um pedido de ajuda silencioso que nos levou a fazer algumas perguntas à nossa interlocutora.

EMM - *Quem é esta menina?*

D.^a Marília - *É minha sobrinha de quem tomo conta porque o pai abandonou a mãe há muito tempo e, agora, a mãe está na prisão.*

EMM - *Porque está aqui? Hoje não teve escola?*

D.^a Marília - *Já não vai à escola porque tem uma doença e está cada vez pior. Esta menina era normal e até já chegou a andar na escola mas agora está cada vez pior.*

EMM - *Mesmo assim deveria estar a frequentar a escola. Qual foi o último ano que fizeste, Diana?*

Diana - *Foi o 4º ano.*

Ficámos perplexas, uma vez que a EB 2,3 fica a escassos metros do bairro onde se situa esta casa.

EMM - *Então a Sr.^a não faz nada para que a sua sobrinha possa frequentar a escola?*

D.^a Marília - *Eu já não posso com ela e já não adianta pô-la mais na escola.*

EMM - *Mas a Sr^a tem obrigações para com a Diana, não acha?*

D.^a Marília - *Dou-lhe de comer e tenho esta empregada (referindo-se à outra jovem) que me ajuda a arranjá-la, mas mesmo assim é muito difícil! A escola também se recusa a mandar alguém vir buscá-la e com a cadeira neste estado nós não podemos levá-la.*

EMM - *Diana, gostavas de continuar na escola?*

Diana - *Sim, queria continuar mas não posso ir sozinha.*

EMM - *Nós vamos à escola saber o que se passa com esta situação. Já que está um dia com tanto sol podiam levá-la lá para fora para apanhar ar.*

D.^a Marília - *Já vamos levá-la. Boa tarde.*

Finalmente ficámos também a saber que a jovem empregada afirmava ter 16 anos e o 8º ano, vivia na vizinhança e ganhava dinheiro, pago pela D.^a Marília para fazer a lide da casa e ajudar na higiene e mobilidade da Diana.

De seguida fomos a casa do Luís, outro jovem desta etnia e deste bairro que não estava a cumprir a frequência na sua turma da escola. Fomos recebidas por duas irmãs, a Sónia de 16 anos e a Gabriela de 8 anos frequentando o 2º ano. Não sabiam do irmão e referiram que ele não gostava da escola porque os professores o tratavam mal por ser cigano. Ficámos também a saber que a Sónia também não frequentava a turma onde estava incluída na escola, argumentando não ter sido inscrita e não lhe aceitarem a matrícula; a Gabriela estava em casa porque era muito doente e, nesse dia não lhe tinha apetecido ir para a escola. A escola de 1º Ciclo que a Gabriela frequenta fica a cerca de dez metros da porta de casa deste agregado familiar. De seguida pedimos para falar com a mãe. Apareceu-nos uma senhora que referiu que o facto do marido estar detido fazia com que o filho sentisse falta do pai e não cumprisse a escolaridade nem se comportasse da forma mais correcta. Por outro lado, acusava a escola de discriminar o filho e de os professores não lhe darem actividades que ele conseguisse resolver. Depois de lhe ter sido explicado a proposta a desenvolver na escola para que o filho a frequentasse, concordou e mostrou-se agradada pelo interesse.

As técnicas da EMM dirigiram-se à escola e questionaram o Presidente e a Vice-Presidente do Conselho Executivo sobre os factos observados e sobre as informações recolhidas. Esclareceram-nos do seguinte:

A Diana era uma aluna que tinha sido matriculada no 5º ano na altura da transição de escola, e em virtude do seu problema de saúde, não aprendia nem sabia sequer ler nem escrever pelo que tinha sido incluída no «319»³⁸ e tinha tido um professor de apoio à disposição nesse ano lectivo. Além disso, a escola solicitou à Direcção Regional de Educação a instalação de um elevador num dos pavilhões de aulas para ela ter acesso às salas de aula. A aluna era descrita por estes responsáveis da escola como uma menina cigana de uma família de traficantes de droga e com reduzido apoio em casa. Como ninguém a levou à escola nesse ano lectivo, ano em que até a professora coordenadora dos apoios educativos a encaminhou para consultas no Hospital, a escola desinteressou-se, não a chamando mais por considerar que não valia a pena.

Relativamente à Sónia, ela tinha pertencido às listagens das turmas e também não tinha frequentado, o que era aceite calmamente porque, como referiam, as raparigas ciganas após a menarca apenas eram preparadas para casar e não vinham à escola para não conviver com jovens de raças diferentes.

Quanto aos dois alunos referiram que o plano era difícil de implementar porque eles não queriam nem tão pouco sabiam ler e escrever.

Decidimos então falar com os alunos e verificar da sua disposição. No dia 26 de Outubro de 2004 falou-se com os dois rapazes que revelaram vontade de estar na escola; o Luís disse logo que só iria para a escola quando estivesse numa turma PIEF como os outros alunos e o Miguel aceitou integrar um plano diferente. Conversámos e tentámos convencer os alunos das vantagens para eles de frequentarem a escola e, para perceber as suas capacidades imediatas, pedimos aos dois jovens que escrevessem num papel os seus compromissos. O Luís escreveu-o sem qualquer dificuldade e o Miguel mostrou-se sem vontade e argumentou que não sabia escrever, mas depois de incentivado e reforçado positivamente também o escreveu.

³⁸ Relativo ao Ensino Especial.

Mostrámos as frases aos elementos do Conselho Executivo e acordámos desenvolver um projecto diferente para estes dois alunos com os respectivos conselhos de turma. Infelizmente não foi possível mobilizar os professores para a necessária adaptação do currículo destes alunos de acordo com as suas características e necessidades de aprendizagem, nesse ano lectivo.

No ano lectivo de 2003-04 organizou-se um novo grupo PIEF nessa escola e, mais uma vez, como estes três alunos não se enquadravam nos critérios que a escola tinha para permitir a sua inclusão no PIEF voltaram a ignorar a existência da Diana e incluíram os rapazes em turmas do ensino regular. Nesse mesmo ano, outros alunos de etnia cigana abandonaram a escola e, mais uma vez, as técnicas da EMM referiram que estes alunos, tal como quaisquer outros, precisavam de uma resposta adaptada e que muito provavelmente passava por criar uma resposta específica.

A título de desafio, a escola solicitou a identificação de todas as situações de jovens de etnia cigana que deveriam frequentar a escola e não o faziam para ver como dar respostas. Mais uma vez tentámos mobilizar os parceiros para cruzar os dados, mas neste Concelho o serviço local de Segurança Social não tem tido técnicos de serviço social permanentes (os técnicos estão presentes alguns meses e depois deixam o serviço) estando muitas vezes longos períodos sem ninguém. Assim, recorreremos a algumas informações existentes e prestadas pela chefe dos serviços administrativos, no que dizia respeito a prestações de Rendimento Social de Inserção. Apenas conseguimos obter algumas informações na CPCJ, que afirmou ser muito difícil a intervenção junto desta população porque «era constituída por pessoas que não respeitavam as regras». Quando questionámos se os jovens e as crianças não tinham o direito de ser protegidas de situações de negligência e risco referiram que era uma intervenção quase impossível. Percebemos que as técnicas da EMM já tinham mais informação acerca dos agregados familiares e das suas condições de vida e habitação que as técnicas desta comissão.

Permanecia o estigma dos ciganos maus, incumpridores, que beneficiavam de tudo sem dar nada em troca, o que justificava que não houvesse qualquer intervenção nem ao nível das crianças mais pequenas.

Face à realidade... mãos à obra

Após reflexão da equipa, concluiu-se que se deveria intervir nem que isso muitas vezes pusesse em causa alguma imagem mais positiva que a comunidade escolar tivesse do trabalho que a EMM com ela desenvolvia.

Assim, diagnosticaram-se ainda os casos que a seguir citamos.

A Josefa, rapariga de 13 anos com aparência de mulher adulta, bonita e atractiva. A mãe é nova e viúva e tem outro filho mais novo. Viviam num baixo adaptado para habitação e beneficiavam de RSI.

A Graça, de 12 anos, que vive num rés-do-chão numa casa com condições. A mãe é doméstica e o pai é feirante e sempre descreveram a filha como uma menina muito doente.

A Luísa, de 12 anos, filha mais nova de um casal de feirantes com irmãos rapazes, um deles com processos-crime por venda de produtos ilícitos. Muitas vezes a Luísa fazia a venda nas feiras.

O Gabriel, de 12 anos, identificado por todas as pessoas como um rapaz perigoso, que ameaçava todas as pessoas. Este rapaz tinha os dois pais detidos por tráfico de droga e, juntamente com o irmão de 15 anos estavam entregues aos cuidados de uma irmã de 20 anos que já tinha um filho de um primeiro casamento. O Gabriel raramente estava em casa, andava sempre na rua, para comer ia a casa da avó, D^a Diana que muitas vezes não tinha comida para dar a todos os netos que a ela recorriam. Este rapaz estava associado a jovens mais velhos que traficavam drogas, mas era o líder do grupo onde o Luís e o Miguel se integravam. Ninguém o controlava e não havia horas para estar em casa. A primeira abordagem que ele fez aos elementos da EMM foi para perguntar se éramos da Segurança Social e vínhamos tratar do assunto da casa. Fomos depois informadas que a casa da família onde estes irmãos vivem tinha ardido em virtude de um curto-circuito. Este rapaz tinha acompanhamento do IRS (Instituto de Reinserção Social) por causa de furtos praticados.

Fomos conhecer a D^a Diana e verificámos que a neta, Diana tinha passado a viver com a avó. Esta Sr^a acolhe e alimenta todos os netos desamparados em termos familiares.

Após estes diagnósticos, a escola viu-se forçada a organizar uma resposta em tempo útil, para que estes jovens retornassem à escola (com excepção da Diana porque alegava não ter condições para a receber). Assim, juntamente com outros alunos também em abandono decidiu-se montar um pré-PIEF de motivação a iniciar-se no mais curto espaço de tempo. Os parceiros estiveram de acordo e manifestaram apoio na organização de esta resposta. Ainda no 3º período do ano lectivo de 2003-04 realizaram-se actividades para motivar estes alunos a frequentar a escola de forma regular no ano lectivo seguinte. Neste projecto desenvolveu-se o apoio à Língua Portuguesa e à Expressão Plástica orientadas, respectivamente pelo professor e pela professora que trabalhavam estas áreas no outro grupo PIEF e actividades lúdicas orientadas e apoiadas pelo monitor (ou técnico de intervenção local) existente. Logo na primeira semana, o impacto do funcionamento deste grupo foi muito negativo, com críticas permanentes e telefonemas repreendedores para a EMM.

Quando nos dirigimos à escola a Vice-presidente do Conselho Executivo mostrou-se muito desagradada com o facto de as raparigas do grupo, apesar de serem muito novas, virem vestidas de forma completamente desadequada para a escola, pintarem-se e desta forma ser difícil protegê-las do «ataque» dos rapazes. Foi necessário falar com as alunas para perceberem que no contexto daquela escola seria melhor moderarem a forma como se apresentavam. No final desta fase de motivação, o balanço foi positivo porque todos os alunos frequentaram as actividades com assiduidade e queriam continuar o seu percurso de educação e formação.

Na preparação dos projectos para o ano lectivo seguinte elaborou-se com os parceiros uma proposta de PIEF para os alunos deste grupo, mas como a escola também propôs a organização de outra turma para outros alunos em abandono escolar e exploração de trabalho infantil, realçou logo que não havia espaço para a turma constituída pelos alunos de etnia cigana. Por outro lado, como o Gabriel e o Luís estavam na turma e tinham assaltado a escola, o Conselho Executivo não achava seguro que eles estivessem dentro do recinto escolar novamente! A EMM exigiu que neste projecto fosse integrada a Diana e que os alunos usufruíssem dos seus direitos como qualquer outro aluno da escola, nomeadamente material e refeições. O Presidente do Conselho Exe-

cutivo não concordou, uma vez que eram alunos do bairro social junto à escola e, como qualquer outro aluno desse bairro tinham de ir almoçar a casa. A técnica da EMM referiu que estes alunos seriam subsidiados pelo ASE – escalão A e tinham o direito de almoçar na escola. Mais uma vez foi contrariada pelo representante da escola que disse não poder servir refeições a todos os alunos deste escalão que moravam nesse bairro, por incapacidade do refeitório. A EMM teve então que diligenciar junto da Coordenadora Educativa para sanar esta questão. No entanto, a Câmara Municipal e outras escolas comprometeram-se arranjar o espaço para o decurso das actividades.

A par da estruturação deste PIEF, a EMM fez várias reuniões com as técnicas da CPCJ e do Projecto «Velhos Guetos, Novas Centralidades» (direccionado para a intervenção neste bairro social) no sentido de que o trabalho com as famílias fosse estruturado e realizado. Também formalizou sinalizações de alguns dos jovens para que a CPCJ lhes abrisse o respectivo processo.

Alunos conquistados, horizontes renovados

Em Setembro de 2005, o PIEF específico para jovens de etnia cigana estava aprovado pela Estrutura de Coordenação Regional do Norte. No entanto, mantinha-se a dificuldade de encontrar um espaço para o funcionamento das actividades, uma vez que as outras escolas formalizaram a indisponibilidade para acolher uma nova turma. Continuou a questionar-se a falta de disponibilidade de sala para a implementação do curso, ficando sempre subjacente que ninguém queria apoiar aquele conjunto de jovens por já terem o estigma anteriormente descrito. Pressionámos a Estrutura de Coordenação dos PIEF da região para diligenciar a viabilização do mesmo. O responsável de uma das escolas, interessado na viabilização da resposta, contactou o vereador da Educação da Câmara Municipal e pediu-lhe que disponibilizasse um espaço, perto da escola, para possibilitar o apoio que esta iria prestar, nomeadamente através dos professores que assegurariam as actividades lectivas. Assim, foi disponibilizada uma sala no pavilhão gimnodesportivo pertencente à Câmara, a escola organizou a equipa de docentes e, por proposta do Projecto «Velhos Guetos, Novas Centralidades», foi escolhido um monitor que era um dos patriarcas daquele bairro.

Em reunião de coordenação, realizada a 28 de Novembro de 2005, acordou-se iniciar as actividades do PIEF no dia 5 de Dezembro do mesmo ano. As refeições seriam servidas pela escola, mas apenas o almoço se efectuava no respectivo refeitório. O mobiliário para a sala de trabalho e a disponibilização de televisão, vídeo e outros audiovisuais era também assegurada pela escola. Finalmente, o representante do Projecto «Velhos Guetos, Novas Centralidades» comprometeu-se a garantir o prolongamento do horário até às 19 horas preenchido com actividades lúdicas, na ludoteca (o que nunca foi viabilizado). A EMM definiu com o monitor quais as suas competências funcionais e agendou para o início do PIEF uma reunião com os alunos e os encarregados de educação para a apresentação do funcionamento do projecto.

Aos alunos que já tinham frequentado o pré-PIEF juntaram-se mais seis.

O Rui, de 12 anos (nascido a 28/12/1992), primo da Diana que, juntamente com um irmão mais novo, estavam também a cargo da avó, D^a Diana, desde há pouco tempo. Este jovem tinha apenas concluído o 2^o ano e necessitava concluir o 1^o Ciclo. Estes irmãos estavam entregues a esta avó porque os pais estavam reclusos por tráfico de droga. A D^a Diana estava permanentemente «muito doente» e não sabia como sustentar tantos netos (estes três mais os que recorriam à sua casa para se alimentarem). No entanto, autorizou a frequência dos dois netos mais velhos nesta turma. O Valter, com o 4^o ano e a sua irmã Lurdes, com o 5^o ano, nascidos respectivamente a 28/11/1989 e 28/02/1991, filhos de pais feirantes que alternavam a sua estadia entre dois locais para poderem ter habitações sociais nos mesmos, feirar e beneficiarem do RSI (Rendimento Social de Inserção).

Outro aluno inscrito foi o João, de 12 anos, com o 5^o ano que vivia com a avó, analfabeta e os filhos dessa senhora. Mais tarde fomos informados que biologicamente o João não era cigano, foi abandonado pelos pais e esta senhora acolheu-o e criou-o como um filho.

A Sofia, também ingressou neste projecto, sem conclusão do 1^o ciclo, residente no outro bairro social deste Concelho, mas familiar directa de alguns dos outros elementos do grupo. Esta aluna abandonara o 1^o Ciclo em virtude de se ter tornado «uma mulher» e se sentir desfasada dos colegas do mesmo ciclo.

O Jorge, de 12 anos, era o irmão mais novo de um agregado familiar com outro filho num outro grupo PIEF, com o pai na prisão e a mãe vendedora ambulante. Abandonara a escola pela falta de assiduidade devida à instabilidade do agregado familiar.

No dia 5 de Dezembro iniciaram-se as actividades do PIEF com a participação das encarregadas de educação a quem, mais uma vez, foi explicada a orgânica de funcionamento do projecto, realçando a necessidade de assiduidade, de pontualidade e salvaguardando a defesa das alunas, quer por parte do monitor, quer por parte dos colegas.

Este projecto foi divulgado por jornais locais e alguns canais de televisão.

As reuniões de equipa pedagógica, desde a primeira hora, permitiram perceber que grande parte dos professores tinha medo de trabalhar com estes alunos. No entanto, havia professores que ultrapassaram esta dificuldade e acabaram por conseguir estabelecer com eles uma relação muito próxima. Num primeiro momento a estratégia adoptada foi a abordagem de assuntos ligados com a cultura cigana com vista à exploração de assuntos de interesse do grupo. Ao fim de duas semanas, os professores e a psicóloga que trabalhava com o grupo, foram unânimes em impor uma alteração do tema porque uma das características de quase todos os alunos que frequentaram o grupo foi a rejeição das origens e cultura ciganas, porque toda a vida se tinham sentido discriminados. Exceptuava-se o caso do João que defendia a sua família e a sua cultura. Assim, continuando a trabalhar de forma interdisciplinar, começaram a abordar-se temas como «O Desporto, o Carnaval, As profissões» e a integrar actividades como comemoração de determinados momentos do ano: 25 de Abril, o Dia de África, o Mês do Coração, o Dia do Ambiente, a Barraquinha na Feira Rural e o Dia Radical.

Desde o início houve alunos que não frequentaram a turma. A Lurdes e o Miguel ingressaram na turma do ensino regular - este, porque o pai considerou que a turma do PIEF discriminava mais o seu filho, não autorizando a sua frequência. As meninas Sónia, Josefa, Graça e Luísa apenas frequentaram o primeiro mês porque achavam que estavam em idade de casar, tendo as três primeiras fugido de casa para se juntarem com rapazes, isto é «*para casar*». Por fim, a Luísa perdera as amigas

e, como tal também não frequentou mais. Após várias visitas domiciliárias às quatro famílias, os pais não acharam útil nem necessário que elas regressassem à escola e a EMM comunicou o facto à Segurança Social e à CPCJ, tendo sido cessada a prestação do RSI.

A Diana frequentou com bastante assiduidade graças à cooperação dos colegas que diariamente a transportavam de casa para a sala de aulas. Foi uma aluna que revelou ter capacidades desenvolvidas ao nível do ciclo que tinha concluído e sonhava ser estilista. Fica a mágoa de pouco se ter conseguido contribuir para o sonho da Diana.

No final do ano lectivo, estes alunos participaram nas actividades de prevenção da toxicodependência do Programa Independentemente que adoraram, como se pôde verificar no brilho do seu olhar no final do dia.

Os alunos foram certificados com o 2º Ciclo e encaminhados para o Curso de Educação e Formação de Serviço de Mesa, de uma Escola Profissional. O Rui concluiu o 1º Ciclo e foi integrado na turma de percurso curricular alternativo e a Sofia não concluiu o ciclo.

Mantendo o acompanhamento do percurso destes alunos à distância, verificámos que não houve vontade de adaptar estratégias nem formas de apoiar os alunos nos contextos escolares para que foram encaminhados. Para a Diana não houve mais respostas escolares. Face a todas as dificuldades fez uma tentativa de suicídio, mas regressou à sua família e continua sem qualquer apoio específico. Ainda hoje a EMM continua a contactar e interessar-se pela jovem, mas sente uma grande impotência para alterar a sua situação.

... e por fim!

Em síntese, sentimos que mesmo tendo conseguido que esta resposta avançasse e que, durante este tempo estes jovens tivessem tido novas oportunidades cabe-nos reflectir sobre o seguinte: as mudanças nos comportamentos e atitudes não se podem obter em sete meses.

Com o muito bom trabalho que toda a equipa pedagógica realizou e com todo o apoio que a EMM conseguiu dar a cada aluno e a cada agre-

gado familiar, muito ficou por fazer.. mas do grupo de alunos houve evolução positiva nas áreas:

- a) competências individuais e sociais;
- b) competências escolares;
- c) integração no espaço «escola» e na relação com outros alunos;
- d) aceitação dos pais das regras gerais de funcionamento dentro da escola.

Resta-nos dizer que enquanto não houver um diagnóstico e uma intervenção estruturados desde início por todos, não deixa de haver apenas colaborações pontuais a que todos dão o nome de parceria sem a indispensável potenciação dos escassos recursos humanos existentes que conduza a uma intervenção coerente.

Por fim, verificámos que neste ano se realizou um trabalho no qual ninguém acreditava, criaram-se expectativas nos jovens, mas depois mais nada se concretizou. Como fazer de outra forma?

Vila Real, 7 de Novembro de 2007

CENTRO

Do trabalho desenvolvido com os jovens de etnia cigana consideramos que o que foi significativo em termos da passagem dos mesmos pela medida PIEF foi a evolução comportamental: a dificuldade inicial no cumprimento de regras e concretização das tarefas traduziu-se posteriormente em aquisição de competências básicas e regras; os comportamentos demasiadamente reactivos, explosivos, exteriorizados através de ameaças e de atitudes de oposição dão lugar a uma postura de partilha, por exemplo, em relação à arte de cantar e dançar, permitindo uma aproximação à sua cultura.

«O GUARDIÃO DA LIBERDADE» - Marília Cadete (professora do 1º Ciclo do Ensino Básico)

«O Povo Cigano é guardião da LIBERDADE. O seu lema é: O Céu é meu teto; a Terra é minha pátria e a Liberdade é minha religião»³⁹

Os ciganos, também conhecidos como Gypsies, Gitanos ou Zíngaros, são indivíduos tradicionalmente nómadas, originários do norte da Índia e que hoje vivem espalhados por todo o mundo, especialmente na Europa. Também no nosso país se encontram, rondando os 40.000. Apesar do número elevado, são sempre uma minoria étnica em todos os países onde vivem.

³⁹ Cigana Sttrada, in *Palestra: «Encontro para a Nova Consciência»* (1998).

Apesar do esforço feito pela autarquia, (que neste caso específico construiu novas casas para albergar todos os ciganos que viviam em barracas, mesmo na entrada da cidade, junto à estrada nacional) e por todas as instituições que os apoiam, os ciganos continuam a resistir a todo e qualquer processo de integração. **As crianças, sobretudo as raparigas, continuam a não frequentar as escolas.** Esta continua a ser vista como um entrave e até mesmo como uma ameaça às suas tradições e costumes.

Contudo, hoje em dia o povo cigano sente necessidade de aprender e, daí o desejo que os seus filhos frequentem a escola, para aprender a ler e a escrever.

Apesar da legislação actual garantir a todos os cidadãos o direito à educação e estender a todos a escolaridade obrigatória, **o absentismo das crianças ciganas é grande.**

Segundo Olímpio Nunes (1981:418), a falta de compreensão e intercâmbio das duas culturas em presença resulta também do receio do cigano em ver absorvida a sua cultura pela mais forte; o seu apego à tradição constitui o escudo mais forte de defesa contra as culturas ambientes de outros países. Podemos acrescentar que essa resistência dos pais se deve, por vezes, a um certo orgulho étnico: eles até aqui foram bem sucedidos, conseguindo sobreviver sem saberem ler nem escrever. É, pois, natural que se perguntem para que é que seus filhos irão precisar do que a escola lhes ensina. A escolaridade para estas crianças torna-se difícil e desagradável, uma vez que os pais não compreendem que a aprendizagem é difícil e demorada e que precisam de ajuda, a qual estes não lhes conseguem dar, assim como o reforço e estímulo necessários para encarar e superar os obstáculos que enfrentam.

O outro factor que dificulta a escolaridade é o estilo de vida destas crianças, que é muito diferente das da comunidade em geral. Estas sentem-se marginalizadas e apresentam-se na escola sem o mínimo de conhecimentos, quer a nível geral, quer ao nível das normas e comportamentos sociais. Este factor foi sem dúvida um dos mais presentes ao longo de todo o projecto e com o qual tivemos mais dificuldades em lidar, uma vez que as aulas eram leccionadas numa Escola Básica Integrada do Concelho de Pombal, onde os outros alunos

AO LADO

Jovem cigana em PIEF.



não entendiam e até mesmo a maioria dos colegas de trabalho, as diferenças culturais, assim como as metodologias de trabalho utilizadas, para assim conseguirmos cativar a vinda das alunas à escola.

No nosso país os planos de educação para ciganos são reduzidos, se não mesmo, nulos. O registo e as matrículas de crianças ciganas nas nossas escolas têm sido muitos mas sem sucesso, por isso consideramos tão importante a abordagem desta temática.

Aqui entra a importância da nossa turma de PIEF, onde toda a equipa trabalhou no sentido de respeitar as diferenças sócio-culturais deste povo, assim como a abordagem de temas que fossem do interesse das alunas. O facto de ser uma turma só de alunas e todas de etnia cigana é a resposta de que tentámos respeitar e valorizar as diferenças.

Todas as alunas se encontravam em abandono escolar, daí o ingresso neste projecto. Foi um grupo que teve dificuldade em cumprir regras, com comportamento irregular e que tendencialmente tinha dificuldade na concretização de tarefas. Foi uma turma muito heterogénea de onde se destacavam cinco alunas que não sabiam ler nem escrever (mas que com grande esforço se conseguiu ultrapassar). Claro que continuarão a ser alunas com grandes dificuldades em ler e escrever, mas conseguem fazê-lo!

Devido às características de índole cultural que marcam todo o quotidiano destas alunas, foi necessário desenvolver um conjunto de dinâmicas de grupo que procurassem melhorar a assiduidade.

Não foi fácil o trabalho desenvolvido ao longo do ano e muitas das vezes a desmotivação chegou, ou porque as alunas não vinham à escola ou

porque o seu comportamento era pouco adequado, contudo acabámos o ano com a certeza de que todas as alunas levaram consigo conhecimentos, mesmo sendo básicos, algumas regras, valores e atitudes. O facto é que houve uma aprendizagem mútua entre equipa e alunas, além de fortes relações de amizade e respeito.

A cultura cigana tem tradições e virtudes muito ricas, que podem trazer à nossa sociedade um contributo válido e enriquecedor.

Mas para tal e depois deste ano lectivo, sabemos que é fundamental darmos o nosso melhor e fazer com que percebam que apenas queremos aprender, ensinar e partilhar experiências e vivências, nunca deixando de respeitar os seus valores e princípios.

De todas as alunas que frequentaram esta turma, apenas duas delas deixaram a escola e mais uma vez, não porque não gostavam, mas por razões familiares relacionadas com a sua cultura.

Foram muitos os trabalhos desenvolvidos em metodologia de projecto, uma vez que esta modalidade de trabalho visa organizar e implementar um ou vários planos de acção, mobilizando saberes, de forma a solucionar um problema.

Feita a análise da situação social, económica e cultural da turma, das características de cada aluna, do aproveitamento escolar, das expectativas, das motivações e dos interesses, constatou-se que: as alunas necessitavam de ser estimuladas e motivadas para a leitura e para a escrita; tinham grandes dificuldades em realizar trabalhos autónomos; careciam de apoio permanente; eram alunas carentes afectivamente; tinham dificuldades em cumprir as regras estabelecidas; eram, de uma maneira geral, muito desmotivadas para a aprendizagem; tinham necessidade de comunicar e muitas dificuldades em cumprir o estabelecido e o que lhes era pedido.

Face a estas dificuldades e a estes problemas detectados considerámos importante definir algumas estratégias pedagógicas, de modo a colmatar as principais dificuldades destas jovens. Assim foi dada prioridade a: aprender a participar nas tarefas de forma activa e dinâmica; aprender a ser responsável; exercitar a cooperação com os outros de forma interessada, activa e responsável; adquirir/manter hábitos de vida saudáveis; promover a aquisição de processos e atitudes de autonomia e

de autoconfiança; usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos propostos; pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; cooperar com os outros em tarefas e trabalhos comuns; exprimir sentimentos, opiniões e críticas construtivas; identificar valores éticos e atitudes; reflectir sobre escolhas; corrigir atitudes e aumentar a auto – estima.

Em reunião de conselho de turma e dada a especificidade do grupo, foram também seleccionados os seguintes critérios de avaliação: assiduidade, pontualidade, responsabilidade, comportamento, relacionamento, participação, expressão oral, expressão escrita e conteúdos.

Tentámos sempre enquadrar os conteúdos a leccionar em temáticas do interesse das alunas. Lembro-me por exemplo, do primeiro projecto «Regresso às aulas – a grande oportunidade», que teve grande impacto, quer nas alunas, quer em nós professores, uma vez que permitiu que a integração delas na escola e a relação entre equipa e as mesmas fosse feita através de jogos e actividades que desenvolveram algum gosto pela vinda à escola. Outro projecto muito interessante foi a construção de um calendário com personalidades, onde as alunas demonstraram interesse na pesquisa de informação, para a construção do mesmo. O hino do PIEF «É bom voltar», a gravação do CD com saudações de Natal, a visita de estudo, entre outros trabalhos desenvolvidos foram sem dúvida reflexo e fruto de todo o empenho dado pela equipa, em conjunto com a maioria das alunas. Tudo o que implicasse trabalhos práticos era muito bem aceite por parte das mesmas. As aulas de artes e ofícios, assim como as de informática e música, eram sempre as mais desejadas.

Todos os trabalhos/projectos desenvolvidos enriqueceram a equipa PIEF, a escola sede onde funcionou esta turma e as alunas. Um bom exemplo disso foi a actividade final de ano, no Sarau Cultural da escola, onde todas se empenharam em participar e onde as famílias que não estavam de luto puderam e quiseram assistir.

Pensamos assim que o nosso contributo neste projecto foi enriquecedor, quer para nós, como equipa, como profissionais na educação, como

seres humanos, quer para as alunas e famílias que sentiram sempre o nosso apoio e a nossa disponibilidade.

Esperamos assim ter alcançado os objectivos que nos propusemos trabalhar, sendo alguns deles: seleccionar estratégias pedagógicas adequadas à turma; desenvolver dinâmicas de acompanhamento e proceder a uma avaliação dinâmica e evolutiva. Como tal analisámos a situação da turma e identificámos as características específicas das alunas a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem; identificámos diferentes ritmos de aprendizagem; tentámos assegurar a adequação do currículo às características específicas das alunas, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas; adoptámos estratégias de diferenciação pedagógica que favorecessem as suas aprendizagens e concebemos e delineámos actividades em complemento do currículo proposto.

No final deste projecto e após ter reflectido e analisado todo o trabalho desenvolvido atrevo-me a dizer que temos muito a ensinar a esta cultura, mas também muito a aprender, pois já dizia Miguel Torga: «Ciganos (...) São eles que me dão sempre a medida absoluta da liberdade que não tenho e porque suspiro. Anarquistas em espírito e corpo, lembram-me príncipes do nada, milionários do desinteresse, sacerdotes da preguiça, ampulhetas obstinadas onde o tempo não se escoia (...)»⁴⁰

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Eduardo Maia, e outros. (1995). **O Povo Cigano: Cidadãos na sombra**. Editora Afrontamento. Lisboa.

NUNES, O. (1981). **O Povo Cigano**. Edição do Autor de Parceria com a Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos.

STTRADA, Cigana (1998). Palestra: «**Encontro para a Nova Consciência**». 7ª Edição. Campina Grande-PB.

www.peti.gov.pt

⁴⁰ In COSTA, Eduardo Maia, e outros (1995). *O Povo Cigano: Cidadãos na sombra*. Editora Afrontamento. Lisboa. p.19.

Os percursos escolares dos jovens que frequentaram a medida PIEF são marcados por retenções sucessivas, ocorridas nos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Da passagem pelo PIEF regista-se uma diferença significativa entre a postura inicial dos jovens e os resultados manifestados no final.

Relativamente à vertente cognitiva, registe-se:

- a) o raciocínio lógico-matemático dentro dos padrões considerados medianos;
- b) o baixo nível de concentração, atenção, memória e compreensão de conteúdos;
- c) a pouca habilidade para a definição de palavras, formação de conceitos verbais e resolução de problemas que exijam a aplicação de operações numéricas.

Nota-se, pela descrição do percurso PIEF, uma atitude de valorização por parte dos jovens em relação à escola, por contraste com a postura dos pais/encarregados de educação, que desvalorizam o percurso educativo e assumem como prioritária a orientação para o mundo do trabalho (feiras/venda ambulante).

«CONTORNANDO BARREIRAS» - Luísa Morais (professora de PIEF)

Cecília é uma jovem de etnia cigana, que frequentava uma escola num Concelho da área de Lisboa. **Como ajudava a família (comércio ambulante), ausentava-se muitas vezes da escola, prejudicando a sua aprendizagem.** A jovem sempre insistiu em continuar a estudar, mas a escola não lhe oferecia uma perspectiva prática, e na comunidade onde vive a mesma é desvalorizada e os filhos são direccionados para o trabalho. Os pais de Cecília, seguindo os seus costumes não davam valor ao que a jovem queria fazer, que era terminar o 9º ano, pelo que Cecília vê-se obrigada a abandonar a escola.

Por outro lado, a sua cultura protege as raparigas, tirando-as da escola quando terminam o 4º ano para que não venham a conhecer, mais tarde na altura da adolescência, rapazes de outras culturas.

Bairro e família

O local onde a jovem habita, conhecido como um Concelho multicultural e bastante problemático, torna ainda mais difícil a vivência da mesma na escola, devido à constante protecção que a comunidade cigana exerce sobre as jovens, não as deixando sair sem a protecção de adultos.

De nível económico baixo, a família da Cecília vive numa habitação cedida pela autarquia, num bairro social. Os irmãos da jovem frequentam todos a escola, excepto o mais velho que ajuda os pais a sustentar a família. Sempre que sai a Cecília é acompanhada pelos pais ou irmãos mais velhos.

A escola

O percurso escolar da jovem foi marcado por várias retenções. No ano lectivo de 2004-05 conseguiu concluir o 2º Ciclo do ensino regular, porém manifestando interesse em continuar a estudar, mas numa vertente mais prática, tendo sido encaminhada para a Santa Casa da Misericórdia, no sentido de vir a frequentar um curso de formação profissional.

A Integração em PIEF

Com 17 anos Cecília tinha o 2º Ciclo, e vontade de continuar a estudar. Foi sinalizada ao PETI pela Santa Casa da Misericórdia no início do ano lectivo de 2005-06 para frequentar uma turma de PIEF Tipo 2 com o objectivo de concluir o 3º Ciclo de escolaridade.

A Cecília apresentava grandes lacunas a nível de conteúdos, nomeadamente ao nível da Língua Portuguesa, no que dizia respeito ao funcionamento da mesma, assim como em resolver problemas que exigissem aplicação de operações matemáticas. Era notável também a falta de concentração e compreensão de conteúdos. No entanto, devido ao seu empenho em aprender, foi fácil a sua integração no PIEF.

Até meados do ano lectivo a jovem não teve problemas de assiduidade, pois um dos irmãos frequentava também o PIEF, e acompanhava-a no seu trajecto casa/escola, escola/casa. No entanto o irmão deixou de frequentar a escola, obrigando-a a faltar às aulas.

Após vários contactos feitos pela Técnica de Intervenção Local à família da Cecília, explicando o percurso positivo da jovem no PIEF e o seu grande empenho, apesar das suas dificuldades, em concluir o 9º ano, os pais da jovem foram relutantes em não permitirem o seu regresso às aulas.

Durante várias semanas a Cecília foi proibida de frequentar as aulas e a formação. Os pais não concordavam em deixar a sua filha sair sozinha. A surpresa foi quando um dia a Cecília regressou, manifestando um grande contentamento, uma vez que tinha convencido os pais a deixá-la regressar pois o irmão comprometeu-se a acompanhá-la à escola/formação e depois no seu regresso a casa.

A certificação

Desta forma, ao longo do ano lectivo, a Cecília foi desenvolvendo competências, tanto nas diversas áreas disciplinares (em especial a nível da Língua Portuguesa), como na área da formação. Em Junho de 2006, obtém a certificação do 3º Ciclo.

Cito as palavras de Cecília após saber que tinha obtido o certificado: **«... a minha família está muito orgulhosa de mim, porque sou a única rapariga com tantos estudos...»**

«RUMANDO CONTRA UMA CULTURA ANCESTRAL» - *Susana Simões* (*professora de PIEF*)

O José é um jovem de etnia cigana, que, depois de vários anos perdido nos meandros do ensino regular e dividido entre a escola e o trabalho com o pai, viria a encontrar no PIEF o caminho do sucesso escolar e o encaminhamento profissional.

Contexto

O José é um rapaz de 17 anos de idade, que, como muitos outros da sua etnia, começou cedo a ajudar o pai no trabalho. Reside em Lisboa, numa habitação social cedida pela autarquia, na companhia dos pais e de duas irmãs mais novas, que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, já com uma elevada taxa de absentismo. O pai tem 37 anos de idade, o 4º ano de escolaridade e é vendedor ambulante. A mãe de 35 anos de idade é doméstica e abandonou a escola após o 2º ano de escolaridade.

O jovem foi educado no meio de uma cultura que desvaloriza os estudos, que encara a escola como uma ameaça à manutenção, à sobrevivência das tradições e à unidade da comunidade cigana. Desde cedo, alimentam a ideia de que o futuro dos filhos passa pelo acompanhamento dos negócios da família.

Na família do José, muito embora a mãe pareça atribuir algum valor à escola (apoiou a integração no PIEF e ambiciona que o filho prossiga os estudos secundários), a vontade paterna de integrá-lo na venda ambulante tem imperado, facto que teve as suas repercussões no historial escolar do jovem. O pai considera que a escola só é importante para adquirir a competência de ler e escrever. Ele próprio nunca sentiu necessidade de ir à escola para desenvolver as suas actividades.

A escola

A sua passagem pela escola foi marcada pela falta de assiduidade, pelo insucesso e pelo abandono escolar. Após diversas retenções no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, o jovem é integrado na Casa Pia de Lisboa onde frequentou um Curso Técnico-Profissional de Nível 2, na área da Mecânica de Automóveis. O absentismo levá-lo-ia, mais uma vez, ao aban-

dono. A venda ambulante obriga-o a deslocações às feiras e mercados, incompatíveis com os horários e exigências escolares.

O jovem inscreveu-se então na Santa Casa da Misericórdia, na expectativa de ingressar num curso de formação profissional. Esta instituição sinalizou-o para o PETI e integrou-o no PPSC (Programa de Promoção Social dos Ciganos), no Curso de Pastelaria e Panificação.

A integração no PIEF

Em 2006 é integrado no PIEF, numa turma de PIEF Tipo 2. Manifestou de imediato interesse pelo modelo de ensino apresentado e revelou muita disponibilidade para colaborar nos projectos implementados. Interagiu de forma satisfatória com os pares e foi dos alunos que mais dinamismo impôs ao projecto de teatro implementado na turma.

Foi um jovem autónomo, assíduo, responsável, tanto em contexto escolar, como na vertente profissional. Não revelou grandes dificuldades do ponto de vista cognitivo: apresentava um raciocínio lógico-matemático dentro dos padrões exigidos para o nível e tipo de ensino em que estava inserido e apresentava conhecimentos satisfatórios no domínio da língua materna. Obteve a certificação de 3º Ciclo no final do ano lectivo.

O futuro

Os valores culturais e a vontade paterna sobrepuseram-se ao desejo do jovem prosseguir os estudos ou mesmo de trabalhar num ramo diferente do de seu pai. A conclusão do ensino básico foi uma vitória pessoal, mas o seu destino há muito estava decidido: ao nível pessoal, o noivado com a prima, seguido do casamento segundo as leis da etnia cigana; profissionalmente, o comércio ambulante na companhia do pai.

O DESLUMBRAMENTO DE SER «CAPITÃO DE EQUIPA» - *Albertina Pereira (técnica de uma EMM do PETI), Elsa Pereira (professora de PIEF) e Nélia Silva (professora de PIEF)*

O Norberto, jovem de etnia cigana de 16 anos, sinalizado ao PETI pelo IRS (Instituto de Reinserção Social), onde tinha processo, e pela escola por se encontrar em abandono escolar, integrou o PIEF no final do 2º Período do ano lectivo 2006-07.

Contexto familiar

Pertencente a uma família de etnia cigana, o Norberto habitava uma barraca sem água canalizada nem electricidade, num terreno baldio, numa cidade da Região de Lisboa e Vale do Tejo, vivendo com a mãe e quatro irmãos, com idades compreendidas entre os 20 e os 3 anos. A mãe, desempregada, não beneficiava de RSI (Rendimento Social de Inserção), vivendo de ajudas de familiares e de outros apoios comunitários. O irmão de 20 anos encontrava-se a tirar um curso no IIEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional) e o de 19 anos também se candidatou ao mesmo instituto, aguardando vaga. O pai do Norberto fica por vezes em casa e é esporadicamente ajudado na venda ambulante pelo Norberto.

No entanto, **ao nível do contexto familiar do Norberto, nomeadamente a encarregada de educação, manifestou sempre disponibilidade para auxiliar e cooperar com a equipa técnico-pedagógica** em tudo para o que fosse solicitada, havendo inclusive disponibilidade para depoimentos e partilha de experiências culturais relacionadas com a sua cultura étnica.

Percurso Escolar: o Antes

Começou o Ensino Básico mais tarde que o habitual, e viu o seu percurso comprometido por uma broncopneumonia quando tinha cerca de 10 anos. Esteve matriculado pela última vez em 2005-06, no 5º ano, tendo abandonado a escola pouco tempo depois de ter sido transferido, em virtude de ter sido expulso da escola anterior. A família referia-se a essa situação dizendo que o jovem foi perseguido por um professor devendo-se o seu insucesso escolar e o seu comportamento menos correcto a esse motivo.

O Norberto é um jovem extremamente educado, com uma postura muito simpática e correcta. Tem uma atitude interessada e disponível, estabelecendo com facilidade relação com os outros, inclusivamente com os adultos, que parece reconhecer como referências.

A nível profissional o Norberto manifestava interesses diversificados, nomeadamente pela área da moda, do teatro e da mecânica. De realçar que, nos tempos livres praticava futebol num clube de bairro.

A sua vida escolar foi pautada por repetências no 1º e 2º Ciclos devido não só às dificuldades de aprendizagem manifestadas, mas principalmente à pouca assiduidade e pontualidade. Também a nível comportamental, o Norberto era um aluno pouco exemplar, tendo, no seu processo escolar, registado várias ocorrências disciplinares.

A sua integração em PIEF: o depois

Após a sua entrada em PIEF, o Norberto conseguiu interiorizar a necessidade de ser pontual e assíduo para poder vir a desenvolver um conjunto de competências que lhe permitissem obter a certificação do 2º Ciclo do ensino básico. Faltou com frequência na primeira semana, mas após a segunda, começou a ser assíduo e, gradualmente, começou também a ser pontual.

Apesar das dificuldades manifestadas e também dos hábitos instalados até este então, a sua integração foi bastante fácil, mantendo um relacionamento exemplar com colegas e professores, mostrando-se sensível, consciente e de uma simpatia contagiante.

O aluno apresentava dificuldades na aquisição e aplicação de conhecimentos, nomeadamente na área das Línguas Portuguesa e Estrangeira, sobretudo por falta de pré-requisitos. Contudo, o Norberto nunca se recusou a realizar qualquer tarefa proposta revelando não ter qualquer receio sobre o que poderia parecer ridículo, incentivando, inclusive alguns colegas a seguirem o seu exemplo. Adquiriu com empenhamento e dedicação bastantes competências cognitivas que lhe permitiram ultrapassar inúmeras lacunas, ganhando um leque significativo de pré-requisitos inexistentes até então e imprescindíveis para a obtenção da certificação do 6º ano.

O seu comportamento, atitudes e postura em sala de aula e fora dela, levaram a equipa técnico-pedagógica a nomeá-lo «Capitão de Equipa» até ao final do ano lectivo, tarefa que desempenhou com seriedade e aplicação, conseguindo que todos os colegas o respeitassem. Revelou-se um verdadeiro líder que respeitava e se fazia respeitar, ganhando a admiração e a amizade de todos os elementos do grupo turma.

Desenvolveu este cargo com segurança e firmeza sendo capaz de mediar, não só os conflitos que surgiam e estalavam no seio do grupo, como também os que por vezes aconteciam com alguns professores. Por outro lado, interiorizou tão verdadeiramente o estatuto de «Capitão de Equipa» que frequentemente promoveu a aceitação de inúmeras actividades por parte dos colegas, potenciando múltiplas situações de aprendizagem.

O clima escolar criado acabou por influenciar e beneficiar toda a equipa que, num curto espaço de tempo, começou a corresponder às exigências e aos desafios lançados por parte dos professores, a um nível de excelência.

Foi de tal maneira significativa a sua passagem pelo grupo enquanto líder carismático dentro da equipa que todos lamentaram o facto de não ter aparecido no início do novo ano lectivo, sentindo profundamente a sua ausência, habituados que foram à sua presença brincalhona, bem humorada, calma e amistosa.

Foi pois com desalento que os alunos que se mantiveram no PIEF, no ano lectivo seguinte, ficaram a saber que o Norberto não poderia frequentá-lo por ter casado e ter ido viver para outra cidade.

Conclusão

Podemos sem sombra de dúvida distinguir dois momentos significativos para a vida deste menor, relativamente ao seu percurso escolar: o antes e o depois de integrar o PIEF. Para o Norberto o PIEF foi, de facto, uma boa solução, sobretudo em termos da aquisição e do desenvolvimento de competências sociais e pessoais que se consolidaram enormemente, o que lhe permitiu mostrar uma faceta que, de outro modo, talvez não pudesse nunca revelar-se de forma tão significativa.

No entanto, o facto de o Norberto pertencer à etnia cigana que se caracteriza por ser uma cultura muito *sui generis* tem os seus custos. Esta cultura étnica desvaloriza a escola e permite que os progenitores assumam compromissos à revelia do querer e das motivações dos filhos ignorando, a maior parte das vezes, senão todas, a liberdade de escolha e o livre arbítrio individual.

Assim, em prol da cultura cigana e dos «interesses» comprometidos, cercearam-se ao Norberto as hipóteses de outros voos. Com a justificação de que tinha de ser em virtude de assim estar assumido, os progenitores impediram que este jovem não só não pudesse desenvolver as suas competências cognitivas, pessoais e sociais, como também o impossibilitaram de escolher um percurso totalmente diferente do que habitualmente se concebe e se desenha para os jovens desta etnia.

Custa admitir que, por questões culturais e étnicas, não se possam desenvolver as potencialidades e singularidades que cada um apresenta, relegando-se para segundo plano a importância da realização pessoal.

Contudo, **apesar de haver já significativas alterações nos procedimentos culturais da etnia cigana, não podemos esquecer que o casamento ainda é uma das tradições mais preservadas entre os ciganos uma vez que representa a continuidade da raça.**⁴¹

LINKS (com interesse para o tema)

<http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=News&file=article&sid=1630>

<http://www.gitanos.org/iguales/>

<http://www.gitanos.org/>

<http://www.guardioesdaluz.com.br/ciganoscostumes.htm>

http://www.jondoweb.com/novedades/articulos/articulo42_1.htm

<http://www.cm-mirandela.pt/index.php?oid=3907>

⁴¹ Cf. <http://www.guardioesdaluz.com.br/ciganoscostumes.htm>

«SOBREVIVÊNCIA» - Susana Simões (professora de PIEF)

Joaquim é um rapaz de etnia cigana. Oriundo de uma cultura que desvaloriza os estudos, a sua entrada na escola ocorre como uma forma de assegurar o RSI (Rendimento Social de Inserção), uma vez que esta era uma das exigências governamentais para a atribuição do subsídio às famílias. **A sua passagem pela escola ficou marcada pelo insucesso, pela indisciplina e pela marginalidade. A integração no PIEF garantiu-lhe a aquisição de competências que lhe conferiram a titularidade do 3º Ciclo do Ensino Básico.**

Contexto sociofamiliar

O Joaquim é um jovem de 16 anos de idade. Reside num bairro social em Lisboa, numa habitação cedida pela Autarquia. Com ele coabitam a mãe, (de 40 anos de idade e sem frequência escolar) que ocasionalmente pratica a venda ambulante, e cinco irmãos menores. O pai tem 50 anos de idade, nunca frequentou a escola e, actualmente, encontra-se detido. O jovem tem crescido no seio de um ambiente cultural que desvaloriza os estudos, que teme que a frequência da escola possa levar à perda da identidade cultural do povo cigano, uma das razões pelas quais, desde cedo, direcciona os filhos para o trabalho. Foi o que aconteceu ao Joaquim. Muito jovem começou a ajudar a família na venda ambulante em mercados e feiras, deixando a escola para trás.

A passagem pela escola

O percurso escolar deste jovem foi marcado pelo insucesso e pelo abandono. As rivalidades dentro da etnia, os confrontos com os contrários levaram-no à fuga, a ausências prolongadas do bairro onde vive e, conseqüentemente, ao absentismo escolar.

A sua integração não foi fácil. Quando entrou na escola, tal como acontece com as outras crianças ciganas, foi confrontado com normas culturais e regras diferentes das do seu povo e das que imperavam no seio da sua família. No seu bairro, a violência e a intimidação conferiram-lhe um estatuto de líder. Em contexto escolar não abdica do estatuto que conquistou no seu meio, é uma forma de sobreviver no meio de jovens

oriundos de uma cultura que não é a sua. A indisciplina não tardou e as consequências não foram as melhores.

Após quatro retenções no 1º Ciclo do Ensino Básico, o jovem inscreveu-se no 2º Ciclo, com 15 anos de idade. Como estava fora da escolaridade obrigatória a escola sugere-lhe o ensino nocturno, que nunca chega a frequentar. Envereda então pelo caminho da delinquência e da marginalidade. Passou a ser acompanhado pelo IRS (Instituto de Reinserção Social), que lhe impõe a frequência escolar obrigatória, encaminhando-o para a Santa Casa da Misericórdia, com o objectivo de lhe proporcionar uma formação escolar e profissional. Esta instituição sinalizou-o para o PETI e integrou-o na pré-profissionalização do PPSC (Programa de Promoção Social dos Ciganos), enquanto aguardava a integração numa turma de PIEF de 2º Ciclo.

A sua adaptação ao programa mencionado não foi fácil, pois a escola deixara marcas de fracasso difíceis de apagar. Contudo, a perspectiva de frequentar um curso com uma vertente mais prática e uma escola mais adaptada às suas necessidades foram conquistando o jovem.

A integração no PIEF

Em Outubro de 2006 integrou uma turma PIEF, Tipo 1, que conjugava a formação escolar com uma vertente profissional na área da Carpintaria de Limpos. Desde cedo demonstrou ser um jovem irreverente e temperamental. Na sua relação com os adultos, reagia agressivamente, sempre que era confrontado com a autoridade imposta. Não aceitava ser repreendido em público e, sempre que podia, tentava chamar à atenção dos pares, desafiando a autoridade dos adultos, algumas vezes de forma indirecta. Junto dos colegas, impunha a sua liderança, mesmo que para isso fosse necessário recorrer à violência ou intimidação.

Quanto ao desempenho escolar, era um aluno autónomo, embora lento na realização das tarefas, organizado e brioso com o seu caderno, que mantinha limpo e bem apresentado. Gradualmente, foi adquirindo interesse pelas aprendizagens embora só o demonstrasse aos docentes, preferencialmente num contexto mais privado (não se expondo perante o grupo turma). Não revelou grandes dificuldades do ponto de vista cognitivo: matematicamente realizava as operações básicas e resolvia

situações problemáticas. No domínio da língua materna as suas dificuldades incidiam, essencialmente, na ortografia, na compreensão e interpretação de enunciados escritos.

O esforço foi grande mas o Joaquim conseguiu desenvolver as competências do 2º Ciclo e obteve a certificação, ingressando numa turma PIEF, Tipo 2.

A sua performance no novo grupo revelou-se um pouco diferente da que até então demonstrara. Integrou-se satisfatoriamente na turma e, apesar de bem aceite pelos colegas, não encontrou o apoio desejado para as suas irreverências e comportamentos destabilizadores, o que o obrigou a algum auto-controle. Cumpria as tarefas definidas e solicitava apoio junto dos professores para a resolução de exercícios mais complicados. O ingresso numa turma de 3º Ciclo deu-lhe mais confiança nas suas capacidades intelectuais e os pequenos sucessos alcançados eram *de per si* motivantes.

Não foi com espanto, para quem acompanhou a sua evolução, que o Joaquim desenvolveu competências e obteve a certificação do 3º Ciclo e o encaminhamento adequado ao seu futuro profissional.

GLOSSÁRIO

Contrários: rivais dentro do grupo étnico cigano.

«EM BUSCA DO CAMINHO CERTO» - *Bárbara Ferreira (professora de PIEF)*

O Lourenço frequentou uma escola do 1º Ciclo de um Concelho da região de Lisboa até aos 14 anos de idade, sem ter terminado a escolaridade pertencente a este ciclo.

No início do ano lectivo 2006-07 ingressou num PIEF. Tinha habilitação escolar ao nível de 3º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico. Iniciou com grande vontade, motivação, expectativa de obter numa primeira fase a certificação de 1º Ciclo e posteriormente a de 2º Ciclo. Mas o caminho percorrido foi composto de altos e baixos...

A Família

O Lourenço pertence a uma família de etnia cigana, o pai encontra-se detido num estabelecimento prisional aproximadamente há 13 anos. Coabita com uma irmã mais nova e com a mãe, tendo os outros dois irmãos já casado. Residem num anexo da casa da avó paterna com a qual as relações familiares nem sempre são fáceis. Vivem abaixo do limiar das condições básicas de habitabilidade.

Contexto Social

Este aluno encontra-se bem integrado no Bairro, revelando um forte sentido de pertença, sendo respeitado pelos pares. Não obstante, o Lourenço é motivado pela pressão do grupo de amigos por alguns comportamentos de risco, por vezes ilegais. Para além das dinâmicas próprias da idade, acrescem as problemáticas associadas a um Bairro de realojamento social da periferia de cidade. Ao nível individual, o Lourenço caracteriza-se por ser um adolescente educado, amoroso, prestável, com forte sentido de justiça, responsável, amigo, empenhado, contudo apresenta alguma dificuldade em gerir as suas emoções o que resulta por vezes em comportamento agressivo. Por vezes o Lourenço passa por fases de maior instabilidade comportamental e emocional devido essencialmente a um estilo de vida atribulado junto do seu grupo.

Olhando para Trás

O percurso escolar do Lourenço é marcado por absentismo e abandono escolares, o que resultou em que frequentasse o 1º Ciclo até aos 14 anos, tendo ingressado conseqüentemente em PIEF.

Ano Lectivo 2006/07

O Lourenço começou motivado, com vontade de trabalhar, interessado, demonstrando diariamente respeito pelos professores e colegas, respeitando as regras estabelecidas no início do ano e levando mesmo os colegas a seguirem o seu exemplo. Posteriormente passou por uma fase que se caracterizou pelo absentismo e muitas vezes o oposto ao que tinha sido até então: falta de interesse, falta de empenho, mau comportamento, incumprimento das regras, conflitos com os colegas e até mesmo com os professores.

Encontrado o Caminho...

No último período, **consciencializado de que o seu percurso poderia ser muito melhor, retomou o caminho inicial, ou seja, o empenho, o esforço, o trabalho, o interesse, e a própria nomeação de capitão de equipa fizeram com que o Lourenço atingisse os objectivos, sendo certificado com as habilitações de 2º Ciclo.** Durante este ano lectivo 2007-08, o Lourenço está a frequentar um PIEF Tipo 2 para obter certificação ao nível do 3º Ciclo, com certificação profissional na área da carpintaria.

GLOSSÁRIO

capitão de equipa: aquele que, de certa forma, lidera o grupo-turma no sentido do empenhamento e do sucesso; passa a integrar as reuniões de trabalho semanal do PIEF com a restante equipa técnico-pedagógica intervindo activamente na planificação das actividades.

ALENTEJO

Os objectivos que a equipa do PIEF pretendia ver cumpridos relativamente aos jovens ciganos que frequentaram as turmas do Programa Integrado de Educação e Formação foram os seguintes:

1. facilitar o percurso escolar dos jovens, incluindo a importância da escolaridade;
2. proporcionar aprendizagens nos diferentes domínios do desenvolvimento, nomeadamente:
 - a) aprender a ser e a estar;
 - b) aprender a conviver para intervir;
 - c) aprender a fazer para construir;
 - d) aprender a conhecer para compreender.
3. Ajudar a ultrapassar insucessos ocorridos durante o percurso;
4. fomentar a criação de valores de formação pessoal e social, escolar e profissional;
5. Prevenir a inserção precoce no mercado de trabalho;
6. prevenir as piores formas de trabalho infantil (Convenção 182-OIT);
7. desenvolver competências pessoais, sociais e inter-relacionais;
8. promover a integração social dos jovens.

«UM FUTURO (QUASE) PREVISÍVEL...» - *Florinda Recto (técnica de Intervenção Local)*

A Angélica...

É uma jovem de 14 anos de etnia cigana, embora não viva, aparentemente, de acordo com as características específicas do seu grupo étnico. O motivo prende-se com o facto da mãe ter uma relação com um indivíduo não cigano com o qual teve dois filhos. Para a restante comunidade cigana, a mãe da Angélica é vista como um elemento que não é «digno» de pertencer à etnia cigana, não só por este motivo, já que os ciganos da região verbalizam não serem tão rígidos com as questões da escolha do par - «o importante é eles gostarem um do outro e darem-se bem» -, mas provavelmente pelas características individuais da mãe («muito impulsiva e mal-educada») e pelo tipo de vida «pouco claro» que tem ou teve. Vive com a mãe, o padrasto e seis irmãos mais novos. Mantém contacto com o pai e a família deste. A mãe é beneficiária do RSI (Rendimento Social de Inserção) e o padrasto tem trabalhos temporários. Residem numa casa já degradada no centro histórico da cidade, com pouco espaço, mas com as condições mínimas de habitabilidade. A Angélica, por sua vez, é uma «menina» muito amorosa, com uma grande carência afectiva já que a relação com a mãe é muito conflituosa. Necessita de muito contacto físico, carinho e atenção, adoptando com frequência comportamentos para chamar a atenção e muito infantis. No entanto, é uma jovem com muita responsabilidade, ficando ela, muitas vezes, responsável pelos irmãos mais novos, por quem nutre um grande amor e protecção. É também muito impulsiva e «nervosa», irritando-se com muita facilidade. Sonha um dia vir a ser veterinária porque tem uma grande paixão por animais ou, então, auxiliar de educação por adorar crianças.

A chegada ao PETI...

A Angélica entrou para a escola com onze anos. Foi sinalizada como abandono escolar na altura em que saiu do agregado familiar para viver com um companheiro. Nos dois anos em que frequentou o 1º Ciclo, a Angélica faltou durante longos períodos de tempo. No primeiro ano foi

porque foi viver com a mãe e os irmãos para a casa dos avós, perto de um grande centro urbano. Isto acontecia sempre que a mãe brigava com o padrasto (era frequente). Estava em casa dos avós até a mãe voltar a entender-se com o companheiro, regressando, alguns meses mais tarde. No segundo ano, a Angélica casou-se e foi viver com o companheiro para Espanha. No entanto, regressou a casa da mãe uns meses mais tarde, abandonando o companheiro porque este, segundo a mesma, maltratava-a e agredia-a fisicamente. Sobre isto a jovem nunca quis falar, dizendo que foi uma «fase má da sua vida». Nesta altura, é encaminhada para o PIEF de 2º Ciclo.

No PIEF..

A Angélica começou a frequentar a escola desde o primeiro dia. Relacionou-se com facilidade com os colegas e os professores com os quais desenvolveu logo empatia. Por vezes, tinha um comportamento impulsivo, sobretudo porque se irritava com facilidade ou porque não gostava de alguma coisa que os colegas lhe diziam na brincadeira ou porque não conseguia realizar a tarefa correctamente. A Angélica foi a aluna mais motivada, empenhada e aplicada, embora apresentasse uma auto-confiança escolar baixa. Quando iniciou o PIEF não sabia ler, nem escrever e ao, fim de pouco tempo, já lia relativamente bem. A sua evolução não foi mais além das competências do 1º Ciclo porque, à semelhança dos anos anteriores, esteve em abandono escolar durante todo o 2º período porque foi viver para casa dos avós, com a mãe e os irmãos, pelo mesmo motivo dos outros anos.

A Angélica gostou muito de frequentar o PIEF, verbalizando com frequência que «adoro o PIEF.. é especial...». Regressou ao local de origem e no final do ano lectivo pediu para continuar no PIEF e questionou: «tenho mesmo que ter férias?». De facto o PIEF foi uma mais valia para a Angélica porque lhe permitiu, por um lado consolidar as aprendizagens, conseguindo, neste momento, ler e escrever, e, por outro, sentir-se compreendida e apoiada já que o ambiente e a dinâmica familiar era bastante disfuncional e a relação estabelecida com a mãe muito perturbadora para a Angélica.

A incerteza do presente... a certeza do futuro...

A Angélica voltou a ser encaminhada em 2007-08 para o PIEF de 2º Ciclo para adquirir as competências de 5º e 6º anos. No entanto, no início do ano lectivo, foi-nos informado pelas colegas que esta não estava na cidade. O motivo pelo qual não se encontra ausente é discordante entre os vários colegas: uns referem que a Angélica está em Espanha com um rapaz com o qual «se juntou», outros comentam que está em Lisboa com a mãe e os irmãos na casa dos avós. Na visita domiciliária realizada à última morada indicada pela Angélica, podemos constatar que a casa se encontra abandonada. Na tentativa de melhor esclarecer a sua localização, fizemos uma visita domiciliária à casa do companheiro da mãe, onde nos foi informado que a mãe da Angélica estava em Lisboa com os filhos na casa dos pais; sobre a jovem, deduzem que também esteja com a mãe. Falámos então por telefone com a mãe que nos informou que não tenciona regressar. As respostas às questões sobre a filha foram muito evasivas, afirmando com convicção que esta não volta para o PIEF.

De momento, sobre onde e como está a Angélica não se tem a certeza... a esperança de a ter novamente no PIEF é ínfima... O futuro ou, talvez já o presente, será aquele que conseguimos evitar ou adiar durante um ano, mesmo contra os «planos» da mãe, que desde os 12 anos quer a filha casada.

Provavelmente, tal como todas as mulheres da sua família, o futuro (ou já presente) da Angélica é ser uma «típica» mulher cigana, dedicada à casa e aos muitos filhos que possivelmente terá...

«O CAMINHAR PARA UM FUTURO DIFERENTE...» - *Susana Russo (técnica de uma EMM do PETI)*

A comunidade cigana local...

A comunidade cigana local vive na sua maioria num bairro social, construído com o objectivo de combater as carências económicas, profissionais, habitacionais e sociais da etnia cigana do Concelho. No entanto, a sua localização geográfica, afastada e desintegrada da zona urbana da cidade, bem como a falta de apoio e promoção de redes sociais, perpetuaram as condições desfavoráveis da etnia cigana, mantendo-a como um grupo social de risco. Nesta região, os ciganos continuam expostos a situações de desqualificação, pobreza e exclusão social, o que os torna vulneráveis a situações de marginalização, consequência dos seus baixos níveis de escolaridade e qualificação profissional, bem como da sua não inclusão no mercado de trabalho. São na sua maioria beneficiários do RSI (Rendimento Social de Inserção).

O Emanuel...

É um jovem de etnia cigana com 15 anos. Vive num bairro local. Provém de uma família numerosa, vivendo com a mãe, dois irmãos, a irmã, o marido desta e dois sobrinhos, uma menina com dois anos e um menino com dois meses. O pai suicidou-se há cerca de nove anos. A família do Emanuel vive segundo as características da etnia cigana. É uma família de baixo nível sócio-económico, sendo o Rendimento Social de Inserção a principal fonte de sobrevivência. Este é insuficiente para o número de pessoas que constituem o agregado familiar, apresentando carências a vários níveis, nomeadamente, ao nível da habitabilidade, do vestuário, calçado, alimentação e saúde. O Emanuel é um jovem tímido, inibido, humilde e inseguro, adopta sempre uma postura de respeito para com os outros. Sonha ser um jogador profissional de futebol. Também gostaria de tirar um curso de mecânica ou electricidade.

A chegada ao PETI...

O Emanuel foi sinalizado como trabalho infantil por conta de outrem (venda ambulante) e abandono escolar. O abandono escolar do Emanuel está relacionado com o facto da escola não dar resposta às particularidades desta etnia não os integrando nas turmas, pois o jovem comentou que «na escola só pintávamos desenhos (...) quando me fartava deixava de ir». A família concordou desde o início que o jovem continuasse a escola, pois é importante para a mãe que o filho «aprenda a ler e a escrever» e, se possível, «ter um emprego». Foi então encaminhado para o PIEF de 2º Ciclo, no ano lectivo 2006-07.

No PIEF..

O Emanuel começou a frequentar a escola desde o primeiro dia. Apresenta uma assiduidade regular e diz gostar «muito do PIEF, porque está a aprender de verdade». Encontra-se motivado e interessado pela escola, pretendendo com esta «aprender a ler e escrever para tirar a carta de condução e um curso». Tem uma atitude empenhada na realização dos trabalhos escolares, embora a falta de autoconfiança na sua competência escolar dificulte, por vezes, o seu progresso e rendimento. Estabeleceu com facilidade uma boa relação com os professores e colegas. Adopta uma postura de respeito face aos adultos. Não gosta de se envolver em conflitos, assumindo sempre uma postura neutra. Como só tinha frequência de primeiro ano do 1º Ciclo, durante o primeiro ano de PIEF o Emanuel conseguiu adquirir apenas as competências do 1º Ciclo. Actualmente já sabe ler e escrever.

Participou em todas as actividades realizadas ao longo do ano, sentindo-se com as mesmas «feliz e igual aos outros». Uma das actividades mais importantes para o Emanuel foi a oportunidade de, na disciplina de Exploração Vocacional, ter experienciado e observado, durante algumas semanas, um mecânico numa Oficina de Mecânica. Esta experiência foi bastante enriquecedora, aumentando a sua auto-estima e auto-confiança, pois agora já consegue «arranjar a sua mota e os carros que se avariaram no bairro». Permitted-lhe, também, perceber se era esta a profissão que gostava de ter no futuro e, por conseguinte, empenhar-se para o conseguir.

A mãe representou, desde o início, um papel muito importante no incentivo da frequência do Emanuel à escola, orgulhando-se do filho e reforçando, sempre que necessário, a importância da escola para um «futuro melhor e diferente».

A continuação...

O Emanuel actualmente está a frequentar o PIEF de 2º Ciclo, com o objectivo de concluir as competências de 5º e 6º ano. Mantém a motivação para a escola e o empenho nas aulas. A mãe continua envolvida e interessada no percurso educativo do filho, desejando que o filho através da escola venha a ter «uma vida melhor», embora com receio de que o facto de ser de etnia cigana possa dificultar esse desejo. De facto, as representações sociais negativas da restante sociedade em relação a este grupo minoritário não facilita e nem incentiva os indivíduos que tentam mudar o seu «destino», lutando por uma condição de vida melhor e diferente...

ALGARVE

«N' APANHA DA ALFARROBA...» - *Elsa Elói (técnica de Intervenção Local)*

O João foi sinalizado ao PETI a 12 de Junho de 2006 por uma Fundação local, encontrando-se em situação de abandono escolar e trabalho infantil. Tinha na altura 12 anos, uma retenção no 1º Ciclo e duas no 5º ano. Após diagnóstico efectuado pela EMM (Equipa Móvel Multidisciplinar) foi possível perceber que o jovem se sentia segregado por toda a comunidade escolar, contribuindo esta segregação para o abandono escolar. Para além disso, fomos informadas que o jovem realizava trabalhos durante as férias de Verão, na apanha da alfarroba, sendo uma ajuda no sustento familiar. Geralmente os trabalhos eram realizados com a sua mãe e, por vezes, com um tio. As férias de Verão repartiam-se entre os trabalhos no campo, durante a manhã, e as tardes na piscina municipal. A progenitora verbalizou por várias vezes precisar da ajuda do filho pois não conseguia realizar sozinha determinadas tarefas, acrescentando que lhe dava sempre algum dinheiro, como forma de pagamento, utilizado para adquirir alguns bens que de outra forma não teria possibilidade de obter, como televisão, leitor de cd's, aparelhagem, roupa...

O jovem foi integrado numa turma PIEF de 2º Ciclo, concluindo com aproveitamento este nível de ensino, tendo realizado um percurso evolutivo principalmente ao nível da assiduidade e das relações interpessoais. Encontra-se agora em 2007-08 integrado numa turma PIEF de 3º Ciclo.

Alguns momentos

No início do ano lectivo 2006-07, o João residia com a sua progenitora e o actual companheiro desta, ambos de etnia cigana, numa residência com condições de habitabilidade muito precárias, num bairro demolido recentemente. A família foi realojada. O jovem é fruto de um anterior casamento da progenitora, sendo o pai não cigano. Desse casamento o João tem mais três irmãos, mas mantém contacto apenas com um deles, uma vez que os outros dois ficaram ao cuidado do pai após a separação. Esta situação tem sido muito difícil de gerir por este jovem, que refere muitas vezes «eu não consigo dizer que não gosto do meu pai, tudo bem que não tem sido um pai presente, mas gosto da maneira dele ser comigo», acrescentando que sente muitas vezes necessidade de estar com os irmãos mais velhos.

Já foi possível perceber através do acompanhamento à família e ao jovem que se perderam alguns costumes da cultura cigana e que o próprio rejeita certas tradições. O início precoce no mundo do trabalho parece manter-se enraizado na dinâmica familiar, sem descurar a importância dos estudos.

A relação com o actual companheiro da mãe não é de grande proximidade, uma vez que o João não lhe confere qualquer tipo de autoridade parental e faz questão de não deixar que se envolva na sua educação. Neste momento a comunicação parece ter melhorado e aos poucos o padrasto tem vindo a ocupar um papel na sua vida. A família é beneficiária do RSI (Rendimento Social de Inserção), sendo o padrasto reformado por invalidez (perna amputada) e deslocando-se em cadeira de rodas. **A mãe é uma pessoa muito empenhada na educação, sempre disponível e atenta ao seu percurso escolar e social,** assumindo muitas vezes uma postura proibitiva e rígida. Justifica esta situação pelo facto de ter um outro filho toxicodependente e, por isso, ter muito receio de que o João não resista a este tipo de vícios. Por isso, proíbe muitas vezes o jovem de frequentar determinados locais ou de se fazer acompanhar por determinados jovens que considera más influências. A mãe tem uma saúde frágil, já teve alguns esgotamentos nervosos, sendo o João quem lhe presta cuidados nesses momentos, papel que assume com muito orgulho e sem nenhum constrangimento. Além

disso, a mãe considera-se uma pessoa pouco autónoma tendo muitas vezes de recorrer à ajuda deste filho para se dirigir a alguns serviços.

Outra etapa

Durante a sua integração em PIEF, o João mostrou uma grande curiosidade por actividades muito específicas principalmente relacionadas com as ciências e as expressões artísticas. No que respeita a interesses profissionais tem-se mostrado muito inseguro e revela imaturidade perante algumas responsabilidades inerentes à actividade laboral. Salienta-se que não tivemos conhecimento, após a sua integração em PIEF, de que tivesse voltado a realizar trabalhos relacionados com a agricultura, embora tivesse passado parte das suas férias de Verão a trabalhar como ajudante de jardineiro. Esta situação face ao trabalho é aceite e incentivada no seio familiar, dada a precariedade económica em que vivem.

um olhar sobre os relatos

Maria José Casa-Nova

*CIED - Centro de Investigação em Educação,
Instituto de Educação e Psicologia da universidade do Minho*

As experiências relatadas e que dão conta dos processos de escolarização dos jovens ciganos no âmbito do Programa Integrado de Educação e Formação, poderiam ser categorizadas em função das equipas construídas para a implementação do referido Programa, do ensaio das respostas dadas pela sociedade maioritária ao problema da escolarização das crianças e jovens ciganos e pela perspectiva dos pais, dos alunos e das alunas que o frequentaram.

Em termos das **equipas**, pode-se globalmente considerar que os relatos são reveladores de um desejo de aprendizagem sobre um «Outro» que se «(des)conhece» na base de estereótipos secularmente construídos; de um voluntarismo que vai no sentido de uma tentativa de mudança de uma ordem estrutural e estruturada, equipas dinâmicas, persistentes, que compreenderam a importância do estabelecimento de relações de confiança entre a escola (representada fundamentalmente pelas professoras e professores) e a família para o desenvolvimento de uma escolaridade bem sucedida. Mas também equipas que, provavelmente de forma não consciencializada, definem os jovens com quem trabalharam fundamentalmente pelo que lhes falta e não pelas suas potencialidades, revelando simultaneamente uma valorização da **função normalizadora** em detrimento da **função instrutiva** da escola pública, com repercussões ao nível da formação dos jovens, podendo falar-se de um **sucesso do certificado** mais do que de um **sucesso de aprendizagens**.

No que concerne à *sociedade maioritária*, foram evidenciadas representações sociais negativas acerca do grupo étnico cigano, concretizadas na resistência de incorporação destes elementos nos espaços escolares

e de sociabilidade que consideram como «seus», no que parece ser uma não consideração da sua própria diferença na relação entre diferentes.

Viver juntos e partilhar os mesmos espaços de trabalho, de educação escolar e de sociabilidade, implica um reconhecimento da diferença de si e uma aceitação do «Outro». Aceitar o «Outro» implica conhecê-lo e procurar compreendê-lo à luz do seu sistema classificador e ordenador do mundo, ou seja, à luz da sua própria cultura. A cultura, enquanto elemento unificador do grupo pela inteligibilidade da produção discursiva com origem num mesmo sistema classificador, é, ao mesmo tempo, um elemento de diferenciação face a outro grupo sociocultural, a outro sistema classificador de representação e percepção do mundo. Sendo ao mesmo tempo um elemento unificador (para dentro) e diferenciador (para fora), a cultura constitui-se actualmente no elemento mais marcante na relação entre diferentes. E se a «cultura de superfície» (a música, a gastronomia, o vestuário) é um elemento identificador e diferenciador face ao «Outro», é no entanto a «cultura profunda» (o sistema de valores, as regras de conduta, os sistemas classificadores e ordenadores do mundo, que originam critérios de classificação e lógicas de distinção) que se constitui na diferença que «incomoda» ou na diferença que se «aceita». O que significa que, mesmo quando o aspecto exterior não é denunciador de uma diferença, é a cultura profunda que se constitui nesse elemento diferenciador-denunciador na base do qual se constrói o que Wieviorka (1995) designou de «racismo diferencialista» que, olhando o «Outro» como culturalmente diferente, o segrega na sua diferença, afastando-o de espaços privados e públicos de sociabilidade,



constituindo-se na forma mais acabada de racismo de que os cidadãos e cidadãs ciganos são alvo na sociedade portuguesa.

Todas as culturas constroem categorias para conhecer, classificar e pensar o «Outro». Não é aqui que reside o problema. O problema reside na construção de categorias para inferiorizar esse Outro. **E quando esse Outro interioriza essa norma que o inferioriza, acaba por se perceber como inferior, o que leva a que viva efectivamente como insulto o que o «Outro», que se pensa como superior, usa como forma de o inferiorizar.**

O contacto entre diferentes, mesmo entre diferentes que partilham o mesmo código cultural, o mesmo sistema classificador, é frequentemente gerador de interpretações, de leituras que não correspondem à mensagem que o «Outro» pretende transmitir. Quando os sistemas classificadores e ordenadores do mundo são diferentes, a probabilidade de errar nessa leitura, de efectuar uma leitura em «contra-mão», é significativamente maior, gerando incompreensão e segregação, construindo-se sociedades-mosaico por oposição a sociedades interculturais, como parecem indicar alguns dos relatos.

Relativamente aos pais e aos alunos e alunas que frequentaram o Programa referido, os relatos fazem referência a uma «resistência» dos pais em escolarizar os seus filhos, mais visível da parte dos progenitores masculinos e principalmente no que às descendentes do género feminino diz respeito. Pelo contrário, as progenitoras são as protagonistas do desejo (e da expectativa) de proporcionar aos seus filhos e filhas um nível de certificação escolar para além do 1º Ciclo do Ensino Básico, talvez pelo facto de o género feminino se constituir na **minoría dentro de uma minoría**, discriminadas no seu direito de frequência escolar.

De acordo com as professoras e técnicas, os alunos e as alunas consideram-se **menos desiguais** pelo facto de se mostrarem capazes de realizar as aprendizagens solicitadas, não colocando em causa a sua auto-estima ou o seu valor próprio. Neste processo, alguns elementos do género feminino ganharam uma maior consciência da discriminação de que são alvo no seu grupo de pertença e procuraram desenvolver margens de autonomia relativa, contornando o poder masculino parental.

Não tendo ainda as mulheres ciganas encontrado formas de construção de contextos e processos de **exercício do poder de forma expressa**, procuram encontrar formas de vivenciar a cidadania quando pensada em termos das suas experiências quotidianas, embora frequentemente sem afrontar a autoridade masculina, principalmente ao nível da esfera pública, contornando-a através de práticas onde o seu poder é exercido de forma invisível ao olhar masculino, concedendo a este a ilusão de dominação sobre o género oposto.

Isto significa que as mulheres ciganas, vivendo em contextos de subalternidade ao género masculino em muito maior grau do que as mulheres pertencentes à sociedade maioritária, constroem formas e processos de vivência de uma autonomia relativa, fugindo assim conscientemente a uma dominação patriarcal que se apresenta como natural dentro do grupo sociocultural a que pertencem. E embora considere, à semelhança de Bourdieu (1998:5), que a dominação masculina se perpetua porque as mulheres (e os homens) incorporam, «sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e avaliação, as estruturas históricas da ordem masculina», recorrendo, «para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produtos da dominação», considero também que, sendo estas agentes dotadas de capacidade reflexiva sobre os contextos e os processos de interacção, constroem práticas contra-hegemónicas que, sendo mais do que a resultante dos efeitos de *hysteresis* de que fala Bourdieu, minam as assimetrias de poder homem-mulher, assistindo-se a uma desnaturalização dessas assimetrias pela indignidade e injustiça que as mesmas provocam no género feminino.

A educação escolar constitui-se numa fonte de poder, potenciadora desta mudança. Não uma escolarização pensada de forma remediativa, mas uma educação no saber socialmente valorizado e que, por essa razão, é potenciadora de uma redistribuição do poder na sociedade, constituindo-se em formas de luta individual e colectiva.

Um dos maiores desafios que se coloca às sociedades contemporâneas consiste em perspectivar a diferença, qualquer diferença, a partir da própria diferença sem que isso implique uma inferiorização ou uma dominação do «Outro» intra ou inter-etnicamente nos vários espaços de sociabilidade.

Esta é uma das utopias que falta concretizar para que cada sociedade, em cada momento sociohistórico, se construa moralmente da forma o mais abrangente possível, perspectivando o «Outro» como um elemento cujo lugar de pertença possa ser (também) aquele que, de forma livre ou constrangida, se tornou o seu lugar de (con)vivências.

abreviaturas

PIEF	Programa Integrado de Educação e Formação
PIEF/CEF	Programa integrado de Educação e Formação / Curso de Educação Formação
EMM	Equipa Móvel Multidisciplinar
DRE	Direcção Regional de Educação
TEIA	Projecto da Comissão de Luta Contra a Pobreza (concelho do Norte do país)
CPCJ	Comissão de Protecção de Crianças e Jovens
RSI	Rendimento Social de Inserção
EB 2,3	Escola Básica dos 2º e 3º ciclos
TIL	Técnico de Intervenção Local
EBI	Escola Básica Integrada
CIOR	Escola Profissional / Cooperativa de Ensino
ES	Escola Secundária
IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional
ALF	Associação de Ludotecas de Famalicão
IRS	Instituto de Reinserção Social
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
PPSC	Programa de Promoção Social dos Ciganos

Índice remissivo

palavra/expressão-chave

A

Abandono escolar 49, 51, 59, 70, 73, 85, 93, 94, 97, 102, 108, 117, 124, 126, 136, 137, 140, 143

Absentismo 15, 16, 17, 19, 20, 35, 80, 116, 124, 130, 134

Acampamentos 85

Acolhimento Institucional 91

Afectividade 64

Alfabetização 5, 77, 81, 84

Articulação 65, 79

B

Barraca 5, 85, 86, 88, 89, 92, 126

C

Capitão de equipa 6, 126, 128, 134

Cigana 5, 15, 16, 20, 21, 23, 24, 26, 30, 32, 33, 34, 39, 42, 43, 44, 45, 49, 52, 53, 59, 60, 62, 64, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 85, 89, 91, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 109, 111, 115, 117, 118, 120, 122, 124, 125, 126, 129, 130, 133, 136, 138, 139, 141, 144

Competências 22, 27, 28, 41, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 74, 82, 87, 89, 94, 100, 110, 113, 115, 123, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 137, 138, 140, 141

Comunidade 18, 19, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 42, 43, 45, 52, 53, 59, 61, 63, 65, 72, 77, 80, 84, 86, 93, 94, 95, 98, 99, 107, 116, 122, 124, 136, 139, 143

Comunidade cigana 34, 52, 53, 77, 94, 95, 122, 124, 136, 139

Confiança 46, 47, 61, 62, 64, 65, 132, 137, 140, 147

Cultura cigana 16, 20, 21, 23, 26, 62, 72, 81, 94, 111, 118, 129, 144

Cumprimento escolaridade obrigatória

E

Estimuladas 118

Estratégias pedagógicas 118, 120

Etnia cigana 5, 30, 34, 59, 60, 64, 73, 75, 77, 78, 79, 82, 85, 89, 93, 97, 99, 100, 101, 102, 106, 108, 109, 115, 117, 122, 124, 125, 126, 129, 130, 133, 136, 139, 141, 144

F

Feirantes 68, 75, 78, 86, 107, 110

H

Habitação social 77, 85, 86, 102, 124

I

Identidade cultural 37, 130

Instabilidade comportamental e emocional 133

Insucesso escolar 9, 34, 51, 53, 54, 126

Integração 25, 31, 43, 45, 46, 60, 61, 62, 66, 68, 70, 72, 73, 78, 82, 88, 90, 91, 94, 97, 98, 100, 103, 113, 116, 119, 123, 124, 125, 127, 130, 131, 135, 145

Interacções 62, 64

L

Líder 107, 128, 130

M

Marginalidade 130, 131

Mediador 82

Monitor 70, 82, 108, 109, 110, 111

Monodocência 88

N

Necessidades Educativas Especiais 83

Negociação 63, 68, 75

Nomadismo 85

P

Percurso 12, 60, 61, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 85, 87, 88, 91, 93, 94, 97, 98, 100, 102, 108, 112, 121, 122, 123, 126, 128, 129, 130, 134, 135, 141, 143, 144

Processo de Promoção e Protecção 89, 91

Professor 9, 29, 41, 47, 51, 63, 64, 66, 67, 71, 72, 74, 75, 105, 108, 126

Proximidade 45, 46, 47, 62, 64, 144

T

Tradição 68, 82, 84, 86, 91, 116

V

Valores culturais 125

«Os relatos que se apresentam dão corpo e forma a processos educativos desenvolvidos de Norte a Sul do país no âmbito do Programa Integrado de Educação e Formação do PETI. Não relatam todos os processos, mas uma parte dos mesmos através das vozes das professoras, dos professores e das técnicas superiores que trabalharam com crianças e jovens ciganas no seu retorno à educação escolar num currículo sem equivalência social ao currículo “nacional”, mas que durante algum tempo (em alguns casos, anos) manteve estas crianças e jovens em contacto com a educação escolar. Relatam um processo onde se evidenciam estereótipos, resistências e paternalismos (das equipas e da sociedade global), mas também alguma análise crítica relativamente àqueles estereótipos e resistências. Evidenciam a dificuldade de as escolas e a sociedade global trabalharem com e na aceitação da diferença sem a hierarquizar e a inferiorizar na comparação com a sua própria diferença e com a norma normalizante e reguladora de padrões de conduta e da aceitabilidade moral. Norma normalizante que a escola, neste caso através do PIEF, enfatiza e privilegia no seu trabalho com estas crianças e jovens.»

«Trajectórias escolares prolongadas por parte do grupo sociocultural cigano implicará um trabalho diacrónico, reflectido e dual, o que significa um trabalho longo e partilhado entre estes dois grupos socioculturais (sociedade maioritária, comunidades ciganas). Enquanto este caminho não for construído em conjunto, continuaremos a ter realidades que não se interpenetram, fechadas em universos paralelos cujo intercâmbio se resume à instrumentalidade e funcionalidade necessárias a trocas comerciais, ao contacto necessário à (sobre)vivência dos dois grupos e dentro das percepções mutuamente construídas e que, não sendo a realidade, passam a ser reais pelo condicionamento das práticas e do relacionamento intercultural.»

Maria José Casa-Nova



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



GOVERNO DA REPÚBLICA PORTUGUESA
Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social