

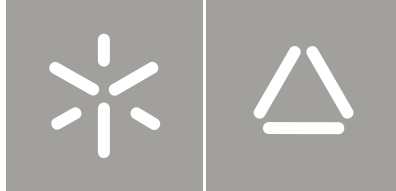


Claudia Alexandra Soares Ferreira

A Cor da Delinquência?
Articulações entre a etnia cigana,
a família e a escola

Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais





Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Claudia Alexandra Soares Ferreira

A Cor da Delinquência?
Articulações entre a etnia cigana,
a família e a escola

Tese de Mestrado em Crime, Diferença e Desigualdade

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Helena Machado

DECLARAÇÃO

Nome	Claudia Alexandra Soares Ferreira
Endereço Eletrónico	claudiaalexsferreira@gmail.com
Número de Identificação Civil	13317261
Título da Dissertação	A Cor da Delinquência? Articulações entre a etnia cigana, a família e a escola
Orientador(es)	Professora Doutora Helena Machado
Ano de Conclusão	2013
Designação do Mestrado	Mestrado em Crime, Diferença e Desigualdade

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Eduquem as crianças e não será preciso castigar os homens.

Pitágoras (582 a. C. – 496 a. C.)

Agradecimentos

O percurso para a concretização desta investigação não foi solitário. Ao longo deste processo que culminou com a presente dissertação, pessoas e instituições cruzaram o meu caminho e desempenharam um papel fundamental na concretização do mesmo. Assim, expresso o meu reconhecimento e gratidão a todos que partilharam esforços comigo e à sua maneira foram deixando o seu contributo. De tal modo, que o espaço que aqui reservo não esgota o agradecimento e o reconhecimento que lhes é devido.

O primeiro agradecimento é dirigido à grande instituição que é a Universidade do Minho que me acolheu nestes cinco anos, bem como a todos os docentes que marcaram o meu percurso académico.

Em especial, um agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Helena Machado, pela disponibilidade, orientação, pelo permanente espírito crítico estimulante e pelos preciosos conselhos que se revelaram fundamentais neste percurso.

Um agradecimento também à comunidade cigana da cidade de Fafe, que se disponibilizou a participar neste projeto sempre com um sorriso, em especial aos pais e aos jovens que deram um contributo mais ativo.

Aos meus pais, Elza e José, pelo amor, pelos ensinamentos, por suportarem os meus momentos de tensão sempre com uma palavra de apoio, pela confiança e por sempre acreditarem na minha capacidade de fazer valer os seus esforços, sem imporem limites aos meus objetivos, apoiando-os constantemente, principalmente nesta fase académica. Assim como à minha irmã, Diana, pelo amor, pelas palavras divertidas e por sempre me animar nos piores momentos.

À Sara, por cinco anos de momentos de partilha de sonhos, desejos, angústias e por dar um valor único, que só nós sabemos, à palavra amizade; à Joana, prova genuína de que a distância não nos impede de manter uma amizade como a nossa; à Isabel, amiga de longa data, por estar comigo nos momentos essenciais da minha vida. Ao Pip's por serem as melhores pessoas que conheci na Universidade. Por fim, aos restantes amigos e amigas que, apesar de poucos, são os melhores.

A todos, o meu profundo agradecimento!

Resumo

A Cor da Delinquência:

Articulações entre a etnia cigana e a instituição escolar

A presente dissertação procura refletir sobre a problemática da delinquência juvenil, através de representações construídas pelos membros da comunidade cigana acerca deste fenómeno. Pretende-se assim entender, através dos discursos dos indivíduos envolvidos no problema, os contextos familiares, sociais e educativos em que se desenrolam as práticas desviantes.

A juventude é uma realidade social historicamente recente, construída pelas sociedades modernas, industrializadas e escolarizadas. Consigo, as sociedades modernas trazem outros problemas como o da delinquência juvenil que adquire cada vez mais relevância social. Atendendo a que as estatísticas da delinquência juvenil não especificam a origem étnica dos desviantes, não se tem conhecimento dos meandros em que o fenómeno se manifesta. Neste sentido, acentua-se a necessidade de encarar as etnias num contexto diferente do habitual, sujeitos que, da mesma forma que os demais, constroem os seus caminhos com base nas suas experiências e práticas que por vezes os podem conduzir a comportamentos desviantes.

O objeto de estudo deste trabalho seria, em primeira instância, estudar a problemática da delinquência juvenil na etnia cigana, sob o ponto de vista da mesma, mas também da instituição escolar. Todavia, várias contingências que surgiram no terreno levaram à investigação, fundamentalmente, das articulações entre a etnicidade, a família e a escola. Assim, visou-se mapear elementos possíveis de favorecer ou não contextos para a emergência de caminhos de delinquência.

Para esta investigação, optou-se pela metodologia qualitativa, iniciada com algumas entrevistas exploratórias, que permitiram aprimorar as entrevistas realizadas numa segunda fase a crianças e jovens e a pais pertencentes à comunidade cigana do município de Fafe. A análise das entrevistas veio evidenciar um distanciamento

simbólico da comunidade cigana em relação à escola e que os comportamentos desviantes são enquadrados num contexto de desvalorização e de relativização das normas sociais pertencentes aos grupos externos ao grupo étnico cigano. No que respeita a atividades criminais no seio da etnia, os adultos referiram não ter conhecimento dessas práticas.

Acredita-se que, embora esta pesquisa possa não ter aferido a autêntica dimensão do problema, tem potencial para atrair atenções para esta realidade ainda pouco debatida.

Abstract

The Color of Delinquency:

Social representations about Romanies offenders in schools

This dissertation seeks to reflect on the problem of juvenile delinquency through the representations constructed by members of the Roma community about this phenomenon. The aim is to understand, over the speeches of the individuals involved in the problem, the family, social and educational contexts, in which this deviant practices unfold.

Youth is a recent historically social reality, constructed by modern societies, industrialized and educated. With them, modern societies brought other problems such as juvenile delinquency which its social relevance grows increasingly. Since the statistics of juvenile delinquency do not specify the deviants' ethnicity, we are not aware of the intricacies in which this phenomenon is manifested. In this regard, stresses the need to face the ethnic groups in a different context from the usual, people that, in the same way as the others, build their paths based on their experiences and practices that sometimes can lead to the deviant behavior.

The object of this work would be, in first instance, to study the problem of juvenile delinquency in Roma community, from their point of view, but also from the school. However, several contingencies that have arisen in the field led to the investigation, mainly, of the joints between ethnicity, family and school. Thus, the aim was to map out possible elements which would favor or not contexts for the emergence of delinquency.

For this research, we chose the qualitative methodology, which we started with some exploratory interviews allowing us to enhance the interviews for the second phase. They were applied to the children and teens, and the parents belonging to the Roma community in the city of Fafe. The data analysis has highlighted a symbolic detachment of the Roma community to school and that deviant behaviors are framed in a context of

devaluation and relativization of the social norms belonging to other groups outside the Roma ethnic group. In which regards to criminal activities within the ethnicity, adults reported not having knowledge of these practices.

It is believed, though this research may not have measured the true magnitude of the problem, it has the potential to attract attention to this fact, which stills little discussed.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	vi
Introdução Pensar em Etnias	1

I PARTE

Enquadramento Conceptual e Teórico

Capítulo I Conhecer a Etnia Cigana...	5
1.1 Reflexões em torno dos conceitos de Raça e Etnia	7
1.2 Questões de Identidade Étnica e Grupos Étnicos	12
1.3 Decifrar o <i>Habitus Étnico</i>	16
A Construção dos Lugares de Etnia	18
1.4 Exclusão, Etnicização e Racismo	19
1.5 Práticas e Representações Sociais da população face aos ciganos	25
Capítulo II A socialização das crianças e jovens ciganos pela família e pela escola e o caminhar para a Delinquência	28
2.1 Estruturas de Socialização: a Família	29
2.2 Estruturas de Socialização: a Escola	33
2.3 Duas Faces de Uma Moeda: etnicidade cigana e escola	34

Perspetiva Cigana face às escolas como organizações	37
A Cultura Escolar em relação às minorias	41
Considerações Finais	45
Capítulo III Da Infância à Adolescência: compreender a delinquência	48
3.1 Criminalidade em Portugal: um passo para a Delinquência	50
Legislação de Menores em Portugal	52
3.2 Evolução das Abordagens Teóricas à Delinquência Juvenil	53
Durkheim e a Teoria da Anomia	54
A Escola de Chicago	57
Subculturas Delinquentes	59
Teorias da Rotulagem	64
3.3 Fronteiras da Juventude: a transgressão na adolescência	67
3.4 Esmiuçar o fenómeno da <i>Delinquência Juvenil</i>	70
O Desvio nos Jovens: Modelo do Controlo Social e da Identidade/Subcultura	73
As estruturas de socialização	75

II PARTE

Enquadramento Metodológico

Capítulo IV Desenho Metodológico da Investigação	79
4.1 Contextualização da Investigação	80
4.2 Metodologia Qualitativa: fundamentação do método	82
4.3 Recolha de Informação: A Entrevista	84
Guiões de Entrevista	85

Realização das Entrevistas	87
Os entrevistados: pais e outros adultos e crianças e jovens	88
A Construção da Informação	89
Capítulo V Etnicidade, Família e Escola: reflexões centradas numa pesquisa de terreno	91
5.1 Breve Caraterização dos Entrevistados	92
Pais e outros Adultos	92
Crianças e Jovens	96
5.2 Contextos Familiares Ciganos	97
Socialização Primária	98
Relações inter e intra-étnicas	99
Lugares de Etnia	100
5.3 A Opinião dos Pais: imagens da instituição escolar para a etnia Cigana	102
Trajetórias e Experiências Escolares dos Pais	102
Participação dos Pais na Vida Escolar dos Filhos	103
Orientação e Apoio dos Professores	105
Percurso Escolares dos Jovens e Futuro Profissional: perceções dos adultos	107
5.4 O Olhar das Crianças e Jovens sobre a Escola	111
Auto perceções e Opiniões sobre o seu Percurso Educativo	112
Redes de Sociabilidade	116
Crianças e Jovens Ciganos: que futuro?	116
5.5 Ver de Fora para Dentro: perspetivas ciganas sobre o grupo cigano	118
Reflexões Finais	120
Referências Bibliográficas	124

ANEXOS

Exemplo da Carta Enviada às Escolas	b
Guião das Entrevistas Exploratórias	c
Guião das Entrevistas a Pais	e
Guião das Entrevistas a Crianças/Jovens	f
Termo de Consentimento Informado de Adultos e Pais	g
Termo de Consentimento Informado de Crianças e Jovens	h

Introdução | Pensar em Etnias...

Ao longo das últimas décadas, a questão da etnicidade nas escolas tem sido alvo de diversos estudos sobretudo no âmbito da sociologia da educação, que discutem, na sua maioria, a inserção dos grupos étnicos no sistema educacional português, mas principalmente o (in)sucesso escolar das etnias. O presente estudo pretende introduzir nos debates a questão da delinquência juvenil e, neste sentido, contribuir para a análise e compreensão das representações sociais sobre a delinquência de jovens ciganos, através de discursos construídos por pais e pelas próprias crianças/jovens. Assim, visa-se, nesta investigação, analisar e compreender as associações entre a etnicidade, a família e a escola, bem como os processos de inclusão e exclusão social dos jovens, e averiguar que elementos podem potenciar os comportamentos delinquentes.

Por se admitir que o sistema de ensino tanto fomenta a inclusão social, ou a mobilidade social, como reproduz desigualdades sociais previamente existentes (Bourdieu e Passeron 1975), considera-se pertinente investigar a dupla faceta da delinquência juvenil em meio escolar a partir de jovens ciganos. Sabendo que a comunidade cigana está bastante representada nas prisões (Cunha 2005) e tendo em conta os processos sociais de dupla exclusão social a que os jovens ciganos estão sujeitos nas escolas¹, é ainda preponderante indagar em que sentido o contexto escolar reproduz e consolida (ou não) a vulnerabilidade social, económica e cultural que vai incentivar os comportamentos desviantes dos jovens; ou, noutro sentido, quebrar processos contínuos de reprodução de exclusão social, que durante anos têm atingido as comunidades ciganas e promover, desta forma, mecanismos de mobilidade social ascendente e de inserção social na comunidade alargada.

A adolescência configura-se como a etapa da vida do jovem em que ele está sujeito a maior exposição social e onde a ânsia pela autonomia tem implicações fundamentais na sua estrutura individual, familiar e social. Assim sendo, o jovem

¹ São excluídos por pertencerem a um grupo minoritário na escola e pela distância da escola em relação à cultura a que pertencem (Casa-Nova 2006a; Leote de Carvalho 2010).

procura a sua autonomia tentando, aos poucos, desprender-se da família. É aqui que o grupo de pares assume elevada importância, já que é junto dos amigos que o jovem se sentirá mais seguro, adaptado e indispensável. A transgressão é, na perspectiva de vários autores do ramo da psicologia, inevitável no processo de desenvolvimento e de aquisição de novas formas de socialização (Rodrigues 2009: 29-30). Porém, é possível que esta perspectiva não se verifique com os jovens ciganos, sendo este o contributo fundamental deste trabalho.

Portanto, a educação escolar deve ser encarada como uma fonte de poder (Casa-Nova e Palmeira 2008: 7), já que tem a capacidade de moldar comportamentos e pensamentos. A educação deve ser um alicerce dos direitos humanos, assim como a principal interveniente no desenvolvimento de competências intelectuais potenciadoras de admitir ou não desigualdades, discriminações, preconceitos e estereótipos. Deve apostar-se numa educação que possibilite a descoberta da alteridade e da diversidade (Cardoso et al. 2001).

Em Portugal, a insituição escolar, enquanto pública e aberta a diferentes grupos sociais, surge com Marquês do Pombal, em 1772, quando são criadas as escolas de *ler, escrever e contar* para os filhos do sexo masculino de artesãos urbanos, sendo que a educação dos filhos de camponeses, também eles homens, estaria a cargo dos párcos. Assim, desperta o interesse do Estado pela educação pública dos setores da população não pertencentes às classes sociais com mais poder. No que respeita aos grupos minoritários, em particular a etnia cigana, estes não estavam inseridos no sistema de ensino português, não porque a lei não o permitia até ao 25 de Abril de 1974, mas por serem nómadas, sendo que a itinerância os impossibilitava de frequentar a escola, e, sendo assim, os semi-sedentários e sedentários eram excluídos pela sociedade maioritária (Casa-Nova e Palmeira 2008: 7-8).

Sob o olhar de Pierre Bourdieu e de Jean-Claude Passeron, nos anos 70, a escola passa a ser vista como uma instituição reprodutora da estrutura social em classes. Influenciados pela Nova Sociologia Inglesa, alguns estudos vêm demonstrar que a escola desempenhava um papel ativo na produção das desigualdades. No ponto de vista de Bourdieu e Passeron (1975), a escola “(...) não só reproduzia essas desigualdades (...) mas também era produtora de desigualdades.” (Casa-Nova e Palmeira 2008: 9).

Em suma, a insituição escolar embora tenha contribuído e continue a contribuir, através da democratização do acesso ao ensino, para as desigualdades económicas e sociais, tem-se revelado incapaz de alterar a estrutura das desigualdades

sociais, porque, na opinião de Bernstein (1971), a escola não é capaz de contrapesar a sociedade (Casa-Nova e Palmeira 2008: 9-10).

Estima-se que há mais de cinco séculos que a etnia cigana está representada em Portugal, porém marcada por uma convivência bastante conflituosa com os portugueses não-ciganos, alvos de alguma discriminação social. Esta situação conduziu a “(...) fenómenos de vulnerabilidade sociocultural (crise de identidade e de valores e/ou destruição da coesão social) e, conseqüentemente, a práticas socioeconómicas mais recentes, como é o caso do tráfico e consumo de drogas.” (Gomes 2011: 4-5).

As comunidades ciganas têm estado, por muitos anos, afastadas do sistema educacional, não só em Portugal mas também nos restantes países da Europa, onde se encontra estes grupos étnicos e onde existem dados conhecidos (Casa-Nova 2006: 156). Em Portugal, este afastamento da escola pública deve-se ao elevado absentismo, bem como pela diminuição drástica da frequência escolar na transição entre ciclos (mais concretamente no final do 1º ciclo). É um fenómeno que, desde a década de 90 do século XX, foi considerado um problema social por determinadas entidades públicas, professores e técnicos superiores e tem sido transformado em problema sociológico por muitos investigadores, que através do trabalho de campo qualitativo e etnográfico procuram deslindar algumas questões relacionadas com esta temática (Casa-Nova 2006: 158).

I PARTE

Enquadramento Conceptual e Teórico

Capítulo I | Conhecer a Etnia Cigana...

Os ciganos encontram-se instalados em Portugal há quase cinco séculos e até à Revolução de 25 de Abril de 1974 foram alvo de perseguições validadas por leis dos diversos líderes portugueses que consentiam a sua expulsão, assimilação, reclusão ou exclusão (Casa-Nova *apud* Azevedo 2011: 3). São um povo que demonstra uma certa relutância face à integração, muito por causa da rejeição e assimilação forçada de que foram vítimas no decorrer dos tempos. Neste sentido, o nomadismo constituía uma forma de independência e permitia-lhes fugir às referidas perseguições (Cabral 2012: 56). Contudo, apesar destes acontecimentos, os ciganos continuam a preservar a sua *identidade étnica* através de um certo isolamento imposto pelos mesmos em relação à sociedade maioritária (Azevedo 2011: 3).

Pensa-se que os ciganos são originários de povos nómadas provenientes da Índia do Norte, designados *Manouch*, *Rom*, *Sinti* ou *Calé*, uma vez que os vários dialetos da língua *Romani* original são provenientes de línguas indianas (Hindi, Punjabi e Sânscrito). Apesar de estarem espalhados pela Europa e de cada grupo ter as suas particularidades, há características culturais que são comuns a todos, como a coesão familiar, a importância que depositam na relação com a família alargada, a participação nos eventos familiares, bem como o respeito pela educação familiar (Azevedo 2011: 4).

Atualmente, os ciganos portugueses são, na sua maioria, sedentários, isto porque se encontram sujeitos a políticas sociais como o Rendimento Mínimo Garantido, que requer um atestado de residência e a inscrição dos filhos no sistema de ensino (Montenegro *apud* Azevedo 2011: 3). Como forma de subsistência, estabeleciam trocas económicas com a população nativa, porém, atualmente, a atividade profissional restringe-se sobretudo à venda ambulante (Cabral 2012: 56).

Desempenhando, como já foi referido, na sua maioria, a profissão de feirantes, os ciganos apresentam as seguintes características: a) não estão sujeitos a qualquer supervisão ou subordinados a uma entidade patronal, pois trabalham por conta própria; b) desenvolvem competências relacionais necessárias a um bom desempenho profissional; c) desenvolvem estratégias de (sobre)vivência que têm como consequência

a construção de uma flexibilidade de pensamento e de ação, que lhes permite um certo grau de adaptabilidade às circunstâncias adversas em que frequentemente se encontram; d) desenvolvem o espírito de iniciativa, fundamentalmente face à constante necessidade de adequação às modificações do mercado de trabalho (Casa-Nova 2005: 210-211).

Quando se encontravam em situações de assalariados ocupavam posições pior remuneradas, pelo que não recebiam o mesmo tratamento que os demais pertencentes a outros grupos e não usufruíam da mesma proteção que a lei conferia. Deste modo, eram alvo recorrente de discriminação por parte das várias instituições, levando-os a construir mundos isolados, separados ou mesmo segregados em *ghetto*, cuja comunicação com os restantes membros da sociedade era quase inexistente. Como consequência, na comunidade autóctone emergiam sentimentos de insegurança e medo, reforçando os processos de rotulagem e estigmatização dos grupos étnicos (Silva e Silva 2011: 215-216).

Uma boa parte dos membros da comunidade cigana estão numa situação de “desvinculação cultural” face ao mercado de emprego formal e chegam até a enveredar pela chamada “economia da delinquência”; outros apresentam uma inserção profissional prematura nas atividades de venda ambulante, baixa qualificação profissional, bem como ausência de tradição de trabalho assalariado. Revelam ainda elevadas taxas de analfabetismo, absentismo escolar e forte estigma escolar e, como tal, o consequente abandono do sistema de ensino. É um grupo que assume uma atitude de retraimento na participação sociopolítica, o que se traduz num estatuto marginal em relação aos benefícios proporcionados pelo Estado, no que respeita à segurança social, à educação, saúde, emprego, lazer ou habitação (Mendes 1998: 208).

De acordo com dados recolhidos em investigações realizadas por Casa-Nova (1992, 1999, 2002), as famílias ciganas não apresentam grande variabilidade no que respeita à posse de graus académicos nem ao exercício profissional. As habilitações académicas dos ciganos observados pela investigadora situam-se entre a frequência do 1º e do 6º ano de escolaridade. Os recursos económicos das famílias são diferenciados, embora não se constituam em *capital económico* (Bourdieu 1998); são investidos na aquisição de lotes de vestuário ou de veículos de transporte, que são simultaneamente instrumentos de trabalho, transformam-se em recursos económicos de sobrevivência e não de acumulação. Os recursos económicos que vão auferindo também não são potenciadores de *capital cultural* (Bourdieu 1998), nem rentabilizados no acesso ao mercado de trabalho na comunidade alargada (Casa-Nova 2005: 209).

O facto das famílias ciganas mostrarem baixa permeabilidade à assimilação cultural, assim como as famílias pertencentes a classes sociais favorecidas, parece derivar dos processos de socialização e educação familiares². São processos originados, no caso das famílias ciganas, da pertença étnica, fundamentada na afirmação de pertença a uma cultura que sustenta e defende os valores que julgam superiores aos da sociedade maioritária (Casa-Nova 2005: 212).

1.1 Reflexões em torno dos conceitos de Raça e Etnia

As sociedades multiétnicas desempenham um papel fundamental no debate das relações étnicas e rácicas. *Etnia* e *raça* são conceitos que regem e estruturam as relações entre os grupos sociais, pelo que se impõe uma clarificação, mesmo que sucinta, de alguns dos conceitos elementares que constituem a rede conceptual da Sociologia das Relações Étnicas e Rácicas.

A noção de *raça*³ é utilizada desde o século XV, num primeiro momento inserida na área da botânica e, posteriormente, na zoologia. A associação do termo *raça* ao ser humano remonta ao século XVII, referindo-se especificamente à linhagem. É só no século XVIII que este conceito surge como forma de identificar um grupo de pessoas que partilham uma mesma descendência e características distintivas que se convertem num instrumento de classificação dos indivíduos. Neste contexto, começa a esboçar-se a ideia da existência de raças hierarquicamente distintas, não se verificando porém unanimidade no que respeita à sua origem⁴ (Silva 2006: 39).

De acordo com Banton (*apud* Silva 2006: 40), a noção de *raça* é inseparável de outras como a de *classe* e *nação* que emergiram nos séculos XVIII e XIX⁵. Assim como

² Ao contrário das famílias de classes sociais desfavorecidas que aspiram frequentemente a um “emburguesamento” (Casa-Nova 2005: 212).

³ O termo *raça* provém do latim *ratio* e significa razão, ordem cronológica (Silva 2006: 39).

⁴ Os monogenistas, com base na mitologia bíblica, consideravam a descendência a partir de Adão e Eva, o casal original, que ter-se-ia diferenciado por degenerescência do branco original ou através de melhorias adicionais da sua civilização. Já os poligenistas sugerem a emergência de várias raças, desafiando os textos bíblicos do Génesis do Antigo Testamento. Esta teoria vigorou entre 1750 e 1870 e teve os seus alicerces nas descobertas geológicas e paleontológicas, que afirmavam que a antiguidade do Homem provinha de uma evolução de milhões de anos, com base em descobertas de vestígios de grupos humanos que remontariam à suposta era bíblica, cerca de 6000 anos antes (Silva 2006: 39).

⁵ Também Feton (*apud* Macedo 2010: 7-8) distingue os conceitos de *raça*, *etnia* e *nação*, e afirma que os três se referem a “(...) comunidades de descendência e de cultura, mas cada um com características específicas”. Na opinião do autor, *raça* relaciona-se com grupos cujas divisões são geradas vagamente e

o de *raça*, também o conceito de *classe*⁶ viria a ser retomado. Primeiro, pela mão de Lineu para a classificação das espécies vegetais e animais, depois como conceito descritivo para os fisiocratas no sentido de categorizar os grupos ou as classes de indivíduos e, por fim, pelos liberais e também marxistas que, de uma forma mais crítica e analítica distinguem três classes: os proprietários-rentistas, os assalariados e os empresários (Silva *apud* Silva 2006: 40). Por sua vez, a noção de *nação* também começa a criar raízes, sugerindo uma coletividade definida por um sentimento de pertença, que apresenta demarcações territoriais e que dividem uma língua e cultura, reforçadas por uma crença ou religião comum (Silva 2006: 40).

O conceito em análise, assim como os seus pressupostos biogenéticos e os seus corolários pseudoculturais viriam a ser alvo de bastantes críticas, já que estes não apresentavam qualquer base científica. O seu objetivo primordial seria construir formas de diferenciação e de hierarquização das respetivas raças, em que aquelas que se dizem superiores se elevariam a outros patamares, em detrimento das inferiores, as quais se diminuiriam ainda mais ou mesmo se rejeitariam. Assim sendo, a *raça*, sendo uma realidade cultural, acaba por se tornar numa construção social, onde se destacava a diferença física, mas também um significado subjetivo atribuído, isto é, “(...) os traços fenotípicos fornecem uma base natural, neutra, fixa, evidente, em que a cultura investe, interpreta e transforma em símbolos (...)” (Cunha *apud* Silva 2006: 40).

Até finais do século XIX, o termo *raça* foi utilizado como sinónimo de *etnia*⁷. Na atualidade, o termo *raça* diz respeito aos grupos sociais que se diferenciam do ponto de vista biológico (Fernandes 1995: 26); faz-se uso do fenótipo para a classificação e assume-se que há transmissão intergeracional através do sangue (Macedo 2010: 7). Segundo Smith (*apud* Macedo 2010: 7), o conceito de *etnia* diz respeito a uma população humana com mitos e ancestralidade comuns, que partilha memórias históricas e que, no século XIX, era negativamente conotada e desconsiderada como categoria por pensadores como Gobineau (Silva 2006: 40).

Todavia, em oposição à ideia de *raça*, que conceptualmente surgia na sequência do genocídio nazi, surge o conceito de *etnia* que viria a suplantar o de *raça* em termos de relevância e utilização no vocabulário do quotidiano (Silva 2006: 40-41). De acordo com John Rex (*apud* Mendes 2005: 23), *raça* e *etnia* podem configurar

remetem para a diferença física; o conceito de *nação* implica uma associação a um Estado ou a outra forma política; já o termo *grupo étnico* diz respeito a um grupo dentro do Estado-nação.

⁶ O termo *classe* teve origem no latim *classis* para designar um conjunto de indivíduos classificados consoante a sua capacidade tributária para o sustento do exército (Silva 2006: 40).

⁷ O termo *etnia* deriva do grego *ethos* que significa povo ou nação.

fontes independentes de ação e de relações sociais ou, por outro lado, processos de classificação de classe e de posição social. O mesmo acrescenta ainda que a *raça* é um “bom indicador de parentesco”, porém não a encara como uma fonte ou causa de ação, mas uma forma possível de orientação da mesma. Neste sentido, os indivíduos podem valorizar as características físicas semelhantes às suas, identificar-se com elas e agir de modo a partilhar não só as características físicas, mas também culturais (Mendes 2005: 23). Por sua vez, Van den Berghe (*apud* Mendes 2005: 23) afirma que as raças são grupos humanos que se autodefinem ou são definidos por outros grupos, como diferentes ou com características físicas inatas e imutáveis.

Na visão de Ringuelet (*apud* Gomes 2008: 14), *etnia* é a caracterização global de um determinado grupo de indivíduos ou povo ao qual corresponde um certo padrão de comportamentos, um certo estilo de vida e cultura específicos. Já Barth (*apud* Gomes 2008: 14) considera que os grupos étnicos que se distinguem por traços culturais e atributos de identidade podem ser encarados como critérios de classificação que variam entre as formas de vestir ou as regras de herança. A pertença a determinado grupo étnico presume que se seja uma pessoa em específico, que se interiorize uma identidade base e o direito a ser julgado e a julgar alguém de acordo com os seus padrões, fundamentais à sua identidade. Logo, identificar-se alguém como membro do mesmo grupo étnico envolve a partilha de critérios de avaliação e julgamento; porém, noutra perspetiva, verifica-se uma restrição do grupo aos seus próprios membros, já que olha os que não pertencem à etnia como estranhos (Gomes 2008: 14).

Por sua vez, Bader (*apud* Gomes 2008: 14) confere ao conceito de *etnia* um sentido comunicativo e organizacional. O *grupo étnico* partilha

“(…) valores culturais fundamentais, realizados em unidade aberta sob formas culturais; (…) constrói uma esfera de comunicação e interação, possui membros que se identificam e são identificados pelos outros como tal (...) Na medida em que os actores usem identidades étnicas para se categorizarem a si próprios e aos outros para objectivos de interação, eles formam grupos étnicos em sentido organizacional.” (Gomes 2008: 14).

Na perspetiva de Breton (*apud* Gomes 2008: 14), o *grupo étnico* é uma comunidade de indivíduos ligados através da partilha de traços de cariz linguístico, antropológico, histórico, político, cultural e religioso, cuja associação constitui a sua própria cultura. Todavia, San Román (Gomes 2008: 15) afirma que falar em etnicidade é referir-se a dois aspetos diferentes sem se aperceber. Por um lado, a identidade étnica

de um povo ou o reconhecimento do mesmo como tal por ele mesmo e pelos outros, como um grupo com uma identidade própria cultural e historicamente considerado. Por outro, concerne também ao repertório cultural desse povo. De acordo com Teixeira Fernandes (*apud* Gomes 2008: 14), os grupos étnicos dispõem de alguns traços que os diferenciam da restante população; orgulham-se por pertencerem a uma cultura e religião próprias. Também não raramente são identificados através dos seus traços fisionómicos que os remetem para um mundo à parte, em conjunto com o seu sistema de valores sociais e as suas vivências culturais.

O *grupo étnico* seria então o conjunto de indivíduos que se considera e é considerado como tal. São pessoas que se ligam pelos traços que têm em comum e que os diferenciam da restante sociedade em se inserem. Por sua vez, a sociedade alargada vai identificá-los e categorizá-los, estabelecendo contacto e integrando-os ou não. Deste modo, os traços étnicos podem aproximar o grupo pela sua semelhança, mas também podem separá-los daqueles que não os partilham. Por norma, os ciganos têm valores e normas em certa parte diferentes dos membros da comunidade não cigana, no entanto, este facto não limita as relações entre a comunidade cigana e a não cigana (Gomes 2008: 15).

A *etnicidade* é um fenómeno social que se torna mais ou menos relevante em função da acentuação que se deposita nos contrastes entre as etnias e a restante população (Costa 2003: 60). Costa (2003: 60) afirma que na definição de *contraste cultural* são tomadas em consideração a religião, a língua, a raça, as formas familiares e comunitárias e estilos de vida. Por sua vez, a definição de *contraste social* engloba critérios como a residência, a estrutura etária e sexual, os níveis de escolaridade ou a composição de classe. Assim como Machado (1992: 214) que, para o *contraste social* compreende a localização residencial, a estrutura etária e sexual, os níveis de escolaridade, a composição de classe, enquanto no *contraste cultural* figuram as dimensões religiosas, linguística, racial, matrimonial e os modos de vida em geral.

À problemática da *etnicidade* estão associadas múltiplas dimensões sociais, políticas e culturais que são parte componente do grupo étnico cigano português. São características deste, três dimensões essenciais: a *social* que diz respeito às desigualdades sociais e à inserção socioprofissional; a *cultural* que compreende os valores e as crenças religiosas, a língua, os estilos de vida, as tradições e práticas culturais e as relações de parentesco; por fim, a *política* que nos remete para a organização interna da comunidade em relação ao exterior, a autoridade interna, o associativismo e a participação política (Mendes 2005: 28).

Contudo, se por um lado a *etnicidade* define a pertença dos membros da etnia cigana, já que, como resultado dos processos de exclusão profissional, social e cultural, são indivíduos que se encontram um pouco à margem das oportunidades que a sociedade alargada oferece, por outro deve atentar-se ao facto de que, em última instância, os comportamentos desviantes e até mesmo criminosos praticados por estes, não são o resultado dos seus traços étnicos, mas da classe social para a qual são remetidos. Assim, o que conduz ao ódio não é a etnicidade, mas a classe e a exclusão social (Gomes 2008: 17).

Cabecinhas (2007) considera que características idênticas são utilizadas para definir *grupo étnico* e *raça*, atendendo a que no *grupo étnico* vigoram as características culturais, enquanto em *raça* se consideram as características relacionadas com a hereditariedade e depois as culturais (Cabecinhas 2007: 149). Contudo Cunha (2000) acredita que:

“Utilizar a noção de aparência física como se se tratasse de um suporte inteiramente biológico e a-histórico é esquecer que foram ideologias ocidentais e o corpo de conhecimentos aí nascido num período preciso que definiram certas características físicas como mais importantes do que outras para marcar diferenças; é esquecer que o modo como vemos as características físicas foi, e é, mediado por essas lentes. Assim, a própria *visibilidade* fenotípica não é relegável para o puro plano da natureza; é, também ela, social e historicamente constituída.” (Cunha 2000: 13)

Assim sendo, um grupo não deve ser considerado étnico apenas pela aparência física; ele deve ser capaz de se ver e ser visto pela restante comunidade como diferente, pois partilha uma outra história, uma tradição, cultura e costumes familiares, uma literatura, uma linguagem e até uma religião diferente da que partilham quem pertence à restante sociedade (Macedo 2010: 8).

Embora, como já foi referido a ideia de *raça* esteja relacionado com algo biológico, o conceito de *etnicidade* tem um significado puramente social; isto é, “(...) práticas culturais e (...) modos de entender o mundo que distinguem uma dada comunidade das restantes.” (Giddens 2008: 248). Os membros de um grupo étnico veem-se culturalmente diferentes da restante sociedade, da mesma forma que a sociedade também os encara como diferentes (Giddens 2008: 248). Normalmente são identificados pelos seus traços fisionómicos, que os encerram num mundo à parte, com o seu sistema de relações sociais e vivência cultural própria (Fernandes 1995: 25).

1.2 Questões de Identidade Étnica e Grupos Étnicos

Para muitos, a *etnicidade* é um elemento fundamental na construção da *identidade* do indivíduo e do grupo a que ele pertence, uma forma de contribuir para a continuidade do passado e para a manutenção das práticas e tradições culturais (Giddens 2008: 249).

A par ou combinada com outras formas de desigualdade (género, classe, idade), a *etnicidade* configura-se como um dos principais eixos de diferenciação social, clivagem cultural e política podendo até dar lugar à “eticização” da exclusão social. Os grupos étnicos dominantes, principalmente quando partilham a mesma área de residência com outros grupos étnicos, sentem-se divididos entre a necessidade de respeitar os valores democráticos – liberdade, justiça, igualdade – e o sentimento de rejeição face a esses grupos étnicos encarados como estranhos ou *outsiders*, sobretudo quando julgam que estes se tratam de concorrentes que pretendem ameaçar a sua posição (Silva 2006: 77).

Através da *identidade étnica* de um determinado grupo, os “(...) indivíduos se identificam-se positiva ou negativamente como pertencentes a determinado grupo ou categoria étnica, baseada num conjunto de elementos: religião, linguagem, história, tradições, hábitos e estilos de vida comuns.” (Silva 2006: 78). De acordo com Silva (2006: 78), um dos valores fundamentais no que toca à *identidade étnica* é a linguagem que, por sua vez, se for negativamente compreendida, poderá potenciar: i) estratégias de mobilidade individual, em que o indivíduo tenta passar ou chega mesmo a passar para a comunidade alargada, interiorizando também os seus hábitos e estilos de vida; ii) estratégias de criatividade social, isto é, comparar relações entre endogrupo e exogrupo que são redefinidas de diferentes formas, transformando também a avaliação prévia das relações entre o endogrupo e o exogrupo, voltando a apreciar, estimar e reinventar as qualidades do seu próprio grupo; quando as primeiras estratégias falham abraça-se as iii) estratégias de competição social, que se traduzem no facto dos seus membros se identificarem com o próprio grupo, porém apercebem-se que as comparações intergrupais são desfavoráveis e, mesmo assumindo essa subordinação à sociedade alargada como legítima, apontam alternativas à corrente situação.

Por sua vez, Claude Dubar (*apud* Mendes 2005: 33) sustenta a existência de dois processos quando falamos na produção de identidades: o processo biográfico (identidade do *eu*, *self*) e o processo relacional, sistémico, comunicacional (identidade para o outro). No que diz respeito ao segundo processo, a atribuição de identidades não

pode estar separada dos sistemas de ação em que o indivíduo se envolve e ainda resulta das “relações de força” entre todos os atores que se envolvem na ação e a legitimidade das categorias que utilizam. Os “enjeux” podem ser capazes de desencadear um processo de etiquetagem, o qual Goffman (*apud* Mendes 2005: 33) designaria por identidades sociais “virtuais”, dos indivíduos assim definidos.

Já o primeiro processo remete-nos para a interiorização ativa, isto é, a incorporação da *identidade* pelos próprios indivíduos, constantemente relacionados com as trajetórias sociais nas quais os indivíduos vão construindo a “identidade do *eu*”, do *self*, as “identidades sociais reais” de Goffman. Porém, os dois processos podem não ser coincidentes, poderá surgir um hiato entre a “identidade social virtual”, a que é atribuída a uma pessoa, e a “identidade social real”, a que o indivíduo se autoatribui (Mendes 2005: 33).

Assim, podemos afirmar que a construção de identidades resulta de um duplo processo relacional e cultural. Trata-se de um processo relacional já que compõe o relacionamento entre as pessoas e porque a definição de cada um de *nós* só é feita através da relação de demarcação face aos *outros*, dos quais nos distinguimos e opomos. É um processo cultural por envolver imagens e categorizações do universo social, formas de expressão e códigos comunicacionais, símbolos de identificação e práticas carregadas de simbolismo identitário (Mendes 2005: 34).

Goffman (*apud* Silva 2006: 79) sugere que a *identidade* não é uma entidade que se esconde nos acontecimentos, mas algo que depende das condições sociais e históricas, assim como das regras sociais que são construídas e negociadas pelos atores sociais. As *identidades* individuais e coletivas não são entidades fixas e constantes, pelo contrário, são dinâmicas e relacionais. Neste sentido, também a *identidade étnica* não pode ser encara como algo natural, uma vez que ela é historicamente definida e construída de acordo com as experiências coletivas, mas também individuais, dos próprios membros do grupo que, por sua vez, também podem ser inconstantes na sua própria perceção e definição (Silva 2006: 80).

O sujeito social é portador de diferentes identidades – individual, de classe, nacional, profissional, étnica, entre outras – que aciona segundo os diferentes contextos, valorizando umas e afastando outras. De acordo com as situações a que estão sujeitos, os indivíduos recorrem a identificações múltiplas; é a situação social que designa as opções dos indivíduos, multiplicando as identificações e assumindo papéis distintos, prescritos pelos “outros significativos” (Saint-Maurice *apud* Mendes 2005: 35). Assim sendo, a identidade étnica perspetiva-se “(...) como uma pequena parcela de um

complexo jogo de dimensões que engloba, entre outras, a identidade etária, a identidade sexual, a identidade profissional, a identidade geográfica e a identidade de classe, dimensões que configuram a identidade em si (o autoconceito do sujeito).” (Mendes 2005: 35).

Durante muitos anos, a *identidade étnica* de um grupo era apenas estabelecida pela biologia, que concebia o critério racial como identificável biologicamente, através dos aspetos físicos e herdado geneticamente. Hall (2004) defende que a *identidade* de um grupo é algo que se constrói através de “processos inconscientes” ao longo do tempo. Forma-se através da comunicação entre diferentes grupos e da assimilação de traços culturais diferenciados, como tal, ela é dinâmica e em constante construção e formulação (Varas e Brito 2012: 109-110). Mais ainda, Hall (*apud* Kreutz 1999: 81) afirma que a *identidade* completa e coerente é uma fantasia, pois está “(...) diretamente envolvida com o processo de representação que se localiza no tempo e no espaço simbólicos.”. Por sua vez, Lévi Strauss (*apud* Kreutz 1999: 81) considera que o conceito em questão não deverá ser construído empiricamente, mas sim simbólica e culturalmente.

Porém, não é de estranhar que a inserção destes indivíduos na comunidade alargada seja relativamente problemática e controversa, ainda mais se tivermos em conta as imagens bastante negativas e largamente amplificadas que são veiculadas pelos *media*. Adjacente a estes factos, apresenta-se a peculiar *identidade étnica e cultural* da qual este grupo é dotado que é incompreendida e não reconhecida pela sociedade alargada (Mendes 1998: 208).

A *identidade* e os modos de vida ciganos são em boa parte estruturados pela filiação étnica e em torno dos valores que dão sentido às suas vivências (ligeiramente diferente do que se desenrola na restante sociedade): valorizar os mais velhos do grupo e da família alargada, assim como a virgindade da mulher; realizar o casamento de acordo com a tradição; respeito incondicional pelas leis ciganas, que consideram estar acima da ordem jurídica do país.

Estas diferenças culturais surgem e desenvolvem-se em contextos sociais e organizacionais onde, frequentemente, figuram diferentes formas de desigualdade social. Assim, como constatou Simmel (*apud* Silva 2006: 80), os indivíduos autóctones tendem a encarar o outro como diferente, com alguma reserva e indiferença e até frieza e suspeição, refugiando-se naqueles que lhes são próximos e semelhantes. A discriminação étnica seria uma forma de manter a distância entre os grupos e de promover a exclusão social de base rática e étnica.

Wieviorka (*apud* Silva 2006: 80) sustenta que as relações entre a comunidade autóctone e o grupo étnico impõem desafios relevantes à democracia, e, na visão de Pierré-Caps (*apud* Silva 2006: 80), requerem uma gestão política renovada, visto terem demonstrado que a *identidade étnica* é uma fonte de clivagem social em diversas situações. Estas situações estimulam a revivescência e o reforço da identidade cultural das etnias, alimentam o sentimento de pertença e preservam os seus traços identitários, contribuindo para a manutenção e o reforço do distanciamento e até mesmo separação e exclusão social interétnica (Silva 2006: 80).

O grupo étnico cigano é considerado uma cultura étnica e não uma cultura imigrada já que a maioria dos seus membros está definitivamente instalada em Portugal e faz parte do Estado-nação, do seu passado, presente e futuro. Porém verifica-se ainda uma grande disparidade entre a imagem que os ciganos têm sobre o seu próprio grupo e a que os não-ciganos constroem sobre as pessoas pertencentes a esta comunidade. Neste sentido, pode afirmar-se que há uma grande falta de comunicação entre os dois grupos, que se tem mantido ao longo dos tempos e que é capaz de produzir diferença, marginalização e autossegregação (Castro 1995: 98-99).

A incomunicabilidade entre os grupos é reproduzida através do isolamento no interior da comunidade e tem-se desenvolvido:

- a) Pelo menosprezo de alguns aspetos próprios da etnia cigana ou pela redefinição positiva de características até então apreendidas negativamente, ou seja, associar uma determinada imagem em que o cigano não se revê leva-o a reagir a esse rótulo⁸;
- b) Pela hostilidade face ao exterior, ou seja, pela resistência na abordagem a determinados aspetos da sua identidade étnica (o dialeto, os rituais de casamento, entre outros) e pela não insistência em que se compreenda a realidade sociocultural dos mesmos.

São manifestos silenciosos que podem ter por base uma forma de reação à *identidade* que lhes é prescrita como negativa, ou uma forma de assegurarem a sua reprodução social, tendo em conta que em qualquer uma destas duas conjeturas pode estar implícita a vontade em desenvolver um certo mistério (Castro 1995: 99-100).

⁸ e. g.: as associações “ciganos-ladrões” ou “ciganos-marginais” justificam-se pelas suas condições de vida que os remetem para o roubo ou por necessidade de mostrar que os factos podem não ser totalmente verdadeiros (Castro 1995: 100)

Assim sendo, não é difícil enquadrar os ciganos num *grupo étnico*⁹, já que desde sempre apresentaram traços que os distinguem da comunidade alargada, não só por causa dos seus aspetos físicos mas também por partilharem características socioculturais. Estas características pertencem a uma realidade coletiva construída no passado, onde figura a tradição e a conservação, mas em constante transformação, marcada pela inovação e pela mudança (Castro 1995: 97).

A noção de *grupo étnico* assume a mesma importância que o conceito de *classe social* teve no século passado. De forma a designar esta nova realidade, Gordon (*apud* Fernandes 1995: 25) introduz o conceito de *ethclass*, afirmando que as sociedades são formadas por mosaicos culturais, onde se inserem diferentes grupos, cada um com tradições diferentes. Nas sociedades contemporâneas assiste-se a um *ethnic revival* “(...) com revitalização dos ligames étnicos ou pseudo-étnicos.” (Fernandes 1995: 25).

Como já foi referido a *etnia* existe quando um segmento da sociedade é visto como diferente derivado às combinações de algumas características (língua, religião, origem, entre outros), quando os seus membros se veem dessa forma e participam em atividades construídas em torno da sua origem e cultura comuns (Mendes 1998: 209-210). De acordo com Machado (1991: 210), quanto mais acentuados forem os contrastes de um grupo com a sociedade em que está inserido, mais relevância ganha a *etnicidade*.

1.3 Decifrar o *Habitus Étnico*

A socialização e educação familiares ciganas são particularmente importantes no que respeita à construção de estilos e oportunidades de vida, onde o *habitus étnico* assume maior relevância do que o *habitus de classe*. O *habitus étnico* constrói-se durante os processos de socialização primária, numa educação familiar que é condicionada pela *etnicidade* e pelas relações de sociabilidade interétnicas. O mesmo é incluído e revelado nas práticas culturais do quotidiano e responsável pelos estilos e oportunidades de vida dessa comunidade, condicionando as suas práticas sociais e

⁹ O termo *minoría étnica* tende hoje a ser substituído por *grupo étnico*, já que o primeiro pode ter um significado puramente estatístico; pode ainda corresponder a todos os agrupamentos que não participam completamente na vida social, política e cultural (Mendes 1998; Teixeira 2009), entendendo-se como um termo com alguma carga pejorativa.

culturais. Assim, a determinação cultural sobrepor-se-á à determinação económica na estruturação do *habitus* (Casa-Nova 2005: 208).

As crianças ciganas são socializadas e educadas incorporando, naturalmente, o *habitus étnico* através da observação dos comportamentos do grupo de pertença¹⁰, construindo assim uma *identidade étnica* que, passando a fazer parte do seu comportamento quotidiano, condiciona os seus estilos e oportunidades de vida (Casa-Nova 2005: 208).

Com efeito, na perspetiva da socialização e educação familiares ciganas, as crianças desenvolvem-se num ambiente familiar que pouco valor atribui à escola, que consideram não ser suficientemente significativa para fazer parte dos seus projetos de vida; o que significa que o *habitus primário* é bastante estruturado em torno da família, que propicia determinados comportamentos e atitudes em relação às instituições de ensino. Assim sendo, são estas atitudes e comportamentos dos ciganos face à escola que derivam da existência de um *habitus étnico*, construído durante o processo de *socialização primária* (Casa-Nova 2006: 167).

De facto, as investigações levadas a cabo por Casa-Nova (2002, 2005, 2006, 2008) sugerem uma sobreposição do *habitus étnico* ao *habitus de classe*, atendendo a que o último não é condicionante das práticas culturais e sociais da etnia cigana. Como já foi referido, o *habitus étnico* é construído no processo de socialização primária, no seio de uma educação familiar amplamente condicionada pela etnicidade e onde se confere eleva importância às relações de sociabilidade intra-étnicas (Casa-Nova 2006: 167). É ainda “(...) definido, não pela posse de capital económico, mas antes na base de uma importante homogeneidade no que concerne aos estilos e oportunidades de vida, tendo subjacente uma certa “filosofia de vida”. Esta filosofia é condicionadora das suas formas de actuação, moldada por um ethos transversal e comum por relação ao qual os comportamentos e atitudes desta comunidade são largamente definidos, nomeadamente no que diz respeito ao capital cultural no estado institucionalizado” (Bourdieu *apud* Casa-Nova 2006: 167), bem como à escola e ao mercado de trabalho (Casa-Nova 2005: 212).

Da mesma forma que o ritmo de vida das crianças é regulado pelo dos adultos, também as vivências diárias das crianças se gerem pelas dos adultos, no que respeita ao trabalho (rotina das feiras), às festas, às redes de sociabilidade, aos horários, entre outros. São estes fatores que vão influenciar “(...) as formas de percepção espacial e

¹⁰ Observação da linguagem corporal e dos discursos dos adultos que são exteriorizados nas práticas culturais do quotidiano (Casa-Nova 2006: 167).

temporal, organização mental e estruturação de pensamento das crianças, processando-se estas de maneira diferente daquela que é exigida pela escola (...)"'. A criança desenvolve-se ao seu ritmo sem imposição de regras, que são também valorizadas pelo sistema escolar (Casa-Nova 2006: 168).

A Construção dos Lugares de Etnia

De acordo com Machado (*apud* Macedo 2010: 12), a *etnicidade* é um processo relacional e multidimensional, em que a pertença a um grupo étnico traduz-se e é veiculada por traços como a língua, a religião, a nacionalidade, a composição social, os padrões de sociabilidade, as especificações económicas, entre outros traços que sobressaem na distinção de cada grupo em particular. O mesmo autor afirma que a pertença a populações étnicas ou racialmente diferenciadas é relevante quando essas populações demonstram contrastes sociais e culturais bastante vinculados face à sociedade envolvente. Porém, se entre os grupos e a restante sociedade se manifestam mais continuidades do que contrastes, as pertenças étnico-racial perdem importância (Machado *apud* Macedo 2010: 12-13).

Os contrastes e continuidades sociais e culturais dos grupos étnicos em Portugal são analisados por Machado (*apud* Macedo 2010: 13) segundo a sua *dimensão social* (composição de classe, localização residencial e estrutura etária e sexual) e a *dimensão cultural* (relações de sociabilidade e padrões matrimoniais, a língua e a religião). Assim, quando são observados maiores contrastes sociais e culturais face à sociedade alargada, trata-se de situações de *etnicidade forte*, pelo que a observação de maiores continuidades culturais e sociais em comparação com a sociedade envolventes, revelam casos de *etnicidade fraca*.

Em relação ao grupo étnico cigano, o mesmo autor considera que esta é uma população que apresenta maiores contrastes sociais e culturais quando comparados com a sociedade mais abrangente. De forma a sustentar a sua ideia, Machado (*apud* Macedo 2010: 13) chama a atenção para as elevadas taxas de reprovações das crianças e jovens ciganos de entre todos os públicos escolares. Trata-se de um padrão que confirma o lugar de forte contraste social da população cigana e divulga, simultaneamente, uma certa impotência da instituição escolar na eliminação das condições de reprodução intergeracional desse mesmo contraste.

Assim enquanto Machado (*apud* Macedo 2010: 13) enfatiza os contrastes sociais em detrimento dos culturais, Casa-Nova (2002, 2006b, 2008) considera os contrastes culturais mais influenciadores da relação da etnia cigana com as escolas públicas, pelo que o contraste cultural do grupo cigano em relação à restante sociedade é um fator importante na compreensão da relação desta população com a escola. As redes de sociabilidade que o grupo étnico cigano estabelece são, uma boa parte, intra-étnicas e mesmo as relações familiares, de amizade, de profissão ou vizinhança tendem a ser desenvolvidas com membros do mesmo grupo étnico.

Definir o conceito de *lugares de etnia*¹¹ implica diferenças de posicionamento de diferentes atores sociais no que concerne à inserção no mercado de trabalho e ao valor que se atribui ao conhecimento e aos diplomas escolares, assim como às diferenças de posicionamento no que respeita a determinados valores da “Lei Cigana” (Casa-Nova e Palmeira 2008: 39). A autora acredita que a posição que se ocupa dentro do grupo de pertença define o *lugar de etnia* do indivíduo. Todavia, os *lugares de etnia* não são estáticos, movem-se em função das dinâmicas, da variedade de estratégias e expectativas de vida, das percepções de si mesmo e do “outro”, seja ele membro do grupo cigano ou não, e das redes de sociabilidade que desenvolvem em contextos locais e regionais, mas também nacionais (Casa-Nova e Palmeira 2008: 39).

1.4 Exclusão, Etnicização e Racismo

De acordo com Manuel Carlos Silva (Silva 2005: 7) falar-se em *desigualdades sociais* e *exclusão social* pode parecer um pouco redundante, porém o seu conteúdo conceptual é um pouco distinto. Por um lado, o termo *desigualdade* designa um poder desigual de disposição ou de controlo sobre bens e serviços, recursos ou recompensas; por outro, *exclusão* sugere algo negativo que remete para a privação ou para o afastamento de bens e direitos

“(…) por razões de competitividade, por estratégias de fechamento e tendência ao controlo hegemónico ou mesmo monopolístico desses recursos e recompensas por parte doutrem. Assim, por exclusão social entende-se, em regra, a situação de não

¹¹ Conceito inspirado no de *lugares de classe* proposto por E. O. Wright, 1989 (Casa-Nova e Palmeira 2008: 37).

inclusão, de não-inserção e ou de não integração de indivíduos ou grupos sociais no acesso ao gozo de determinados direitos, desde os cívico-políticos, passando pelos sociais, até aos direitos económicos. Ou seja, exclusão situar-se-á nos antípodas do conceito de cidadania.” (Silva 2005: 7).

A qualquer sociedade estratificada estão associadas desigualdades e exclusões sociais que, até à modernidade, eram encaradas como algo comum e até com um certo carácter divino. Não se verificava qualquer contestação de ordem política ou mesmo moral sobre as diferentes formas de exclusão e desigualdade social até então existentes (Silva 2005: 8). Só no século XVIII, com o Iluminismo, é que as convicções que se naturalizaram e divinizaram sobre este tema viriam a ser questionadas (Bader e Benchop *apud* Silva 2005: 8).

Assim, nas últimas décadas dedicou-se especial atenção aos fenómenos da exclusão social e da pobreza, pelo que investigações desenvolvidas recentemente revelam que os grupos étnicos estão, com mais frequência, entre os grupos e categorias sociais mais vulneráveis no que respeita à pobreza (Almeida *apud* Gomes e Granja 2012: 5).

De facto, a pertença a grupos étnicos está, frequentemente, associada a uma condição social desprivilegiada e a um padrão de valores que diferem da cultura envolvente (Machado *apud* Mendes 2005: 40). Assim, falar em etnicidade é, em boa parte, falar da relevância que a pertença a certos grupos étnicos adquire no âmbito das desigualdades sociais, identidades culturais e formas de ação coletiva. Em algumas sociedades europeias ocidentais, a pertença a determinados grupos étnicos, principalmente as que se formaram com a imigração originária dos países de “terceiro mundo”, está, frequentemente, associada a uma condição social desprivilegiada, bem como a um conjunto de comportamentos e valores que contrastam com os da sociedade alargada¹² (Machado 1992: 123-125).

Neste contexto podem surgir diversos fenómenos racistas e xenófobos que têm suscitado o interesse nos debates comunitários chegando, na mesma medida, a ser tema dos discursos políticos e tópico da investigação científica. Neste sentido, como explicar o (re)surgimento de novas formas de racismo e discriminação, mesmo quando as instituições que defendem os direitos internacionais do Homem, tornam esta temática cada vez mais frequente? Com base em estudos realizados em países centro-europeus,

¹² No caso de Portugal, apesar do aumento e da diversificação das etnias formadas pelos imigrantes dos países africanos, a relevância social deste fenómeno é pouco expressiva (Machado 1992: 124).

mas também em Portugal¹³, Fernandes (*apud* Silva e Silva 2000: 58) conclui que “os portugueses não são racistas, se... os ciganos forem postos bem ao largo”.

Apesar de não se verificar em certos países da Europa, em Portugal, a etnicidade tem constituído uma questão política e social, principalmente depois dos fluxos migratórios dos anos 60 e, mais tarde, nos anos de 1974/75. Apesar de pouco expressiva, o aumento e a diversificação dos grupos étnicos conferiu maior relevância social ao fenómeno da etnicidade (Machado 1992: 124). Mas se por um lado, uns acreditam num “Portugal multicultural”, outros como Bretton (*apud* Silva e Silva 2000: 61) preferem encará-lo como um Estado-nação mono-étnico e homogéneo.

Machado (1992: 122) defende que o “Portugal multicultural” é o resultado das continuidades e dos contrastes socioculturais entre a sociedade alargada e os grupos étnicos, mas também da recente politização da questão da etnicidade. Afirma que os grupos étnicos que existem em Portugal além de estarem em inferioridade numérica face aos de outros países europeus, também apresentam uma fraca concentração residencial, são tão frágeis quanto outras categorias sociais desprivilegiadas¹⁴ e, portanto, apenas obtém o apoio político dos partidos de esquerda também eles pouco representados no contexto nacional (Silva e Silva 2000: 61).

Noutra perspetiva, Bader (Silva e Silva 2011: 61) defende que a eficácia do movimento étnico está amplamente dependente que: (i) os indivíduos pertencentes à etnia dominada se configurem como vítimas de processos de exploração e/ou dominação em contextos específicos das instituições e grupos dominantes; (ii) se verifique um desequilíbrio no acesso e no controlo de recursos e recompensas e que os grupos étnicos sejam encarados como usurpadores ou ameaças aos privilégios e direitos da sociedade dominante; (iii) a etnia possua uma identidade própria onde se verifique a partilha de costumes, hábitos e estilos de vida que diferem dos da maioria; (iv) os grupos étnicos, tanto os dominantes como os dominados, detenham uma ideologia

¹³ Estudos realizados em países do centro da Europa revelam que mais de 30% dos cidadãos assumem os seus preconceitos raciais face a emigrantes, na sua maioria os que são naturais dos países africanos. Em Portugal, um estudo conduzido pelo jornal diário *Público* e pela Universidade de Coimbra em Agosto de 1995, declara que dois terços dos participantes têm problemas em viver perto de um acampamento de ciganos e 54% sustentam que seriam relutantes ao casamento de um filho(a) com um(a) cigano(a). Uma boa parte dos entrevistados considera que há ciganos a mais em Portugal, e três quartos que os ciganos têm tendência para roubar, traficar droga ou praticar atos violentos (Silva e Silva 2000: 58).

¹⁴ De acordo com Almeida (*apud* Silva e Silva 2000: 61), em Portugal, as categorias sociais mais vulneráveis à pobreza são, por ordem decrescente: idosos pensionistas, agricultores de baixos rendimentos, assalariados de baixo nível de remuneração, trabalhadores precários e da economia informal, grupos étnicos, desempregados e jovens de baixa escolaridade e qualificações que procuram o primeiro emprego.

específica; (v) todos os grupos sejam capazes de se organizar, mobilizando recursos internos e externos que facilitem a negociação em caso de confronto.

Assim, e atendendo ao parcial abandono do racismo biológico¹⁵, ressurge o racismo cultural pela mão da “nacionalização das identidades” e da racialização da vida social e política. O neoracismo invoca, embora subtilmente, o direito à identidade própria e à especificidade cultural dos grupos racizados. Os seus seguidores, embora afirmem respeitarem as outras culturas na mesma medida que a sua, denotam comportamentos xenófobos e discriminatórios quando essas culturas ameaçam a sua (Silva e Silva 2011: 62).

Em conjunto com outras formas de desigualdade (classe, género, idade), a etnicidade configura-se como um dos principais “(...) eixos de diferenciação social, clivagem cultural e política e, não raro, dando lugar à “eticização” da exclusão social.” (Silva e Silva 2011: 213). Os grupos étnicos dominantes, sobretudo quando sujeitos a partilhar a mesma área residencial que outros grupos étnicos, veem-se confrontados com a necessidade de respeitar os valores da democracia (liberdade, justiça e igualdade) e o sentimento de rejeição face a esses grupos étnicos que consideram como estranhos e *outsiders*, sobretudo quando os encaram como concorrentes ou ameaças à sua posição (Silva e Silva 2011: 213).

Alguns países que têm por base princípios caraterísticos do Estado de Direito têm desenvolvido mecanismos de combate ao racismo frontal e agressivo, porém é precisamente o racismo subtil que tem levantado mais problemas. No caso de Portugal, Cortesão e Pinto (1995) sustentam que se verificam formas cada vez mais explícitas de exclusão face aos ciganos que derivam “(...) da recente evolução da malha social e económica e das caraterísticas que revestem a identidade cigana.” (Silva e Silva 2000: 65).

Atendendo a que o comércio ambulante começa a perder significância com a constante multiplicação das grandes superfícies comerciais, os ciganos, que tradicionalmente estavam dedicados a esta atividade, são aparentemente obrigados a sedentarizar-se e, em alguns casos, a abrir lojas fixas, transformando totalmente os seus hábitos centenários. Se a esta situação se aliarem contextos socioeconómicos precários,

¹⁵ Teorias do Racismo: (i) teorias biogenéticas: afirmam a pureza e a hierarquização das raças, e sustentam o racismo nos fatores de ordem biogenética, legitimando, desta forma, a superioridade de umas raças sobre outras; (ii) teorias ecológicas e sociobiológicas: os genes e os caracteres seletivos seriam os fatores responsáveis pelos diferentes comportamentos e qualidades dos seres humanos; (iii) algumas teorias (socio)psicológicas explicam o preconceito racial, bem como os comportamentos autoritários através do lado emocional inerente a certas predisposições psíquicas, interiorização de valores ou representações e frustrações no processo de socialização (Silva e Silva 2000: 59).

não é de estranhar que alguns membros da etnia cigana se desviem para a prática de atividades marginais, em especial o tráfico de droga, ou mesmo toxicod dependência, fortemente criticada pelos restantes membros da comunidade (Martins *apud* Silva e Silva 2000: 65). Assim, a simples constatação do envolvimento de determinados elementos do referido grupo étnico em atividades relacionadas com o tráfico de droga, não deverá ser transformada na generalização e na justificação de comportamentos discriminatórios e preconceituosos face à etnia cigana (Silva e Silva 2000: 65).

Deste modo, a ênfase que se coloca nos estereótipos negativos elaborados face à etnia cigana reflete uma exclusão/rejeição da comunidade pela sociedade não cigana. Por um lado, estes comportamentos estimulam os ciganos ao reforço da sua identidade, do sentimento de pertença e de coesão grupal, garantindo a reprodução social do grupo. Todavia, noutra perspetiva, este reforço identitário acentua ainda mais a exclusão de que são alvo (Silva e Silva 2000: 65-66). De acordo com Billig (*apud* Silva e Silva 2000: 66), os ciganos, simulando a aparente adoção do retrato que lhes é feito pelos restantes membros da sociedade, “(...) utilizam tal retrato como estratégia adaptativa para sobreviver perante o etnocentrismo institucional e social (...)”. Já na visão de Liégeois (*apud* Silva e Silva 2000: 66), para os membros da etnia cigana torna-se mais confortável acomodarem-se às expectativas que os outros têm sobre si, resultando em comportamentos que coincidem com as imagens manipuladas.

Porém, se por um lado o discurso oficial defende a integração e a promoção dos grupos étnicos, sempre que os seus membros acedem a certos recursos e embarcam num caminho ascendente, emergem ressentimentos e atos de resistência perpetrados pela maioria, sobretudo quando se sentem intimidados, vulneráveis ou precarizados. Falamos de reações que despoletam a revivescência e conseqüentemente o reforço da identidade cultural, alimentando o sentimento de pertença pela preservação dos traços identitários do grupo, “(...) o que contribui para manter e até reforçar processos de distanciamento, quando não de separação e exclusão social interétnica e, assim, gerar-se uma potencial eclosão de conflitos.” (Silva e Silva 2011: 213)¹⁶.

A tensão que vivem os grupos étnicos entre a inclusão e a exclusão acarreta contradições que refletem as da própria comunidade autóctone, que anseia a integração das mesmas, mas simultaneamente reage, limitando-as, por exemplo, à ocupação de certos espaços geosociais (Silva e Silva 2011: 217). Segundo Wiewiorka (*apud* Silva e Silva 2011: 217), as relações que se estabelecem entre a sociedade alargada e os grupos

¹⁶ Acerca da eclosão de conflitos ver, por exemplo, o caso dos ciganos de Oleiros, Vila Verde, em “1.5 Práticas e Representações Sociais da população face aos ciganos”.

étnicos proporcionam importantes desafios à democracia e exigem uma nova gestão política, dado que certos contextos históricos, mas também atuais, demonstram que a identidade étnica configura uma fonte de clivagem social, que assume tanto ou mais importância que a pertença que demanda um ajustamento racional de interesses.

Embora o direito à diferença dos grupos étnicos seja juridicamente reconhecido, também é certo que há um aparente choque com o princípio da igualdade de tratamento de todos os cidadãos do Estado. Porém, trata-se de um objetivo que, em certas situações, apenas é concretizável quando se pratica uma política de discriminação positiva, contrariando, neste sentido, o modelo político do Estado-Nação tradicional (Silva e Silva 2011: 217).

Para tal, Pierré-Caps (*apud* Silva e Silva 2011: 217) sugere a separação da nação do Estado, já que ao reclamar uma unidade política territorial etnicamente homogênea, o nacionalismo só será exequível por via da assimilação, expulsão ou através da morte de todos os não-nacionais. O mesmo autor acrescenta ainda que um Estado multinacional demanda uma democracia reformada, lembrando que esta poderia ser introduzida através da “democracia associativa”, “(...) onde através da partilha do poder político e dum destino comum seja possível integrar a multinação numa estrutura estatal estável.” (Silva e Silva 2011: 218).

Todavia, trata-se de uma situação que, além de implicar uma reavaliação conceptual do próprio conceito de etnia, também requer a interpelação crítica no que respeita a certas atitudes negativas face aos grupos étnicos, sobretudo a exclusão e a condescendência. Excluir da sociedade aqueles grupos que se tomam como “desviantes”, pressupõe a sua eliminação ou extermínio e significa que a comunidade alargada se representa e apresenta como uma entidade detentora de “direitos” prioritários em relação às restantes etnias (Silva e Silva 2011: 218).

Sabemos que a condescendência é uma atitude menos intolerante e radical que a exclusão porém, estrategicamente, pode traduzir-se numa perspectiva assimilacionista. Contudo, esta é a ideologia dominante dos grupos estabelecidos (*ingroups*) que acreditam poder incorporar todos os de fora (*outgroups*); trata-se de uma ideologia bem visível, tanto no discurso corrente como nos meios de comunicação social (Silva e Silva 2011: 218).

Atualmente, a corrente que domina as questões interétnicas caminha para a inclusão social das etnias, pretendendo também a sua integração dentro dos parâmetros políticos em vigor e, em última instância, assimilá-los na sociedade alargada (Silva e Silva 2011: 218).

1.5 Práticas e Representações Sociais da população face aos ciganos

A população cigana está constantemente cercada pela necessidade de inclusão no mercado que vai potenciar a sua autonomia e melhoria de condições socioeconómicas, assim como na defesa da sua identidade étnica, dificultando a concretização de diversas estratégias de inserção social. Porém, a interculturalidade só será possível “se cada uma das culturas aprender a conhecer os seus limites inerentes, se auto interprete e dialogue” (Dias *apud* Silva e Pinto 2004: 105)

Numa investigação levada a cabo por Manuel Carlos Silva e Maria Goretti Pinto (2004: 100) foram inquiridos membros pertencente à sociedade alargada cujas perceções e juízos sobre as comunidades étnicas são bastante convergentes, ou seja, em várias questões há consenso entre as respostas, porém outras suscitam opiniões diferentes, em resultado das clivagens, mais ou menos acentuadas, que se verificam entre as classes profissionais abordadas na investigação.

Segundo os autores, uma boa parte dos inquiridos tende a subestimar os aspetos positivos e a sobrevalorizar as características culturais negativas das minorias, sugerindo que os indivíduos pertencentes às etnias são desonestos, impulsivos, preguiçosos, vingativos ou agressivos. Por exemplo: todos os membros inseridos na classe social “burguesia” atribuíram a característica de “preguiça” aos indivíduos de etnia cigana; no que respeita à capacidade de trabalho ou vontade de trabalhar cerca de 91% dos inquiridos nega inserir os ciganos nesta característica, não se registando discrepâncias segundo a classe social em que se inserem (Silva e Pinto 2004: 100-101).

No que respeita à trajetória escolar, os filhos dos grupos étnicos, estão pouco familiarizados com a cultura escola, sendo frequentemente encarados como situações de abandono ou insucesso escolar. Quando questionados acerca do abandono/insucesso escolar dos membros de etnias, os inquiridos da sociedade alargada sugerem que os pais menosprezam a escola e sugerem que as crianças não são capazes de estar fechadas numa sala de aula¹⁷ (Silva e Pinto 2004: 102).

Atentemos agora no caso dos ciganos de Oleiros, Vila Verde. A comunidade cigana daquela região adquiriu um terreno para acampar e foi obrigada pelas autoridades camarárias a abandonar o próprio terreno sob o pretexto de proibição de construção no espaço e alegadamente para a proteção e segurança das famílias também

¹⁷ Um dos inquiridos acrescentou ainda que: “Os meninos só vão à escola se lhes pagarem. A Assistente Social vai lá ao acampamento e se eles forem à escola é que têm um subsídio qualquer... o rendimento mínimo! Ora, a nós não nos dão nada!” (Silva e Pinto 2004: 102).

elas residentes naquela localidade; mais ainda, a população afirmava que aquele se tratava de um local de tráfico de droga. Em Oleiros, a situação despoletou um levantamento popular face aos ciganos “(...) constituindo um longo e interminável processo de desresponsabilização com a passagem de ‘culpas’ das instâncias centrais para as periféricas e destas para a população e vice-versa.” (Silva e Silva 2011: 216).

É importante referir um significativo conjunto de preconceitos e generalizações agressivas acerca dos ciganos, por parte da maioria dos habitantes de Oleiros, pois trata-se de situações que chegaram a concretizar-se em práticas de discriminação racista¹⁸ (Silva e Silva 2011: 217). Manuel Carlos Silva e Susana Silva (2000: 71) apuram que mais de 80% dos indivíduos inquiridos sustenta que a população cigana daquela freguesia obtém os seus rendimentos do tráfico de droga, que aliás, aliado às construções clandestinas que se verificavam naquela localidade, foi um dos principais argumentos utilizados pela população local que motivaram a expulsão dos ciganos daquele território.

Porém, verificou-se uma manutenção da referida atividade ilícita em Oleiros, bem como nas freguesias próximas. Os moradores consideram-se impotentes no que respeita ao tráfico por parte dos moradores da freguesia, pois afirmam já estar acostumados, ao contrário do que acontece com os ciganos que são vistos como invasores. Contudo, há um grupo minoritário de habitantes que assume uma posição contrária: “os ciganos são um bode expiatório, pois há por aí muitos cães grandes que continuam com o negócio da droga. Mas esses dão emprego a muita gente e os ciganos nem sequer trabalham para disfarçar” (Silva e Silva 2000: 71-72).

Para outra investigação do mesmo âmbito, foi selecionado o bairro social de Atouguia localizado em Guimarães, a fim de se analisar as auto e heterorepresentações, formas de interação e práticas de sociabilidade entre os dois grupos. O bairro social caracteriza-se por grupos sociais “remediados” ou com poucos ou nenhuns recursos. Através do estudo, os investigadores verificaram que os portugueses não ciganos atribuem aos ciganos características mais negativas sobrevalorizando-as: consideram-nos agressivos, muito falsos/mentirosos, maliciosos, desonestos, apesar de também os classificarem como alegres e unidos. De resto, é exatamente a união cigana uma das características positivas apontadas com mais frequência pela população não cigana, que

¹⁸ A acentuação dos estereótipos negativos sobre os grupos étnicos reflete a exclusão/rejeição por parte do grupo dominante. Assim, por um lado, estas atitudes motivam os grupos étnicos a reforçar a sua identidade, alimentar o sentimento de pertença e a coesão grupal, garantindo a sua reprodução social, porém, esse reforço identitário pode, por sua vez, acentuar a exclusão a que estão sujeitos (Silva e Silva 2011: 217).

também lamenta o mesmo não acontecer com entre os não ciganos (Silva, Sobral, e Ramos 2006: 4).

De uma forma geral, a sociedade majoritária defende a tolerância e o respeito pelos outros. Contudo, pode constatar-se que os contactos que se estabelecem entre os grupos étnicos e a sociedade majoritária são pontuais, limitados e escassos, quer nos locais de trabalho, quer em feiras ou encontros casuais em ruas (Silva e Pinto 2004: 100).

Capítulo II | A socialização das crianças e jovens ciganos pela família e pela escola e o caminho para a Delinquência

As crianças e os jovens de etnia cigana atravessam uma socialização diferente das crianças e jovens pertencentes à restante sociedade. No processo de socialização primária, as famílias ciganas tendem a valorizar, embora nem sempre de forma consciente, o que habitualmente é estimado pelas famílias de classes favorecidas da sociedade em geral, são elas: o domínio de si, a autonomia e a curiosidade, mas também a segurança e a responsabilidade, com uma desvalorização relativa da ordem, da limpeza e da disciplina, embora apresentando diferentes gradações (Casa-Nova 2005: 211).

As crianças e jovens são educadas e socializadas num ambiente profissional e familiar bastante *etnicizado*, onde a pertença étnica é essencial na estruturação do *habitus*, abrindo portas ao desenvolvimento privilegiado de relações de sociabilidade intra-étnicas. Neste sentido, as relações intra-étnicas são ainda mais fortalecidas, dado que a maioria das crianças ciganas não frequenta creches e/ou jardins de infância, logo a socialização primária familiar não existe em simultâneo com as socializações primárias em outras instituições educativas (Casa-Nova 2005b, 2006b).

Como foi referido no capítulo anterior, o ritmo de vida das crianças é regulado pelo dos adultos e, no mesmo sentido, são influenciadas pelas formas de “(...) percepção espacial e temporal, organização mental e estruturação de pensamento (...) 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.” (Casa-Nova 2006: 167-168).

Portanto, considera-se que a educação das crianças ciganas é uma educação familiar, sendo que esta representa “(...) a unidade base da sua organização cultural, económica e afectiva.” (Mendes 2005: 114). Em família privilegia-se os valores que dão continuidade ao grupo familiar e étnico, assim como aqueles que permitem a adaptação e a independência do indivíduo face ao meio social não-cigano (Mendes 2005: 114). A este respeito, Smith (1997) sustenta que a identidade de qualquer criança

é construída com base nas normas, valores e comportamentos da cultura em que está inserida. Afirma ainda que a socialização das crianças ciganas e o seu processo educativo são caracterizados pela educação em comunidade, onde adquirem autoconfiança e independência.

Durante a permanência nas feiras, as crianças pedem constantemente dinheiro aos pais para a aquisição de brinquedos, bem como para satisfazer as suas necessidades alimentares; pedidos frequentemente atendidas pelos progenitores. Os pais mostram grande permissividade e compreensão em relação às atitudes das crianças, procurando explicar-lhes a razão pela qual não acedem a uma determinada solicitação da criança (Casa-Nova 2005: 211).

Normalmente, as crianças brincam pelo recinto das feiras explorando o local envolvente, com a supervisão dos adultos quando têm entre 1-4 anos; verifica-se intervenção de um adulto quando é necessário mediar um conflito, mostrando à criança o que está errado no seu comportamento. Só depois dos cinco anos é que as crianças estão autorizadas a circular pelo recinto das feiras e só voltam para junto dos pais quando têm necessidade de se alimentar. Neste momento, são naturalmente socializadas com o dinheiro, desenvolvendo autonomia e responsabilidade. Almoçam sozinhas ou na companhia de outras crianças da mesma comunidade, realizando elas mesmas as devidas trocas monetárias (Casa-Nova 2005: 211-212).

São crianças que crescem afirmando as suas vontades, cujos desejos são quase sempre satisfeitos. Se por um lado se preocupam em explicar a realidade às crianças, por outro, os pais não impõem a sua opinião de adulto sem explicar as suas razões de forma compreensiva e paciente (Casa-Nova 2005: 212).

2.1 Estruturas de Socialização: a Família

A chegada dos filhos dos imigrantes dos PALOP às escolas portuguesas, levantou a ideia de que estas crianças e jovens apresentariam maior dificuldade em termos de aprendizagem, por serem portadoras de características culturais específicas que dificultariam a sua integração e o seu sucesso escolar. Na realidade, alguns estudos realizados em França ou na Suíça revelam que a condição socioeconómica desempenha um papel crucial na análise das trajetórias escolares dos alunos estrangeiros. Porém, não

se verificam diferenças significativas nos seus resultados quando comparados com os filhos dos cidadãos autóctones, se se tiver em conta a posição de classe das famílias dos alunos (Seabra 1997: 49-50).

Assim sendo, partindo da hipótese das clivagens relacionadas com a etnicidade serem também elas estruturantes do *habitus*, em conjunto com as clivagens de classe, serão também influenciadoras das estratégias de socialização que se desenvolvem na família?

De facto, a *família* constitui um agente de socialização fundamental às crianças e adquire ainda mais relevância se as crianças pertencerem à etnia cigana, que como já vimos é caracterizada por uma educação familiar. Todavia, ela é também a principal instituição de controlo social informal já que é capaz de condicionar o vínculo que se construirá entre a sociedade e o indivíduo (Leote de Carvalho 2010: 93).

Assim sendo, a *família* vai desempenhar papel de intermediário entre o indivíduo e a sociedade, configurando-se no veículo de *modelos sociais* e instrumento de *socialização* através dos quais os indivíduos serão inseridos no meio. É no seio familiar que os indivíduos começam a construir o *comportamento social* (*social behaviour*). Contudo, a função social da *família* assumirá diferente importância numa determinada sociedade, tendo em conta o peso que a tradição exerce no comportamento do indivíduo (Lima 1969: 67-69), como é o caso das crianças ciganas, cujos comportamentos são amplamente influenciados pelos valores incutidos pela *família*, que por sua vez age de acordo com a tradição; a *família* organiza a sua interpretação do mundo com base nas suas experiências e vivências, bem como através de um saber adquirido das trocas do quotidiano com a restante comunidade cigana.

Desde o século XIX que se vê a *família* diretamente relacionada com a delinquência, sobretudo no que respeita “(...) à natureza, frequência e intensidade das formas de controlo social que (...) exerce sobre os seus membros, sobretudo sobre os mais novos (...)” (Ferreira *apud* Leote de Carvalho 2010: 93). Atendendo a que a adolescência é um período da vida do jovem em que ele balança entre a dependência da *família* e a responsabilidade que lhe vai sendo atribuída pela mesma, a redução das barreiras até então impostas abre portas a novos mundos. Daí que o carácter e o conteúdo dos controlos que as famílias exercem sobre os jovens será preponderante na inibição e prevenção de comportamentos desviantes (Ferreira 1997: 919).

A entrada do jovem na vida adulta implica um processo gradual de desvinculação emocional e social da *família*, bem como dos laços que foram construídos na infância. A *família* já não exerce tanta influência nas atitudes e decisões

do jovem como se constatava na infância, já que o adolescente vai procurar alternativas nas relações com os outros (Ferreira 1997: 919). Mas se o desvinculo com a *família* é fundamental para o processo de amadurecimento do jovem, de que modo a *família* poderá interferir nos comportamentos desviantes destes adolescentes?

Atendendo à imagem do *delinquente subsocializado*¹⁹ proposta por Ferreira (1997), a *família* deve representar uma barreira ao desvio e proporcionar ao jovem motivações para que este se conforme com os padrões de comportamento e regras estabelecidas pela sociedade. Para Ferreira (1997), o adequado funcionamento da *família* vai diminuir a possibilidade do surgimento de comportamentos desviantes e, posteriormente, a probabilidade de ocorrerem comportamentos delinquentes. Assim sendo, quando a *família* sofre modificações, perde-se uma certa capacidade em controlar na totalidade o comportamento dos jovens, o que poderá abrir uma brecha à delinquência²⁰ (Ferreira 1997: 920).

De facto, a organização familiar é um ponto bastante discutido a respeito da delinquência, sobretudo no que concerne à qualidade da interação entre pais e filhos e à respetiva competência educativa dos pais. A influência protetora dos pais sobre os filhos face à delinquência é estruturada por três importantes dimensões: a supervisão familiar, a identificação com os pais e comunicação íntima. Quanto mais sensível a criança for às preocupações dos pais face à delinquência, maior será a probabilidade da criança atribuir um grande peso no momento em que considera cometer um ato delincente. Conclui-se então, que os laços familiares podem inibir o desvio, caso o jovem não queira condicionar a relação positiva que mantém com os pais. Se, pelo contrário, não se verificarem laços afetivos próximos entre pais e filhos, será claro que os adolescentes não mostraram sensibilidade no que respeita às opiniões dos pais, “(...) deixando-o [o adolescente] mais liberto para poder responder às solicitações situacionais e ao encorajamento dos amigos.” (Ferreira 1997: 920).

Mais, diversas investigações defendem que um forte envolvimento dos adultos com os seus filhos está associado a um desenvolvimento positivo da criança ou jovem,

¹⁹ De acordo com Ferreira (1997), a explicação da delinquência pode ser agrupada em duas imagens: a do *delinquente subsocializado* e a do *delinquente socializado*. A primeira afirma que a delinquência é causada pela ausência de laços fortes entre o indivíduo e a ordem social. Se estes elementos estiverem presentes, o aparecimento da delinquência será evitado já que se assegura o controlo externo e interno. Já a segunda revela que a delinquência se explica pela aprendizagem dos comportamentos desviantes, se o sujeito estiver exposto às ações dos outros (Ferreira 1997: 918).

²⁰ Haskell e Yablonski (*apud* Leote de Carvalho 2010: 94) indicam dentro do grupo dos jovens que praticam comportamentos delinquentes, os que provêm de famílias desestruturadas, onde são rompidos os laços afetivos, estão em maior número. Contudo, convém salientar que estes dados apenas se dizem respeito a estatísticas referentes a dados recolhidos nas polícias e tribunais. Quando se trata de inquéritos de violência autorrevelada, a discrepância já não é tão significativa (Leote de Carvalho 2010: 94).

incluindo uma autoestima mais elevada, melhor relacionamento com a escola e por conseguinte maior rendimento escolar, diminuição da probabilidade de envolver-se pela delinquência e consumo de drogas e ainda uma melhor saúde mental, bem como o desenvolvimento de melhores competências sociais (Scales et al. 2004: 736).

Como referido, as estratégias disciplinares aplicadas pelas famílias repercutem-se no comportamento das crianças e jovens. Investigações na área indicam que as estratégias coercivas estão diretamente associadas a comportamentos desviantes por parte dos filhos, o que é ainda mais evidenciado quando se trata de comportamentos violentos e agressivos. Sabe-se assim, que a aplicação de estratégias disciplinares coercivas aumentam a probabilidade de respostas também elas coercivas por parte das crianças (Ferreira 1997: 920).

O estatuto socioeconómico da *família* é outro fator que se pode relacionar com a delinquência. Ferreira (1997) avança que a delinquência ocorre porque os pais de estatuto económico mais baixo tendem a exercer menos supervisão sobre os seus adolescentes do que os pais de classes mais favorecidas. Ao contrário do que preconizam as teorias de controlo social²¹, a perspetiva que é apresentada pelo autor defende que a fraca supervisão das famílias potencia a delinquência, pois as relações que os adolescentes desenvolvem com os pares não é convenientemente controlada (Ferreira 1997: 921).

Contudo, se os comportamentos desviantes forem fortemente desaprovados pela *família* e/ou comunidade, diminui a probabilidade dos jovens interiorizarem “(...) definições favoráveis à aceitação desses comportamentos.” (Ferreira 1997: 921). Da mesma forma, que a convivência com um grupo de pares onde as práticas delinquentes são comuns, aumenta a probabilidade do jovem integrar também essas práticas. Assim sendo, a *família* será o contexto cultural de primeira instância que poderá direcionar o adolescente à conformidade. A força com que essas orientações são transmitidas de pais para filhos é bastante influenciada pelos fatores socioeconómicos que “(...) moldam o tecido relacional que estrutura o conteúdo e a natureza das práticas educativas através das quais se incutem e se exercem os controlos sociais.” (Ferreira 1997: 921).

Se analisamos as vivências familiares do jovem desviante, é fundamental estudar os irmãos que podem manifestar também atos delinquentes. Pensa-se que os irmãos partilham um considerável grau de semelhança em relação à adaptação social, revelando-se ainda mais expressiva no que respeita à delinquência ou ao consumo de

²¹ As teorias de controlo social afirmam que a inadequada supervisão dos filhos deixa-os mais libertos dos constrangimentos familiares, aumentando, deste modo, a delinquência. (sobre este tópico ver também Capítulo IV – Da Infância à Adolescência: o surgir da delinquência)

drogas. Durante a infância, os irmãos modelam os comportamentos uns dos outros influenciando o seu processo de socialização, e, por sua vez, afetar também o sistema familiar e a educação dos filhos (Bullock 2002: 347).

A delinquência de irmãos mais velhos tem-se mostrado diretamente relacionada com a delinquência de irmãos mais novos (Fonseca 2004), embora se verifiquem algumas diferenças de acordo com o género. Em alguns casos constatou-se que a existência de relações positivas com irmãs mais velhas pode revelar um sentimento de proteção e a consequente diminuição de práticas desviantes e problemas comportamentais. Porém, os irmãos mais velhos forem do sexo masculino podem ser os responsáveis pelo despoletar do problema (Fonseca 2004).

2.2 Estruturas de Socialização: a Escola

A *escola* é, por excelência, um espaço para a formação de grupos etariamente homogêneos, que partilham interesses, sistema de valores e padrões de comportamento comuns, formando a *subcultura juvenil* (Ferreira 1997; Pinheiro 2010). Formam-se redes de sociabilidade entre os jovens, diferentes das que até então construíram com as suas famílias, e que podem coexistir no espaço escolar, mas também se prolongar para fora dele. Contudo a importância que os jovens atribuem às atividades de lazer pode configurar-se numa “(...) desautorização das orientações escolares mais convencionais e, por conseguinte, diminuir a influência e o controlo que a própria escola pode exercer.” (Ferreira 1997: 922).

A relação que se estabelece entre *escola* e *delinquência* é analisada por Ferreira (1997) em torno de duas perspetivas. O *modelo do controlo* destaca sobretudo os fatores que visam promover a conformidade, que poderá ser garantida através do fortalecimento da ligação dos professores à escola, assim como o seu empenho na concretização dos objetivos educacionais. A favor da conformidade estão as atitudes face à escola e aos professores e também a participação em atividades escolares, que podem inibir as práticas delinquentes. Da mesma forma, que o facto do jovem não se empenhar em atingir os objetivos educacionais e não perceber a relevância do percurso académico, pode direcioná-lo para os comportamentos desviantes. A perspetiva do controlo sustenta que se a criança ou jovem não tem sucesso ao nível académico cria-se um certo

afastamento em relação à escola, “(...) que precipita a rejeição da autoridade escolar e faz aumentar as possibilidades do comportamento delincente.” (Ferreira 1997: 922).

Já no *modelo do delincente socializado* analisa-se a relação entre a *escola* e a *delinquência*, tomando como ponto de partida a associação com amigos delinquentes, associação esta que é sugerida por todas as investigações como um dos maiores preditores dos comportamentos desviantes. Uma das principais explicações para as referidas associações diz respeito à presença da *subcultura de rejeição ou de oposição escolar* (Cohen 1955; Emler e Reicher 1995; Ferreira 1997).

De facto, a rejeição da escola tem conduzido muitos jovens ao seu abandono e à procura de uma rápida integração no mercado de trabalho não qualificado. O conseqüente alargamento da escolaridade obrigatória bem como a diminuição desses postos de trabalho levaram esses jovens a subculturas onde as suas práticas não vão de encontro com o quotidiano dos adolescentes comuns. Problemas como os que foram anteriormente citados (e.g. baixo rendimento escolar, sentimentos de frustração e de alienação em relação à escola, entre outros) facilitam a composição dessas subculturas, que procuram respostas para os essas situações, encontrando-as em atividades que se desviam do considerado normal pela sociedade abrangente. As *subculturas de rejeição escolar* fomentam o desenvolvimento identitário e não são estruturadas em volta do mundo da adolescência convencional, onde reina a conformidade escolar (Ferreira 1997: 923).

2.3 Duas Faces de Uma Moeda: etnicidade cigana e escola

A investigação em Ciências Sociais tem mostrado que o aparecimento da escola moderna se deve à construção de uma nova forma de se encarar a infância na família conjugal, cujo suporte é a escola, de tal forma que até chega a ser definida como a “família educativa”. São concepções produzidas no século XVIII, por uma burguesia urbana que começa a controlar a fecundidade; a dar primazia aos afetos e importância à qualidade das relações entre as pessoas e o parentesco começa a sobrepor-se ao interesse em conservar o património familiar. É o surgir de “(...) uma família relacional, concha de afetos, bastião da vida privada e resguardada dos olhares exteriores.” (Almeida 2005: 580). A importância que agora se atribui à família, é também atribuída pelos pais à escola, à aprendizagem técnica e moral. O lugar para a socialização da

criança deixa de ser junto dos adultos ou pela aprendizagem de um ofício para dar lugar à escola, junto com outras crianças (Almeida 2005: 580).

Com a importância que lhe é conferida, a escola passa agora a ser símbolo de valor social da família: a posição que a família ocupa no espaço social é, em parte, herdada, mas também é validada pela passagem dos seus membros pela escola. É esta filosofia que começa a desenvolver-se nas décadas de 50 e 60 do século XX, no terreno educativo dos países do Centro e do Norte da Europa. Verifica-se uma notável democratização e massificação da escola, que possibilitou o livre acesso a todos os níveis, já que no passado estava restrita a apenas alguns (Almeida 2005: 581).

É de salientar um considerável atraso de Portugal que entra na modernidade escolar mais tarde que o resto da Europa. Só com o 25 de Abril se democratizou o ensino, e a escola se tornou uma instituição aberta e massificada. A democracia brindou o país com um processo de escolarização veloz, caracterizado pela chegada de novos públicos (Almeida 2005: 582).

Concluindo, a escola das *certezas* (Canário 2001), da primeira metade do século XX, que não se comprometia com a produção de injustiças sociais, favorecendo até alguns percursos de mobilidade social ascendente, dá lugar à escola das *promessas*; uma promessa de desenvolvimento, mobilidade social e de diminuição das desigualdades; a promessa de passagem de uma escola de elites para uma escola de massas (Canário *apud* Casa-Nova e Palmeira 2008: 10-11)²², trazendo consigo a necessidade de adaptação à *educação multicultural*.

No que toca às concepções sobre a diversidade cultural pela instituição escolar, podem ser destacados dois lados opostos: o primeiro que pretende ignorar a existência de diferentes culturas e que encarrega a escola de preservar e transmitir os valores e normas clássicas que caracterizam a sociedade abrangente; e o segundo que reconhece a existência de uma pluralidade de culturas onde a educação é encarada como um processo social fundamental à mudança e reconstrução social (Reis 2010: 25).

Neste sentido, verifica-se que a instituição escolar portuguesa não estava preparada para a escola de massas, assim como para receber crianças imigradas²³, socializadas de acordo com outras culturas. Apenas quando se apercebeu do insucesso

²² Canário (*apud* Casa-Nova e Palmeira 2008: 9-10) avança ainda que atualmente, estamos perante uma escola que se insere num contexto de *incertezas*, onde a raridade de empregos é cada vez maior e onde os diplomas são mais rapidamente desvalorizados e menos rentáveis.

²³ No ano letivo de 1999/2000, apenas 1 247 183 crianças frequentava o Ensino Básico (1º ao 9º ano) em Portugal. Deste número, 59 371 são imigrantes ou filhos de pais imigrantes, o que corresponde a 4,8% da totalidade de alunos do Ensino Básico, nesse ano (Casa-Nova 2005a).

escolar destas crianças, é que a instituição em causa e a restante sociedade foram gradualmente se defrontando com a realidade multicultural que estava a crescer em Portugal. É o baixo rendimento escolar das crianças pertencentes a grupos étnicos que desponta o processo em que estas famílias começariam a ser vistas com identidade própria (Pontes 2006: 68).

A etnia cigana é espelho deste processo. De facto, se nos reportarmos ao Ensino Secundário verificamos que apenas um número muito reduzido de jovens ciganos alça este patamar. Nos anos letivos de 1994/95 e 1997/98, o número de aprovações passa de 0% para 100%. Segundo Casa-Nova (2005a), o sucesso que se verifica nestes anos letivos revelam uma mudança de atitude das etnias face à escola e ao conteúdo científico que ela poderá transmitir, sendo que a escola começa a representar um instrumento de mudança e elevação do estatuto social (Casa-Nova 2005a: 185-187).

Contudo, Cardoso e outros (2001) sustentam que atualmente, a escola potencia o desenvolvimento de relações de conflito com as crianças da etnia cigana. São vistas como intrusas e a sua diferença é muitas vezes incompreendida (Cardoso et al. 2001)²⁴, podendo também provocar uma certa alienação em relação à escola e conseqüentemente um baixo rendimento. Assim sendo, Enguita (2000) refere que o sistema educacional não foi pensado na introdução de grupos sociais minoritários²⁵, pelo contrário, a escola foi desenhada para corresponder às exigências das classes média e alta e ao sexo masculino (Casa-Nova 2006b: 23).

A abertura progressiva do sistema de ensino ao género feminino, a outras classes sociais e ainda a outros grupos étnicos, deu-se mais por uma questão de modernização do que uma tentativa de conferir oportunidades igualitárias a toda a sociedade (Casa-Nova 2006b: 23). Neste sentido, perante a necessidade de se procurar respostas à nova realidade multicultural, que exigia um conhecimento mais profundo sobre as famílias étnicas e a educação das suas crianças, será fundamental expor o que pensam as famílias ciganas do sistema de ensino, bem como as opiniões da escola face às crianças desta etnia, como veremos a seguir.

²⁴ O facto de valorizarem sobretudo os elementos mais velhos do grupo e da família alargada, terem uma tradição muito própria em relação ao casamento, e de considerarem que as “Leis Ciganas” se sobrepõem à ordem jurídica do país, entre outros, acentua as clivagens sociais e culturais em relação à sociedade dominante que é tendencialmente homogeneizadora.

²⁵ Grupos sociais desfavorecidos, género feminino ou minorias étnicas.

Perspetiva Cigana face às escolas como organizações

As sociedades contemporâneas, nomeadamente dos países desenvolvidos, são fortemente marcadas pelas organizações, particularmente no que respeita ao mercado de trabalho. Apesar de terem características comuns, cada organização tem os seus próprios objetivos que vão distingui-los das demais.

O termo *organização* apresenta várias definições consoante o autor e a conotação que lhe atribui. Blau (1971) considera que as organizações são sistemas onde vários grupos especializados mobilizam esforços para alcançar os objetivos da instituição. Já Teixeira (19995) sustenta que a organização se define por um conjunto de indivíduos e por um espaço de interação com base em normas, códigos e relações que se estruturam como um só (Cabral 2012: 29-30).

A abordagem da escola enquanto organização requer uma atenção centrada nas pessoas que a integram, já que elas são o aspeto fundamental da instituição escolar. Assim, a escola pode apresentar um carácter mais dinâmico ou estático, consoante o empenho que os seus membros demonstram na prossecução dos objetivos da instituição. Deste modo, as atitudes e comportamentos que os indivíduos desempenham dentro da escola influenciam o seu rendimento, eficiência e rentabilidade (Cabral 2012: 30).

A escola como organização destaca-se das restantes, já que ela tem “(...) a função de transformar e democratizar a sociedade, facultando as aprendizagens essenciais para o exercício da cidadania e transmitindo a cultura, que deverá estar ao alcance de todos.” (Cabral 2012: 34). Esta faculdade da escola é pouco aceite pela etnia cigana. Habitualmente, as crianças ciganas que são introduzidas desde cedo à espontaneidade e à liberdade, não entendem com facilidade as rotinas escolares, bem como a autoridade dos professores dentro da sala de aula, pois para elas o mais importante é a hierarquia familiar (Sousa 2001: 38).

Frequentemente, os interesses e as expectativas dos ciganos divergem das que a escola apresenta, por esse motivo ir à escola torna-se uma obrigação e não uma prioridade. Para os membros deste grupo, a escola é muito diferente do quotidiano cigano e trata-se de uma instituição que pertence à sociedade maioritária, da qual eles consideram que não devem fazer parte. Portanto, torna-se num espaço constante conflito com os pares não ciganos e com os professores. As suas especificidades não são compreendidas e sentem-se intrusos naquele local, sendo muitas vezes alvo de atitudes hostis ou até discriminação, que tornam a ida à escola numa forte experiência emocional (Cabral 2012: 65).

Na comunidade cigana, as crianças são pouco estimuladas no que respeita à escola e ao apoio que recebem na realização das tarefas propostas que também é reduzido. Os pais, que apresentam atitudes negativas face à escola, detêm baixo nível cultural, o que indica que raramente introduzem a leitura ou a escrita aos seus filhos (Cabral 2012: 65). Casa-Nova (2006) sustenta que as famílias ciganas que demonstram menos interesse na escola porque ainda não encontraram na escola significado e interesse relevantes para o seu próprio estilo de vida e valores. Isto porque existe uma escala das atividades mais valiosas que o grupo pode desenvolver, expressa numa hierarquia, onde a escola ocupa os lugares mais baixos (Casa-Nova 2006b: 18).

É de realçar que relativamente à formação dos membros da etnia cigana, os mais novos são relativamente mais instruídos que os mais velhos; aprendizagens que são desenvolvidas com base na imitação de situações reais e concretas. É por esta razão que as famílias ficam desorientadas face aos ensinamentos provenientes da escola, que são bastante teóricos. Consideram que a escola ensina conteúdos bastante abstratos, cuja ligação com o real e o quotidiano parece não existir (Cabral 2012: 65).

Sabe-se que estes alunos não aprendem ou aprende erradamente, o que é definido no programa escolar. Não demonstram interesse, nem gostam do que acontece na escola, embora muitas vezes apontem os intervalos como o período do dia escolar mais interessante. Muitos fundamentam o desprendimento com à escola através de justificações como “não sou capaz de aprender” ou “não dou para os estudos”, entendendo que os saberes que lhes foram transmitidos pela sua comunidade não são aceites pela sociedade maioritária, ou então são desvalorizados e considerados de menor qualidade (Cabral 2012: 66).

Uma investigação conduzida por Casa-Nova (2003) revela que uma parte significativa dos jovens ciganos não está interessada na escola, o que a autora considera ser bastante diferente de não gostarem. Com base nas suas pesquisas, Casa-Nova (2003) afirma que os membros da etnia cigana que demonstram interesse na escola atribuem-lhes diferentes significados: a escola torna-se importante para aprender a ler e a escrever, para conseguir tirar a carta de condução, para exercitar uma interação social apropriada ou simplesmente para elevar o estatuto social da família.

Por outro lado, os ciganos consideram que o tipo de trabalho que as crianças estão (quase) destinadas a desenvolver não necessita de uma educação de alto nível, pois, aos olhos da restante comunidade, trata-se de um trabalho não-especializado, vulgar, para qual ler, escrever e calcular é suficiente:

“Look, this thing about [selling in fairs], everyone knows how, one doesn’t need schooling.”²⁶ – Mulher cigana, 33 anos (Casa-Nova 2006b).

De facto, no que respeita à relação escola/mercado de trabalho, a educação familiar tem um papel fundamental na forma como as crianças e os jovens encaram o seu futuro académico e profissional em termos de oportunidades reais. Uma vez que os mais novos são precocemente introduzidos no comércio nas feiras, consideram sedutor um emprego sem vigilância, onde são os próprios patrões, além de ser economicamente rentável (Casa-Nova 2006b: 19).

Outro aspeto que pode levar ao abandono precoce da escola deve-se ao facto que logo à partida, no seio da etnia cigana, os rapazes e as raparigas não têm a mesma oportunidade de prolongar a sua frequência na escola. Enquanto os rapazes não têm limites temporais para frequentar a escola (normalmente abandonam a escola quando querem), as raparigas são induzidas a abandonarem o sistema de ensino logo após a conclusão do 2º Ciclo do Ensino Básico (correspondente ao 6º ano de escolaridade). Embora alguns pais já estejam mais consciencializados para prolongar a permanência das crianças na escola, continuam a considerar que para a profissão que os filhos vão exercer, geralmente feirante ou vendedor ambulante, aprender a “ler, escrever e contar” é o bastante (Azevedo 2011: 28; Cabral 2012: 66).

Assim sendo, na perspetiva cigana, a aprendizagem feminina torna-se inútil, pois vai retardar os ensinamentos familiares que orientam as meninas para se tornarem boas donas de casa e mães. Além disso, apesar de algumas famílias já considerarem que o prolongamento da escolarização dos filhos pode contribuir para elevarem o estatuto social dos mesmos, o facto de socializarem as jovens para a realização de casamentos precoces inibe-as de continuarem a estudar (Casa-Nova 2002, 2006b). A este respeito Sousa (2001) sustenta que:

“Os pais de etnia cigana desconfiam da escola, da sua função educativa que pode ser destrutiva da sua cultura. A cultura é agraça, por isso, o saber é transmitido oralmente no contexto familiar, ao contrário da instituição escolar, em que o saber assenta fundamentalmente na transmissão escrita. Esta é uma das razões por que a criança é muitas vezes considerada inadaptada e oferece resistências, no contexto de escolarização, à aprendizagem autoritária de um saber transmitido por uma pessoa estranha à família.” (Sousa 2001: 40).

²⁶ Tradução nossa: “Veja, este trabalho [vender em feiras], toda a gente sabe, não é preciso ir à escola.”

Neste sentido, é pelos motivos apresentados que a escola acaba por ser marginalizada, provocando uma frequência intermitente da mesma. O facto de não comparecerem à escola de forma assídua condiciona a sua posterior avaliação. Os professores não detêm elementos suficientes de avaliação dentro dos modelos que a escola ajustada a determinadas culturas exige. Esta etnia perspetiva o sucesso de uma forma etnocêntrica, ou seja, a comunidade cigana entende que aprender a ler e escrever e ser capaz de fazer simples exercícios de aritmética é uma forma de sucesso, pois estes são elementos essenciais para o seu quotidiano profissional e pessoal. É ainda por esta razão que se dá o abandono precoce da escola, quando pensam que aprenderam o essencial para as suas vidas (Azevedo 2011: 5; Casa-Nova 2006b: 19-20). Ainda a este respeito, Casa-Nova (2006) afirma que não se pode considerar que as crianças ciganas apresentam elevado insucesso escolar apenas pelo seu fracasso nos elementos de avaliação, uma vez que eles não apresentam a mesma assiduidade que as restantes crianças (Casa-Nova 2006b: 20).

Como foi referido, a etnia cigana considera que o ambiente escolar, assim como o profissional, é desenhado para a sociedade abrangente e como tal representa uma “ameaça” às conceções que têm para o futuro das suas crianças. Neste caso, será de compreender o receio que os ensinamentos da escola possam contrariar e desviar o jovem daquilo que é transmitido em comunidade. Entendem a presença na escola como “uma partilha da custódia dos filhos com a escola” (Maia 2006: 98), o que pode constituir para os pais uma perda.

Os pais podem entender a escola que quer ensinar o saber científico aos seus filhos, como um processo que, ao mesmo tempo, pode deformá-las e retirar-lhes a cultura que lhes foi ensinada; receiam que os seus filhos sejam absorvidos pela cultura dominante e, conseqüentemente, adiram às suas normas e valores que não têm qualquer relação com os ensinados na cultura cigana; seria como uma erosão dos valores e da identidade cigana. Esta desconfiança é ainda mais elevada no que respeita às raparigas, que são, desde cedo, educadas para evitarem o relacionamento ou mesmo casamento com membros de outras culturas (Azevedo 2011: 5-6; Macedo 2010: 26; Liégeois *apud* Maia 2006: 98). Consideram ainda, que a permanência na escola pode expor as suas crianças e jovens a informações que não lhes são familiares, demonstrando até alguma incapacidade em compreender certas ideias e ambições dos filhos. Por vezes, chegam mesmo, em conjunto com a restante comunidade, a considerar os comportamentos adotados como desviantes à sua cultura (Macedo 2010: 26).

Será por esta razão que as crianças ciganas são socializadas num ambiente que não é muito sensível à escola, nem ao papel que ela pode desempenhar na educação dos jovens para uma cidadania ativa e para uma futura inserção no mercado de trabalho. O que vem confirmar a tese de que o *habitus* é, na sua maioria, estruturado na família, que protege certos comportamentos e atitudes face à escola (Casa-Nova 2006b: 19).

Dentro da etnia cigana, os seus membros assumem diferentes posições. Se por um lado sentem que a escola pode contaminar a sua cultura, por outro, defendem uma teoria que contraria o fenómeno da marginalização dos ciganos. A situação das crianças ciganas na escola é semelhante à situação do resto da etnia na restante sociedade; as escolas podem funcionar como guetos onde a igualdade de oportunidades não é o princípio fundamental (Cabral 2012: 67).

A Cultura Escolar em relação às minorias

Diferentes teorias consideram que a relação pedagógica deve ser, primordialmente, uma relação de comunicação. Neste caso, os alunos de classes médias e baixas serão alvo de uma seleção mais acentuada, dependendo das suas competências linguísticas. Portanto, será necessário um bom domínio da língua para a apreensão dos conteúdos escolares, o que no caso das classes mais afastadas da língua materna se complica, pois tendem a ter uma maior dificuldade no que respeita à aprendizagem escolar (Bourdieu e Passeron 1975: 16). Na verdade, a relação entre o capital social e linguístico e a apreensão dos conteúdos escolares é mais perceptível nos primeiros anos de escolaridade, sobretudo se se tratar de crianças de outras etnias, que, como vimos, passam por um processo de socialização diferente das restantes, que muitas vezes as pode conduzir a um afastamento da instituição.

A interação entre agentes escolares e comunidade cigana é dificultada pelos recíprocos estereótipos que se criam dos professores face aos ciganos, bem como das famílias pela escola (Cabral 2012: 65). Assim sendo, se cada vez mais as comunidades ciganas se afastam do sistema de ensino, neste momento, quem são os alunos que a frequentam? Atendendo às recentes reconfigurações do mercado de trabalho (Casa-Nova 2003), a nova estruturação da organização escolar, bem como a forma como são ensinados os conhecimentos científicos podem não corresponder às necessidades de

todos os grupos socioculturais, incluindo as classes sociais mais elevadas (Casa-Nova 2006b: 21).

Casa-Nova (2006b: 21) considera que, atualmente, as classes sociais favorecidas têm consciência de que o conhecimento necessário para manter a sua condição social privilegiada já não é encontrado na escola, embora ela seja necessária para garantir a sua certificação. Porém, a adequação da escola aos diferentes grupos que a frequentam, é apresentada numa hierarquia de acordo com o distanciamento ou a aproximação às diferentes categorias socioculturais (classes sociais, grupos étnicos e sexos) que classificam os alunos. Embora alguns grupos serem social e culturalmente mais próximos da cultura escolar e outros mais distantes, o grupo étnico cigano é colocado no extremo do afastamento (Casa-Nova 2006b: 21).

Por sua vez, os professores afirmam que as crianças ciganas não são bons alunos, devido ao contexto familiar e sociocultural em que habitam e que dificultam as sociabilidades intra-étnicas (Cabral 2012: 69). A escola, raramente é mencionada pelos professores como um dos motivos que conduz à incapacidade de adaptação dos alunos ciganos à mesma; não têm em consideração que é fundamental entender de que modo as experiências escolares são processadas por estas crianças. Assim, encaram-nas como sistemas imperfeitos, que necessitam de “educação compensatória” ou de “currículos alternativos”, que para os professores são medidas de discriminação positiva e que, na realidade, são formas de agravar os estigmas que já existem, assim como as desigualdades sociais (Casa-Nova 2006b: 22).

Os professores consideram que os ciganos não permanecerão por muito tempo na escola (DfES *apud* Azevedo 2011: 6-7), pois à partida mostram uma desvantagem inerente: o baixo capital cultural. São crenças estereotipadas que vão condicionar as expectativas dos professores no que concerne às realizações académicas dos alunos ciganos (Azevedo 2011: 7), moldando as suas atitudes, que para os próprios são de elevada importância e que podem interferir na vontade de interesse em frequentar a escola (Bhopal *apud* Azevedo 2011: 7).

A falta de interesse e de vontade em frequentar a escola assiduamente pode conduzir ao abandono escolar precoce, que tem sido o aspeto de maior interesse nos estudos sobre a relação entre a escola e comunidade cigana. Acerca das relações e das experiências pelas quais passam os alunos ciganos nas escolas Colombianas e Espanholas, Bereményi (2007) indica que os jovens ciganos não encontram na escola atrações nem perspetivas futuras, enquanto em contextos como na família/comunidade, trabalho ou lazer – o ócio – podem oferecer-lhes essa perspetiva, assim como elementos

constitutivos da sua identidade de adolescentes ciganos (Bereményi 2007: 7). Segundo o autor, o abandono escolar poderá configurar uma “(...) respuesta adaptativa a la realidad sóciolaboral, es decir una reacción lógica reconociendo la imposibilidad de acceder a estudios más avanzados y a puestos de trabajos mejor remunerados.”²⁷ (Bereményi 2007: 18).

O mesmo autor conclui ainda que os ciganos, na Colômbia, são reconhecidos como grupo étnico e portanto são privilegiados no contexto do sistema de ensino; ao contrário dos ciganos de Espanha que há séculos são marginalizados na sociedade. O facto de não serem discriminados na instituição escolar faz com que os ciganos Colombianos não se revoltam contra a escola, já que o contexto social lhes confere a possibilidade de desenvolver a sua identidade étnica (Bereményi 2007: 20-21).

Num estudo realizado em Espanha por Dominguez (*apud* Azevedo 2011: 7), é afirmado que os professores referem que os ciganos demonstram em relação à escola baixa autoestima e comportamento agressivo, apresentam um défice de atenção, fraca assiduidade, falta de respeito e de obediência e ainda pouco interesse em aprender. É de salientar o facto de os professores caracterizarem as crianças ciganas apenas pelo que lhes falta segundo o que exige os padrões da escola (Macedo 2010: 26), mais uma vez não se demonstrarem interessados em perceber de que forma se pode adaptar a instituição escolar para que esta seja capaz de receber as crianças ciganas da mesma forma que recebe as crianças da restante sociedade.

Por sua vez, Casa-Nova (2006b) afirma que estas crianças e jovens são vistas pela escola como difíceis, porque são barulhentas e perturbam o funcionamento da aula; porém, é uma perturbação que os professores vão apontar como causa baixo rendimento dos alunos (Casa-Nova 2006b: 23). Outros estudos como o de Levinson (2005) sugerem ainda que os professores consideram os alunos ciganos, crianças perturbadoras que questionam a sua autoridade dentro da sala de aula. Já Macdonald (*apud* Macedo 2010: 26-27) chama a atenção para o facto de na Roménia existir uma comissão multidisciplinar – que conta com a participação de um psicólogo, um psicopedagogo, um médico e um assistente social – que analisa crianças, entre as quais as de etnia cigana, que se supõem ter “necessidades especiais”, a fim de decidir se estas devem ou não ser colocadas numa turma diferente. As crianças ciganas são ensinadas como se

²⁷ Tradução nossa: “(...) resposta adaptativa à realidade sóciolaboral, que é uma reação lógica reconhecendo a impossibilidade de aceder a estudos mais avançados e a postos de trabalho melhor remunerados.” (Bereményi 2007: 18).

pertencessem à educação especial, ou seja, são consideradas deficientes mentais (Macedo 2010: 27).

Se o professor desempenha um papel fundamental na formação dos seus alunos no que respeita à sua aprendizagem, Peres (*apud* Reis 2010: 29) considera que os mesmos devem ser capazes de desenvolver competências cognitivas que lhes permitam compreender a educação multicultural e como ela se processa na prática, construindo condições necessários ao sucesso educativo dos alunos (Cabral 2012: 40). Devem mostrar um conhecimento profundo acerca das diferentes culturas com que trabalham, e perceber que a educação cultural não se cinge apenas ao ensino de alunos pertencentes a outras etnias e culturas, é também inculcar-lhes um espírito de abertura, tolerância e respeito pelas outras culturas (Reis 2010: 30).

Silva (2009) sugere que através de um currículo flexível e fazendo uso de uma pedagogia focada na cooperação será capaz de responder às necessidades de todos os alunos numa sala de aula. No entanto, salienta que se trata de um árduo processo. Mesmo em cooperação, não é uma tarefa “(...) que possa ser implementada sem uma retaguarda de suporte que ajude à reflexão sobre o processo. Na ausência de apoio às dificuldades que vão sentindo, as escolas vão respondendo como sabem e como podem a populações cada vez mais diversificadas (...)” (Silva *apud* Silva 2009: 148).

De facto, pensa-se que se a escola adotar medidas inculcivas adequadas, permitirá o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores da crianças e, talvez, inibir o resvalo para o desvio e para a delinquência. E se *a priori* os alunos frequentam a escola para aprender, então a mesma deve ser capaz de se adequar à situação de cada aluno, mesmo que para tal seja necessário proceder-se a mudanças organizacionais, funcionais e na aprendizagem.

No que concerne à inclusão da etnia cigana, requer-se que os professores aceitem os novos encargos que a cultura cigana exige e se empenhem na forma como vão resolver os problemas que surgem, bem como na ultrapassagem dos obstáculos que se colocam (Cabral 2012: 42). No mesmo sentido, Danaher, Coombes e Kiddle (*apud* Azevedo 2011: 7) pensam ser fundamental que os professores se empenhem na construção de sistemas de relações com os alunos, com base na confiança e no conhecimento da cultura cigana; ao contrário do que apuram Cortesão, Stoer, Casa-Nova e Trindade (*apud* Azevedo 2011: 7), através de entrevistas a diretores de turma, que referiram a necessidade de serem os ciganos a adaptarem-se à escola.

A diversidade não pode ser encarada como uma dificuldade, mas como um desafio, para o qual é necessário a criação de algumas estratégias, que se conduzidas de uma forma sábia proporcionarão o desenvolvimento e formação positiva do indivíduo.

Considerações Finais

Apesar da abertura, em termos formais e jurídico-legais, do sistema de ensino a todos os grupos sociais, gêneros e minorias, a escola continua a desempenhar um papel fundamental tanto nos processos de mobilidade social como na reprodução de desigualdades sociais. Isto porque para determinados grupos sócio-culturais – classes sociais desfavorecidas e alguns grupos étnicos –, a escola continua a ser a única via que faculto o acesso a outro tipo de conhecimentos, que vão abrir portas a diversas oportunidades de vida (Casa-Nova 2006b: 23). Daí que se verifique um afastamento secular, e cada vez maior, do grupo étnico cigano em relação à escola, por obra de um “(...) ‘conhecimento’ estereotipado da sua cultura e modos de vida e uma incapacidade de trabalhar com a diferença, construindo com estas comunidades uma relação de subordinação minoria → maioria.” (Casa-Nova 2006a: 177).

A etnia cigana dá primazia à educação familiar, pelo que as regras e os valores que precocemente lhes são inculcados afetam as relações com a escola. Contudo, a relação entre a instituição escolar e a comunidade cigana deve-se particularmente aos baixos índices de escolaridade e ao elevado absentismo, em conjunto com a discriminação e segregação de que têm vindo a ser alvo (Casa-Nova 2006a).

Porém, as atitudes que se desenvolvem face ao sistema de ensino por parte dos pais já não ocorrem com a mesma intensidade que antes se verificou, há acontecimentos que, para os ciganos continuam a prevalecer à escola (e.g. compromissos de trabalho, doenças do próprio ou de familiares, funerais, casamentos ou batizados). São obrigações morais frequentemente incompreendidas e menosprezadas pela escola e pelos professores, que podem causar ainda mais tensão na escola (Myers *apud* Azevedo 2011: 8).

Para a sociedade majoritária, a escola configura um ambiente seguro e onde, à partida, as suas crianças estão protegidas. Todavia, esse ambiente não é percebido de igual forma pela comunidade cigana, que considera que “(...) entrar na escola é como penetrar uma barreira defensiva que atua em benefício da sociedade majoritária, protegendo-a dos ‘outros’ (...)” (Bhopal e Myers *apud* Azevedo 2011: 8); como afirma

Enguita (1996: 19) os ciganos veem-se enquadrados numa escola feita pela etnia dominante e para ela, sentindo-se como os operários na escola da grande e da pequena burguesia.

O mesmo autor afirma que a experiência escolar dos ciganos se resume ao facto de os terem tirado do seu meio social e os terem levado para a escola, com a finalidade de os desqualificar, para lhes mostrar que eles não pertenciam a um diferente grupo social, mas que eram pessoas individualmente inferiores. A escola converte a diferença cultural dos ciganos em insucesso escolar, ou seja, a escola culpabiliza-os por serem diferentes (Enguita 1996: 18), que poderá constituir um motivo que os conduza à delinquência.

Mendes (2005: 112) sustenta que a falta de escolarização dos ciganos é geradora de pobreza e de vulnerabilidade à pobreza. Na opinião da autora, a “(...) escolarização progressiva poderia fornecer aos membros destes grupo étnico-cultural instrumentos indispensáveis à promoção dos seus valores culturais, à sua auto-organização e à sua autonomização, deslocando-os assim da sua posição de populações ‘assistidas’ ou à ‘margem’.” (Mendes 2005: 112).

Quando se analisa a relação entre o grupo étnico cigano e o sistema de ensino público é importante considerar que estes são dois sistemas culturais estruturalmente diferenciados, quer no que respeita ao conhecimento valorizado, quer em relação à própria cultura. Se de um lado nos é apresentada uma cultura ágrafa, de transmissão oral, onde se dá mais valor ao pensamento concreto e ao conhecimento proporcionado pelas atividades do quotidiano que fundamentam a reprodução cultural e social do grupo cigano; do outro lado verifica-se uma cultura letrada que valoriza o pensamento abstrato e o conhecimento erudito que configura a sociedade maioritária (Casa-Nova 2006a: 161).

A diferença cultural é duplamente evidenciada quando os dois sistemas culturais se encontram num mesmo espaço – a sala de aula –, quer através dos processos de socialização e da educação que a criança cigana atravessa na escola, bem como “(...) 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.” (Casa-Nova 2006a: 161).

Assim sendo, quando a criança cigana começa a frequentar a escola, as solicitações da instituição fazem com que, progressivamente, a criança se aperceba que os conhecimentos que possui e que são valorizados pela sua comunidade, não são considerados adequados e de reduzido significado para a escola. Esta perceção inibe a

criança no desempenho de tarefas que considera ameaçadoras à sua autoestima. Se a criança, tendo em conta a conceção de sucesso estabelecida pela escola, não é capaz de resolver os exercícios propostos, sente-se vulnerável “(...) num meio que, não lhe sendo hostil, é desconhecido e ameaçador na medida em que não funciona segundo as regras que conhece.” (Casa-Nova 2006a: 161-162).

É por este motivo que Casa-Nova (2006a) sustenta que existe uma *incapacidade estrutural* que condiciona a permanência dos ciganos na escola ou a sua frequência prolongada; isto é, não existem condições, contextos e processos que permitam a frequência do grupo étnico, com regularidade, à escola. Contudo, a mesma autora indica que esta *incapacidade estrutural* não significa que seja permanente, apenas se manterá até as condições atuais da sua construção sejam reconfiguradas e sofram mudanças significativas (Casa-Nova 2006a: 166).

Contudo, assim como as restantes comunidades europeias, também os ciganos portugueses deverão ser consciencializados para a importância da escolarização das novas gerações (Sousa 2001: 31). De facto, a relação entre ciganos e a escola deve mudar, pois o grupo étnico em questão não pode continuar à margem do sistema de ensino. Cada vez mais, os ciganos estão presentes na escola e, como tal, visa-se uma mudança de atitude da sociedade maioritária no que respeita à identidade e à cultura cigana, de modo a superar os estereótipos, que, na sua maioria, não correspondem à verdade.

Para tal, é fundamental criar uma ponte entre a educação escolar e familiar, em que as práticas pedagógicas que se desenrolam na escola tenham como base as experiências e as vivências que o jovem cigano já adquiriu, de forma a que se encontre as expectativas, os desejos e práticas das famílias ciganas (Mendes 2005: 202).

A escola deverá ser capaz de valorizar as famílias ciganas e assim conquistar a sua confiança. Cabral (Cabral 2012: 71) sugere a existência de mediadores dentro do espaço escolar, dotados de competências que lhes permitam estabelecer mais facilmente a comunicação entre a escola e a comunidade cigana. Porém, é também primordial a facilitação da comunicação, através da adoção de discursos compreensíveis por parte dos professores. Mais uma vez, só com o conhecimento e o respeito pela identidade cigana se conseguirá promover estas mudanças e integrar a sua cultura na cultura escolar (Cabral 2012: 71).

Capítulo III | Da Infância à Adolescência: compreender a delinquência

Em *As Regras do Método Sociológico*, Durkheim (1995: 93) afirma que os factos sociais, neste caso os criminosos, que despertam rejeição imediata nas pessoas, fazem parte da condição normal do ser humano. Em todas as sociedades encontram-se fenómenos criminais que assumem formas distintas e desencadeiam penas e reações também elas diferentes. O crime é então um fenómeno normal “(...) porque uma sociedade isenta dele é completamente impossível (...)” (Durkheim 1995: 87). Porém, quando as crianças e os jovens surgem ligados ao crime, a sua abordagem deverá ser refletida de forma diferente.

Neste sentido, para cada geração, a juventude pode representar uma promessa, mas também uma ameaça (Emler e Reicher 1995: 1). A juventude, bem como as questões que surgem nesta fase da vida, têm ganho ampla visibilidade nas sociedades contemporâneas, tornado-se alvo de crescente preocupação e intervenção política e educativa. É nesta etapa da vida do jovem que os comportamentos de risco despontam numa tentativa de se ser aceite pelo grupo de pares, conseguir autonomia em relação aos pais, rejeitar as normas e os valores socialmente convencionados, procurar novas emoções e sensações, ou até para procurar novas formas de lidar com frustrações e ansiedades. Porém, os comportamentos de risco que daí advém podem deixar marcas na sociedade quando se transformam em atos delinquentes.

Em Portugal, particularmente no final da década de noventa, a informação veiculada pelos *media* sobre a delinquência generalizou a ideia de que vivíamos numa sociedade mais violenta e mais perigosa que em outros tempos, agudizando o sentimento de insegurança entre as populações, em especial as que habitam em zonas metropolitanas. Todavia, Rodrigues (*apud* Leote de Carvalho 2005: 71) considera que nos dias de hoje, se assiste a uma “(...) dramatização e politização da violência extraordinariamente grandes, manifestações estas que a todos afectam como potenciais vítimas.”.

Num estudo realizado em São Paulo, no Brasil, Spagnol (2005: 277-278) apurou que as notícias que causam mais controvérsia correspondem às que relatam crimes praticados por jovens provenientes das periferias, principalmente se forem cometidos contra a classe média. Os crimes mais violentos e espetaculares são os mais apetecíveis para os *media*. A forma como a violência é descrita pelos meios de comunicação social – como algo perturbador e descontrolado – pode desencadear reações precipitadas do Estado, que logo apresenta inúmeros projetos com vista à reinserção do jovem na sociedade (Spagnol 2005: 277). Thompson (*apud* Spagnol 2005: 277) refere que a função dos *media* é despertar o medo, particularmente na classe média, difundindo a ideia de que a violência é oriunda das classes mais baixas. A imprensa espalha o medo não com o propósito de despoletar debates sobre a violência, mas “(...) para transformá-la num evento dramatizada aos olhos da população.” (Spagnol 2005: 277).

A *delinquência juvenil*, associada a complexas consequências sociais, é uns dos assuntos que estão na ordem do dia; sendo objeto de estudo e alvo de discussões que visam a proteção da criança/jovem em perigo e a prevenção da mesma. Em Portugal, acompanhando o processo internacional de criação normativa²⁸, cria programas de prevenção da delinquência aliados a estratégias de intervenção comunitária e de melhoria dos serviços de proteção social de crianças e jovens em perigo, e ainda cria e fortalece comissões nacionais de proteção de crianças e jovens em risco (Duarte 2011: 21).

Porém, apesar de, atualmente, as estatísticas portuguesas²⁹ sugerirem uma diminuição da *delinquência juvenil*, o problema persiste e as instituições de socialização (família e escola) parecem continuar a falhar no processo de construção de laços sociais, fazendo com que os sistemas alternativos (e.g. segurança social, autarquias, instituições sociais e comissões de proteção) não conseguiram responder eficientemente a

²⁸ É no início do século XX que o Estado Português desperta para o problema da delinquência juvenil e para o controlo que deveria exercer sobre os jovens em risco, através da implementação da Lei de Proteção à Infância (LPI). Por sua vez, em 1962, a Organização Tutelar de Menores (OTM) aprofunda as leis redigidas na LPI que vigoraram até 2000. Em Janeiro de 2001, a lei existente passa a duas: Lei Tutelar Educativa (Decreto Lei n.º 166/99 de 14 de Setembro) e a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro). A estes dois diplomas junta-se um regime especial previsto no Decreto-lei n.º 401/82, de 23 de Setembro, aplicado a jovens entre os 16 e os 21 anos que cometam crimes. Estas novas medidas legislativas acompanharam os principais documentos criados sobre este tópico: a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 (ONU); Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores (Regras de Beijing) de 1985; Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (ONU); Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da “delinquência juvenil” em 1990 (Diretrizes de Riade), entre outros (Duarte 2011: 21).

²⁹ Os Relatórios Anuais de Segurança Interna (RASI) indicam que, apesar de algumas oscilações, os índices de delinquência juvenil têm vindo a diminuir desde 2002.

estas situações (Duarte 2011: 22). Com sustenta Leote de Carvalho (*apud* Duarte 2011: 22) o sistema de justiça, de prevenção e de intervenção judiciária não são suficientemente persuasivos, principalmente quando se trata de jovens oriundos de contextos sociais desfavorecidos e que apresentam comportamentos de risco desde cedo.

Entretanto, a indiferença e a des-solidarização próprias da sociedade contemporânea (Fernandes e Pinto 2008) continuam a crescer, assim como o receio de ficar desatualizado (Bauman *apud* Duarte 2011: 23) e se tornar em alguém sem qualificações (Paugam *apud* Duarte 2011: 23), fenómenos aos quais os jovens não são indiferentes e que vão influenciar o seu processo de interação social no que respeita à inclusão ou ao desvio. Estamos em presença de situações que mostram a complexidade do problema e a sua relevância social, política e científica. Urge uma reflexão acerca dos novos cenários de violência gratuita, impulsionada por motivos económicos e de afirmação social (Duarte 2011: 23).

3.1 Criminalidade em Portugal: um passo para a Delinquência

A crescente preocupação com a criminalidade na Europa aguçou o interesse pela investigação sociológica no campo da criminalidade e da violência potenciadas pelas mudanças sociais. Na sociedade portuguesa contemporânea é comum a associação da criminalidade aos grupos minoritários, tratando-se de um discurso transmitido por alguns meios de comunicação social, organizações políticas e indivíduos privados com prevalência em alguns grupos sociais (Seabra 2005: 15).

A curiosidade aumenta quando a este fenómeno se encontram ligados os jovens. Em 1994, Eliana Gersão e Manuel Lisboa publicam “The Self Report Delinquency study in Portugal”, onde de uma forma pioneira, os autores identificavam, numa amostra de jovens do continente, as taxas de delinquência autorrevelada. Acerca da abordagem à composição étnica dos jovens, os autores revelam que ela é desconhecida, uma vez que poderia violar o princípio constitucional da não-discriminação, pelo que não lhes foi possível tecer conclusões segundo com as etnias dos delinquentes (Seabra 2008: 64).

Por sua vez, em 1998, um estudo etnográfico sobre as crianças de rua em Lisboa da autoria de João Sebastião pressupõe que as crianças em análise provêm de

classes sociais e grupos étnicos excluídos, que habitam em bairros degradados. A este respeito, Seabra (2008: 66) argumenta que é de estranhar que o grupo étnico das crianças não seja mais explorado e aprofundado na investigação, já que a composição étnica é um elemento específico da caracterização sociodemográfica do universo em estudo.

A maioria dos autores que se debruçam sobre a temática da criminalidade cigana afirma que o povo cigano apresenta uma noção muito diferente de propriedade, considerando que o que a natureza produz é para os que têm necessidade, pelo que uma maçã ou uma galinha são dons da natureza (Nunes 1996: 243). Sabe-se que são autores de pequenos crimes, já que apenas roubam como forma de subsistência, o que só acontece como consequência da sua sedentarização nas grandes cidades e das relações sociais que estabelecem ou não com a comunidade autóctone. Por sua vez, os grupos ciganos foram alojados em bairros segregados nas periferias das cidades, onde a estigmatização é elevada e onde estão estabelecidas redes de tráfico e consumo de drogas (Gomes 2008: 12). É nesta fase que alguns membros da etnia cigana são identificados como consumidores regulares de drogas duras quando, na realidade, o consumo de drogas era pouco significativo no início da década de 80 (Martins *apud* Gomes 2008: 12).

Neste sentido, Montenegro (*apud* Gomes 2008: 12) destaca que a situação de precariedade que muitas comunidades ciganas enfrentam nos subúrbios das cidades, aliada ao processo de aculturação, ou por outra desaculturação, por obra das práticas sociais ocidentalizadas mesmo que marginais, conduziu à vulnerabilidade sociocultural – crise de identidade e valores, enfraquecimento da coesão social – e, como consequência, ao aparecimento de práticas socioeconómicas como o tráfico e o consumo de droga.

Apesar de se verificarem alguns estudos neste âmbito, persiste a necessidade de se elaborarem mais investigações que abordem o grupo étnico dos desviantes, numa tentativa de se apurar o conhecimento científico (Seabra 2008: 231), principalmente no que respeita aos indivíduos de origem cigana.

Legislação de Menores em Portugal

Tendo em vista a proteção judiciária dos menores, bem como a defesa dos seus direitos e interesses, o Estado elabora a Organização Tutelar Educativa (OTM) – Decreto-Lei n.º 314/78, de 27 de Outubro³⁰, que prometia a aplicação de medidas tutelares de proteção, assistência e educação aos menores desviantes (Seabra 2008: 43).

Os tribunais de menores estariam incumbidos de aplicar medidas a jovens com 12 anos completos e antes de perfazerem 16, que se encontrem em situações de difícil adaptação à vida social normal (contextos de mendicidade, vadiagem, prostituição, libertinagem, abuso de bebidas alcoólicas ou uso ilícito de estupefacientes) ou que praticassem algum ato que seja qualificado pela lei penal como crime ou contravenção (Seabra 2008: 43).

Aos tribunais de menores competia ainda decretar medidas de proteção face a menores vítimas de maus tratos, em situações de abandono ou desamparo em que é posta em causa a saúde, a segurança, a educação ou a moralidade do menor; medidas relativas a menores que ao atingirem os 14 anos ainda se encontrassem bastante inadaptados à disciplina familiar, laboral ou do estabelecimento de internamento; e ainda considerar pedidos de proteção de menores devido a situações de abuso de autoridade por parte da família ou de instituições a que estejam entregues (Seabra 2008: 43).

Trata-se de um modelo protecionista em que a criança é o elemento central e cuja “(...) intervenção tutelar visaria a sua protecção e não a da sociedade exterior, fosse o mesmo delinquente ou criança em risco.” (Seabra 2008: 44). Porém, no ano 2000, devido a uma mediatização das questões, surgiram inúmeras críticas à OTM.

O modelo em vigor desde os anos 80 seria bastante criticado por estar diretamente ligado ao Sistema do Estado Providência, considerado por muitos como decadente. Assim,

“(...) considera-se que o mesmo não consagra os direitos fundamentais do menor por um lado, e não responde eficaz e adequadamente ao aumento da criminalidade juvenil, não satisfazendo as exigências de segurança da comunidade, por outro. Critica-se, ainda, o modelo de protecção por desresponsabilizar o menor comportamento delinquente, partindo da premissa de que hoje se atinge mais cedo o limiar da maturidade.” (Marques Vidal *apud* Seabra 2008: 45).

³⁰ Decreto-Lei n.º 314/78, de 27 de Outubro, Diário da República n.º 248, I Série (pp. 2256-2281).

Neste sentido, o então Ministro da Justiça, António Costa, antecipa a renovação legislativa e requer a implementação da Lei Tutelar Educativa (LTE), que se encontrava em preparação desde meados da década de 90: passa-se de uma perspetiva protecionista para uma punitivo-responsabilizadora (Seabra 2008: 43-44).

Assim, o sistema português oferece diversas medidas não institucionais de diferente conteúdo, de forma a responder, dentro do possível, aos atos praticados pelos infratores entre os 12 e os 16 anos. A última medida de intervenção educativa a ser tomada seria o internamento, por se considerar a mais grave e a que exerce mais implicações na autonomia de decisão e de condição de vida do menor. O internamento poderá realizar-se-ia de forma aberta, semiaberta ou fechada, em instituições do Ministério da Justiça, a definir pelos tribunais (Seabra 2008: 46).

Desta forma, a LTE vai aproximar-se de forma mais clara do “modelo de justiça” que separa, à partida, os menores delinquentes, que se encontram sob a alçada do Ministério da Justiça, dos menores em perigo, sob a alçada do Ministério do Emprego e da Solidariedade. No que concerne aos primeiros, o sistema torna-se mais punitivo e responsabilizador, portanto menos protecionista e mais próximo aos procedimentos processuais penais (Seabra 2008: 46).

3.2 Evolução das Abordagens Teóricas à Delinquência Juvenil

As questões relacionadas com as crianças e jovens foram objeto de vários estudos, em particular no âmbito da criminologia, da sociologia e da psicologia. Uma boa parte dessas investigações abordam o fenómeno da delinquência juvenil, assim como a sociedade intervém e responde ao fenómeno. O estudo da delinquência nos jovens emerge no início do século XIX e cedo se torna uma área privilegiada de atuação estatal nos países europeus e nos Estados Unidos da América (Santos 2004: 3), isto porque uma boa parte dos relatos de crimes de roubos e violência são associados a menores (Lisboa 2008: 26).

Apesar da sua perseverança, as explicações em torno da delinquência têm variado ao longo dos tempos. Desde a Idade Média até ao século XIX, a tendência ou a tentação para infringir a lei era atribuída ao demónio. Mais tarde, a escola clássica de Criminologia vem refutar esta causa, afirmando que adultos e crianças atuam de livre

arbítrio, apesar de ambos pesarem os custos e os benefícios das suas ações antes de as praticarem. Contudo, sabemos que a capacidade de autocontrolo não é comum a todos os seres humanos, assumindo-se deste modo, que as crianças e os jovens são menos responsáveis que os adultos e, portanto, são merecedores de especial atenção (Lisboa 2008).

Apesar das divergências que separam as diversas teorias que abordam a delinquência juvenil, as diferentes escolas de criminologia partem do mesmo pressuposto: o crime é uma forma de adaptação, individual ou coletiva, aos constrangimentos impostos pela estrutura social ou cultural (Lisboa 2008: 28). Todavia, é relevante salientar que os diferentes estudos que se desenvolveram até agora fazem uma análise das culturas juvenis que tende a concentrar-se exclusivamente na esfera pública mais visível. O foco das investigações tem sido os jovens adolescentes do sexo masculino, apesar de começarem a surgir investigações no âmbito da delinquência no feminino. São ainda alvo de pesquisa as culturas juvenis que apresentam limites razoavelmente estreitos, com formas distintas, e se organizam em torno de determinadas atividades, preocupações particulares e espaços territoriais. Este foco restrito é o resultado de uma distorção da imagem do mundo da juventude de todos os dias (Van Roosmalen e Krahn 1996: 3-4).

Durkheim e a Teoria da Anomia

Entre as primeiras abordagens sociológicas do desvio e da criminalidade destaca-se Durkheim (*apud* Leote de Carvalho 2010: 24) que sugeria que o desvio é parte constituinte de qualquer sociedade e, como tal, não pode ser considerado estranho à mesma sociedade.

A teoria durkheimiana face ao crime e ao desvio postula que é o vínculo social que permite explicar a ordem e o ordenamento social global, já que é este vínculo, fundamentalmente a solidariedade, que liga os indivíduos entre si, assim como à coletividade. Nas sociedades tradicionais, os indivíduos estavam organizados em agrupamentos estáveis e restritos, que desempenhavam as mesmas funções no grupo e possuíam a mesma identidade das suas representações. Os homens partilhavam os mesmos sentimentos e valores, porque a consciência coletiva se sobrepunha à consciência individual, o que simbolizava a força e o grau de coesão que unia a sociedade. Neste tipo de sociedade, a solidariedade emergia através da proximidade

entre os sujeitos de forma natural ou mecânica, como uma prática social normal. Porém, o mesmo não acontece nas sociedades modernas. A divisão do trabalho instigou transformações profundas que se manifestaram ao nível da diferenciação de tarefas e funções e também no que respeita às consciências – assiste-se ao declínio da consciência coletiva em favor da consciência individual. Assim, surge a solidariedade orgânica baseada na diferenciação e na fraca coesão social (Lisboa 2008: 30).

Para Durkheim (*apud* Lisboa 2008: 30), o enfraquecimento da *densidade moral* será responsável pelo surgimento da anomia, que diz respeito à “(...) ausência de normas e falta de referência a regras práticas de vida em sociedade.” (Machado 2008: 69). Contudo, o autor apresenta duas perspectivas: por um lado, em *De la division du travail social* (1895), a anomia seria uma manifestação anómala do sistema social, mostrando o real desajustamento dos órgãos sociais e das normas. O esperado seria que a solidariedade social surgisse da divisão do trabalho, mas os conflitos entre o capital e o trabalho podem resultar em perturbações anormais ou patológicas do sistema. A anomia e o crime seriam “(...) o sintoma da perda de legitimidade das regras que antes comandavam as condutas, revelando a necessidade de renovação do sistema.” (Machado 2008: 70). Por outro, em *Le Suicide* (1897), o teórico entende a anomia como o desregramento do sistema, que se manifesta numa sociedade onde falta ordem normativa capaz de controlar a força desintegradora dos interesses e das ambições individuais (Machado 2008: 69-70).

Deste modo, Durkheim (*apud* Machado 2008: 70) define o crime como o efeito normal do funcionamento do sistema social e da necessidade de atualizar a força normativa dos seus valores. O crime seria útil no sentido de demonstrar a autoridade limitada da consciência coletiva, bem como poderia potenciar uma mudança moral. Além disso, o crime seria necessário à sociedade pois dispõe de duas funções fundamentais: a primeira é a função adaptativa, que expõe o desvio como uma força inovadora, estimula a mudança e a integração de novas ideias e desafios na sociedade; a segunda função mostra que o desvio promove a manutenção dos limites entre os comportamentos que são ou não aceitáveis (Giddens 2008: 210).

As teorias de Durkheim sobre o crime e o desvio, bem como a sua noção de anomia foram recuperadas por Robert K. Merton (1957) que elaborou uma teoria do desvio, onde identificava como fonte do crime o interior da estrutura da sociedade americana. Merton (*apud* Giddens 2008: 210) transforma o conceito de anomia no sentido de se referir à tensão que caracteriza o comportamento dos indivíduos quando as normas aceites criam conflito com a realidade social.

Nas sociedades ocidentais modernas, até certo ponto, os valores aceites pela maioria enfatizam a importância do sucesso material que supostamente deverá ser atingido através da disciplina e do trabalho árduo. Assim, quem realmente trabalha de forma esforçada pode atingir sucesso na vida, mas, na verdade, isto não se verifica, já que a maioria dos desfavorecidos não usufrui das mesmas oportunidades de melhorar a sua vida que os demais. Aqueles que não atingem o sucesso sentem-se condenados perante a incapacidade aparente de conseguir progressos materiais, surge o sentimento de frustração que se agrava ainda mais, quando aliado à grande pressão para “subir na vida”, seja de forma legítima ou não. De acordo com Merton (1957), o desvio será, neste sentido, uma consequência das desigualdades económicas e a ausência das mesmas oportunidades de vida para todos (Giddens 2008: 210).

Assim, um dos maiores contributos da teoria da anomia para a explicação da delinquência e do crime reside na ideia que estes comportamentos são potenciados por determinadas condições sociais, nomeadamente o sistema económico. O modelo teórico em questão pretende analisar como o sistema produz a delinquência e o crime, embora, se tenha consciência de que se trata de um fenómeno normal e esperado (Lisboa 2008: 42).

Como já foi referido, a comunidade cigana caracteriza-se pela forte coesão e proteção grupal (Casa-Nova 2005b: 211) e, como tal, seria perfeitamente enquadrada nas sociedades tradicionais de Durkheim. Assim como nas sociedades da solidariedade mecânica, os ciganos partilham os mesmos sentimentos e valores, pelo que a consciência coletiva se pressupõe à consciência individual. Se a consciência coletiva não está enfraquecida, logo não há espaço para a anomia. Neste caso, já que se encontra perfeitamente integrado na sociedade, será que o indivíduo da etnia cigana não transgride? E se o faz, o que o leva à prática desses comportamentos?

Na perspectiva de Merton (1957), a explicação poderia advir do sentimento da pressão à qual a comunidade cigana é constantemente sujeita. Os estereótipos, “desvinculação cultural” que apresentam face ao mercado de trabalho formal, quer por escolha própria ou por discriminação, mostram que estes indivíduos, apesar de estarem perfeitamente integrados na sua comunidade, continuam afastados da sociedade alargada. Assim sendo, será o sentimento de frustração face à marginalização de que são alvo, em conjunto com a ambição de progredir na vida, capazes de despoletar os comportamentos delinquentes nos jovens ciganos?

A Escola de Chicago

A ideia de que a delinquência poderá ter origem em fatores ambientais não é recente. No século XIX, os estudos urbanos desenvolvidos na Europa apontavam para uma correlação positiva entre a delinquência e a densidade populacional, a idade, a pobreza e a educação³¹. Porém, terá sido o contributo de Durkheim e o seu conceito de anomia, assim como a Teoria Marxista das Classes que impulsionaram o desenvolvimento do modelo explicativo da delinquência. Deste modo, as teorias da anomia e, mais tarde, a da desorganização social foram pioneiras na explicação sociológica e psicossociológica da delinquência, contribuindo para a afirmação desta área como conhecimento (Lisboa 2008: 44).

Nos anos 30, os sociólogos da Escola de Chicago recuperaram alguns conceitos e ideias de Durkheim – particularmente a densidade e heterogeneidade moral e social e a anomia – e baseados na Teoria da Ecologia Humana procuraram analisar as profundas mudanças que ocorreram na cidade (Lisboa 2008: 44).

A Escola de Chicago emerge num período de grandes migrações e de formação das grandes metrópoles americanas (Lisboa 2008: 44). Devido à grande industrialização que atravessava as sociedades, aparecem novos fenómenos sociais (ao nível económico, demográfico e espacial), acompanhados por uma transformação de valores, costumes e novas formas de interação e controlo social. Desponta um novo ambiente, característico das metrópoles, onde crescem desigualdades sociais e espaciais, favorável ao aparecimento dos comportamentos desviantes e do crime. Nasce a Teoria da Ecologia Humana pela mão de Robert Park, também fundador da Escola de Chicago. De acordo com a teoria de Park, o crime não seria “(...) determinado pelas pessoas, mas sim pelo grupo a que pertencem, pressupondo que o comportamento humano é modelado e limitado pelas condições sociais presentes no meio físico e social.” (Machado 2008: 83).

Neste sentido, o sociólogo sugere como principal causa das condutas criminosas uma brecha no processo de socialização primária causada pela influência do meio urbano, avançando que o desenvolvimento de ações comunicacionais organizadas seriam fundamentais para a prevenção da criminalidade, formando, deste modo, as chamadas “regiões morais”. Concebe também a noção de *playground*, que indica o conjunto de áreas de lazer, sob a supervisão das instituições locais de socialização

³¹ Estudos como os de Morris (1958) consideravam que a delinquência era o resultado da pobreza, da ignorância e da densidade populacional (Lisboa 2008: 43)

secundária – escolas, igrejas, entre outras instituições comunitárias – ligadas às crianças e jovens e capazes de estabelecer vínculos desde a infância (Machado 2008: 83).

Já Ernest Burgess apresenta a Teoria das Zonas Concêntricas, que parte da ecologia humana de Park. Esta perspetiva pressupõe uma divisão de Chicago em cinco zonas concêntricas de características próprias e sempre em mobilidade, que se apossam do espaço das outras através de processos de invasão, dominação e sucessão. Considera-se as zonas concêntricas como “áreas naturais”³², subordinadas a processos contínuos de “desorganização social”, que se configuram na “(...) impossibilidade de definir e impor modelos colectivos de acção e que formam processos de segregação espacial (...)” (Machado 2008: 83-84).

Porém, é a zona intersticial e de transição, ou seja a segunda mais próxima do centro da cidade, o principal objeto de estudo da Escola de Chicago, por ser o local que possui maiores taxas de criminalidade nos espaços de degradação física e social. Aqui, a mobilidade é maior transformando-se numa zona danificada pertencente à cidade moderna, cujos controlos primários estão totalmente fragmentados, dando lugar às regiões de desmoralização, promiscuidade e vício (Machado 2008: 84).

A Teoria das Zonas Concêntricas será válida no caso dos ciganos residentes em habitações sociais. Geralmente, este grupo étnico encontra-se alojada em bairros sociais que, na sua maioria, estão situados nas zonas periféricas das cidades – situação que segundo Bastos (2007: 117) também se verifica no caso dos ciganos de Sintra. De acordo com Fontes (n.d.), a construção destes bairros é propositadamente pensada para ciganos, não desempenhando qualquer contributo no sentido de os integrar efetivamente. Em todo o país, nomeadamente em Lisboa, os bairros com maior representatividade de ciganos encontram-se transformados em locais de extrema violência, associada à rápida degradação dos imóveis e à vandalização dos equipamentos coletivos dos bairros³³.

³² Partindo do centro: a primeira zona é a comercial e administrativa central, a segunda diz respeito à zona intersticial e de transição, a seguir a zona residencial de imigrantes de 2ª geração, depois a zona residencial da classe média e por fim, a zona residencial das classes abastadas (Machado 2008: 84).

³³ O mesmo autor acrescenta que uma boa parte dos ciganos que reside em habitações localizadas em bairros sociais se recusa a arcar com as despesas de renda, mesmo que simbólicas, bem como de eletricidade, água, entre outras. Esta situação torna-se insustentável depois de algum tempo, pelo que se calcula que em 2008, em Portugal, cerca de 4 000 ciganos ainda residiam em barracas, especialmente na região do Alentejo (Fontes n.d.).

Subculturas Delinquentes

Noutra perspetiva, a *delinquência juvenil* também é encarada como um fenómeno urbano³⁴. A desertificação dos centros das cidades junto com a desindustrialização e o envelhecimento demográfico conduz ao “(...) crescimento desregulado das periferias fazendo emergir uma nova realidade que é a das “cidades-dormitório”.” (Santos 2004: 13), onde despontam problemas sociais como a pobreza, o desemprego e a propagação de situações de precariedade económica, que conduzem à exclusão social. Assim, Walgrave (*apud* Santos 2004: 13) afirma que as zonas comerciais e recreativas das cidades são bastante apelativas aos jovens, nesta fase em que estão a desenvolver a sua independência, abrindo espaço à emergência das subculturas juvenis.

O aparecimento das perspetivas subculturais deve-se em boa parte às correntes baseadas nos processos de socialização e transmissão cultural, que não articulam de forma satisfatória a relação entre cultura e estrutura social. Como concebem as subculturas como respostas e não como consequência, surgem problemas e dilemas com que se confrontam certas categorias de agentes sociais, por obra dos paradoxos estruturais que são capazes de transpor a representação de desvio como reflexo da diversidade cultural da sociedade (Ferreira 1999: 653).

Na sociedade moderna, vigorava a ideia de que os grupos de jovens se guiavam por um sistema de valores e padrões de comportamento próprios, numa tentativa de resposta à cultura dominante, nascendo assim a primeira noção de *subcultura delinvente* (Pinheiro 2010: 16). Contudo, é Albert Cohen que consagra o conceito, explicando-o como “(...) uma cultura dentro da cultura (...)” (Dias e Andrade *apud* Machado 2008: 90), apesar de a definição não ser capaz de definir os limites da subcultura nem como se interseja e se relaciona com a cultura dominante. Assim sendo, numa aceção mais generalista, considera-se a cultura como um conjunto dos modelos coletivos que se identificam nas práticas e nas representações sociais dos indivíduos e que se transmitem pelas gerações. Como tal, a subcultura delinvente partilharia um

³⁴ Deve alertar-se para o facto de a delinquência não está circunscrita apenas a este espaço; também pode ocorrer em meio rural, de tal forma que demonstra uma complexidade que seja merecedora de investigação. No entanto a delinquência em meio rural é bastante menos visível: por um lado, é um espaço que apresenta grande capacidade de inclusão dos membros que, ocasionalmente, apresentam sinais de comportamento desviantes, cujo controlo por parte das instituições competentes é mais eficaz; por outro, uma boa parte dos estudos sobre a delinquência nos jovens foca-se na delinquência urbana já que é esta que suscita mais insegurança na maioria dos cidadãos. Assim sendo, acresce a necessidade de se criar e tornar mais eficazes as instituições formais de controlo localizadas em meio urbano (Santos 2004: 13).

conjunto de modelos normativos diferentes dos que são comuns aos indivíduos pertencentes à cultura dominante, onde podem despoletar sentimentos de frustração ou de conflito em relação à cultura legítima e que podem levar aos comportamentos desviantes e até criminosos (Machado 2008: 90).

Esta explicação radica na hipótese da cultura e da estrutura social serem atravessadas “(...) por zonas de fricção e de pressão que levam a que as subculturas se desenvolvam como forma de resolver os problemas que não encontram solução no quadro cultural existente.” (Ferreira 1999: 654). Os jovens pertencentes às classes trabalhadoras encontram problemas de ajustamento quando pretendem obter um elevado reconhecimento social no contexto escolar e, para tal, devem ser sujeitos a avaliações que são realizadas de acordo com as expectativas e as normas das classes médias, que poderão não corresponder as mesmas do seu grupo de pertença. Gera-se uma tensão, que em vez de resolver os problemas despoleta outros. Como têm reduzidas oportunidades para a obtenção de sucesso nas instituições das classes médias, os jovens provenientes das classes trabalhadoras cogitam novas estratégias de adaptação coletiva. A delinquência pode aparentar numa solução, um novo olhar sobre a sociedade e a possibilidade de alcançar reconhecimento, estatuto e sucesso (Ferreira 1999: 654).

Assim sendo, a subcultura delinvente vai inverter o sistema de valores das classes médias, oferecendo uma solução alternativa às desigualdades estruturais do espaço social, onde os jovens pretendem proteger a sua identidade e a sua autoestima. Neste sentido, a teoria de Cohen veio mostrar que as subculturas são solução para combater os problemas levantados pelas pressões estruturais sobre determinadas categorias sociais. Porém, e na conceção de Matza (*apud* Ferreira 1999: 655), Cohen não explica de que forma evoluem ou desaparecem as condutas delinquentes, já que os jovens que transgridem se encontram em pleno processo de maturação e tendem a abandonar as práticas desviantes quando começam a estabilizar-se nas relações e nos papéis correspondentes à idade adulta.

Matza (*apud* Ferreira 1999: 655) discorda da opinião de Cohen. Para o sociólogo é impossível que a delinquência possa ser o resultado da assunção de um conjunto de valores negativos ou opostos aos da sociedade em geral. Os delinquentes não invertem os valores dominantes, pelo contrário, recorrem às técnicas de neutralização que veremos a seguir, no sentido de bloquearem as consciências morais.

Na tentativa de se apurar as raízes da delinquência, os cientistas sociais acordaram que o comportamento delinvente, como os outros comportamentos sociais, é apreendido no processo de interação social. O posicionamento clássico desta

perspetiva é a Teoria da Associação Diferencial de Sutherland, que assegura que as condutas criminosas ou delinquentes envolvem a aprendizagem de técnicas de como cometer crimes e motivos e atitudes favoráveis à violação da lei (Sykes e Matza 1957: 664).

Sykes e Matza (1957: 664) consideram que, infelizmente, o foco das teorias explicativas do fenómeno da delinquência objetivam e analisam aquilo que os jovens aprendem e não o processo pelo qual aprendem. Acrescentam ainda que, talvez, a teoria das Subculturas Juvenis de Cohen tenha sido a única a fazer esta abordagem. Afirmam que a principal característica da subcultura delinvente é o sistema de valores inverso ao da sociedade respeitável e cumpridora da lei. O mesmo vê a subcultura delinvente como numa perspetiva de construção, manutenção e reforço de um código de comportamento oposto aos valores dominantes, particularmente os das classes médias. Os sociólogos declaram que o retrato de delinquência de Cohen é bastante sofisticado, e evita explicações demasiado simples como as que se baseiam no princípio do “follow the leader” ou mesmo generalizações fáceis sobre os “distúrbios emocionais”.

Sykes e Matza (1957: 664-665) consideram que se de facto existe uma subcultura delinvente, de tal forma que o jovem concebe o seu comportamento desviante como moralmente correto, então os jovens não demonstrariam qualquer sentimento de culpa ou vergonha no momento da deteção ou da detenção. Na realidade, a maior reação remeterá para indignação ou para o sentimento de martírio que, por vezes, apresenta os seus alicerces no facto de os “outros escaparem impunes”, enquanto a indignação aparece relacionada com a falta de habilidade para levar a cabo as condutas desviantes sem estas serem detetadas. Por outro lado, se o delinvente aparentar sentimentos de culpa ou de vergonha, isto será apenas uma tentativa de confundir e manipular aqueles que detêm a autoridade.

Habitualmente, os delinquentes definem aqueles que podem ou não ser vitimizados. Consideram que determinados grupos sociais não devem ser alvo de crimes, sendo que estabelecem o potencial de vitimização em função da distância social entre o delinvente e a presumível vítima, instituindo assim máximas implícitas próprias da delinquência (e. g. “não roubar amigos” ou “não cometer vandalismo contra igrejas ou contra a própria fé”) (Sykes e Matza 1957: 665).

Neste sentido, o jovem delinvente não representa uma oposição radical à sociedade cumpridora da lei, mas um fracasso apologético. Sykes e Matza (1957: 667) apelidam as justificações deste comportamento desviante de “técnicas de neutralização”, acreditando que estas técnicas são parte constituinte fundamentais às “definições

favoráveis à violação da lei” de Sutherland. Em vez de aprender os valores e as atitudes morais contraditórios aos da sociedade dominante, Sykes e Matza (1957: 667) acreditam que é a aprendizagem destas técnicas que conduz o jovem à delinquência.

Assim sendo, os autores dividem as referidas técnicas em cinco tipos (Newburn 2007: 199):

a) *Negação da Responsabilidade* – se o delinquente se considerar sem responsabilidade nas suas condutas desviantes, a reprovação das suas atitudes e das dos seus pares é bastante reduzida. Como técnica de neutralização, a negação da responsabilidade não só reivindica que os atos delinquentes acontecem por “acidente”, mas também afirma que a transgressão se deve a forças externas ao indivíduo e que fogem ao seu controlo, como pais ausentes, más companhias ou bairros da periferia;

b) *Negação da Lesão* – diz respeito à injúria ou ao dano provocado pelo ato delinquente. Desde cedo que a lei criminal distinguiu os atos que têm uma natureza errada e os atos ilegais, mas que não são imorais. Assim, o jovem transgressor pode, na mesma medida, fazer a mesma distinção no que concerne à avaliação da ilicitude das suas condutas. Porém, a questão da ilicitude pode suscitar diferentes interpretações para o delinquente. Por exemplo num ato de vandalismo: o jovem pode conceber este comportamento como uma simples travessura e alegar que os proprietários têm condições para suportar os custos;

c) *A Negação da Vítima* – mesmo que o delinquente aceite a responsabilidade pelo seu desvio e, ao mesmo tempo, assuma os danos que a transgressão pode acarretar, a indignação moral do próprio ou dos outros poderá vir a ser neutralizada pela insistência de que a lesão não é errada, atendendo às circunstâncias. Neste sentido, a injúria configura uma forma legítima de retaliação e punição. O delinquente veste a pele de vingador e encara a vítima em malfeitor. São exemplos, os ataques contra (supostos) homossexuais e grupos minoritários, vandalismos por vingança contra professores ou a outros agentes escolares ou roubos a proprietários de loja desonestos. O delinquente vê-se como uma espécie de *Robin Hood*;

d) *Condenação dos Condenadores* – o desviante desloca a atenção das suas condutas transgressoras para os motivos e para o comportamento dos que desaprovam os seus desvios. Alega que os seus condenadores são hipócritas e eles próprios desviantes disfarçados (e. g. os polícias são corruptos, estúpidos e brutos; os professores mostram favoritismo por determinados alunos; os pais “descontam” sempre nos filhos);

e) *Apelo a Lealdades Superiores* – os controlos sociais internos e externos podem ser neutralizados através do sacrifício das exigências da sociedade alargada pelas dos

grupos sociais mais pequenos, aos quais pertencem os delinquentes, o grupo de pares, a quadrilha ou o bando. É importante notar que o delinquente não repudia, necessariamente, as demandas do sistema normativo dominante, apesar do seu fracasso em segui-los. Em vez disso, o delinquente pode defrontar-se com o dilema que deve ser resolvido através da violação a lei. O desvio a certas normas pode ocorrer não por as normas serem rejeitadas mas porque outras normas, consideradas mais urgentes ou que envolvam maior lealdade, são primazia. De facto, acredita-se que ambos conjuntos de normas dão sentido aos conceitos do dilema e ao papel do conflito (Sykes e Matza 1957: 667-669).

Por vezes, as técnicas de neutralização podem não ser suficientemente fortes para proteger totalmente o indivíduo da força dos valores que o próprio interiorizou, bem como das reações dos outros. Mesmo assim, as técnicas de neutralização desempenham um papel fundamental na diminuição da eficácia dos controlos sociais e são a base de grande parte dos comportamentos delinquentes (Sykes e Matza 1957: 669).

Porém, é facto certo que toda a criança ou jovem que comete delitos não o faz sozinho; é acompanhada por um grupo de pares, que pode ser constituído por amigos, vizinhos, colegas de escola, ou até mesmo pessoas que mal conhecem. A estes grupos pertencem adolescentes que se identificam entre si e que já tenham cometido alguns delitos, o que desperta na comunidade local, assim como nas autoridades competentes, um sentimento de alerta face ao grupo e a possíveis atitudes negativas (Spagnol 2005: 278-279).

A deterioração das condições de vida dos que pertencem às classes trabalhadoras obriga os jovens a adotarem outras estratégias tendo em vista o empreendedorismo, nomeadamente a formação de gangues. Em vez de rejeitarem a normatividade, desenvolvem estratégias que se adaptam às oportunidades e aos recursos aos quais têm acesso. O Estado, por sua vez, responde através do aprisionamento e da repressão dos membros, que no final apenas contribui para os fortalecer ainda mais (Spagnol 2005: 279-280). Jankowski (*apud* Spagnol 2005: 280) refere que os gangues influenciam a estrutura social à qual pertencem aquela da qual estão separados, influenciando e sendo influenciados pelo meio em que se inserem. Neste sentido, os gangues configurariam uma resposta às condições estruturais da sociedade e seriam parte integrante desta.

Como vimos, maioritariamente, os ciganos habitam em bairros sociais que estão localizados em zonas periféricas das cidades. De acordo com Santos (2004: 13),

os bairros sociais são locais degradados e onde impera a precariedade económica e a pobreza. Como a etnia cigana não está adequadamente articulada com a sociedade alargada, estes locais podem ser o palco de inúmeros problemas advindos das relações entre o grupo étnico e a estrutura social.

Assim, se estas questões potenciarem comportamentos transgressores nos jovens ciganos, será válida a tese de Ferreira (1999: 653) de que o desvio é o reflexo da diversidade cultural. Estamos perante jovens que, à semelhança dos demais pertencentes a subculturas delinquentes, também partilham dos mesmos valores, normas e padrões de comportamento próprios, que foram culturalmente veiculados e que acabam por diferir e até opor-se aos valores e normas característicos da sociedade dominantes. Neste sentido, serão os estereótipos e a marginalização da restante sociedade face aos ciganos, que conduzem os jovens desta etnia à adoção de condutas inversas às convencionais? Estarão os problemas de articulação entre a comunidade alargada e a etnia cigana na base dos comportamentos desviantes dos jovens ciganos?

Teorias da Rotulagem

A segunda Escola de Chicago (*new chicagoans*) desenvolve-se na década de 60, pela mão de interacionistas simbólicos como Howard Becker, Edwin Lemert e Erving Goffman, entre outros, que criaram a Teoria da Rotulagem (Machado 2008: 95).

O interacionismo simbólico pressupõe que a interação humana se desenrola com a ajuda de símbolos, isto é, coisas que podem ser usadas para dar significado a outras; senão vejamos: utilizamos a linguagem para dar significado a atividades, instituições ou ideias. Porém, se esses significados atribuídos forem suficientemente partilhados, a vida social poderá prosseguir com um certo grau de regularidade e previsibilidade. Não obstante, não há qualquer garantia que se processará desta forma, sendo que constantemente, o sujeito faz o controlo das suas condutas e das dos outros, no sentido de verificar se o entendimento que faz das suas ações corresponde ao dos outros. Partindo desta perspetiva, a natureza da realidade é construída através do uso de símbolos e interpretações dos significados das (inter)ações – tendemos a agir com base naquilo em que acreditamos ser verdade (Newburn 2007: 211).

A abordagem interacionista do desvio veio modificar os modelos explicativos do desvio, do controlo social e do crime que existiam até então. Enquanto o foco da explicação tradicional seria apenas o ato desviante e por que razão determinados

indivíduos ou grupos sociais transgridem e outros não, a Teoria da Rotulagem tenta averiguar porque certos indivíduos são percebidos como criminosos e outros não, no contexto de um processo social interativo, onde se relacionam aqueles que transgridem com os que não transgridem (Machado 2008: 96).

Nesta concepção é relevante averiguar como os indivíduos (des)codificam as suas ações, quando participam na construção da realidade social desviante. Verifica-se que os aparelhos de controlo social rotulam os indivíduos, que se tornam alvo de um processo de estigmatização reagindo à pressão do controlo social e enveredando por um caminho delinvente. O relevo desta teoria desloca-se do plano de ação do desviante (*bad actors*) para o plano de reação social (*powerful reactors*). Se nas abordagens anteriores o desvio configurava uma “(...) transgressão às normas e papéis definidos pela cultura dominante e sancionados pelo aparelho de controlo social, a teoria da rotulagem considera que o que os desviantes têm em comum é a resposta das instâncias de controlo, de produção normativa e as respetivas audiências de reação.” (Machado 2008: 96).

Os seguidores da teoria em análise afirmam que o direito criminal é um instrumento ao serviço dos *moral entrepreneurs*, daqueles que detêm o poder³⁵, o que nos remete para as teorias marxistas. Neste sentido, o desvio apresentará um carácter relativo, resultado de uma criação cultural, ou seja, o desvio tanto se pode dar aos olhos do aparelho de controlo social da cultura dominante, como aos olhos de um grupo de jovens delinquentes. O desviante é aquele que assume essa condição e o desvio é construído através das reações das pessoas face a certos atos (Machado 2008: 96).

A Teoria da Rotulagem também foi bastante enriquecida com os contributos de Howard Becker, deslocando a atenção do crime para o desvio. Esta mudança reconheceu a natureza problemática e amplamente contestada de muitas atividades definidas como criminosas e procurou explorar como era criado e entendido o desvio. O principal argumento de Becker é que o desvio é a consequência da aplicação de normas e sanções (Newburn 2007: 214), que de acordo com Downes (*apud* Newburn 2007: 214) se trata de uma afirmação banal e até trivial.

Ainda assim, Becker defende que a definição de desvio como a transgressão de uma norma que é aceite por todos, é uma perspetiva que pressupõe que aqueles que transgridem pertençam a uma categoria homogénea, por cometerem o mesmo tipo de

³⁵ Os *moral entrepreneurs* são aqueles que fazem a análise dos condutas desviantes: os magistrados, pais, polícias, fazedores de leis, professores e todos os que asseguram a eficácia do controlo social (Machado 2008: 96)

desvio. Na sua opinião, o modelo de classificação de comportamentos desviantes depende de quem avalia o desvio e aplica essa classificação. Em suma, o desvio seria o resultado das reações da sociedade ao ato de uma pessoa. Não se pode estabelecer o desvio como uma categoria homogênea, já que podem existir indivíduos classificados como desviantes que nunca transgrediram e transgressores que nunca receberam tal designação (Machado 2008: 97).

A abordagem interacionista ao desvio começa com uma dupla estratégia: clarificar e complicar, tornando, desta forma, os sociólogos conscientes de que um amplo conjunto de pessoas e eventos devem ser incluídos nos estudos do desvio. Porém, noutro plano, a mesma abordagem mostra aos sociólogos que o elemento com mais relevância, em torno da questão do desvio, é a imposição de definições de situações, atos ou pessoas, por aqueles que suficientemente poderosos ou com legitimidade suficiente para tal. Assim, um entendimento completo do fenómeno requer um meticuloso estudo dessas definições e processos pelos quais desenvolvem e conseguem legitimidade (Becker 1973: 206-207).

Por sua vez, Edwin Lemert faz distinção entre desvio primário – que resulta de fatores sociais, culturais, físicos e psicológicos – e desvio secundário – uma resposta de defesa, ataque e adaptação aos problemas causados pela reação social ao desvio. O sociólogo sustenta que o desvio social secundário ocorre quando surge uma reação social organizada que rotula os indivíduos e produz estigmatização. No correr do desvio, os desviantes tornam-se parte da ação social organizada que vai definir o desvio. Formam-se subculturas específicas, de forma a responder ao processo de rotulagem que vão condicionar todo o comportamento do indivíduo que daí advir, influenciando a sua identidade individual e coletiva (Machado 2008: 97).

Noutra perspetiva, Erving Goffman opta pela observação microssociológica de instituições totalitárias e das interações sociais onde participam os indivíduos estigmatizados e os que não o são³⁶. Goffman define o estigma como uma “(...) característica física, comportamental ou tribal que não se coaduna com o quadro de expectativas sociais (...)” (Machado 2008: 98). As interações que se criam entre estigmatizados e “normais” são analisadas pelo autor, que procura ainda mostrar como os estigmatizados tentam encobrir o estigma tentando moldar-se às expectativas dos

³⁶ Através da observação num hospital psiquiátrico, Goffman depreende que o controlo social, que é exercido nestas instituições totalitárias, faz surgir formas de desvio estereotipadas. Em vez de recuperarem e reabilitarem os doentes mentais, as instituições totalitárias produzem e reforçam as doenças mentais, justificando assim a sua existência e legitimidade. No processo de interação simbólica, entre os atores sociais do hospital psiquiátrico, o desvio emerge pelas relações de força, cumplicidade, bem como pelos ajustamentos entre controladores e controlados (Machado 2008: 98).

“normais”, através do exagero das suas próprias características “anormais” e tentando desenrolar a interação em torno do desempenho desse papel (Machado 2008: 98).

Vimos no “Capítulo II” que os alunos de etnia cigana são considerados pelos professores como difíceis, porque não se adaptam à escola com a mesma facilidade que os demais, devido ao contexto familiar e sociocultural. Demonstram receio em serem inferiorizados pelos colegas e fecham-se no seu grupo de pertença. Os docentes encaram-nos como preguiçosos e, portanto, produzem consequências negativas nas representações sociais que a sociedade tem sobre este grupo étnico (Cabral 2012: 69).

Deste modo, verifica-se que os aparelhos de controlo, neste caso em particular a escola, rotulam a criança ou o jovem cigano, tal como sustenta a Teoria da Rotulagem. Ao serem considerados preguiçosos e pouco trabalhadores, os jovens, no sentido de responder ao rótulo, podem formar uma subcultura que vai influenciar os seus futuros comportamentos.

3.3 Fronteiras da Juventude: a transgressão na adolescência

Cada vez mais, a teoria sociológica é confrontada com a necessidade romper com as representações correntes sobre a *juventude*, já que se trata de um conceito “(...) socialmente manipulado e manipulável e, como refere Bourdieu, o facto de se falar dos jovens como uma “unidade social”, um grupo dotado de “interesses comuns” e de se referirem esses interesses a uma faixa de idades constitui, já de si, uma evidente manipulação.” (Machado Pais 1990). Na realidade, as representações comuns da juventude consideram os jovens como parte de uma cultura juvenil “unitária” e, assim sendo, o desafio da Sociologia da Juventude será explorar as possíveis similaridades entre os jovens mas, principalmente, as diferenças sociais que entre eles existem (Machado Pais 1990).

Segundo Ariés (*apud* Adorno et al. 1999: 64), a infância e a adolescência não existiam na Idade Média, pelo que a representação da *adolescência* como uma etapa que separa a infância da idade adulta é contemporânea do surgimento e consolidação da sociedade moderna nos finais do século XVIII, na Europa Ocidental. Mais tarde, a *adolescência* consolida-se como problema e, como tal, uma preocupação social.

Deste modo, caracterizamos a *adolescência* como o período da vida do jovem marcado pela agitação, pela irreverência e pelo inconformismo (Ferreira 2000: 55); uma etapa de socialização que só pode ser compreendida no contexto em que é vivida e que retrata as experiências com diferentes agentes de socialização (família, grupo(s) de pares, escola, entre outras) (Machado Pais *apud* Leote de Carvalho 2005: 72). Trata-se de um período de transição, de passagem da infância para a vida adulta (Pinheiro 2010: 14); o momento de maior exposição social. Simultaneamente, o adolescente procura a sua *identidade social* – processo de reconhecimento e aceitação das normas e valores sociais, onde o jovem assume um papel e se sente como parte da sociedade – e a sua *identidade individual*, a qual altera os parâmetros de identificação que o acompanharam na infância e em que o sujeito enfrenta uma série de escolhas a fazer (Rodrigues 2009: 28-29)³⁷.

Viver em sociedade significa ser governado por normas e regras estabelecidas em consenso por todos os membros dessa sociedade. Assim, atendendo a que as normas sugerem linhas de orientação e estabelecem um padrão de comportamentos aceitáveis para a conduta dos indivíduos, a percepção da existência de *desvio* pode desregular a sociedade. Numa estratégia de defesa, a comunidade vai exercer mecanismos de controlo, formais ou informais, de forma a sancionar o transgressor. Se não o fizer, a sua coesão social estará em causa³⁸, bem como a ordem social. Durkheim (1995) considera que a situação será mais grave quando a sociedade já não for capaz de regular e poder controlar o *desvio*, porém a sua drástica diminuição ou o seu significativo aumento devem ser considerados como sinais negativos (Ferreira 2000: 57).

O *desvio* é produto da relação social, uma construção social entre atores que coloca em evidência a capacidade dos atores sociais de fazerem apreciações negativas ou positivas às condutas dos outros e, ao mesmo tempo, ser capaz de definir as suas futuras ações, coletivas ou individuais (Lemert *apud* Leote de Carvalho 2010: 19). Contudo, é inegável que estamos em presença de um conceito transdisciplinar, que assume diferentes significados dependendo do que se pretende investigar (Ferreira 1999: 638-639).

³⁷ De facto, diversos estudos desenvolvidos em torno do *desvio* revelam que as primeiras manifestações de transgressão começam por volta dos 11-12 anos e a sua incidência começa a crescer acentuadamente até aos 16-17 anos, altura em que se regista uma diminuição da incidência desses comportamentos (Benavente 2002: 638; Ferreira 2000: 55; Rodrigues 2009: 30).

³⁸ Durkheim (*apud* Ferreira 1999: 623) considera que a função do crime é dar oportunidade ao grupo de reforçar os seus sentimentos coletivos e manter a coesão social. O crime configura-se como um atentado aos estados fortes e definidos da consciência coletiva, obrigando a sociedade a tomar uma posição e a defender-se através dos mecanismos de controlo que vão punir o comportamentos transgressor do indivíduo. Se a comunidade não o fizer, o aumento do crime, bem como o desvio, pode comprometer a coesão social ao afetar a capacidade de resposta do grupo.

Independentemente da perspectiva que se considere, quando analisado o conceito de *desvio* é pertinente que se atente na “(...) variabilidade da percepção de norma e de desvio de sociedade para sociedade, de época para época.” (Leote de Carvalho 2010: 20). Por outro lado, no centro do debate face ao *desvio* estão as normas sociais e a hipotética existência de conformidade social por parte do indivíduo, o que é primordial para a conservação da ordem social (Leote de Carvalho 2010: 20).

Cada sociedade dispõe da sua noção de “cultura ideal”, que se traduz na partilha de modos de pensar, agir, pensar e sentir semelhantes e de “cultura real” que diz respeito à compreensão e às conceções acerca do que acontece no quotidiano social e cultural da sociedade. Assim sendo, alguns indivíduos podem distanciar-se dessa “cultura ideal” sem que sejam sancionados ou punidos de forma negativa, já que para que tal aconteça seria necessário a sua deteção (Leote de Carvalho 2010: 22).

Na aceção de Leote de Carvalho (2010: 22), todas as sociedades condescendem, embora em diferentes graus, o *desvio*; conferem “(...) uma certa margem de manobra relativamente à violação de normas.”, sendo que a principal diferença entre as interações sociais seria a forma como as sociedades se posicionam e respondem ao desvio.

Por sua vez, Ferreira (1999: 638) sustenta que a explicação do *desvio* tem por base dois conceitos. A primeira diz respeito à “desregulação social” que considera as causas e as consequências da desagregação da ordem normativa. Tem em conta as condições em que as instituições e a sociedade deixam de exercer forças reguladoras sobre os indivíduos, dando-lhes espaço para gerirem os seus comportamentos guiados pelas suas expectativas e emoções; “Os indivíduos deixam de estar normativamente orientados e as suas ações não perseguem necessariamente fins socialmente valorizados” (Ferreira 1999: 638).

A outra perspectiva designa-se por “controlo social”. Diz respeito às formas de integração e analisa a conformidade como consequência da intensidade dos laços sociais que unem os membros da sociedade. Centra-se sobretudo nas situações em que a força de atração dos grupos e das instituições face aos indivíduos diminui. As pessoas sentem-se menos solidárias e portanto menos coesas. Como há mais isolamento e, por conseguinte, mais individualismo, o controlo diminui, fazendo aumentar as oportunidades de transgressão (Ferreira 1999: 639).

A associação entre *adolescência* e *criminalidade* não é exclusivamente característica das sociedades com acentuadas desigualdades sociais e onde as políticas sociais governamentais não são eficazes no que respeita a assegurar os direitos

fundamentais de grande parte da população urbana. Até porque, mesmo em sociedades que apresentam um considerável desenvolvimento humano e boas condições de vida, a preocupação como envolvimento de crianças e jovens no mundo da criminalidade também não é recente (Adorno et al. 1999: 63).

Assim, a dualidade *adolescência – transgressão* é considerada por diversos autores (Adorno et al. 1999; Benavente 2002; Ferreira 2000; Leote de Carvalho 2010; Machado Pais 1990; Pinheiro 2010; Rodrigues 2009) como necessária e inevitável para o desenvolvimento e para o processo de aquisição de novas formas de socialização. Esta associação é considerada por Benavente (2002: 637) como necessária ao desenvolvimento, crescimento e para a aquisição de novas formas de socialização. A *transgressão* é uma forma de adaptação e resultado de um processo criativo (Rodrigues 2009: 30), na procura de soluções para a resolução de conflitos.

3.4 Esmiuçar o fenómeno da *Delinquência Juvenil*

A construção da *adolescência* enquanto problema surge de mãos dadas com a associação entre *juventude* e *delinquência* (Adorno et al. 1999: 64). A Sociologia perspetiva a *delinquência* como um comportamento antissocial que resulta da vivência em sociedade (Rosado 2004: 2).

Porém, trata-se de um conceito difícil de desconstruir já que, segundo Le Blanc (*apud* Duarte 2011: 21) é um termo que “(...) continua carregado de toda a ambiguidade que marca uma realidade difusa e complexa em que múltiplas manifestações se sobrepõem, em que níveis de gravidade muitos distintos se opõem e em que se entrecruzam todos os tipos de desencadeadores sociais e pessoais (...)”. Neste sentido, Ferreira (1997: 913) preconiza que é fundamental que se questione o próprio conceito de *delinquência juvenil*.

Em Portugal, legalmente, o termo *delinquência* indica a prática de atos proibidos pela lei de uma dada sociedade, pelas crianças e jovens menores de 16 anos; incluindo o conjunto de medidas de intervenção institucionais e legais que se estabelecem para fazer face às infrações criminais ou até comportamentos potencialmente delinquentes, praticados por menores (Duarte 2011: 24). Do ponto de vista jurídico, considera-se, em Portugal, que só aos 16 anos, o jovem reúne plenas condições para que possa ser responsabilizado no sistema penal pelos seus atos

criminosos. Qualquer infração cometida antes dessa idade, mesmo que segundo a lei fosse sujeita a punição, resultará apenas numa intervenção onde se estabeleçam medidas educativas, não sendo a criança ou o jovem subordinado a julgamento criminal que decreta qualquer pena de prisão (Leote de Carvalho 2010: 34).

Tendemos a considerar as crenças existentes na sociedade como inatas e duradouras, de tal forma que se acredita que as crianças nascem puras e inocentes e, como tal, o seu desenvolvimento deve desenrolar-se sob a supervisão da família e educacionalmente orientado, até que a criança esteja pronta para se inserir no mundo adulto. Quando este destino é interrompido pela emergência da *delinquência* significa que, em especial a família, a escola e a comunidade, não tiveram sucesso. Argumenta-se que falharam na sua função, que permitiram a pobreza ou o abandono e que não cumpriram adequadamente o seu dever de educar as crianças (Ferreira 1997: 913-914).

Como já foi referido, o conceito de infância é bastante recente e a sua construção implicou a definição gradual de um conjunto de regras e normas baseadas na educação e no controlo das crianças. Primeiramente, foi elaborado um conjunto de regras informais, que posteriormente, seriam transformadas em leis, no sentido de criar uma imagem ideal de infância, que fornecia aos pais diretrizes para a educação dos filhos. As crianças deveriam ser obedientes, trabalhadoras e cumpridoras dos objetivos educacionais e, neste âmbito, “(...) submissas às autoridades que as orientam nesses objetivos, autocontroladas, modestas e mantidas afastadas dos perigos do sexo, do álcool e de outros vícios adultos.” (Ferreira 1997: 915).

Com o surgimento das regras informais difundiu-se e consolidou-se a ideia de que a infância corresponde a um estado especial da vida. É nesta altura que se inicia também o processo de construção social da *delinquência juvenil*, pois a sociedade passa a tolerar mais os crimes cometidos por crianças. Já não se atribui a totalidade da responsabilidade pelos crimes cometidos às crianças e aos jovens e, sendo assim, estes passariam a usufruir de penas mais atenuadas ou até de perdão, ainda que sejam sujeitos às mesmas normas legais que os adultos.

A sociedade faz com que o adolescente dependa da família, fazendo crescer nele o desejo de cortar com essa submissão e alcançar a sua autonomia, o que vai trazer implicações na estrutura individual, familiar e social. O afastamento face à família conduz o adolescente à procura de novos valores, novas identificações, diferentes e

alternativos pelos quais se guiou até então, surgindo o grupo de pares³⁹ (Rodrigues 2009: 29-30). Só neste momento se dá a real consagração da *delinquência*, que exigiu a criação de instituições direcionadas para tratar o fenómeno; torna-se visível “(...) a incapacidade ou a desadequação dos controlos informais da família, da escola e da comunidade para assegurarem a conformidade em relação às regras que se supunham desejáveis para as crianças.” (Ferreira 1997: 915).

No sentido de responder a esta incapacidade, foram criadas normas formais legais, bem como um sistema de justiça juvenil para as aplicar. Ficava então completo o conceito moderno de infância: as crianças seriam concebidas como sujeitos com autonomia psicológica e social e com “direitos” próprios. A sociedade contemporânea passa a reconhecer que qualquer criança e jovem tem direitos, não apenas no que concerne às necessidades básicas – acesso a uma vida material, moral e educacionalmente apropriada –, mas também no que respeita aos direitos legais que diferiram dos direitos dos adultos (Ferreira 1997: 915).

O conceito de *delinquência juvenil* é então construído socialmente de acordo com as conceções sobre as situações e comportamentos que não correspondem ao ideal de infância e juventude que temos. Por um lado, a *delinquência juvenil* seria definida pelas leis, práticas e crenças relacionadas com os comportamentos das crianças e jovens das instituições social e legalmente responsáveis pelo controlo e tratamento da delinquência e de outras questões juvenis. Por outra perspetiva, a *delinquência juvenil* é um comportamento estabelecido pelos jovens face à família, aos amigos e aos outros adultos presentes no espaço onde desponta a delinquência (Ferreira 1997: 916).

Na opinião de Ferreira (1997: 916) a *delinquência juvenil*, de uma forma geral, diz respeito a todas as infrações criminais que sejam cometidas durante a infância ou a adolescência. Neste caso, ela carece de respostas e intervenções institucionais e legais nos menores que exibem comportamentos potencialmente delinquentes e, principalmente, naqueles que passam por um processo de negligência familiar grave ou que apresentam comportamentos desviantes e desajustados da realidade psicossocial em comparação com o grupo etário onde se inserem (Ferreira 1997: 916).

Mas afinal o que leva o jovem a delinquir? Gabarino (*apud* Silva 2002: 17) considera que, no que respeita à violência juvenil, é desnecessário procurar-se pelas suas causas. Não é um único fator que vai influenciar e determinar o futuro do jovem; é

³⁹ O grupo de pares, que assume importância fundamental nesta fase, proporciona ao jovem sentimentos de segurança e de pertença. O adolescente sente-se imprescindível e reconhecido, pensando que é o grupo de pares que o vai posicionar na escala social (Rodrigues 2009: 29-30).

uma sobreposição de influências e expectativas negativas que vão interferir no desenvolvimento do jovem que se tornará violento.

Noutra perspectiva, Klevens e Roca (*apud* Silva 2002: 18) sustentam que poucos estudos foram produzidos com base na violência em jovens que não falam a língua inglesa. Isto porque, o crime na juventude está em emergência na América Latina; como por exemplo o Brasil, bastante afetado por este fenómeno e também carece de estudos científicos na área (Silva 2002: 18). No âmbito deste projeto destaca-se também a necessidade da elaboração de investigações cujo objeto de estudo sejam as etnias; este será um dos contributos fundamentais deste estudo: analisar e compreender como se articulam e relacionam a etnia cigana e a escola e que contextos proporcionam para o surgimento da delinquência dos jovens ciganos.

O Desvio nos Jovens: Modelo do Controlo Social e da Identidade/Subcultura

A análise sociológica do desvio nos jovens tem sido construída segundo dois modelos: o “Modelo do Controlo Social” e o “Modelo da Identidade/Subcultura”, com base no pressuposto que a adolescência é uma fase da vida vulnerável ao desvio. Ferreira (2000: 56) atenta que o desvio na adolescência pode acarretar um dilema: o desvio é resultado de uma crise nas estruturas de autoridade e de controlo social ou é uma forma de resposta aos problemas que os jovens enfrentam no processo de construção das suas identidades? E, sendo assim, no âmbito deste projeto, o mesmo acontece nos jovens de etnia cigana?

As teorias do controlo consideram que, sociologicamente, se deve tentar explicar as razões que levem os jovens a não transgredir e não o contrário. O cerne da questão será a conformidade e não o desvio, já que a transgressão normativa implica, quase sempre, uma recompensa imediata (Ferreira 2000: 57-58). A conformidade tem por base os laços sociais que se estabelecem com os outros e com as instituições convencionais do envolvimento do sujeito com as orientações legítimas e ainda através da preservação das crenças na legitimidade da ordem social. Como foi referido anteriormente no “Capítulo II”, a família e a escola são as principais instituições representantes da sociedade para a criança ou jovem e, neste sentido, é a elas que lhes é conferida a responsabilidade de assegurar a conformidade. Portanto, a ocorrência do desvio ou da delinquência poderá indicar, embora que parcialmente, o insucesso das duas instituições sociais. Ou seja, o alicerce da não conformidade seria a incapacidade

da família e da escola de supervisionarem convenientemente o adolescente e, ao mesmo tempo, inculquem-lhes o sentido de autocontrolo (Ferreira 2000: 55-56).

Se atentarmos nos jovens da etnia cigana, Casa-Nova (2005b: 211), com base no seu trabalho de campo, sustenta que os pais demonstram tolerância e compreensão nas atitudes dos filhos e poucas vezes impõe a sua vontade ou a sua autoridade como pais. Procuram promover a autonomia e a responsabilidade, deixando as crianças circular livremente pelo recinto das feiras sem qualquer supervisão, voltando para junto dos progenitores por necessidade de alimentação (Casa-Nova 2005b: 212). De acordo com a teoria do controlo social, esta fraca supervisão sobre os filhos por parte da família, aliado ao abandono precoce da escola pelos ciganos, poderá despoletar os comportamentos desviantes e a atitude antissocial.

Ainda no âmbito da teoria do controlo social, esta assemelha-se à argumentação da “Teoria da coesão social” desenvolvida por Durkheim (*apud* Ferreira 2000: 58), que defende que a ligação do indivíduo ao grupo difunde

“(…) uma série de controlos externos que compelem à acção normativa, mas, simultaneamente, à identificação com os outros (com base nos laços sociais), inculcando e reforçando o sentido de controlo interno. Quando há diminuição da intensidade dos laços sociais, decresce o sentimento de integração e de acção dos controlos externos e internos. As dificuldades na eficácia destes controlos e na supervisão exercida, pelos pais, sobre as crianças e jovens, nomeadamente em grupos socio-económicos desfavorecidos, são justificadas pelo enfraquecimento da conformidade social.” (Benavente 2002: 639)⁴⁰.

O segundo modelo que corresponde ao da “Identidade/Subcultura”, indica que o desvio compreende uma adesão às normas, definições e expectativas diferentes das que dominam na sociedade. O comportamento desviante é resultado da aprendizagem que desenvolveram com aqueles com quem mantém relações significativas, como os pais, os amigos ou os grupos de referência. O modelo subcultural considera que a não conformidade se caracteriza pela manifestação de atitudes de oposição à autoridade, desenvolvidas por intermédio da acção do grupo. A escola desempenha também um papel preponderante na emergência destes comportamentos, pois coloca os jovens num

⁴⁰ De facto, a investigação social revela um predomínio da delinquência juvenil nas classes sociais mais desfavorecidas (Machado Pais *apud* Benavente 2002: 639). Os índices de delinquência juvenil aumentam ainda nas cidades, resultado da diminuição das instituições e organizações locais que se propõem a controlar o comportamentos dos jovens (Jardim *apud* Benavente 2002: 639).

meio formal e institucionalizado, onde o respeito pelas regras é fortemente exigido (Ferreira 2000: 56).

Mais uma vez, no que concerne ao grupo cigano, os jovens socializados com poucas regras de comportamento e disciplina – como vimos promove-se a autonomia e a responsabilidade na etnia cigana – chegam ao sistema de ensino e veem-se confrontados com a obrigatoriedade de realizar as tarefas que a escola propõe e de cumprir os objetivos também por ela designados. Como não estão familiarizados com a disciplina e com as exigências escolares, que marcam as ações conformistas, poderão adotar atitudes contrárias, simbolizadas pela indiferença e rejeição à normatividade.

As estruturas de socialização

No “Capítulo II” vimos como as principais estruturas de socialização, a família e a escola, interferem no processo de socialização do jovem, em especial as pertencentes ao grupo étnico cigano. Aqui será estabelecida uma análise sobre o papel de ambas instâncias de controlo no resvalo dos jovens para a delinquência.

A necessidade de se estabelecer esta análise advém da já anteriormente referida convicção de que a delinquência é o produto da incapacidade destas duas instituições de socialização de conduzirem adequadamente as responsabilidades e os deveres que lhes são atribuídos socialmente. A delinquência remete para a falta de controlo; a demissão do adulto do seu dever de orientar a criança no seu processo de socialização, onde a falta de supervisão e de acompanhamento ao longo do seu desenvolvimento conduz ao aparecimento de comportamentos bastante diferentes dos considerados convencionais pela sociedade dominante⁴¹. Neste sentido, o insucesso das instâncias de controlo convencionais e a consequente eclosão de comportamentos desviantes justifica a interferência de outras instituições de controlo no processo educativo dos jovens (Ferreira 1997: 913).

A influência que a família e a escola exercem na origem da delinquência pode estar na passagem da socialização primária, com base na família, para a socialização secundária, assente na escola e nas relações grupais. A família tem a função de reforçar as diretrizes e as práticas que visam a interiorização dos controlos e a garantia da

⁴¹ Sebatién Roché (2000) defende que os valores veiculados pela família têm forte ligação com o comportamento das crianças, sendo os pais o principal pilar da sua socialização; são as figuras de identificação (positiva ou negativa), além de uma fonte de afeto.

conformidade, assim como a supervisão e o acompanhamento. Porém, estas últimas duas funções fogem do controlo da família assim que a socialização secundária começa a sortir efeito no jovem. O adolescente fica mais exposto às influências das ações dos outros e das relações que estabelecem, que pode configurar uma razão para a emergência da delinquência. De facto, a participação nas *subculturas de rejeição escolar*⁴² são capazes de invalidar “(...) as orientações convencionais incutidas durante o processo de socialização primária e favorecer o aparecimento de comportamentos delinquentes.” (Ferreira 1997: 924).

Contudo, se a escola conseguir proporcionar à criança ou adolescente identificações e integrações positivas, poderá ser capaz de reforçar as orientações convencionais, mesmo nos jovens cujas orientações familiares não seguiram no sentido do encorajamento da conformidade. Assim, o papel das escolas está em certa parte facilitado, já que nem todos os jovens apresentam comportamentos desviantes sérios (Ferreira 1997: 924)⁴³. Habitualmente, a delinquência é um processo esporádico e transitório e, de acordo com Ferreira (1997: 924), ela pode até ser positiva: por vezes, a delinquência será capaz de clarificar os limites dos comportamentos, bem como o significado dos valores e das normas e as consequências das sanções.

Walgrave (*apud* Santos 2004: 18) identifica três conjeturas na literatura clássica que estabelecem relações entre a escola e a delinquência juvenil. A primeira interpreta o disfuncionamento escolar como um sinal de consternação social mais profunda. A segunda sustenta que o insucesso na escola e a delinquência correspondem a situações “normais” próprias das classes inferiores. A escola configura uma instituição de manipulação e de controlo, que força a adaptação à sociedade dominante. A última tendência é inspirada em conceções interacionistas, que encaixam a má escolaridade numa cadeia marginalizante de significados e interações, atendendo a que a delinquência é uma das manifestações mais características desta posição.

O mesmo autor sugere que a escola influencia os jovens através dos conteúdos lecionados e da estrutura hierárquica de classe e da escola, sobretudo ao nível cultural,

⁴² A respeito das *subculturas de rejeição escolar* ver “2.2 Estruturas de Socialização: a Escola”.

⁴³ Rosado (2004: 6-7) acrescenta ainda que a escola é para o jovem um local de escape, um espaço de manifestação das frustrações familiares; quando a dificuldade das matérias lecionadas pelos professores aumenta, os jovens perdem o interesse, chegando até a faltar as aulas, facto que quase sempre acontece em grupo. Em grupo, o jovem não comparece à escola e utiliza esse tempo para a prática de comportamentos delinquentes. O grupo de amigos será o refúgio, uma forma de fugir das responsabilidades familiares e escolares e, ao mesmo tempo, um meio de conseguir a aprovação que o sujeito necessita para readquirir confiança em si. Os amigos valorizam as falhas, liberta-os para a violência e para a interdição do mundo social. Podem ainda levar o adolescente a adotar comportamentos como o alcoolismo ou as drogas.

político e criminológico. Ao nível cultural, a escola transmite as normas, as crenças e os valores culturais das classes dominantes contribuindo, desse modo, para que os alunos reproduzam os valores dominantes da sociedade. Já no que respeita ao lado político, a escola incentiva as crianças e os jovens ao conformismo uma vez que “(...) opera ao mesmo tempo em favor da conservação e da confirmação da estrutura político-económica existente, das suas instituições e das relações socioeconómicas. O sistema político é apresentado como uma necessidade no interesse de todos; a harmonia e a paz parecem asseguradas; os conflitos eventuais provêm de marginais que apenas visam os seus interesses pessoais.” (Walgrave *apud* Santos 2004: 18). Por fim, as influências ao nível criminológico são condicionadas pelas representações e atitudes face às normas sociais, às transgressões e aos transgressores de normas, aos sistemas de controlo, entre outros. A escola desempenha um papel ativo na formação dos comportamentos e das atitudes no que respeita à criminalidade e à justiça, pois ela não fornece conhecimentos ou valores e normas neutros e objetivos. A escola suscita o interesse dos alunos para determinados estereótipos, crenças e atitudes veiculados segundo a cultura dominante e que favorecem a manutenção das estruturas e relações socioeconómicas e políticas existentes (Santos 2004: 18-19).

Os fluxos migratórios podem também ser causa da delinquência nos jovens. A chegada de novas pessoas a uma nova sociedade e o contacto com a cultura pode gerar conflitos (Rosado 2004: 8), como é o caso da etnia cigana. São famílias que se deparam com a necessidade de se inserirem numa nova comunidade e de serem aceites sem constrangimentos. Numa sociedade onde vigora o individualismo, onde se verifica um grande hiato entre ricos e pobres e em que se marginalizam certas etnias e raças, os indivíduos recém-chegados revoltam-se e com facilidade adotam comportamentos antissociais.

De facto, a universalização do sistema de ensino em conjunto com o aumento dos níveis de escolaridade obrigatória, têm contribuído para democratizar o acesso à escola, ao saber científico e às oportunidades de vida que permitam a mobilidade social ascendente e assim, uma integração social completa. A escola é encarada como uma instituição capaz de colmatar as desigualdades sociais e a ausência de controlo social (Santos 2004: 17).

II PARTE

Enquadramento Metodológico

Capítulo IV | Desenho Metodológico da Investigação

Nos últimos anos, o fenómeno da delinquência juvenil tem ocupado grande parte do discurso político e mediático, o que requer conhecer melhor as causas deste fenómeno e repensar as políticas de prevenção, intervenção e reinserção social. Esta procura de padrões triunfou quando se estabeleceram relações diretas entre as práticas delinquentes e as condições sociais de existência. Consolidou-se também a ideia de que a delinquência juvenil é própria da classe popular e proveniente de contextos de elevada “vulnerabilidade social”, onde impera um extenso conjunto de clivagens nos processos de socialização familiar e escolar (Duarte 2011: 91-92).

Apesar de ser de extrema importância apreender-se as causas explicativas da delinquência, bem como os impactos que este comportamento tem nas condições sociais, culturais e económicas, impera a necessidade de se “(...) analisar as lógicas de ação social dos indivíduos e a produção de si próprios e das suas identidades, na relação com os outros e na construção de percursos de vida.” (Duarte 2011: 92), que no caso desta investigação diz respeito à relação que os jovens mantêm com a família e a escola e a influência que elas têm nos seus percursos de vida.

Ao considerarmos a perspetiva do ator social na análise da delinquência juvenil, somos levados a compreender o ator como uma entidade ativa na construção da sua própria realidade social. Assim sendo, a escolha do percurso da delinquência pode não ter para o jovem um significado negativo (Duarte 2011: 92). Por outro lado, esse caminho pode significar uma forma de alcançar outros objetivos. Este panorama de desenquadramento ou *invisibilidade social*⁴⁴ pode conduzir os jovens à integração ou constituição de sistemas de relações no sentido de conseguir outros objetivos que são culturalmente valorizados. É desta forma que os jovens transformam um percurso que, no âmbito político e social seria negativo, num caminho normal e natural. Contudo, esta naturalidade não resulta apenas de processos psico-biológicos, mas sim de “(...)

⁴⁴ Soares (*apud* Duarte 2011: 93) utiliza a expressão “seres socialmente invisíveis” como um conjunto de razões para explicar a entrada destas crianças e jovens para a criminalidade. De acordo com o autor, trata-se de crianças e jovens invisíveis por reflexo de um estigma, sem reconhecimento social. Enveredam por um caminho criminoso por ser a única forma disponível para romper com essa invisibilidade social.

consecutivas inaptações sociais às normas e aos valores da sociedade, que são reiteradas pelos modos de agir e de pensar das subculturas adoptadas (...)” (Cloward e Ohlin *apud* Duarte 2011: 92).

A visibilidade dos atos delinquentes perpetrados por crianças e jovens e o reconhecimento da “(...) incapacidade ou desadequação dos controlos informais da família, da escola e da comunidade para assegurar a conformidade em relação às regras que se supunham desejáveis para as crianças.” (Ferreira 1997: 915), levantam um conjunto de interrogações que se almeja ver potenciado nesta dissertação, numa discussão que tem como principal eixo, a condição e estatuto social a que estão sujeitos determinados segmentos da população na atualidade. Assim, reforçando o que foi referido nos capítulos anteriores, esta dissertação tem como principal objetivo a análise das representações sociais que se elaboram sobre estas crianças e jovens, membros do grupo étnico cigano, no que concerne, às redes de sociabilidade familiares e escolares, bem como às suas atividades de lazer e o possível resvalo para a delinquência juvenil, partindo dos seus próprios discursos e dos seus familiares.

4.1 Contextualização da Investigação

Habitualmente, o método de trabalho de campo pressupõe a presença do investigador nos contextos sociais em estudo, bem como o contacto direto com as pessoas e as suas realidades.

A pesquisa no terreno em Sociologia obteve o seu principal impulso com a Escola de Chicago, nos Estados Unidos da América. Orientadas por Robert Park, são experimentadas diferentes combinações de técnicas onde se utiliza a observação direta, a entrevista não estruturada ou documentos pessoais. Os investigadores participam, de forma controlada, no quotidiano dos contextos ou grupos sociais em estudo, produzindo uma grande quantidade de pesquisas, tendo como principal cenário a cidade de Chicago (Firmino da Costa 2005: 130).

Depois da Segunda Guerra Mundial, apesar da Sociologia empírica se caracterizar pelo inquérito por questionário, desenvolve-se, na Escola de Chicago, a pesquisa de terreno em contextos rurais, urbanos, industriais e organizacionais, contemporânea do surgimento da “antropologia das sociedades complexas”. Ao mesmo tempo, a sociologia interacionista simbólica, fenomenológica e etnometodológica

originam uma diversidade de investigações empíricas fazendo uso de “(...) formas de observação direta sistemática, sobre situações sociais pontuais e localizadas ou sobre organizações e outros conjuntos sociais mais vastos, dando particular atenção às dimensões interativas e comunicacionais do relacionamento social, às representações e aos fenómenos de sentido nele presentes.” (Firmino da Costa 2005: 131).

Delinear uma estratégia de investigação é um processo delicado para qualquer trabalho de pesquisa, ainda mais quando o objeto de estudo são crianças e jovens pertencentes a um grupo étnico com o qual devem ser estabelecidas fáceis relações de comunicação. Assim, o fundamental não seria obter resultados significativos, mas sim estudar o fenómeno da delinquência, bastante debatido na atualidade, mas transferindo o nosso foco para os indivíduos da etnia cigana. Neste sentido, devemos ser capazes de considerar que os grupos étnicos não são material e simbolicamente desvalorizados e que aceitam e se resignam à condição social que lhes é imposta. Ou seja, a criança ou jovem cigano que desempenha o papel central nesta investigação, não será apenas compreendida como um ser passivo, que chega ao mundo do desvio vítima dos diversos constrangimentos de ordem económica e cultural. Isto porque se trata de um ser consciente que detém os seus interesses e motivações que lhes permitem uma intervenção direta na construção dos processos sociais.

É claro que os indivíduos ciganos vivem numa relação de mútuo condicionamento em relação às estruturas sociais. Porém, é de acreditar na sua capacidade de intervenção, escolha, produção e desenvolvimento de ações pertinentes e projetos de vida, dos quais a delinquência pode servir de exemplo. Deste modo, o fenómeno da delinquência não deverá ser encarado como uma consequência direta da condição social a que estão subjugados, mas como uma potencial estratégia ou um projeto de vida alternativo que abraçam com o intuito de melhorar, mesmo que momentaneamente, as suas condições de vida objetivas.

A recolha de informação sobre o delinquente cigano não é um processo fácil, até porque a base teórica neste âmbito é quase inexistente. Neste sentido, para a presente investigação, optou-se por elaborar um quadro teórico que discursa sobre a delinquência juvenil em geral, apresentando, descrevendo e analisando traços característicos dos membros de etnia cigana e ainda contextualiza a criança e o jovem cigano na sua família e na escola, principais agentes de socialização.

Para a realização da componente empírica do estudo foram realizadas algumas entrevistas exploratórias (ver guião de entrevista em Anexo c), já que se trata de um campo de investigação pouco explorado e aprofundado, e sobre o qual existem

prenhoções que informam o saber e que devem ser rompidas. De seguida foram contactadas todas as escolas públicas que oferecem o ensino do 2º e 3º ciclos da cidade de Fafe. O que se pretendia era aferir o número de crianças e jovens ciganos que, no ano letivo de 2012/2013 frequentavam aquelas escolas, para que, posteriormente, formassem a nossa amostra. Foram escolhidas estas escolas pelo facto de, geograficamente, se revelar de mais fácil acesso para a investigadora.

Numa fase inicial, o contacto às escolas processou-se por meio de carta enviada por correio normal e dirigida ao Presidente do Concelho Executivo da respetiva escola (ver Anexo b). Como as escolas não responderam foi estabelecido um segundo contacto, mas desta vez através de telefone; método que se revelou mais eficaz, na medida em que se obteve resposta com maior brevidade e facilidade. Três das escolas afirmaram que, naquele ano letivo, não existiam matrículas de crianças ou jovens ciganos, pelo que não poderiam colaborar com o estudo. Outra escola recusou colaborar no estudo sem qualquer justificativa e apenas uma se mostrou disponível para participar, mas com a autorização do Ministério da Educação. Como sabemos tratar-se de um processo moroso, optou-se por estabelecer contacto direto com a etnia cigana de Fafe, fazendo uso do contacto privilegiado da investigadora com a comunidade.

4.2 Metodologia Qualitativa: fundamentação do método

Depois de apresentado o problema e discutidas as principais perspetivas teóricas, importa agora formular algumas considerações sobre as estratégias e os procedimentos metodológicos a adotar. Compreender a relação que se estabelece entre o grupo étnico cigano, a escola e a delinquência juvenil, significa perceber os significados que os mesmos atribuem à instituição escolar e ao que esta lhes poderá proporcionar. Como tal, as opções metodológicas desempenham um papel fundamental na assimilação dos significados e das perceções dos agentes sociais.

O estudo da delinquência aliada à etnicidade e às principais estruturas de socialização, a família e a escola, pretende seguir um caminho centrado nos jovens e naqueles que os rodeiam no seu dia-a-dia. Quando surgem os comportamentos desviantes das crianças e jovens de etnia cigana? Como surgem as práticas delinquentes nos grupos étnicos? Em que contextos se desenrolam estas práticas? Que perspetivas

têm estas crianças e jovens para as suas vidas? São algumas questões que estimulam esta pesquisa.

Sabemos que o fenómeno da delinquência juvenil é multidimensional e requer a abordagem e o estudo cuidado do social. Assim, do cruzamento das diferentes perspetivas teóricas ressalta a ideia de que “(...) a delinquência remete para uma certa dinâmica temporal, que implica um “caminho”, um “tornar-se”, que (...) não é analisável apenas a partir do estudo das condições objetivas de vida e do posicionamento social dos indivíduos ou apenas dos processos de construção social ligados aos modos de interação social e institucional.” (Duarte 2011: 105). Facto que requer, cada vez mais, o uso das metodologias qualitativas.

Esta investigação não pretende apenas analisar a forma como as personagens centrais deste trabalho (crianças e jovens pertencentes ao grupo étnico cigano) encaram a sua própria realidade social e como contribuem as suas ações e experiências sociais para a formação dessa mesma realidade, mas também daqueles que lhes são mais próximos, os pais, através do estudo dos seus discursos. Neste sentido, a metodologia qualitativa destaca-se como a mais indicada já que é centrada nas pessoas e nos significados que elas atribuem às suas práticas e o peso que eles exercem na construção das suas identidades. Se cada pessoa percebe o mundo de forma diferente, de acordo com as suas convicções e experiências, a técnica de entrevista surge como a mais eficaz para esta investigação.

Diversos autores (Yin 2003, Burgess 1991, Becker 2002) sugerem que esta opção metodológica acarreta alguns limites, principalmente no que respeita à representatividade, fiabilidade e rigor da informação recolhida.

“(...) questionam o valor atribuído à singularidade do objecto de estudo suscitando desconfiança ao que se encontra além da representação estatística (Ferraroti, 1983), e antes se constrói com base na representatividade analítica, na qual se evidencia um campo de “*subjectividade*” implícita relativamente aos procedimentos indutivos postos em prática pelo investigador (Yin, 1984; Burgess, 1991; Becker, 2002a).” (Leote de Carvalho 2010: 193).

Assim sendo, é necessário defender-se as opções metodológicas tomadas, discutindo os princípios e os quadros teóricos que motivam a escolha desse processo. Neste caso, a escolha da metodologia qualitativa para esta pesquisa prende-se com a necessidade de recolha de traços qualitativos sobre os comportamentos desviantes dos adolescentes ciganos. Para esta escolha, contribuiu a especificidade do grupo social

estudado e das suas condições de vida, e tentou-se assimilar a partir das crianças, jovens e pais, as suas lógicas de ação e os significados que estes atribuem às suas práticas.

4.3 Recolha de Informação: A Entrevista

Do leque de técnicas disponíveis dentro das metodologias qualitativas, para esta investigação deu-se preferência à entrevista, importante ferramenta metodológica tradicional no campo das ciências sociais, que permite ao investigador uma maior aproximação do mundo empírico e o entendimento do mundo sob a perspectiva dos indivíduos em investigação.

O crescente desenvolvimento das ciências sociais, assim como dos conhecimentos produzidos desviaram a atenção para a complexidade dos comportamentos humanos. Assim, os interesses dos investigadores passaram, cada vez mais, a centrar-se no indivíduo, na sua visão do mundo, através das suas intenções e crenças. De forma a abordar em profundidade o ser humano, a entrevista torna-se um dos instrumentos fundamentais para os pesquisadores (Ruquoy 2005: 84), independentemente da área de investigação e dos objetivos que lhes sejam inerentes.

Para este estudo, a utilização da metodologia qualitativa para a recolha de informação tinha como objetivos primordiais entender a infância e a adolescência dos jovens ciganos, atendendo à relação que mantém com os seus familiares, bem com a escola. Ao mesmo tempo, pretendia-se perceber se a delinquência tem lugar nas vidas destes jovens e, se assim é, como surge, como se processa e se se prolonga na vida adulta.

Os instrumentos metodológicos devem ser escolhidos de acordo com as referências teóricas da investigação, pelo que o método de recolha de dados deve ser adaptado ao tipo de informação que se pretende investigar e adquirir. Assim, utilizar-se a entrevista pressupõe que o investigador não dispõe de dados já existentes, mas pretende obtê-los (Ruquoy 2005: 86).

Trata-se de um processo que exige algumas condições metodológicas. A entrevista é um processo de interação social, onde o entrevistado e o entrevistador participam ativamente no processo de construção da realidade. Assim, atendendo a que cada entrevista manifesta um ponto de vista particular, é fundamental que ela assuma uma perspectiva reflexiva, cuja narrativa vai espelhar a própria opinião dos sujeitos sobre

as suas experiências e práticas pessoais, colocando ênfase na interpretação pessoal que os mesmos têm sobre essas experiências e práticas (Duarte 2011: 111). Neste sentido, associada às entrevistas deve constar a ideia de que cada indivíduo resulta de um processo e constitui o produto da sua história, que poderá ser social e pessoal; assim será possível ler-se a história do sujeito como um agrupamento de outras histórias (Beaud e Weber *apud* Duarte 2011: 111).

A técnica da entrevista está particularmente relacionada com a recolha de dados acerca de realidades complexas, como as etnias, e processos sociais como os relativos à delinquência e à juventude. Assim, a entrevista semiestruturada admite a extração do sentido que os indivíduos atribuem às ações que praticam e, sendo dirigida, concede ao entrevistador um certo controlo sobre a informação que este quer retirar da conversa. Trata-se de um momento de interação entre os dois participantes, entrevistador e entrevistado, onde se facilita uma clara perceção dos modos de pensar e de agir daquele em análise. A entrevista é ainda um momento de ponderação e de uma reformulação permanente. Através desta técnica, os entrevistados expuseram as suas opiniões e experiências sobre a temática em questão.

A entrevista constitui assim a principal técnica de recolha de dados para esta investigação. Optou-se pela entrevista semiestruturada por pressupor um guião que funciona como um eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista, impondo uma ordem rigorosa das questões. O desenvolvimento da entrevista adapta-se ao ritmo do entrevistado, atribuindo-lhe um elevado grau de flexibilidade.

Guiões de Entrevista

Para a elaboração dos guiões de entrevista foram definidos tópicos que, no momento das entrevistas, possibilitassem o tipo de informação capaz de responder às questões teóricas que fundamentaram a pesquisa. Optou-se por formular perguntas breves e simples, de forma a facilitar a sua melhor compreensão por parte dos entrevistados.

Durante o processo de construção do guião, além de se tentar primar pela simplicidade e clareza das perguntas, para que as entrevistas produzissem uma riqueza de dados reveladores das perspetivas e comportamentos analisados, esteve sempre presente o cuidado na elaboração das mesmas, tentando não fazer perguntas que permitissem ao entrevistado fugir aos tópicos mais relevantes da entrevista.

Assim, foram elaborados dois guiões de entrevista:

- Guião das Entrevistas a Pais (ver Anexo e);
- Guião das Entrevistas a Crianças/Jovens (ver Anexo f).

No que respeita ao guião de entrevista aos pais, este teve como principais objetivos conhecer e compreender as trajetórias escolares dos filhos, sob o ponto de vista dos pais. Recolher elementos relativos ao agregado familiar (naturalidade, número de filhos, profissão); compreender as suas rotinas familiares, perspetivando conhecer que atividades de lazer têm as crianças e jovens depois das aulas; entender as opiniões dos pais em relação à escola, bem como o impacto/papel que esperam da escola na vida dos seus filhos.

Também se pretendia apreender e assimilar as perceções dos pais face às experiências que os seus filhos atravessam, bem como conhecer as suas redes de sociabilidade dentro e fora da escola e as atividades de lazer praticadas com o grupo de pares. Foi-lhes pedido que recordassem os primeiros dias de escola dos seus filhos e que descrevessem situações menos positivas, decorrentes da sua pertença étnica, que tivessem ocorrido desde o início do percurso escolar. Os pais referiram também o que, na sua perspetiva, mais agradava e menos agradava aos filhos em relação à escola; e as suas opiniões quanto ao relacionamento dos filhos com os agentes escolares, nomeadamente os professores e os colegas de turma. Foram ainda questionados sobre a existência de comportamentos negativos dos filhos dentro da área da escola e fora dela. Para terminar, foi colocada uma questão mais genérica acerca de comportamentos desviantes de crianças e jovens ciganos nas escolas.

Relativamente à construção do guião para as entrevistas a crianças e jovens ciganos, esta ambicionava também a recolha de dados referentes ao agregado familiar dos entrevistados, conhecer e compreender os seus contextos familiares e afetivos em que a criança ou jovem cresceu e se socializa e, por fim, perceber as perceções e opiniões dos elementos mais jovens da etnia cigana sobre as suas trajetórias escolares,

Com o fim de atingir estes objetivos, foram elaboradas questões acerca do número pessoas a habitar na mesma residência da crianças ou do jovem e entender o seu relacionamento com os pais, irmãos e restantes moradores. De seguida, foram colocadas questões que nos remetem para as suas rotinas, atividades de lazer e redes de sociabilidade intra e inter-étnicas que estabelecem.

Era ainda fulcral colocar-se questões que nos permitissem conhecer e compreender a relação que as crianças e jovens ciganos estabelecem com a escola. Com o objeto de entender as suas trajetórias e experiências escolares, pedimos aos

entrevistados que recordassem os primeiros dias de aulas e que descrevessem episódios menos felizes resultantes da sua pertença étnica. Foi ainda importante averiguar as percepções dos mesmos face à escola, do relacionamento com os colegas de turma e com os professores, das aprendizagens desenvolvidas, assim como a importância que atribuem à escola na sua trajetória de vida e ao momento de abandono do sistema de ensino, quase, desde cedo, predestinado. Por fim, questionou-se os jovens sobre a importância das aprendizagens escolares para os membros da etnia cigana, assim como os potenciais comportamentos desviantes que possam ocorrer dentro e fora da escola.

Realização das Entrevistas

Como foi referido, a realização das entrevistas necessárias à investigação não foi autorizada pelas direções das escolas do concelho em análise, pelo que foi necessário recorrer-se ao contacto direto com as famílias. Neste contexto, foram realizadas três entrevistas exploratórias e ainda foram entrevistados quatro pais e quatro jovens, sendo que apenas uma das jovens era filha de um dos entrevistados.

Antes do agendamento da entrevista, desenrolaram-se algumas conversas informais, onde a entrevistadora explicou o tema do projeto, os objetivos da entrevista, o sigilo e o anonimato das respostas, o tipo de perguntas que seriam colocadas e ainda, de uma forma sucinta, o processo de tratamento dos dados, de forma a estabelecer desde o início uma relação de confiança com os entrevistados. As entrevistas foram realizadas entre Outubro de 2012 e Julho de 2013, em função da disponibilidade dos entrevistados. A data, o local e o horário foram sempre escolhidos pelo entrevistado de acordo com a sua conveniência. Cada entrevista durou cerca de uma hora.

Considera-se fundamental, para esta investigação, estabelecer uma relação de proximidade com os entrevistados, já que se acredita que “(...) a qualidade dos dados é menor quando à relação entre os interlocutores estão subjacentes relações de poder ou de estatuto hierárquico.” (Ruquoy 2005: 100). O mesmo acontece com diferenças de pertença de classe bastante acentuadas. Uma situação de superioridade mostrada pelo investigador poderia induzir o outro interveniente a não revelar os seus pensamentos e a conformar-se ao papel que lhe é esperado. Será também necessário, e ainda mais relevante para o caso, atentar-se às diferenças de idade, sexo ou raça, cujo impacto é maior quando as questões a colocar se relacionam com as diferenças (Ruquoy 2005: 101).

A entrevista sugere uma quebra nos hábitos de comunicação das pessoas: “A comunicação [é] muitas vezes ritualizada e, em grande parte, feita de subentendidos, como acontece entre pessoas que se conhecem bem e que têm tantas coisas em comum que não precisam de se esforçar para se compreenderem.” (Bourdieu *apud* Ruquoy 2005: 101). Quando mais acentuada for a distância, maior esforço terá de fazer o entrevistador para explicar os seus pensamentos e fazer-se compreender. Trata-se de uma faculdade de expressão que será mais patente no seio dos que frequentam ou frequentaram meios mais diversificados, advindo daí o perigo do etnocentrismo dos investigadores (Ruquoy 2005: 101). Estas considerações foram bastante importantes no estabelecimento e manutenção da relação de confiança entre investigador e entrevistado.

De forma a acompanhar todo o processo da entrevista, esta foi realizada pela própria investigadora, que procedeu à sua gravação em formato áudio, após o consentimento do entrevistado, para, posteriormente, analisar os seus discursos. Foram ainda tomadas algumas notas de conversas anteriores à entrevista sobre a caracterização sociodemográfica e vida familiar do indivíduo; já durante a realização da entrevista, as notas relacionavam-se com gestos ou expressões corporais. Cada sujeito participante do processo teve à sua disposição um termo de consentimento informado, onde a entrevistadora se compromete a utilizar os dados obtidos através das entrevistas de forma anónima, que foi lido e assinado antes da realização da entrevista pelo entrevistado e pela investigadora (ver Anexos g e h).

Os entrevistados foram livres de falar abertamente sobre todas as questões, sendo necessário um esforço extra no sentido de remeter a conversa para os objetivos propostos, cobrindo o leque de temáticas que nos propúnhamos abordar no processo de investigação. No final da entrevista foi dada a oportunidade do indivíduo colocar alguma questão ou fazer algum comentário em relação à entrevista, dando espaço para que se exprimisse como desejasse.

Os entrevistados: pais e outros adultos e crianças e jovens

No período em que decorreu a investigação, foram entrevistados, de forma individual, sete adultos que desempenhavam a função parental para aprofundar questões relacionadas com a temática. Considerou-se este número suficiente para este fim, dado tratar-se de uma pesquisa a nível local e cuja última informação já se mostrava saturada. Contudo, procurou-se assegurar os critérios de natureza qualitativa, compreensão e

pertinência, possibilitadores de uma informação cuidada e autêntica. Assim, encontram-se representados ambos os sexos, três entrevistados do sexo feminino e quatro do sexo masculino, caracterizados por uma diversidade de escalões etários e trajetórias de vida que iremos analisar no capítulo seguinte.

Tendo em vista a delimitação do universo de crianças e jovens a abranger neste estudo, optou-se por remeter o interesse para os membros da etnia cigana que frequentam o sistema de ensino, ou que o tenham abandonado há menos de um ano. A relevância da escola constitui uma das principais imagens da infância e juventude, tratando-se de uma vertente fundamental para esta investigação, já que ela é centrada no processo de socialização das crianças e jovens ciganos, na sua família e na escola, num contexto em que a baixa escolarização da população adulta está bem patente.

Assim, durante o período em que a pesquisa decorreu, foram entrevistadas quatro crianças/jovens, dois dos quais abandonaram o sistema de ensino no ano letivo transato, deixando o ano incompleto, enquanto os restantes frequentam o 5º ano de escolaridade.

A Construção da Informação

Apesar da transcrição das entrevistas pretender ser fiel à gravação, sabemos que na passagem do oral para o escrito são perdidos elementos fundamentais para a compreensão da realidade em análise, como por exemplo, diferentes entoações dadas às palavras, a linguagem, a pronúncia, os gestos, entre outros. Assim, nenhuma palavra foi substituída, nem a ordem das perguntas foi alterada ou a forma como a entrevista se desenrolou. Ao longo da transcrição, tentou-se transmitir as incertezas, ambiguidades, indecisões e as características da linguagem oral, no sentido de se conseguir uma melhor expressão dos sentimentos e emoções, que não são fáceis de transcrever. Depois da realização e transcrição das entrevistas procedeu-se ao tratamento dos dados. As entrevistas foram relidas e começou-se por identificar e assinalar palavras, frases, padrões de comportamento e opiniões comuns.

De seguida foram elaboradas grelhas de análise onde se agrupou a informação de acordo com as três principais dimensões do objeto de estudo: Família, Escola e Comportamentos Delinquentes, separando os adultos das crianças e jovens entrevistados. A cada dimensão foram atribuídas várias categorias que foram

preenchidas de acordo com as afirmações dos entrevistados que se relacionavam com a temática.

Posteriormente, a análise dos dados baseou-se no tipo interpretativo e na análise de conteúdo. Através dos processos adotados para a referida análise, procurou-se conhecer as representações dos participantes e compreender os seus comportamentos e intenções face ao tema em estudo.

De acordo com Bardin (*apud* Reis 2010: 49), todo o processo compreende um vasto conjunto de técnicas de análise, tendo em vista a obtenção, por meio dos procedimentos objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, de indicadores que permitam deduzir conhecimentos acerca das condições de produção dessas mesmas mensagens. Já Richardson (*apud* Reis 2010: 49) descreve-a como uma técnica de tratamento de informação caracterizada pela objetividade, sistematização e inferência que permitem ao investigador compreender com eficácia os discursos e aprofundar as suas características nos momentos mais relevantes.

Portanto, a análise de conteúdo é um método de análise do pensamento do entrevistado, já que confere ao investigador a possibilidade de interpretar o texto que este analisa, seja ele escrito ou oral, pessoal ou público, e retirar dele informação que será organizada e categorizada. Este esforço de interpretação vacilará entre o rigor da *objetividade* e a feracidade da *subjetividade*, dado que esta técnica "(...) absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o lactente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem" (Bardin *apud* Reis 2010: 50).

Capítulo V | Entre a comunidade e a escola: reflexões centradas numa pesquisa de terreno em torno dos comportamentos delinquentes

O meio em que as crianças nascem e crescem assume um papel preponderante na forma como se relacionarão com os problemas sociais futuros. A pobreza, a exclusão social ou a discriminação, entre outros, são aspetos que, desde cedo, os mais novos vão percecionando de modo particular e diferenciado dos adultos. O quotidiano desenrola-se a partir de um determinado espaço físico e social que interpretam, apropriam, reconstroem e representam à sua conveniência. As suas formas de relacionamento que envolvem a delinquência não podem, no mesmo sentido, ser dissociadas dos processos de socialização e dos modos de vida que desenvolvem e sobre os quais intervêm (Leote de Carvalho 2010: 257).

Assim, serão analisados neste capítulo os cenários de interação e as relações inter e intra-étnicas dos jovens ciganos, através da construção de narrativas e das interpretações dos entrevistados sobre as suas vivências e experiências nos seus percursos escolares e o papel que ocupa o desvio nos seus caminhos.

Apesar do objeto inicial desta pesquisa ter sido o estudo da delinquência juvenil na etnia cigana, as várias dificuldades que se mostraram no terreno, que dificultaram o acesso a esses dados, nomeadamente a recusa das escolas em colaborar com o estudo, assim como as estratégias de fechamento dos entrevistados face ao tema, desviaram um pouco a direção da investigação. Neste sentido, os obstáculos que surgiram obrigaram a uma reconfiguração do objeto de estudo, levando-nos a explorar as formas de articulação entre a etnicidade, a família e a escola. Procurou-se investigar os principais contextos de socialização das crianças e dos jovens ciganos, nomeadamente, a família e a escola. Pretendeu-se uma análise centrada nas camadas mais jovens da comunidade cigana, no que respeita às suas perceções, opiniões e comportamentos, tentando perceber elementos ocasionais que facilitem os comportamentos desviantes. Sem negligenciar as trajetórias familiares, os

desenquadramentos e os (in)sucesso escolar, bem como a importância que depositam nos saberes apreendidos no seio da etnia em detrimento das aprendizagens escolares, pretende-se ainda esclarecer novas motivações que possam desviar as crianças e os jovens para a procura de outros caminhos de risco.

5.1 Breve Caracterização dos Entrevistados

Torna-se relevante produzir uma breve descrição da população em estudo, de acordo com um leque de variáveis capazes de caracterizar os adultos entrevistados assim como as crianças/jovens. Trata-se de uma caracterização sociodemográfica, em que se pretende identificar os participantes com base na sua idade, estado civil, naturalidade e local de residência e ainda contar um pouco da história de vida dos mesmos. Atente-se que todos os nomes dos entrevistados são fictícios.

Pais e outros Adultos

Tiago

O *Tiago* tem vinte e dois anos de idade, é casado e vive com a esposa em casa dos pais, onde sempre viveu. Uma vivenda, propriedade dos pais. Os pais sempre viveram da profissão de feirantes, nunca desempenharam outra atividade profissional.

“Vivia e vivo numa casa aqui em Fafe. (...) Uma casa normal. Era uma casa normal, dos meus pais. Uma vivenda. (...) Toda a vida foram feirantes [os pais]. Eram só feirantes. E honestos.”⁴⁵

Casou com dezasseis anos, com uma rapariga de doze anos da mesma etnia e, como ainda eram muitos jovens, foram viver para casa dos pais de *Tiago*. Ainda não têm filhos, mas é algo que está nos planos próximos. Por enquanto trabalham os dois como feirantes na banca dos pais de *Tiago*, única profissão que o jovem conheceu até hoje.

⁴⁵ Excerto da entrevista realizada ao *Tiago*.

Manuel

O *Manuel* é natural de Amarante e tem trinta e nove anos. Quando casou mudou-se para a cidade de Fafe onde cresceram os seus três filhos. Na sua infância, o *Manuel* vivia com os pais, feirantes de profissão, e com os irmãos, numa habitação humilde.

“Naquele tempo não era grande coisa. Tinha dois quartos, um para os meus pais e outro para nós, os filhos. Éramos quatro no mesmo quarto. (...) Havia alturas difíceis, em que não se vendia. Mas nunca passei fome... Também tínhamos um quintal e alguns animais... Dava para comer.”⁴⁶

Apesar de, por vezes, existirem algumas dificuldades financeiras, *Manuel* considera o ambiente familiar em que cresceu saudável. Atualmente, tem uma vida confortável, continua com a sua profissão de feirante em conjunto com a esposa. Os filhos, com vinte, catorze e seis anos, são estudantes.

José

O *José* tem quarenta e um anos, tem dois filhos, mas já só vive com a esposa e uma filha com quinze anos. Os três trabalham na banca da família onde vendem roupa. Apesar da vida estabilizada que tem agora, a sua infância não foi fácil. Vivia com uma avó, os pais e a irmã, numa habitação modesta.

“(...) vivia com os meus pais, a minha irmã e a minha avó. (...) era uma casa de pessoas pobres (...) Tinha dois quartos, um pa minha avó e pa minha irmã, outro pos meus pais e eu... olhe, dormia na sala.”

Os pais e a avó desempenhavam a profissão de feirantes. O pai, apesar dos elevados gastos económicos para manter o vício do álcool, nunca foi violento com os restantes elementos da família. A mãe e a avó eram os principais pilares no sustento e na educação das crianças.

“A gente vivia como podia... Que eu saiba, eles nunca roubaram nem nada dessas coisas... Mas também passámos por muito porque o meu pai era bêbado e gastava o que tinha e o que não tinha. (...) O meu pai bebia, mas só fazia rir... a minha mãe e a minha avó é que não achavam muita piada (risos).”

⁴⁶ Excerto da entrevista do *Manuel*.

“Bem, nunca vivemos assim bem, mas a minha mãe e a minha avó nunca deixaram que eu tivesse fome, eu e a minha irmã.”⁴⁷

Carla

A *Carla* tem trinta e um anos, é natural de Braga, e vive com o marido e os quatro filhos numa moradia nos subúrbios da terra natal do marido, Fafe.

“(…)vivo eu com o meu marido e os meus quatro filhos. Tenho duas raparigas, uma com quinze anos e outra com oito e dois rapazes com onze e outro com quatro anos. (...) Casei com quinze anos, e já era velha para casar, que nós casamos muito cedo.”⁴⁸

Carla e o marido acordam por volta das três horas da manhã para começar mais um dia de trabalho nas feiras. A filha mais velha, com quinze anos, tem casamento marcada e por isso já não frequenta a escola; ajuda os pais nas feiras. Os filhos mais novos ficam ao cuidado de uma ama que se encarrega de levar as crianças à escola e de cuidar do mais novo.

Amélia

Amélia tem quarenta e cinco anos e tem três filhos. Atualmente vive com o marido, dois filhos e uma nora. Porém, *Amélia* demonstra uma certa irritação face à situação do filho e da nora. Deseja que deixem ambos a sua casa e comecem a sua vida em conjunto noutra local, até porque o casal espera um filho.

“(…) a viver comigo, tenho o meu outro filho que tem 20 anos e vive também com a mulher, mas vivem os dois comigo, e depois tenho a mais nova que tem 15 anos. Damos-nos todos bem, sim. Apesar de que às vezes bem me apetecia mandar o meu filho e mulher dele para... é que eles já estão casados vai para dois anos e ainda não têm casa. (...) Eles precisam duma casa só para eles, não é. Não pode ser assim.”⁴⁹

Os dois filhos, incluindo a nora, trabalham com *Amélia* e o marido nas feiras.

⁴⁷ Excertos da entrevista do *José*.

⁴⁸ Excerto da entrevista de *Carla*.

⁴⁹ Excerto da entrevista de *Amélia*.

Luís

Luís tem trinta e quatro anos e tem quatro filhos, três meninas de doze, nove e cinco anos e um rapaz com menos de um ano. *Luís* e a esposa são feirantes, como tal, acordam muito cedo para trabalhar. Para as feiras mais distantes, as crianças acompanham os pais ou, outras vezes, as meninas ficam em casa sozinhas, faltando à escola, enquanto o mais novo vai com os pais.

“Quanto mais longe for, mais cedo temos de acordar. O mais novo vai comigo e com a minha mulher para as feiras, as mais novas às vezes também vêm connosco ou então ficam em casa. (...) As duas mais velhas às vezes faltam, quando nós vamos para sítios mais longe, não temos quem as leve, por isso elas ou vêm connosco ou ficam em casa com a irmã mais nova. (...) a minha mulher deixa-lhes sempre a comida feita. E a mais velha já se desenrasca bem... Nós também chegamos cedo a casa. (...)”⁵⁰

O facto de as duas filhas mais velhas faltarem com frequência à escola já originou a intervenção de uma assistente social, situação que iremos abordar com pormenor mais à frente.

Conceição

Neste momento, *Conceição* vive apenas com os três filhos, um rapaz com vinte e três anos e duas raparigas com dezassete e quinze anos. O marido de *Conceição* está preso por homicídio, pelo que a senhora apenas conta com a ajuda de filho mais velho para o trabalho nas feiras. A filha mais velha já teve casamento marcado mas desfez o noivado por não conseguir criar uma relação saudável com a família do noivo. *Conceição* afirma que a filha mais nova não vai à escola porque, na opinião da senhora, ela padece de uma doença mental.

“(...) quando a minha outra filha esteve uns tempos com... prontos, com um rapaz com quem ia casar, eu tinha que a trazer porque sabe, ela não é escorreita... pronto, tem um atraso e não a posso deixar sozinha em casa. E então ela vinha comigo, mas agora como está a irmã em casa ela já fica com ela. (...)eu nunca soube muito bem. Sabe como é. Ela é esperta, é muito fina, mas prontos... uma pessoa vê, percebemos às vezes coisas que lhe dizemos e ela não percebe... Não pensa rápido como nós sabe? (...) ela fixava muito o olhar nas coisas e que deixava de falar (...)”⁵¹

⁵⁰ Excerto da entrevista realizada a *Luís*.

⁵¹ Excerto da entrevista da *Conceição*.

Importa salientar que a referida doença mental que, de acordo com *Conceição*, a filha tem, nunca foi diagnosticada por especialistas.

Crianças e Jovens

Leonor

Leonor tem dezasseis anos e tem casamento marcado para breve. Vive com os pais, um avô, dois irmãos, um de vinte anos e outro de dezoito e uma cunhada. Abandonou este ano a escola porque não queria continuar a estudar, mas a principal razão foi o seu casamento que está para breve. Entretanto, vai ajudar os pais nas feiras até construir o seu negócio com o marido.

Miguel

Miguel é um menino de treze anos que vive com os pais e dois irmãos mais velhos. Os pais são feirantes de profissão, embora a mãe e a irmã de quinze anos, ocasionalmente, façam alguns trabalhos de limpeza para ajudar nas despesas da casa. *Miguel* deseja muito sair da escola e pensa que o ano que se aproxima será o último.

“(...) a minha irmã deixou a escola quando tinha 14 anos, por isso eu também só vou andar na escola mais este ano.”⁵²

Luciana

A *Luciana* tem doze anos e é a filha mais velha de *João*, feirante, também participante desta da investigação. Vive com os pais e os três irmãos. Gosta de ler, mas não gosta da escola quando tem de estudar. Em vez de ir à escola, prefere as atividades que realiza em casa com as irmãs.

“Ai eu gosto de brincar com as minhas amigas e até gosto de aprender as coisas lá da classe, mas só não gosto depois de ter que fazer os deveres e de estudar. Às vezes também não gosto de ir para a escola, porque tenho que acordar cedo e também prefiro ficar em casa.”⁵³

⁵² Excerto da entrevista realizada ao *Miguel*.

⁵³ Excerto da entrevista da *Luciana*.

André

O *André* tem quinze anos e vive com os pais e com um irmão de vinte anos e duas irmãs, de dezanove e catorze anos. Todos trabalham no negócio da família, vender em feiras. O *André* abandonou o sistema de ensino no ano transato. Depois de sucessivas reprovações, gostou de ter saído da escola, pois afirma não gostar de estudar. Agora vai juntar-se aos pais e irmãos na venda ambulante.

“Eu não gosto de estudar. Nunca gostei, acho que só serve para nos prender lá, para não passarmos os dias na rua. Ainda bem que agora foi o último ano. (...) Também estava sempre a repetir o ano (...) vou com eles [pais] para as feiras trabalhar.”⁵⁴

5.2 Contextos Familiares Ciganos

O trabalho de campo permitiu outro conhecimento das famílias e dos jovens ciganos que participaram nesta investigação. Foram entrevistados nas suas casas ou nos cafés da rua, locais onde se sentiam confortáveis rodeados de pessoas da sua confiança, na sua maioria familiares.

Todos os adultos e jovens entrevistados fazem parte de famílias estruturadas com casamentos endogâmicos, em que os pais obtêm os seus rendimentos da venda ambulante em feiras. Porém, os jovens mostram percursos escolares com inúmeras dificuldades que resultam num abandono precoce do sistema de ensino, embora com motivações um pouco diferentes. A baixa escolaridade dos pais e dos restantes membros da etnia, bem como descrédito nos saberes transmitidos pela escola poderá contribuir para o aumento da distância entre a vida familiar e escolar assim como dificultar a interação família-escola e a adaptação dos mais novos ao contexto escolar.

⁵⁴ Excerto da entrevista ao *André*.

Socialização Primária

A socialização primária na comunidade cigana desenrola-se numa rede familiar extensa, que supõe o apoio emocional e físico das crianças, bastante distinto da socialização proporcionada pela sociedade maioritária (Smith 1997: 243-244).

Dentro da comunidade cigana, desde cedo que a criança é incentivada a demonstrar independência e a colaborar nas atividades laborais dos familiares. Já no caso da sociedade alargada, os horários das crianças são regulados com atividade de aprendizagem pré-definidas, e as crianças, desde cedo, são integradas em ambientes estruturados, como creches e jardins-de-infância.

Luís “(...) as mais novas [filhas de *Luís*] às vezes também vêm connosco [para as feiras] ou então ficam em casa. (...) [em relação a inscrever a filha mais nova de cinco anos num jardim de infância] elas só vão à escola porque é obrigatório...”

Carla “(...) [razão pela qual a filha abandonou a escola] Ora porque era preciso ajuda na banca! E o meu mais velho, o rapaz, também só vai mais este ano, e nem sei se chega ao fim.”⁵⁵

No que respeita às punições, as famílias de etnia cigana parecem não obedecer um padrão de aplicação dos mesmos. A investigação apurou que enquanto alguns pais optam por punições físicas, outros aplicam castigos, privando os seus filhos das suas atividades de lazer favoritas.

Tiago “(...) fechavam-me no quarto... não jogava *playstation*... não me deixavam vir para a rua brincar (...)”

Manuel “Quando o meu pai botava as mãos ao cinto... (risos)”

José “O meu pai chegava-me a roupa ao pelo de cinto! Era de cinto...”

Miguel “Tiram-me a televisão, a *playstation*, não posso ir para a rua brincar...”⁵⁶

Porém, convém atentar às idades do *Manuel* e do *José*, trinta e nove e quarenta e um anos respetivamente, pelo que se poderá concluir que as punições físicas tendem a desaparecer e que seriam mais frequentes antigamente.

⁵⁵ Excerto da entrevista a *Luís* e *Carla*.

⁵⁶ Excertos das entrevistas do *Tiago*, do *Manuel*, do *Luís* e do *Miguel*.

Atentemos agora numa situação um pouco diferente. *Conceição* vive sozinha com os três filhos. Como referimos anteriormente, a filha mais nova, na opinião de *Conceição*, padece de uma doença mental não diagnosticada. O marido de *Conceição* está a cumprir pena de prisão de dez anos por homicídio de um vizinho, da mesma etnia, depois de um desentendimento derivado aos lugares das carrinhas de trabalho. Este acontecimento alterou por completo a vida familiar de *Conceição*. O filho mais velho foi obrigado a abandonar a escola, de forma a ajudar a mãe no trabalho.

Conceição “Nunca gostou de lá andar [na escola]. Só ia porque gostava de ir com os colegas. (...) Até que acabou por sair da escola e vir trabalhar comigo quando o pai foi preso.”⁵⁷

Conceição acredita que a prisão do marido não prejudicou em qualquer aspeto o crescimento e a educação dos seus filhos. Pelo contrário, sustenta que foi um facto que ajudou o filho mais velho a tornar-se homem mais cedo. Em relação às filhas, foi um pouco mais complicado, mas a situação resolveu-se com facilidade.

Conceição “(...) à mais novita acho que sim. Sabe como lhe disse que ela tem aquela coisa... tive que lhe explicar tudo direito, mas ela perguntava pelo pai todos os dias... foi muito complicado nessa hora, mas depois ela cresceu deixou de perguntar e sabe que o pai está preso, o que ele fez e vai comigo visitá-lo muita vez. A outra já tinha outro entendimento das coisas nunca perguntou por nada e eu também não fiz questão de conversas disso com ela.”⁵⁸

Relações inter e intra-étnicas

De acordo com Abajo (*apud* Macedo 2010: 133-134), a educação escolar é também uma atividade social, já que no processo de aprendizagem estão presentes aspetos cognitivos, mas também sociais, culturais, afetivos e motivacionais. Com as entrevistas, podemos constatar que os jovens de etnia cigana estabelecem relações que, na sua maioria, são intra-étnicas.

Tiago “Olhe, os meus amigos de antes, do tempo da escola, são os mesmos que tenho agora (...). Moravam na minha rua, todos.”

⁵⁷ Excerto da entrevista a *Conceição*.

⁵⁸ Excerto da entrevista a *Conceição*.

Conceição “Olhe, o rapaz não se dava com outros a não ser com os ciganos lá do bairro que iam à escola com ele. E a rapariga também. Não tinham outras amizades.”

Manuel Os meus amigos eram os que moravam lá no bairro. Íamos para a escola juntos, vínhamos juntos... fazíamos as asneiras juntos ... (risos)”⁵⁹

A maioria destes jovens e mesmo os adultos na sua adolescência, estabelecem relações com outros membros da comunidade cigana desde cedo. Como a etnia cigana, no concelho em estudo, está localizada em bairros, as crianças deslocam-se e voltam da escola em grupo e é com os amigos do bairro que preenchem o dia. Mesmo quando acompanham os pais nas feiras, ou em férias, é com os amigos do bairro que fazem as suas atividades recreativas.

José “(...) os meus amigos eram os ciganos... Morávamos todos no mesmo bairro (...) íamos todos juntos para escola e vínhamos.”

Amélia “(...) eu penso que as amizades lá da escola eram só com os ciganos. Tinha um ou outro que não era mas quase todos eram os miúdos cá do bairro, andavam sempre todos juntos. Mesmo para ir ao café e isso eram sempre os mesmos. Até iam lá a casa muitos (...) Mas são todos da nossa raça (risos).”

André “Eih! Era tudo um monte de meninos [colegas de turma]. Só me dava bem com o meu primo que tem a minha idade e andava na minha turma e com mais dois. De resto não falava com mais ninguém. Também não conhecia mais ninguém. Nem queria.”⁶⁰

Lugares de Etnia

Investigações levadas a cabo por Casa-Nova (2003, 2005b, 2006b, 2008) cuja população em estudo era uma comunidade cigana da cidade do Porto patentearam a “(...) existência de graus de importância diferenciados atribuídos à escola.” (Casa-Nova e Palmeira 2008: 36). As diferentes perspetivas sobre a importância da escola refletem-se na entrada no mercado de trabalho e na relação da comunidade cigana com a restante sociedade. Assim Casa-Nova (2008: 36) constrói o conceito de *lugares de etnia* fundamentado no conhecimento da comunidade estudada e na constatação de uma “(...)

⁵⁹ Excertos das entrevistas realizadas ao *Tiago*, a *Conceição* e ao *Manuel*.

⁶⁰ Excertos das entrevistas ao *José*, a *Conceição* e ao *André*.

diferenciação intra-étnica, realizada pelos diferentes sujeitos-actores, constituindo-se em *lugares diferenciados* (não necessariamente hierarquizáveis ou hierarquizantes)” (Casa-Nova *apud* Macedo, 2010: 109).

Como referimos no “Capítulo I”, com base nos trabalhos de Casa-Nova (2002, 2006b, 2008), o *habitus étnico* poderia exercer mais influência na forma como os membros da comunidade cigana se relacionam com a escola do que o *habitus de classe*. O *habitus étnico* conduz à problematização da pertença étnico-cultural e à forma como esta vai influenciar a relação da etnia com a escola, mais do que o *habitus de classe*. Assim sendo, o conceito de *lugares de etnia*

“(…) 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.” (Casa-Nova e Palmeira, 2008: 37)

Como resultado deste processo e esquemas de pensamento poderá surgir um *habitus simples* que nos remete para um certo determinismo étnico, conservadorismo; ou um *habitus composto* representando um distanciamento crítico face a algumas práticas e perceções culturais do grupo étnico, o que não significa uma perda de identidade cultural (Casa-Nova e Palmeira, 2008: 37).

Com base nas opiniões que obtivemos nas entrevistas estamos em presença de *habitus simples*, em que parece haver um certo determinismo na profissão e no estilo de vida que as crianças e jovens ciganos deverão seguir.

Para *Carla*, a atividade económica mais importante para a família é a venda ambulante, já que é através dela que obtém os seus rendimentos. Assim sendo, *Carla* retirou a filha mais velha, de quinze anos, do sistema de ensino para ajudar no negócio da família. Porém, devido ao casamento desta filha ter data marcada para breve, *Carla* já cogita em retirar da escola também o segundo filho, de onze anos, para substituir a irmã quando esta se casar.

Carla “[razão pela qual a filha abandonou a escola] Ora porque era preciso ajuda na banca! E o meu mais velho, o rapaz, também só vai mais este ano, e nem sei se chega ao fim. A

outra vai casar e vai lá para o marido dela e tenho que ter alguém para nos ajudar... vai ser o irmão!”⁶¹

Verificamos pelo discurso da *Carla* que não existe, da parte dela e da sua família, um estímulo para que os seus filhos continuem os estudos e optem por outra profissão que não a de feirantes. Por outro lado, acresce a esta situação razões que se prendem aos constrangimentos proporcionados pelo sistema de valores da chamada “Lei Cigana” no que respeita ao género feminino, que não permite a permanência na escola depois de contraído o matrimónio que, como sabemos, se realizam a partir dos doze anos. Esta situação está patente no caso de *Leonor*, dezasseis anos. Como tem casamento marcado para breve, abandonou a escola no último ano letivo. Entretanto, vai ajudar os pais na banca das feiras.

Leonor “(...) vou casar e já não fazia sentido continuar a estudar. Agora vou trabalhar.”⁶²

5.3 A Opinião dos Pais: imagens da instituição escolar para a etnia Cigana

Sabemos que as experiências e comportamentos dos pais exercem influência e se espelham nos pensamentos e atitudes das crianças. Assim sendo, torna-se relevante averiguar as trajetórias escolares dos pais, as suas opiniões face à instituição escolar, bem como a sua participação na vida escolar das crianças.

Trajelórias e Experiências Escolares dos Pais

Através do trabalho de campo contactámos com as realidades das famílias dos entrevistados. Muitos sugerem que a sua pertença étnica, bem como as condições económicas em que viviam ou vivem condicionam as oportunidades de vida das suas famílias, o seu percurso escolar e laboral.

⁶¹ Excerto da entrevista realizada a *Carla*.

⁶² Excerto da entrevista de *Leonor*.

Leonor “(...) o meu irmão já tentou arranjar um emprego para conduzir umas carrinhas, fazer entregas a casa sabe, e não lhe deram emprego quando ele disse que era cigano ou quando eles perceberam que ele era cigano! (...) O meu irmão é muito honesto e de certeza que não lhe deram aquele emprego por causa dele ser cigano (...)”⁶³

Em relação aos progenitores, a relação com a escola foi bastante curta, sendo que se verificam abandonos escolares entre os dez e os treze anos, uma boa parte deles após sucessivas reprovações. Afirmam que não tiveram a possibilidade de prosseguir os estudos porque tinham que contribuir e ajudar os pais financeiramente, ajudando-os nas suas profissões, pelo que, na maioria dos casos iam à escola apenas para aprender a ler e a escrever. Porém, fazem questão de salientar que o interesse pela escola era escasso.

Amélia “Eles nunca gostaram muito de estudar não é, mas se os rapazes quisessem se calhar até deixávamos, não sei. Mas também, eu precisava deles na banca para as feiras, também tinham que ajudar.”⁶⁴

Assim consideramos que o estabelecimento de uma relação de proximidade com a escola por parte dos progenitores pode favorecer a continuidade dos filhos na escola.

Participação dos Pais na Vida Escolar dos Filhos

É certo que a efetiva participação dos encarregados de educação pode impedir que a relação entre a família e a escola se traduza num meio de reprodução social. Uma participação ativa na vida escolar dos filhos instiga ao desenvolvimento e manutenção de relações cordiais com a instituição escolar. Sendo que também é objetivo deste trabalho a análise do tipo de relação mantida entre as famílias ciganas e a escola onde estudam os filhos, constatou-se que a maioria dos pais, à semelhança do que acontece com os encarregados de educação da restante sociedade, apenas se desloca à escola quando solicitado pela mesma.

Amélia “Houve uma época que eu quase todas a semanas tinha que ir lá a escola, porque ele estava sempre metido nalguma coisa. Sempre fazia alguma asneira. Ou era um professor

⁶³ Excerto da entrevista a *Leonor*.

⁶⁴ Excerto da entrevista realizada a *Amélia*.

que o metia na rua ou arranjava confusão com algum colega. Eu todas as semanas lá ia a escola.”⁶⁵

Porém, atendendo a que a escola configura um espaço onde as crianças e os jovens podem construir relações de sociabilidade interétnicas, a cooperação e interação dos pais com os professores e outros agentes escolares pode ajudar a resolver os problemas que possam surgir neste percurso.

Como já foi referido, através das entrevistas, não se verificou estímulo dos pais para que os seus filhos estudassem em níveis escolares mais elevados, nem interesse pelo quotidiano escolar dos seus filhos

Luís “De vez em quando as miúdas dizem isto ou aquilo que lhes disserem na escola, mas a gente nem presta atenção. São coisas poucas! (...) a gente nem presta muita atenção a tudo... Oh, se for a ligar a tudo...”⁶⁶

É uma realidade que poderá dever-se à baixa instrução dos progenitores e ao facto dos conhecimentos que adquiriram não serem suficientes para apoiarem os seus filhos no que a escola exige. Assim, é possível que esta dificuldade potencie a reprodução das situações de marginalização social e cultural dos pais, em vez de uma mudança social.

Através da análise dos resultados obtidos através do trabalho empírico, verificou-se que os pais não são capazes de ajudar os seus filhos com as dúvidas e as dificuldades que surgem no decorrer do seu percurso escolar. Esta situação pode dever-se à baixa instrução dos progenitores e ao facto de não deterem aquilo a que Bourdieu (1998: 74) chamou de *capital cultural*, que a escola exige no acompanhamento das tarefas escolares. No mesmo sentido, as entrevistas evidenciaram que os pais não exercem pressão nos filhos para prolongar a sua continuidade na escola, nem apresentam condições objetivas que lhes permitam um apoio efetivo aos jovens no que respeita a recursos económicos e capital cultural.

Outro facto importante no que respeita à etnia cigana e a sua relação com a escola é o seu elevado absentismo escolar. Muitas vezes, em resultado da profissão dos pais que obriga a grandes deslocamentos, as crianças são forçadas a faltar à escola, para acompanharem os pais ou para ficarem em casa a cuidar dos irmãos mais novos.

⁶⁵ Excerto da entrevista realizada a *Amélia*.

⁶⁶ Excerto da entrevista do *Luís*.

Vejamos o caso do *Luís* e de uma das suas filhas *Luciana*. Como já referimos o *Luís* e a esposa são vendedores ambulantes e, como tal, ocupam muito tempo do seu dia em viagens para os locais onde vendem. Assim, ou as crianças ficam em casa sem supervisão de adultos – relembre-se que as filhas de *Luís* têm doze, nove e cinco anos – ou acompanham os pais e o irmão de apenas um ano. De ambas as formas, pelo menos as duas filhas mais velhas, entre elas *Luciana*, faltam à escola.

Luís “As duas mais velhas às vezes faltam, quando nós vamos para sítios mais longe, não temos quem as leve, por isso elas ou vêm connosco ou ficam em casa com a irmã mais nova (...) a minha mulher deixa-lhes sempre a comida feita. E a mais velha já se desenrasca bem (...) agora já não faltam tanto [à escola]. Uma ou duas vezes por semana.”⁶⁷

Durante o tempo que ficam em casa desacompanhadas as meninas referem que realizam atividades como ver televisão, brincar com bonecas e dançar. Como vimos pela afirmação de *Luís*, a mãe confeciona parte das refeições previamente para as filhas, mas são as próprias que posteriormente as finalizam. Logo aqui vemos, o incentivo à autonomia, independência e autossuficiência dos mais novos.

Porém, as frequentes faltas das crianças à escola já suscitou a intervenção de uma assistente social na família de *Luís*, facto que veio ajudar a amenizar a frequência com que as crianças faltavam à escola.

Luís “(...) isto agora é uma chatice. Uma pessoa tem que estar sempre a justificar porque é que elas não vão à escola (...) Foi lá a casa uma (...) assistente social (...) foi lá a casa dizer que tinha recebido queixa da escola porque as minhas filhas faltavam muito, que não era bom para as garotas faltarem tanto à escola... Queria saber porque é que elas faltavam, o que faziam para não irem à escola... E nós tivemos que as mandar mais vezes para lá. Até chegou a dizer que a mais nova devia já andar num infantário ou coisa assim!”⁶⁸

Orientação e Apoio dos Professores

Como temos vindo a salientar no decorrer deste trabalho, a instituição escolar tem sofrido um conjunto significativo de transformações, que se prendem com a

⁶⁷ Excerto da entrevista do *Luís*.

⁶⁸ Excerto da entrevista do *Luís*.

progressiva diversificação do público escolar. Cada vez mais presentes nas escolas estão as crianças e jovens das zonas rurais, oriundas de classes desfavorecidas, imigrantes e grupos étnicos. De forma a enfrentar esta realidade, a instituição escolar continua a promover atividades de ensino e de aprendizagem, habitualmente sem alterações, em que exigem as mesmas normas de conduta, sob a orientação dos mesmos regulamentos e através da penalização dos comportamentos que não se ajustam àqueles desejados pelo grupo social envolvente. Acresce o facto de que este grupo social é o responsável pela seleção e organização do conhecimento transmitido pela escola, das regras disciplinares, bem como da avaliação de quem não adquire os conhecimentos propostos pelo currículo oficial (Macedo 2010: 121).

A população docente deverá ser capaz de compreender qual o papel da educação e do próprio professor nos fenómenos de reprodução social e cultural. Assim, será possível o desenvolvimento de “(...) competências de análise do contexto, na tentativa de encontrar situações que facilitem o exercício de uma autonomia relativa, autonomia essa que permita a acção do professor, a sua recusa, portanto, de permanecer uma mera peça de um sistema que o transcende.” (Macedo 2010: 121). Falamos aqui numa capacidade de reflexão sociológica do professor na desconstrução da realidade com que trabalha, contribuindo para uma ação pedagógica mais coesa e de acordo com a diversidade dos conjuntos de valores, saberes e interesses dos diferentes grupos socioculturais que povoam as salas de aula.

Assim, pelas conversas que tivemos com os pais e as crianças e jovens entrevistados verificamos que, no que respeita ao grupo étnico cigano, a ação pedagógica dos agentes escolares parece permanecer no sentido de perpetuar a reprodução da estrutura das relações de classe. Mesmo quando as crianças e os jovens ciganos não atingem os resultados escolares esperado, perspetiva-se esta situação como uma característica cultural ou social.

Vimos que os pais apenas se deslocam à escola quando os professores ou outros membros da escola solicitam, e, quase sempre, o motivo se prende com o comportamento dos seus educandos, pelo que não se verificam pressões por parte da escola exigindo aos pais um acompanhamento mais presente no que respeita ao rendimento escolar das crianças e jovens.

Luís

“(...) os professores começaram a ver que elas faltavam naqueles dias e chamavam-me à escola. Eu, às vezes, as horas não davam para mim que eu tinha de ir para as feiras e não podia ir à escola quando os professores queriam, percebe?”

Conceição “(...) era aquela coisa de estarem sempre a chamar a mãe a escola. Eles também não gostam não é. Mas de resto, acho que se davam bem [com os professores].”

André (risos) Oh com esses é que era. Não gostavam nada de mim, nem dos meus colegas. Éramos sempre expulsos (risos) (...) estávamos sempre na brincadeira, a rir, a falar... Expulsavam-me porque eu incomodava os colegas e a aula.”

Carla “Ah, eles [os filhos de *Carla*] não gostam de nenhum... são todos maus!”⁶⁹

Convém salientar que todos os entrevistados, à exceção do *André* e dos filhos de *Carla*, referem manter uma relação saudável com os professores. Porém, esta relação cordial não foi capaz de motivar os alunos a uma permanência e prolongamento da vida escolar.

O facto do grupo étnico cigano raramente atingir o Ensino Secundário, resulta num défice de instrução e escolarização, contribuindo para a reprodução das situações de pobreza e exclusão social, perpetuando e acentuando, cada vez mais, a imagem social negativa que a sociedade envolvente faz em relação à etnia cigana (Macedo 2010: 121).

Percursos Escolares dos Jovens e Futuro Profissional: perceções dos adultos

Já que os pais são as figuras centrais no desenvolvimento dos seus filhos, as suas opiniões e perceções face ao seu percurso escolar, bem como a importância que a escola poderá exercer no futuro profissional dos seus filhos, são bastante relevantes para este estudo. Assim, através dos seus discursos seremos capazes de compreender quais as expectativas que criam para os seus filhos.

O trajeto escolar dos filhos dos entrevistados é marcado por episódios de mau comportamento e como consequência diversas visitas à escola, nomeadamente no caso dos filhos de *Carla*, *Amélia* e *Conceição*.

Carla recorda que no ano letivo passado um dos colegas de turma do seu filho levou consigo para a escola uma faca de ponta e mola que, na sua opinião, tinha como intuito apenas mostrar aos amigos. Todavia, depois de todos os encarregados de educação, cujos filhos estavam envolvidos na situação terem sido chamados pela

⁶⁹ Excertos das entrevistas a *Luís*, *Conceição*, *André* e *Carla*.

direção da escola, *Carla* considera que a punição aplicada pela escola às crianças não foi a mais adequada.

Carla “(...) acho que um colega dele levou uma daquelas (...) facas de ponta e mola. Olhe, o normal, o miúdo levou aquilo para a escola para mostrar aos amigos e foi apanhado e chamaram lá os pais de todos para nos fazer queixa. Castigaram-nos, mandaram-nos para casa dois dias... O que adiantou? (...) aquilo foi só mesmo para mostrar aos amigos. Se eles se tivessem magoado era pior, ai isso era! (...) mandá-los para casa faz alguma coisa? O que eles querem é não ir à escola... se os pusessem lá a fazer outras coisas (...) Nesse dia que eu saí da escola disse-lhe logo que não tinha tempo para ir para a escola por causa destas coisas e nesses dois dias que teve em casa foi connosco trabalhar na banca.”⁷⁰

Já *Amélia* descreve um percurso escolar mais conturbado no que respeita aos filhos mais novos. Em relação à filha mais nova, *Amélia* afirma que ela não gostava de estudar, mas gostava de ir para a escola porque era muito namoradeira e, ao mesmo tempo, dizia que não queria casar, algo que é bastante condenado pela chamada *Lei Cigana*.

Amélia “(...) só queria ir para a escola, nem às aulas ia, ela só queria olhar para os rapazes (...) O pai chateia-se muitas vezes com ela porque ela tem outras ideias, sabe? Não quer saber em aprender nada do serviço de casa, também diz que não se quer casar. Até tivemos que a proibir de ir à escola.”⁷¹

Mas era com o filho mais velho que *Amélia* tinha maiores problemas na escola. Foi uma criança e jovem muito rebelde, sempre no centro das confusões, que acalmou apenas quando casou.

Amélia “Houve uma época que eu quase todas a semanas tinha que ir lá a escola, porque ele estava sempre metido nalguma coisa. Sempre fazia alguma asneira. Ou era um professor que o metia na rua ou arranjava confusão com algum colega. (...) Ele não me contava nada. Lá a diretora de turma é que me ligava e dizia se eu podia ir à escola que tinha havido um problema com o meu filho, precisávamos conversar. (...) Brigas com os colegas, era expulso das aulas porque estava sempre a falar e perturbava as aulas (...).”⁷²

⁷⁰ Excerto da entrevista a *Carla*.

⁷¹ Excerto da entrevista a *Amélia*.

⁷² Excerto da entrevista realizada a *Amélia*.

Para castigar o filho devido ao mau comportamento na escola, *Amélia* obrigava-o a ajudar na banca nas feiras.

Amélia “Não saíam à rua e nessa semana iam comigo trabalhar para a banca. Mas iam trabalhar mesmo, não era como alguns que eu vejo, que vão com os pais e andam lá a passear pela feira. Os meus não, os meus iam mesmo trabalhar.”⁷³

Para *Conceição* os problemas de comportamento do seu filho deviam-se ao facto do filho não gostar de estar na escola e, como tal, encontrava outras formas para ocupar o tempo que despendia com a escola.

Conceição “(...) andava sempre à chapada com os outros rapazes. (...) Sempre que ele batia noutro miúdo, lá tinha que ir eu à escola. O pai em casa acertava contas com ele (...)”.⁷⁴

As entrevistas demonstraram que os pais não depositam credibilidade nos conhecimentos que a escola oferece, focando-se apenas no seu carácter obrigatório e como tal, limitam-se a cumprir uma exigência da sociedade.

Luís “(...) elas só vão à escola porque é obrigatório (...)”⁷⁵

Os pais não reconhecem que a escola seja importante para o futuro profissional dos seus filhos. Se estes não demonstram interesse em estudar e se já aprenderam aquilo que, para os pais, são os conhecimentos fundamentais para a vida, quase como as escolas de *ler, escrever e contar*, introduzidas em Portugal pelo Marquês do Pombal, em 1772, não faz sentido prolongarem a sua permanência na escola. A escola não tem um papel suficientemente significativo para fazer parte dos projetos de vida das suas crianças.

Carla “Ai eu acho que sim, pelo menos para saberem ler e escrever. Senão como é que depois vão trabalhar? Mas também, hoje, não vale a pena estudar muito, para quê? Eles estudam e depois não têm emprego (...)”

Amélia “É assim, eu não acho que haja muita importância eles irem para escola. Então se forem todos como os meus não vão para lá fazer nada. Mas eles são obrigados a ir

⁷³ Excerto da entrevista a *Amélia*.

⁷⁴ Excerto da entrevista a *Conceição*.

⁷⁵ Excerto da entrevista realizada ao *Luís*.

não é, e pronto, para aprender a escrever e ler é bom. Mas mais do que isso não importa, eles vão sempre parar às feiras!”

Luís “Para que? Ouça, elas só vão à escola porque é obrigatório (...) Claro que eu quero que elas saibam ler e escrever. Mas por exemplo, a minha garota mais velha, já sabe isso tudo, para que precisa ainda andar na escola? Ela própria pede para ficar em casa... diz que não quer ir!”

Conceição “Bem, no caso das crianças ciganas, a gente já sabe que o destino delas é a feira. Por isso é importante que elas vão para a escola para aprenderem a ler, a escrever e fazerem contas pra ajudarem na venda. Agora, nas outras coisas não acho importante aprenderem.”⁷⁶

Assim, a generalidade dos pais considera a escola importante no sentido em que ensina aos seus filhos os instrumentos fundamentais para a profissão de feirante, como referimos, ler, escrever e contar. Parece, no entanto, haver uma predestinação no que concerne à profissão para todos os jovens ciganos, já que todos os pais referem que a profissão que os filhos desempenharão no futuro passa sempre pela venda ambulante em feiras.

Todavia, quando confrontados com a possibilidade de os seus filhos optarem por níveis de instrução mais altos, as mães afirmam que apoiariam a decisão dos filhos, caso acontecesse. Porém, estas mães têm consciência os seus filhos não têm interesse pela escola, pelo que esta situação seria difícil de acontecer. Já os pais seriam menos abertos a outros caminhos que não a banca nas feiras.

Amélia “Eles nunca gostaram muito de estudar (...) mas se os rapazes quisessem se calhar até deixávamos (...). Mas também, eu precisava deles na banca para as feiras, também tinham que ajudar.” “Ai, o meu marido não ia deixar. (risos) Ele até quando ela disse que não queria casar foi o que foi, agora se ela quisesse ser doutora ainda pior. Tenho a certeza. (risos)”

Luís “(pausa para pensar e risos) Hum, não sei. (nova pausa para pensar) Acho que não. Só na hora é que ia ver bem.”

Conceição “Bem, eu acho que eles não iam querer isso, porque eles sempre fugiram da escola. Mas se calhar até apoiava. O mais difícil ia ser o meu homem (...) ele é mesmo daqueles que tem aquela ideia cigana de que é só preciso aprender estas coisitas na escola e depois há que trabalhar nas feiras e ajudar a família. Ainda mais a

⁷⁶ Excertos das entrevistas realizadas a *Carla, Amélia, Luís e Conceição*.

raparigas que têm os filhos e tudo, e que cuidar da família... Hum, acho que ele não ia deixar (risos).”⁷⁷

Convém salientar que, no seio da comunidade cigana, os processos de educação e de socialização familiares, no que concerne à escolarização, desenvolvem-se de forma diferenciada em função do género. Aos rapazes é dada a oportunidade de frequência escolar sem limite de anos de escolaridade ou até os pais necessitarem de ajuda no negócio. Já as raparigas são orientadas para o abandono na escola no final do 1º ou do 2º Ciclo, momento em que a maioria se casa.

Os resultados desta investigação empírica revelam que os pais consideram importante que os seus filhos preservem os seus valores culturais, embora lhes desejem uma vida a nível de bem-estar idêntica à da sociedade envolvente. Porém, estas famílias mostram uma “baixa permeabilidade à assimilação cultural” (Casa-Nova 2006a: 172), e portanto, pretendem manter a sua identidade étnica, possível através do controlo contínuo do quotidiano dos jovens, que no caso das raparigas é mais forte.

Os pais entrevistados tendem a valorizar apenas os conhecimentos básicos transmitidos pela escola, aqueles de que necessitam de dominar no seu dia-a-dia e que não podem ser transmitidos no seio da etnia cigana. Apesar deste aspeto positivo da instituição escolar, os mesmos pais não acreditam que através da escola os seus filhos sejam capazes de alcançar outro estatuto social.

Carla “(...) hoje, não vale a pena estudar muito, para quê? Eles estudam e depois não têm emprego... andam lá a não sei fazer o quê para depois virem na mesma para as feiras.”

Luís “Claro que eu quero que elas saibam ler e escrever. Mas por exemplo, a minha garota mais velha, já sabe isso tudo, para que precisa ainda andar na escola?”⁷⁸

5.4 O Olhar das Crianças e Jovens sobre a Escola

Foquemo-nos agora nas perceções das crianças e jovens acerca dos seus percursos escolares e daquilo que perspetivam para o seu futuro.

As crianças/jovens entrevistados são provenientes de famílias de classe baixa ou média-baixa, cujos pais, como já foi referido, vivem do comércio ambulante. Todos

⁷⁷ Excertos das entrevistas a *Amélia*, *Luís* e *Conceição*.

⁷⁸ Excerto das entrevistas realizadas a *Carla* e ao *Luís*.

os entrevistados referem que mantém uma relação saudável com os pais e restante família e referem que apenas gostam da escola nos períodos de lazer.

André “Eu não gosto de estudar. Nunca gostei, acho que só serve para nos prender lá, para não passarmos os dias na rua. Ainda bem que agora foi o último ano.”

Leonor “Eu gostava de estar com os meus amigos do bairro. Quando faltávamos às aulas. Não gostava de mais nada!”⁷⁹

Auto percepções e Opiniões sobre o seu Percurso Educativo

Todos os jovens entrevistados apresentam percursos escolares conturbados. Depois de sucessivas repetições de ano, dois dos jovens, *Leonor* e *André*, acabaram por abandonar a escola no ano letivo que acabou.

Leonor deixou a escola porque, ainda durante este ano, vai casar com um rapaz também de etnia cigana. Não concluiu o 6º ano, já que afirma que não gostar da escola nem de estudar. O seu percurso escolar é marcado por longos períodos de ausência, aos quais atribui as várias repetições de ano. Agora pretende ganhar experiência no trabalho nas feiras com os pais, até casar e ter o seu próprio negócio com o marido.

Também *André*, com quinze anos, abandonou a escola este ano. Estava a frequentar o 6º ano pela segunda vez e este ano voltou a reprovar. O passo seguinte é juntar-se aos pais na sua atividade laboral de feirantes.

Leonor “(...) vou casar e já não fazia sentido continuar a estudar. Agora vou trabalhar.”

André “(...) os meus pais é que disseram que não ia mais. Também estava sempre a repetir o ano (...) vou com eles para as feiras trabalhar. (...) Ao menos nas feiras não tenho que estudar.”⁸⁰

O caso de *Miguel* e *Luciana*, treze e doze anos respetivamente, é ligeiramente diferente, já que ainda frequentam a escola. Porém, *Miguel* pensa que, tal como a irmã mais velha, irá abandonar este ano a escola após completar catorze anos. Já *Luciana* sabe que ano letivo que se aproxima será o último. Apesar de afirmar que gosta de

⁷⁹ Excerto da entrevista realizada a *André* e *Leonor*.

⁸⁰ Excerto das entrevistas realizadas a *Leonor* e *André*.

aprender os novos conhecimentos transmitidos pela escola, *Luciana* afirma que não quer prosseguir os estudos.

Miguel “(...) a irmã deixou a escola quando tinha 14 anos, por isso eu também só vou andar na escola mais este ano.”

Luciana “(...) gosto de aprender as coisas lá da classe, mas só não gosto depois de ter que fazer os deveres e de estudar. Às vezes também não gosto de ir para a escola, porque tenho que acordar cedo e também prefiro ficar em casa. (...) para o ano é o ultimo ano que vou para a escola (...) Eu quero sair da escola. Já estou cansada de ir todos os dias para lá.”⁸¹

É ainda relevante perceber como participam e se comportam as crianças e jovens ciganos no dia-a-dia escolar e, simultaneamente, identificar comportamentos desviantes que possam conduzir à delinquência.

Como já vimos com o caso de *Luciana*, as faltas da etnia cigana à escola são frequentes, demonstrando o pouco interesse que o grupo atribui à escola. Todavia, alguns jovens entrevistados consideram o seu comportamento dentro da sala de aula normal.

Leonor “não era mal. Até me portava bem dentro das aulas. Mas eu não gostava de lá estar, por isso é que faltava, não é? Mais vale não ir do que ir sem nós querermos, não é?”⁸²

Embora considere que o seu comportamento era adequado nas aulas, *Leonor* sabia que a sua falta de interesse pelas matérias poderia prejudicar os restantes alunos e, como tal, faltava. Já *Miguel* e *André* reconhecem que o seu comportamento não é o mais adequado para a situação e, para eles, os corretivos que lhes são aplicados pelos professores são irrelevantes.

Miguel “Mas é todos [mau comportamento]. Não é só eu ou os outros meus colegas que também são ciganos. Os que não são também arranjam confusões às vezes. (...) Se eu estiver a falar muito mandam-nos para a rua, mas se for uma coisa mais grave levam-nos ao conselho e depois chamam a mãe ou o pai (...) dizem [os professores] que eu tenho notas más, que tenho de estudar mais, falar menos nas aulas e brincar menos também.”

⁸¹ Excerto das entrevistas de *Miguel* e *Luciana*.

⁸² Excerto da entrevista de *Leonor*.

André “(...) estávamos sempre na brincadeira, a rir, a falar... Expulsavam-me porque eu incomodava os colegas e a aula.”⁸³

À relação etnia cigana-escola está subjacente um vasto leque de estereótipos que se manifestam de ambas as partes e que dificultam o relacionamento entre os seus membros. Por um lado, a escola considera que devem ser os grupos étnicos a adaptarem-se às escolas e às suas regras, já que são eles que têm o desejo de se integrarem, bem como o de obter a escolaridade. Já a etnia cigana percebe a continuidade escolar como um comportamento oposto aos valorizados pelo grupo de pertença. Vejamos então que espaços ocupam as ideias preconcebidas nas trajetórias escolares dos jovens que entrevistámos.

Leonor recorda que, quando começou o seu percurso escolar, não sentiu desconforto por ser cigana. Frequentava a mesma escola que os irmãos mais velhos e, por isso, sentia-se protegida por eles. Os comentários menos positivos surgem em simultâneo com os elementos de avaliação.

Leonor “O pior foi quando começavam a vir as notas, as minhas e as dos meus irmãos. Não éramos bons alunos (risos), por isso tínhamos fracas notas e as pessoas diziam “ah e tal é porque são ciganos”, “não gostam de estudar”, “não sei o que andam aqui a fazer” (...) Às vezes ouvia dizerem, e até as empregadas lá da escola diziam... porque nós não gostávamos de ir às aulas... devia ser por isso (risos).”⁸⁴

Todos os jovens que colaboraram com este projeto referem que ao seu percurso escolar estiveram sempre associadas situações de embaraço e desconfiança derivadas da sua pertença étnica. Relembrem as potenciais amizades que se perderam, os olhares desconfiados de soslaio e, por vezes, até de um certo medo.

Miguel “(...) às vezes as pessoas olham para mim e assim... parecem que têm medo. Se calhar pensam que lhes vou bater ou vou roubar (...) as pessoas sabem que eu sou cigano. Mas isso não quer dizer que eu lhes vá fazer mal.”

Luciana “Quando fui para a escola não [sentiu que foi prejudicada por ser cigana]. Mas às vezes os colegas meus da minha classe olhavam para mim assim... mal.”

⁸³ Excerto da entrevista de *Miguel e André*.

⁸⁴ Excerto da entrevista a *Leonor*.

André “(...) acho que foi normal [o início do percurso escolar] (...) acho que há sempre aqueles comentários e os olhares quando eu passava com os meus amigos. De resto não me lembro de nada mais grave.”⁸⁵

Como vimos, estes jovens tendem a desvalorizar os comentários que ouvem relacionados com a sua condição étnica, como é o caso de *Leonor*: “(...) eu não respondia, fingia que não ouvia. Não me interessava muito! (risos)”⁸⁶. Porém, há situações semelhantes que, na vida destas crianças e jovens, podem assumir dimensões diferentes. *Luciana*, relembremos que tem apenas doze anos, conta que uma colega de turma, não-cigana, levou consigo para a escola uma boneca que, entretanto, desapareceu.

Luciana “(...) levou [a amiga] uma boneca para a escola e depois perdeu-a. Não sabia onde a tinha deixado. E começaram-me a perguntar se eu sabia onde estava a boneca. Mas eu não sabia. Nem sabia que ela tinha levado a boneca para as aulas. (...) depois a boneca apareceu na mochila de outra menina. Ela tinha-a guardado lá sem querer. (...) eu acho que ela pensava que eu tinha roubado a boneca. Mas eu não tinha. (...) Se calhar agora acho que foi por eu ser cigana (...).”⁸⁷

Esta situação foi relatada por *Luciana* aos pais.

Luciana “(...) contei à minha mãe. Ela disse que não se deve roubar, que era feio, que eu tinha muitas bonecas e para não ligar ao que a menina dizia.”⁸⁸

Os jovens tendem também a não valorizar as ideias pré-concebidas que são difundidas na comunidade não-cigana e que sustentam que as crianças e os jovens de etnia cigana não têm um comportamento adequado nas escolas. Confrontados com questão, os jovens afirmam ter conhecimento dessa situação mas pensam que o mesmo se aplica aos seus colegas de escola que não pertencem à etnia cigana.

Miguel “Eu não sei se isso é verdade. Se calhar é, mas não devem ser só os ciganos. Se calhar os outros também fazem asneiras.”

⁸⁵ Excertos das entrevistas a *Miguel*, *Luciana* e *André*.

⁸⁶ Excerto da entrevista realizada a *Leonor*.

⁸⁷ Excerto da entrevista de *Luciana*.

⁸⁸ Excerto da entrevista de *Luciana*. Como já referimos, *Luciana* é filha de *Luís* que referiu na sua entrevista desvalorizar certos episódios que ocorrem no quotidiano das filhas que elas transmitem aos pais: “De vez em quando as miúdas dizem isto ou aquilo que lhes disserem na escola, mas a gente nem presta atenção. São coisas poucas! (...) a gente nem presta muita atenção a tudo... Oh, se for a ligar a tudo...” (*Luís*).

André “(...) eu já ouvi falar disso. Mas eu não acho sejamos só os ciganos. Por exemplo: na minha turma só eu e o meu primo é que éramos ciganos. Mas não éramos só nós que eram expulsos. Por isso também não éramos só os ciganos que fazíamos asneiras...”⁸⁹

Redes de Sociabilidade

As relações de sociabilidade estabelecidas pelos jovens que entrevistámos são, fundamentalmente, intra-étnicas. Apenas *André* referiu um amigo que não pertence à etnia cigana. Porém, é perceptível que os jovens não têm facilidade ou interesse em estabelecer relações de sociabilidade com os membros da sociedade envolvente.

Assim como referiram os pais, os amigos destes jovens habitam no bairro em que cresceram e é com eles que fazem os trajetos entre a casa e a escola, bem como todas as atividades de tempos livres.

Leonor “Eu gostava de estar com os meus amigos do bairro. Quando faltávamos às aulas...”⁹⁰

Geralmente, não se relacionam com a demais população escolar, por considerarem existir inúmeras diferenças bastante vincadas entre ciganos e não-ciganos, que provoca este distanciamento. Por outro lado, pode existir um certo condicionamento da etnia cigana para que os seus jovens criem apenas redes de sociabilidade intra-étnicas já que as outras, inter-étnicas, não são muito apreciadas na perspetiva da “Lei Cigana”.

Crianças e Jovens Ciganos: que futuro?

Quando, com os pais, abordámos a temática das perspetivas de futuro para os filhos, todos afirmaram que este passa sempre pela venda ambulante, quase como se não houvesse outra possibilidade. Esta ideia é disseminada nas crianças de etnia cigana desde muito cedo, assim como a importância da escola apenas na obtenção dos instrumentos fundamentais à profissão que lhes está destinada. Todavia, será que os

⁸⁹ Excerto das entrevistas do *Miguel* e do *André*.

⁹⁰ Excerto da entrevista a *Leonor*.

jovens de hoje, pensam da mesma forma que os mais velhos? Será que não perspetivam outros modos de vida, outra atividade profissional?

Para os jovens ciganos que fizeram parte da nossa amostra, a escola assume a mesma importância que percebemos nos discursos dos adultos. Atendendo ao corrente situação económica do país, os jovens consideram que o importante é trabalhar tendo em vista o retorno económico.

Assim, a escola apenas vai fornecer os instrumentos básicos para a realização dessa atividade profissional que, como já salientamos diversas vezes, está quase sempre relacionada com o comércio ambulante. Se, atualmente, uma continuidade do percurso escolar e académico não significa a obtenção de empregos com melhores condições e melhores remunerados, a escola e os conhecimentos que ela proporciona ficam assim desacreditados.

Leonor “Eu para que preciso disso? Não acho nada. A gente tem é que trabalhar para ganhar dinheiro. Nós ouvimos na televisão que aquelas pessoas de muitos estudos não tem trabalho... Olhe mais vale ir trabalhar para as feiras (...).”

Miguel “Eu só preciso de aprender a ler, a escrever e os números. Nem precisava de andar mais na escola. Eu não estou lá a fazer nada. Não gosto de estudar.”

Leonor “Acho que não é preciso andar assim na escola muito tempo. Já aprendemos tudo...”

André “Eu acho que é importante uma pessoa aprender as letras não é? A escrever e a ler, essas coisas. Agora quando aprendemos isso tudo já não é preciso que se ande na escola. Se já sabemos isso. O que interessa saber os reis e aquelas coisas chatas... A gente depois quando vai para as feiras já não se lembra nada mais disso.”⁹¹

⁹¹ Excerto da entrevista a *Leonor, Miguel, Luciana e André*.

5.5 Ver de Fora para Dentro: perspetivas ciganas sobre o grupo cigano

Em conversas informais que mantivemos, os próprios adultos referem que o comércio ambulante começa a perder significância devido à constante multiplicação de superfícies comerciais. Neste sentido, os ciganos que, tradicionalmente, se encontravam relacionados a esta atividade profissional são levados a procurar outras formas de sustento. Atendendo ao contexto socioeconómico que atravessamos, é possível que alguns membros da etnia cigana optem por caminhos marginais que ofereçam, em linguagem corrente, “dinheiro fácil” (nomeadamente tráfico de drogas).

Quando confrontados com esta situação, os adultos que entrevistamos afirmam que na família deles não se registam ocorrências desta situação e fazem questão de salientar que, mesmo que a situação económica não seja a melhor, sempre foram honestos e nunca recorreram a atividades ilegais como forma de sustento ou por outro motivo.

José “A gente vivia como podia... Que eu saiba, eles nunca roubaram nem nada dessas coisas...”⁹²

Na perspetiva de *Luís*, atualmente, os ciganos já não são tão discriminados como anteriormente, embora reconheça que muitas pessoas pertencentes a outro grupos sociais ainda temem a figura do cigano. Em relação a possíveis atividades criminosas dentro do grupo cigano, *Luís* afirma não ter conhecimento da sua existência.

Luís “(...) se há [discriminação em relação aos ciganos], as pessoas já não mostram tanto (...) as pessoas mudam, não é? Evoluem, e as pessoas agora já veem mais televisão e leem mais jornais e essas coisas e mudam de opinião (...) as pessoas ainda têm algum medo de nós... E se calhar afastam-se, mas já não é tanto como há alguns anos! Agora, a droga, isso não sei. Não conheço ninguém cigano que esteja nisso da droga.”⁹³

Sabendo que existe um vasto leque de ideias face à etnia cigana, *Carla* afirma que há muitas ideias falsas acerca da etnia cigana que circulam na população autóctone, baseadas em situações pontuais que não vão, necessariamente, classificar os restantes ciganos. *Carla* sustenta ainda que essa constante desconfiança da sociedade envolvente face à etnia cigana pode mesmo conduzir os jovens deste grupo a caminhos marginais.

⁹² Excerto da entrevista do *José*.

⁹³ Excerto da entrevista a *Luís*.

Carla “Eu acho que se diz muita coisa que não é verdade. E as pessoas acham que os ciganos são sempre os maus da fita. Até às crianças quando elas são pequenas lhes dizem “ai se não comes vem o cigano te buscar”. Claro que as crianças ficam logo com medo de nós. Mas nós somos pessoas como as outras. Também não há pessoas das outras raças que também roubam e fazem outros crimes? É como em todas. E as crianças são iguais. Se na escola desaparecer uma lapiseira ou um caderno tem que ser logo o cigano. Desconfiam logo dele, isso também não é bom para as crianças... elas crescem a pensar naquilo (...) algumas acabam mesmo por ser mesmo bandidos!”⁹⁴

Já *Luís* considera que, dentro de uma sala de aula, deve partir dos professores um tratamento igualitário dos seus alunos.

Luís “De vez em quando as miúdas dizem isto ou aquilo que lhes disserem na escola, mas a gente nem presta atenção. (...) eu acho que dentro da sala elas devem todas ser tratadas iguais, seja cigano, preto, chinês... Pelo menos os professores não as devem destratar. (...)”⁹⁵

Por sua vez, *Amélia* tem uma opinião diferente dos restantes. A entrevistada acredita no mau comportamento das crianças e jovens ciganos e justifica estas atitudes negativas com a falta de interesse pela escola.

Amélia “Pois então eles andam lá sem fazer nada, andam lá porque são obrigados. Eles não gostam da escola, têm que se distrair e na idade em que estão fazem asneiras e causam lá os problemas na escola (...)”⁹⁶

⁹⁴ Excerto da entrevista realizada a *Carla*.

⁹⁵ Excerto da entrevista do *Luís*.

⁹⁶ Excerto da entrevista a *Amélia*.

Reflexões Finais |

A coexistência de diferentes povos e culturas não é uma característica da modernidade, já que desde longínquos tempos se conhecem aproximações sociais e culturais, marcadas por processos de segmentação e diferenciação. O multiculturalismo, característica do mundo contemporâneo, possibilitou a diluição das fronteiras, a circulação mais célere de pessoas, e forçou povos e culturas a coexistirem no mesmo espaço (Mendes 2005: 11).

A sociedade portuguesa encontra-se desde há longos séculos familiarizada com este fenómeno. Em território nacional, estão inscritos grupos e comunidades de diferentes origens, como é o caso de imigrantes africanos, brasileiros e dos países do Leste, e, com maior radicação e implantação, os judeus e os ciganos (Mendes 2005: 11). No caso dos ciganos, foco desta investigação, estes assumiram na história do país uma postura discreta e nómada, sem causar grande incómodo nas populações por onde passavam ou acampavam. Porém, desde sempre que impera “(...) um imaginário coletivo que oscila entre o seu relativo acolhimento e a sua consideração como ociosos e indesejáveis.” (Mendes 2005: 12).

Os grupos étnicos portugueses da atualidade experimentam situações de exclusão e significativa desqualificação social, apesar da presença de diferentes grupos étnicos no país se verificar desde há longos anos. Assim, sendo Portugal uma sociedade multicultural, uma boa parte dos indivíduos pertencentes a etnias encontram-se numa situação de desvinculação estrutural no que respeita ao mercado formal de emprego, chegando até à chamada “economia da delinquência”; além disso apresentam uma elevada taxa de analfabetismo, absentismo e ainda um forte estigma escolar, pelo que se verifica um conseqüente abandono escolar (Mendes 2005: 18).

Neste sentido, não será uma surpresa a problemática e controversa inserção na sociedade envolvente, ainda mais amplificada pelas imagens negativas veiculadas pelos *media*. Definidos como um grupo étnico dotado de uma identidade étnico-cultural e modos de vida próprios que nem sempre são semelhantes ou compreendidos pela sociedade alargada, os indivíduos da etnia cigana são constantemente expostos “(...) a

processos de desestruturação, de mutação e de (re)estruturação social.” (Mendes 2005: 18).

Situações de incomunicação, incompreensão, discriminação e segregação refletem o desconhecimento que ainda persiste acerca deste grupo. Um desconhecimento que, de acordo com Maria Manuela Mendes (2005: 19), também nos remete para o não-reconhecimento, tacitamente relacionado com atitudes etnocentristas que se pretendem rompidas, facilitando a compreensão dos valores e condutas, no caso da etnia cigana, sem que se isole o grupo do contexto de marginalização social, política, económica e cultural.

Em Portugal, o conhecimento científico nesta área é escasso, já que se acredita ser um grupo distanciado da sociedade abrangente e, como tal, incompreendido, não reconhecido e discriminado e ao qual se atribui uma certa “identidade negativa” (Mendes 2005: 19). Assim, um dos principais objetivos desta pesquisa seria tornar mais visível este grupo social que ainda é bastante desconhecido e sobre o qual são, com frequência, produzidos discursos e práticas sociais que reforçam a sua invisibilidade e fechamento.

A delinquência juvenil não é um fenómeno caraterístico das sociedades contemporâneas, já que desde sempre esteve presente em todos os grupos sociais, apenas se modificando na forma como se manifesta. Mais, tem adquirido outras dimensões, o que fez aumentar também a preocupação social acerca desta problemática. Os primeiros sinais de desvio podem surgir durante a infância e intensificarem-se na adolescência.

Neste sentido, a atuação precoce da família e a da escola, principais instâncias de socialização, é fundamental para a prevenção destes acontecimentos, já que é nesta fase das suas vidas, que as crianças e jovens começam a construção da sua identidade e personalidade. Mas, como será este processo de construção de identidade nas crianças e jovens de etnia cigana? E, em que meandros poderão surgir os comportamentos desviantes?

Atendendo a esta ordem de ideia, foram cruzados alguns conceitos fundamentais a esta investigação – etnicidade, família, escola, infância/juventude, delinquência. Procurou-se estudar as relações emergentes entre a delinquência e as crianças e jovens em idade escolar (2º Ciclo do Ensino Básico) pertencentes à etnia cigana, pretendendo averiguar o desenvolvimento das suas formas de socialização e modos de vida que permitam o acesso à prática de atos delinquentes.

Como tem sido salientado, o objetivo inicial desta investigação teve que sofrer um reajustamento. Atendendo às estratégias de ocultação ou distanciamento simbólico no que respeita à delinquência demonstradas pelos entrevistados e não tendo sido possível contar com a colaboração da instituição escolar e dos seus agentes, desviámos o foco da investigação para o estudo das relações étnicas, entre a família e a escola, onde se procurou identificar aspetos destas relações que possam despoletar a delinquência juvenil.

É importante assinalar a escassez de produção científica nesta área, sobretudo ao nível da relação dos grupos étnicos com os comportamentos delinquentes, o que acentua a pertinência científica e social deste estudo.

Iniciámos este trabalho com um capítulo em que demos a conhecer os principais traços da etnia cigana e onde refletimos sobre o conceito de *etnicidade* que, boa parte dos autores contemporâneos, define como uma forma de organizar as relações sociais, mesmo que os seus conteúdos e significados se possam modificar e redefinir. No entanto, trata-se de um conceito central, na medida em que nos permite compreender as trajetórias, os modos de vida e as expectativas familiares e dinâmicas culturais dos atores sociais envolvidos nesta pesquisa.

A reflexão teórica desenvolvida em torno da socialização dos ciganos pela escola sugere que os pais ainda se mostram um pouco céticos na utilidade da escola para os seus filhos, bem como para a sua realização pessoal e profissional. Por outro lado, na perspetiva dos pais ciganos, a ausência de certificação escolar não vai condicionar o futuro profissional dos membros da etnia cigana já que, de um modo geral, não se evidencia tentativas de mudança de profissão nem o desejo ao acesso a um curso de nível superior e, conseqüentemente, um lugar no mercado de trabalho da sociedade envolvente.

As opções metodológicas tomadas tiveram um papel central na recolha de informação sobre as trajetórias de vida dos nossos adultos, crianças e jovens estudados. O seu objetivo era compreender os significados e as perceções que têm sobre os seus próprios percursos escolares e também dos seus filhos. Aos dados recolhidos nas entrevistas juntámos a informação proveniente das conversas informais e procurou-se, desta forma, responder ao objetivo principal deste trabalho que se manteve de orientação ao longo deste processo: refletir sobre a delinquência juvenil no âmbito dos grupos étnicos, da comunidade cigana e perceber em que contextos se desenrolam estas práticas desviantes.

O presente trabalho revela algumas limitações, sobretudo no que respeita às diversas limitações que surgiram no terreno. Num primeiro momento, o fechamento e a recusa das escolas para a participação no estudo, que nos obrigou a prosseguir um caminho diferentes e a tentar o contacto direto com a comunidade cigana. Mais tarde, fomos confrontados com os subterfúgios, revelados pelos membros da etnia cigana, de ocultação ou distanciamento ao tema da delinquência das crianças e jovens ciganos.

Outra limitação do estudo relaciona-se com a reduzida dimensão da amostra, o que impediu a generalização dos resultados. Para uma futura investigação sobre este tema, consideramos também importante a realização de entrevistas com agentes escolares para recolhermos junto dos mesmos as suas perspetivas e opiniões sobre a questão em estudo. Neste sentido, seria interessante alargar o estudo a uma amostra de maiores dimensões, da qual façam parte também professores ou outros atores sociais que se cruzem no caminho das crianças e jovens na sua esfera escolar.

Referências Bibliográficas |

Adorno, Sérgio, Eliana Bordini, e Renato Lima. 1999. “O Adolescente e as Mudanças na Criminalidade Urbana.” *São Paulo Perspec.* 13(4):62–74.

Almeida, Ana. 2005. “O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate.” *Análise social* XL(176):579–93.

Azevedo, Raquel. 2011. “Explorando uma outra Cultura: Concepções de Aprendizagem nas Crianças de Etnia Cigana.”, Dissertação de Mestrado em Psicologia, Especialização em Psicologia Escolar e da Educação. Escola de Psicologia - Universidade do Minho.

Bastos, José Gabriel Pereira. 2007. *Sintrensens Ciganos: Uma abordagem estrutural-dinâmica*. Sintra.

Becker, Howard. 1973. *Outsiders. Studies in Sociology of Deviance*. Nova Iorque: The Free Press Of Glencoe.

Benavente, Renata. 2002. “Delinquência juvenil: Da disfunção social à psicopatologia.” *Análise Psicológica* 4(xx):637–45.

Bereményi, Bálint Ábel. 2007. “Relaciones y experiencias de los gitanos y los rom con la escuela. Una aproximación comparativa.” *Perifèria. Revista d'investigació i formació en antropologia* (6).

Bourdieu, Pierre. 1998. “Os três estados do capital.” Pp. 71–79 in *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron. 1975. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Bullock, Bernadette. 2002. “O comportamento desviante de irmãos: dinâmica, processos e genética do comportamento anti-social.” Pp. 345–96 in *Comportamento*

Anti- Social e Família. Uma Abordagem Científica, editado por António Fonseca. Coimbra: Almedina.

Cabecinhas, Rosa. 2007. *Preto e Branco: a naturalização da discriminação racial*. Porto: Campo das Letras.

Cabral, Maria de Fátima. 2012. “Atitude dos Professores Face à Organização da Escola para a Inclusão dos Alunos Ciganos.”, Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Fernando Pessoa.

Cardoso, Carlos et al. 2001. *Que sorte, Ciganos na nossa escola!* 1.^a ed. Lisboa: Centre de Recherches tsiganes, Secretariado Entreculturas.

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: Instituto de Inovação Educacional.

Casa-Nova, Maria José. 2003. “Ciganos, Escola e Mercado de Trabalho.” *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogía e Educación* 10(8):252–69.

Casa-Nova, Maria José. 2005a. “(I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas.” *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 13(47):181–216.

Casa-Nova, Maria José. 2005b. “Etnicidade e Educação Familiar: O Caso dos Ciganos.” *Revista Teoria e Prática da Educação* 8(2):207–14.

Casa-Nova, Maria José. 2006a. “A Relação dos Ciganos com a Escola Pública: Contributos para a Compreensão Sociológica de um Problema Complexo e Multidimensional.” *Interações* 182(2):155–82.

Casa-Nova, Maria José. 2006b. “Gypsy culture, children, schooling and life opportunities.” 1–28.

Casa-Nova, Maria José, e Paula Palmeira. 2008. “Minorias” editado por Maria José Casa-Nova e Paula Palmeira. *Minorias*.

Castro, Alexandra. 1995. “Ciganos e habitat: entre a itinerância e a fixação.” *Sociologia - Problemas e Práticas* (17):97–111.

Cohen, Albert. 1955. *Delinquent Boys*. Nova Iorque: Free Press.

Cortesão, Luíza, e Fátima Pinto (orgs.). 1995. *O povo cigano: cidadãos na sombra. Processos explícitos e ocultos de exclusão*. Porto: Edições Afrontamento.

Cunha, Manuela Ivone. 2000. “A Natureza da ‘Raça’.” *Cadernos do Noroeste: Série Sociologia, Sociedade e Cultura* 101–203.

Cunha, Manuela Ivone. 2005. “Les gitans , la prison et le quartier une relation spécifique devenue le modèle ordinaire.” *Études Tsiganes* (21):34–47.

Duarte, Vera Mónica da Silva. 2011. “Os caminhos de Alice do outro lado do espelho: Discursos e percursos na delinquência juvenil feminina.”, Dissertação de Doutoramento em Sociologia, Especialidade em Sociologia e Metodologias Fundamentais. Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais - Universidade do Minho.

Durkheim, Émile. 1995. *As Regras do Método Sociológico*. 6^a ed. Lisboa: Editorial Presença.

Emler, Nicholas, e Stephen Reicher. 1995. *Adolescence and Delinquency*. Oxford: Blackwell Publishers.

Enguita, Mariano Fernandez. 1996. “Escola e Etnicidade: O Caso dos Ciganos.” *Educação, Sociedade e Culturas* (6):5–22.

Fernandes, António. 1995. “Etnicização e racização no processo de exclusão social.” *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras do Porto* VI(I).

Fernandes, Luís, e Marta Pinto. 2008. “Juventude urbana pobre e cidade predatória. O gunga como figura de ameaça.” Pp. 177–222 in *Aquém e Além da Prisão. Cruzamentos e Perspetivas.*, editado por Manuela Ivone Cunha. Lisboa: 90^o Editora.

Ferreira, Pedro. 1997. “«Delinquência juvenil», família e escola.” *Análise Social* XXXII(143):913–24.

Ferreira, Pedro. 1999. “Infracção e censura - representações e percursos da sociologia do desvio.” *Análise Social* XXXIV(1980):635–67.

Ferreira, Pedro. 2000. “Controlo e identidade: a não conformidade durante a adolescência.” *Sociologia - Problemas e Práticas* VII(33):55–85.

Firmino da Costa, António. 2003. *O que é a Sociologia*. Coimbra: Quimera Editores.

Firmino da Costa, António. 2005. “A Pesquisa de Terreno em Sociologia.” Pp. 129 – 148 in *Metodologia das Ciências Sociais*, editado por Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto. Porto: Edições Afrontamento.

Fonseca, António. 2004. *Comportamento Anti-Social e Crime. Da Infância à Idade Adulta*. Coimbra: Almedina.

Fontes, Carlos. n.d. “Etnias de Portugal: O caso dos ciganos.” *Lusotopia*. Obtido a 2 de Março de 2013 (<http://lusotopia.no.sapo.pt/indexPTCiganos.html>).

Giddens, Anthony. 2008. *Sociologia*. 6^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, Sílvia. 2008. *Da exclusão e Do racismo à Criminalidade. Um Estudo de Caso no Bairro da Atouguia em Guimarães*. Braga.

Gomes, Sílvia. 2011. “Criminalidade, Etnicidade e Desigualdades. O crime nos reclusos dos PALOP, Leste Europeu e de etnia cigana e as percepções dos guardas prisionais e dos elementos da direcção acerca deles.” in *Relatório da DGSP*. Braga: Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.

Gomes, Sílvia, e Rafaela Granja. 2012. “Vidas excluídas: trajetórias ciganas femininas reflectidas em contexto prisional.” in *Actas do VII Congresso Português de Sociologia: Sociedade, Crise e Reconfigurações*. Porto: Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Kreutz, Lúcio. 1999. “Identidade Étnica e Processo Escolar.” *Cadernos de Pesquisa* (107):79–96.

Leote de Carvalho, Maria João. 2005. “Jovens, espaços, trajectórias e delinquências.” *Sociologia - Problemas e Práticas* 71–93.

Leote de Carvalho, Maria João. 2010. “Do outro lado da Cidade. Crianças, socialização e delinquência em Bairros de Realojamento.”, Dissertação de Doutoramento em Sociologia, Especialidade em Sociologia do Desenvolvimento e da Mudança Social. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.

Levinson, Martin. 2005. “The Role of Play in the Formation and Maintenance of Cultural Identity: Gypsy Children in Home and School Contexts.” *Journal of Contemporary Ethnography* 34(5):499–532.

Lima, Maria de Lourdes. 1969. “Família e ‘socialização’: um aspecto da evolução social comtemporânea.” *Análise Social* (7):67–84.

Lisboa, Ângela Maria Patrício. 2008. “A Pobreza, um Livre Trânsito para a Delinquência Juvenil?”, Dissertação de Doutoramento em Sociologia Económica e das Organizações, Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas. Instituto Superior de Economia e Gestão - Universidade Técnica de Lisboa.

Macedo, Isabel. 2010. “O sucesso escolar das minorias: estudo sociológico sobre trajetórias escolares de alunas e alunos ciganos na Escola Pública Portuguesa.”, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas. Instituto de Educação - Universidade do Minho.

Machado, Fernando Luís. 1991. *Etnicidade em Portugal. Aproximação ao caso guineense*. Lisboa.

Machado, Fernando Luís. 1992. “Etnicidade em Portugal: contrastes e politização.” *Sociologia - Problemas e Práticas* (12):123–36.

Machado, Helena. 2008. *Manual de Sociologia do Crime*. Porto: Edições Afrontamento.

Machado Pais, José. 1990. “A construção sociológica da juventude - alguns contributos.” *Análise Social* XXV(105-106):139–65.

Maia, Armanda Oliveira. 2006. “Integração escolar e sucesso educativo na perspectiva de uma comunidade cigana: estudo de caso.”, Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense.

Mendes, Maria Manuela Ferreira. 1998. “Etnicidade cigana, exclusão social e racismos.” *Sociologia* 207–46.

Mendes, Maria Manuela Ferreira. 2005. *Nós, Os Ciganos e Os Outros: Etnicidade e Exclusão Social*. Lisboa: Livros Horizonte.

Newburn, Tim. 2007. *Criminology*. UK: Willan Publishing.

Nunes, Olímpio. 1996. *O Povo Cigano*. Lisboa: Edição do Autor.

Pinheiro, Christiane Nicolau. 2010. “Subculturas Juvenis: uma breve discussão em torno da participação feminina em gangues ou galeras de Belo Horizonte.”, Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Federal de Minas Gerais.

Pontes, Maria. 2006. “A Diversidade Etnico-Cultural na Escola.”, Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências Sociais e Políticas - Universidade Aberta.

Reis, Maria. 2010. “Relação escola-família e integração escolar de crianças ciganas.”, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária. Departamento de Ciências da Educação - Universidade de Aveiro.

Roché, Sebastian. 2000. “Les facteurs de la délinquance des jeunes. Analyse à partir d’une enquête de délinquance auto-déclarée.” *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure – Jeunes sans foi ni loi?* (42).

Rodrigues, Rita. 2009. “Contributo ao Estudo das Relações Significativas na Delinquência Juvenil: Estudo Exploratório no Inventory of Parent and Peer Attachment.”, Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, Secção de Psicologia Clínica e da Saúde. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa.

Van Roosmalen, Erica, e Harvey Krahn. 1996. “Boundaries of Youth.” *Youth & Society* 28(3):3–39.

Rosado, João. 2004. *Os Aprendizizes do Crime*. Licenciatura em Sociologia. Faculdade de Economia. Coimbra.

Ruquoy, Danielle. 2005. “Situação de entrevista e estratégia do entrevistador.” Pp. 84 – 116 in *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, editado por Luc Albarello et al. Lisboa: Gradiva.

Santos, Boaventura De Sousa. 2004. “Os Caminhos Difíceis da ‘Nova’ Justiça Tutelar Educativa Uma avaliação de dois anos de aplicação da Lei Tutelar Educativa Índice A justiça juvenil no Direito Internacional.”

Scales, Peter et al. 2004. “The Role of Parental Status and Child Age in the Engagement of Children and Youth with Adults Outside their Families.” *Journal of Family Issues* 25(6):735–60.

Seabra, Hugo. 2005. *A Criminalidade de Estrangeiros em Portugal: Um Inquérito Científico*. Observatório da Imigração.

Seabra, Hugo. 2008. *Delinquência a Preto e Branco: Estudo de Jovens em Reinserção*. 2ª ed. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Seabra, Teresa. 1997. “Estratégias familiares de educação das crianças.” *Sociologia - Problemas e Práticas* (23):49–70.

Silva, Débora. 2002. “O Desenvolvimento Das Trajetórias do Comportamento Delinquente Em Adolescentes Infratores.”, Dissertação de Doutoramento em Psicologia do Desenvolvimento. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Instituto de Psicologia - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

Silva, Manuel Carlos. 2005. “Desigualdades e exclusões sociais: olhares sociológicos cruzados.” *Configurações* 1:7–14.

Silva, Manuel Carlos (coord. .. 2006. “Relações interétnicas: portugueses, ciganos-portugueses e imigrantes dos PALOP: um estudo de caso no distrito de Braga.”, Fundação para a Ciência e Tecnologia (relatório de investigação - policopiado). Universidade do Minho.

Silva, Manuel Carlos, e Maria Goretti Pinto Pinto. 2004. “Clivagens inter-étnicas latentes: um estudo de caso no concelho de Barcelos.” *Actas dos Ateliers do Vº Congresso da Português de Sociologia* 97–109.

Silva, Manuel Carlos, e Susana Silva. 2000. “Práticas e Representações Sociais face aos Ciganos. O caso de Oleiros, Vila Verde.” *Antropológicas* 6:57–86.

Silva, Manuel Carlos, e Susana Silva. 2011. “Etnicidade, subclasse e exclusão social: uma comunidade cigana em Oleiros-Vilaverde - noroeste de Portugal.” *Revista Latina de Sociología* (1):209–23.

Silva, Manuel Carlos, José Manuel Sobral, e Mariana Ramos. 2006. “Ciganos e não ciganos: imagens conflituosas em contextos de vizinhança - o bairro social da Atouguia, Guimarães.” in *VI Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Obtido a 1 de Abril de 2013 (<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/246.pdf>).

Silva, Maria Odete Emygdio da. 2009. “Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas.” *Revista Lusófona de Educação* 135–53.

Smith, Tracy. 1997. “Recognising difference: the Romani gypsy child socialisation and education process.” *British Journal of Sociology of Education* 18(2):243–56.

Sousa, Carlos. 2001. “Um olhar (de um Cigano) cúmplice.” Pp. 33–52 in *Que Sorte Ciganos na nossa escola!* Lisboa: Centre de Recherches tsiganes, Secretariado Entreculturas.

Spagnol, Antonio Sergio. 2005. “Jovens delinquentes paulistanos.” *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP* 275–99.

Sykes, Gresham M., e David Matza. 1957. “Techniques of neutralization: A theory of delinquency.” *American Sociological Review* 22(6):664–70.

Teixeira, Virgínia. 2009. “Ciganos, os Portugueses Esquecidos: Percepções de Justiça e Relações com as Autoridades, a Lei e a Justiça.”, Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações. Departamento de Psicologia Social e das Organizações - Instituto Universitário de Lisboa.

Varas, Marcos, e Vanderli Brito. 2012. “Identidade étnica: A dimensão política de um processo de reconhecimento.” *Antropos* 5:106–25.

ANEXOS

Exemplo da Carta Enviada às Escolas |

Claudia Ferreira
Rua Trindade Coelho, N.º 50
4820-288 Fafe

Exmo(a). Senhor(a):

Fafe, 12 de Novembro de 2012

Exmo(a). Senhor(a):

O meu nome é Claudia Ferreira e sou estudante do segundo ano do Mestrado de Crime, Diferença e Desigualdade, na Universidade do Minho. Neste momento, encontro-me a desenvolver a dissertação de mestrado intitulada “*A Cor da Delinquência? Articulações entre a etnia cigana, a família e a escola*”, sob orientação da Professora Doutora Helena Machado.

O estudo que estou a fazer foca a questão da etnicidade aliada à delinquência juvenil. Pretendo analisar e compreender as representações sociais sobre a delinquência de jovens ciganos, partindo de discursos construídos pelos próprios jovens, pelos pais e outros agentes escolares.

Venho, por este meio, solicitar a Vossa colaboração no que respeita à indicação de crianças ou jovens que se enquadrem no perfil que procuro (pertencentes à etnia cigana e que apresentem sinais de condutas desviantes) para posteriores entrevistas. As entrevistas seriam realizadas sob o anonimato e, obviamente, com a autorização dos respetivos encarregados de educação.

Desde já agradeço a atenção disponibilizada, colocando-me à disposição de Vossa Excelência para facultar algum esclarecimento adicional

Atenciosamente

Claudia Ferreira

claudiaalexsferreira@gmail.com

913799550

Guião das Entrevistas Exploratórias I

I – Caracterização Pessoal

1. Como se chama?
2. Que idade tem?
3. Com quem vive (pais, irmãos, avós, etc.)?
4. Qual o seu estado civil (só faz sentido se não for criança)?
5. Tem filhos? (só faz sentido se não for criança) Com que idade foi pai (ou mãe, se for uma rapariga)?
6. Neste momento, tem trabalho?
7. Que outras profissões teve desde que acabou/abandonou os estudos?

II – Caracterização Familiar

8. Enquanto estudava, com quem vivia?
9. Em que local vivia? Como era a habitação?
10. Em que trabalhavam os seus pais/encarregado(s) de educação? Tinham outro tipo de trabalho que tivessem que esconder da polícia?
11. Como era o ambiente na sua família, quando era mais novo?
12. Como era a sua relação com a sua família?
13. O que lhe diziam e faziam os seus pais/encarregado(s) de educação quando se portava mal na escola ou alguém vinha fazer queixa de si?

III – Escola

14. Até que idade andou na escola? Até que ano da escola?
15. Como se sentia na escola?
16. Como eram as coisas com os colegas? E com os professores?
17. Repetiu algum ano? Qual(is)? Quantas vezes?
18. Como reagiram os seus pais/encarregado(s) de educação quando souberam que tinha reprovado?
19. Se houve, qual foi a punição que lhe aplicaram?
20. Com que frequência o seu encarregado de educação ia à escola?
21. Por iniciativa do próprio, ou porque era chamado pelo(s) professor(es)?
22. Dentro da sala de aula, como descreve o seu comportamento? E fora, nos intervalos?

23. Alguma vez teve alguma participação disciplinar? Se sim, qual(is) o(s) motivo(s) e qual(is) a(s) consequência(s)?
24. Quem eram os seus colegas/amigos? Que tipo de pessoas eram?
25. Mantinha esse grupo fora da escola? Se não, com quem andava fora da escola?
26. Que atividades desenvolvia dentro e fora das escola com os seus colegas?
27. No tempo em que estudava, fez asneiras graves?
28. Se sim, que tipo de coisas?
29. Quais as consequências de ter feito isso?
30. Qual a reação dos seus pais/encarregado(s) de educação?
31. E a escola, como respondeu a essas situações?
32. Com que idade deixou a escola? Porque o fez?
33. Qual a opinião dos seus pais/encarregado(s) de educação quando decidiu deixar os estudos?
34. O que fez depois de deixar a escola?
35. Quais são as melhores recordações que tem do tempo em que estudava? E as piores?

IV – Delinquência

36. Já teve comportamentos criminosos? Se sim, descreva-me situações concretas das quais se lembre.
37. Com quem praticava esses atos?
38. Com que frequência?
39. O que levou a fazer essas coisas?
40. O que sentia enquanto fazia essas coisas?
41. Houve consequências?
42. Como reagiram os seus pais/encarregado(s) de educação?
43. Já esteve num Centro Educativo ou numa Prisão? Quantas vezes? O que sentiu?
44. O que mudou depois de ter estado no Centro Educativo ou na Prisão?
45. Quer-me dizer mais alguma coisa? O que achou desta entrevista?

Guião das Entrevistas a Pais |

Chamo-me Cláudia Ferreira, sou estudante de mestrado na Universidade do Minho, e estou a fazer um estudo sobre as famílias ciganas e a escola no concelho de Fafe. Gostava muito de saber qual é a sua opinião sobre a escola, se os seus filhos se integram ou não na escola, quais são as principais dificuldades que as crianças ciganas e as suas famílias sentem na relação da escola e o que é que se pode fazer para ajudar. A sua colaboração é muito importante! Todos os dados são confidenciais e a informação que vou obter destina-se apenas à realização do meu estudo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

1. Para começarmos, e antes de me falar da questão da escola, gostaria que me falasse um pouco de si e da sua família (quantos filhos tem, com que idade os teve, quem é que vive em sua casa...) para eu perceber melhor como é que vive a sua família e como é que se dão uns com os outros.
2. Como é que correram as coisas, no início, quando os seus filhos foram para a escola?
3. Na sua opinião, o que é que os seus filhos gostam mais e gostam menos na escola?
4. Como é que os seus filhos se dão com os colegas da escola? E com os professores?
5. Alguma vez houve problemas na escola? Alguma asneira grave? Pode contar-me o que aconteceu?
6. Para si é importante ou não que os seus filhos vão para a escola? Porquê?
7. Há quem diga que crianças e jovens ciganos que fazem asneiras graves na escola... O que acha desta afirmação?
8. Para finalizar, pode responder-me a algumas questões sobre si:
 - a) Que idade tem? Qual o seu estado civil? Em que é que trabalha?
 - b) Alguma vez andou na escola? Até que ano?
 - c) Recebe algum apoio social?
9. Quer-me dizer mais alguma coisa? O que achou desta entrevista?

Guião das Entrevistas a Crianças/Jovens |

Chamo-me Cláudia Ferreira, sou estudante de mestrado na Universidade do Minho, e estou a fazer um estudo sobre as famílias ciganas e a escola no concelho de Fafe. Gostava muito de saber qual é a tua opinião sobre a escola, se gostas ou não, se o facto de pertenceres à etnia cigana te prejudica... A tua colaboração é muito importante! Todos os dados são confidenciais e a informação que vou obter destina-se apenas à realização do meu estudo.

Desde já agradeço a tua colaboração.

1. Antes de falarmos na escola, eu gostava que me falasses da tua família. Com quem vives, quantos irmãos tens, como é que te dás com os teus irmãos e com os teus pais, para eu perceber melhor como funcionam as coisas em tua casa.
2. Quando foste para a escola pela primeira vez, como é que foste recebido pelos colegas e pelos professores? (Sentiste alguma dificuldade por pertenceres à etnia cigana?)
3. E como é a relação que tens agora com os teus colegas e com os professores?
4. Como é que te portas na escola?
5. Alguma vez tiveste problemas na escola? Podes contar-me como aconteceu?
6. O que gostas mais e o que gostas menos na escola?
7. Os teus pais já te falaram em deixares a escola? (O que achas disso? Gostava de estudar mais?)
8. Achas importante os meninos e as meninas da etnia cigana irem à escola? Porquê?
9. Sabes que há pessoas que dizem que os meninos, e as meninas também, ciganos causam muitos problemas na escola. O que achas sobre isso?
10. E fora da escola, alguma vez te meteste em problemas (asneiras)? Contas-me o que aconteceu?
11. Queres contar-me mais alguma coisa que achas importante para o meu trabalho?

Termo de Consentimento Informado de Adultos e Pais |

Tema do Estudo	Delinquência Juvenil e Etnia Cigana
Investigadora Responsável	Claudia Ferreira
Orientara	Professora Doutora Helena Machado
Instituição/Departamento	Universidade do Minho, Departamento de Sociologia

Declaro que consinto participar no estudo intitulado “*A Cor da Delinquência?* Articulações entre a etnia cigana, a família e a escola”, para o qual foi solicitada a minha colaboração.

Declaro que autorizei a gravação da presente entrevista e utilização posterior dessa informação.

Declaro ainda que fui informada(o) acerca do carácter confidencial e anónimo das respostas que der no âmbito do referido estudo, tendo-me sido concedidas garantias de que a minha identidade não será revelada.

Declaro por fim que me foi dada oportunidade de colocar as questões que julguei necessárias e que fui informada(o) acerca do direito de recusar a qualquer momento a participação no estudo.

Data: ____ / ____ / ____

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Assinatura da Investigadora Responsável

Termo de Consentimento Informado de Crianças e Jovens |

Tema do Estudo	Delinquência Juvenil e Etnia Cigana
Investigadora Responsável	Claudia Ferreira
Orientara	Professora Doutora Helena Machado
Instituição/Departamento	Universidade do Minho, Departamento de Sociologia

Declaro que consinto participar no estudo intitulado “*A Cor da Delinquência? Articulações entre a etnia cigana, a família e a escola*”, para o qual foi solicitada a minha colaboração.

Declaro que autorizei a gravação da presente entrevista e utilização posterior dessa informação.

Declaro ainda que fui informada(o) acerca do carácter confidencial e anónimo das respostas que der no âmbito do referido estudo, tendo-me sido concedidas garantias de que a minha identidade não será revelada.

Declaro por fim que me foi dada oportunidade de colocar as questões que julguei necessárias e que fui informada(o) acerca do direito de recusar a qualquer momento a participação no estudo.

Data: ____ / ____ / ____

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Assinatura do Representante Legal

Assinatura da Investigadora Responsável
