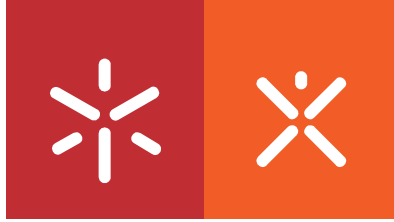




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isabel Moreira Macedo

O sucesso escolar de minorias: estudo sociológico sobre trajetórias escolares de alunas e alunos ciganos na Escola Pública Portuguesa



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isabel Moreira Macedo

**O sucesso escolar de minorias: estudo
sociológico sobre trajectórias 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

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria José Manso Casa Nova

Junho de 2010

DECLARAÇÃO

Nome: Isabel Moreira Macedo

Endereço electrónico: isabelmmacedo@portugalmail.pt

Telemóvel: 936262305

N.º do Bilhete de Identidade: 11504439

Título da Dissertação de Mestrado: O Sucesso escolar de minorias: estudo sociológico sobre trajectórias escolares de alunas e alunos ciganos na Escola Pública Portuguesa.

Orientadora: Doutora Maria José Manso Casa-Nova

Ano de conclusão: 2010

Designação: Mestrado em Educação, Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas

AUTORIZO A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 20 de Junho de 2010

Assinatura: _____

Agradecimentos

Embora uma tese seja, pela sua finalidade académica, um trabalho individual, há contributos de natureza diversa que não podem e nem devem deixar de ser realçados. Por essa razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

À minha Orientadora Científica, a Doutora Maria José Casa-Nova, por toda a dedicação, compreensão e amizade, pelos desafios cada vez mais complexos que me foi colocando na realização deste trabalho e pelo estímulo e exigência crescente que foi impondo à medida que caminhava para a sua conclusão.

Aos professores e funcionários das escolas que colaboraram neste estudo, pelo inestimável contributo prestado nesta investigação, tendo sido fundamentais na minha integração no campo de investigação.

Aos pais dos jovens ciganos entrevistados, por me terem recebido gentilmente, prestando um contributo fundamental a este estudo.

Aos jovens ciganos participantes neste estudo, sem os quais este trabalho não faria sentido. Agradeço a coragem, a simpatia e a abertura que demonstraram.

À Lurdes Nicolau, pelo apoio prestado durante o trabalho de campo, contribuindo com documentos e informações de interesse para o trabalho que desenvolvia.

Aos meus amigos e colegas, em especial à Sandra Fernandes, pelas oportunas manifestações de companheirismo e de encorajamento.

Aos meus pais, pela sólida formação dada até minha juventude, que me proporcionou a continuidade nos estudos.

Ao Paulo, ao Simão e a toda a minha família que têm sido o meu porto seguro em todas as minhas aventuras.

A todos o meu profundo agradecimento.

**O Sucesso Escolar de Minorias:
Estudo sociológico sobre trajectórias escolares de alunas e alunos ciganos na Escola Pública
Portuguesa**

Resumo

A presente dissertação tem como objectivo reflectir sobre contextos e processos propiciadores de trajectórias escolares de sucesso para além do Ensino Obrigatório de elementos pertencentes ao grupo étnico cigano, analisando a relação que alguns elementos deste grupo estabelecem com a escola e a escola com este grupo. Para a prossecução deste objectivo, realizámos entrevistas semi-estruturadas à totalidade de jovens ciganos que frequentavam o Ensino Secundário no Norte de Portugal no ano lectivo de 2007/08 (num total de oito), aos seus Directores de Turma e aos seus progenitores, triangulando estes dados com outros dados recolhidos através da observação não participante, das conversas informais e da análise documental.

Os resultados que emergiram do trabalho empírico no que diz respeito aos contextos e processos possibilitadores de continuidades escolares de sucesso são alvo de leitura à luz dos conceitos de *habitus étnico composto* e de *Lugares de Etnia* (Casa-Nova, 1999, 2002, 2005^a, 2008b), que nos permitiram compreender as diferentes expectativas de vida e a valorização diferenciada da escola por parte dos jovens ciganos, bem como no que se refere às oportunidades de vida proporcionadas pela escola.

A análise dos resultados vem corroborar resultados de outros estudos (internacionais e nacionais), permitindo a elaboração de um quadro de análise da realidade estudada que engloba aquelas que consideramos as principais dimensões que contribuíram para as trajectórias de sucesso escolar dos jovens ciganos participantes nesta investigação: a *dimensão escolar*, a *dimensão sócio-afectiva*, a *dimensão familiar* e a *dimensão pessoal*. Embora com algum grau de diferenciação, conclui-se que as três primeiras dimensões se revelaram como as mais importantes nas trajectórias escolares de sucesso dos jovens participantes nestes estudo, com a *Dimensão Escolar* a aparecer em primeiro lugar, evidenciando a importância da orientação e apoio dos professores, e da socialização secundária proporcionada pela escola e por outros agentes educativos.

School Success of Minorities:

A sociological study on school trajectories of roma students' in Portuguese Public Schools

Abstract

This study aims to reflect upon the contexts and processes which enable school success of students belonging to a roma ethnic group. It focuses on the school trajectories of this ethnic group, analyzing the relationship established by this specific group and the school, and the school itself and this group. To achieve this goal, semi-structured interviews were held to all roma students (total of eight) enrolled in high schools located in the North of Portugal, during the academic year of 2007/2008. Besides the students, the class directors and the students' parents were also interviewed. Data collection was completed through non participant observation, informal conversations and document analysis, which allowed a triangulation of data.

In regard to the contexts and processes which enable school success, findings from the empirical work were analyzed in the light of the concepts of *habitus ethnic compost* and *ethnicity locations* (Casa-Nova, 1999, 2002, 2005^a, 2008b). These concepts allowed a better understanding of students' expectations in regard to future life and to the opportunities that being in school could offer them.

Findings from this study corroborate previous international and national studies, which allowed us to build a framework based upon a set of key dimensions which influence roma students' school trajectories, namely, the *scholar dimension*, the *social-emotional dimension*, the *family dimension* and the *personal dimension*. Although with slight differences, it was possible to conclude that the first three dimensions were the most important dimensions influencing these students' school trajectories. The *scholar dimension* appeared in the first place, showing the importance that teachers' support and guidance, and the socialization process that schools and other agents have on students.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO DE ETNICIDADE.....	7
1.1 Raça, Etnicidade e Grupo Étnico: uma introdução	7
1.2 Perspectivas sobre Etnicidade: a perspectiva dinâmica da Etnicidade	9
1.3 Etnicidade forte <i>versus</i> etnicidade fraca e a construção de <i>Lugares de Etnia</i>	12
CAPÍTULO II - O SUCESSO ESCOLAR DE MINORIAS.....	16
2.1 As diferentes faces do Sucesso Escolar: breve reflexão	17
2.2 Alguns trabalhos de investigação sobre a escolarização de ciganos.....	22
2.2.1 A relação do grupo étnico cigano com a Educação Escolar	23
2.2.2 A Socialização e Educação Familiares.....	29
2.2.3 Educação familiar cigana e educação escolar: duas realidades em (des)encontro?	31
2.3 Razões subjacentes a trajectórias de sucesso académico de jovens ciganos	35
CAPÍTULO II I- OPÇÕES METODOLÓGICAS: DIFICULDADES E DESCOBERTAS.....	42
3.1 Contextualização da investigação	42
3.2 Elementos participantes na investigação	44
3.3 As opções metodológicas.....	45
3.3.1 As conversas informais	46
3.3.2 A observação não-participante: um olhar sobre as relações estabelecidas dentro e fora da sala de aula	47
3.3.3 O processo de construção e desenvolvimento das entrevistas: aprendizagens e hesitações	49
3.3.3.1 A elaboração dos guiões das entrevistas.....	51
3.3.3.2 A realização das entrevistas	54
3.3.3.3. A análise das entrevistas: a definição de categorias	55
3.3.4 A investigadora: as relações, os receios e a análise sociológica do seu papel no campo de investigação....	56
3.3.5 A Análise Documental.....	58
3.4 Auto-reflexão sobre o desenvolvimento da presente investigação.....	60
CAPÍTULO IV - ETNICIDADE, ESCOLA E FAMÍLIA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PESQUISA DE TERRENO	62
4.1 Escolarização e continuidade educativa de jovens ciganos/as no Norte de Portugal	62
4.1.1 Dados oficiais	62
4.1.2 Recolha de dados nas Escolas com Ensino Secundário do Norte de Portugal	64
4.1.3 Análise comparada face a outros países da União Europeia	66
4.2 Análise das e reflexão sobre as entrevistas realizadas.....	70
4.2.1 Breve caracterização dos jovens ciganos participantes na investigação e do seu contexto familiar e escolar	70
4.2.2 O contexto familiar dos/as jovens ciganos/as	80
4.2.2.1 Trajectórias e experiências escolares dos pais	80
4.2.2.2 Percepções e opiniões dos pais face ao percurso escolar dos/as jovens ciganos/as e ao seu futuro profissional	82
4.2.2.3 A participação dos pais na vida da escola.....	86
4.2.3 O contexto educativo dos/as jovens ciganos/as	87
4.2.3.1 Percepções e opiniões dos Directores de Turma face ao percurso escolar dos/as jovens ciganos/as e ao seu futuro profissional	87
4.2.3.2 Percepções e opiniões dos Directores de Turma relativamente ao grupo étnico cigano e à sua relação com a escola	92
4.2.3.3 Percepções dos/as Directores/as de Turma sobre a participação dos pais na vida da escola.....	95
4.2.4 Os/as jovens ciganos/as: auto-percepções e opiniões sobre o seu trajecto-projecto pessoal e escolar	96
4.2.4.1 Trajectórias escolares: uma breve análise dos registos escolares	96
4.2.4.2 Relações de sociabilidade	98
4.2.4.3 Percepções e opiniões dos/as jovens ciganos/as face ao seu contexto familiar, educativo e escolar ..	99
4.2.4.4 Os/as jovens ciganos/as face ao futuro	105

4.2.4.5 Percepções de si, do grupo de pertença e dos “outros”	107
CAPÍTULO V – RAZÕES SUBJACENTES A TRAJECTÓRIAS ESCOLARES DE SUCESSO DE JOVENS CIGANOS.....	109
5.1 Mobilidades individuais e Lugares de Etnia.....	109
5.2 Trajectórias de continuidade escolar: dimensões de análise emergentes do trabalho empírico	114
5.2.1 Dimensão Familiar: os diferentes contextos familiares e as trajectórias escolares destes jovens	115
5.2.1.1 Apoio dos Pais e/ou da Família.....	115
5.2.1.2 Frequência escolar por parte dos irmãos e outros familiares.....	116
5.2.1.3 Socialização primária	117
5.2.1.4 Expectativas de mobilidade social ascendente por parte dos pais	118
5.2.1.5 Matrimónio dos Pais: casamentos exogâmicos e pais separados	120
5.2.2 Dimensão Escolar: papel dos Directores de Turma, Professores e outros Agentes Educativos nas trajectórias escolares destes jovens.....	121
5.2.2.1 As expectativas antecipadas dos professores e a orientação para percursos Profissionais	123
5.2.2.2 Educar para a “norma” e segundo a “norma”	125
5.2.2.3 Orientação e apoio dos professores.....	129
5.2.3 A Dimensão Sócio-Afectiva: relações de sociabilidade intra e inter-étnicas	133
5.2.3.1 Relações de sociabilidade inter-étnicas desde a infância	134
5.2.3.2 Relações inter-étnicas estabelecidas pela família	135
5.2.4 A Dimensão Pessoal: persistência, negociação e continuidade escolar	135
5.2.4.1 Capacidade de negociação entre culturas.....	136
5.2.4.2 Persistência pessoal	136
5.3 Dimensões influenciadoras das trajectórias escolares de sucesso dos jovens ciganos	137
Reflexões Finais.....	139
Bibliografia	144
Apêndices.....	151

Introdução

Desde a década de 80 do século XX, assiste-se ao desenvolvimento de um conjunto de projectos e estudos, por parte da União Europeia, no sentido de se definir políticas educativas que tenham por base o respeito pela cultura e estilos de vida das comunidades ciganas e, ao mesmo tempo, contribuir para a diminuição do grau de exclusão social. Os resultados destes estudos evidenciaram um nível de escolaridade dos ciganos europeus muito reduzido, principalmente quando comparado com a população das sociedades em que estão inseridos (cf. Liégeois, 1999). Os programas, políticas e projectos que têm vindo a ser implementados nos países da União Europeia, procuram criar condições para o aumento do nível de escolaridade desta população. Contudo, durante séculos, as políticas e práticas negavam a sua cultura e a sua própria existência como indivíduos e como grupo, tendo sido adoptadas políticas que iam da exclusão à assimilação (Ibid., Costa, 1996, Maia Costa, 1995). Actualmente, assiste-se ainda a situações de rejeição deste grupo étnico por parte da sociedade maioritária, dificultando a sua inclusão social e escolar e o exercício de uma cidadania nas suas diversas dimensões (cf. Casa-Nova, 2009). Vivemos actualmente a década da inclusão desta população, em que as políticas definidas e os projectos desenvolvidos estão ainda longe de diminuir as representações sociais negativas e a situação estrutural de desvantagem social em que se encontram (Ibid.).

Os trabalhos de investigação desenvolvidos indicam também que metade dos membros das comunidades ciganas têm menos de 16 anos de idade, significando que a população cigana é maioritariamente uma população jovem. No que à escola diz respeito, isto significa que existem cerca de quatro milhões de crianças ciganas em idade escolar obrigatória na União Europeia (cf. Liegeois, 1999).

Os estudos realizados a nível nacional e internacional, analisados no Capítulo I desta investigação, evidenciam ainda o agrupamento de ciganos em turmas separadas e, em alguns países da Europa (Eslováquia, Hungria, Alemanha, Dinamarca, França...), são considerados como alunos com dificuldades de aprendizagem e de adaptação, sendo em alguns casos rotulados como *mentally handicaped*. Também se observa a orientação para percursos alternativos ao currículo padrão, negando-lhes a possibilidade de acederem a conhecimentos e profissões socialmente reconhecidas, perpetuando a situação de pobreza e exclusão escolar e social secularmente vivenciada¹. Como refere Young (2007:1302) “seguir esse caminho pode ser negar

¹ Para realidade portuguesa, ver Casa-Nova (2008b).

as condições para a aquisição de conhecimento poderoso aos alunos que já são desfavorecidos pelas suas circunstâncias sociais”, colocando em questão a democraticidade da escola pública.

Sendo da “responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”², no que ao grupo étnico cigano diz respeito os esforços desenvolvidos não garantem trajectórias de continuidade escolar para além do Ensino Obrigatório.

Quer a nível nacional, quer a nível internacional (Espanha, Hungria, Roménia, Itália, Inglaterra) a população cigana continua a apresentar, quando comparada com a restante população, os mais baixos índices de escolaridade (cf. Casa-Nova, 2006).³ Por outro lado, de acordo com trabalhos desenvolvidos em Inglaterra, Espanha e Portugal (Cf. Derrington & Kendall, 2004; Bhopal 2000; Abajo, 1997; Abajo & Carrasco, 2004; Casa-Nova, 1999, 2002, 2006, 2007a, 2008b), observam-se também casos de mobilidades sociais ascendentes no seio de algumas famílias ciganas, casos esses que importa estudar para que possamos compreender a relação estabelecida entre os grupos ciganos e a escola. Os resultados destes estudos poderão proporcionar bases empíricas para a mudança e a criação de condições para o sucesso escolar desta minoria.

Esta dissertação procura reflectir sobre as condições propiciadores de trajectórias de continuidade escolar deste grupo étnico para além do Ensino Obrigatório, observando a relação que este estabelece com a escola e a escola com este grupo, olhando esta realidade do ponto de vista do sucesso. A análise das mobilidades sociais individuais de jovens ciganos do Norte de Portugal, poderá gerar conhecimento que (in)forme as práticas dos diversos actores-sociais que trabalham com este grupo étnico, no sentido de que estas singularidades, actualmente observáveis na escola, que se pretende democrática, se possam constituir em regularidades (Casa-Nova, 2006).

Motivação

Este trabalho de investigação resulta de múltiplas aprendizagens anteriores, as mais importantes das quais destacaremos aqui: em primeiro lugar, a formação adquirida enquanto bolsista de investigação num projecto desenvolvido junto desta minoria (do qual falaremos de seguida) a aprendizagem desenvolvida ao longo da parte curricular do Mestrado em Educação,

² Artigo 2º Lei de Bases do Sistema Educativo.

³ Esta problemática será objectivo de análise no I Capítulo deste trabalho.

especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, e as leituras realizadas ao longo dos últimos anos.

Tendo como ponto de partida autores inscritos maioritariamente na Sociologia da Educação, o tema tratado nesta dissertação surgiu pelo facto de participarmos como bolseira de investigação em projectos que, entre outras temáticas, se debruçavam sobre *a relação das crianças e jovens de cultura cigana com a escola pública*. Participamos como bolseira de investigação no projecto de investigação intitulado *“Família, Etnicidade, Trabalho e Educação: estudo etnográfico em torno dos modos de vida de uma comunidade cigana”*, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, da responsabilidade da Doutora Maria José Casa-Nova. Também colaboramos como auxiliar de investigação no projecto internacional *“Economic Aspects of the Condition of Roma Women”*, da responsabilidade da mesma investigadora no que à componente portuguesa diz respeito. A iniciativa deste projecto parte do Berlin Institute for Comparative Social Research (BIUS), tendo sido coordenado pela Universidade de Firenze (Itália) e pelos Studii Romani (Bulgária).

Estas experiências de investigação, juntamente com as reflexões que íamos desenvolvendo com a investigadora que viria a ser a nossa orientadora, estimularam-nos a aprofundar o nosso conhecimento sobre as razões do “tradicional afastamento da escola pública das crianças e jovens de cultura cigana.” (Casa-Nova, 2006:155), afastamento esse ainda mais visível quando analisamos os dados relativos ao número de alunos e alunas ciganos a frequentar o Ensino Secundário em Portugal. Como refere Casa-Nova (2006:157-158), este tem sido “considerado desde o início da década de 90 do século XX, um problema social por entidades públicas, professoras/es e técnicos/as superiores”.

Tratando-se, como refere Casa-Nova (2009), de um objecto científico marginal no âmbito das Ciências Sociais, quer pela falta de prestígio que lhe é associada, pelas dificuldades que surgem no acesso ao campo de investigação e pelo pouco interesse demonstrado pelo poder político no conhecimento desta realidade, a situação dos ciganos, na sua relação com a escola, suscitou em nós o desejo de conhecer e compreender trajectórias escolares de sucesso, mobilizando para o efeito um olhar sociológico.

A pergunta de partida, as hipóteses e os objectivos

O presente trabalho de investigação teve como principal objectivo *compreender os contextos e os processos subjacentes ao sucesso escolar de jovens ciganos que frequentam o Ensino*

Secundário no Norte de Portugal. Relativamente à escolha do Ensino Secundário para a realização do trabalho empírico, partimos do pressuposto de que os alunos ciganos que frequentam o Ensino Secundário revelam um percurso de sucesso escolar quando comparado com o elevado abandono e absentismo escolares evidenciados por estas comunidades.

Tendo em mente este objectivo, a pergunta de partida que nos guiou ao longo do processo de investigação foi a seguinte:

Que contextos e processos estão na origem de uma continuidade escolar bem sucedida de jovens ciganos?

Associadas a esta pergunta surgiram outras para as quais pretendíamos encontrar resposta:

Qual é o contexto familiar, económico, educativo, de origem, dos jovens ciganos que frequentam o Ensino Secundário no Norte de Portugal?

Que características pessoais é que estes jovens apresentam?

Que papel desempenham os/as professores/as, o grupo de pares e a família neste percurso?

As hipóteses de trabalho avançadas no início deste trabalho têm por base trabalhos de investigação nacionais⁴ e internacionais⁵ que se debruçaram sobre a relação do grupo étnico cigano com a escola pública. Alguns destes trabalhos evidenciam a existência de uma escolaridade relativamente bem sucedida de indivíduos descendentes de uniões exogâmicas. Neste sentido, uma das hipóteses que avançamos, baseada no trabalho de Casa-Nova (2006) foi a de que

Os jovens ciganos que frequentam o Ensino Secundário em Portugal são descendentes de agregados familiares nucleares exogâmicos, sendo essa exogamia condição para uma escolaridade prolongada bem sucedida.

Também com base no conhecimento empírico de investigações já realizadas em Portugal (Casa-Nova, 2002, 2006, 2008b), formulamos a seguinte hipótese:

Os familiares dos jovens ciganos que frequentam o Ensino Secundário em Portugal desenvolveram expectativas de mobilidade social ascendente para os seus descendentes.

⁴ Cf. Casa-Nova, 1999, 2002, 2006, 2008a; Stoer, Cortesão, Casa-Nova & Trindade (2005).

⁵ Cf. Derrington & Kendall, 2004; Abajo & Carrasco, 2004; Enguita, 1996; Bhopal, 2004; Smith, 1999; Macdonald, 1999, et al.)

Uma terceira hipótese de trabalho, avançada inicialmente e que decorreu de leituras entretanto efectuadas, foi a de que:

Quando se dão as condições económicas, educativas e familiares favoráveis e prolongadas no tempo, existe maior probabilidade de sucesso e continuidade escolares (Abajo & Carrasco, 2004).

Outra hipótese resultante de investigações levadas a cabo por Casa-Nova (2002, 2008b) e por Abajo & Carrasco (2004) foi a de que

A existência de uma relação de confiança e de proximidade entre os pais dos jovens ciganos, a escola e os/as seus/suas professores/as (por vezes resultante do facto de os progenitores e outros familiares das crianças terem frequentado a mesma escola) contribui para uma continuidade escolar de sucesso dos e das jovens ciganos.

A leitura do presente trabalho tratará de demonstrar em que medida estas hipóteses se confirmam ou infirmam ou se o nosso olhar sociológico sobre a realidade estudada desvelou outras dimensões de análise.

Estrutura e Organização do Trabalho

No que se refere à estrutura e organização da dissertação, esta é composta por quatro capítulos. O primeiro capítulo tem como objectivo realizar o enquadramento teórico da investigação, reflectindo sobre os conceitos de *etnicidade*, “*raça*” e *grupo étnico*, assumindo uma perspectiva dinâmica de etnicidade, que será mobilizada para compreender a realidade em estudo. Os conceitos de *habitus étnico*, *habitus (simples e composto)* e *lugares de etnia* (Casa-Nova, 1999, 2002, 2005b, 2008^a e 2008b) também se revelaram fundamentais para a compreensão das diferentes mobilidades individuais analisadas.

Na segunda parte do primeiro capítulo procedemos à análise de alguns trabalhos de investigação internacionais e nacionais sobre a escolarização de ciganos e avançamos, com base nos resultados destes trabalhos, algumas razões que poderão estar subjacentes a trajectórias de sucesso académico de jovens ciganos.

No segundo capítulo reflectimos sobre as opções metodológicas e as dificuldades e descobertas que elas nos proporcionaram. As conversas informais que permitiram a “abertura do campo de investigação”, a observação directa das relações estabelecidas pelos alunos ciganos

dentro e fora da sala de aula e o processo de construção e desenvolvimento das entrevistas são objecto de análise neste capítulo. Também reflectimos sobre o papel da investigadora e as relações, os receios e incertezas vividos no decorrer da investigação. A articulação de todas as técnicas referidas, permitiu a realização de alguma triangulação e a obtenção de dados mais fiáveis, contextualizados e enriquecidos pelo conhecimento de expressões, gestos e discursos dos actores sociais participantes na investigação.

As reflexões sobre a continuidade escolar de jovens ciganos e a sua relação com a etnicidade, a escola e a família constituem o terceiro capítulo deste trabalho. Procurou-se, numa parte inicial, referir alguns dados recolhidos no âmbito do trabalho empírico desenvolvido sobre a escolarização e continuidade educativa de jovens ciganos/as no Norte de Portugal, analisando alguns dados estatísticos oficiais e publicados por outros autores, realizando uma análise comparada face a outros países da União Europeia. Na segunda parte deste capítulo efectua-se a análise *das* e reflexão *sobre as* entrevistas realizadas. Com base nestas, realizamos uma breve caracterização dos jovens ciganos participantes na investigação e do seu contexto familiar e escolar, bem como a análise das percepções e opiniões sobre o seu trajecto.

O quarto e último capítulo tem como objectivo reflectir sobre os resultados que emergiram do nosso trabalho empírico no que diz respeito aos contextos e processos possibilitadores de continuidades escolares, lendo estes resultados à luz dos conceitos de *habitus composto* e de *Lugares de Etnia* (Casa-Nova, 1999, 2002, 2005^a, 2008^a e 2008b), criando também um quadro de análise da realidade estudada que engloba aquelas que consideramos as principais dimensões que contribuíram para as trajectórias de sucesso escolar dos jovens ciganos participantes nesta investigação.

Esperamos que os resultados obtidos possam contribuir para o desenvolvimento de práticas mais informadas pelos actores-sociais que trabalham com esta população, esbatendo a fronteira existente entre o grupo étnico cigano e a sociedade maioritária.

CAPÍTULO I - REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO DE ETNICIDADE

1.1 Raça, Etnicidade e Grupo Étnico: uma introdução

O termo etnia é bastante antigo e deriva do grego *ethnos*, que significa povo ou nação. Este termo era utilizado até ao século XIX como sinónimo de raça. Para Smith (2000:65) ao falarmos de etnia referimo-nos a uma “população humana com mitos e ancestralidade comum, que partilha memórias históricas, com um ou mais elementos da cultura partilhada (...)”.⁶

A ancestralidade é também referida por Wade (1997) que realiza uma reflexão sobre os conceitos de raça e de etnia e considera que, a um nível abstrato, estes conceitos envolvem um discurso sobre as origens e sobre a transmissão de essências entre gerações. Wade (Id.) refere que as identificações raciais usam aspectos do fenótipo como uma sugestão para a classificação, assumindo que há uma transmissão intergeracional - através do sangue - de modo que a origem ancestral é importante.

Relativamente ao conceito de etnicidade, para o autor este está associado à origem de uma geografia cultural em que a cultura de um lugar é absorvida pelas gerações (Id.:21). Sendo relativamente recente, o conceito de etnicidade tem sido utilizado, fundamentalmente após a II Guerra Mundial, segundo o autor, para substituir o termo raça, dado se considerar possuir uma conotação menos negativa. Ainda de acordo com o autor, o termo etnicidade tem sido usado como sinónimo de raça, também porque a utilização do termo raça está associada à propagação do racismo e a sua história torna o seu uso menos conveniente (Id.Ibid.)⁷. Para o autor, a etnicidade é “naturalmente, sobre a diferença cultural, mas tende a utilizar uma linguagem de *lugar* (em vez de riqueza, sexo, ou fenótipo herdado). A diferença cultural é espalhada sobre um espaço geográfico pelo facto das relações sociais se tornarem concretas em termos espaciais” (Id.:18).

Outro autor que distingue os termos de raça e grupo étnico mas também de nação é Fenton (2005:25) que considera que os três conceitos partilham a mesma “essência” mas com algumas diferenças importantes. Para o autor, os três termos referem-se a comunidades de descendência e cultura, mas cada um com características específicas. O termo raça aponta para grupos com

⁶ Os excertos apresentados de obras escritas em outros idiomas que não o português foram traduzidos pela autora, para uma maior fluidez na leitura do trabalho, assumindo a mesma a responsabilidade pelas traduções. Também tendo como objectivo a fluidez na leitura deste trabalho, optámos por não fazer referência ao género sempre que nos referimos aos jovens ciganos e às jovens ciganas e aos/às Directores/as de Turma.

⁷ Com a desconstrução científica do termo raça, começou a utilizar-se a expressão grupo étnico, utilizada para referência a grupos entendidos como minoritários, como os judeus ou os algerianos em França (Wade, 1997).

divisões concebidas de forma abstracta e faz referência específica à diferença física; o termo nação tem implícita a assunção de que está associado a um Estado ou outra forma política; o conceito de grupo étnico aponta para um grupo ou subconjunto dentro do Estado-nação; o ponto de referência da diferença é a cultura e não a aparência física e é frequentemente assumido como o “outro”, ou seja uma minoria dentro de uma maioria presumida como não étnica.

No trabalho de investigação realizado por Cabecinhas (2007:149), a autora constata que idênticos conteúdos são referidos para definir os conceitos de grupo étnico e de raça, embora no que respeita ao grupo étnico predominem as características culturais relativamente às características biológicas, enquanto que no que se refere à raça os inquiridos no seu estudo associam a este conceito características ligadas à hereditariedade, seguidas de características culturais. Embora no senso comum sejam associadas ao conceito de raça características da aparência física, concordamos com Cunha (2000:13) quando esta refere 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.”

Neste sentido, para a autora o conceito de raça é uma construção social e histórica e deve ser entendido como tal.

Mais do que a aparência física, para um grupo se constituir como grupo étnico, este deve ver-se a si próprio e ser visto pelos outros como comunidade distinta em virtude de outros factores: uma história compartilhada longa, de que o grupo tem consciência e que o distingue dos outros grupos; uma tradição cultural própria, costumes e maneiras familiares e sociais, uma origem comum; uma linguagem comum; uma literatura comum peculiar ao grupo; uma religião comum diferente daquela da comunidade geral que o cerca; e ser uma minoria ou um grupo oprimido dentro de uma comunidade maior (Clark, 2003). *A manutenção de uma cultura comum é referida pela maioria dos autores como uma das principais características dos grupos étnicos.*

No que concerne ao grupo étnico cigano, consideramos que não são tanto as características biológicas como a cor da pele que identificam esta população, mas as características sócio-culturais, produzidas e reproduzidas ao longo do tempo que revelam a manutenção de uma etnicidade própria, embora sujeita a reestruturações e a dinâmicas inerentes às diferentes realidades sociais, económicas e políticas onde este grupo étnico está presente. Neste sentido, ao longo deste trabalho de investigação, será utilizado o conceito *grupo étnico* para nos referirmos à

população cigana. Entendemos que se trata de um grupo que possui uma cultura compartilhada, que o distingue de outros grupos, mantendo também uma fronteira inter-étnica que favorece a manutenção dessa cultura.

1.2 Perspectivas sobre Etnicidade: a perspectiva dinâmica da Etnicidade

O conceito de etnicidade aparece nas Ciências Sociais no final dos anos 60 do século XX, associado a um tipo de conflitos qualificados como “étnicos”, que surgem nas sociedades industriais e no designado “Terceiro Mundo”: regionalismos em França, na Grã-Bretanha, conflitos linguísticos no Canadá e na Bélgica, problemas de nacionalidade na Europa de Leste, tribalismo na África (Poutignat & Streiff-fenart, 1995:25). Para os autores, não se trata de novos fenómenos, mas de fenómenos ocultados no âmbito das investigações desenvolvidas nas épocas anteriores, em que predomina a concepção funcionalista, que coloca ênfase no equilíbrio e no consenso. Segundo esta perspectiva, a sociedade é um sistema complexo cujas partes se conjugam para garantir estabilidade e solidariedade; “os funcionalistas concebem a ordem e o equilíbrio como o estado normal da sociedade. Este equilíbrio social assenta na existência de um consenso moral entre os membros da sociedade” (Giddens, 2004:16).

Com o surgimento das correntes compreensivas e interaccionistas (Weber, 1993, Goffman, 1974), começou a colocar-se ênfase nas intenções e motivações dos indivíduos que vivem as situações sociais analisadas, com o objectivo de compreender, interpretar e explicar o significado, a organização e o sentido das condutas dos indivíduos, através da análise da interacção entre os sujeitos nas situações do quotidiano. O interesse pelo outro, numa perspectiva compreensiva, permitiu o desenvolvimento de vários estudos na área da Antropologia Social e da Sociologia, que possibilitam a realização de uma introdução às diferentes perspectivas sobre o conceito de etnicidade (Poutignat & Streiff-fenart, 1995).

A problemática da etnicidade tem vindo a ser debatida por perspectivas de investigação divergentes que têm enriquecido o conhecimento empírico das situações inter-étnicas em várias partes do mundo. Contudo, como referem Poutignat & Streiff-Fenar (1995:136), estas contribuições não permitem o desenvolvimento de uma teoria da etnicidade, dado que

“as confrontações teóricas entre os investigadores dedicam-se a fundar uma concepção particular de etnicidade e a desqualificar as perspectivas divergentes, nenhuma das teses avançadas se apoiam em exemplos empíricos que permitam a sua validação e demonstrem que as teorias concorrentes não permitem dar conta da compreensão de determinada realidade.”

Perspectiva	Concepção de Etnicidade	Autores
<i>A etnicidade como doação primordial</i>	O indivíduo nasce com os elementos constitutivos da sua identidade étnica; Esta qualidade primordial da etnicidade é transmitida no e pelo grupo, independentemente das relações estabelecidas com os outros grupos.	Shils (1957) Geertz (1963)
<i>O paradigma sócio-biológico</i>	A etnicidade aparece como um método de selecção das características pessoais a partir do qual os indivíduos maximizam a sua própria atitude. Os sentimentos étnicos e os comportamentos que os determinam enraizam-se numa tendência geneticamente programada para favorecer os próximos em detrimento dos estrangeiros.	Berghe (1981)
<i>As teorias instrumentalistas e mobilizacionistas</i>	Etnicidade como um recurso mobilizável na conquista de poder político e de bens económicos.	Glazer & Moynihan (1975) Cohen (1974)
<i>As teorias neo-marxistas</i>	A etnicidade constitui uma forma de afiliação social, em que a função ideológica é a de mascarar os interesses do grupo etnicamente dominante.	Bonacich (1980) Balibar & Wallerstein (1988)
<i>As contribuições neo-culturalistas</i>	Etnicidade como um idioma através do qual são comunicadas as diferenças culturais em contextos que variam segundo o grau de significados partilhados.	Drummond, (1980) Eriksen (1991)
<i>A etnicidade como forma de interacção social</i>	Etnicidade como processo contínuo de dicotomização entre membros e <i>outsiders</i> , expressa e validada em contexto de interacção social.	Barth (1969) Smith (1984)

Quadro 1

Fonte: sistematização realizada com base no trabalho *Théories de L'Ethnicité* (Poutignat & Streiff-Fenar, 1995)

As investigações contemporâneas sobre a etnicidade, embora divergentes, são críticas no que se refere ao ponto de vista primordialista, assumindo a relevância do carácter relacional e dinâmico associado à etnicidade, em detrimento do carácter essencialista e estático atribuído pelos primordialistas a este conceito.

Segundo Poutignat & Streiff-Fenar (Id.: 136) “para os autores contemporâneos, a etnicidade define-se como uma forma de organização ou um princípio de divisão do mundo social em que a importância pode variar segundo as épocas e as situações”. Os autores referem ainda que “Para a maioria dos autores contemporâneos que consideram a etnicidade como um tipo de acção social (no sentido Weberiano de comportamento orientado de modo significativo aos outros actores), aquela é vista como um modo de organização das relações sociais, embora o seu conteúdo e o seu significado sejam susceptíveis de mudanças e redefinições” (Id. Ibid.).

Um dos autores que salienta o carácter dinâmico da etnicidade é Barth (1969), ao propor-se estudar os processos que estão na origem da manutenção dos grupos étnicos. O autor refere que existem barreiras/fronteiras entre os diferentes grupos étnicos e que em simultâneo se pode observar também a manutenção de relações sociais estáveis e persistentes, o que leva o autor a afirmar que as diferenças culturais podem persistir apesar do contacto inter-étnico.⁸ Para o autor

⁸ No que ao a o grupo étnico cigano diz respeito, estando estes em Portugal há cerca de 500 anos, mantendo relações com a sociedade maioritária, mantêm também um conjunto de características específicas da sua cultura.

(Id.), a continuidade de um grupo étnico depende da manutenção de uma fronteira e é essa fronteira que define um grupo e não o seu conteúdo cultural. Para a análise do conteúdo cultural de um grupo étnico, parece ter-se em atenção dois aspectos: por um lado, os *sinais* – roupa, linguagem, habitação, estilo de vida; por outro lado, os valores pelos quais o seu comportamento é julgado.

Ao longo do tempo o grupo étnico cigano pode ter perdido certas características relativas ao seu conteúdo cultural, mas continua a manter uma fronteira que o separa da cultura da sociedade maioritária (Casa-Nova, 2009). De acordo com a autora (2009:26), os ciganos portugueses construíram uma “baixa permeabilidade à assimilação cultural”, entendida como “a capacidade de manutenção das fronteiras culturais e dos valores subjacentes à *Lei Cigana* evidenciada pelos sujeitos-actores pertencentes ao grupo socio-cultural cigano, construída através de práticas activas de reprodução e produção cultural com origem na socialização familiar e comunitária e na relação com o “Outro” maioritário”.

Também ao nível da linguagem as gerações mais novas vão deixando para trás aquela que era a linguagem utilizada pelos seus antepassados, o Romani. Como Barth (Id.) indica, o conteúdo cultural pode sofrer alterações ao longo do tempo, pelo que o que identifica um grupo étnico é a fronteira que mantém, apesar do tempo, para com a sociedade maioritária e não o conteúdo cultural que vai sofrendo alterações pelas relações interétnicas que estabelecem. Como refere o autor (Id.), pertencer a um determinado grupo étnico, implica ser um determinado tipo de pessoa, manter a identidade implica ser julgado e julgar-se a si próprio com base nos valores que são relevantes para a sua identidade.⁹

Também Cortesão & Pinto (1995:37), referem que a própria noção de etnia “(...) representa realidades dinâmicas que se vão modificando, (re)formatando, desenvolvendo ou desaparecendo em função da mobilidade demográfica, ou do contacto com outros grupos sociais e culturais”. Esta ideia é corroborada por Casa-Nova (2002:56) que considera que é importante salientar o carácter dinâmico do conceito de etnicidade, já que pode dar-se uma “adaptação dos diferentes grupos étnicos aos diferentes contextos sociais de existência e vice-versa.” Ainda de acordo com a

⁹ No caso da população cigana, a manutenção das suas tradições e de uma cultura própria está bem patente, apesar de estarem “(...) inseridos em sociedades com valores e ‘ethos’ diferentes dos seus” (Cortesão & Pinto, 1995:37). Ou seja, apesar das relações que estabelecem com a sociedade maioritária, há um esforço concreto, por parte do grupo étnico cigano, para manter um conteúdo cultural próprio. Casa-Nova (2009:194) constata que a comunidade cigana por si estudada constrói “práticas pontuais de inversão das lógicas de dominação, constituídas em processos de desnaturalização não consciencializada dessas mesmas lógicas, construindo o seu ‘lugar’ dentro de cada sociedade: um lugar marginal mas não de marginalidade; um lugar estruturalmente subalterno, mas não de subalternidade contextual; um lugar de confronto na diferença construída também nesse confronto e que nega a mesmidade com o ‘Outro’ pertencente ao grupo socio-cultural maioritário, mantendo assim a *baixa permeabilidade à assimilação cultural* que lhes tem permitido continuar como grupo cultural diferenciado”. A autora refere ainda que também a preservação da endogamia aparece neste grupo como uma estratégia intencional de manutenção cultural.

autora (Id.Ibid.), a etnicidade deve ser entendida como a etnia em acção, ou seja, como formas de expressar a etnia.

San Román (1984:118) também realça as características culturais de um grupo étnico, entendendo a etnicidade enquanto “(...) bagagem cultural de um povo que se pensa a si mesmo único face ao resto dos povos, com independência que possa, segundo o contexto, englobar-se para alguns propósitos noutras unidades superiores, como o Estado, ou então desagregar-se em outras inferiores, como unidades territoriais parciais ou como comunidades”.¹⁰

Para Giddens (2004:248) o conceito de etnicidade tem por base um conjunto de “práticas culturais e os modos de entender o mundo que distinguem uma dada comunidade das restantes.” Para este autor, a etnicidade “(...) é um fenómeno unicamente social que é produzido e reproduzido ao longo do tempo” (Id.:249). Segundo esta perspectiva, entre as características que permitem distinguir os grupos étnicos, encontra-se a linguagem, a história, a religião e os modos de vestir, sendo “através da socialização, que os mais jovens assimilam estilos de vida, normas e crenças das suas comunidades” (Id.Ibid.).

Situando-nos nesta perspectiva dinâmica e interaccionista do conceito de etnicidade, consideramos que a análise desenvolvida por Barth relativa à fronteira que os grupos étnicos estabelecem com outros grupos, poderá permitir compreender a fronteira que a comunidade cigana estabelece em relação à sociedade maioritária e o efeito que esta realidade poderá produzir na sua relação com a escola.

1.3 Etnicidade forte *versus* etnicidade fraca e a construção de *Lugares de Etnia*

Machado (2002:29) define etnicidade como um processo relacional e multidimensional, considerando que a pertença a um determinado grupo étnico “traduz-se e é veiculada por traços como língua, religião, origem nacional, composição social, padrões de sociabilidade, especificações económicas e outros, traços que se sobrepõem, em maior ou menor número, na distintividade de cada grupo em particular”. O autor, formulando uma definição abrangente de etnicidade, considera que “a pertença a populações étnica ou racialmente diferenciadas se torna relevante quando essas populações apresentam fortes contrastes sociais e culturais com a sociedade envolvente. Se, pelo contrário, entre essas populações e a sociedade envolvente há

¹⁰ No caso do grupo étnico cigano, poderemos considerar que se *englobam* no Estado, por exemplo para usufruir de determinados apoios sociais e se *desagregam* em comunidades, possivelmente, para, entre outros aspectos, manterem a sua identidade cultural própria.

mais continuidades do que contrastes, as pertenças de tipo étnico-racial perdem significado” (Id.:33). Machado analisa os contrastes e continuidades sociais e culturais de minorias em Portugal tendo por base a sua *dimensão social* (composição de classe, localização residencial e a estrutura etária e sexual) e a *dimensão cultural* (relações de sociabilidade e os padrões matrimoniais, a língua e a religião). Segundo esta perspectiva, quando se observam maiores contrastes sociais e culturais em relação à sociedade maioritária, estamos perante situações de *etnicidade forte*; quando há maiores continuidades culturais e sociais por relação com a sociedade maioritária, estamos perante casos de *etnicidade fraca*.

Apesar de não ter desenvolvido trabalho de investigação com o grupo étnico cigano, o autor considera que esta é a minoria portuguesa que apresenta maiores contrastes sociais e culturais comparativamente à sociedade mais abrangente. Para enfatizar o lugar de forte contraste social da população cigana, Machado refere a situação deste grupo étnico perante a escola.

“Situação de longe mais grave é a das crianças ciganas, que registam, ano após ano, a mais alta taxa de reprovações entre todos os públicos escolares. Este padrão, confirmando plenamente o lugar de forte contraste social da população cigana, mostra ao mesmo tempo, que a escola é relativamente impotente, por si só, para eliminar as condições de reprodução intergeracional desse contraste” (Ibid.:45).

De salientar que o autor, na relação dos ciganos com a escola e nesta citação específica, dá ênfase aos contrastes sociais e não culturais, contrariamente a Casa-Nova (2002, 2006, 2008b), segundo a qual estes últimos são mais influenciadores da relação que estes grupos estabelecem com a escola pública.

Com efeito, o contraste cultural do grupo étnico cigano face à sociedade maioritária torna-se num factor significativo para compreender a relação desta população com a escola. As redes de sociabilidade estabelecidas pelos ciganos são maioritariamente intra-étnicas, e quer as relações familiares, de amizade, de vizinhança e profissionais, tendem a desenvolver-se dentro do grupo de pertença.¹¹ Na nossa perspectiva, a compreensão da especificidade destas relações, poderá contribuir para compreender as trajectórias escolares de crianças e jovens ciganos que são socializados dentro desta cultura, onde a forte/fraca etnicidade pode jogar um papel decisivo na sua continuidade escolar.

Nesta linha de pensamento, concordamos com Casa-Nova (2002:54), quando a autora refere que para a análise da relação deste grupo étnico com a escola, o conceito de “etnicidade se torna crucial para compreendermos as trajectórias, os modos de vida, as expectativas da

¹¹ Por exemplo, a endogamia dentro do grupo étnico favorece a manutenção das relações intra-étnicas, significando também a manutenção da sua identidade étnica.

comunidade, as suas permanências e mudanças culturais”. Como a autora, consideramos que “a etnicidade, enquanto forma(s) de expressão da etnia” (Ibid.:56), será mais pertinente do que o conceito de classe social para compreender a relação com a escola, dos jovens ciganos participantes neste estudo¹². Em comunicação escrita apresentada em Leiria (2007b), a autora refere que, não defendendo à priori uma perspectiva culturalista ou classista, a realidade por si analisada evidenciou a primazia da pertença étnica sobre a pertença de classe.

Para a autora, a comunidade por ela estudada apresenta um *habitus de etnia*, ou seja “uma grande homogeneidade em termos dos estilos de vida e oportunidades de vida, que tem implícita uma certa ‘filosofia de vida’, condicionadora das suas formas de actuação” (2002:57), inclusive ao nível da relação dos ciganos com a escolarização. Para Casa-Nova (2008b:39)

“o *habitus étnico* não se apresenta como inalterável de práticas e representações, mas antes como condições sócio-culturais individual e/ou grupalmente reconfiguradas (*lugares de etnia*) dentro das quais se dá uma grande variabilidade de configurações inter e intra-grupais desde as disposições estruturantes mais conservadoras (*habitus simples*) às disposições mais estruturáveis, de um certo distanciamento de determinados comportamentos e atitudes do grupo étnico de origem (*habitus composto*).¹³

A definição do conceito de *lugares de etnia* “joga-se ao nível das diferenças de posicionamento dos diferentes actores-sociais no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho e ao valor atribuído aos saberes e diplomas escolares, bem como a diferenças de posicionamento no que concerne a determinados valores da «*Lei cigana*»” (Id.Ibid.). Para a autora, a posição dentro do grupo de pertença define o *lugar de etnia* do indivíduo. Contudo, estes *lugares de etnia* não são estáticos, mas móveis “em função quer das dinâmicas, da diversidade de estratégias e expectativas de vida, das percepções de si e do «Outro» (cigano e não cigano) e das redes de sociabilidade desenvolvidas, quer dos contextos locais, regionais e, por vezes, nacionais” (Id.Ibid).

Este conceito será posteriormente mobilizado para compreendermos a posição dos alunos ciganos participantes neste estudo face à escola e à etnicidade.

No que concerne à escola, a autora (Id.Ibid.) considera que

¹² A maioria dos jovens ciganos entrevistados pertencem a classes sociais desfavorecidas, tendo a autora realizado esta análise com base nas informações recolhidas sobre a situação da família dos jovens ciganos face à habitação, à profissão e ao nível de escolaridade. Consideramos, como refere Almeida (1981:248), que a operacionalização do conceito de classe deve ter como referência a unidade familiar, por ser esta a “instância fundamental da primeira formação dos sistemas de disposições, de inculcação dos *habitus* primários”.

¹³ Ainda de acordo com a autora (2001:75-76), “estes lugares de etnia, poderão ter origem em subgrupos étnicos que procuram manter relativamente ‘intacta’ a sua cultura (*habitus simples*), onde as atitudes e os comportamentos dos sujeitos actores são enformados e informados pelo que designaríamos por um certo determinismo étnico (...), ou em atitudes e comportamentos (resultantes de um processo reflexivo) que poderão ir no sentido de um certo *distanciamento* em relação a determinados valores e práticas culturais do grupo étnico de pertença (*habitus composto*), embora este distanciamento não signifique a perda da identidade cultural”.

“(…) a passagem de um *lugar de etnia* a outro é influenciada, por exemplo, por expectativas de vida diferenciadas, pelo lugar atribuído à escola no jogo das oportunidades de vida, pela maior ou menor permeabilidade das famílias e dos indivíduos às pressões grupais e comunitárias, pela discordância individual ou grupal com alguns dos valores da chamada «Lei Cigana», pelo apoio comunitário relativo a uma mobilidade social - horizontal ou vertical ascendente - de alguns dos seus elementos e pelo papel da escola na relação que estabelece com a diferença cultural.”

Ainda de acordo com a autora, a passagem de um *lugar de etnia* a outro pode “ (...) ainda resultar de uma maior ou menor afirmação identitária, de etnicidades mais ou menos contrastantes com a sociedade global” (Id.Ibid.). Na comunidade analisada pela autora, tal como se irá constatar no trabalho empírico por nós realizado, em alguns casos, *uma maior valorização da escola não significa uma menor afirmação étnica* (Id.Ibid.).

Os conceitos de *habitus étnico (simples e composto)* e de *lugares de etnia* serão mobilizados mais à frente neste trabalho de investigação, por considerarmos que permitirão compreender as diferentes mobilidades individuais estudadas e as percepções dos jovens ciganos participantes neste estudo, dos pais e dos Directores de Turma sobre o seu percurso de continuidade escolar de (relativo) sucesso.

CAPÍTULO II - O SUCESSO ESCOLAR DE MINORIAS

A sociologia da educação tem proporcionado a análise e compreensão de diversos processos, contextos e realidades sociais. Tradicionalmente a escola tem sido o contexto privilegiado de análise da sociologia da educação. Esta instituição tem vindo a sofrer um conjunto de mudanças proporcionadas por um misto de transformações culturais, políticas e económicas, de ordem global (Harvey, 2000). Estas transformações têm por base a emergência de novas formas de experienciar o tempo e o espaço. A flexibilidade inerente à pós-modernidade trouxe uma espécie de compressão à noção de tempo e de espaço. A facilidade com que a indústria se localiza em outros países, a flexibilidade nas técnicas de produção, o estímulo ao consumo, a efemeridade das relações, o individualismo, a importância dada ao material, ao capital económico, as constantes migrações, caracterizam a pós-modernidade e afectam-nos a todos de um modo geral e, em particular, ao modo como é perspectivada a educação na actualidade (Harvey, 2000; Bauman, 1995; Santos, 2001).

Na moderna *Sociedade da Informação e do Conhecimento* (Ferreira & Morgado, 2006:61), a relação com a diferença na escola tem vindo a acentuar-se. Estes autores referem que esta sociedade da informação tem “alargado o leque de expectativas em relação aos sistemas educativos e ampliado o volume de exigências às escolas e aos seus professores.”. A crise da governabilidade dos sistemas educativos é evidente para os autores, que consideram que esta não se “pode dissociar, nem das restrições orçamentais em que os sistemas públicos de educação se viram envolvidos, nem do aumento da complexidade social (...), nem do acesso maciço verificado nas últimas décadas e respectiva diversificação dos públicos escolares” (Ibid.: 68).

Perante esta realidade, Estêvão (2006) considera que a escola deverá afirmar-se como organização deliberativa e comunicativa, tendo por base o diálogo e um conjunto de princípios que poderão contribuir para a justiça neste contexto, incluindo *o princípio do respeito pela diferença e singularidade do Outro*. O respeito por este princípio, num contexto onde inicia a escolarização uma diversidade de crianças, incluindo crianças de classes desfavorecidas, crianças imigrantes, crianças ciganas, que começam a ter *acesso* a uma escola que se queria para todos, tornou-se objecto de investigação e discussão científica (Gomes, 1987; Cortesão, 1995; Enguita, 1996; Liégeois, 1998; Casa-Nova, 1999; Seabra, 1999, entre outros).

De uma escola desigual, à qual só tinha acesso a população de estatuto social elevado, passamos à construção de uma escola de massas, onde as crianças já não são seleccionadas na

entrada, com base na sua pertença de classe, mas ao longo do percurso escolar e, agora, com base no seu desempenho, no mérito (Bourdieu, 2001). Mas, o que acontece às populações mais desfavorecidas durante o seu percurso escolar, durante o silencioso processo de selecção? E o que acontece, em particular, aos ciganos, que não possuem *capital cultural* na acepção de Bourdieu e revelam uma cultura muito distinta da cultura da sociedade maioritária, iniciando o seu percurso escolar na escola dos outros, aprendendo os ensinamentos dos outros, sendo ensinados pelos outros, sem uma preocupação em “conhecer como se processa a experiência escolar destas crianças” (Casa-Nova, 2006).

A comunidade cigana e a escola têm mantido uma relação que tem sido objecto de alguns estudos nos últimos anos. A maioria coloca ênfase nos baixos resultados escolares desta população. A segunda parte deste primeiro capítulo tem como objectivo reflectir sobre esta dimensão, olhando e analisando os trabalhos existentes sobre a relação dos ciganos com a escola, reflectindo também sobre casos de sucesso escolar de jovens ciganos.

2.1 As diferentes faces do Sucesso Escolar: breve reflexão

Como salienta Benavente (1990:716), “O insucesso escolar revelado pelo alargamento do acesso à escola primária de toda a população em idade escolar, fenómeno relativamente recente na Europa, tem sido explicado por diversas teorias”. Desde o final da segunda guerra mundial até ao final dos anos 60, “o sucesso/insucesso é justificado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, “pelos seus ‘dotes’ naturais”.

Entre os anos 60 e 70 do século XX, o sucesso/insucesso dos alunos passa a ser justificado pela sua pertença social, pela posse ou não do que Bourdieu designa de capital cultural de que dispõem à entrada na escola. Já não se trata apenas de ter em atenção os desempenhos individuais, mas também a origem social como produtora de sucesso/insucesso escolares. Como refere a autora (Id.Ibid.) “O cruzamento entre origem social/resultados escolares revela a existência de mecanismos mais vastos na produção do sucesso/insucesso que não pode ser atribuído apenas a causas psicológicas individuais”. Ainda de acordo com esta perspectiva, que coloca ênfase no papel da escola enquanto produtora e reprodutora de desigualdades culturais e sociais, “as desigualdades sociais transformam-se em desigualdades escolares, que legitimam, por sua vez, as desigualdades sociais” (Id.:717). De acordo com a autora (Id.Ibid.), esta teoria “do *handicap* sociocultural permitiu desenvolver actividades de discriminação positiva em relação às

crianças das classes socioeconómica e culturalmente desfavorecidas e deu origem às correntes de educação compensatória”.

A partir dos anos 70, com a “*corrente socioinstitucional*” (Id.), começa-se a olhar para o interior da própria escola, questionando o seu funcionamento e as suas práticas, “(...) pondo em evidência o carácter activo da escola na produção do insucesso” (Id.Ibid.). Tenta-se então transformar a própria escola, incluindo conteúdos e práticas, com o objectivo de a adaptar à diversidade de alunos que a frequentam “(..) elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferença e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos” (Id.Ibid.).

Num trabalho crítico sobre a *educação compensatória*, Bernstein (1982: 21) refere que este conceito “serve para afastar a atenção da organização interna e do contexto educativo da escola, e para centrar a atenção nas famílias e nas crianças”. Para o autor, educação compensatória “implica que falta qualquer coisa nas famílias e também nas crianças” (Id.Ibid.). De acordo com esta perspectiva, espera-se que as crianças *culturalmente carenciadas, linguisticamente carenciadas, socialmente desfavorecidas* “abandonem a sua identidade social, o seu modo de vida e as suas representações simbólicas à porta da escola. Porque, por definição, a sua cultura é carenciada e os pais são inadequados tanto na ordem moral como nas inaptidões que transmitem” (Id.:22). Contrariando esta perspectiva de educação compensatória Bernstein considera que é necessário valorizar e restituir a experiência social que a criança já possui, como válida e significativa e esta “só pode ser-lhe restituída se fizer parte da textura da experiência de aprendizagem que criamos.” (Id.:30), sendo da responsabilidade da sociedade garantir experiências de aprendizagem significativas para todos os alunos.

No que se refere ao conceito de sucesso, já dizia Perrenoud (2003:6) que ninguém pensa sobre a felicidade sozinho e que nenhuma instituição define ou regulamenta a felicidade. O autor considera que o mesmo acontece com o sucesso na vida, “Alguns fixam objetivos distantes de serem alcançados e se sentem constantemente fracassando, outros se satisfazem com pouco e têm a impressão de obter êxito plenamente. Tudo muda quando se trata de sucesso escolar” (Id.Ibid.). O autor diz-nos que o sucesso ou o fracasso escolares são devidamente estabelecidos pela escola através dos currículos e do seu sistema de avaliação que estão ancorados na cultura da sociedade maioritária. Para o autor, é importante “considerar que o sucesso ou fracasso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes

do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor” (Id.:7).

O autor acrescenta que “o sucesso é um julgamento feito pela instituição, para distinguir rigorosamente o que sabem ou o que não sabem fazer os alunos na realidade” (Id.Ibid.). Os jovens são livres para definirem o que é o sucesso escolar para si (poderá ser um dez para um e outro contentar-se apenas com um vinte), contudo a instituição escolar é que exerce uma forte influência sobre o seu destino. Neste sentido, “Cada julgamento feito sobre o sucesso de um aluno se baseia em formas e normas de excelência institucionalmente definidas, mas resulta também de uma transação – com armas desiguais – entre os atores envolvidos, na qual intervêm a representação que estes têm do sucesso e do fracasso” (Id.:25-26).

Esta relação entre actores com “armas desiguais” é analisada por Gomes (1987), num trabalho desenvolvido sobre a interacção selectiva na escola de massas, em que chama a atenção para o modo como os professores interagem diferentemente com alunos de classes favorecidas face àqueles oriundos das classes desfavorecidas e/ou de certos grupos étnicos que não se apresentam na escola socializados para corresponder às expectativas profissionais dos professores. É importante salientar que os professores têm um papel fundamental no percurso escolar dos alunos e que as “(...) expectativas de sucesso ou insucesso que os professores elaboram sobre os diversos alunos construir-se-iam a partir da relação que é possível estabelecer entre a avaliação da ‘aptidão escolar’ dos estudantes e a pertença a este ou aquele grupo social” (Id.:39).

E como tem sido vista a escola pela grupo étnico cigano? Qual a face do sucesso valorizada no seio desta comunidade? Parece que continua a revelar-se correcto dizer, como referia Liégeois (1998), que os Ciganos se servem da escola, mas mantêm um certo afastamento em simultâneo, *não se entregando a ela*. Os pais ciganos parecem recear uma relação prolongada dos seus filhos com a escola, por variadas razões, entre elas o facto de pôr em risco o seu sistema de valores, que não desejam perder (Id.). O sistema escolar representa uma ameaça para a sua cultura, ao mesmo tempo que “produz um importante fracasso, origem de desvantagens acumuladas: desemprego, pauperização, desvio, dependência...” (Id.:213). Além destas dimensões, como a criança é socializada no meio familiar, aquilo que é apreendido no sistema escolar pode não ter significado para a criança, uma vez que não tem em atenção as suas próprias experiências. Para este autor, o conceito de fracasso escolar é tão relativo como o de sucesso escolar, porque “Até ao presente, para os Ciganos, o fracasso escolar é um fracasso da escola que não soube acolhê-

los, não os reteve, nem lhes proporcionou elementos para a sua adaptação ao mundo moderno” (Id.:199).

O facto das práticas profissionais ciganas não serem apreendidas ou aprendidas por via escolar, os níveis mais elevados de escolaridade não têm uma relação directa com a qualificação necessária para exercer a profissão da família. No contexto em que o mercado de trabalho não responde às necessidades da população em geral e numa sociedade onde os estereótipos em relação às populações ciganas são profundamente negativos, os ciganos acabam por ter de recorrer às profissões dos seus pais. Por todas estas razões, “A escolarização, por muito que um indivíduo chegue a avançar nela, não melhora o *status* desse indivíduo no seio do grupo social (...)” (Id.:199), dado que não é valorizada do mesmo modo que na sociedade maioritária. Como “(...) a escola não representa uma ajuda directa na preparação para as actividades profissionais” (Id.Ibid.), pode perceber-se como algo inútil. De acordo com esta perspectiva, ao retirar-se a criança da família durante o horário escolar, está-se a privá-la da aprendizagem que lhe proporcionam os pais. Ao referir-se ao Ensino Secundário, Liegeois (Id.:205) realça que o jovem cigano (...) ao estar escolarizado, não aprende a trabalhar e não ajuda a família. Quando sai da escola, não encontra emprego e tampouco sabe trabalhar como os Ciganos”.

O insucesso escolar desta população é muito discutido, dado que na Europa só 30% a 40% das crianças assistem às aulas com alguma regularidade; metade das crianças ciganas nunca foram à escola e só uma percentagem muito baixa chega ao Ensino Secundário e o ultrapassa (Id.). Por sua vez, “Os pais mantêm a sua desconfiança face à instituição escolar, dada a função educativa – e não meramente de instrução – que a escola tem e, portanto, a importância da influência que exerce; uma influência que resulta ameaçadora e que pode desestruturar a cultura cigana” (Id.:236).

Num estudo que tinha como objectivo analisar casos de sucesso escolar em meios populares, Lahire (2004:19) salienta que “os casos de ‘fracassos’ escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais”. Neste sentido, “Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam sozinhos, problemas insolúveis” (Id.Ibid.).

Esta análise permite-nos também uma leitura do caso específico da população cigana. “ (...) o ‘fracasso’ ou o ‘sucesso’ escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais (...)” (Ibid.) que são estabelecidas entre a família e a escola.

Esta ideia é também defendida por Borman & Rachuba (2001:1) quando os autores salientam que “os riscos académicos podem ser associados (...) com a ‘falta do ajuste’ entre os comportamentos e valores apreendidos no contexto de famílias pobres e pertencentes a minorias e comunidades e daquelas esperadas nos contextos da sala de aula e da escola da sociedade maioritária”. Ou seja, as características do grupo de pertença e as características da escola, bem como a interação entre ambas, podem contribuir para o insucesso ou o sucesso académico de um aluno.

Concordamos com Lahire quando este nos diz que “Não é papel do sociólogo dizer o que é o ‘fracasso’ e o que é o ‘sucesso’ escolar” (Id.:54), mas deve analisar as variações históricas e sociais destas noções e tentar compreendê-las à luz da problemática em análise.

Como estamos a falar de sucesso escolar de jovens de etnia cigana, é importante não esquecer, como constata Casa-Nova (2003:265-266) que as crianças ciganas frequentam “a escola de forma intermitente, não possibilitando às professoras e aos professores elementos suficientes de avaliação”. A escola está

“configurada para uma determinada cultura, olhando o sucesso dentro de uma perspectiva etnocêntrica, ou seja, não considerando que a comunidade cigana possa apresentar outra concepção de sucesso: saber ler e escrever e realizar exercícios simples de aritmética, é percebido pela comunidade como uma forma de sucesso, dado constituírem-se em elementos essenciais para o seu quotidiano pessoal e profissional. Também por essa razão, abandonam frequentemente a escola quando consideram ter apreendido o que para si é essencial” (Ibid.).

Contudo, vários autores (Liégeois, 1998; Casa-Nova 2002, 2006, 2008b; Abajo & Carrasco, 2004) constataram que há hoje uma maior vontade, por parte dos pais, em escolarizar os seus filhos, de forma a que estes consigam lidar com as transformações da sociedade actual. As transformações económicas e sociais “(...) obrigam os Ciganos, se querem conservar uma relativa independência económica e cultural, a desenvolver novos meios de adaptação. E para o conseguir, a escolarização é uma via cada vez mais segura (ou cada vez mais obrigatória, segundo opiniões)” (Liégeois, 1998:22).

Podemos concluir que são várias as faces do conceito de sucesso, tendo em consideração as perspectivas dos próprios e/ou da escola. Para uns pode ser um excelente, para uma criança

de etnia cigana e para os seus pais pode ser ler e escrever, mas as expectativas da escola são outras, pois é necessário corresponder positivamente aos conhecimentos valorizados no seio da sociedade maioritária.

2.2 Alguns trabalhos de investigação sobre a escolarização de ciganos

Na actualidade, face ao capitalismo de acumulação flexível (Harvey, 2000), as famílias vêm o tempo a esgotar-se entre a flexibilidade de horários que o trabalho exige e o pouco tempo que resta para a vida familiar. Liégeois (1998) destaca que, embora a educação familiar e a educação escolar, em alguns grupos sociais, pareçam fundir-se, há populações em que tal não acontece, “(...) para alguns, entre eles os ciganos, *a educação escolar não é mais do que uma parte* (que às vezes se reduz a quase nada) *da educação dos seus filhos*” (Id.:68).

Na comunidade cigana a família é “unidade básica da organização social, unidade económica, unidade colectiva. Dentro da mobilidade e da precariedade das situações, constitui um elemento de permanência e estabilidade” (Id.:69). Liégeois refere que na Europa “(...) metade das crianças ciganas nunca foram à escola; que só uma pequena percentagem deles passa o umbral do Ensino Secundário, e que os resultados, ainda que não sejam mais do que o uso corrente da leitura e da escrita, não estão em relação com a suposta duração da escolaridade” (Id.:103).

É um facto que o número de jovens ciganos a frequentar o Ensino Secundário é muito reduzido e, na maioria das vezes a sua passagem pela escola é muito breve. Será a escolarização secundária inadapta e difícil? Liégeois diz-nos que, efectivamente, a recepção que as crianças encontram quando vão para o Ensino Secundário não é a mais favorável “ (...) o acolhimento sem calor e estritamente administrativo, a rigidez das estruturas e dos programas, o afastamento dos outros alunos e as tensões entre os grupos estruturalmente diferentes...” Id.(Ibid.), afectam a relação que os alunos ciganos estabelecem com a escola.

O autor explica que na Europa, muitos alunos ciganos são orientados para a *educação especializada*, as ‘remedial units’, que não estão previstas para ter em conta as diferenças culturais e aumentam a distância ao nível daquilo que é aprendido, entre as crianças ciganas e não-ciganas. Como poderemos ver mais à frente neste trabalho, em Portugal, vários alunos de etnia cigana são orientados, no Ensino Secundário, para Cursos Profissionais que, à partida podem dar um certa segurança, porque irão aprender uma profissão, carecendo contudo de saídas profissionais e, no contexto actual, “(...) de penúria de postos de trabalho, o Cigano é a

maioria das vezes o último a ser contratado e o primeiro a ser despedido (...)” (Id.:196). Por sua vez, os jovens que não frequentam o Ensino Secundário poderão ser formados profissionalmente pelos pais, adquirindo com eles competências que lhe permitirão um bom desempenho profissional no tipo de profissão desenvolvida pelos progenitores e pela comunidade a que pertencem.

2.2.1 A relação do grupo étnico cigano com a Educação Escolar

Nos últimos anos assiste-se a um maior interesse no estudo da relação entre a escola e a comunidade cigana. A maioria dos trabalhos internacionais sobre a escolarização do grupo étnico cigano coloca ênfase no insucesso escolar desta população.

Bereményi (2007), no trabalho que desenvolveu sobre as relações e experiências de alunos ciganos com a escola na Colômbia e em Espanha, salienta que no Ensino Secundário os alunos ciganos não encontram referências atractivas “(...) enquanto que outros contextos como a família/comunidade, o trabalho e o ócio (consumo) podem oferecer-lhes tanto sentido como perspectiva e elementos constitutivos da sua identidade como adolescentes ciganos” (Id.:7). Bereményi (Id.), sublinha que os jovens ciganos podem considerar que têm insucesso escolar em virtude da relação desigual com a sociedade maioritária, podendo desenvolver uma atitude contra o sistema. Para o autor, o abandono escolar “(...) pode interpretar-se como uma resposta adaptativa à realidade sócio-laboral, ou seja uma reacção lógica reconhecendo a impossibilidade de aceder a estudos mais avançados e a postos de trabalho melhor remunerados” (Id.:17). Bereményi conclui que na Colômbia os ciganos gozam de uma vantagem social face a outras minorias, são reconhecidos como grupo étnico e portanto privilegiado no contexto educativo. No entanto, e ainda de acordo com o autor, em Espanha há séculos que os ciganos sofrem um estatuto subordinado e marginalizado na sociedade. O abandono escolar que caracteriza os ciganos portugueses é também comum aos dois grupos ciganos estudados pelo autor. Contudo, no que refere ao grupo de Bogotá, o autor considera que estes não apresentam uma atitude contra-escolar porque provavelmente o contexto social oferece “oportunidades para desenvolver uma identidade étnica forte” (Id.:21), onde as relações com a sociedade maioritária são estáveis e pouco problemáticas.

Perante a análise das duas comunidades, o autor conclui que o grupo étnico cigano, embora em contextos socioculturais e históricos muito diversos, mantém uma atitude bastante similar perante a educação escolar. Esta afirmação não quer sugerir que “os ciganos

culturalmente não são compatíveis com a escola”, mas sim, que “apesar das oportunidades dadas no sistema educativo catalão-espanhol e colombiano, os ciganos, como grupo (e não os indivíduos) actuam de maneira mais lenta e conservadora que outros grupos étnicos em ambos os contextos” (Id.:21).

Algumas das razões para o insucesso escolar deste grupo étnico são referidas no relatório da Asociación Secretariado General Gitano (1994:13), ao salientar que subjacente ao elevado absentismo, abandono e insucesso escolares desta população está o facto de que

“a família de *status* sociocultural muito baixo (cigana) não valoriza muito a educação escolar, ou seja, enquanto que a família de *status* sócioeconómico muito baixo proporciona à criança uma escassa estimulação e pouco apoio no que toca aos conteúdos tratados na escola, a família de classe média (cigana) tende a proporcionar aos seus filhos um modelo mais próximo à actividade escolar e apoia-os nas matérias”.

Além disso, de acordo com este trabalho, “os trabalhos sazonais que obrigam a família a emigrar, bem como a idade precoce de incorporação do aluno no mercado de trabalho não favorecem a continuidade escolar deste grupo étnico” (Id.Ibid.). Ainda de acordo com o relatório da Asociación Secretariado General Gitano, “os estereótipos sexuais e culturais que discriminam frequentemente as mulheres, fazem com que tenham de ausentar-se mais do que o homem para ajudar na lida da casa e cuidar dos irmãos” (Id.:14). As atitudes de protecção dos pais face aos filhos quando se queixam de condutas hostis por parte da escola, são consideradas neste estudo como causas do elevado grau de absentismo, abandono e insucesso escolares da população cigana espanhola. O relatório refere ainda como razão para o elevado insucesso e abandono escolares, o facto da escola “frequentemente esquecer as motivações e interesses dos alunos que, especialmente no Ensino Secundário, são importantes para o futuro profissional dos mesmos” (Id.Ibid.).

Driel (1999), desenvolve um trabalho de investigação de três anos sobre a Gandhi Secondary School (Escola Secundária fundada por intelectuais ciganos húngaros para ciganos). De acordo com o autor, as estatísticas do Ministério de Educação húngaro, demonstram que apenas 0,5% dos alunos ciganos húngaros completam o Ensino Secundário “e 0,01% atinge o Ensino Universitário. A maioria nunca atingiu o Ensino Secundário (apenas 40% terminou o Ensino Primário)” (Id.:173). O autor aponta uma série de razões que poderão explicar o insucesso escolar desta população. Referimos aqui aquelas que podem contribuir para a compreensão da realidade por nós analisada neste trabalho de investigação.

“- Desconfiança por parte da comunidade cigana face às instituições educacionais húngaras. A maioria das memórias relativas às experiências escolares são negativas.

- As famílias tendem a ser grandes e pobres. As crianças, especialmente as raparigas, são necessárias para ajudar a família. Os rapazes são necessários para ganhar dinheiro e colaborar na renda familiar.
- As expectativas de professores de que os alunos ciganos são menos inteligentes do que os alunos da maioria (se um aluno cigano consegue é devido à sorte ou engano, se um aluno húngaro consegue é devido às suas capacidades).
- Preconceito e discriminação por parte de professores e outros alunos. Quase todos os alunos ciganos têm histórias de como se sentiram discriminados pela turma.
- A orientação precoce para percursos de educação especial destrói qualquer oportunidade de os jovens ciganos terem uma carreira escolar.
- Um currículo que em nada reflecte a história ou a cultura dos ciganos” (Id.:173-174).

O autor considera que é perante este contexto que a criação da Gandhi Secondary School deve ser analisada, acrescentando que esta escola “representa a primeira escola na Europa com o objectivo de preparar jovens ciganos para o Ensino Superior” (Id.:175). Nesta escola, além do currículo estabelecido para o Ensino Secundário, também “aprendem sobre a história dos ciganos, cultura, música e mitologia” (Id.Ibid.). Na perspectiva do autor, o programa educativo desta escola tem como objectivo “ensinar aos estudantes tudo o que precisam para serem bem sucedidos na sociedade húngara, mas também ensinar-lhes sobre a sua própria cultura” (Id.: 176).

“A filosofia da Gandhi School é fazer com que os alunos se sintam seguros na sua identidade cigana, e incutir-lhes um sentimento de orgulho na sua cultura. A escola espera que os alunos graduados, mais tarde, regressem às suas comunidades para as ajudarem a sair da pobreza e a protegerem os seus direitos” (Id.Ibid.).

Esta escola tem sido alvo de algumas críticas, nomeadamente relativas à guetização desta escola, que o autor considera conterem alguma verdade. Driel refere que “A escola está localizada longe do centro da cidade e funciona mais como um *campus* do que como uma escola. Os estudantes raramente interagem com outros residentes em Pécs¹⁴ e os seus horários mantêm-nos na escola a maior parte do tempo” (Id.Ibid.).

O autor analisa os problemas e os desafios com os quais as crianças e jovens nesta escola se deparam. Como este refere, a Gandhi Secondary School

“oferece um ambiente de apoio onde os jovens ciganos podem estudar sem expectativas negativas por parte dos professores ou discriminação pelos *outsiders*. Os pais destes alunos também estão menos preocupados com a alienação, o *bullying*, a contaminação, etc. Consequentemente, os pais estão mais dispostos a apoiar a educação dos filhos, mesmo que isso signifique o afastamento da família” (Id.179).

Embora haja um ambiente de apoio dos jovens nesta escola, alguns pais acabam por retirar os seus filhos da escola porque, segundo o autor “Ao permanecer na escola, as crianças estão expostas a informações e atitudes estranhas para os pais. Eles têm dificuldade em

¹⁴ Cidade húngara onde está localizada a *Gandhi Secondary School*.

compreender algumas das ambições e das ideias dos seus filhos” (Id.180). Além disso, o facto de os jovens ciganos frequentarem a escola aos 16 anos e a maioria dos ciganos na Hungria casar por volta dos 14 anos, tem como consequência, na perspectiva do autor, que estes jovens sejam considerados pelas suas comunidades como desviantes. Outro problema que esta escola enfrenta tem a ver com a pobreza de muitas famílias ciganas húngaras, “havendo pressão, especialmente sobre os rapazes ciganos para estes ajudarem financeiramente a família” (Id.:181). Pelo facto de os alunos desta escola residirem na escola, visitando as famílias apenas ao fim-de-semana, alguns pais acabam por os retirar para outras Escolas Secundárias localizadas mais perto da sua residência. O autor acrescenta que embora a escola estimule os alunos a voltar para as suas comunidades, a alta taxa de desemprego que encontram nestes contextos dificulta este regresso.

É importante reter deste trabalho que as escolas compostas exclusivamente por ciganos também enfrentam dificuldades relacionadas com o abandono escolar desta população. Contudo, de acordo com o autor, trata-se de uma escola em que os responsáveis e os professores estão activamente envolvidos no sucesso dos alunos e estes tornam-se mais ambiciosos neste contexto, estimulados pelos professores, tendo muitos como objectivo prosseguir estudos universitários (Id.).

A relação dos ciganos com a escola também foi analisada por Dominguez (1999:227-228), que elaborou um estudo sobre as atitudes dos professores face à integração dos ciganos em Espanha. Neste estudo, os professores assinalam aquilo que consideram ser um conjunto de problemas destes alunos face à escola: a baixa auto-estima, o comportamento agressivo, a falta de atenção na aula, a falta de maturidade, a falta de assiduidade, a falta de respeito e obediência, “valores morais errados” e a falta de interesse em aprender¹⁵. O autor considera que os professores devem ter consciência que tratam diferentemente determinados alunos, nomeadamente em relação quer com a etnia, quer com “o género, classe social, religião/fé, linguagem e motivação” (Id.:229) e esse tratamento diferencial condiciona os resultados escolares desta população.

Também Macdonald (1999) estuda o sistema educacional romeno e a situação dos ciganos neste contexto. A autora chama a atenção para uma situação preocupante. Refere que existe um comité composto por uma equipa multidisciplinar (psicólogo, psico-pedagogo, médico e assistente social) que analisam as crianças que se pressupõe que tenham “necessidades

¹⁵ É interessante notar que estes alunos são caracterizados pelos professores apenas por aquilo que lhes falta em função daquilo que é exigido pela escola e segundo os padrões desta.

especiais”, para definir se deverão ser colocadas numa turma separada. Estas crianças “estão a receber o equivalente à educação especial, que é uma educação para os ‘mentally handicapped’” (Id.:194). A autora constata que o sistema educativo “rotula muitas crianças ciganas pobres como ‘disabled’” (Id.Ibid.).

A diferença ao nível da aprendizagem entre os alunos da sociedade maioritária e os alunos ciganos é também referida por Gomes (1999:163) que nos fala sobre o sistema educativo italiano. A autora constata, tal como tem acontecido noutros países europeus, que tem havido um aumento significativo de crianças ciganas a frequentar a escola, embora haja graves problemas de assiduidade. Acrescenta ainda que em Itália os resultados dos ciganos são muito inferiores aos resultados dos alunos da sociedade abrangente.

Em Portugal, Casa-Nova (1992, 1999, 2002, 2003, 2004, 2005^a 2006, 2008a, 2008b, 2009), tem vindo a desenvolver um extenso trabalho de carácter etnográfico sobre uma comunidade cigana residente na periferia da cidade do Porto, tendo também analisado a relação que esta comunidade estabelece com a escola pública portuguesa. A autora refere que o “elevado absentismo que apresentam, quer seja através da diminuição drástica da frequência escolar na transição entre ciclos, com impacto a partir do final do 1º, tem sido considerado desde o início da década de 90 do século XX, um problema social (...)” (2006:157-158). A autora acrescenta que, do ponto de vista político, as medidas que têm sido tomadas olham efectivamente “o ‘outro’ como o problema, negligenciando-se o facto de, para o ‘outro’ o problema sermos ‘nós’” (Casa-Nova, 2005:185-186). A autora, através de trabalho de campo qualitativo e etnográfico tem transformado este problema social em problema sociológico, analisando algumas das suas dimensões.

Os resultados de um projecto de investigação levado a cabo pela autora e por outros colegas na comunidade da região do Porto (Cortesão, Stoer, Casa-Nova e Trindade, 2005:34), evidenciaram

“numa população de 433 indivíduos maiores de 6 anos, uma taxa global de analfabetismo de 29,1%. Numa análise da taxa de analfabetismo segundo o grupo etário em que essa população foi inserida, esta taxa cresce significativamente no que diz respeito ao grupo mais envelhecido, evidenciando uma população adulta grandemente analfabeta (50,5%) e uma taxa de analfabetismo de 24,5% nos jovens na faixa etária dos 15-25 anos”

Os dados recolhidos por Casa-Nova entre 2003 e 2005 em cinco famílias alargadas desta comunidade, evidenciaram uma população com níveis de escolaridade muito reduzidos quando comparados com a população global (Casa-Nova:2008b).

A autora refere que

“Num total final de 190 indivíduos (dos quais 34 com menos de 6 anos), os dois elementos com um nível de escolaridade mais elevado encontram-se a frequentar o 10º e o 9º ano (dois rapazes de 17 anos de idade). Dos elementos que já não frequentam a escola, um possui o 8º ano, um possui o 7º ano, 21 (com idades compreendidas entre os 14 e os 32 anos) possuem o 6º ano (dos quais apenas um é mulher), dois elementos possuem o 5º ano (um dos quais mulher), 49 indivíduos possuem o 4º ano (sendo que 33 destes se situam na faixa etária dos 14 aos 30 anos), 23 possuem frequência escolar entre o 1º e o 3º ano (15 dos quais com idades compreendidas entre os 31 e os 50 anos) e 17 nunca frequentaram a escola. Destes 17, 9 situam-se entre os 41 e os 50 anos e 4 entre os 21 e os 30 anos. Das crianças em idade de escolaridade obrigatória (6-15 anos), num total de 38 elementos, 6 destes (com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos) já abandonaram o sistema de ensino. Ou seja, em 124 indivíduos maiores de 6 anos que não frequentam a escola, 39,5% têm como habilitação académica o 4º ano, 18,5% possuem entre o 1º e o 3º ano e 13,7% nunca frequentou escola. Numa população onde apenas 11 elementos se situam na faixa etária acima dos 50 anos, 32,2% da mesma ou não possui qualquer grau de escolaridade ou não frequentou a escola” (Id.:18-19).

Os dados recolhidos pela autora demonstram um nível de escolaridade muito reduzido inclusivamente entre a população jovem desta comunidade. A autora refere que aqueles elementos que valorizam a escola, atribuem-lhe diferentes significados. Por um lado, a sua funcionalidade para a aprendizagem da leitura e da escrita, “para poder *descodificar os símbolos da linguagem escrita; a possibilidade de tirar a carta de condução.*” (Id.:165); por outro, “o seu contributo para o *exercício de uma adequada interacção social*, nomeadamente no que diz respeito à aquisição de competências linguísticas” (Id.Ibid.), fundamentais para a manutenção de relações de sociabilidade inter-étnicas.

De acordo com os dados recolhidos pela autora, esta comunidade está consciente de que a ausência de certificação escolar condiciona o futuro profissional dos seus elementos e do grupo étnico cigano de um modo geral, evidenciando-se em alguns elementos uma tentativa de mudança e o desejo de acesso a um curso de nível superior e conseqüentemente a um lugar no mercado de trabalho da sociedade maioritária numa profissão prestigiante e não aquelas que tradicionalmente esta população tem assumido. A autora considera que este desejo de mudança não significa “no entanto o afastamento da etnicidade cigana, mas a reconfiguração do seu *habitus primário*, ou seja, uma estrutura constantemente reestruturada, que por sua vez se constitui na base de uma nova ou renovada estrutura que origina segurança para a acção, possibilitadora de adaptações às inovações face às mudanças sociais e interesses e expectativas individuais” (Casa-Nova, 2004:14).

2.2.2 A Socialização e Educação Familiares

Como é salientado por Mendes (2005:114), o conceito de educação no grupo étnico cigano remete para a educação em família, sendo esta “(...) a unidade base da sua organização social, cultural, económica e afectiva”. No seio desta educação familiar é dada prioridade às “qualidades e os valores que contribuem para a manutenção e persistência do grupo familiar e étnico, bem como as que permitem a adaptabilidade e a independência do sujeito face ao ‘ambiente social estranho’ ao grupo cigano”.

As regras e valores que são adquiridos no processo de educação familiar, no seio da comunidade cigana, afectam a relação que estes estabelecem com a escola. Como refere Casa-Nova (2006:14)

“O ritmo de vida das crianças é pautado pelo ritmo de vida dos adultos, as suas formas de vivência do quotidiano são pautadas pelas formas e conteúdos de vivência do quotidiano dos adultos: ao nível do ritmo das feiras, das festas, dos horários das refeições, das horas para dormir, das redes de sociabilidade...Estes e outros factores influenciam as formas de percepção espacial e temporal, organização mental e estruturação de pensamento das crianças, processando-se estas de maneira diferente daquela que é exigida pela escola tal como se encontra actualmente configurada, exigindo intensos processos de reconfiguração do *habitus* para se adaptar à disciplina escolar”.

Ainda de acordo com a autora, o facto da maioria das crianças ciganas não frequentarem creches e jardins de infância, faz com que não exista “*uma sincronia de processos diferenciados de socialização primária*, ou seja, uma socialização primária familiar simultânea com socializações primárias em outras instituições educativas” (Casa-Nova, 2004:98).

As crianças são socializadas e educadas num ambiente familiar e profissional próprio, “incorporando naturalmente um *habitus* étnico¹⁶ através da observação dos comportamentos do grupo de pertença, construindo uma identidade étnica que, passando a fazer parte do seu comportamento quotidiano, condicionam os seus estilos e oportunidades de vida.” (Id.:99). Para Casa-Nova (2008b:30), “As atitudes e comportamentos da etnia cigana em relação à escola derivam da existência de um *habitus étnico*, construído fundamentalmente durante os processos de *socialização primária*.”

Ainda com base no trabalho desenvolvido por Casa-Nova (2006), no que se refere à socialização e educação familiares, a autora refere que “as crianças desenvolvem-se num

¹⁶ “Este *habitus étnico* é incorporado desde a infância através da observação das práticas, da linguagem corporal e das produções discursivas dos adultos e exteriorizado nas práticas culturais quotidianas, sendo responsável pelos estilos e oportunidades de vida dos membros desta comunidade” (Casa-Nova, 2006:167).

ambiente familiar e comunitário pouco sensível (embora não hostil) à escola, onde esta aparece com uma importância relativamente marginal face às restantes actividades do quotidiano” (Id.:166). A autora (id.: 166-167) acrescenta que

“Não é que as famílias e crianças ciganas não gostem, não considerem importante ou resistam à escola; é que esta ainda não foi considerada como suficientemente significativa (embora possa ter sido percebida enquanto tal) para, de forma durável e não episódica, fazer parte dos seus projectos e quotidianos de vida. Ou seja, o seu *habitus* primário é ainda maioritariamente estruturado num entorno familiar propiciador de determinados comportamentos e atitudes em relação à escola, uma vez que esta aparece frequentemente como *estranha dentro do seu universo familiar*, traduzindo-se num certo *desconforto* ao nível da frequência escolar”.

Smith (1997) também chama a atenção para o facto de a socialização das crianças ciganas, como já referimos, ocorrer no grupo familiar, sendo neste contexto que “A identidade de uma criança é moldada pelas normas, pelos valores, e pelos comportamentos da cultura em que ela ou ele são criados” (Id.:1). A autora sustenta que a socialização da criança cigana e o processo educativo são caracterizados pela educação na comunidade. As crianças ciganas desenvolvem a auto-confiança e os valores num ambiente onde são incentivadas a ser independentes, raramente são punidas e ajudam nas actividades económicas da comunidade.

De acordo com Smith (Id.:244), a população cigana reconhece a importância da literacia dos seus filhos na sociedade actual, “até as necessidades mais básicas, tais como a obtenção da carta de condução, o preenchimento de um formulário da Segurança Social, ou ainda solicitar uma autorização de residência exigem literacia”. Embora haja este reconhecimento por parte da população cigana, a autora considera que a educação tal como esta é concebida pela sociedade maioritária não parece responder às necessidades das crianças ciganas, “O ambiente controlado e confuso da sala de aula não deixa espaço para a independência, criatividade e orgulho na herança cultural cigana” (Id.:254). Para Smith é importante alterar o sistema de ensino de modo a que este “tenha em atenção os problemas estruturais que as crianças ciganas enfrentam na escola como a pobreza e o racismo, e que reconheça a socialização e educação da criança cigana” (Id.Ibid.).

O conhecimento das percepções dos pais face à escolarização dos seus filhos é fundamental para compreendermos a relação que estes estabelecem com a escolarização. Casa-Nova (2002) refere que para alguns pais ciganos a escola aparece como uma forma de melhoria do estatuto social, de mobilidade social ascendente dos seus filhos.

Bhopal (2004) considera também que existe o reconhecimento, por parte dos pais, de que “os seus filhos têm muito a ganhar em capacidades e qualificações que serão úteis no futuro para assegurar um emprego” (Id.:52-53). Contudo, a autora indica que “Alguns pais não estão convencidos de que a escola seja o melhor lugar para as suas crianças serem educadas e acreditam que alguns conteúdos educativos possam ser irrelevantes para as crianças ciganas” (Id.:53). Têm inclusive medo que os seus filhos sejam expostos a certas “imoralidades”, incluindo o sexo e a droga (Id.).

A autora conclui que, efectivamente, há pais que desejam que os seus filhos prossigam os estudos, contudo também constata haver outros pais para os quais basta que os seus filhos aprendam a ler e a escrever, de modo a exercer a profissão familiar. Bhopal acrescenta ainda que a falta de sucesso dos ciganos na educação “(...) reflecte a história dos governos que falham na adopção de políticas apropriadas e efectivas” (Id.:61), e que é necessário que sejam adoptadas políticas para a inclusão e para o sucesso escolar dos ciganos. A autora refere ainda que as “escolas devem desenvolver políticas que assegurem aos pais que os seus filhos estão seguros e protegidos no ambiente escolar” (Id.: 62).

2.2.3 Educação familiar cigana e educação escolar: duas realidades em (des)encontro?

Desde a década de 90 do século XX, a interrelação família-escola tem sido objecto de estudo de vários investigadores, nomeadamente “os projectos, as estratégias e as expectativas que as famílias desenvolvem face à escolarização dos seus membros, o acompanhamento que fazem da escolaridade e a relação que estabelecem com os professores” (Seabra, 1999:26).

Na perspectiva da autora (Id.), para aumentar as probabilidades de sucesso escolar dos alunos pertencentes a minorias sócio-culturais é indispensável que a escola conheça a cultura destas famílias e as suas estratégias educativas, de modo a reduzir aquilo que Seabra (Ibid.:19) designa de *ruptura cultural* no momento de entrada na escola, em que se dá a passagem de um modelo de socialização familiar para um modelo de socialização escolar muito distinto. Esta autora, que desenvolveu um estudo sobre a relação das famílias de origem Cabo-Verdiana com a escola, considera que “O conhecimento dos traços fundamentais do processo de socialização dos alunos tornou-se condição necessária às práticas pedagógicas que procuram articular o universo escolar com o familiar” (Id.Ibid.).

Com efeito, como refere a autora (2006:143), “à medida que a escola vai alargando a sua base social de recrutamento e faz permanecer nela, por períodos progressivamente mais longos,

as crianças e jovens intensificam-se as clivagens entre os modelos de socialização das duas instâncias (escola e família) crescendo, concomitantemente, a dificuldade de comunicação entre elas”).

Na opinião de Enguita (1996:18), os ciganos poderiam resumir a sua experiência escolar “dizendo que os retiraram do seu meio social e os levaram à escola para os desqualificar, para lhes mostrar e demonstrar que eles não eram um grupo socialmente distinto, mas sim pessoas individualmente inferiores”. De acordo com o mesmo autor, o que a escola faz é converter a sua diferença cultural em “fracasso” escolar, ou seja culpabilizá-los por serem distintos. Não se tem em atenção que os ciganos se viram, de repente, “numa escola feita por e para a etnia dominante” (Id.:19).

O autor considera que existem actualmente diversos modos de perceber, interpretar e abordar a diferença. Por um lado, adoptando uma perspectiva *carencial*, em que se interpreta a diferença em termos de défice, situando o problema do lado do grupo étnico cigano. Perante esta perspectiva observa-se

“uma dupla intervenção: por um lado, a curto prazo, uma política de educação compensatória dirigida a ajudar a superar na escola (e para fins escolares) essas carências; por outro, uma intervenção num prazo mais alargado em relação a problemas como a habitação, a saúde, o acesso ao trabalho ou a organização e participação políticas. A expressão habitual desta opção é a aula de educação compensatória, que geralmente é a aula dos ciganos” (Id.:20).

Uma segunda perspectiva, tem por base o o *reconhecimento da cultura* do grupo étnico cigano.

“Apela-se então a uma adaptação ou à diversificação dos conteúdos académicos, dos métodos de ensino e aprendizagem e, inclusivamente, da organização das rotinas escolares, à formação específica de professores ou à especialização de um sector, ou à formação de um novo professorado étnico” (Id.Ibid.).

Esta segunda perspectiva, que consideramos deveria prevalecer na escola, reconhece uma distinção qualitativa deste grupo étnico, não inferiorizando o público escolar cigano, valorizando os seus conhecimentos, as suas experiências e a sua cultura.

Sobre a situação dos ciganos a nível nacional Cortesão & Pinto (1995:14) apontam a “(...) falência histórica da política estatal relativa aos ciganos”. As autoras, tal como prova a história, dizem-nos que “os ciganos nunca foram eliminados ou domesticados e também nunca deixaram de ser vistos como gente estranha e ‘duvidosa’ (no mínimo) pela maioria” (Id.Ibid.).

As oportunidades para os jovens de etnia cigana são escassas e “...a escolarização é importante, senão fundamental, para as gerações ciganas actuais”, que devido às suas profissões “...precisam no seu dia-a-dia, de dominar mais conhecimentos do que os proporcionados no seio

da família” (Costa, 1996: 51). Na perspectiva de Mendes (2005:112), a falta de escolarização desta população “(...) é um mecanismo gerador de pobreza e de vulnerabilidade à pobreza, tanto para os jovens que procuram uma entrada no mercado de trabalho como para aqueles que a procurarão a curto e médio prazo”. Para a autora, a “escolarização progressiva poderia fornecer aos membros deste 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’” (Id.Ibid.).

Para Casa-Nova (2006:161), quando analisamos a relação do grupo étnico cigano com a escola pública, é importante ter presente “estarmos em presença de *dois sistemas culturais estruturalmente diferenciados*”, quer no que respeita ao conhecimento valorizado, quer no que diz respeito à própria cultura:

“(...) de um lado, uma cultura ágrafa, de transmissão oral, valorizando mais o pensamento concreto e o conhecimento ligado ao desempenho de actividades quotidianas que garantem a reprodução cultural e social do grupo (*a cultura cigana*); do outro, uma cultura letrada, de transmissão escrita, valorizando o pensamento abstracto e o conhecimento erudito (*a cultura da sociedade maioritária*)” (Id.Ibid.).

A autora acrescenta que

“Quando estes dois sistemas culturais se encontram no espaço escolar da sala de aula, a diferenciação cultural é duplamente evidenciada, quer através dos processos de socialização e educação de que a criança cigana é alvo por parte da escola, quer dos papéis que aqui é chamada a desempenhar e que diferem substancialmente dos processos de socialização e educação familiares e dos papéis que desempenha dentro do grupo de pertença” (Id.Ibid.).

Neste sentido, quando a criança cigana vai para a escola “(...) vai percepcionando que os conhecimentos que possui e que são valorizados no seu grupo de pertença, não são considerados adequados, apresentando reduzido significado para a escola, inibindo-se no desempenho de tarefas que percepciona como ameaçadoras da sua auto-estima (...)” (Id.Ibid.). A autora acrescenta que quando a criança não consegue resolver os exercícios que lhe são propostos, “de acordo com a concepção de êxito escolarmente definido”, fica vulnerável “num meio que, não lhe sendo hostil, é desconhecido e ameaçador na medida em que não funciona segundo as regras que conhece” (Id.:162).

Com efeito, a autora considera que existe actualmente uma *incapacidade estrutural* de permanência dos ciganos na escola, ou a frequência prolongada da escola por este grupo étnico.

Por incapacidade estrutural de permanência dos ciganos na escola, a autora quer referir que “no presente, não estão construídas as condições, os contextos, e os processos que permitam

que a frequência prolongada da escola pelo grupo étnico cigano se constitua numa regularidade em vez das singularidades que actualmente apresenta e que apenas dão origem a mobilidades individuais” (Id.166). Ainda de acordo com a autora “Esta incapacidade estrutural actual de permanência prolongada na escola, não significa uma incapacidade estrutural permanente, mas tão somente que se manterá enquanto as condições actuais da sua construção não sofrerem processos de reconfiguração e de mudanças significativas, nomeadamente ao nível da construção do *habitus* primário” (Id.Ibid.).

Tal como nos trabalhos de investigação de Casa-Nova, aquilo que encontramos através da realização do nosso trabalho empírico e que iremos analisar, são singularidades e não regularidades, ou seja, mobilidades individuais de jovens ciganos. A autora refere que só uma mudança ao nível do *habitus* primário, “(...) no que diz respeito aos processos de socialização e educação familiares e comunitária e à configuração da educação escolar” (Id.:166), poderá possibilitar a permanência prolongada dos ciganos na escola.

Neste sentido, é fundamental criar uma ponte entre educação escolar e familiar, sendo “necessário que as práticas pedagógicas no espaço-escola se apoiem na experiência, na vivência e no código linguístico que o aluno transporta consigo, de modo a que seja possível ir ao encontro das expectativas, desejos e práticas das famílias ciganas” (Mendes, 2005:202).

Para Casa-Nova (2008b:26) “A imagem social dos ciganos enquanto grupo (...) acaba por apresentar um impacto directo e estrutural nas relações educativas e resultados académicos das crianças ciganas, verificando-se uma desqualificação e deslegitimação dos conhecimentos da cultura cigana face à cultura escolar tida como «legítima»”. De acordo com Montenegro (2003:21) “(...) o nó górdio da mudança radica no proporcionar vivências de emoções e experiências positivas e agradáveis que concorram para a desmontagem de preconceitos e estereótipos sobre o outro diferente e permitam reconstruir representações positivas baseadas em emoções positivas vividas sobre e com o outro”.

De acordo com Cortesão, Stoer, Casa-Nova & Trindade, 2005:12,

“As relações escola família não poderão ser interpretadas se a sua análise não tiver em conta que estas relações se processam num espaço simbólico em que se entrecruzam diferentes apropriações, a partir de diferentes leituras que os variados actores sociais fazem dos processos que aí ocorrem e dos problemas por eles vivenciados. Só tendo em conta esta pluralidade de valores, de sentimentos e de interpretações, se terá alguma possibilidade de conseguir alguma compreensão da complexidade de fenómenos que ocorrem na interface escola/família.”

Além disso, como enfatiza Silva (2003a:168) a relação escola-família “tanto pode funcionar como um meio de selecção e discriminação sociais, ao negar, ‘esquecer’ ou excluir as culturas

não dominantes, como pode tornar-se numa ponte entre culturas ao favorecer a incorporação na escola das culturas socialmente dominadas e, assim, contribuir para uma escola e uma sociedade mais interculturais e mais democráticas”. É esta segunda dimensão que importa construir, desenvolver e consolidar.

O conhecimento dos processos de socialização e educação familiares dos ciganos, bem como das representações dos professores face ao grupo étnico cigano, são centrais para o nosso trabalho de investigação, porque contribuirão, quer para a compreensão das razões dos baixos níveis de escolaridade destas comunidades, quer para o que estará na base das mobilidades individuais que serão analisadas.

2.3 Razões subjacentes a trajectórias de sucesso académico de jovens ciganos

Foram expostos anteriormente vários trabalhos internacionais e nacionais que estudaram a relação da população cigana com a escola, a relação da escola com esta população e a importância da socialização e educação familiares no percurso escolar do grupo étnico cigano. Estes trabalhos focam esta questão maioritariamente do ponto de vista do insucesso e das causas que podem dar origem aos baixos resultados escolares do grupo étnico cigano. Os trabalhos de investigação científica que se debruçam especificamente sobre o sucesso escolar de jovens ciganos são quase inexistentes (também porque se constituem na excepção e não na regra). A realização destes estudos poderá constituir-se numa ferramenta analítica fundamental para a compreensão da relação estabelecida entre os grupos sócio-culturais ciganos e a escola, já que os seus resultados poderão proporcionar bases empíricas para a mudança de uma dada realidade social (o insucesso escolar desta minoria).

Sustentados por estudos desenvolvidos em diferentes países, Inglaterra, Espanha e Portugal, desenvolvemos uma breve análise das razões que podem concorrer para proporcionar a continuidade educativa de jovens ciganos.

Abajo (1997) considera que existem perfis familiares mais favoráveis à continuidade escolar de alunos ciganos. No estudo elaborado pelo autor, este verifica que os 21 jovens participantes no seu estudo, que possuem níveis de escolaridade mais elevados, são oriundos de famílias que se encontram sedentárias há mais tempo.

No que refere à profissão dos pais, na maioria dos casos estudados pelo autor estes exercem profissões que implicam o estabelecimento de relações com elementos da sociedade maioritária (empregados têxteis, administrativos...). Relativamente ao grau de instrução dos pais,

13 sabem ler compreensivamente, o que, segundo ao autor, supera os níveis de analfabetismo característicos da população estudada (Ciganos de Aranda). As 21 famílias vivem ou viveram em bairros com não-ciganos, havendo casamentos exogâmicos nestas famílias. Para o autor, trata-se de jovens oriundos de famílias bem estruturadas que exigem aos filhos o cumprimento de normas e horários, mais do que em outras famílias. Além disso, o autor verificou existirem no seio destas famílias factos que indicam “uma maior proximidade ao mundo escolar e escrito: jovens que têm livros em casa ou máquina de escrever, ou são sócios da biblioteca, ou me falam do computador, ou um irmão mais velho pergunta a outro: já fizeste os deveres?, ou uma jovem rapariga lê para o sobrinho, etc” (Id.:377).

Derrington & Kendall (2004) desenvolvem o primeiro estudo longitudinal nacional sobre os estudantes ciganos que frequentam as Escolas Secundárias inglesas¹⁷. Foi analisado o progresso e as experiências de 50 estudantes ciganos durante três anos na fase de transição para o Ensino Secundário. De acordo com os autores “Durante este período, 38 dos estudantes ingressaram em Escolas Secundárias e destes, 20 completaram os primeiros três anos do Ensino Secundário¹⁸. Por outras palavras, metade da amostra inicial ficou retida no sistema de ensino aos 14 anos” (Id.:173). Os autores acrescentam que embora estes resultados sejam objecto de preocupação, comparativamente a estudos anteriores observa-se um aumento do número de alunos ciganos a frequentar níveis de ensino para além do *Key stage* 1.

Os autores concluíram que existem vários factores que podem contribuir para percurso de continuidade escolar de jovens ciganos. Consideram que as atitudes dos pais e o valor atribuído por eles à escola podem afectar os resultados escolares dos alunos. Expectativas positivas, por parte dos pais, em relação ao Ensino Secundário e o desejo de que os seus filhos venham a obter um bom emprego, bem como a aspiração de que estes tenham mais oportunidades e escolhas do que eles tiveram são referidos pelos pais entrevistados.

De acordo com os autores (Id.), quando os jovens participantes neste estudo têm outros familiares ou amigos que frequentam ou frequentaram o Ensino Secundário e têm boas experiências, podem influenciar as atitudes dos pais e dos professores e estes poderão criar expectativas mais elevadas em relação aos jovens ciganos.

¹⁷ No sistema de ensino inglês a escolaridade é obrigatória entre os 5 anos de idade e os 16. O percurso escolar dos alunos obedece a uma lógica de unificação. Não existem percursos diferenciados, a não ser em circunstâncias individuais muito bem definidas. O percurso estende-se por quatro sucessivos níveis (*Key stages*). A partir do *key stage* 4, o aluno poderá prosseguir estudos de *Further Education* e/ou *Higher Education*. Os *key stages* 1 e 2 são frequentados em escolas primárias e partir dos 11 anos as crianças ingressam nas Escolas Secundárias (Figueiredo, 2004). Derrington and Kendall (2004) estudaram casos de jovens ciganos na transição para o Ensino Secundário.

¹⁸ O equivalente ao 3º Ciclo em Portugal.

Os autores referem ainda que o facto de frequentarem escolas com menos alunos e com um ambiente mais familiar também é referido como importante para a continuidade escolar dos jovens participantes no estudo. Além disso, a capacidade dos estudantes ciganos para assumirem a sua identidade cultural positivamente e para lidarem com o racismo e com a alienação, bem como o estabelecimento de uma rede social forte ou de amizades na escola e manutenção dessas amizades, inclusive inter-étnicas, fora da escola aparecem como factores favorecedores do seu êxito escolar.

Ainda na opinião de Derrington & Kendall (Id.), quando os jovens revelam facilidade nas relações interpessoais, na interacção com o outro, possibilita que estes vejam a escola como um meio favorável e desejado. As escolas com bons resultados académicos e com experiência na recepção de ciganos também criam nos pais um sentimento de confiança e de segurança face aos seus filhos.

Além destes factores, o facto de os jovens ciganos não terem frequentado mais do que duas escolas, ou seja, desenvolverem o seu percurso escolar em escolas onde os professores, os funcionários e os colegas lhes são familiares, possibilitam um maior estímulo e motivação para estudar.

Segundo os resultados obtidos neste estudo, a assiduidade e o envolvimento nas actividades extra-curriculares, bem como o apoio curricular prestado na escola, também concorrem para o êxito escolar desta população. Nas entrevistas realizadas pelos autores, as facilidades no acesso à escola ao nível dos transportes são referidas como contribuindo para a própria assiduidade dos alunos.

Derrington & Kendall (Id.) salientam que a adolescência é uma fase complexa para os jovens ciganos, em que se espera que assumam um conjunto de responsabilidades junto da comunidade cigana. De acordo com os autores (Id.), alguns pais acreditam que o Ensino Secundário tem pouco valor ou relevância para o estilo de vida cigano e muitos pais expressam preocupação relativa ao bem-estar moral, emocional e físico dos seus filhos num contexto escolar que eles consideram como estranho e hostil.

No estudo desenvolvido por Abajo & Carrasco (2004) sobre experiências e trajetórias de sucesso escolar de jovens ciganos em Espanha, os autores entrevistam também 50 jovens ciganos. Os mesmos concluem que há dois grandes grupos de factores que podem contribuir para o seu sucesso escolar: os que dependem das características pessoais e os que têm a ver

com o papel das instituições sociais e das relações sócio-afectivas. Como os próprios referem (Id.:25),

“(...) a nossa investigação sobre o êxito escolar da população cigana espanhola demonstra que (embora para alguns ciganos e ciganas o grupo familiar tenha sido decisivo para a sua continuidade escolar) muitos alunos e alunas ciganos não tiveram implicação ou apoio algum da família, mas contaram sobretudo com a sua própria persistência pessoal e o apoio especial dos professores”.

Os autores concluíram que os jovens ciganos que continuam os seus estudos obtiveram um êxito inicial valorizado e exposto à família por parte dos professores que permitiu a emergência de um “projecto pessoal de continuidade educativa” (Id.). Para esta continuidade educativa, revelou-se fundamental o empenho dos jovens ciganos, a coragem e a capacidade de procurar soluções para ultrapassar as dificuldades que vão encontrando no seu percurso. Ainda de acordo com os autores, a capacidade de negociação com o grupo familiar, com as pressões comunitárias de que são alvo, nomeadamente as jovens ciganas, também se revelou essencial para a sua continuidade educativa.

De acordo com os resultados deste estudo, as habilidades sociais e o acesso a um grupo de iguais de apoio (inter ou intra-étnico) também fomenta o êxito escolar junto da população entrevistada.

No que diz respeito à influência das *instituições sociais e às relações sócio-afectivas*, a escola e a família jogam uma importância crucial. Segundo os autores, a valorização, o apoio e o compromisso sustentado dos professores na escola, permite que os alunos ciganos se sintam confiantes face às suas capacidades. Um bom clima na escola e relações sociais fortes fazem com que estes criem laços dentro do contexto escolar. Para os autores, a valorização e o apoio do grupo familiar também podem contribuir para a sua continuidade educativa bem sucedida.

Abajo & Carrasco (Id.) acrescentam que as expectativas de continuidade que os pais criam em relação aos seus filhos também favorecem o êxito escolar, bem como o acesso a recursos humanos, recursos educativos (livros) e recursos económicos (bolsas de estudo), fundamentalmente por parte dos jovens pertencentes a classes sociais desfavorecidas.

Os autores (Id.) consideram ainda que para que o conjunto destes factores contribuam para criar condições favoráveis ao êxito e continuidade educativa dos alunos ciganos existem outros factores decisivos: é necessária a intervenção das autoridades educativas no cumprimento real da escolarização obrigatória e não segregada da população cigana adolescente e a

implicação do movimento associativo cigano em acções de apoio e reforço às trajectórias escolares das raparigas e rapazes ciganos a nível local.

Também de acordo com as investigações levadas a cabo por Casa-Nova (1999, 2006, 2007a, 2008b), as expectativas de melhoria do estatuto social por parte das famílias favorecem a continuidade escolar de jovens ciganos. A autora considera ainda, com base nos estudos desenvolvidos, que as relações de sociabilidade inter-étnicas estabelecidas pelos progenitores e pelos adolescentes e jovens ciganos contribuem para trajectórias de continuidade escolar dos mesmos. Além disso, Casa-Nova (2008b) constata que o estabelecimento de relações de proximidade com elementos que valorizam os saberes escolares, independentemente da pertença étnica e a realização de casamentos exogâmicos também favorecem o êxito escolar, este último, devido não só à familiaridade com a escola por parte do conjuge não-cigano, como também pelo desejo de integração social por parte do conjuge cigano. O trabalho desenvolvido pela autora evidenciou ainda que a motivação pessoal dos jovens tem um papel importante no desenvolvimento de percursos de continuidade escolar. A autora acrescenta outro factor de grande importância para a continuidade educativa de jovens ciganos, que se prende com o desenvolvimento de relações de proximidade entre os professores e as famílias ciganas, o que origina a construção de relações de confiança dos pais em relação aos professores. A este propósito, a autora (Id.) refere a estratégia usada por várias famílias ciganas, participantes nos seus estudos, aquando da mudança de local de residência: face ao desconhecimento da escola e dos professores da sua nova zona residencial, vários progenitores optaram por fornecer moradas falsas, o que possibilitou que os seus filhos permanecessem na mesma escola por mais tempo.

Também Bhopal & Myers (2009) referem que a continuidade escolar de jovens ciganos depende do interesse e confiança que as famílias estabelecem com os professores das escolas que os seus filhos frequentam. Bhopal (2000) havia desenvolvido um trabalho designado de "Aspects of Good Practice for Gypsy Traveller Children", em que evidencia alguns factores que podem favorecer o êxito escolar de jovens ciganos na óptica das responsabilidades atribuídas à escola. A autora conclui que o apoio prestado pela Traveller Education Services (TES) para as escolas com alunos ciganos revela-se fundamental para o desenvolvimento de melhores práticas. Ainda segundo Bhopal (Id.), o trabalho empírico desenvolvido evidencia que o compromisso dos professores e outros quadros superiores com a igualdade de oportunidades é crucial no estabelecimento de uma escola mais inclusiva. Além deste factor, a autora constata que as escolas com práticas mais eficazes investem recursos significativos na gestão do estabelecimento

de boas relações com pais e alunos, considerando que as escolas que apresentam boas práticas são aquelas que “ouvem alunos e pais” (Id.Ibid.). A aceitação e o respeito pelas comunidades ciganas apresentam-se, de acordo com a autora, como as bases do sucesso das escolas estudadas. Estas melhores práticas analisadas estão, segundo a autora, ligadas à contratação de profissionais que respondam de modo eficaz às necessidades de todos os alunos.

Ainda na perspectiva da autora (Id.), a motivação dos alunos ciganos para frequentar a escola e participar plenamente é fortemente influenciada pelas relações interculturais estabelecidas na escola e pelas políticas e práticas anti-racistas que aí vigoram. Bhopal acrescenta que o sucesso da aprendizagem dos alunos depende também da avaliação rigorosa, de implementação de medidas correctivas, da identificação de dificuldades dos alunos e de expectativas elevadas por parte dos agentes educativos. Além disso, o estudo da autora evidencia que a confiança e o entusiasmo para aprender são influenciados directamente pela medida em que o currículo e os recursos reflectem a realidade da cultura, história e idioma ciganos. A autora conclui que o absentismo escolar no Reino Unido pode ser minimizado pela acção conjunta da escola, do TES e do Serviço de Educação Social.

Estes trabalhos de investigação que focam as razões subjacentes ao sucesso escolar de elementos do grupo étnico cigano, revelam-se de enorme importância para a análise que faremos dos percursos de continuidade escolar de jovens ciganos no Norte de Portugal.

A tentativa que realizamos no sentido de englobar os discursos dos autores em dimensões analíticas (dimensão familiar, dimensão escolar, dimensão sócio-afectiva e dimensão pessoal), permite uma aproximação às razões que podem contribuir para percursos de continuidade escolar dos jovens ciganos participantes neste estudo.

Mobilizando estes dados e articulando-os com aqueles recolhidos mediante a investigação empírica por nós realizada, procuraremos compreender até que ponto a socialização e educação familiares intervêm no percurso de continuidade dos jovens ciganos participantes neste estudo, como se evidencia a sua etnicidade, que relações contribuíram para os percursos de continuidade escolar que serão analisados e qual o papel dos professores neste processo.

RAZÕES QUE FAVORECEM A CONTINUIDADE ESCOLAR DE JOVENS CIGANOS

Dimensões de Análise	Autores				
	<i>Abajo (1997)</i>	<i>Casa-Nova (1999, 2002, 2006, 2007a, 2008b)</i>	<i>Bhopal (2000)</i>	<i>Derrington & Kendall (2004)</i>	<i>Abajo & Carrasco (2004)</i>
Dimensão Familiar	<ul style="list-style-type: none"> Famílias que se encontram sedentárias há mais tempo Grau de instrução dos pais Casamentos exogâmicos Famílias que exigem aos filhos o cumprimento de normas e horários Maior proximidade ao mundo escolar e escrito por parte da família 	<ul style="list-style-type: none"> Expectativas de melhoria do estatuto social por parte das famílias Realização de casamentos exogâmicos (com valorização dos saberes escolares por parte de um ou dos dois conjuges) Desenvolvimento de relações de proximidade entre as famílias e os professores 	<ul style="list-style-type: none"> Relações de confiança que as famílias estabelecem com os professores 	<ul style="list-style-type: none"> Expectativas positivas, por parte dos pais, em relação ao Ensino Secundário (obtenção de um bom emprego) Familiares ou amigos que frequentam ou frequentaram o Ensino Secundário e têm boas experiências Sentimento, por parte dos pais, de que os seus filhos estão em segurança na escola 	<ul style="list-style-type: none"> Êxito inicial valorizado e exposto à família por parte dos professores Capacidade de negociação com o grupo familiar, com as pressões comunitárias Valorização e apoio do grupo familiar Expectativas de continuidade que os pais criam em relação aos seus filhos
Dimensão Sócio-Afectiva	<ul style="list-style-type: none"> Profissões dos progenitores que implicam o estabelecimento de relações com elementos da sociedade maioritária Residência em bairros com não-ciganos 	<ul style="list-style-type: none"> Relações de sociabilidade inter-étnicas estabelecidas pelos progenitores Relações de proximidade com elementos que valorizam os saberes escolares (ciganos ou não ciganos). 		<ul style="list-style-type: none"> Amizades na escola e manutenção dessas amizades, inclusive inter-étnicas, fora da escola Escolas com menos alunos e com um ambiente mais familiar 	<ul style="list-style-type: none"> Empenho dos jovens ciganos e coragem para ultrapassar dificuldades Acesso a um grupo de iguais de apoio (inter ou intra-étnico) Relações sociais fortes Habilidades sociais
Dimensão Pessoal		<ul style="list-style-type: none"> Motivação pessoal dos jovens 		<ul style="list-style-type: none"> Capacidade dos estudantes ciganos para assumirem a sua identidade cultural e lidarem com o racismo e com a alienação Facilidade nas relações interpessoais 	
Dimensão Escolar		<ul style="list-style-type: none"> Apoio prestado pelos professores Proximidade professores/pais 	<ul style="list-style-type: none"> Contratação pela escola de profissionais que respondam às necessidades dos alunos Investimento de recursos no estabelecimento de boas relações com pais e alunos, escolas que "ouvem alunos e pais" Relações interculturais estabelecidas na escola Expectativas elevadas por parte dos agentes educativos Currículo e recursos que reflectem a realidade da cultura, história e idioma ciganos Políticas e práticas anti-racistas na escola 	<ul style="list-style-type: none"> Assiduidade e o envolvimento nas actividades extra-curriculares Escolas com bons resultados académicos e com experiência na recepção de ciganos Percurso escolar em escolas onde os professores, os funcionários e os colegas lhes são familiares 	<ul style="list-style-type: none"> Valorização, apoio e o compromisso sustentado dos professores na escola Bom clima na escola

Quadro 2 - Síntese das razões possibilitadores de trajectórias de sucesso escolar de ciganos (Abajo, 1997; Casa-Nova, 1999,2002, 2006,2007,2008b; Bhopal 2000, Derrington & Kendall, 2004, Abajo & Carrasco, 2004)

CAPÍTULO II I- OPÇÕES METODOLÓGICAS: DIFICULDADES E DESCOBERTAS

3.1 Contextualização da investigação

A recolha de informação sobre a escolarização de elementos de etnia cigana revela-se difícil, quer por motivos que se prendem com a identificação de vários destes elementos na escola, quer pelo facto de não serem realizados levantamentos anuais relativos aos resultados escolares das crianças e jovens ciganos portugueses. Os dados de que dispomos, relativos à matrícula de alunos ciganos, obtidos através do GIASE - Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, datam do ano lectivo de 2003/2004 e permitem-nos retirar algumas conclusões relativas ao número reduzido de elementos ciganos a frequentar a escola em Portugal.

Com efeito, estes dados permitem-nos observar que há uma redução substancialmente significativa da frequência escolar ao nível do Ensino Secundário por relação aos Ciclos anteriores. A título de exemplo, no ano lectivo de 2003/2004, em Portugal, 7.216 alunos ciganos estavam matriculados no 1º Ciclo, 857 no 2º Ciclo, 217 no 3º Ciclo e somente 34 no Ensino Secundário. Esta redução de alunos ciganos matriculados na transição entre Ciclos já foi analisada por Casa-Nova (2006). Nesta investigação optámos por nos centrar no Ensino Secundário, por considerarmos que o jovem cigano que frequenta o Ensino Secundário já revela uma trajectória escolar comparativamente bem sucedida.

Para a realização da componente empírica do estudo, contactamos todas as escolas públicas com Ensino Secundário do Norte de Portugal com o objectivo de obter informação sobre o número de jovens ciganos que frequentavam, no ano lectivo de 2007/2008, o Ensino Secundário. Limitamo-nos à região Norte de Portugal, nomeadamente às escolas que fazem parte da Direcção Regional de Educação do Norte pelo facto de, geograficamente, se revelar de mais fácil acesso para a investigadora.

Numa fase inicial, contactamos por correio electrónico estas escolas solicitando informação sobre o número de elementos ciganos que as frequentavam. Como não obtivemos resposta por parte de todas as escolas contactadas, optámos por reenviar o e-mail uma segunda vez àquelas escolas que não haviam respondido. Mais tarde estabelecemos contacto telefónico com as escolas que não responderam aos e-mail's, tendo sido este o método que permitiu obter a informação desejada. A "abertura do campo de investigação" foi proporcionada pelo contacto com elementos do Conselho Executivo, a quem solicitamos a colaboração, através da cedência de informação sobre a frequência/matricula na escola por parte de alunos ciganos. Na maioria das

vezes fomos encaminhados para a Secretaria, onde os funcionários nos cederam a informação pretendida. É de extrema importância salientar que nos baseamos nos dados fornecidos pelos funcionários e Conselho Executivo das escolas, tendo consciência das limitações desta abordagem, já que os mesmos poderão não ter conhecimento da existência de jovens ciganos a frequentar a escola onde exercem funções. No momento da matrícula, a pertença étnica não é identificada e a aparência pode não ser identificadora dessa pertença. Perante esta realidade, julgamos ser fundamental ter presente que o número de jovens ciganos a frequentar as Escolas Secundárias no Norte de Portugal pode ser superior àquele que apresentamos no nosso trabalho. A título de exemplo, ao longo do trabalho de campo tomamos conhecimento da existência de três jovens de etnia cigana a frequentar uma Escola Secundária, cujos responsáveis tinham referido não ter conhecimento de qualquer aluno cigano matriculado na escola em causa.¹⁹

Após o contacto por e-mail e telefónico, realizado repetidamente com as 154 escolas que oferecem o Ensino Secundário no Norte de Portugal, constatamos que frequentam este nível de ensino oito jovens ciganos, três raparigas e cinco rapazes, tendo sido estes os jovens que participaram no desenvolvimento da presente investigação. Um jovem frequentava, à data de realização do estudo, o 12º ano; quatro jovens frequentavam o 10º ano, dois o 11º ano de escolaridade e um jovem havia terminado o 12º ano e enveredado por um curso de nível IV, tendo como objectivo a preparação para o acesso ao Ensino Universitário.

Trata-se, efectivamente, de um número muito reduzido de jovens ciganos a frequentar o Ensino Secundário. No sentido de compreender esta realidade e responder às questões de investigação, e dada a impossibilidade de realizar um estudo de carácter etnográfico, com observação participante, num trabalho desta natureza, consideramos que a técnica de recolha de dados que permitiria obter informação mais pormenorizada sobre a problemática em análise seria a entrevista semi-estruturada. A aplicação desta técnica exigiu a prévia abertura do campo de investigação, através das conversas informais que mantivemos, nomeadamente com os Directores de Turma dos jovens ciganos. Ao longo da realização do trabalho empírico, a técnica de observação não participante, também foi mobilizada, possibilitando a compreensão dos contextos, espaços e ambientes nos quais foram realizadas as entrevistas. A articulação destas técnicas permitiu a realização de uma triangulação e a obtenção de dados mais fiáveis,

¹⁹ Além do contacto com as escolas que oferecem o Ensino Secundário do Norte de Portugal, procedemos também ao pedido de informação junto de todas as Direcções Regionais de Educação, para realizarmos um levantamento do número de alunos de etnia cigana matriculados por região, naquele nível de ensino. As respostas obtidas remeteram-nos para outras entidades, para a legislação que regula a elaboração de trabalhos desta natureza nos estabelecimentos de ensino e apenas uma Direcção Regional referiu que possui estes elementos no que respeita ao Ensino Básico, demonstrando disponibilidade para colaborar connosco.

contextualizados e enriquecidos pelo conhecimento de expressões, gestos e discursos dos actores sociais participantes na investigação.

3.2 Elementos participantes na investigação

Quadro 3 – Alunos participantes na investigação²⁰

Alunos/as	Idade	Escolaridade ²¹	Curso que frequenta ²²
Miguel	18	12º ano	Curso Profissional de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos
Joana	16	10º ano	Curso Profissional de Apoio Psicossocial
Filipe	19	Instituto Pol. Nível IV	Curso de Animação Desportiva
Paulo	16	10º ano	Ensino Oficial Ramo Humanidades
Maria	17	11º ano	Curso Profissional de Apoio Psicossocial
Ana	17	10º ano	Curso Profissional de Gestão
João	18	11º ano	Curso Profissional de Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos
Carlos	16	10º ano	Curso Profissional de Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos

Como podemos observar pela análise do Quadro 3, a maioria dos alunos participantes neste estudo encontra-se a frequentar o 10 ou o 11º ano de escolaridade, estando um aluno no 12º ano e outro a frequentar um curso de nível IV de Animação Desportiva. Podemos também aferir, pela análise do quadro, que apenas um dos alunos entrevistados se encontra a frequentar o Ensino Regular; todos os outros frequentam/frequentaram Cursos Profissionais, que têm como objectivo principal a inserção no mercado de trabalho.

Quadro 4 - Directores de Turma Participantes na Investigação

Director/a de Turma	Idade	Formação académica	N.º anos de profissão	Cargo	Disciplina que lecciona
DT Miguel	35-40	Lic. Informática	10-15	Dir. Turma	Programação
DT Joana	41-45	Lic. Letras	10-15	Dir. Turma	Português
DT Filipe	41-45	Mestrado em Avaliação	20-25	Dir. Turma	Geografia
DT Paulo	35-40	Lic. Matemática	15-20	Dir. Turma	Matemática
DT Maria	41-45	Lic. Letras	15-20	Dir. Turma	Inglês
DT Ana	35-40	Lic. Linguas e Literaturas Modernas	10-15	Dir. Turma	Espanhol
DT João	46-51	Lic. Filosofia	15-20	Dir. Turma	Integração
DT Carlos	41-45	Mestrado em Matemática	20-25	Dir. Turma	Matemática

²⁰ Em ordem a preservar o anonimato dos jovens participantes nesta investigação, os nomes que aparecem neste trabalho não correspondem aos seus nomes verdadeiros.

²¹ No momento de realização da entrevista.

²² No momento de realização da entrevista.

No que se refere aos Directores de Turma entrevistados, o quadro anterior permite-nos constatar que a maioria destes têm menos de 50 anos possuindo, pelo menos, 10 anos de experiência na docência. Dois dos Directores de Turma entrevistados possuem formação ao nível do Mestrado.

Quadro 5 - Progenitoras participantes na investigação

Progenitoras	Idade	Profissão	Nível de Escolaridade
Mãe do <i>Carlos</i> e do <i>João</i>	39	Estudante	6º ano
Mãe da <i>Joana</i>	Não sabe	Doméstica	Sem escolaridade
Mãe da <i>Ana</i>	54	Vendedora de balões	Sem escolaridade
Mãe da <i>Maria</i>	40	Empregada de balcão	6º ano
Mãe do <i>Filipe</i> e do <i>Paulo</i>	50	Apanha de fruta	Sem escolaridade

Como podemos verificar pelo quadro n.º 5, a maioria das progenitoras entrevistadas não possuem qualquer escolaridade, apenas duas possuem o 6º ano de escolaridade, sendo estas também as mais novas do grupo de progenitoras entrevistado. De salientar que apenas as progenitoras se mostraram disponíveis para participar na investigação e estas apenas em número de 5.

3.3 As opções metodológicas

A compreensão da relação estabelecida entre o grupo étnico cigano e a escola passa pela percepção dos significados atribuídos por este à instituição escolar e àquilo que esta lhe poderá proporcionar. As opções metodológicas têm um papel central na compreensão dos significados e das percepções dos actores sociais, pelo que tentamos “tirar proveito de todos os métodos e de todas as maneiras de construir cientificamente a realidade social” (Lahire 2004:31).

Começamos por elaborar um ofício que foi enviado às escolas dos oito alunos ciganos a solicitar autorização para a realização do trabalho empírico, nomeadamente a pesquisa dos processos escolares dos alunos e as entrevistas aos Directores de Turma dos jovens e aos jovens ciganos. Estabelecemos contacto com Directores de Turma, professores, técnicos, especialistas na área de investigação e informantes-chave, que possibilitaram a entrada nas escolas e nas instituições que visitámos. Mantivemos conversas informais ao longo de todo o processo de investigação, tendo aquelas sido cruciais no início da pesquisa.

3.3.1 As conversas informais

Tendo obtido autorização para a realização das entrevistas e da pesquisa que pretendíamos desenvolver, contactamos em primeiro lugar os Directores de Turma para os informar sobre o nosso trabalho e solicitar a marcação de uma reunião inicial. Nesta fase pudemos conhecer as escolas, as instituições e as pessoas que seriam centrais para o desenrolar da investigação. Este consentimento prévio por parte do Conselho Executivo e dos Directores de Turma teve de ser constantemente negociado. Mantivemos contacto durante o tempo que durou o trabalho de campo (18 meses), com os Directores de Turma, que se tornaram informantes-chave no que concerne ao processo de educação escolar.

As conversas informais com os Directores de Turma possibilitaram o conhecimento de algumas informações sobre os jovens ciganos relativas quer ao seu percurso escolar, quer respeitantes ao seu contexto familiar e às suas características pessoais.

“Quando a Directora da Turma do Miguel chega, dirigimo-nos com ela ao bar da escola onde conversamos durante cerca de uma hora sobre o Miguel, a sua família adoptiva, a sua família biológica e o seu percurso escolar. A Directora de Turma do Miguel informou-nos que ele frequenta esta escola desde o Ensino Básico (2º Ciclo), tendo reprovado pelo menos um ano desde que entrou. A professora considera que, embora ele não assuma frontalmente que é de descendência cigana, possui traços que o diferenciam dos restantes alunos “O *Miguel* diz sempre a verdade, a questão da honra, a frontalidade, a paixão, características marcantes na cultura cigana.” (Excerto do diário de campo, relativo à primeira conversa informal que estabelecemos com a Directora de Turma do *Miguel*).

Cada conversa informal proporcionou a obtenção de algum conhecimento sobre os aspectos da personalidade dos jovens. Isto permitiu prepararmo-nos para a entrevista. Por exemplo, fomos informadas que o *Miguel* era um aluno extrovertido, que gostava de se evidenciar. Perante isto consideramos que a nossa postura na entrevista teria de ser não só de abertura e simpatia, mas também de frontalidade, colocando de modo directo as questões para as quais pretendíamos obter resposta. Perguntamos-lhe directamente se era cigano, questão que a Directora da Turma nunca tinha abordado com ele, havendo uma incerteza face à sua descendência. O *Miguel* respondeu prontamente, “sou cigano e com muito orgulho”²³.

Neste sentido, a cedência de informação pelos Directores de Turma sobre as características da personalidade dos jovens ciganos entrevistados permitiu que nos sentíssemos mais preparadas para a etapa seguinte: a realização das entrevistas.

²³ Excerto de uma conversa informal com o *Miguel*.

É importante referir que todas as conversas informais que estabelecemos ao longo da investigação foram objecto de reflexão e transcrição para o “diário de bordo”, no regresso a casa. Como refere Casa-Nova (2009:65-66), estas notas não espelham a realidade, mas a interpretação que a investigadora faz das conversas informais que estabelece, reduzindo as mesmas a “uma narrativa escrita”. Registamos no nosso diário de bordo a forma como o entrevistado é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade e abertura ao longo da entrevista ou conversa informal, o local onde se encontram, a postura adoptada durante a entrevista. Gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz, forneceram elementos significativos para a interpretação posterior da entrevista ou da conversa informal, bem como para a compreensão do universo investigado.

Na passagem para o diário de bordo das conversas informais estabelecidas com os actores sociais há uma selecção, mesmo que não consciencializada, feita pelo investigador, daquilo que ele considera pertinente para o seu trabalho de investigação. Por tudo isto, uma adequada formação metodológica do investigador revela-se decisiva para a realização de um trabalho desta natureza.

3.3.2 A observação não-participante: um olhar sobre as relações estabelecidas dentro e fora da sala de aula

Procedemos à observação não participante de algumas aulas dos jovens ciganos/as entrevistados na fase inicial do trabalho de campo. Enquanto técnica auxiliar de pesquisa nesta investigação, a observação não participante permitiu à investigadora conhecer os jovens ciganos participantes neste estudo e obter informações que contribuíram para a elaboração dos guiões de entrevista e para a sua realização.

Na observação não participante, o investigador não participa na vida de grupo, que observa do exterior. Foram objecto de observação não participante a dimensão instrucional ou pedagógica das escolas frequentadas pelos alunos ciganos participantes nesta investigação. Esta “abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento” (Andre, 2000:42).

Estes momentos foram de extrema importância para conhecer e compreender as relações estabelecidas entre os alunos participantes no nosso estudo, com os seus colegas e com os professores. A sala de aula e o espaço escolar estão repletos de dinâmicas que tentamos observar e compreender de modo a articular estes conhecimentos com os dados recolhidos através das outras técnicas. Pretendíamos conhecer melhor os alunos, o local onde se sentam, a postura que

adoptam no decorrer das aulas, a participação, as dificuldades observáveis, bem como o próprio espaço, a disposição das carteiras na sala de aula, a postura dos professores, entre outros aspectos.

As salas de professores onde marcamos reuniões, estabelecemos contactos com professores e realizamos algumas das entrevistas aos Directores de Turma, foram também alvo de observação directa não participante. Nestes momentos tentamos apreender dinâmicas, relações, o empenho nas actividades profissionais e as discussões que se estabeleciam. Além das entrevistas, mantivemos várias conversas informais com os Directores de Turma, com o objectivo de abrir caminho para a entrevista com os jovens ciganos. Pudemos passar algum tempo nestes espaços, observando as relações que os actores sociais estabelecem na sala dos professores. A percepção que tivemos da sala de professores foi a de que se trata de um contexto onde se cria uma rede de informação decisiva para o trabalho e, em simultâneo, um espaço onde se relaxa e partilha todo o tipo de ansiedades e preocupações.

Temos presente que foi decisivo o facto de a investigadora ter esclarecido, nomeadamente os Directores de Turma cujas aulas observamos, sobre os objectivos do nosso trabalho e da observação que pretendíamos levar a cabo.

Os momentos de observação não participante das aulas frequentadas pelos jovens participantes neste estudo foram inicialmente inibidores para a investigadora que se sentia constantemente observada. Sentamo-nos sempre nas últimas carteiras das salas, contudo, sentíamos os olhares disfarçados quando os alunos se sentavam de lado, quando se levantavam...Não sabiam o que estávamos ali a fazer ou o que pretendíamos.

Como refere Casa-Nova (2002:71)

“O investigador não pode esquecer que, quando observa uma dada realidade, também é observado por ela e, assim como a ‘lente’ que utilizamos para essa observação está impregnada das nossas vivências anteriores, das nossas próprias representações, também a ‘lente’ daquele que nos observa está carregada dos significados da sua cultura”.

Em alguns casos, em aulas onde estavam presentes professores estagiários, estes julgavam que estávamos ali para os avaliar. Esta percepção teve, em alguns casos, efeitos secundários como por exemplo, uma maior atenção por parte dos alunos relativamente aos temas que estavam a ser trabalhos em aula.

Optámos por desenvolver a observação não participante antes de falar com os jovens ciganos, de modo a não sentirem que estavam a ser observados.

Mais uma vez o nosso diário de bordo foi um instrumento decisivo na recolha de informação resultante da observação não participante. Possibilitou o registo, na própria aula, de comportamentos, reacções, atitudes dos jovens participantes nesta investigação. A título de exemplo, apresentamos um excerto do diário de bordo resultante da observação directa de uma aula.

“Só na parte final da exposição teórica, antes da professora se dirigir ao *Miguel*, é que me apercebi quem era o aluno. Moreno, bonito, tem um aspecto terno e simpático, com uma pequena barba. Um sinal que me fez pensar que poderia ser ele o aluno cigano foi um anel em ouro que usa, saliente, no terceiro dedo da mão direita. Distraiu-se assim que iniciaram a ficha de conhecimentos e demorou a iniciar o trabalho que lhe foi pedido. A sua postura é de desinteresse, ao falar para os colegas da carteira de trás sem iniciar a ficha de trabalho. É um jovem preocupado com a imagem, pois ao levantar-se olha-se e arranja-se ligeiramente.”²⁴

Consideramos que os dados da observação não participante permitiram conhecermos e apreendermos o contexto escolar e os espaços onde os jovens criam e desenvolvem as suas redes de sociabilidade. O excerto anterior revela algumas informações importantes sobre o jovem, como a sua postura nas aulas, o tipo de participação, e o interesse e empenho nas actividades propostas.

3.3.3 O processo de construção e desenvolvimento das entrevistas: aprendizagens e hesitações

Qualquer que seja a área de investigação e os objectivos subjacentes, a entrevista é uma técnica de investigação à qual recorre um grande número de investigadores.

“Ultrapassando o estudo dos factos externos, os investigadores foram-se interessando cada vez mais pelo indivíduo, pela sua forma de ver o mundo, pelas suas intenções, pelas suas crenças. Para esta abordagem em profundidade do ser humano, a entrevista tornou-se um instrumento primordial” (Albarello, 1997:84).

A utilização desta técnica de recolha de informação neste estudo tinha como objectivo compreender o percurso dos jovens ciganos, a sua relação com a escola, com a família e as suas perspectivas futuras. Para isso a entrevista revelou-se como a técnica de investigação que nos permitiria compreender as suas percepções, representações e motivações. O seu carácter de interacção possibilitou uma “maior aproximação à realidade” vivida pelos entrevistados. Esta técnica de recolha de informação distingue-se das técnicas de investigação de teor mais quantitativo pela interacção humana, que nos permite obter informações e elementos de reflexão

²⁴ Excerto do diário de campo relativamente à observação não participante realizada em uma aula do *Miguel*.

muito ricos. Este carácter de interacção associado à entrevista é salientado por Lüdke & André (1986:33-34), quando consideram que

“Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado, como na observação unidireccional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projectivas, na entrevista a relação que se cria é de interacção, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.”

A entrevista constituiu assim a técnica principal para a recolha de dados. Contudo, consideramos importante que fosse utilizada em conjunto com a observação não participante, análise de documentos e conversas informais. Neste trabalho de investigação, a entrevista foi utilizada para recolher “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994:134), permitindo a compreensão dos percursos de continuidade escolar dos jovens ciganos e das percepções dos entrevistados sobre esse percurso.

Seleccionamos a entrevista semi-estruturada por considerarmos que, mais do que outros instrumentos de pesquisa, este não pressupõe uma ordem rígida de questões e os entrevistados podem falar sobre o tema proposto com base nas informações que detêm.

Tal como refere Morin (1984:147), a entrevista baseia-se “(...) na fonte mais duvidosa e mais rica de todas, a palavra”. Por esta razão, esta técnica de recolha de informação também possui algumas limitações. Não é possível garantir que as informações obtidas sejam idênticas noutra situação de interacção, não sendo possível garantir uma comparabilidade perfeita dos dados, uma vez que o dispositivo de interrogação não pode ser rigorosamente idêntico devido à subjectividade dos indivíduos (Albarelo, 1997). Consideramos, no entanto, à semelhança de Casa-Nova (2002, 2008a), que o mais importante é manter o mesmo conjunto de temáticas dado que as perguntas devem ser ajustadas ao entrevistado, sendo portanto variáveis.

Em forma de reflexão final, consideramos ser importante não esquecer que a relação de pesquisa é, em primeiro lugar, uma “relação social” (Morin, 1984:148; Silva, 2003b) e, como tal, exerce efeitos sobre os resultados obtidos, “(...) na entrevista tudo depende de uma interacção pesquisador-pesquisado, pequeno campo fechado em que se vão enfrentar, confrontar ou associar gigantescas forças sociais, psicológicas e afectivas. (Id.). Neste sentido, quanto mais preparado estiver o investigador “quanto mais informado sobre o tema em estudo e o tipo de informante que irá abordar, maior será, certamente, o proveito obtido com a entrevista (Lüdke & André: 1986:38).

3.3.3.1 A elaboração dos guiões das entrevistas

Para elaborar os guiões das entrevistas começamos por definir os tópicos que pretendíamos analisar e o tipo de informação capaz de responder às questões de ordem teórica que originaram a pesquisa. Tivemos que ter presente que os entrevistados poderiam não possuir a informação que pretendíamos e que poderia haver a necessidade de excluir, no momento da entrevista, alguma questão²⁵, pois “mesmo quando os inquiridos passaram por determinadas experiências relevantes para os tópicos em análise, não é certo que eles tenham retido a informação que é solicitada sobre essas experiências” (Foddy, 1996:39). Além de possuírem a informação que pretendemos, é importante percebermos se os inquiridos “são capazes de verbalizar a informação solicitada pelo investigador nas condições situacionais em que a pesquisa se realiza” (Id.Ibid.). Ou seja, “O sucesso de um ciclo pergunta-resposta implica que o investigador e o inquirido partilhem um mesmo entendimento sobre o tópico sujeito a investigação” (Id.: 40).

Optámos por formular perguntas breves, porque as perguntas longas podiam originar incompreensão por parte dos entrevistados. Tentamos primar pela simplicidade e clareza, com o objectivo de que as entrevistas produzissem uma riqueza de dados que revelassem as perspectivas dos entrevistados.

Elaborámos três guiões de entrevista:

- Guião da entrevista a realizar aos jovens ciganos (ver apêndice 1);
- Guião da entrevista a realizar aos pais dos jovens ciganos (ver apêndice 2);
- Guião de entrevista a realizar aos Directores de Turma dos jovens ciganos (ver apêndice 3)

A elaboração destes guiões, a sua estruturação, bem como várias das questões colocadas, seguem muito de perto os guiões de entrevista dos trabalhos realizados por Casa-Nova (2002, 2008a, 2009).

Guião da entrevista a realizar aos jovens ciganos

Relativamente à construção do guião de *entrevista a realizar aos jovens ciganos*, este teve como principais objectivos recolher informação sobre o agregado familiar dos jovens, conhecer e compreender o contexto familiar e afectivo onde o jovem cresceu e se socializou/socializa e, por

²⁵ A título de exemplo, dois dos alunos entrevistados não foram capazes de se referirem a aspectos relacionados com a cultura cigana, dado não terem sido socializados junto da comunidade cigana de pertença.

fim, conhecer e compreender as percepções e opiniões do jovem cigano sobre a sua trajectória escolar.

Para atingir estes objectivos, optámos por dividir a entrevista em cinco temáticas: a primeira pretendia recolher o máximo de *elementos relativos ao agregado familiar*, relativos à escolaridade, à idade, sexo, grau de escolaridade e profissões do agregado.

A segunda temática pretendia obter informação sobre o *contexto familiar e afectivo do/a jovem*. Tentamos para isso compreender as suas percepções sobre o local de residência (bairro, casa, vizinhos), o seu dia-a-dia, as actividades que desenvolve à semana e ao fim-de-semana, durante as férias e com quem partilha estes momentos, as relações de sociabilidade intra e inter-étnicas que estabelece e o modo como organiza o tempo dedicado ao estudo.

Como a relação que os jovens entrevistados estabelecem com a escola é central para compreendermos o seu percurso, consideramos fundamental criar uma terceira temática sobre o *contexto educativo* no qual o jovem se encontra inserido. Tentamos compreender as suas trajectórias e experiências escolares desde a infância até ao presente e as suas percepções e opiniões sobre as experiências vividas no quotidiano escolar. As percepções do jovem cigano acerca da escola (grupo de pares, professores, auxiliares da acção educativa) e das aprendizagens desenvolvidas, bem como a importância atribuída à escola na sua trajectória de vida (utilidade das aprendizagens escolares) são cruciais para compreendermos o seu trajecto escolar e os projectos futuros.

A quarta temática procura questionar os jovens ciganos sobre o seu *trajecto-projecto* (Casa-Nova, 2002) e sobre as suas percepções acerca do seu futuro profissional. Questionamos os jovens sobre as profissões que gostariam de ter e aquelas que acham que terão efectivamente. Também os questionamos sobre o papel desempenhado pelas aprendizagens académicas e os diplomas escolares na profissão que pensam ter. Para as raparigas, colocamos em discussão qual a importância de ser mulher neste trajecto. Finalmente, a última temática teve como objectivo recolher informação sobre as *percepções que o jovem cigano tem de si, do grupo a que pertence e dos 'outros'*. Ou seja, a sua opinião sobre a sua cultura e a cultura da sociedade maioritária e o modo como as pessoas das duas culturas o percebem e interagem com ele.

Guião da entrevista a realizar aos pais dos jovens ciganos

No que concerne à elaboração do *guião de entrevista destinado aos pais dos jovens ciganos*, este teve como objectivos principais conhecer e compreender as trajectórias escolares

dos pais do jovem cigano. Recolher elementos relativos ao agregado familiar (local onde nasceram, idades, grau de escolaridade, profissão), compreender as suas percepções sobre a escola (a escola na altura em que eles a frequentaram, a escola hoje, experiências vividas mais marcantes) e o impacto/papel da escola na sua vida.

Também se pretendia conhecer e compreender as percepções dos pais sobre as experiências do seu filho na relação com a escola. Pedimos que nos descrevessem o percurso escolar do filho; a sua opinião sobre a escola que o filho frequenta (professores, condições materiais, conteúdos abordados); as percepções sobre o filho enquanto aluno (bom, mau aluno); a opinião sobre a sua intervenção no percurso escolar e na relação do filho com a escola. Questionamos também os pais sobre as características pessoais do filho que foram importantes para a sua continuidade escolar, que tipo de influências recebeu e qual a sua opinião sobre o grupo de pares do filho (manifestações de agrado, de desagrado...). Por fim perguntou-se se mudariam alguma coisa na escola.

Para terminar, procuramos também conhecer as expectativas que os pais dos jovens ciganos têm em relação ao futuro dos seus filhos. Que profissões gostariam que o filho viesse a exercer no futuro, e a profissão que acham que vão efectivamente exercer. Questionamos também sobre a influência que a escola poderá ter no futuro profissional do filho e se o filho fosse do sexo oposto, que profissão acham que exerceria.

Guião de entrevista a realizar aos Directores de Turma dos jovens ciganos

Por sua vez, o *guião de entrevista aos Directores de Turma* dos jovens ciganos foi elaborado com o objectivo de conhecer e compreender a opinião dos Directores de Turma sobre a escola e sobre os alunos que a frequentam, tendo também recolhido elementos relativos ao percurso escolar e profissional dos Directores de Turma (idade, formação...).

Pretendíamos reflectir, juntamente com os Directores de Turma, sobre a trajectória escolar dos jovens ciganos, nomeadamente, sobre o percurso dos jovens no período em que foram seus Directores de Turma. Era nosso objectivo conhecer as opiniões dos Directores de Turma sobre o comportamento, a aprendizagem, os resultados escolares dos jovens ciganos, bem como compreender como eram, aos olhos dos Directores de Turma, os jovens como colegas e a sua relação com a escola (professores, sala de aula, estudo, participação, conteúdos, horários). Também focamos as relações afectivas que os jovens estabeleceram com os colegas e com os

professores e questionamo-los sobre as razões que, na sua opinião, teriam proporcionado a sua continuidade escolar.

Relativamente à relação que os pais dos jovens ciganos estabelecem com a escola, questionamos os Directores de Turma sobre as suas percepções relativamente à frequência com que os pais se deslocam à escola; à participação dos encarregados de educação nas reuniões de pais e nas actividades da escola.

Por fim, questionamos sobre aquilo que achariam que deveria mudar na escola para se adaptar à diversidade de grupos sócio-culturais que a frequentam, nomeadamente ciganos e o que achariam que deveria mudar nos ciganos na sua relação com a escola.

3.3.3.2 A realização das entrevistas

A autorização para a realização das entrevistas aos Directores e Turma e aos jovens ciganos foi proporcionada pelo pedido por escrito por nós elaborado e dirigido aos presidentes do Conselho Executivo das escolas frequentadas pelos jovens ciganos participantes no nosso estudo. Tendo obtido autorização por parte do Conselho Executivo para contactar com os professores e com os jovens para a marcação das entrevistas, optámos por falar em primeiro lugar com os Directores de Turma. Considerávamos que estes podiam fornecer informação insubstituível sobre o jovem cigano que poderia facilitar a nossa interacção com ele. As entrevistas aos Directores de Turma e aos jovens foram realizadas, na sua maioria, nas instalações das Escolas Secundárias onde estes desenvolvem actividades, tendo o horário de realização da entrevista sido definido de acordo com a conveniência dos entrevistados. Todas as entrevistas foram realizadas em local calmo e como o estudo envolve entrevistas extensas e esta é a técnica de recolha de informação primordial, optamos por usar um gravador. Por vezes, desligamos o gravador em determinadas partes das entrevistas por se tratar da partilha de assuntos íntimos e da vida pessoal dos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas entre 2008 e 2009 dado, por um lado, a necessidade de deslocação a vários Concelhos do país e, por outro, a desmarcação, por parte dos entrevistados, de entrevistas previamente agendadas.

Antes de dar início à entrevista, tentamos pôr o entrevistado à vontade e deixamos claro os objectivos da investigação que estávamos a desenvolver, tendo mantido longas conversas não gravadas. Na opinião de Lüdke & André (1986:35), na realização de uma entrevista é necessário ter “um respeito muito grande pelo entrevistado”. De acordo com esta perspectiva, é necessário

ter sempre em atenção o local e o horário de realização da entrevista, que deve ser definido de acordo com a conveniência do entrevistado, o sigilo e o anonimato das respostas e o próprio “universo” do entrevistado (opiniões e impressões). Também adiantamos os tópicos que iríamos abordar nas entrevistas, como estratégia para a criação/manutenção de uma relação de confiança com os jovens entrevistados.

No decurso das entrevistas houve afirmações e reflexões que suscitaram em nós alguma surpresa. Tentamos compreender as intencionalidades subjacentes às afirmações que nos causaram alguma surpresa, procurando que os sujeitos-actores reflectissem sobre as mesmas.²⁶

Os entrevistados foram livres de falar abertamente, tendo-se a investigadora esforçado no sentido de reencaminhar a entrevista para os objectivos sempre que se mostrou necessário, como referimos anteriormente. As entrevistas cobriram um leque de temáticas que se centravam no percurso escolar e familiar dos actores envolvidos no processo de investigação.

No final de cada entrevista perguntamos aos entrevistados se gostariam de acrescentar algo e tentamos compreender as suas impressões relativamente à forma como decorreu a própria entrevista. Estas informações permitiram perceber se os jovens entrevistados se exprimiram como desejavam.

3.3.3.3. A análise das entrevistas: a definição de categorias

Como a maioria das entrevistas duraram aproximadamente uma hora, significou cerca de vinte páginas de informação transcrita, o que originou muitas horas de trabalho. O computador permitiu-nos registar, classificar e analisar os dados recolhidos.

Na transcrição das entrevistas tentamos ser fiéis à gravação, mas estamos conscientes que na passagem do oral para o escrito muito se perde: a voz, a pronúncia, a linguagem dos gestos, etc. Por tudo isto, optámos por não substituir palavras, que não foram bem utilizadas, por outras e não alteramos a ordem das perguntas ou o modo como a entrevista foi desenvolvida. Tentamos, na redacção deste trabalho, recordar as incertezas, indecisões, ambiguidades, características da linguagem oral, de modo a reflectir no papel sentimentos e emoções que não são fáceis de transcrever.

²⁶ A título de exemplo, o *Miguel* não queria que entrevistássemos a mãe adoptiva, pelo que tentámos compreender o que estava subjacente a este desejo, já que considerávamos esta entrevista crucial para o desenvolvimento da investigação. Quando questionado, o *Miguel* disse-nos que a mãe só falava bem dele e que queria ser ele a falar de si. Pensamos que este fechamento se devia ao facto de querer proteger a mãe adoptiva de discussões que envolvem a sua pertença étnica. Respeitando a sua vontade, não entrevistamos as suas mães, adoptiva e biológica.

Depois da realização e transcrição das entrevistas, procedemos ao trabalhar dos dados. Para isso revimos todas as páginas e numerámo-las sequencialmente, por ordem cronológica, de acordo com a data em que as entrevistas foram desenvolvidas. Ao reler as entrevistas começamos por analisar o seu conteúdo e desenvolvemos uma lista preliminar de categorias de codificação.

“À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem os acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*” (Bogdan & Biklen, 1994: 221).

As categorias de codificação podem ser modificadas no decorrer do processo de investigação, podendo ser eliminadas e criadas novas categorias. Como os autores, à medida que fomos lendo os dados, destacaram-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas de os sujeitos pensarem os acontecimentos. A análise do material procedente das entrevistas permitiu sintetizar a informação em categorias e proceder à contrastação das hipóteses propostas.

Desenvolvemos uma *análise temática* (Bardin, 2006) das entrevistas, procurando analisar as representações sociais ou os juízos dos entrevistados a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso.

É importante salientar que à medida que as perguntas vão sendo feitas diversas vezes, para diferentes pessoas, em circunstâncias diversas, e passamos a ouvir a nossa própria voz nas gravações realizadas, é que se torna possível avaliar o nosso próprio desempenho e corrigi-lo. Assim, consideramos ter sido importante termos transcrito as entrevistas na altura em que foram realizadas, permitindo melhorar a nossa intervenção.

3.3.4 A investigadora: as relações, os receios e a análise sociológica do seu papel no campo de investigação

Como referimos anteriormente, consideramos ser importante não esquecer que a relação de pesquisa é, em primeiro lugar, uma “relação social” (Morin, 1984; Silva, 2003b) e, como tal, o investigador não “detém a capacidade de uma visão imparcial e neutra da realidade por si estudada”, apenas por não fazer parte daquele contexto (Silva, 2003b:34). Referindo-se ao método etnográfico, Silva (Id.:35) considera que “O etnógrafo torna-se, queira-o ou não, parte integrante da rede de relações sociais que pretende investigar”. Neste sentido, como investigadora procuramos preparar-nos para esta *relação*, através de parte da literatura existente sobre a população que entrevistamos.

Houve momentos em que tivemos a necessidade de nos concentrarmos, de modo a não emitir juízos de valor ou opiniões sobre os temas abordados. Tentamos, no decorrer das entrevistas, emitir perspectivas próprias apenas quando isso permitiria um maior à-vontade por parte dos entrevistados e a criação de uma relação de confiança entrevistador/entrevistado.

Os momentos de realização das entrevistas constituíram um espaço de auto-aprendizagem, onde se procurou melhorar a cada entrevista realizada, no sentido de obter o máximo de informação possível. No final de cada entrevista, reflectimos sobre o modo como esta decorrera e analisamos aquilo que deveríamos modificar na próxima intervenção, de modo a melhorar o processo de investigação e, conseqüentemente, a compreensão da realidade em estudo.

Num trabalho de cariz qualitativo, de aproximação ao método etnográfico, como o presente trabalho, depende do investigador e das suas características pessoais, a abertura do campo de investigação e a criação de relações de confiança²⁷. Ao longo da realização das entrevistas, tornou-se fundamental que mantivéssemos o contacto, via e-mail ou telefónico, com os jovens ciganos participantes na investigação. Portanto, a própria devolução das entrevistas transcritas para análise pelos mesmos, permitiu a manutenção de um contacto contínuo. Além disso, o facto de termos solicitado que lessem a sua entrevista e analisassem se pretendiam acrescentar ou alterar algo, permitiu que fossem eles a gerir esta relação e o próprio fornecimento dos dados, tornando-se uma relação de abertura e negociação face aos resultados obtidos com a realização das entrevistas. Esta posição que adoptámos ao longo de todo o processo de investigação, permitiu que os entrevistados fossem vistos e se sentissem como actores participantes no desenrolar do trabalho desenvolvido e não como sujeitos passivos.

A manutenção do contacto com os elementos participantes na investigação ao longo de 18 meses foi possível porque a investigadora procurou estar atenta às expectativas, interesses e preocupações dos mesmos. A título de exemplo, o facto de oferecermos alguns livros a um dos elementos que gosta muito de ler mas não tem a possibilidade de comprar livros permitiu, não só o aprofundamento da relação de confiança, como uma relação continuada no tempo. O facto de termos sido convidadas a participar num Congresso Internacional organizado, em parte, pela instituição onde vivem dois dos elementos participantes na investigação, também permitiu a manutenção de um contacto permanente com os mesmos. Esta exemplificação permite salientar a importância do investigador enquanto *instrumento de recolha de dados*. Com efeito, as suas

²⁷ A não inscrição deste trabalho, do ponto de vista metodológico, no método etnográfico, mas antes numa aproximação a este método deriva da consciência de que, para o desenvolvimento do método etnográfico o período de permanência no terreno teria de ser mais prolongado e contínuo e não esporádico, como foi realizado, dados os diferentes Concelhos e escolas onde tivemos de nos deslocar.

características pessoais, bem como o conhecimento sobre o tema, são fundamentais para o desenrolar da investigação (Costa, 1986).

Tendo realizado parte do trabalho de investigação empírica durante o tempo de gravidez, o estado físico da investigadora rapidamente se transformava em tema de conversa que possibilitava a criação de uma certa empatia entre investigadora e os actores sociais participantes no estudo.

Como investigadora, a nossa postura durante as entrevistas foi “a de um ouvinte atento que procura constantemente compreender o que é dito pelo inquirido, uma atitude de não-crítica e de não avaliação” (Ghiglione & Matalon, 1993:99). Tal como enfatiza Bourdieu (1999), procuramos estabelecer uma relação de escuta activa e metódica com os actores sociais participantes nesta investigação, estruturando as questões para as quais pretendíamos obter resposta, mas sempre com a mente aberta, sem receio de, durante as conversas informais e as entrevistas, seguir trajectos não previstos inicialmente, sempre que estes nos poderiam conduzir à compreensão de significados fundamentais para este trabalho de investigação. Sendo o investigador o “único instrumento vivo, interactivo e dinâmico, com capacidade reflexiva e de transformação (...)” (Casa-Nova, 2009:62), consideramos que o seu papel no decorrer desta investigação se revelou fundamental na recolha, análise e reflexão sobre os dados.

Concordamos com Bogdan & Biklen (1994:77) quando estes referem que “a característica mais importante do investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém”, devendo ser o mais leal possível na sua transcrição. Além da fidelidade na transcrição dos dados, embora tenhamos obtido consentimento informado por parte de todos os participantes nesta investigação, a ética da investigadora face aos sujeitos-actores em análise, aos seus contextos de interacção e à divulgação dos resultados de investigação, também foram motivo de reflexão e análise constante (cf. Casa-Nova, 2008a), tendo como consequência a não incorporação de determinados extractos das entrevistas no corpo do trabalho.

3.3.5 A Análise Documental

Relativamente à *análise documental*, consideramos que esta técnica pode constituir um meio valioso de recolha de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas através de outras técnicas, seja desvendando aspectos novos de um tema ou problema. Além disso, sendo os documentos uma fonte tão repleta de informações sobre o contexto, não deve ser ignorada (Lüdke & André, 1986). Ao longo do trabalho de investigação tentámos ter em atenção,

quer a credibilidade dos documentos e das informações que eles contêm, quer a sua adequação face aos objectivos do trabalho por nós desenvolvido.

Neste sentido, foram efectuadas várias leituras e análise de documentos internos das escolas. Estes documentos integram-se no que Bogdan & Biklen (1994) designam de *Registos sobre os Estudantes e Ficheiros Pessoais* e “incluem relatórios psicológicos, registos de todos os testes, registos de frequência das aulas, comentários ocasionais dos professores, informação acerca de outras escolas frequentadas pelo estudante e perfis da família” (Id.:182). Analisamos documentos relativos ao percurso escolar dos jovens ciganos, tendo obtido acesso aos processos dos jovens entrevistados, incluindo os seus registos de avaliação. Também nos foram fornecidos relatórios e pautas dos alunos que permitiram completar e triangular a informação recolhida, através das entrevistas e das conversas informais²⁸. Os excertos seguintes evidenciam a importância deste método de investigação.

“A aluna adquiriu algumas noções sobre cidadania, bem comum, conservação do ambiente, preservação do património e respeito pelos outros. Revela uma relação apática com os colegas, relacionando-se normalmente com os colegas da mesma etnia. Apresenta bastantes limitações ao nível das competências, que prejudicam o seu rendimento. É pouco autónoma e pouco responsável.”²⁹

Este extracto permite analisarmos a percepção do professor sobre as aquisições da aluna, sobre as relações intra e inter-étnicas que a jovem estabelece e algumas características pessoais que, na opinião do professor, a jovem apresenta.

“A aluna possui um aproveitamento insatisfatório em todas as áreas curriculares. Não atingiu os objectivos mínimos propostos até ao momento. Deve aplicar-se mais e trabalhar muito no sentido de evitar a retenção. Deverá desenvolver hábitos de leitura e também de maior higiene. A aluna é pontual e assídua. Raramente faz os trabalhos de casa.”³⁰

Com efeito, os registos analisados permitem obter informações relativas à percepção dos professores, quer sobre o aproveitamento dos alunos participantes neste estudo, quer sobre outras questões relacionadas com o modo como estes desenvolvem os trabalhos que lhes é solicitado realizarem em casa; quer questões relacionadas com a percepção dos professores relativamente às condições de higiene em que os jovens se apresentam na escola.

“A aluna frequentou o 1º Ciclo durante cinco anos, tendo tido uma retenção no 2º ano. Segundo a professora do 1º Ciclo, a aluna transitou com aquisições ao nível do 3º ano. De acordo com a avaliação psicológica, esta opinião é reforçada pela evidência de alguns *deficits* cognitivos e

²⁸ O acesso a estes dados apenas foi permitido por ter sido garantido o anonimato dos sujeitos a que se reportavam.

²⁹ Excerto do Registo de Avaliação de uma jovem entrevistada relativo ao 4º Ano do 1º Ciclo.

³⁰ Id.

dificuldades emocionais. É uma aluna muito introvertida, que só interage em pequeno grupo, quando interpelada, com grandes dificuldades no estabelecimento de contacto ocular.

Já no 2º Ciclo, o seu comportamento continuou a revelar permanentemente grandes dificuldades, nomeadamente em termos sociais, de comunicação e no acompanhamento dos conteúdos das diferentes áreas curriculares. Ao longo deste ano lectivo beneficiou de medidas de Regime Educativo Especial, tais como: adaptações curriculares significativas nas áreas académicas, condições especiais de avaliação e apoio pedagógico acrescido, as quais não se revelaram eficientes.

Pelos motivos até agora apresentados proponho que se siga a medida de Currículo Escolar Próprio.”³¹

Este extracto possibilita uma análise geral das percepções docentes acerca do percurso da jovem ao longo do 1º e 2º Ciclos e das medidas adoptadas pelos professores relativamente às dificuldades que os mesmos referem que a jovem apresenta.

O extracto seguinte evidencia o empenho da Encarregada de Educação de um dos jovens participantes neste estudo no sentido de ser alterada uma nota atribuída a Língua Portuguesa, que havia sido negativa.

“Em 03.07.2006 a Encarregada de Educação pediu a revisão da decisão de avaliação do Conselho de Turma na disciplina de Língua Portuguesa. O parecer do Conselho Pedagógico manifestou o seu desacordo com a decisão do Conselho de Turma do 9º C, decidindo dar provimento ao requerimento apresentado e alterar a classificação do aluno, na disciplina de Língua Portuguesa, para nível 3.”³²

A recolha de informação com base nestes registos permitiu compreender as perspectivas de professores, psicólogos e administradores sobre os jovens ciganos. Consideramos que ao articular estes dados com as entrevistadas aos professores, aos pais e aos jovens ciganos, poderemos obter um conjunto de informações que nos possibilitará uma maior aproximação à realidade social analisada.

3.4 Auto-reflexão sobre o desenvolvimento da presente investigação

Casa-Nova (2009:17) coloca como uma das hipóteses para a ausência de investigação por parte dos investigadores em Ciências Sociais sobre o grupo étnico cigano, a *dificuldade de acesso ao campo de investigação*. Efectivamente o acesso ao campo de investigação quando se trabalha com o grupo étnico cigano revela-se difícil, nomeadamente quando o nosso trabalho se centra na realização de entrevistas em diferentes regiões do Norte do país, implicando várias deslocações, mas acima de tudo, o estabelecimento de uma relação de confiança que crie nos sujeitos-actores entrevistados um sentimento de abertura e bem-estar, proporcionando a partilha de percepções e informações ricas e não informações que tenham como objectivo preservar uma determinada

³¹ Parecer do Professor de Apoio de uma jovem entrevistada face à “Proposta Síntese de Medidas de Regime Educativo Especial” do Conselho de Turma.

³² Documento da decisão relativa ao pedido da Encarregada de Educação de um jovem entrevistado para a alteração de uma avaliação que havia sido negativa.

imagem face ao exterior (Id.). Também pudemos constatar que os jovens e as famílias com as quais mantivemos relações pouco constantes, devido à distância geográfica face à residência da investigadora, foram aqueles sobre os quais obtemos um conhecimento menos profundo, tendo inclusive compreendido que em algumas circunstâncias as respostas obtidas eram elaboradas de acordo como que os entrevistados consideravam mais adequado e não de acordo com a realidade vivida. Consideramos essencial realizar esta reflexão porque uma das inquietações que surgiu em nós ao longo do trabalho de campo foi a consciência de que só um período prolongado de permanência no terreno, vivendo dentro do contexto em análise, mas sem nos transformarmos num autóctone (Caria, 2002), permitiria criar uma rede de relações de confiança que possibilitariam a compreensão do outro de uma forma mais completa. A nossa percepção é a de que, embora não seja exequível para um trabalho de mestrado, mas para um trabalho de doutoramento, o método etnográfico seria o mais adequado a adoptar na realização de um trabalho deste âmbito. Este método permitiria compreender e interpretar as acções dos sujeitos-actores sociais e a *interpretação* que os mesmos fazem das suas acções, analisando de forma prolongada a acção e o discurso dos sujeitos-actores³³.

Durante o processo investigativo, procuramos articular uma abordagem dedutiva com uma abordagem indutiva, o que significa a constante reflexão sobre os dados e a contínua revisão das perspectivas dos autores mobilizados inicialmente. Este processo de articulação teoria/empíria é visível quando, com base nas dimensões de análise que emergem do trabalho empírico, regressamos aos trabalhos de investigação dos autores e analisámo-los com novas lentes, verificando a existência ou não das mesmas dimensões nos seus estudos. A este propósito, Casa-Nova (2009:53) refere “a existência de uma *dialectica entre a teoria pré-existente e a recolha e análise dos dados de terreno*”, evidenciando a “função de comando da teoria e a função de comando dos dados” (Id.Ibid.)³⁴.

O desenvolvimento do presente trabalho de investigação implicou também a consideração de um conjunto de aspectos de natureza ética, nomeadamente no que se refere à divulgação dos resultados. Procuramos manter uma postura de respeito pelos direitos dos participantes, reflectindo sobre eventuais repercussões da divulgação de determinadas informações recolhidas, optando pela sua não revelação na redacção deste trabalho.

³³ A este propósito ver Caria (2002:12) o qual refere que “a etnografia supõe um período prolongado de permanência no terreno, cuja vivência é materializada no diário de campo, e em que o instrumento principal de recolha de dados é a própria pessoa do investigador”. Ver também Silva (2003) e Casa-Nova (2009).

³⁴ Erasmie & Lima (1989:26), também consideram que “Estes dois modelos de pensamento – o método empírico-indutivo e o método teórico-dedutivo – têm de se fundir para produzirem algum conhecimento verdadeiramente útil.”

CAPÍTULO IV - ETNICIDADE, ESCOLA E FAMÍLIA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PESQUISA DE TERRENO

4.1 Escolarização e continuidade educativa de jovens ciganos/as no Norte de Portugal

Nesta fase do trabalho iremos convocar e discutir os resultados da investigação realizada, começando pela apresentação e discussão dos dados estatísticos disponíveis a nível nacional e dos dados recolhidos por nós no ano lectivo de 2007/2008.

As reflexões apresentadas nesta fase resultam da realização de 23 entrevistas semi-estruturadas aos jovens ciganos participantes neste estudo, a algumas das suas progenitoras, aos seus Directores de Turma e a dois informantes-chave. Resultam também da triangulação dos dados recolhidos através de entrevista com a informação recolhida através de outros métodos de investigação, tais como as conversas informais, a observação directa e a análise de documentos relativos ao percurso escolar dos jovens.

4.1.1 Dados oficiais

Os dados disponíveis relativos à frequência escolar de elementos do grupo étnico cigano são quase inexistentes e, quando existem, devemos tentar lê-los como forma de aproximação à realidade e não de um modo absoluto, pelo facto de alguns dados posteriores aos dados recolhidos no ano lectivo de 1997/1998, pelo Entreculturas “terem sido calculados a partir de uma extrapolação baseada na análise estatística das tendências dos anos mais recentes” (Casa-Nova, 2008b:17).

Esta autora analisa os dados disponíveis relativamente à frequência do Ensino Básico por crianças e jovens pertencentes ao grupo étnico cigano. A autora constata que no ano lectivo de 1997/1998, “5420 crianças ciganas encontravam-se matriculadas no 1º Ciclo do Ensino Básico, das quais 764 foram sujeitas a avaliação no 4º ano, tendo sido aprovadas 55%” (Id.Ibid.). Já no 2º Ciclo, a autora refere que se encontravam matriculadas 374 crianças, “das quais 85 foram sujeitas a avaliação no final do Ciclo (6º ano), tendo sido aprovadas 75%” (Id.Ibid.). No 3º Ciclo, “de 102 jovens matriculados nos três anos de escolaridade, 11 foram sujeitos a avaliação no final do Ciclo (9º ano), dos quais foram aprovados 64%” (Id.Ibid.). Estes dados evidenciam uma realidade problemática: “a diminuição drástica da frequência escolar na transição entre ciclos e o elevado absentismo que a população cigana portuguesa apresenta” (Id.Ibid.). Ainda segundo a

autora, este “tem sido considerado desde o início da década de 90 do século XX, um problema social por entidades públicas, professoras/es e técnicos/as superiores” (Casa-Nova, 2006:157-158), mais tarde transformado em “problema sociológico” por algumas investigadoras portuguesas (Id.Ibid).

A autora refere que “dentro das minorias étnicas presentes na sociedade portuguesa, as comunidades ciganas portuguesas continuam a ser aquelas que apresentam, a nível nacional e para o actuais três Ciclos do Ensino Obrigatório, um menor índice de aproveitamento escolar, embora este resulte grandemente do elevado absentismo existente dentro destas comunidades.” (Id.:158). Num trabalho levado a cabo pela autora e outros colegas em 2000, numa comunidade do Porto, os dados recolhidos demonstraram “numa população de 433 indivíduos maiores de 6 anos, uma taxa de analfabetismo de 29,1%, que, quando desdobrada de acordo com a faixa etária, evidenciou uma taxa de analfabetismo variável em função da pertença a diferentes faixas etárias, com os mais velhos a revelarem uma taxa de analfabetismo na ordem dos 50,5%” (Id.:159).

No que se refere ao Ensino Secundário, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística, em 2003, o número de alunos matriculados no Ensino Secundário em Portugal Continental, era de 365 281³⁵. Por sua vez, no que se refere a jovens pertencentes ao grupo étnico cigano, o número de inscritos, a nível nacional, no ano lectivo de 2003/2004, no Ensino Secundário (via ensino e em Cursos Profissionais) era de 34 jovens³⁶. Ou seja, apenas 0,009% do total de alunos no Ensino Secundário em Portugal pertencem ao grupo étnico cigano. Esta realidade também foi analisada por Casa-Nova (2006, 2008b), no que se refere aos anos lectivos de 1994/5 a 1997/98, tendo observado, nesse período de tempo, uma mudança no que diz respeito aos níveis de aproveitamento alcançado. A autora constata que

“Relativamente à frequência e aproveitamento escolares no final do Ensino Secundário, nível de ensino ao qual chega um número muito reduzido de alunos ciganos, de 1994/95 a 1997/98 assistiu-se a uma mudança significativa nos níveis de aproveitamento escolar destes alunos, passando de 0% de aprovações no ano lectivo de 1994/95, para 100% de aprovações nos anos lectivos de 1996/97 e 1997/98, embora o número de alunos matriculados neste nível de ensino seja relativamente diminuto: no ano lectivo de 1997/98, encontravam-se matriculados apenas 16 alunos, dos quais 4 foram sujeitos a avaliação no 12º ano, tendo todos concluído o ano em questão” (Id.:36).

A autora acrescenta que “Estes níveis de sucesso são indiciadores de uma mudança de atitude em relação à escola e aos saberes escolares por parte das famílias e dos alunos que

³⁵ Cf. Apêndice 4.

³⁶ Cf. Apêndice 5.

chegam a este nível de ensino, para quem a escola começa a aparecer como uma forma de mudança de estatuto social” (Id.Ibid.).

Em 1997/98 encontravam-se matriculados no Ensino Secundário, a nível nacional, 16 jovens. Em 2003/2004 estavam matriculados no Ensino Secundário 34 jovens. Os dados recolhidos por nós no ano lectivo de 2007/2008 revelaram que, no Norte de Portugal, frequentavam o Ensino Secundário 8 jovens ciganos.

Com estes dados, partimos para a realização do trabalho empírico, na tentativa de compreender as razões de trajectórias escolares de sucesso relativo destes 8 jovens.

4.1.2 Recolha de dados nas Escolas com Ensino Secundário do Norte de Portugal

Estabelecemos contacto com todas as escolas do Norte de Portugal que ofereciam o Ensino Secundário pertencentes à Direcção Regional de Educação do Norte. No total, foram contactadas 154 escolas. Os dados recolhidos, para aquele ano lectivo, evidenciaram que apenas 3,2 % das escolas tinha alunos pertencentes ao grupo étnico cigano a frequentar o Ensino Secundário. Aproximadamente 16% das escolas contactadas têm alunos ciganos a frequentar o Ensino Básico, tendo-se verificado que a maioria destes alunos se encontravam a frequentar o 1º Ciclo. Também verificamos que no Norte de Portugal existem escolas em que as turmas, nomeadamente do 1º Ciclo, são exclusivamente compostas por crianças de etnia cigana.

O trabalho empírico leva-nos a concluir pela existência de um grande número de escolas na região do interior (13), nomeadamente nos distritos de Bragança e Vila Real, com um número significativo de alunos pertencentes ao grupo étnico cigano, a frequentar o Ensino Básico Obrigatório e o Ensino Secundário, sendo seis dos jovens participantes neste estudo oriundos destes Distritos. Além destes Distritos, o Distrito do Porto também conta com 11 escolas com alunos de etnia cigana a frequentar o Ensino Básico Obrigatório. Contudo, com base nas informações cedidas pelas escolas, apenas um aluno pertencente ao grupo étnico cigano frequenta o Ensino Secundário neste Distrito. Também frequentam o Ensino Básico Obrigatório alunos de etnia cigana em 6 escolas do Distrito de Viana do Castelo, mas apenas uma jovem de etnia cigana frequenta o Ensino Secundário.

Estes dados permitem-nos concluir que existe um grande número de alunos pertencentes ao grupo étnico cigano a frequentar as escolas no Distrito do Porto, como já seria de esperar, sendo um Distrito com uma densidade populacional elevada e uma comunidade cigana que se

constitui na segunda maior do país³⁷. As escolas do Distrito de Bragança e Vila Real apresentam um número significativo de alunos ciganos. Pudemos comprovar, pelas entrevistas realizadas aos jovens destas regiões do interior, que a sua maioria vive em aldeias com baixa densidade populacional e os progenitores participam nas actividades da comunidade.

Nicolau (2006:237), num artigo sobre os ciganos transmontanos, refere que

“Nalgumas aldeias do Concelho sedentarizaram-se há várias décadas, tendo sido um dos motivos, o trabalho que exerciam junto dos “aldeanos”, nomeadamente tarefas agrícolas. (...) Como não possuíam habitação pediam abrigo, pelo que se lhes facilitavam, normalmente, espaços onde se guardavam as alfaias agrícolas. Ao longo dos tempos e com a convivência com a população local, estabeleceram relações de amizade e compadrio, pelo que, mais tarde compraram o espaço que ocupavam ou pequenas parcelas de terreno, onde construíram a sua casa.”

Ainda de acordo com a autora, nos anos 80 do Século XX, algumas famílias dos Concelhos de Vinhais e Macedo de Cavaleiros, foram-se deslocando para Bragança, em busca de melhores condições de vida. Nicolau (Id.) acrescenta que esta movimentação foi aumentando nos anos 90 do Século XX quando “o concelho foi contemplado com o projecto de RMG (Rendimento Mínimo Garantido), actual RSI (Rendimento Social de Inserção), de que são beneficiários” (Id.:238).

No que se refere à actualidade, a mesma autora diz-nos que aqueles ciganos que vivem nas aldeias exercem funções de jornaleiros, trabalhando para os agricultores e estão integrados na vida social das aldeias. Além disso, “uma grande percentagem é beneficiária do RSI e, alguns, como contrapartida, participam em Programas de Inserção nas Juntas de Freguesia locais, limpando e arranjan-do espaços comuns das aldeias” (Id.). Segundo a nossa recolha de dados, efectivamente o RSI foi o motivo que estimulou os pais de alguns dos jovens entrevistados a permitirem que os filhos prosseguissem os estudos. A obrigatoriedade de frequência por parte dos filhos, para receberem o RSI, favoreceu a continuidade escolar de duas jovens ciganas participantes neste estudo.

Verificamos que o facto de a maioria dos jovens que frequentam o Ensino Secundário no Norte de Portugal serem da região interior do país deve-se ao facto das suas famílias viverem em aldeias da região há várias décadas, participando das actividades sociais da aldeia, aproximando-se as suas práticas mais das práticas da sociedade maioritária. A integração em infantários e as relações inter-étnicas estão presentes nestas comunidades ciganas que vivem nas aldeias, favorecendo a construção de um *habitus composto* desde a infância, caracterizado por “um certo distanciamento em relação a determinados valores e práticas culturais do grupo étnico de

³⁷ Cf. Sastipen ta li = Saúde e liberdade: ciganos: números, abordagem e realidades, SOS Racismo.

pertença”, não significando este distanciamento a perda da identidade cultural (Casa-Nova, 2002:60). No presente estudo, pudemos constatar que as relações inter-étnicas, ou a proximidade entre vizinhos pertencentes ao grupo étnico cigano e à sociedade maioritária, através, por exemplo, do exercício de actividades assalariadas por parte dos progenitores ciganos, favoreceram a continuidade escolar de sucesso dos jovens participantes neste estudo.

4.1.3 Análise comparada face a outros países da União Europeia

Como foi referido anteriormente, o afastamento das crianças e jovens da escola pública é visível em Portugal e, como refere Casa-Nova (2006:156-157), “(...) nos restantes países da Europa onde estas comunidades estão presentes e existem dados conhecidos, como é o caso de Espanha, França, Alemanha, Holanda, Áustria, Bélgica, Suécia, Grécia, Bulgária e Roménia, onde os baixos índices de escolaridade e o elevado absentismo se constituem num ‘denominador comum’.” Subjacente aos baixos índices de escolaridade e ao elevado absentismo registado nestas populações está a marginalização social de que são alvo devido à sua pertença étnica, o que tem afectado decisivamente a relação que os ciganos estabelecem com a escola (Id.).

Num estudo elaborado na *República Checa*, constatou-se que, durante o ano lectivo de 1998/1999, mais de metade dos alunos das designadas *remedial special schools* eram ciganos. O governo Checo também estima que aproximadamente 75% das crianças ciganas em idade de frequentar o 1º Ciclo estudavam em *remedial special schools*.³⁸

O mesmo acontece na *Eslováquia*, em que durante o ano lectivo de 2002/2003, mais de metade dos alunos de muitas escolas eslovacas para deficientes mentais ou *special schools*, eram ciganos, constatando-se inclusive que, em algumas dessas escolas, todos os alunos pertenciam ao grupo étnico cigano.³⁹

Na *Hungria* existem aproximadamente 700 escolas em que as crianças ciganas estudam em turmas separadas. A educação de jovens ciganos e o seu futuro na sociedade tem vindo a tornar-se uma preocupação para os investigadores húngaros. Aproximadamente 7% da população Húngara é de etnia cigana e esta percentagem tem vindo a crescer. A maioria da comunidade cigana na Hungria tem menos de 20 anos, o que significa que a população cigana em idade escolar está a crescer. Contudo, o número de ciganos que obtêm sucesso escolar no sistema de ensino húngaro é quase nulo. Estatísticas do Ministério da Educação Húngaro mostram que a

³⁸ Alguns dados apresentados relativos à escolaridade do grupo étnico cigano nos países Europeus tiveram por base, a análise do Relatório “The situation of Roma in the Enlarged European Union”, 2004, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities, a que tivemos acesso através do trabalho de Casa-Nova (2006).

³⁹ Cf. “The situation of Roma in the Enlarged European Union”, 2004, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

percentagem de ciganos que completa o Ensino Secundário é de 0.5% (e 0.01% chega ao Ensino Universitário). A maioria não ultrapassa o Ensino Secundário e apenas 40% termina o 1º Ciclo (Driel, 1999:173).

Estima-se que na *Alemanha* o número de elementos de etnia cigana seja de aproximadamente 70 mil. Um estudo conduzido em 2003 pela European Union Monitoring and Advocacy Program do Open Society Institute⁴⁰ revela que metade das crianças ciganas frequenta a escola e que destas, um número significativo, aproximadamente 80%, frequentam *escolas especiais*⁴¹. Na Alemanha observa-se que em cidades com um grande número de população cigana e migrante, existe um grande número de elementos pertencentes a minorias étnicas em determinadas escolas. Estas escolas são muitas vezes rotuladas como escolas de migrantes ou de minorias étnicas, sendo-lhes associada uma menor qualidade no processo de ensino-aprendizagem.⁴²

Os estudos também demonstram um número elevado de crianças ciganas em *escolas públicas especiais* em *França*, dirigidas a crianças com dificuldades de aprendizagem e adaptação, bem como turmas compostas exclusivamente por crianças ciganas nas escolas públicas ordinárias.⁴³

Espanha é um país multicultural onde se falam várias línguas e com culturas locais muito diversas, todas a partilhar o mesmo espaço. De acordo com Ciges & Lopez (1999), durante os séculos passados, o grupo étnico cigano foi constantemente excluído. Estima-se que a população cigana seja actualmente de 800 mil, constituindo a maior minoria étnica em Espanha (Id.). É importante salientar que existem em Espanha diferentes grupos de ciganos, com condições sócio-económicas distintas, sendo o país do Oeste Europeu onde vivem mais ciganos (Dominguez, 1999:220). Em 1978 a taxa de illiteracia global da população cigana espanhola maior de 10 anos era de 68% (percentagem muito mais acentuada entre as mulheres), e o volume de alunos que terminavam a escolaridade obrigatória era de apenas 55%. Hoje, a escolarização chega a 90% das crianças entre os 3 e os 6 anos e entre os ciganos espanhóis menores de 25 ou 30 anos, a illiteracia é quase inexistente (Id.).

Tal como sucede na Alemanha, em Espanha, muitas das escolas estatais localizadas em zonas onde vive uma vasta população cigana tornaram-se, nos últimos anos, guetos. Algumas

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Ibid.

⁴² Ibid.

⁴³ Ibid.

escolas passaram de 30/40% de alunos ciganos para cerca de 80% (Hernández, 2001)⁴⁴. Esta situação deve-se ao facto de muitas famílias não-ciganas, preocupadas com a educação dos seus filhos, os terem retirado destas escolas. Este abandono também contribui para as escolas baixarem o seu nível de exigência, com as famílias não-ciganas a retirarem os seus filhos para escolas onde, na sua perspectiva, possam ter uma melhor escolarização.⁴⁵

Na perspectiva de Andrés (2005:9), o aumento do número de crianças e jovens ciganos a frequentar a escola em Espanha deve-se a esforços articulados de vários actores.

“A incorporação das crianças ciganas na escola é um facto hoje em dia fruto dos esforços das administrações educativas, dos profissionais da educação, das escolas e das famílias, mas por outro lado é muito recente já que ocorreu nas últimas gerações e isto possibilita que as crianças estejam a alcançar níveis de instrução superiores aos dos seus pais e avós.”

Ainda segundo a mesma autora, observa-se um aumento de jovens que acedem a estudos superiores e universitários em Espanha, calculando-se que aproximadamente 250 jovens frequentam actualmente estudos universitários, sobretudo mulheres” (Id.). Com efeito, tal como refere um jovem entrevistado no âmbito de um trabalho sobre elementos ciganos a frequentar o Ensino Universitário em Espanha, espera-se que no futuro estejam mais ciganos a frequentar este nível de ensino e que “quando vão à universidade possam encontrar no seu curso, ao seu lado, outro cigano, com toda a normalidade, coisa que agora é difícil”⁴⁶.

Num estudo conduzido por Abajo & Carrasco (2004), os autores analisam dados do Ministério de Educação e Ciência relativos ao ano lectivo de 1997/98 em Espanha, constatando que nesta data frequentavam os *Institutos de Enseñanza Secundaria* 1.849 alunos e alunas ciganos e frequentavam as escolas com Ensino Básico e Secundário 2.359 alunos e alunas ciganos, contrastando estes dados largamente com os dados relativos a Portugal e para o mesmo ano lectivo (16 jovens ciganos no Ensino Secundário). Também neste ano lectivo, e no que diz respeito à realidade espanhola, constatou-se que, de um total de 4.024 alunos e alunas que frequentavam Programas de Educação Compensatória no Ensino Secundário, 1.044 eram alunos e alunas ciganos (26% do total de alunos e alunas em PEC)⁴⁷. Estes dados reforçam o que referimos anteriormente sobre a educação compensatória: os ciganos, além de socialmente desfavorecidos, são considerados cultural e linguisticamente carenciados, sendo orientados para percursos menos exigentes do que os do currículo-padrão.

⁴⁴ Cf. in “The situation of Roma in na Enlarged European Union”, 2004, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

⁴⁵ Cf. in “The situation of Roma in na Enlarged European Union”, 2004, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

⁴⁶ Cf. in “Historia de vida de 50 estudiantes gitanos y gitanas” 2008, Ministério de Educación, Política Social y Deporte.

⁴⁷ São encaminhados para estes Programas de Educação Compensatória porque se assume, como referimos no I Capítulo, que falta alguma coisa nas famílias e nas crianças e jovens ciganos, que estes são culturalmente e linguisticamente carenciados e socialmente desfavorecidos (Bernstein, 1982), não sendo valorizada como significativa a experiência social que as crianças ciganas já possuem à entrada no sistema de ensino.

Num trabalho sobre a escolarização da população cigana na Roménia, Macdonald (1999:184) constata que 27% da população cigana nunca frequentou a escola, ou se o fizeram, foi apenas por alguns anos e apenas 4.5% dos ciganos adultos ingressou no Ensino Secundário. Em 1992 cerca de 40% das crianças ciganas com 8 anos de idade nunca frequentaram a escola ou abandonaram o sistema de ensino, e apenas 50% das crianças com idade compreendida entre os 7 os 10 anos frequentavam a escola regularmente. A autora considera que estes números são muito baixos, principalmente num país que tem elevados níveis de escolaridade (algumas estatísticas referem uma escolaridade de 96-98%).

Na perspectiva da mesma

“Se considerarmos que 27% do total da população cigana, aproximadamente 2.5 milhões de pessoas, não são escolarizados, um grande número de pessoas na Roménia fica sem as competências necessárias para sobreviver na sociedade, e isto torna-se ainda mais preocupante dado que o grupo étnico cigano é designado como um grupo minoritário” (Ibid.).

Em *Inglaterra*, embora tenha vindo a aumentar o número de alunos ciganos a frequentar as escolas primárias, no que se refere ao Ensino Secundário “estima-se que apenas 15 a 20% de ciganos em idade de frequentar o Ensino Secundário se matriculam na escola, havendo cerca de 10 000 jovens ciganos dos quais não há registos de frequência” (Derrington & Kendall, 2004:4). Estes autores acrescentam que “daqueles que transitaram para o Ensino Secundário, um número desproporcional foi excluído da escola” (Id.Ibid.).

À semelhança dos restantes países Europeus, em *Portugal*, o grupo étnico cigano, que se estima ser entre 40 a 50 mil pessoas, também revela um afastamento face à escola pública. Na perspectiva de Casa-Nova (2006)

“Compreender as razões dos baixos níveis de escolaridade e do afastamento da escola destas comunidades passa pelo conhecimento da etnicidade cigana, dos processos de socialização e educação familiares, das suas formas, expectativas e perspectivas de vida onde as relações familiares e redes de sociabilidade intra-étnica, a relação com o mercado de trabalho e a forma como se processa a inserção dos/as jovens ciganos/as na vida activa, desempenham um papel fundamental” (Id.:160-161).

A autora acrescenta ainda que

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

Esta breve análise da situação do grupo étnico cigano face à escola em alguns países europeus permite-nos concluir que, embora se possa observar um aumento do número de crianças e jovens de etnia cigana a frequentar a escola nos últimos anos, devido a esforços de

várias entidades, aos esforços das famílias ciganas e às mudanças no interior destes grupos⁴⁸, quando comparado com a taxa de frequência escolar da população alargada, este aumento é pouco significativo. Esta constatação é corroborada por Casa-Nova (2008b:16) quando refere que “Apesar de os índices de escolaridade cigana apresentarem gradações diferenciadas nos diversos países europeus, actualmente as comunidades ciganas continuam, quando comparadas com a restante população, a apresentar os mais baixos índices de escolaridade”. Associada ao aumento do número de crianças e jovens pertencentes ao grupo étnico cigano escolarizados, observa-se em alguns países a concentração destes em determinadas escolas, algumas delas destinadas a crianças e jovens considerados especiais ou com problemas de aprendizagem, no que a autora (Id.) designou de “transformação da diferença cultural em deficiência mental”. Em Portugal não se observa esta segregação dos alunos ciganos por escolas, mas observa-se, com alguma frequência o seu encaminhamento, dentro das escolas, para os professores de educação especial, assistindo-se também à elaboração de “sistemas classificadores” das crianças por parte dos professores (Casa-Nova, 2006, 2008b).

4.2 Análise *das* e reflexão *sobre as* entrevistas realizadas

4.2.1 Breve caracterização dos jovens ciganos participantes na investigação e do seu contexto familiar e escolar⁴⁹

Neste trabalho de investigação procuramos conhecer os contextos educativos, familiares e sociais dos jovens ciganos que frequentam o Ensino Secundário no Norte de Portugal, no sentido de compreendermos as razões que poderão estar subjacentes ao seu sucesso escolar. O nosso trabalho de campo centrou-se especificamente em três Concelhos da região Norte de Portugal onde os jovens residem.

O *Miguel* tem dezoito anos de idade, tez morena e um sorriso doce. É extrovertido e em simultâneo revela reservas perante aquilo que a investigadora pretende com o presente trabalho de investigação. De cabelos e olhos escuros, revela uma postura reservada, nomeadamente em relação ao facto de pretendermos entrevistar a sua família. Vive desde os dois anos com uma

⁴⁸ Nomeadamente, mudanças relacionadas com o estabelecimento de relações profissionais assalariadas, com a sedentarização, com a integração das crianças em creches e jardins de infância e na escola, com o estabelecimento de relações inter-étnicas de continuidade, com a realização de casamentos exogâmicos e com as expectativas dos pais e jovens relativamente a melhores oportunidades de vida.

⁴⁹ Esta caracterização segue muito de perto a caracterização elaborada por Casa-Nova (1999, 2002)

família adoptiva, pertencente à sociedade maioritária. Os pais biológicos, ambos ciganos, feirantes na altura, deixavam o *Miguel* com a avó.

“(...) fui para a avó da parte da minha mãe, ficava lá todo o dia, eu e a minha irmã com um dos tios mais novos, ele é que tomava conta de nós”.⁵⁰

Relativamente aos pais, ambos trabalhavam e como refere o *Miguel*

“(...) não havia a coisa da mãe estar sempre presente e os pais...era sempre, chegavam ao fim do dia, iam para casa cansados!”⁵¹

O tio, que conhecia os pais adoptivos do *Miguel*, pediu para eles tomarem conta dele, porque os pais passavam muito tempo fora de casa. Os pais adoptivos estão reformados e têm mais dois filhos, mais velhos que o *Miguel*: um rapaz, que vive em Inglaterra e tem um filho, e uma rapariga, já casada. Da parte da família biológica, o *Miguel* tem apenas uma irmã mais velha que está casada no seio da comunidade cigana e completou o 9º ano de escolaridade. Embora o Miguel refira que os pais biológicos nunca interviram no seu percurso escolar, o facto de a irmã biológica ter frequentado o Ensino Obrigatório pode evidenciar a valorização dos saberes escolares por parte destes. Contudo, o *Miguel* refere que a irmã biológica estudou até ao 9º ano porque os pais não tinham com quem a deixar para poderem trabalhar.

“- E a minha irmã foi, como ela morava na minha avó e a minha avó tinha que trabalhar, ela teve que ir para a escola. Mas também com muita dificuldade porque ela reprovou duas ou três vezes... Ainda chumbou, penso que foi no segundo ano, no quarto ano, mas depois lá conseguiu atinar um bocado. Porque o meu pai também se interessa por nós e pelos estudos porque sabe que sem eles não é a vida que ele quer para nós, não é irmos vender ou estar sempre ali dependentes....”

- E a tua mãe?

- Não. A minha mãe nunca disse para estudar....”⁵²

Embora tenha sido criado pela família adoptiva, os fins-de-semana eram passados com a família biológica, ajudando, sempre que necessário, a mãe nas feiras. O pai trabalhava numa fábrica e actualmente encontra-se desempregado, a mãe é feirante e a irmã também vive com os pais e colabora no negócio da família. O *Miguel* diz-nos que quando foi viver com a família adoptiva toda a sua vida mudou:

“Comecei a sentir-me mais protegido, comecei a comer coisas boas, porque eu só comia pães e...porque eu era capaz de comer 20 pães por dia...(risos)”⁵³

“- Tu eras novo ainda...

- Tinha dois anos...

- E lembras-te?

⁵⁰ Excerto da entrevista realizada ao *Miguel*.

⁵¹ Id.

⁵² Id.

⁵³ Excerto da entrevista ao *Miguel*.

- Não, não me lembro disso, mas lembro-me porque tinha cassetes e posso recordar...e vejo a felicidade que eu tinha, quando estava aqui com dois anos! E também me contam as histórias que se passavam e isso..."⁵⁴

O jovem faz nova referência à alimentação e ao ambiente familiar em que vivia quando vivia no seio da família biológica.

"Aqui é que era! Era sopa, era tudo! Era outra coisa! Não havia discussões, não...melhor...havia como em todas as famílias, mas não era brigas e porradas...há cenas que ainda me lembro: o meu avô estava comigo ao colo, pousou-me no chão e começou a andar na mesa à volta do meu tio a tentar bater-lhe, ao que ficava a tomar conta de nós".⁵⁵

O *Miguel* frequenta o 12º ano do Curso Profissional de Informática, tendo vários módulos em atraso. Frequenta a mesma escola desde o Ensino Básico, tendo reprovado um ano. Relativamente à sua postura perante a escola, a sua Directora de Turma diz-nos que ele tem sido "levado ao colo" ao longo do curso e que ele tem consciência disso, pelo que espera passar sem que se esforce na realização das actividades propostas. O *Miguel* também referiu não estudar muito por não se identificar com o curso que está a frequentar.

"(...) se lhe apetecer e se ele quiser fazer, faz. Se ele quisesse estudar e se ele gostasse do que está a estudar ele seria o primeiro a dedicar-se, não é? Tem competências, tem capacidade. Mas não as aplica porque não lhe apetece. Portanto ele não estuda".⁵⁶

Os irmãos adoptivos do *Miguel* estudaram menos do que ele. Quando questionado sobre este facto, este referiu que o irmão adoptivo teve alguns problemas que provocaram o seu abandono escolar. Contudo, viajou para Inglaterra e hoje exerce uma profissão que o *Miguel* demonstra admirar.

"Teve de sair daqui. E para mim é um exemplo de vida porque começou lá no fundo, mesmo em baixo e agora está num cargo muito bom na Inglaterra! Numa empresa muito boa...E sempre a subir!"⁵⁷

"Não, portanto o 7º ano...Ele foi sempre, digamos, um bom filho depois meteu-se em problemas digamos em drogas...Esteve mesmo lá no fundo e foi, um dos únicos do grupo de amigos dele que consegui sair e tomou esta atitude de ir embora! Chegou a um ponto que foi expulso de casa e eu lembro-me de o ver a dormir fora, portanto ele a dormir lá num andar, ele a dormir nas escadas num colchão..."⁵⁸

Relativamente à irmã adoptiva, o *Miguel* refere que esta casou cedo, tendo abandonado a escola por este motivo.

⁵⁴ Id.

⁵⁵ Id.

⁵⁶ Id.

⁵⁷ Excerto da entrevista realizada ao *Miguel*.

⁵⁸ Id.

Quadro 8 - Elementos de caracterização social do agregado familiar do *Miguel*

Grau de parentesco	Idade	Profissão	Nível de escolaridade
Pai biológico	40	Desempregado	4º ano
Mãe biológica	40	Feirante	Sem escolaridade
Irmã biológica	20	Feirante	9º ano
Pai adoptivo	66	Reformado	9º ano
Mãe adoptiva	63	Reformada	9º ano
Irmão adoptivo	38	Operário	7º ano
Irmã adoptiva	34	Doméstica	9º ano

A *Joana* tem dezassete anos de idade e é uma jovem meiga, aparentemente tímida, mas que fala com segurança e maturidade. Baixa, de tez morena, recebeu-nos com simpatia. É filha de pais ciganos e tem cinco irmãos, dois rapazes e três raparigas. A mãe da *Joana* é a única pessoa que vimos a pedir esmola pelas ruas da cidade onde ela vive. De acordo com a mesma, o pai vai fazendo uns “biscates” no sector da agricultura. No momento de realização do trabalho de terreno viviam em casa dos pais com a *Joana*, a irmã mais nova (que frequenta o 8º ano) e um dos irmãos. As suas irmãs mais velhas estão casadas com homens ciganos e o irmão mais velho também se encontra casado com uma mulher cigana. A *Joana* conta já com seis sobrinhos pela parte das irmãs. Uma mora em Espanha e a outra vive perto da cidade onde vive a *Joana*.

A jovem encontra-se no 10º ano do Curso Profissional de Apoio Psicossocial. Reprovou duas vezes (no 2º e no 8º ano do Ensino Básico), e revela uma força de vontade para continuar a estudar, apesar da falta de apoio e incentivo dos pais:

“(…) é chato, tiro boas notas e nem um apoio nem nada. (...) Nem foi lá ver as notas nem nada”.⁹⁹

Denota-se alguma tristeza na sua voz. Diz-nos que a irmã frequenta o 8º ano de um CEF (Curso de Educação Formação) equivalente ao 9º ano de escolaridade e só tem quatro e cinco, é uma ótima aluna e os pais não valorizam o seu percurso escolar. A *Joana* considera que as raparigas não têm o mesmo valor que os rapazes para os seus pais e para a comunidade cigana.

Com efeito, Casa-Nova (2008b:134) refere que

“Em termos de regularidade discursiva, os filhos são mais valorizados do que as filhas e, por essa razão, os pais demonstram mais alegria quando sabem que a mulher está grávida de um rapaz. Esta diferente valorização dos rapazes e das raparigas está relacionada com os diferentes papéis de género: as mulheres consideram que “a mulher cigana sofre muito mais do que as da vossa raça e muito mais do que os homens”, e os homens consideram que “as mulheres dão muito mais trabalho porque é preciso andar sempre em cima delas” para que “não desgracem as famílias”. Para além destas dimensões, em momentos de tensão intra-étnica, o número de homens por família torna cada família mais poderosa e, conseqüentemente, mais temível.”

⁹⁹ Excerto da entrevista realizada à *Joana*.

A irmã da *Joana* foi orientada pelos professores para este curso por considerarem que esta não daria continuidade ao seu percurso escolar depois de terminar o Ensino Obrigatório. Estas expectativas antecipadas por parte dos professores manifestaram-se também no caso da *Joana*, tendo esta frequentado também um CEF com equivalência ao 9º ano de escolaridade. Não sabemos em que medida as baixas expectativas dos professores em relação a estes jovens se constituíram no factor fundamental de frequência de um CEF em vez de um percurso no currículo-padrão.

É uma jovem que valoriza a escola dizendo-nos que

“(…) Se não for a escola não somos ninguém. E para ser alguém agora é preciso muito estudo”.⁶⁰

A este propósito a jovem acrescenta que

“(…) se não fosse por minha vontade eu não estava a estudar nem nada. Nem tinha ido para o quinto ano”.⁶¹

De acordo com estudos realizados (Casa-Nova, 2002, 2006) sobre a transição entre Ciclos de jovens de etnia cigana, a passagem para o 2º Ciclo de raparigas de etnia cigana é significativamente menor por comparação com os rapazes. A família da *Joana* criticou a sua opção em prosseguir estudos, dizendo que ela ia para o Ciclo “para ver rapazes”.

A jovem considera que, por ser mulher, teve menos apoio na prossecução dos seus estudos. Além disso, também considera que pelo facto dos seus pais não terem frequentado a escola, não valorizam as aprendizagens aí realizadas:

“(…) também pelos meus pais não terem muita informação nem andarem na escola. Deles não tive muito apoio mesmo”.⁶²

O nível de instrução dos pais é considerado por Abajo (1997:372) um factor que pode condicionar a continuidade escolar de jovens ciganos. O autor refere que “todos aqueles pais que têm um nível de instrução algo mais elevado (sabem ler ou têm estudos primários), não se conformam com o facto de os seus filhos só aprenderem a ler e a escrever” (Id.Ibid.). Com base no trabalho empírico desenvolvido, o autor constata que os ciganos que têm um nível de escolaridade mais elevado, vivem e trabalham em bairros junto da sociedade maioritária, estabelecendo relações inter-étnicas e estão mais familiarizados com as instituições escolares. *Esta proximidade proporcionada pelo estabelecimento de relações inter-étnicas pode contribuir*

⁶⁰ Id.

⁶¹ Id.

⁶² Id.

para a continuidade escolar de jovens ciganos, pelo maior valor atribuído pelas suas famílias àquilo que a escola lhes pode proporcionar.

Quadro 9 - Elementos de caracterização social do agregado familiar da Joana

Grau de parentesco	Idade	Profissão	Nível de escolaridade
Pai	50	Desempregado	Sem escolaridade
Mãe	Não sabe	Doméstica	Sem escolaridade
Irmã	13	Estudante	8º ano
Irmã	22	Doméstica	Sem escolaridade
Irmã	26	Doméstica	Sem escolaridade
Irmão	23	Agricultor	4º ano
Irmão	24	Feirante	4º ano

O *Paulo* tem dezasseis anos. É um rapaz sociável, alegre, de tez morena, fala com uma postura madura, de quem sabe o que quer. O *Filipe*, mais velho que o irmão, de tez menos morena, é mais introvertido, responde sucintamente às questões que lhe colocamos e vai-se abrindo ao longo da entrevista.

O *Paulo* e o *Filipe* vivem em uma Instituição de Solidariedade Social desde os quatro e os seis anos, respectivamente. Têm mais três irmãos, uma rapariga e dois rapazes, e os pais, de etnia cigana, não tinham condições materiais para os manter em casa. Os progenitores encontram-se actualmente separados, dedicando-se o pai ao pastoreio e a mãe à venda nas feiras. Continuam a contactar com os pais na altura das férias escolares e quando há feira na cidade onde vivem, onde a mãe participa.

Ambos referem que a “institucionalização” surgiu como uma oportunidade, que outras pessoas não têm, de terem uma vida melhor.

“Eles (a família) se calhar pensam que nós tivemos sorte, porque eles também queriam estudar e não têm possibilidades para isso, porque se eles estudassem se calhar já trabalhavam ou já tinham uma vida melhor”.⁶³

Para estes jovens, a socialização numa instituição que funciona com as regras e os valores da sociedade maioritária, surgiu como uma oportunidade de obtenção de melhores condições de vida (a que outros membros da família não tiveram acesso), proporcionada por um percurso semelhante ao dos jovens da sociedade maioritária, que passa obrigatoriamente pela escolarização.

⁶³ Excerto da entrevista realizada ao *Paulo*.

Quadro 10 - Elementos de caracterização social do agregado familiar do *Paulo* e do *Filipe*

Grau de parentesco	Idade	Profissão	Nível de escolaridade
Pai	69	Pastor	Sem escolaridade
Mãe	50	Apanha de fruta	Sem escolaridade
Irmão	23	Agricultor	6º ano
Irmã	20	Doméstica	6º ano
Irmão	21	Apanha de fruta	9º ano

A *Ana* tem dezassete anos e é uma jovem sensível, inibida, com um olhar tímido. Morena, com os longos cabelos castanhos escuros e enfeitada com anéis e brincos de ouro. A *Ana* frequenta o 10º ano do Curso Profissional de Gestão. Os pais são ambos de etnia cigana e feirantes, vendendo balões nas feiras e festas populares. As professoras com quem estabelecemos conversas informais informaram-nos que viram a *Ana* a vender balões em festas e que viram várias vezes os irmãos a arrumar carros na rua. Têm casa própria e não se relacionam com a restante família por considerarem que a sua família alargada é problemática.

Tendo reprovado várias vezes ao longo do seu percurso escolar, no Ensino Básico, esta jovem teve acompanhamento individualizado e foi-lhe elaborado um currículo escolar próprio. Em registos que datam de 2004/2005, na “Proposta Síntese de Medidas de Regime Educativo Especial”, consideraram que a aluna sofre de “problemas emocionais e de personalidade, problemas de aprendizagem associados a défices cognitivos”⁶⁴. Por outro lado, na opinião da *Ana*, “a linguagem que os professores usam”, a “dificuldade de compreensão” dos mesmos e a “antipatia” de alguns, contribuem para o insucesso escolar de muitos alunos⁶⁵.

Sobre a sua postura, a Directora de Turma diz-nos que “Tem uma postura assim de estar deitada, assim debruçada um bocadinho...”⁶⁶. Também considera que “para ela autoridade é sinónimo de medo, se se falar com ela num tom simples, de modo meigo e preocupado ela acaba por se abrir, mas quando os professores têm uma postura autoritária ela fecha-se completamente e por vezes nem sequer fala”.⁶⁷

⁶⁴ Excerto retirado dos registos escolares da *Ana*.

⁶⁵ Causas que a *Ana* considera que contribuíram para as dificuldades que sente nesta fase.

⁶⁶ Excerto da entrevista à Directora de Turma da *Ana*.

⁶⁷ Id.

Quadro 11 - Elementos de caracterização social do agregado familiar da Ana

Grau de parentesco	Idade	Profissão	Nível de escolaridade
Pai	58	Vendedor de balões	Sem escolaridade
Mãe	54	Vendedora de balões	Sem escolaridade
Irmã	13	Estudante	6º ano
Irmã	21	Desempregada	4º ano
Irmão	18	Operário	9 anoº
Irmão	19	Desempregado	6 anoº

A *Maria* tem dezassete anos e é uma jovem alta, morena, de cabelos lisos e longos. Com uns olhos castanhos grandes, tem um aspecto desportivo, extrovertido. A mãe trabalha como empregada de mesa num restaurante e não convive com a família cigana alargada. A jovem adora futsal,

“Sempre gostei de jogar, aliás a coisa que mais gosto é jogar futsal. Quando surgiu esta oportunidade agarrei-a”,⁶⁸

afirma, recordando o momento em que entrou para a equipa de futsal da região onde vive. Apesar de ser um desporto tipicamente masculino, *Maria* explica que o futsal é uma grande paixão e por isso “Gostaria de fazer disto o meu futuro. Jogar numa equipa nacional é um sonho, esforço-me muito e empenho-me muito para isso”⁶⁹, conclui a jovem.

A *Maria* frequenta o 11º ano, ou o 2º ano do Curso Profissional de Apoio Psicossocial e é considerada por todos uma óptima aluna, não tendo qualquer módulo em atraso. É uma jovem participativa, que colabora em todas as actividades para as quais é solicitada⁷⁰. Os pais são ambos de etnia cigana e estão separados, vivendo a mãe com um indivíduo pertencente à sociedade maioritária.

Quadro 12 - Elementos e caracterização social do agregado familiar da Maria

Grau de parentesco	Idade	Profissão	Nível de escolaridade
Pai	47	Feirante	4º ano
Mãe	40	Empregada de balcão	6º ano
Pai adoptivo	45	Empresário	9º ano

O *Carlos* e o *João*, de dezasseis e dezoito anos, respectivamente, são irmãos e vivem numa aldeia perto de Bragança. Com apenas um ano de diferença entre eles, o *Carlos* frequenta o 10º ano do Curso Profissional de Gestão de Equipamentos Informáticos (tendo o módulos todos

⁶⁸ Excerto da conversa informal com a *Maria*.

⁶⁹ Id.

⁷⁰ O Director da Turma da *Maria* diz-nos que ela participa activamente, quer em eventos desportivos, quer em apresentações relacionadas com o teatro e a dança.

realizados) e o *João* o mesmo curso, encontrando-se no 11º ano, ou 2º ano do curso. O *João* gosta muito de desporto e das disciplinas que exigem o cálculo como a Matemática e a Física e Química e não se identifica com o Inglês. O pai do *Carlos* e do *João* não pertence ao grupo étnico cigano, apenas a mãe é cigana. Esta encontra-se a frequentar o curso de Jardinagem, com equivalência ao 9º ano de escolaridade. Ambos frequentam esta escola desde o 3º Ciclo, tendo criado o círculo de amigos na escola. Uma parte dos colegas que frequentaram o 1º Ciclo com estes jovens prosseguiram estudos, estando a frequentar a mesma escola que eles, mantendo relações de sociabilidade inter-étnicas ao longo do percurso escolar. Em relação aos pais, estes conheceram-se na aldeia da mãe, mas residem na aldeia do pai e as relações que os jovens mantêm com a família alargada são desenvolvidas fundamentalmente com a família não-cigana.

“Eles sempre disseram para fazermos pelo menos o 12º ano”.⁷¹

Os pais dos dois irmãos sempre os motivaram a estudar, revelando valorizarem os conhecimentos proporcionados pela escola.

Quadro 13 - Elementos de caracterização social do agregado familiar do *Carlos* e do *João*

Grau de parentesco	Idade	Profissão	Nível de escolaridade
Pai	40	Empregado na construção civil	4º ano
Mãe	39	Estudante	6º ano

Esta introdução breve ao contexto familiar e escolar dos jovens participantes neste estudo permite construir “(...) a rede de interdependências familiares” através da qual os jovens “constituem os seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem ‘reagir’ quando ‘funcionam’ em formas escolares de relações sociais.” (Lahire, 2004:19). Na opinião do autor, os casos de fracasso escolar “são casos de solidão no universo escolar” (Id.Ibid.).

Em alguns dos casos estudados, trata-se de jovens que, no que concerne ao seu percurso escolar e ao desejo de continuidade dessa escolaridade, se sentem sozinhos também no seu universo familiar. A Joana e a Ana são duas jovens que manifestam essa solidão pelo facto de os pais não possuírem preparação escolar para as ajudar.

⁷¹ Excerto da entrevista realizada ao *João*.

“Realmente eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão portanto sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares” (Id.:19).

Além disso, pelo facto de serem raparigas

“não possuem, à partida, as mesmas oportunidades de uma eventual frequência prolongada da escola, (...) as raparigas são na sua maioria “orientadas” para o seu abandono, principalmente a partir do final dos dois primeiros Ciclos de escolaridade. No entanto, são estas quem, dentro das comunidades, apresentam maior vontade de prosseguimento de estudos por comparação com os rapazes” (Casa-Nova, 2006:175).

No caso da *Ana*, a nossa percepção é de que existe a implicação da mãe na sua continuidade escolar. Já no caso da *Joana*, o apoio prestado pela família é muito reduzido e, pela análise do discurso da jovem, por vezes nulo.

Por outro lado, alguns dos jovens entrevistados são apoiados e incentivados a estudar. No caso dos jovens que vivem no Lar, são-lhes impostos horários destinados ao estudo “(...) nós somos obrigados sempre, agora no Ensino Secundário a três, duas horas e meia por dia. Uma hora e meia das cinco e meia às sete, depois das nove e meia às dez e meia”⁷², a estar numa sala de estudo.

Os horários e as regras são impostos pela instituição onde vivem. Tal como o *Paulo* e o *Filipe*, o *Miguel* também refere que no seio da sua família adoptiva sempre houve horário para as refeições, para dormir, para o estudo.

“Aqui normalmente sou um bocado preguiçoso a levantar...é um hábito. Já foi pior porque o Sr. *Joaquim* sempre me pressionou, digamos assim, a deitar cedo para acordar cedo, nisso acho que puxei um bocado à minha família, assim um bocado preguiçoso”.⁷³

Esta realidade contrasta com aquela das comunidades ciganas tradicionais em que os ritmos, modelos e rotinas são diferentes das associadas ao contexto escolar; em que prevalece uma concepção de tempo que valoriza o imediato; onde não cabe o prolongamento da adolescência, que na nossa sociedade se tornou essencial para a continuidade escolar dos jovens. A adolescência, no grupo étnico cigano, é a altura em que se espera que os jovens assumam um leque de responsabilidades domésticas e profissionais (Derrington & Kendall, 2004).

Com efeito, “os valores, os motivos de orgulho e prestígio, as exigências e expectativas que caem sobre os adolescentes ciganos e *payos* são distintos em muitos aspectos”. (Abajo, 1997:346). O autor acrescenta que

⁷² Excerto da entrevista realizada ao *Filipe*.

⁷³ Excerto da entrevista realizada ao *Miguel*. É interessante analisar a percepção que o *Miguel* tem da família, considerando que é “preguiçoso”, à semelhança da sua “família biológica”.

“Na vida cigana tradicional o adolescente incorpora-se, sem dilação na vida adulta e tem um reconhecimento e um *status* já de adulto ou semi-adulto. Pelo contrário, o adolescente da etnia maioritária caracteriza-se actualmente por prolongar o *status* da infância (dependência económica da família, não colaboração nas obrigações familiares...) (Id.Ibid.).

Ao serem socializados em normas e valores mais semelhantes aos da sociedade maioritária, o *Miguel*, o *Paulo* e o *Filipe*, foram desenvolvendo rotinas de estudo que permitiram a obtenção de melhores resultados escolares, tendo *a socialização primária junto de elementos da sociedade maioritária contribuído para a sua continuidade escolar*. A mesma situação se observa relativamente ao *Carlos* e ao *João*, filhos de um casamento exogâmico, socializados junto de um progenitor pertencente à sociedade maioritária e com um progenitor cigano que valoriza os saberes escolares.

4.2.2 O contexto familiar dos/as jovens ciganos/as

4.2.2.1 Trajectórias e experiências escolares dos pais

O trabalho empírico permitiu-nos conhecer a realidade das famílias dos jovens que fizeram parte deste trabalho. Entrevistamos as progenitoras na sua casa, no café da sua aldeia, por vezes rodeados das pessoas de sua confiança, nomeadamente dos irmãos e dos próprios filhos. Pudemos verificar que as condições materiais em que alguns dos pais vivem e que podem fornecer aos seus filhos são muito limitadas. Na opinião de algumas das progenitoras entrevistadas, as condições económicas em que viviam e vivem, condicionam as oportunidades dos seus filhos e conseqüentemente o seu percurso escolar. As famílias da maioria dos jovens entrevistados pertencem a classes sociais desfavorecidas, embora haja duas famílias em que a pobreza é mais preocupante, sendo que duas das jovens entrevistadas, que apresentam maiores dificuldades escolares, são provenientes deste contexto social.

A relação com a escola da maioria das progenitoras entrevistadas, quando existiu, foi muito curta, sendo que 7 dos 12 pais dos jovens entrevistados são analfabetos. Observa-se que, na maioria dos casos estudados, os pais mais jovens possuem maior nível de escolaridade.

A maioria das mães que entrevistamos referem que não tiveram a possibilidade de estudar porque tinham de trabalhar para ajudar os pais quer em casa, a cuidar dos irmãos, quer nos ofícios diários. É importante salientar também que, de uma forma geral, os tios dos jovens entrevistados também não frequentaram a escola e quando o fizeram, constata-se que apenas os rapazes iam à escola e só até ao 4º ano de escolaridade.

Uma das mães entrevistadas refere que dos seus sete irmãos nenhum frequentou a escola e que ela gostava de ter estudado. Valorizam a escola pela sua utilidade no que concerne a obter um bom emprego, para não terem que passar pelas mesmas dificuldades que os seus familiares passaram.

Três das mães entrevistadas não possuem qualquer escolaridade, o que, tendo em atenção a sua faixa etária, está de acordo com os dados empíricos do trabalho realizado por Casa-Nova (2008b). Segundo a autora, as mulheres da sua amostra, na faixa etária dos 40, revela-se uma geração de mulheres analfabetas. Uma das mães participantes neste estudo sabe apenas assinar o seu nome, porque aprendeu a copiá-lo do seu bilhete de identidade. Outra não sabe que idade tem e quando a questionamos sobre o seu bilhete de identidade, diz-nos que é a sua filha que o guarda e que realmente não sabe a sua idade, desvalorizando a sua data de aniversário.

“- Que idade tem?

- Não sei, menina, o meu bilhete está lá em cima com a minha *Noémia*.

- Não sabe quantos anos tem? Assim não podemos cantar os parabéns...

- É menina, palavra de honra que não sei.”⁷⁴

A mãe biológica do *Miguel* é analfabeta, mas o filho refere que isso

“não quer dizer que a minha mãe seja burra! Porque é o que eu digo, a minha mãe pode não saber ler nem escrever, mas de burra não tem nada! E há muitas pessoas que dizem que sabem ler e escrever, mas podem ler mas não percebem o que estão a ler! 65% da população é assim!”⁷⁵

O *Miguel* revelou ao longo da entrevista uma postura defensiva relativamente à família cigana e à sua identidade étnica.

A mãe da *Joana* casou muito nova, tal como a generalidade das mulheres ciganas.

“Gostava de chegar a fazer o meu nome. Em vez de pôr o dedo, escrevia com a caneta. Eu gostava muito que me pusessem na escola, mas os meus pais não me puseram.”⁷⁶

Consideramos, à semelhança de outros autores (Casa-Nova, 2006, Derrington & Kendall, 2005, Abajo, 1997, Abajo & Carrasco, 2004) que o estabelecimento de uma relação de proximidade com a escola por parte dos pais dos jovens ciganos, pode favorecer a continuidade escolar destes.

⁷⁴ Excerto da entrevista realizada à mãe da *Joana*.

⁷⁵ Excerto da entrevista realizada ao *Miguel*.

⁷⁶ Excerto da entrevista realizada à mãe do *Filipe* e do *Paulo*.

4.2.2.2 Percepções e opiniões dos pais face ao percurso escolar dos/as jovens ciganos/as e ao seu futuro profissional

As percepções e opiniões dos pais dos jovens ciganos participantes neste estudo face ao percurso escolar dos filhos e àquele que poderá ser o seu futuro profissional, são relevantes pois, sendo os pais figuras centrais no desenvolvimento dos seus filhos, permitem-nos compreender quais as expectativas criadas por estes.

Em alguns casos e quando questionados sobre a razão pela qual os seus filhos foram estudar, é reconhecida a importância da escola para o seu futuro profissional, enfatizando a expectativa relativamente a uma vida melhor para os seus filhos do que a que eles tiveram. A pobreza que dizem ter sentido no seu tempo e a incapacidade dos pais de os colocarem a frequentar a escola, é salientada pelos entrevistados.

“Eu só queria uma vida melhor para elas. Eu gostava de ter ido à escola, mas os meus pais não me puseram na escola. Os meus irmãos também não foram à escola, porque tinham de trabalhar de dia para comer à noite. Era assim a vida, andávamos com o burrinho, pelas portas e vender...”⁷⁷

Para aqueles pais que não têm qualquer escolaridade, a continuidade escolar dos seus filhos, significa também um auxílio no contacto institucional. Uma das entrevistadas diz-nos que se preocupa com o cumprimento das suas obrigações e como não sabe ler nem escrever, as filhas ajudam-na na leitura da correspondência.

“Elas estão a estudar, bem lhes digo que me leiam as cartas”.⁷⁸

Uma das mães diz-nos que as suas filhas estudaram por uma imposição por parte da escola em articulação com a Segurança Social, como forma de receber o Rendimento Social de Inserção.

“Os meninos, disseram que era para eu os pôr a estudar. Só fizeram a quarta, só quiseram fazer a quarta, as meninas ficaram então na escola e elas obrigaram-me a deixá-las andar no Ciclo.”⁷⁹

Esta mãe, quando questionada sobre se não desejava que as filhas continuassem os seus estudos no 2º Ciclo, responde que

“Eu queria, eu queria que fossem mulheres que tirassem o pão do lodo, para que se empregassem num emprego bom, para terem uma vida normal.”⁸⁰

⁷⁷ Excerto da entrevista realizada à mãe da *Ana*.

⁷⁸ Id.

⁷⁹ Excerto da entrevista realizada à mãe da *Joana*.

⁸⁰ Id.

Pela análise da entrevista por nós realizada à mãe da Joana, pudemos constatar que na altura em que as filhas transitaram para o 2º Ciclo, a sua reacção não foi favorável, tendo sido obrigada a permiti-lo, como já referimos, devido ao RSI. Esta reacção acontece bastante em relação às raparigas no seio da comunidade cigana. Embora esta mãe revele valorizar os saberes apreendidos no seio da escola, o desejo de manutenção do sistema de valores do grupo étnico cigano e o medo de represálias por parte do grupo alargado poderão estar na base deste receio no prosseguimento de estudos por parte das suas filhas (Cf. Casa-Nova, 2006). A mesma autora (Id.:175) constata, pelo trabalho empírico desenvolvido que

“Apesar de os progenitores valorizarem os saberes escolares e o que os diplomas escolares podem proporcionar do ponto de vista da integração sócio-cultural e de elevação do estatuto social (...) as pressões comunitárias, *reais* ou *simbólicas*, jogam um importante papel no que concerne às margens de autonomia dos seus elementos individualmente considerados. O receio de consequências negativas funciona frequentemente como inibidor da realização de aspirações sociais individuais e familiares, principalmente no que diz respeito ao género feminino”.

A autora acrescenta que no seio da comunidade por si estudada os processos de educação e socialização familiares, no que se refere 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, enquanto no que diz respeito às raparigas estas são orientadas para o abandono da escola no final do 1º ou 2º Ciclo (Id.Ibid.).

Tal como esta mãe, também nas restantes entrevistas realizadas às progenitoras pudemos verificar que verbalmente todas valorizam a escola, parecendo ter consciência da importância da educação formal para o futuro dos seus filhos. Contudo, para algumas mães, basta que os seus filhos aprendam a ler e a escrever para que possam responder às exigências das actividades profissionais tradicionalmente assumidas pelos membros do grupo.

Esta situação é analisada pelo Grupo Eleuterio Quintanilla (2003), em Espanha, composto por vários docentes. Estes explicam que a sociedade utiliza a escola para transmitir os seus próprios valores e o cigano não lhe encontra outra funcionalidade do que a de aprender a ler, escrever e calcular. De acordo com o trabalho de investigação desenvolvido por este Grupo e no que se refere a essa realidade específica, os autores consideram ainda que a falta de protagonismo dos alunos provoca sentimentos de desvalorização e situações de inibição, já que “os livros de texto silenciam-no (ao cigano) ou deformam-no; só 10 % dos projectos educativos contemplam a cultura cigana e 60% nem a mencionam; só 3 % dos professores mantêm contactos com as associações ciganas...” (Id.:168-169).

O desejo de manutenção dos valores ciganos, a funcionalidade de que a escola parece revestir-se para a maioria desta população, bem como as incertezas e constantes anulações de si que os jovens ciganos sentem na sala de aula, dado não se identificarem com a cultura que lhes é transmitida, que é a da sociedade maioritária, podem contribuir para o abandono escolar por parte desta população. O trabalho empírico evidencia, no caso de alguns pais, uma concepção de sucesso, que não é a de

“uma escola configurada para uma determinada cultura, olhando o sucesso dentro de uma perspectiva etnocêntrica, ou seja, não considerando que a comunidade cigana possa apresentar outra concepção de sucesso: saber ler e escrever e realizar exercícios simples de aritmética, é percebido pela comunidade como uma forma de sucesso, dado constituírem-se em elementos essenciais para o seu quotidiano pessoal e profissional” (Casa-Nova, 2003:265-266).

No que diz respeito aos pais do *Paulo* e do *Filipe*, entrevistamos a mãe, mas neste caso, para compreender o percurso escolar dos jovens, entrevistamos também uma informante-chave, a responsável pela instituição onde ambos vivem. Nestes casos, um professor da instituição deslocase constantemente às escolas dos jovens que vivem na instituição para se informar sobre o seu percurso, as dificuldades e os seus resultados escolares. A mãe destes dois jovens vive numa aldeia a cerca de 40 Km de distância da instituição onde vivem os seus filhos desde os 4 e 6 anos. Embora ela reconheça que é bom para eles que estejam a estudar já num nível de ensino mais avançado, a nossa percepção é de que ela não participa da vida dos seus filhos e não acompanha com proximidade o seu percurso escolar. Contudo é com ela que eles têm mais contacto.

“O pai vem cá pontualmente. Duas a três vezes ao ano. Sem nós termos muito a referência de quando é que poderá vir. Ele ainda vive muito aquela modalidade nómada, de estar a mudar constantemente de local de residência. Em relação à mãe, o contacto é mais frequente, eles passam alguns dias de férias com ela e depois a mãe acaba por vir mais vezes à cidade e acaba por passar aqui na instituição.”⁸¹

Relativamente aos pais da *Maria*, esta jovem tem tido o apoio da mãe ao longo do seu percurso escolar. A mãe estudou até ao 6º ano e diz-nos que gostaria de ter dado continuidade aos seus estudos. Vivia numa aldeia, mas como se separou do marido, veio viver para a cidade e iniciou a actividade profissional de empregada de balcão num restaurante. Há já alguns anos que a *Maria* não mantém um contacto regular com a família alargada. De todos os jovens entrevistados, é a mais activa, com personalidade vincada e com melhores resultados escolares.

⁸¹ Excerto da entrevista realizada à responsável da instituição onde o *Filipe* e o *Paulo* vivem.

A mãe, embora tenha sentido algumas dificuldades económicas inicialmente, considera que hoje é muito importante que a filha termine o Ensino Secundário e gostaria que ela frequentasse o Ensino Superior.

Os pais biológicos do *Miguel* nunca interferiram no seu percurso escolar, tendo sido sempre acompanhado pela mãe adoptiva que esteve sempre muito presente no seu percurso escolar, deslocando-se constantemente à escola. O *Miguel* diz-nos inclusive que a mãe biológica nunca lhe falou sobre a sua relação com a escola.

“É, eu digo sempre à minha mãe, agora que eu tenho dezoito anos é que te lembraste que estudo e para eu não perder os estudos, porque ela nunca me disse uma palavra de “vê lá se estudas” ou “tem cuidado com os estudos”.

“O meu pai dizia-me: concentra-te e vê lá se estás atento, mais mal é teu se não estudares... Mas nunca me impôs nada. A minha mãe nunca falou disso. Agora parece que eu... que tenho dezoito anos parece que se lembrou de mim digamos assim. Tem medo que eu saia à noite e isso”.

“Porque o meu pai também se interessa por nós e pelos estudos porque sabe que sem eles não é a vida que ele quer para nós, não é irmos vender ou estar sempre ali dependentes...”⁸²

Estes excertos evidenciam a preocupação do pai biológico do *Miguel* em relação ao seu futuro profissional, desejando que ele venha a desenvolver outra actividade profissional que não a de feirante. No que se refere à mãe, a nossa percepção é de que esta começou a pressionar o *Miguel* para estudar quando se apercebeu da sua desmotivação face ao curso que frequenta, compreendendo a importância para o futuro do *Miguel* de uma trajectória de sucesso escolar.

O *João* e o *Carlos* estão a frequentar o mesmo curso e os seus pais têm acompanhado o seu percurso escolar. Embora não se desloquem com muita frequência à escola, tem havido um esforço da sua parte para que os jovens terminem o Ensino Secundário

“Quando me chamam vou à escola para saber se eles estão a estudar e se não faltam às aulas. Queremos que eles façam pelo menos o 12º ano para poderem encontrar trabalho, já com o 12º é difícil...”⁸³

Nenhum dos irmãos tem como objectivo, nesta fase, prosseguir estudos e os pais consideram que já é muito bom que eles terminem o Ensino Secundário e encontrem um bom emprego.

⁸² Excerto da entrevista ao *Miguel*.

⁸³ Excerto da entrevista à mãe do *João* e do *Carlos*.

4.2.2.3 A participação dos pais na vida da escola

Por considerarmos, como Silva (2003a:168), que “Só uma efectiva generalização da participação dos encarregados de educação inviabilizará que a relação escola-família se traduza num meio de reprodução social”, analisamos neste trabalho de investigação o tipo de participação que os pais desenvolvem em relação à escola onde estudam os seus filhos.

Pudemos observar um contraste no que se refere à participação dos pais na vida da escola (a maioria dos pais, à semelhança do que acontece com os pais pertencentes à sociedade maioritária, só se desloca à escola quando é convocado). Apenas os pais adoptivos do *Miguel* e os responsáveis pela educação na Instituição onde vivem o *Paulo* e o *Filipe*, vão constantemente à escola, solicitando informação sobre o percurso escolar dos jovens, incluindo datas de exames. Os restantes pais quase não se deslocam à escola.

“A educação do *Miguel* está entregue aos pais adoptivos. Portanto os pais biológicos realmente mantêm uma fidelidade biológica para com o filho, não é? Mas no que diz respeito à educação dele, não existe. Como pais não existem. Em termos de educação.”⁸⁴

“Relativamente aos pais, sabemos que neste momento é o encarregado de educação que vem cá à escola. Era um dos encarregados de educação com presença mais regular e mais assíduo na escola. Ele vinha cá voluntariamente saber como é que estava o *Paulo*. Se havia algum problema com o *Paulo*. Vinha saber as datas dos testes. Depois vinha para saber os resultados.”⁸⁵

“Sempre que me chamam vou à escola para saber das notas e saber se eles não estão a faltar.”⁸⁶

“Das minhas meninas nunca fui chamada à escola. Só fui uma vez, por causa do meu *Jorge*, um rapaz bateu-lhe primeiro e ele, pois, também lhe bateu.”⁸⁷

Sendo a escola um espaço onde os jovens interagem uns com os outros e constroem relações de sociabilidade inter-étnicas, a colaboração e interacção dos pais com os professores ajuda a resolver muitos dos problemas escolares dos seus educandos, que vão surgindo ao longo do seu percurso escolar. As entrevistas realizadas indicam que a maioria das mães não estimula os seus filhos para prosseguirem estudos. Valorizam a escola e demonstram orgulho pelo facto de os seus filhos estudarem em níveis de ensino tão elevados, por comparação a outros jovens ciganos, contudo não se pôde verificar um interesse pelo quotidiano escolar dos seus filhos. Esta realidade poderá dever-se ao facto de a maioria das mães entrevistadas não terem frequentado a escola e os conhecimentos que detêm não serem suficientes para apoiarem os seus filhos nas tarefas escolares. Consideramos que a dificuldade no apoio às tarefas escolares por parte de

⁸⁴ Excerto da entrevista realizada à Directora da Turma do *Miguel*.

⁸⁵ Excerto da entrevista realizada à Directora da Turma do *Paulo*.

⁸⁶ Excerto da entrevista à mãe do *Carlos* e do *João*.

⁸⁷ Excerto da entrevista realizada à mãe da *Joana*.

algumas das progenitoras entrevistadas pode levar à reprodução da sua própria situação de marginalização social e cultural em vez da mudança social.

4.2.3 O contexto educativo dos/as jovens ciganos/as

4.2.3.1 Percepções e opiniões dos Directores de Turma face ao percurso escolar dos/as jovens ciganos/as e ao seu futuro profissional

Em relação à *Ana*, a Directora de Turma considera que ela “está bem inserida, fala com todos, dá-se bem com todos mas tem um núcleo que neste caso é uma aluna também com dificuldades. Também por si um bocado tímida, introvertida”.⁸⁸

Relativamente aos conteúdos escolares, a Directora de Turma pensa que ela se sente mais à-vontade nas actividades práticas,

“Artes era uma disciplina em que ela estava à-vontade, educação física também. O que for mais prático. E o que for de sistematizar se calhar algo que ela possa memorizar e depois passar para o papel. Por exemplo a nível da Matemática se ela num determinado exercício recalcar, recalcar e recalcar...”.⁸⁹

A *Ana* apresenta um comportamento exemplar, cumprindo os horários e faltando apenas quando há festas ou feiras grandes em que a família precisa da sua ajuda. Sobre o futuro da *Ana* a Directora diz-nos que

“Eu sou sincera, eu não sei muito bem qual é... O que é que ela vai querer ou fazer um dia na vida futura, não faço ideia porque ainda não perguntei... Perguntei mas a pergunta não teve resposta e eu penso que ela sente-se bem na escola, tem apoio, tem horários, sei lá... Não tem que andar se calhar a vender e... e um dos motivos será esse. Outro o facto também de poder ter alguma escolaridade porque ela no fundo ao frequentar este estabelecimento, pode ter outro tipo de acesso. Um dia mais tarde pode fazer um curso, uma faculdade...”⁹⁰

Esta jovem teve apoio individual desde o 2º Ciclo. Na opinião da sua Directora de Turma, “este apoio individual, tem-na ajudado imenso. O facto de ela ter um currículo escolar próprio, é um apoio! Tem alguém que está sempre do lado dela. Porque se não tivesse e com as dificuldades que ela tem, também teria abandonado”⁹¹. A Directora de Turma da *Ana* acrescenta que a escola permite que ela tenha acesso a um conjunto de informações que não teria em casa e que, apesar das dificuldades, “se não fosse a escola ela não estaria no patamar que está”⁹². Este extracto revela que, na opinião da Directora de Turma, o apoio recebido na escola tem sido

⁸⁸ Excerto da entrevista à Directora da Turma da *Ana*.

⁸⁹ Id.

⁹⁰ Id.

⁹¹ Id.

⁹² Id.

fundamental para a trajectória de continuidade escolar da *Ana*, considerando a mesma que esta jovem nunca teve muito apoio em casa.

“Acredito que ela tenha estado sempre sozinha. E acabou por... por vir subindo, a pouco e pouco mas com o apoio de quem está na escola. Porque a nível de casa, a própria encarregada de educação não pode ajudar porque não sabe. Agora também temos que ver que há a preocupação da mãe em querer dar às filhas aquilo que não teve.”⁹³

Na opinião da Directora de Turma do *Miguel*, e em relação ao seu percurso escolar, esta considera que ele “não demonstra ter tido dificuldades de aprendizagem. Antes pelo contrário. O que o *Miguel* demonstra é preguiça!”⁹⁴. A Directora de Turma do *Miguel* está a acompanhá-lo desde o 10º ano e diz-nos que a grande dificuldade sentida é a de motivar o *Miguel*, pois considera que este não gosta muito daquilo que está a estudar.

“O *Miguel* gostava de ter seguido futebol. Mas os pais adoptivos acharam que isso não era uma carreira de futuro para ele. Porque acharam que ele se calhar não tinha assim tanto jeito para o futebol como ele acha. E portanto jogava futebol como qualquer outro miúdo da idade... Não o suficiente para fazer dele um craque e deixá-lo seguir. E como ele faz umas coisas bonitas em casa no computador pareceu-lhes que o curso de informática seria um curso adequado. Com o qual o *Miguel* não se identifica. Portanto o *Miguel* não gosta. Aqui o principal problema é que o *Miguel* não gosta do curso em que está. Esse é o nosso maior problema. Portanto este desinteresse... Não lhe diz nada. Eu estar-lhe a falar daquela linguagem de programação mais do que qualquer outra coisa, não lhe diz nada. Ele arrasta-se pelo curso, arrasta-se autenticamente. Arrasta-se com muito dificuldade pelo curso.”⁹⁵

O *Miguel* gostava de ter seguido um curso relacionado com o Desporto, contudo, os pais adoptivos consideraram que este não lhe permitiria uma carreira com futuro. Além disso, as opções existentes na escola, que fica próxima da residência dos pais adoptivos do Miguel, não previam cursos na área do Desporto, pelo que optaram por inscrever o *Miguel* no curso que frequenta actualmente.

De acordo com a Directora de Turma, o *Miguel* não gosta de ser chamado à atenção. Além disso, neste ano lectivo, a Directora de Turma considera que o *Miguel* adoptou uma postura, perante o curso, de simpatia e charme, considerando que assim e com pouco esforço conseguiria terminar o curso. Esta acrescenta que o *Miguel* sabe que “são avaliados por competências e que se ele fizer algumas das actividades propostas, um trabalho, algumas participações nas aulas e um teste ou outro positivo os professores vão tentar a recuperação”⁹⁶. Na opinião da sua Directora de Turma, o *Miguel* fica à espera que os professores o ajudem.

⁹³ Id.

⁹⁴ Excerto da entrevista à Directora da Turma do *Miguel*.

⁹⁵ Id.

⁹⁶ Excerto da entrevista realizada à Directora de Turma do *Miguel*.

“Em relação ao comportamento, ele não tem mau comportamento nas aulas, de forma alguma. Mas como está pouco motivado distrai-se. E ao distrair-se acaba por distrair os outros. Eu já o tinha avisado uma vez, eu já o tinha avisado duas vezes, já tinha dito que eu não posso continuar a permitir que tu te distraias ou que estejas assim na brincadeira. Já percebemos que tu este ano assumiste o papel de animador social da turma...”⁹⁷

Ainda na perspectiva da Directora de Turma, este teve “muito colinho” por parte de alguns professores, e diz-nos ainda que esta situação é característica dos Cursos Profissionais, que “nos obrigam a... de alguma forma termos um acompanhamento muito privado, cada menino, cada aluno...”⁹⁸.

Este excerto revela uma postura paternalista da Directora de Turma face aos seus alunos, assumindo que estes jovens necessitam de maior acompanhamento comparativamente aos alunos do ensino oficial.

No caso do *Miguel*, houve uma grande pressão por parte dos seus pais adoptivos para que prosseguisse estudos. A opção pelo Ensino Profissional foi feita pelos pais adoptivos, que sabiam do seu pouco interesse em continuar os estudos e consideravam que, optando por um Curso Profissional, o *Miguel* terminaria o Ensino Secundário preparado para exercer uma profissão.

Na opinião do Director de Turma do *Filipe*, são direccionados para o Ensino Profissional aqueles alunos que “(...) têm alguns problemas de aprendizagem durante o ensino unificado”⁹⁹. A falta de motivação para prosseguir estudos também é referida pelo entrevistado. Este considera que são os pais e os professores que normalmente incentivam o aluno a continuar os estudos, com o objectivo da melhoria da qualidade de vida. Na percepção deste Director de Turma, como muitos se sentem desencantados com o ensino oficial “oferecem-lhe aqui outro caminho, outra via (...) quando essa oferta é pouco informada normalmente traçando-lhe um quadro muito mais favorável do que realmente é, eles facilmente caem no engodo”¹⁰⁰. O Director de Turma acrescenta

“ (...) desenharam-lhe um determinado quadro com determinado currículo. Traçaram-lhe uma série de facilidades que não vieram a acontecer (...). Tanto assim é que há programas...lembro-me do meu colega de Português que muitas vezes dizia que isto é inconcebível. Como é que criam um Curso Profissional com um determinado tipo de objectivos, criam um determinado perfil para a saída destes alunos do curso mas afinal o meu programa é rigorosamente igual ao de Português dos cursos normais, para alunos que querem seguir um curso superior. Isso não faz sentido nenhum, não faz sentido nenhum porque de facto eles não estavam preparados para aquilo, nem estavam preparados psicologicamente, nem sequer em termos de aprendizagem, porque quer queiramos quer não, o que acontece nesta escola e em todas aquelas que eu conheço é que os alunos que

⁹⁷ Id.

⁹⁸ Id.

⁹⁹ Excerto da entrevista ao Director da Turma do *Filipe*.

¹⁰⁰ Id.

estão nos profissionais não são obviamente os melhores alunos, em alguns casos até podem ser as melhores pessoas.”¹⁰¹

Este Director de Turma considera que o currículo no Ensino Profissional deve ser menos exigente do que o do Ensino Oficial. Esta postura coloca em evidência as baixas expectativas dos professores em relação aos alunos do Ensino Profissional.

Pudemos constatar que alguns destes jovens não se sentem identificados com o curso que frequentam. Como referimos anteriormente, a Directora de Turma do *Miguel* considera que

“Aqui o principal problema é que o *Miguel* não gosta do curso em que está. Esse é o nosso maior problema. Portanto este desinteresse...”¹⁰²

Este desinteresse reflecte-se na sua postura nas aulas e perante os professores. Pudemos observar um aluno distraído, pouco participativo, que conversa com os colegas durante as aulas. O próprio nos afirmou que esta falta de empenho e motivação se deve ao facto de não estar a frequentar o curso que gostaria, mas para o qual a sua mãe adoptiva e os professores o direccionaram. A intenção da mãe adoptiva era a de lhe proporcionar um futuro melhor e impedir o abandono escolar por parte do *Miguel*. As alternativas na escola e o processo através do qual os alunos são integrados nos Cursos Profissionais não parecem ter por base uma análise vocacional, mas sim os piores resultados escolares. Apesar de não ser esse o objectivo destes cursos, em Portugal estes parecem constituir-se, à semelhança de outros percursos alternativos, como refere Casa-Nova (2008b:48)

“em *ofertas educativas de segunda oportunidade* (uma segunda oportunidade dada depois da primeira ter falhado – a oportunidade de frequência do currículo-padrão) e de *oportunidades de segunda*, na medida em que efectivamente, e por comparação com o currículo-padrão, elas se apresentam com um conteúdo programático que socialmente e sociologicamente é considerado hierarquizante, colocando os seus frequentadores nos níveis mais baixos da hierarquia escolar e social.”

A falta de alternativas nas escolas é referida pela Directora de Turma actual da *Ana* que nos diz que o curso que esta frequenta foi o único que iniciou no ano lectivo de 2007/2008 pelo que, acrescenta a Directora numa conversa informal, se este curso não tivesse iniciado, os jovens que o frequentam, incluindo a *Ana*, não tinham prosseguido estudos. Para a Directora de Turma, a *Ana* continuou a estudar porque houve pressão por parte dos professores e por parte da mãe, que queria uma vida melhor para a filha. Estes dois jovens foram integrados em Cursos Profissionais, com os quais não se sentem identificados (um por insistência dos pais adoptivos e outro por falta de alternativas).

¹⁰¹ Id.

¹⁰² Excerto da entrevista à Directora da Turma do *Miguel*.

A propósito da influência dos professores e das pessoas que constituem a rede social dos jovens entrevistados, o *Paulo* relata-nos uma conversa que teve com a sua Directora de Turma, no 9º ano:

“Eu ia ter que mudar de escola, eu disse que ia para a industrial. E ela disse-me que não falava mais comigo se eu fosse para lá. Ela disse-me que não falava mais comigo e eu fiquei lá.”¹⁰³

Neste caso, a Directora de Turma teve um papel decisivo na opção por um percurso de Ensino Oficial por parte do jovem, evidenciando a *importância da orientação e apoio por parte dos professores, nas trajectórias escolares dos jovens ciganos*, seguindo um percurso no currículo-padrão.

O Director de Turma do *Filipe* é formado em Filosofia, com Mestrado e gosto por comunicação. Em relação ao insucesso e abandono escolares a que assistimos actualmente, nomeadamente, por parte das classes de menor estatuto social, o Director de Turma diz-nos que

“O quadro educativo em Portugal está péssimo e os exemplos são deploráveis, de maneira que não me admira nada que alguns alunos se sintam inquietos e desmotivados. Eles têm dezenas, centenas de exemplos de pessoas que tiraram uma licenciatura e estão desempregadas. Isso não é um bom presságio para eles não é, seguramente que não é e nem sequer é motivador. Mas em contrapartida às vezes há alguém que era rebelde, pouco dado aos estudos e conseguiu abrir uma pequena empresa, montou um comércio, alguns até têm um café e estão muito bem na vida. Eles olham para eles e afinal tenho ali dois ou três que conheço estudaram e estão hoje dependentes do país, tristes e desiludidos da vida e outros que afinal não fizeram nada disto e estão bem. Isto tem muitas repercussões.”¹⁰⁴

Relativamente ao percurso escolar do *Filipe*, o Director de Turma refere que, sendo o *Filipe* proveniente do grupo étnico cigano, que considera, “mal vistos pela população em geral e em alguns casos marginalizados e muito estigmatizados, foi curioso o facto de só me ter apercebido que o *Filipe* era cigano passado três ou quatro meses de lidar com ele”¹⁰⁵. Considera que isto poderá dever-se ao facto de o *Filipe* “estar bem integrado e agir de acordo com aquilo que são as normas sociais exigidas na nossa sociedade”.¹⁰⁶

O Director da Turma acrescenta que

“Quando soube fiquei mais admirado e se calhar passei a admirá-lo ainda mais porque contrariamente àquilo que caracteriza hoje os alunos em geral, na escola, que são pouco educados pouco respeitadores onde na minha óptica reconhecem muito bem os direitos mas sabem pouco dos seus deveres e das suas obrigações, gostei muito do *Filipe* porque ele sempre foi um indivíduo muito civilizado, um indivíduo muito respeitador. Um indivíduo muito consciente e diria até muito responsável na forma como ele se relacionava comigo.”¹⁰⁷

¹⁰³ Id.

¹⁰⁴ Excerto da entrevista ao Director da Turma do *Filipe*.

¹⁰⁵ Id.

¹⁰⁶ Id.

¹⁰⁷ Id.

Esta transcrição enfatiza, uma vez mais, as expectativas antecipadas que os professores constroem em relação aos diferentes públicos escolares. A maioria dos Directores de Turma entrevistados transportam consigo uma imagem do aluno ideal que tende a excluir e a marginalizar aqueles que não encaixam nas características de uma “cultura branca, de classe média, urbana e masculina que ignora ou exclui os grupos minoritários” (Silva, 2003a:73).

Para este Director de Turma, o facto de o *Filipe* agir de acordo com as normas sociais da sociedade dominante, nas quais foi socializado desde tenra idade, significa que este está bem integrado. Na sua perspectiva, o *Filipe* “sente-se de alguma forma protegido, porque apesar de tudo tem uma organização que o integra num grupo de outros seres humanos com características semelhantes às dele mas que lhe cria algo muito próximo do ambiente familiar que o tenta integrar na sociedade e tudo faz para que ele possa ter um futuro melhor”¹⁰⁸. O Director de Turma tem a convicção de que o *Filipe* sente e valoriza isso e quer aproveitar essa oportunidade.

A Directora de Turma do *João* é Mestre em Matemática e já o conhece há cinco anos, tendo sido sua professora no 9º ano de escolaridade. A mesma refere que o *João* faltava bastante e que não gostava de trabalhar, fazendo apenas o necessário para obter notas positivas. Refere que recentemente o seu comportamento e assiduidade têm melhorado e que este se tem aplicado mais.

“No 10º ano melhorou a sua atitude. No 11º chegava sempre a tempo à aula e era dos alunos com quem se podia contar. Ele, no ano passado melhorou e este ano continua, acho que o facto de ter começado a namorar ajudou. Ela também está a terminar um Curso Profissional nesta escola.”¹⁰⁹

No que se refere ao *Carlos*, este é mais aplicado e assíduo, embora seja tímido e pouco participativo nas aulas, considerando uma das suas professoras que é um pouco agressivo no modo como se expressa. Na opinião do Director de Turma do *Carlos*, este necessita de trabalhar mais, demonstrando maior interesse nas aulas, contudo, constatamos que se trata de um aluno que não tem qualquer módulo em atraso.

4.2.3.2 Percepções e opiniões dos Directores de Turma relativamente ao grupo étnico cigano e à sua relação com a escola

Relativamente ao grupo étnico cigano e à sua relação com a escola, dos oito professores entrevistados, apenas um referiu que se poderiam realizar algumas actividades que tivessem em

¹⁰⁸ Excerto da entrevista realizada ao Director da Turma do *Filipe*.

¹⁰⁹ Excerto da entrevista realizada à Directora da Turma do *João*.

atenção este grupo étnico, nomeadamente no momento de apresentação, no início do ano lectivo. O excerto que se segue revela que o Director de Turma considera que o facto de o jovem integrar o sistema escolar prevê que ele “mude de cultura”, assuma as normas da sociedade maioritária como suas, como se fosse possível deixar à porta da escola as experiências pessoais, familiares, que constituem a sua identidade étnica.

“É que nós temos ciganos, nós temos pessoas do Leste Europeu, nós temos Indianos, nós temos alunos dos quatro cantos do mundo de maneira que já se justificava colocar pelo menos um representante de cada um grupo a falar de si, da cultura que predomina no seu grupo, *o que é que ele sentiu quando mudou de cultura*, quando se integrou ou não integrou noutra grupo cultural. Trocar opiniões sobre eles, eu acho que devia ser muito bom para eles e para nós, porque iríamos aprender muito e estaríamos melhor preparados para saber como lidar com eles, tenho a certeza absoluta disso, acho que seria uma boa ideia mas até á data...”¹¹⁰

Na opinião deste Director de Turma, seria importante alterar a atitude deste grupo étnico face à escola. Contudo, o mesmo refere que não é fácil mudar a cultura do grupo, e o tipo de vida que eles pretendem prosseguir que é “com o mínimo de esforço que essa é uma ideia chave da vida dos ciganos da maioria deles é integrar-se na sociedade no que aos direitos diz respeito”.¹¹¹

Este discurso evidencia um “desconhecimento cultural”, que tem por base “estereótipos e representações sociais negativos transmitidos de geração em geração e permanecendo no imaginário sócio-cultural da população portuguesa maioritária” (Casa-Nova, 2009:110). A autora acrescenta que estas representações negativas “estão também na origem do auto-fechamento destas comunidades” (Id.Ibid.) em relação ao “outro” da sociedade maioritária, perpetuando a existência de fronteiras entre culturas.

A Directora de Turma da *Ana* diz-nos que as jovens ciganas que frequentam a escola onde lecciona estão “inseridas, elas fazem parte da escola. E... e estão bem acompanhadas porque são alunos com dificuldades e há preocupação de terem acompanhamento”.¹¹²

Já a Directora de Turma do *Miguel* refere que a cultura cigana deve ter mais respeito pela escola enquanto instituição que não se rege pela mesmas regras sociais que eles.

“Se vão permitir que os filhos frequentem aquela instituição têm que aceitar que tem regras diferentes das suas. Se querem ser respeitados e se querem que as suas diferenças sejam respeitadas também, têm que perceber que não podem passar por cima daquilo que são as diferenças do outro lado. Nós podemos conviver e ceder entre aquilo que são sociedades maioritárias e sociedades minoritárias. Portanto é preciso que uma não se sobreponha a outra. E portanto para mim eles só têm que fazer aquilo que é básico e essencial para toda a gente que é a minha liberdade acaba onde começa a do outro. Portanto, a minha cultura não pode impor-se,

¹¹⁰ Excerto da entrevista realizada ao Director de Turma do *Filipe*.

¹¹¹ Id.

¹¹² Excerto da entrevista realizada à Directora de Turma da *Ana*.

sobrepor-se sobre a outra. Portanto se eu resolvo as coisas de uma determinada forma na minha cultura, eu não posso querer que do outro lado resolvam exactamente da mesma forma”.¹¹³

Este excerto evidencia uma perspectiva sobre integração enquanto estabelecimento de *laços regularizados*, mas mantendo um grau de *autonomia* e *dependência*, em simultâneo, entre as partes envolvidas, não se sobrepondo um cultura à outra, respeitando a liberdade de cada um (Cf. Giddens, 1979:57).

Esta professora acredita que a maioria das crianças e jovens de etnia cigana estão a estudar por causa do Rendimento Social de Inserção, mas também porque se trata de um investimento dos pais que “querem que os filhos aprendam a ler, aprendam a escrever, a contar. Nem que seja para o negócio, para a gestão comercial”¹¹⁴. A mesma acrescenta que se os pais querem que os seus filhos frequentem a escola, sejam quais forem as razões, devem respeitar as regras da escola. Esta professora, diz-nos ainda que

“Não tem nada a ver com a escola. A escola não deve incluir-se nas crenças, nos rituais. Não! Mas eles têm que perceber que há coisas mínimas que têm que aceitar. As regras básicas numa escola... se não, não ponham lá os filhos. Se querem ser aceites, se querem integrar-se então têm que respeitar. Têm que respeitar sobretudo”.¹¹⁵

Esta Directora de Turma considera que é obrigação das crianças e jovens ciganos respeitarem aquelas que são as normas da sociedade maioritária, que estes podem não reconhecer como significativas. A este discurso parece estar subjacente o facto de “Os conhecimentos que as crianças trazem da sua socialização primária não serem considerados como ponto de partida para a apropriação do conhecimento escolar, mas unicamente para justificar os baixos níveis de exigência académica (Casa-Nova, 2002:130). A autora refere que estamos perante *dois sistemas culturais estruturalmente diferenciados*. De um lado a escola, do outro o grupo étnico cigano.

O Director de Turma do *Filipe* também refere que não reconheceu o *Filipe* como cigano e considera que isso se deve ao facto de este estar bem integrado na turma. Neste sentido, para este

“Se calhar não é preciso mudar nada na escola, é sinal que as coisas estavam a correr muito bem. É verdade que há outros alunos que provavelmente não estavam tão bem integrados como o *Filipe* e daí eu valorizar tanto a atitude do *Filipe*. Eu acho que mais do que as qualidades da escola e da sua organização tinha mais a ver com as qualidades do *Filipe*, ou seja era ele próprio que agia de forma a ser muito bem aceite e acho que as pessoas entenderam isso, os seus colegas, os professores e sendo ele uma pessoa activa ligado à cultura, nomeadamente à música, que participava em grupos musicais, tudo isso ajudava”.¹¹⁶

¹¹³ Excerto da entrevista realizada à Directora de Turma do *Miguel*.

¹¹⁴ Id.

¹¹⁵ Id.

¹¹⁶ Excerto da entrevista realizada ao Director de Turma do *Filipe*.

O Director de Turma do *Filipe* revela um conjunto de estereótipos em relação ao grupo étnico cigano, considerando que o seu comportamento participativo e as suas acções não são aquelas que ele considera serem características do grupo étnico cigano.

De um modo geral, os Directores e Directoras de Turma dos jovens entrevistados consideram que é o grupo étnico cigano que deve adaptar-se à escola, às suas regras, assumindo que o desejo de integração e de obtenção de escolaridade parte da população cigana, portanto esta é que se deve adaptar ao sistema. Resultados idênticos são referidos no trabalho de investigação desenvolvido por Cortesão, Stoer, Casa-Nova & Trindade (2005:43).

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

Alguns Directores de Turma revelam vários estereótipos relativos ao grupo étnico cigano, que consideramos indispensável desconstruir para que possa haver um entendimento mútuo e a integração nas práticas dos professores do respeito pelo grupo étnico cigano em toda a sua multidimensionalidade.

4.2.3.3 Percepções dos/as Directores/as de Turma sobre a participação dos pais na vida da escola

Na perspectiva da maioria dos Directores de Turma entrevistados, a presença dos pais dos alunos entrevistados na escola é muito esporádica. Esta realiza-se nos momentos em que oficialmente é solicitada a sua presença.

“Os pais são convidados a virem à escola em reuniões que eu diria ordinais que é no princípio do ano para apresentar o Director de Turma, para apresentar os professores, para lhes dar conta do curriculum, mais ao menos o que se espera dos alunos. Essa é obrigatória, depois tínhamos também mais três uma no final de cada período, normalmente para lhes entregar as notas e para fazer o balanço do final do ano”.¹¹⁷

No caso da *Ana*, segundo a Directora de Turma, é a mãe a sua encarregada de educação, sendo esta que se desloca à escola sempre que solicitada: “Sempre que é chamada à escola a senhora aparece”¹¹⁸. A mesma acrescenta que a mãe

“Também já tem aparecido sem ser solicitada para informar o Director da Turma que a filha vai a uma consulta ou que a filha precisa de se ausentar um ou dois dias”.

¹¹⁷ Id.

¹¹⁸ Excerto da entrevista realizada à Directora de Turma da *Ana*.

Estas ausências devem-se ao facto de a *Ana* ajudar os pais durante as feiras mais importantes, faltando apenas nestes casos.

A necessidade de ajudar os pais nas feiras condiciona a assiduidade escolar desta jovem, reflectindo-se nas aprendizagens por si realizadas.

Contudo, consideramos que esta preocupação da mãe em avisar a escola, sempre que a filha necessita de faltar, revela preocupação pelo percurso escolar da mesma e respeito pela instituição.

Os pais do *Carlos* e do *João* sempre apoiaram os filhos para que prosseguissem estudos. A mãe é a encarregada de educação do *Carlos* e desloca-se à escola sempre que é convocada. O *João* tem 18 anos e é seu encarregado de educação.

A percepção da maioria dos Directores de Turma é de que os pais não se implicam muito na vida escolar dos seus filhos, deslocando-se à escola apenas quando são convocados. Para alguns dos Directores de Turma entrevistados, esta situação deve-se ao modo como está estruturada a sociedade contemporânea no global, que transpõe para a escola a responsabilidade pela educação dos seus filhos.

4.2.4 Os/as jovens ciganos/as: auto-percepções e opiniões sobre o seu trajecto-projecto pessoal e escolar

4.2.4.1 Trajectórias escolares: uma breve análise dos registos escolares

A informação fornecida pelas escolas permitiu-nos fazer uma breve análise do percurso escolar dos jovens entrevistados, nomeadamente, no que diz respeito ao número de retenções e aos resultados obtidos até ao momento de realização das entrevistas. Todos os alunos entrevistados ficaram retidos pelo menos um ano no Ensino Obrigatório. Apenas o *Filipe* não teve qualquer retenção no Ensino Obrigatório, tendo ficado retido no Ensino Secundário (10º ano).

Dos oito jovens entrevistados, a *Maria* é a aluna que tem melhores resultados escolares, tendo obtido uma média superior a 14 valores no ano anterior. O *Carlos*, o *João*, o *Filipe* e *Paulo* têm obtido resultados satisfatórios que lhes tem permitido prosseguir estudos, embora a média dos seus resultados escolares não ultrapasse os 12 valores.

“Na primária passei logo tudo à primeira, depois cheguei ao ciclo também passei tudo até ao 9º ano. Depois chumbei no 10º ano que era para entrar no curso de desporto, depois desisti, depois fui tirar um curso de electricista profissional. Fiz o curso, o décimo segundo ano...”¹¹⁹

¹¹⁹ Excerto da entrevista realizada ao *Filipe*.

O Paulo ficou retido no 7º ano, tendo vivido uma fase difícil da sua vida que conseguiu ultrapassar.

“Quer dizer, reprovei por faltar muito, foi a minha própria vontade de faltar que depois não apanhava a matéria, tirava más notas.”¹²⁰

“No ciclo era média de três! A partir do sétimo, do meu segundo sétimo fui melhorando, e dei valor à vida, lá está. Foi isso.”¹²¹

Já no que se refere à *Joana* e à *Ana*, a situação é distinta. A professora de Inglês que prestou apoio individualizado à *Ana* no Ensino Básico e as Directoras de Turma de ambas referiram que estas sentem muitas dificuldades em acompanhar a turma na execução das actividades propostas. A *Ana* teve um percurso conturbado, tendo ficado retida duas vezes no 1º Ciclo e com apoio individual desde o 2º Ciclo, “Ela tem por exemplo, noventa minutos e nesses noventa minutos está outra professora com ela ao lado dela na carteira. É um apoio individualizado dentro da sala de aula.”¹²²

A mesma acrescenta que a *Ana* durante as aulas está muito calada, não participando nas aulas e que tem grandes dificuldades de compreensão. Contudo é uma aluna que cumpre os horários e só falta excepcionalmente, quando há festas ou feiras grandes. Estas dificuldades são atribuídas pela Directora de Turma da jovem ao facto de não ter “as bases”, referindo-se ao seu percurso no 1º Ciclo, onde reprovou por duas vezes, transitando de ano apenas por se considerar que seria pouco pedagógico uma terceira reprovação.

Outra jovem que teve um percurso com algumas dificuldades foi a *Joana*. Quer a *Ana*, quer a *Joana* frequentaram CEF's (Cursos de Educação e Formação) destinados a jovens que possibilitavam concluir o 9º ano de escolaridade associando-lhe uma competência profissional.

A *Ana* e a *Joana* vivem com a sua família, pertencendo quer o pai, quer a mãe, ao grupo étnico cigano. São, de todos os jovens entrevistados, aquelas que demonstram possuir menores condições económicas, maiores dificuldades de aprendizagem, vivendo num contexto familiar com problemas de várias ordens. Na fase final deste trabalho de investigação, pudemos constatar que a *Joana* abandonou o curso que frequentava, confidenciando-nos que pretendia trabalhar para poder obter alguma liberdade e acesso a bens que os pais não lhe podem proporcionar.¹²³

¹²⁰ Excerto da entrevista realizada ao *Paulo*.

¹²¹ *Id.*

¹²² Excerto da entrevista à Directora de Turma da *Ana*.

¹²³ A título de exemplo, a *Joana* queria muito um telemóvel, mas a mãe não tinha condições financeiras que lhe permitissem satisfazer esta vontade.

O *Miguel* é um aluno com muitas capacidades, que não estuda e portanto, não atinge melhores resultados porque não se esforça. As suas notas, no momento da entrevista eram razoáveis, apresentando no entanto 7 módulos em atraso¹²⁴. É o próprio que diz que

“como aluno... Acho que já fui muito melhor, agora já perdi-me um bocado por causa de ser preguiçoso”¹²⁵.

4.2.4.2 *Relações de sociabilidade*

As relações de sociabilidade que os jovens entrevistados estabelecem no seu dia-a-dia são fundamentalmente inter-étnicas.

Todos os jovens entrevistados revelam facilidade no estabelecimento de relações de sociabilidade com elementos da sociedade maioritária. A maioria dos amigos do *Miguel* pertence à sociedade maioritária. O *Carlos* namora com uma jovem da sociedade maioritária e quer o seu irmão *João*, quer o *Filipe* e o *Paulo*, também têm estabelecidos laços de amizade com jovens da sociedade alargada. Estes dois últimos criaram relações de amizade dentro da instituição onde vivem e, no caso do *Filipe*, a maioria do tempo que dedica ao lazer é passado com os amigos que tem dentro da instituição.

“Mas eu normalmente, não costumo assim sair muito. Não é que eu não goste de sair, mas não gosto assim muito de confusão. Gosto mais de ir ao cinema ou estar assim no café a falar... Discotecas não é assim muito!”¹²⁶

“Tenho, eu acho que tenho amigos em todo o mundo! A minha maneira de ser, dou-me bem com toda a gente, gosto de fazer amigos, não gosto de virar... Como as pessoas dizem que eu sou um bocado... assim de nariz torcido mas depois quem me conhece sabe que eu não sou assim! É a minha maneira de ser, é o meu feito!”¹²⁷

“Por exemplo, aqui uma pessoa convive mais com os amigos, porque por exemplo, se eu estivesse em casa do meu irmão, é só o meu irmão e a namorada dele...enquanto que aqui não, aqui uma pessoa já nos juntamos mais, por exemplo há um colega, um instrutor também que é o *Pedro*, que cada vez que cá vem vai sempre lá cima e mostra-nos filmes, fala sempre connosco. Isso até nos faz sentir bem...estar aqui.”¹²⁸

“- Quem são os teus melhores amigos? As pessoas com quem estás mais?

- Os meus melhores amigos estão aqui!

- Estão aqui dentro?

- É. Passo muito tempo aqui, normalmente quase que não saio assim...vou tomar um cafezito e assim mas é com o pessoal daqui.”¹²⁹

¹²⁴ Já no final da realização deste trabalho tivemos conhecimento de que o *Miguel* conseguiu terminar todos os módulos em falta, concluindo o 12º ano.

¹²⁵ Excerto da entrevista realizada ao *Miguel*

¹²⁶ Excerto da entrevista realizada ao *Carlos*.

¹²⁷ Excerto da entrevista realizada ao *Miguel*.

¹²⁸ Excerto da entrevista realizada ao *Paulo*.

¹²⁹ Excerto da entrevista realizada ao *Filipe*.

Também a *Maria* mantém um conjunto de relações inter-étnicas proporcionadas pela participação activa em várias actividades como o futsal e a dança.

“Muitas das minhas melhores amigas fazem parte da equipa, da dança, outras são da minha turma desde o Ciclo.”¹³⁰

A *Joana* e a *Ana* também criaram relações de amizade junto de elementos da sociedade maioritária, embora sempre que falamos com elas estivessem acompanhadas por familiares e amigas pertencentes ao grupo étnico cigano que também frequentam a mesma escola.

4.2.4.3 Percepções e opiniões dos/as jovens ciganos/as face ao seu contexto familiar, educativo e escolar

A *Joana* referiu em entrevista que gosta muito de ler, contudo não vimos no seu quarto um único livro, referindo em entrevista que não tem a possibilidade de adquirir livros. A primeira reflexão que fizemos quando observamos esta realidade foi que para esta jovem conseguir efectivamente desenvolver uma trajectória escolar de sucesso, se torna bem mais difícil do que para aquele jovem que tem as condições económicas, culturais e sociais exigidas pelo sistema escolar. Hoje os jovens têm cada vez mais facilidade de acesso às novas tecnologias e à informação que estas lhes podem fornecer. Esta jovem, em especial, não tem um computador em casa, a sua progenitora é analfabeta e os irmãos mais velhos frequentaram a escola apenas até ao 4º ano. Os dados recolhidos indicam que a persistência pessoal desta jovem foi fundamental para esta ter desenvolvido um percurso escolar de continuidade.

A pressão da família e do grupo étnico para a não continuidade escolar sentida fundamentalmente pelas raparigas entrevistadas, revela-se marcante e passam pela censura, considerando que a continuidade escolar seria sinónimo de comportamentos que vão contra os valorizados no seio do grupo étnico cigano “ai não sei quê vais atrás deste rapaz, vais lá para ver este rapaz, para lá para ver rapazes”.¹³¹

Como refere Casa-Nova (2009:171)

“O controlo comunitário e grupal sobre o indivíduo é uma constante quotidiana, sendo exercido de múltiplas formas, desde a *ameaça de activação do sistema próprio de justiça*, à *ameaça de exclusão*, passando pela *ridicularização* e pela *censura*, funcionando como uma poderosa forma de *regulação* e *preservação* de comportamentos individuais concordantes com a lógica colectiva e de concretização de expectativas de vida.”

¹³⁰ Excerto da entrevista realizada à *Maria*.

¹³¹ Excerto da entrevista realizada à *Joana*.

Mas esta situação não pode ser generalizada a todas as jovens raparigas entrevistadas (total de 3). Duas delas, que vivem junto dos elementos da família alargada, referem efectivamente este controlo e a existência de uma diferença de tratamento face aos rapazes. Contudo, outra das jovens entrevistadas que vive com a mãe e padrasto não cigano, longe da família cigana alargada desde muito nova, já refere que não sentiu esta postura por parte da sua família. Neste sentido, será plausível dizer que *as relações que as jovens entrevistadas e os seus pais estabelecem com a família cigana alargada podem condicionar o seu percurso escolar.*

Casa-Nova (2009:167), analisa esta problemática associada ao facto de ainda ser negado aos elementos do género feminino do grupo étnico cigano um percurso escolar prolongado. Concordamos com a autora que considera que para esta realidade podem contribuir várias razões, quer relacionadas com a própria cultura cigana, quer com a forte patriarcalidade existente no seio desta comunidade e, na nossa opinião, no seio das famílias de duas das jovens entrevistadas.

O facto de as mulheres constituírem uma “*minoría dentro de uma minoría* em termos de relações de poder” (Id.), permite-nos compreender as razões pelas quais duas das jovens entrevistadas fizeram muito esforço para continuarem a estudar. Em dois dos casos estudados, foi a mãe que, contra a tendência da comunidade, sempre estimulou a filha a continuar os seus estudos.

As razões para a pressão no que concerne à não continuidade escolar que duas das jovens entrevistadas dizem ter sentido ao longo do seu percurso escolar são ainda complementadas com a questão da manutenção da honra no seio da comunidade cigana.

“o facto de a mulher cigana, dentro da comunidade, ser aquela que é portadora da responsabilidade, da honra de toda a comunidade. E aqui reside a questão fundamental dado que a honra masculina está intimamente associada ao comportamento da mulher. E uma escolaridade prolongada poderá ter diversas consequências, nomeadamente aumentar a possibilidade de a jovem se enamorar de um jovem que não seja cigano e, portanto, dar origem a casamentos exogâmicos, ou seja, fora do endogrupo, o que, como referi anteriormente, na perspectiva dos elementos deste grupo, poderá dar origem a uma perda da identidade cigana pela “contaminação” do grupo, ou seja, pela adição de novas dimensões culturais, diferentes das dimensões culturais ciganas. Por outro lado, o facto de a jovem se deslocar em trajectos mais ou menos prolongados entre a escola e a casa, fora da vigilância do grupo a que pertence, fragiliza a rapariga podendo dar origem a que ela fique, nas palavras de elementos desta comunidade, “falada” dentro do seu grupo de pertença, sendo este factor inibidor de um futuro comprometimento/casamento dessa jovem” (Id.:180-181).

Estas razões poderão estar subjacentes ao facto de uma das jovens entrevistadas ter referido que os rapazes têm “mais valor” para os pais do que as raparigas e que é por isso que não valorizam o facto de ela dar continuidade aos estudos.¹³² Talvez por esta razão as três jovens

¹³² Esta ideia de “maior valor” dos rapazes por relação às raparigas está também muito presente na investigação de Casa-Nova, 2009)

entrevistadas referiram que não pretendiam casar com alguém pertencente ao grupo étnico cigano.

- “- E tu pensas em casar?
- Haum... Sim!
- Mas com alguém de etnia cigana?
- Não! Até não! Porque vejo o que passam as minhas irmãs e a minha mãe e todos nós.”¹³³

Esta jovem considera que para os rapazes é diferente, que o seu irmão que casou com uma jovem de etnia cigana está bem. Acrescenta que “os rapazes podem fazer o que querem, o que lhes apetece...”.¹³⁴

Com efeito, com base nos testemunhos recolhidos, não parece existir a mesma pressão sobre os rapazes no que se refere à realização de casamento endogâmicos. Um dos jovens refere inclusive que os ciganos devem casar com ciganos, mas quando o questionamos sobre se casaria com uma jovem cigana este refere que não.

- “- Apesar de passarem tantos anos, os ciganos estão em Portugal há mais de quinhentos anos e muitas das comunidades mantêm a mesma cultura...
- Claro.
- Mantém. O que é que achas?
- Outras não. Agora começam a ser mais... Acho que agora começa-se a ver mulheres mais bem arrançadas, começam a sair e acho que se está a perder um bocado. Espero eu que não se perca porque se não vamos ser todos iguais outra vez. Agora vê-se mais mulheres ciganas arrançadas e mesmo a casar com pessoas normais e isso.
- Mas os homens ciganos também.
- Não sei.
- Mas...
- Não quero que me chamem machista mas...acho que devia ser cada um com a sua... não misturar as coisas.
- E tu? Vais-te casar com uma mulher cigana?
- Não. Eu não quero! A minha mãe quer-me sempre ...a filha do fulano e a sobrinha do fulano mas eu digo sempre “eu é que sei da minha vida. Não és tu que me vais pôr uma mulher”. Eu é que sei os meus gostos. Tanto é que prefiro... se calhar se não tivesse estudado aqui...
- Estavas casado?
- Já! Mas como foi assim e obrigado por ser assim senão sabe-se lá com quem é que eu ia parar e a vida que ia ter!”¹³⁵

Para o *Miguel*, à semelhança do que refere Casa-Nova (2009:129), “A realização de mais casamentos inter-étnicos era/é perspectivado como uma ameaça à unidade cultural, podendo ter como consequência a sua descaracterização em termos étnico-culturais, existindo portanto *uma estratégia racional na inibição de uniões exogâmicas*”, o que também parece ser o caso da mãe biológica do Miguel. O jovem também considera que se devem manter as uniões endogâmicas, embora não o deseje para si, evidenciando ainda que estas uniões podem condicionar a qualidade

¹³³ Excerto da entrevista realizada à *Joana*.

¹³⁴ Id.

¹³⁵ Excerto da entrevista realizada ao *Miguel*.

de vida do casal. A nossa percepção é de que, embora valorize a manutenção das tradições e cultura do grupo étnico cigano, o *Miguel* considera que os casamentos exogâmicos possibilitam ao cigano a melhoria da sua qualidade de vida.

De acordo com os dados das entrevistas, apenas uma das jovens tem casamento marcado com outro elemento do grupo étnico cigano. Pudemos constatar que a própria escola tem funcionado como uma forma de retardar o assumir deste compromisso por parte da jovem

“Aquilo que constava era que possivelmente, como estaria prometida iria abandonar a escola mas... também pode ser um recurso sei lá! Continuar a estudar para não casar...”¹³⁶

“Quero terminar o curso, não penso em casar, sou muito nova. Também vejo o que acontece com as minhas irmãs ...”¹³⁷

Esta postura é apoiada pela mãe a qual refere que “gostava que a minha filha tivesse uma vida melhor do que a minha”¹³⁸ e para ela a escola poderá ser uma resposta à sua preocupação. Tivemos conhecimento que esta família terá passado por problemas familiares, tendo inclusive a mãe fugido do pai na altura em que a *Ana* frequentava o 6º ano de escolaridade, tendo voltado de novo para o marido, que teria ficado “mais calmo”. Os registos escolares e as entrevistas realizadas indicam que o pai será uma pessoa violenta e que a mãe teve sempre que trabalhar muito para terem o necessário para sobreviverem. Esta família também não mantém relações de proximidade com a família alargada, considerando que se trata de pessoas problemáticas. Também foi possível constatar que houve uma pressão por parte dos professores para que a mãe permitisse que a *Ana* continuasse a estudar. Ou seja, embora a mãe apoie a filha no prosseguimento dos estudos, face às dificuldades sentidas pela *Ana*, foi a pressão e o apoio dos professores e o facto da mãe desejar um futuro melhor para a filha que possibilitaram a sua continuidade escolar.

Na opinião da Directora de Turma, as alunas ciganas que frequentam a escola revelam muitas dificuldades. Acrescenta que “Mesmo agora, estando a *Ana* no 10º ano, houve a preocupação de a vocacionar para algum curso que lhe permitisse sucesso.”¹³⁹

Apesar das dificuldades e da pressão sentidas, fundamentalmente na fase de transição para o 2º Ciclo, uma das jovens considera que

¹³⁶ Excerto da entrevista à Directora da Turma da *Ana*.

¹³⁷ Extrato da entrevista realizada à *Ana*.

¹³⁸ Excerto da entrevista à mãe da *Ana*.

¹³⁹ Excerto da entrevista realizada à Directora de Turma da *Ana*.

“Agora dão-me valor porque eu já tenho assim um bocado de estudo e eles não. E agora percebem um bocado. E se não fosse por minha vontade eu não estava a estudar nem nada. Nem tinha ido para o 5º ano.”¹⁴⁰

Este extracto evidencia a importância da *persistência pessoal* nas trajetórias de continuidade escolar de jovens ciganos. Esta persistência parece ser mais decisiva no caso das raparigas do que nos rapazes, devido ao controle e pressão de que estas são alvo, para que mantenham relações sócio-afectivas no seio do grupo de pertença.

Os receios que estes jovens sentem nesta fase da sua vida, repleta de dúvidas, revelaram-se em forma de desabafo.

“Na minha (comunidade) não acho muita coisa de bom porque as outras amigas minhas que não são ciganas podem fazer quase tudo, namorar, levar para lá as amigas para casa e tudo mais. Eu já não posso. Nem posso estar com um amigo na rua nem nada disso.”¹⁴¹

Casa-Nova (2002) constatou que na comunidade por si estudada havia raparigas que inclusive tinham reprovado intencionalmente para continuarem na escola. As razões subjacentes a esta atitude permitem-nos compreender por que algumas das jovens entrevistadas referem que se têm esforçado muito, apesar da falta de apoio em casa, para continuarem a estudar. A autora (Casa-Nova, 2009: 168.) refere que

“A escola funciona para elas como um espaço de liberdade, como um espaço de relações inter-étnicas e de sociabilidade que lhes está proibido fora do espaço escolar pela vigilância de que são alvo, vivendo muito confinadas à família e ao grupo de pertença, por comparação com os rapazes, que gozam de grande liberdade, frequentando discotecas, cafés e namorando com raparigas fora do grupo de pertença. “

As preocupações que sentem em relação à sua família, muitas vezes com problemas sérios, acompanham os alunos no seu quotidiano escolar. O *Miguel* “desabafa” em relação à situação do pai biológico que se encontra desempregado:

“É, foi um erro, porque saiu do emprego e agora não tem para onde ir, já tem, vai fazer 40 anos! Mas não tem habilitações, nem... E pronto! E ele sente -se um bocado... estar ali e ter digamos que obedecer entre aspas porque quem paga as contas é a minha mãe, quem faz isto é a minha mãe, quem faz aquilo é a minha mãe...e ele não opina assim... quando é para defender ou para tentarmos compreendê-lo mas quando é ele que está mal, nós é que temos de o compreender a ele, é um bocado chato! Porque ela só vê o lado dela, porque também está naquela situação, e eu entendo!”¹⁴²

¹⁴⁰ Excerto da entrevista realizada à *Joana*.

¹⁴¹ Id.

¹⁴² Excerto da entrevista realizada ao *Miguel*.

O *Miguel* acrescenta que

“Há muitas pessoas aí que tenho pena quando por exemplo nas festas, eu como não vou ajudar a minha mãe, passo e olho e vejo e penso “a minha mãe também deve estar assim” e eu não estou lá a ajudar. Mas é aquela coisa, só peço que corra tudo bem essa noite e que ela venda muito que é para não ter que... para não ficar triste. às vezes no fim eu digo “então correu tudo bem?” e ela “não foi assim muito bom” e eu deixa lá hã-de vir dias melhores.”¹⁴³

Este jovem revela grande preocupação face às dificuldades que a sua mãe enfrenta na venda ambulante, tendo-nos confidenciado que quer terminar o Ensino Secundário para obter um trabalho que lhe permita ajudar financeiramente a sua família biológica. O jovem não pretende prosseguir estudos universitários.

“Venho para as aulas e começo a pensar nisso, será que está tudo bem? O que é que se passou? Não consigo dormir às vezes...Acho que faz parte! É a minha mãe que vira a casa ao contrário! Ela é que sabe, ela é que manda! É chato, é um bocado chato, porque também o meu pai deixou um emprego, o meu pai tinha um emprego por causa de eu andar a estudar! Eu acho que foi um erro dele...”¹⁴⁴

Estes excertos salientam a importância e a influência do contexto familiar no quotidiano escolar das crianças e jovens entrevistados. Consideramos que os jovens que se sentem mais seguros face ao bem-estar da sua família, poderão concentrar-se mais nas actividades que lhes são exigidas pela escola.

Quando questionados sobre o tempo dedicado ao estudo, os jovens entrevistados referem que não estudam muito. Apenas o *Filipe* e o *Paulo*, por viverem numa instituição têm horários pré-definidos para dedicarem ao estudo.

“Não. Já estudei mais, agora já não. Já estou naquela de estou a acabar o curso, acho que não...é o que eu digo, os meus pais também não estudaram, não é...Não sei, para já não tem sido muito difícil, que seja mesmo preciso estudar, por isso não é agora que está a acabar... Não é agora que eu vou estudar!”¹⁴⁵

Este excerto evidencia o desinteresse do *Miguel* pelos estudos e o nível de exigência aos alunos que parecem transitar de ano sem estudarem. Já nos extractos seguintes o *Miguel* refere que quando gosta das matérias se aplica mais e que, como no caso da *Maria*, se desconcentra facilmente, como pudemos comprovar pela realização da observação directa das aulas.

“Sinto um bocado de desinteresse agora. Porque é... Depende das matérias, quando são matérias que me interessam eu sou mais aplicado, quando não me interessam abstenho-me completamente.”¹⁴⁶

¹⁴³ Id.

¹⁴⁴ Id.

¹⁴⁵ Id.

¹⁴⁶ Id.

“Tento estar mais ou menos atento às aulas quando me consigo concentrar que eu sou uma pessoa que desconcentro-me facilmente.”¹⁴⁷

O *Paulo* refere que estuda, embora por vezes não o faça nos horários estabelecidos para esse efeito, pela instituição onde vive.

“Eu, sou sincero, eu às vezes no estudo quando estamos das cinco e meia às sete, muitas vezes que não durmo à noite adormeço no estudo, por isso não estudo lá muitas vezes, mas quando tenho a noção que tenho de estudar, estudo mesmo. Não é um dia antes dos testes mas para aí uma semana antes dos testes.”¹⁴⁸

Os extractos seguintes revelam uma grande desmotivação da *Joana* face ao curso que frequenta, denunciando já a vontade de enveredar por uma actividade profissional, abandonando os estudos.

“Porque na escola eu já não estou interessada em estudar. Eu queria mais um emprego para me distrair, fazer alguma coisa que eu gostasse. Agora ali na escola...”¹⁴⁹

“Os professores são bons e ajudam-nos também e isso, mas nós também não podemos abusar da paciência deles. A turma agora está um bocado dividida, há o tal mau estar, um mau ambiente. Mas de resto eu dou-me bem com toda a gente só que há lá um mau ambiente.”¹⁵⁰

“Ninguém me ajudava, tinha que fazer sozinha. Estudo, leio a matéria, faço resumos, faço perguntas a mim mesma...”¹⁵¹

Nesta última transcrição está patente uma solidão no contexto familiar face às exigências da escola, revelando também a persistência da jovem que estuda sozinha, sem a ajuda dos progenitores.

4.2.4.4 *Os/as jovens ciganos/as face ao futuro*

Relativamente ao seu futuro, apenas um dos jovens ciganos participantes neste estudo pretende prosseguir estudos. Os restantes têm como objectivo terminar o Ensino Secundário para encontrarem emprego. Mas a maioria ainda tem várias dúvidas sobre o seu futuro. Três dos jovens rapazes entrevistados jogam futebol em equipas da região e alguns deles gostariam de dedicar-se profissionalmente ao desporto.

“Quer dizer, o meu primeiro objectivo é ser futebolista, mas se não for isso é qualquer coisa ligada ao desporto, é algo que sempre fiz e gosto.”¹⁵²

¹⁴⁷ Excerto da entrevista realizada à *Maria*.

¹⁴⁸ Excerto da entrevista realizada ao *Paulo*.

¹⁴⁹ Excerto da entrevista realizada à *Joana*.

¹⁵⁰ Id. A *Joana* refere a existência de desentendimentos no seio da sua turma, tendo participado em discussões com colegas que envolviam ofensas à sua origem étnica. Este mau ambiente também condicionou a decisão da jovem relativamente ao abandono dos estudos.

¹⁵¹ Id.

¹⁵² Excerto da entrevista realizada ao *Paulo*.

As expectativas em relação ao seu futuro profissional ainda são incertas, contudo para o *Miguel* parte da motivação para estudar deveu-se à vontade de proporcionar melhores condições de vida aos seus pais biológicos.

“Tive medo da reacção e de desiludir as pessoas que estavam com fé em mim. Porque eu sempre disse que “eu vou estudar porque eu quero tirar a minha mãe e o meu pai daqui. Quero-lhes proporcionar uma vida mais segura” e se eu vou trabalhar, vou trabalhar para eles... não só para mim mas também para eles.”

O *Miguel* também demonstra incertezas em relação ao seu futuro profissional, pretendendo realizar muitos sonhos, mas realçando que não pretende desenvolver a mesma actividade a vida inteira.

“O que é que eu vou fazer. O que é que eu vou ter que fazer. Não quer dizer que tenha que fazer isso a vida inteira mas...É, eu sou uma daquelas pessoas que gostava de fazer um pouco de tudo. Desde escrever um livro, desde fazer um filme, gostava de fazer um pouco de tudo.”

“Posso trabalhar na área de informática, posso ser técnico, reparador de hardware mas não é uma coisa que eu queira para a minha vida...Estar todo o dia sentado em frente ao computador... Eu gosto de conviver com as pessoas, gosto de falar, de comunicar...”¹⁵³

A transcrição seguinte demonstra que o jovem distingue aquilo que são os seus desejos em relação ao seu futuro profissional e as possibilidades reais ao seu alcance. É um jovem decidido que, tendo terminado o Curso de nível IV num Politécnico, se candidatou a um curso de Desporto do Ensino Universitário. Não tendo conseguido entrar no ano lectivo de 2009/2010, não desistiu e pretende tentar de novo no ano lectivo de 2010/2011.

“- O que é que tu pensas à cerca do teu futuro profissional? O que é que achas que vais fazer? O que vais ter como profissão?
- (risos)...É assim eu gostava de ser jogador de futebol.
- Jogador de futebol.. E o que achas que vais ser?
- O que acho que vou ser?(risos) Eu acho que isso de jogador de futebol é um caso de sorte. Se eu continuar por aqui tento exercer uma função, tipo dar aulas de educação física, tentar conciliar as aulas com uma actividade profissional de futebol. Faço as duas coisas.”¹⁵⁴

O *Carlos* e o *João* também sentem alguma incerteza face ao seu futuro. Ambos frequentam o Curso de Técnico de Equipamentos Informáticos e referem que não sabem que actividade profissional vão exercer.

“Ainda não sei o que quero fazer, sinceramente não sei.”¹⁵⁵

“Não sei de vou trabalhar como Técnico de Informática, ainda não sei, depende das oportunidades.”¹⁵⁶

¹⁵³ Excerto da entrevista realizada ao *Miguel*.

¹⁵⁴ Excerto da entrevista ao *Filipe*.

¹⁵⁵ Excerto da entrevista realizada ao *Carlos*.

¹⁵⁶ Excerto da entrevista realizada ao *João*.

Em relação às raparigas, a *Maria* pretende dedicar-se ao Desporto, apesar de estar a frequentar o Curso de Apoio Psicossocial. Já a *Joana*, que frequenta o mesmo curso, está muito indecisa quando àquilo que quer para o seu futuro:

“Eu gostava de trabalhar assim com crianças ou então... não sei... também gosto de dança e de cabeleireiros também gosto.”¹⁵⁷

Esta última jovem abre o leque de actividades, por desejar iniciar uma actividade profissional, independentemente da área, para melhorar a sua situação financeira.

4.2.4.5 *Percepções de si, do grupo de pertença e dos “outros”*

Em relação às percepções que os jovens ciganos têm de si, o *Miguel* diz que se considera uma pessoa muito firme e directa.

“eu o que sou cá fora sou lá dentro. Não modifico por... Não começo a dar graxa e isso. Se eu sou educado lá fora cá dentro vou ser educado, se eu respondo torto lá fora cá dentro respondo torto na mesma. Não sou de modificar... Para mostrar que sou bom. Sou como sou, quem quiser aceitar, aceita. Quem não quiser... Não preciso de agradar a ninguém.”

No que diz respeito ao grupo de pertença a percepção do *Miguel* é que são muito unidos e têm muito amor à família.

“Unidos...penso que se for preciso alguma coisa vão todos juntos...E não deixam ninguém sozinho. Agora acho que o normal é cada um luta por si e quando se precisa das pessoas elas não aparecem e nisso na cultura cigana não. Na cultura cigana é todos por todos. Defendem-se uns aos outros. Podem não ter riqueza, não ter dinheiro mas em amor de família acho que são... temos muito amor à família. Acho que é mais isso.”¹⁵⁸

Contudo, no que se refere à profissão de feirante, desenvolvida pela mãe, não se identifica com esta nem gosta de ir vender para as feiras.

“Muitos gostam de ir para lá! Eu não. Acho que sou de outro mundo! Não é que eu, por exemplo, não goste da música, não goste do estilo e roupas ciganas, mas nesse tipo de coisas, de ir vender e essas coisas assim não é o meu mundo...às vezes estou a ouvir música e ouço a Maria Teresa (mãe adoptiva) a dizer: nem parece teu, não foste criado a ouvir isso! E não tem nada a ver, acho que isso já vem do sangue”.¹⁵⁹

Já no que se refere ao *Paulo* e ao *Filipe*, o facto de terem vivido na instituição desde muito novos, não permitiu que conhecessem de perto as tradições da cultura cigana e para eles a cultura cigana e a da sociedade maioritária não têm diferenças.

¹⁵⁷ Excerto da entrevista realizada à Joana.

¹⁵⁸ Excerto da entrevista realizada ao *Miguel*.

¹⁵⁹ Id.

“Eu acho que é uma cultura como as outras..mas de uma determinada maneira em que as outras culturas não tem... digamos não são tão pobres...mas penso que é exactamente a mesma coisa.”¹⁶⁰

“Há ciganos espertos e outros menos espertos. Há aldeãos espertos e outros menos espertos. Penso que a maior parte dos ciganos são espertos.”¹⁶¹

A *Maria* também não mantém muito contacto com a família alargada.

“Eu não costumo ir à aldeia. Passo o meu dia entre a escola, os treinos e a minha casa. É outro ambiente, cresci noutra ambiente.”¹⁶²

Na opinião da *Joana*, no seio da cultura cigana não há tanta liberdade como no seio da cultura da sociedade maioritária. Por exemplo, esta jovem refere que se fala com um amigo na rua e a mãe vê, começa a tratá-la mal e é muito dura com ela. A *Ana* também sente esta repressão e tenta passar despercebida. Contudo, estas jovens encontram estratégias que lhes permitem contornar este controlo por parte da comunidade cigana, como a omissão de determinados encontros, as faltas às aulas para irem onde desejam, entre outras.

A análise dos dados recolhidos, que realizamos neste capítulo empírico, será alvo de articulação, no capítulo seguinte, com as reflexões teóricas realizadas no primeiro capítulo, com o objectivo de compreender que factores contribuíram para o trajecto de continuidade escolar dos jovens participantes neste estudo e até que ponto os nossos resultados vão de encontro aos dos autores que têm vindo a analisar esta problemática.

¹⁶⁰ Excerto da entrevista realizada ao Paulo.

¹⁶¹ Excerto da entrevista realizada ao *Filipe*.

¹⁶² Excerto da entrevista realizada à *Maria*.

CAPÍTULO V – RAZÕES SUBJACENTES A TRAJECTÓRIAS ESCOLARES DE SUCESSO DE JOVENS CIGANOS

Em capítulos anteriores reflectimos sobre os conceitos de *etnicidade*, de *habitus étnico* (*simples e composto*) e *Lugares de Etnia*, e sobre a sua potencialidade analítica no que concerne à compreensão das diferentes mobilidades individuais estudadas. Reflectimos também, com base em trabalhos nacionais e internacionais, sobre as razões que podem contribuir para o sucesso escolar desta população.

Este último capítulo tem como objectivo reflectir sobre as trajectórias escolares, familiares e sócio-afectivas dos jovens participantes neste estudo, articulando com os conteúdos teóricos e os resultados dos trabalhos de investigação desenvolvidos no I capítulo e mobilizando os conceitos de *habitus étnico composto* e de *Lugares de Etnia* (Casa-Nova, 1999, 2002, 2005b, 2008b) como forma de compreender as diferentes mobilidades individuais analisadas dentro das relações que os jovens ciganos estabelecem com a escola e com a sua etnicidade.

Da análise do trabalho empírico emergiram quatro dimensões que consideramos que influenciaram as trajectórias escolares dos jovens ciganos participantes neste estudo: *dimensão escolar*, *dimensão pessoal*, *dimensão sócio-afectiva* e *dimensão familiar*. Estas dimensões possibilitar-nos-ão a discussão e reflexão sobre os factores que podem contribuir para trajectórias escolares de sucesso de ciganos na escola pública.

5.1 Mobilidades individuais e *Lugares de Etnia*

As investigações realizadas por Casa-Nova (1999, 2001, 2005b, 2008b, 2009) sobre uma comunidade cigana da zona do Porto evidenciaram a “*existência de graus de importância diferenciados atribuídos à escola*” (Casa-Nova, 2001, 2008b:36) pelos elementos participantes naquela investigação. Segundo a autora (Id.), estas diferentes formas de perspectivar a importância da escola têm repercussões na entrada no mercado de trabalho e na relação da comunidade com a sociedade no seu todo. Estes resultados levaram a autora a construir o conceito de *lugares de etnia*, tendo por base o conhecimento da comunidade em estudo e a constatação de uma “*diferenciação intra-étnica, realizada pelos diferentes sujeitos-actores, constituindo-se em lugares diferenciados* (não necessariamente hierarquizáveis ou hierarquizantes)” (Casa-Nova, 2001), dentro de um *habitus étnico*.

A presente investigação corrobora o trabalho desenvolvido por Casa-Nova (1999, 2002) no que diz respeito às “formas diferenciadas de adesão aos saberes escolares e ao significado dos diplomas académicos” (2002:37) por parte dos jovens ciganos entrevistados. No I capítulo referimos, com base nos trabalhos de Casa-Nova, que o *habitus étnico* (ou de etnia) seria influenciador da relação que os ciganos estabelecem com a escola de forma mais significativa do que o *habitus de classe*. Sendo a maioria¹⁶³ dos jovens por nós entrevistados pertencentes a classes de menor estatuto social, a presente investigação veio corroborar aquela realidade. Concordamos com a autora, quando esta refere que o *habitus étnico* leva à problematização da pertença étnico-cultural e do modo como esta afecta a relação com a escola e com a comunidade de pertença, mais do que o *habitus de classe*.

Para Casa-Nova (Id.Ibid.), o conceito de *lugares de etnia* permite representar a grande heterogeneidade do *habitus étnico*. Neste sentido,

“(…) 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” (Id.Ibid.).

Como resultado deste processo, constatamos que no presente trabalho de investigação predomina um *habitus composto* “que representa um distanciamento crítico de certas práticas e percepções culturais do grupo étnico, mas não a perda da identidade cultural” (Id.Ibid.), em detrimento de um *habitus simples* que, de acordo com Casa-Nova (2001, 2008b) “corresponde a um certo *determinismo étnico* (um certo conservadorismo)” (Id.).

Com efeito, o presente trabalho de investigação evidencia que

“o *habitus étnico* não se apresenta como inalterável de práticas e representações, mas antes como condições sócio-culturais individual e/ou grupalmente reconfiguradas (*lugares de etnia*) dentro das quais se dá uma grande variabilidade de configurações inter e intra-grupais desde as disposições estruturantes mais conservadoras (*habitus simples*) às disposições mais estruturáveis, de um certo distanciamento de determinados comportamentos e atitudes do grupo étnico de origem (*habitus composto*)” (2008b:38).

À semelhança da autora, tentamos analisar os diferentes discursos e mobilidades individuais a partir de um *habitus étnico composto* e dos *lugares de etnia*. Os excertos seguintes realçam esta aproximação e/ou distanciamento de alguns comportamentos dos jovens ciganos face à sua cultura de origem, evidenciando um *habitus composto*.

A *Joana* revela algum distanciamento crítico em relação a determinados valores e tradições do grupo étnico cigano, quando comparado com a cultura da sociedade maioritária.

¹⁶³ Apenas os pais adoptivos do *Miguel* pertencem à classe média, tendo a mãe adoptiva desempenhado a profissão de professora do 1º Ciclo antes da aposentação.

“Na minha (cultura) não acho muita coisa de bom porque as outras amigas minhas que não são ciganas podem fazer quase tudo, namorar, levar para lá as amigas para casa e tudo mais. Eu já não posso. Nem posso estar com um amigo na rua nem nada disso que a minha mãe trata-me mal.”¹⁶⁴

O *Miguel* também analisa os dois contextos em que interage diariamente, a sua família adoptiva, pertencente à sociedade maioritária, que lhe proporcionou outras condições de vida a que não tinha acesso no seio da família biológica de etnia cigana, embora se distancie também de algumas regras impostas pela família adoptiva.

“Parece que olham para as pessoas... têm uma maneira diferente de tratar as pessoas! Se por exemplo uma pessoa não cumprimentar com um beijo já faz mal! É que é certo, não sei, são outro tipo de regras que não...a mim não me agradam!”¹⁶⁵

Por sua vez, relativamente à venda em feiras, o *Miguel* já não se identifica com o trabalho desenvolvido pela sua família biológica, evidenciando um distanciamento relativamente à profissão exercida pelos seus pais biológicos.

“Mas cheguei a uma altura que não podia mais! Ajudei, quando ainda mandavam em mim! Quando eu tive a hipótese de dizer, não, não quero! Saí, porque acho que não tenho vida para isso! Não fui criado assim, não nasci...”¹⁶⁶

Com base na “heterogeneidade das disposições estruturantes e estruturáveis (*habitus*) perante a escola devidas à pertença étnico—cultural” (2008b:39.), problematizamos, a partir da perspectiva dos jovens ciganos entrevistados a existência de diferentes mobilidades individuais (*lugares de etnia*) que “se poderão constituir futuramente em regularidades capazes de mudar a actual relação dos sujeitos-actores sociais ciganos com a educação escolar pública” (Ibid.).

Casa-Nova (Ibid.) considera que os *lugares de etnia são móveis*, “em função quer das dinâmicas, da diversidade de estratégias e expectativas de vida, das percepções de si e do «Outro» (cigano e não cigano) e das redes de sociabilidade desenvolvidas, quer dos contextos locais, regionais e, por vezes, nacionais”.

Constatamos, ao longo deste trabalho de investigação, que os jovens ciganos revelam expectativas de vida diferenciadas e uma valorização diferenciada no que se refere às oportunidades de vida proporcionadas pela escola. Também observamos que algumas famílias e alguns dos próprios jovens revelam maior permeabilidade às pressões grupais e comunitárias, comparativamente a outras. O valor atribuído às tradições ciganas também é distinto em função

¹⁶⁴ Excerto da entrevista realizada à *Joana*.

¹⁶⁵ Excerto da entrevista realizada ao *Miguel*.

¹⁶⁶ Id.

dos jovens, das famílias entrevistadas e das expectativas familiares de mobilidade social dos jovens.

Com efeito, pudemos constatar a existência de diferentes mobilidades individuais que se constituem em distintos *Lugares de Etnia*, observando-se em alguns casos mudanças produzidas pelas experiências vivenciadas pelos jovens ciganos que futuramente poderão originar a passagem de um *lugar de etnia* a outro. Consideramos pertinente esclarecer que, enquanto *lugares móveis*, os *lugares de etnia* são apresentados no gráfico seguinte com preenchimento de cor e que poderão aproximar-se ou distanciar-se de um quadrante em função das situações vivenciadas pelos jovens no seu quotidiano escolar, familiar, afectivo e pessoal.

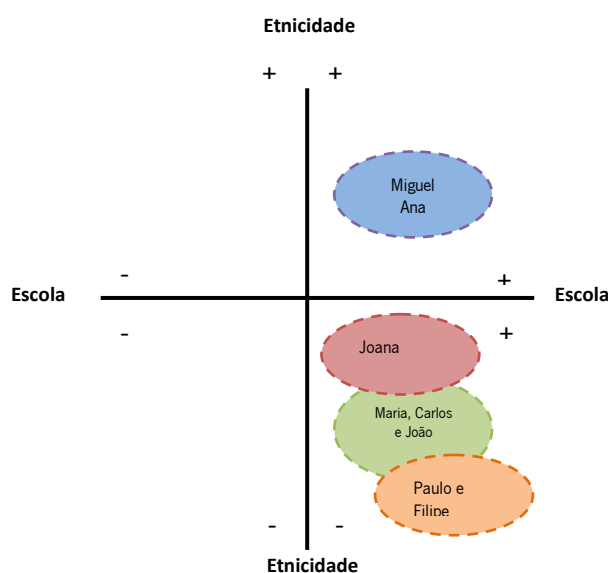


Gráfico 1 - *Lugares de Etnia* (com base no trabalho de Casa-Nova, 1999, 2002, 2006, 2008b)

Exemplo desta realidade é a situação da *Joana* que se encontrava inicialmente dentro do quadrante *mais escola e menos etnicidade*, e que se foi distanciando do trajecto escolar, tendo abandonado a escola e, simultaneamente, alguns valores ciganos, tendo assumido um relacionamento, vivendo em coabitação, com um jovem não-cigano, sendo alvo de pressões e críticas negativas pela sua comunidade de pertença. Actualmente o seu discurso evidencia a possibilidade de uma reconfiguração do seu *Lugar de Etnia*, tendo a jovem referido que pretende ir morar para longe do local onde reside actualmente com o namorado, para deixar de ser alvo das pressões da família e da comunidade de pertença, e exercer uma actividade que lhe permita obter

melhores condições de vida do que as proporcionadas no seio da família cigana.¹⁶⁷ Como já referimos anteriormente a este propósito, é evidente nesta situação que “as pressões comunitárias, *reais ou simbólicas*, jogam um importante papel no que concerne às margens de autonomia dos seus elementos individualmente considerados” (Id., 2006:175).

Sendo esta uma realidade singular, a *maioria* dos jovens ciganos participantes neste estudo situa-se no *quadrante menos etnicidade e mais escola*¹⁶⁸, existindo no entanto alguns jovens que se situam no *quadrante mais etnicidade e mais escola*, como é o caso do Miguel e da Ana. Estes dois jovens, “perspectivam os diplomas escolares como uma forma de elevação do seu estatuto social” (Id.Ibid.) e valorizam a sua pertença étnica e a manutenção dessa pertença.

Como refere Casa-Nova (2008b:40),

“Estes jovens, perspectivam os diplomas escolares como uma forma de elevação do seu estatuto social, revelam simultaneamente produções discursivas altamente valorizantes da sua pertença étnica e da importância da manutenção dessa pertença, ao mesmo tempo que consideram que a frequência prolongada da escola lhes permite a aquisição de conhecimentos e competências linguísticas e discursivas possibilitadores de uma defesa sustentada da sua diferença cultural e de reivindicação de direitos perante o «Outro» diferente.”

No caso da *Ana*, a valorização escolar por parte da progenitora traduziu-se numa frequência escolar prolongada, embora consideremos que se trata de um caso de *sucesso relativo*, pelo facto de a jovem ter desenvolvido um percurso escolar com currículos alternativos, com acompanhamento constante por parte dos professores. Apesar destas dificuldades, a progenitora desenvolveu estratégias que possibilitaram que a *Ana* desse continuidade aos seus estudos. Neste caso, o papel dos professores e dos Directores de Turma foi também decisivo para a sua continuidade escolar. De acordo com os dados do trabalho de campo, o facto de os irmãos da *Ana* terem frequentado esta escola, originou uma relação de confiança e de proximidade entre a mãe e as suas professoras, que foi decisiva para a sua trajectória de continuidade escolar. Os dados da nossa investigação, à semelhança dos dados relativos ao estudo de Casa-Nova (2008b:47), apontam para “o facto de quanto maior for o grau de proximidade e de confiança entre pais e professores, maior será a probabilidade de garantir trajectórias escolares de sucesso por parte das crianças e jovens”.

A *Maria*, o *João*, o *Carlos*, o *Filipe* e o *Paulo* situam-se no quadrante *menos etnicidade e mais escola*. Além de serem oriundos de estruturas familiares específicas (casamentos exogâmicos, pais separados, vivência em instituições), estes jovens evidenciam uma maior

¹⁶⁷ Estas experiências vivenciadas pelos jovens ciganos podem originar a passagem de um *Lugar de Etnia* a outro.

¹⁶⁸ Não sendo alheia a este facto a vivência institucional de dois dos jovens e a realização de casamentos exogâmicos.

proximidade da instituição escolar e as famílias (adoptivas e biológicas) revelam “expectativas familiares de melhoria do estatuto social destes jovens (desejo de integração social, nomeadamente pelo trabalho) e maiores relações de sociabilidade intra-étnicas dos progenitores e dos adolescentes e jovens” (Casa-Nova, 2008b:45). Com efeito, as relações de proximidade com elementos que valorizam os saberes escolares e a realização de casamentos exogâmicos, a motivação pessoal e o desenvolvimento de relações de proximidade professores-famílias contribuíram para a continuidade escolar destes jovens.

5.2 Trajectórias de continuidade escolar: dimensões de análise emergentes do trabalho empírico

O trabalho empírico desenvolvido permitiu-nos verificar que as condições relacionadas com os contextos familiares, escolares e as relações de sociabilidade inter e intra-étnicas que os jovens e a sua família estabeleceram ao longo da sua vida, contribuíram para a sua permanência prolongada na escola. Algumas das hipóteses iniciais apresentadas, baseadas no resultado de várias investigações já realizadas, são corroboradas pela investigação empírica realizada.

A análise do trabalho empírico permitiu a elaboração do esquema que se segue, que tem como objectivo evidenciar as dimensões e os factores que contribuíram para as trajectórias de continuidade escolar dos jovens ciganos participantes neste estudo. Pudemos constatar que, para as trajectórias de continuidade escolar dos jovens participantes nesta investigação, contribuíram quatro dimensões fundamentais: a *dimensão escolar*, a *dimensão familiar*, a *dimensão sócio-afectiva* e a *dimensão pessoal*.¹⁶⁹

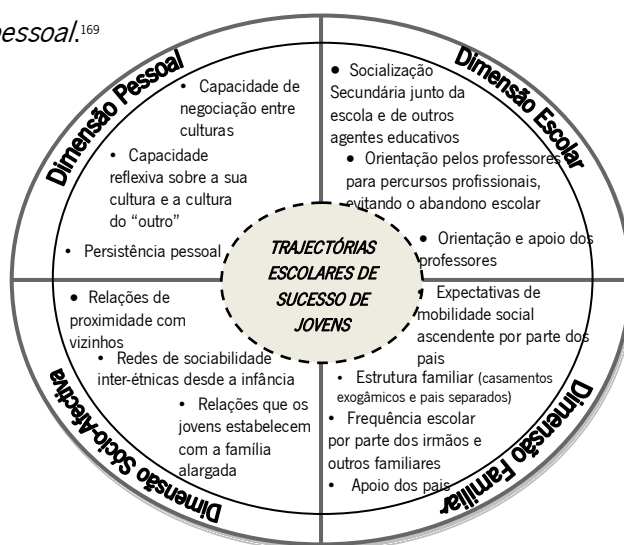


Figura 1 – Dimensões subjacentes a trajectórias de continuidade escolar de jovens ciganos.

¹⁶⁹ Apoiamo-nos no trabalho de Abajo & Carrasco (2004) para a elaboração das dimensões de análise apresentadas.

5.2.1 Dimensão Familiar: os diferentes contextos familiares e as trajectórias escolares destes jovens

O presente trabalho de investigação evidenciou a importância da *dimensão familiar* (e da composição e constituição familiar) enquanto dimensão propiciadora de continuidade escolar dos jovens entrevistados¹⁷⁰. A maioria destes jovens está integrada em famílias com características muito específicas, nomeadamente, casamentos exogâmicos, pais separados, famílias adoptivas e dois dos jovens encontram-se numa situação normalmente designada de institucionalização: são jovens que vivem e são educados em instituições de solidariedade social, com reduzido ou nenhum contacto com os progenitores. Aqueles que revelam um percurso escolar com menos dificuldades fazem parte destas composições familiares específicas. Apenas duas jovens, sendo filhas de casamentos endogâmicos, viviam com os pais e junto da comunidade cigana. Como veremos de seguida, a investigação realizada evidencia as inúmeras dificuldades que estas jovens revelaram ao longo do seu percurso escolar, tendo contado, maioritariamente, com a sua persistência pessoal e com o apoio dos professores para darem continuidade ao seu percurso escolar. A baixa escolaridade dos pais destas jovens pode ter contribuído para aumentar a discrepância entre a vida familiar e escolar e as dificuldades na interacção família-escola, dificultando a adaptação dos filhos ao contexto escolar.

5.2.1.1 Apoio dos Pais e/ou da Família

Pela análise dos resultados do trabalho empírico, pudemos constatar que alguns dos alunos entrevistados não têm apoio em casa relativamente às dúvidas e dificuldades que vão surgindo ao longo do seu percurso escolar no que ao estudo e realização de trabalhos de casa diz respeito. Esta situação pode dever-se ao facto de os pais não serem detentores do *capital cultural* (na acepção Bourdieusiana) exigido pela escola para acompanhamento dos trabalhos escolares.¹⁷¹

¹⁷⁰ As mudanças sociais têm vindo a transformar os modelos de família, existindo actualmente uma diversidade de formas familiares: agregados monoparentais, famílias recompostas, em coabitação, casais homossexuais, etc. Por constituição e composição familiar queremos referir-nos à diversidade de formas familiares, enquanto grupos de pessoas unidas directamente ou não por laços de parentesco (Giddens, 2004). Neste trabalho de investigação as formas familiares estão sobretudo relacionadas com a separação dos conjuges, famílias recompostas e famílias adoptivas. Também consideramos por composição familiar específica os casamentos exogâmicos, pelo facto de os estudos sobre o grupo étnico cigano indicarem que a maioria dos casamentos, dentro deste grupo étnico, são endogâmicos. Além disso, o facto de um dos conjuges não ser cigano pode significar uma maior valorização dos saberes escolares por parte do conjuge não cigano e um desejo de integração por parte do conjuge cigano (Casa-Nova, 2008a e 2009), podendo este facto contribuir para trajectórias de escolaridade prolongadas de jovens ciganos.

¹⁷¹ Na perspectiva de Bourdieu (1999:74), "O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objectivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc; e, enfim, no estado institucionalizado, forma

Isto é marcadamente visível no caso da *Joana* e da *Ana*, que tiveram um trajecto com apoio contínuo por parte dos professores e currículos alternativos ao currículo oficial. Trata-se de dois casos em que os pais, tal como os restantes, não possuindo capital cultural, não se encontram em condições de apoiá-las na realização dos trabalhos de casa e nas interrogações e incertezas que possam sentir face à escola. Na maioria dos casos analisados, não se trata de omissão ou negligência por parte dos pais, porque nestes casos as dificuldades escolares sentidas pelos jovens não estão directamente associadas a uma omissão dos pais, mas a uma “significativa distância com relação às formas escolares de aprendizagem e de cultura” por parte daqueles (Lahire, 2004:87).

O trabalho empírico evidencia que a maioria dos pais dos alunos entrevistados não são omissos nem se demitem no que à escola diz respeito (Charlot, 1996, Lahire, *Ibid.*), exercendo alguma pressão, nomeadamente por parte das mães dos jovens ciganos para uma continuidade escolar prolongada, não apresentando no entanto condições objectivas que lhes permitam um apoio efectivo aos jovens (recursos económicos e capital cultural).

Os jovens onde não se observa a implicação dos pais biológicos neste processo, como é o caso do *Miguel*, do *Paulo* e do *Filipe*, viram este apoio ser exercido pela família adoptiva, no caso do *Miguel*, e pelos responsáveis da instituição de acolhimento, nos casos do *Paulo* e do *Filipe*.

5.2.1.2 Frequência escolar por parte dos irmãos e outros familiares

Os resultados da investigação desenvolvida por Derrington & Kendall (2003) evidenciam que os alunos que tiveram irmãos ou irmãs mais velhos com experiências negativas na escola têm tendência a abandonar a escolar mais cedo, enquanto que aqueles “estudantes com irmãos mais velhos que tiveram experiências positivas na escola secundária e mantiveram-se até ao 11º ano é mais provável que repitam o sucedido” (*Id.*: 178).

Também Abajo & Carrasco (2004) referem que o estabelecimento de relações interculturais por parte dos pais com os agentes educativos e a convivência intercultural nas experiências dos pais, bem como a frequência da escola por parte dos familiares, favorecem uma continuidade escolar de sucesso de jovens ciganos.

Com a excepção da *Maria*, todos os jovens entrevistados vivenciaram situações em que os irmãos e familiares frequentaram a escola, tendo alguns completado o Ensino Obrigatório, como é

de objectivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.”

o caso dos irmãos da *Ana*, do *Filipe* e do *Paulo*. O facto de os seus irmãos terem completado o 9º ano, tornou a escola familiar para estes jovens.

“Mas não foi assim tão difícil como quando eu fui para lá para Macedo porque lá tinha a minha irmã também mas aqui já tinha os meus irmãos, tinha mais apoio aqui, já me disseram onde é que era o refeitório, onde é que dormia. Já me ensinavam as regras.”¹⁷²

Consideramos que este facto contribuiu para a criação de redes de sociabilidade entre alguns dos progenitores e os agentes educativos, que possibilitaram a construção de relações de confiança e a permanência prolongada na escola por parte dos jovens ciganos participantes neste estudo.

5.2.1.3 Socialização primária

O facto da maioria dos jovens entrevistados terem sido sujeitos a uma socialização primária junto de indivíduos pertencentes à sociedade maioritária, poderá estar subjacente à sua continuidade escolar, uma vez que a identidade de uma criança é moldada pelas normas, valores e comportamentos da cultura na qual é socializada.

De facto, a socialização no grupo étnico cigano desenvolve-se no seio da rede familiar extensa. Esta rede familiar prevê o apoio emocional e físico das crianças e esta socialização é bastante distinta daquela que é proporcionada pela sociedade maioritária (Smith, 1997:243-244). No seio da comunidade cigana a criança é encorajada desde cedo a mostrar independência; raramente recebe punição física; aprende cedo a compreender a comunicação verbal e não verbal no seio da comunidade; as crianças participam nas actividades diárias dos familiares e aprendem ouvindo e observando os códigos políticos, económicos, morais, sociais e linguísticos da sua sociedade. Por sua vez, no seio da sociedade maioritária, os horários são regulados e as actividades de aprendizagem pré-definidas, sendo a criança desde cedo integrada em ambientes estruturados (creche, jardim de infância) (Ibid.).

O facto de alguns dos jovens terem sido criados por famílias de acolhimento e as famílias biológicas não terem intervindo no seu percurso escolar, criaram diferentes exigências a nível de horários, rotinas para o estudo, normas que se assemelham mais às exigidas pela instituição escolar, podendo este facto contribuir para a continuidade escolar de sucesso dos jovens participantes neste estudo.

¹⁷² Excerto da entrevista realizada ao *Paulo*.

Isto poderá ser resultado da ausência de uma socialização normativa concordante com as regras de educação escolar que faz parte da educação da sociedade maioritária, quando comparada com a socialização das crianças e jovens do grupo étnico cigano (cf. Casa-Nova, 2006). Esta realidade implica que quando estas crianças são integradas no contexto escolar, as normas, as aprendizagens e os valores com os quais se defrontam podem fazê-las sentir num contexto que lhes é estranho, com conhecimentos que não são os valorizados neste meio, e perante uma linguagem e ritmos de trabalho com os quais não se identificam (Id.).

5.2.1.4 Expectativas de mobilidade social ascendente por parte dos pais

Os resultados do trabalho empírico revelam que algumas famílias preservam valores culturais que consideram importante manter, embora desejem para os seus filhos uma vida, a nível de bem-estar, idêntica à dos elementos da sociedade maioritária. Algumas famílias do presente estudo demonstram uma “baixa permeabilidade à assimilação cultural” (Casa-Nova, 2006, 2009), desejando manter a sua identidade étnica, nomeadamente através do controlo contínuo do quotidiano dos jovens, sendo este controlo mais forte quando se trata de elementos do género feminino, como é visível nos casos da *Joana* e da *Ana*.

As mães entrevistadas revelam valorizar os conhecimentos adquiridos na escola, assumindo que necessitam no seu dia-a-dia de dominar mais conhecimentos do que os proporcionados no seio da família. Consideram que através da escola os seus filhos e filhas poderão alcançar outro estatuto social.

Os outros jovens entrevistados revelam *maior permeabilidade à assimilação cultural*, proporcionada pela interacção desde cedo com elementos pertencentes à sociedade maioritária. Dois jovens foram socializados em Instituições de Solidariedade Social, mantendo um contacto pontual com a sua família de origem. Um dos jovens visita a família ao fim-de-semana enquanto os outros dois irmãos só estavam com a família biológica durante as férias. *Este afastamento face à cultura de origem e a aproximação às normas e valores da sociedade maioritária* diminuíram o conteúdo cultural (Barth, 1969), embora os jovens se continuem a identificar como ciganos.

Alguns destes jovens desconhecem alguns dos valores e tradições da cultura cigana, incluindo a língua romani e o dialecto que utilizam no seio do grupo.

“Não porque eu nunca convivi assim com...as únicas pessoas com que convivi de etnia cigana foi a minha família, pouco tempo. Porque quando vou de férias com a minha mãe está lá praticamente a minha família toda e quando eu vou lá eu noto muito a diferença. Mesmo ao falar nós, eu e o meu

irmão que andamos para lá, nós falamos normalmente e eles falam de outra maneira, não sei explicar.”¹⁷³

Segundo Barth (1969) a identidade étnica diz respeito a pessoas que se identificam na cor de pele, cultura, língua e que compartilham uma história e origem comuns. Embora assumam que são ciganos, a maioria dos jovens entrevistados não se identifica com os valores que são relevantes para o grupo étnico cigano. A título de exemplo, todos os jovens entrevistados referem que não têm como objectivo casar dentro do grupo étnico cigano. Inclusive, as raparigas esclarecem que preferem casar com um não-cigano por observarem como vivem as mulheres ciganas casadas com ciganos.

Num trabalho desenvolvido por (Casa-Nova, 2005a:211) sobre a educação familiar no grupo étnico cigano, a autora refere que as crianças de etnia cigana “são socializadas e educadas num ambiente profissional e familiar fortemente etnicizado, onde a pertença étnica se tem revelado fundamental na estruturação do *habitus*, construindo e desenvolvendo privilegiadamente relações de sociabilidade intra-étnicas.”

O nosso trabalho de investigação evidencia uma realidade distinta. A socialização primária da maioria dos jovens entrevistados decorreu junto de elementos pertencentes à sociedade maioritária, mantendo relações inter-étnicas fortes desde a infância. Esta manutenção de relações inter-étnicas foi evidente nos casos do *Paulo*, do *Filipe*, *Miguel*, da *Maria do Carlos* e do *João*. Embora a *Joana* e a *Ana* tenham vivido num ambiente mais etnicizado, mantiveram também, desde a infância, relações de vizinhança com elementos pertencentes à sociedade maioritária e a maior escolarização permitiu-lhes uma socialização secundária junto de elementos pertencentes àquela sociedade.

Salientamos também o facto de alguns dos jovens ciganos entrevistados terem frequentado jardins-de-infância observando-se, não uma ausência de “*sincronia de processos diferenciados de socialização primária*, ou seja, uma socialização primária familiar simultânea com socializações primárias em outras instituições educativas” (Id.), mas uma sincronia de processos de socialização.

Por sua vez, a *socialização secundária junto da instituição escolar e a continuidade académica, favorecem o espírito crítico e desenvolvem a autonomia dos jovens ciganos, o que lhes permite analisar e comparar a sua cultura de origem e a cultura da sociedade maioritária,*

¹⁷³ Excerto da entrevista realizada ao *Filipe*, socializado numa Instituição de Solidariedade Social. A família do *Filipe* e do *Paulo* não possuía recursos financeiros que permitissem sustentar os cinco filhos, tendo um dos irmãos mais velhos sido também socializado naquela instituição até completar o Ensino Obrigatório.

retirando de ambas aquilo que consideram mais importante para o seu trajecto-projecto de vida, criando um *habitus composto*, caracterizado por um “distanciamento crítico de certas práticas e percepções culturais do grupo étnico, mas não a perda da identidade cultural” (Id.:2008:36).

5.2.1.5 Matrimónio dos Pais: casamentos exogâmicos e pais separados

Os casamentos exogâmicos também parecem contribuir para a continuidade escolar dos jovens ciganos, dado que existe uma maior valorização dos saberes escolares por parte do conjugue não cigano, e maior desejo de integração social por parte do conjugue cigano (Casa-Nova, 2006, 2008b). Esta realidade verifica-se no caso do *Carlos*, do *João* e da *Maria*, que estão integrados em famílias em que um dos companheiros pertence à sociedade maioritária. A diferença de origem étnica criou, fundamentalmente nos casos do *Carlos* e do *João*, pressões para a sua continuidade educativa, pela maior valorização dos saberes escolares por parte do progenitor não-cigano. Embora, pela análise do trabalho empírico, tenhamos constatado que a progenitora foi valorizando cada vez mais o facto de os seus filhos revelarem trajectórias de continuidade escolar.

“Os professores diziam que eles tinham que continuar a estudar, que eram bons alunos.”¹⁷⁴

Esta evidência vem corroborar o trabalho desenvolvido por Abajo & Carrasco (2004:191) que referem o “impacto do êxito inicial não esperado, identificado, valorizado e apresentado à família pelos professores, como factor de apoio à continuidade escolar”.

No caso específico da *Maria*, a separação dos pais originou uma ruptura desta e da mãe com os membros da comunidade cigana.

O *Paulo* e o *Filipe* também são filhos de pais separados, embora no seu caso específico tenham vivido, a partir dos 4 e 6 anos, respectivamente, numa instituição. Nestes casos, o afastamento da família de origem destes jovens possibilitou o estabelecimento de relações inter-étnicas desde a infância e um distanciamento mais acentuado face à cultura dos progenitores.

¹⁷⁴ Excerto da entrevista realizada à mãe do *Carlos* e do *João*.

5.2.2 Dimensão Escolar: papel dos Directores de Turma, Professores e outros Agentes Educativos nas trajectórias escolares destes jovens

Como já foi longamente estudado e reflectido (cf. Gomes, 1987; Seabra, 1999; Cortesão & Pinto, 1995; Stoer & Cortesão, 1999; Stoer & Araújo, 2000, Benavente, 1990), a escola enfrenta actualmente um conjunto de transformações relacionadas com a progressiva diversificação do público escolar. Crianças e jovens das zonas rurais, de classes desfavorecidas, imigrantes e minorias étnicas tornaram-se um público cada vez mais presente na escola. Perante esta realidade a escola continua a promover actividades de ensino/aprendizagem, por norma, inalteradas, exigindo as mesmas regras de conduta, orientando-se pelos mesmos regulamentos e penalizando os comportamentos que não se identificam com os desejados pelo grupo social de maior poder, responsável pela selecção e organização do conhecimento (Young, 2007) transmitido pela escola, também através de regras disciplinares, penalizando através da avaliação quem não adquire os conhecimentos exigidos pelo currículo oficial (Stoer & Cortesão, 1999).

Se a população docente compreender, como referem Stoer & Cortesão (Id: 27) o papel da educação e do próprio professor nos fenómenos de reprodução social e cultural, poderá “desenvolver 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” (Id.). Ou seja, a capacidade do professor de desconstruir, através da reflexão sociológica, a realidade sobre a qual trabalha, poderá contribuir para uma acção pedagógica mais coerente e concordante com a diversidade de valores, saberes, interesses dos distintos grupos sócio-culturais que frequentam a escola.

Pela análise das entrevistas aos Directores de Turma, verificamos que, no que se refere ao grupo étnico cigano, a sua acção pedagógica tem sido no sentido de perpetuar a reprodução da estrutura das relações de classe e, quando os jovens ciganos não atingem os resultados escolares socialmente válidos, isto é perspectivado como um problema associado às suas características culturais ou sociais. O facto deste grupo étnico raramente atingir o Ensino Secundário remete para um *deficit* de escolarização, o que contribui para a reprodução das situações de pobreza e exclusão de vários elementos desta população, perpetuando e acentuando a imagem social negativa relativamente à mesma.

A desadequação da acção pedagógica revelou-se especialmente no percurso escolar da *Ana*, que já no 1º Ciclo demonstrava muitas dificuldades no que se refere à escrita e à própria

compreensão do que lhe era pedido pelos professores. As suas dificuldades mantiveram-se, mas foi transitando de ano porque os professores consideravam *pouco pedagógico*¹⁷⁵ que ela reprovasse duas vezes no 1º Ciclo. Até que ponto o diagnóstico realizado face aos problemas que os professores referiram que a *Ana* apresentava não resultaram, pelo menos parcialmente, da imagem mental estereotipada que os professores, à semelhança da população em geral, possuem à cerca desta população específica?

Com efeito, se os conhecimentos alcançados no Ensino Obrigatório são deficitários, a passagem para o Ensino Secundário vai acompanhada de vazios importantes. Como referem Abajo & Carrasco (2004:202), “este desajuste repete-se e amplia-se muito mais na passagem ao ensino pós-obrigatório; trata-se de uma situação generalizada para a maioria das famílias de classes populares e partilhada, também, por amplos sectores sociais ciganos.”

A este propósito e referindo-se ao Ensino Básico, Afonso (1999:57) considera que “Nos casos em que se optou por uma promoção sem aprendizagem, não se fez mais do que protelar ou dissimular a selecção escolar sem a resolver, criando falsas expectativas que, com grande probabilidade, terão acabado em novas frustrações e exclusões”.

As próprias concepções dos professores e as suas expectativas iniciais face às aprendizagens desta jovem, podem ter condicionado o seu percurso escolar. Também a Directora de Turma actual¹⁷⁶ da *Ana* evidenciou baixas expectativas face às aprendizagens que esta iria realizar no 10º ano, mas mais preocupante, associou as suas dificuldades de aprendizagem a um problema mental¹⁷⁷. Na nossa perspectiva, este tipo de preconceito, além de ser totalmente discriminatório, pode ser apreendido pela *Ana* e poderá ter sido decisivo para a desmotivação que a jovem nos diz sentir, actualmente, face ao curso que frequenta. Esta atitude por parte dos professores pode proporcionar, como referem Abajo & Carrasco (2004:26), “argumentos para a reprodução da desvinculação e do abandono e, pode transmitir uma mensagem ao aluno ou aluna minoritários, (...) como indivíduo, não pode fazer o mesmo que os outros, porque não é como o resto”.

Estes estereótipos negativos dos professores face à cultura cigana podem funcionar como factores inibidores de uma comunicação adequada entre as famílias e as escolas, aumentando o desconhecimento destes face ao grupo étnico cigano.

¹⁷⁵ Excerto dos registos de avaliação da *Ana*.

¹⁷⁶ Além da entrevista à Directora da Turma da *Ana* no 9º ano, mantivemos uma conversa informal com a Directora de Turma da *Ana* no 10º ano.

¹⁷⁷ Segunda a mesma, este problema estaria relacionado com o facto de o pai consumir álcool.

5.2.2.1 As expectativas antecipadas dos professores e a orientação para percursos Profissionais

Num trabalho elaborado por Casa-Nova (1999, 2002:214), a autora constatou que parte das professoras da escola onde desenvolveu trabalho empírico criavam expectativas relativamente às possibilidades de êxito ou de fracasso escolar dos seus discentes, baseadas na realidade sócio-económica da população residente no bairro. De acordo com a mesma autora, as imagens pré-construídas por parte dos professores em relação a esta comunidade, traduzem-se em níveis de exigência académicos inferiores aos das escolas dos meios mais favorecidos. A autora acrescenta que, de acordo com as professoras, “(...) tornava-se necessário adaptar os níveis de exigência académicos à realidade sócio-económico-cultural das crianças, o que significava baixar os níveis de exigência para metade do desejável e socializar as crianças em normas, regras e valores aos quais estas não tinham acesso na sua socialização familiar...”.

Dos oito jovens entrevistados por nós, sete encontram-se a frequentar Cursos Profissionais, tendo sido na sua maioria direccionados pelos professores e Directores de Turma para esta via de ensino, por estes considerarem que os jovens não conseguiriam corresponder aos níveis de exigência do currículo-padrão.

Consideramos que as baixas expectativas criadas por professores e Directores de Turma face à realidade sócio-cultural da maioria dos jovens ciganos entrevistados, poderão ter contribuído para a frequência de Cursos Profissionais pela quase totalidade dos entrevistados. Com efeito, Gomes (1987:37) refere a “influência que a escola e os professores (através da interacção na sala de aula) têm na produção do insucesso escolar em geral e, muito especialmente, no que afecta com particular intensidade, jovens provenientes de certos meios sociais”. Ou seja, as expectativas antecipadas que os professores desenvolvem em relação aos alunos com os quais interagem podem condicionar a sua continuidade escolar, porque se regem pela imagem daquilo que para os professores será o *aluno ideal*. Pudemos constatar que alguns dos professores entrevistados assumem certas orientações estratégicas deliberadas em relação a alguns alunos (orientado-os para o ensino profissional), sobre os quais têm expectativas desfavoráveis relativamente ao seu desempenho como aluno, construindo inclusive expectativas quanto ao tipo de investimento que estes poderão realizar na e através da escola.

Esta realidade está bastante presente no que se refere aos casos da *Joana* e da *Ana*. Os relatórios de avaliação a que tivemos acesso evidenciam, desde muito cedo (2º Ciclo), uma orientação para percursos escolares diferentes dos do ensino oficial. Como referimos

anteriormente, Ambas as jovens frequentaram um Curso de Formação de Jovens com equivalência ao 9º ano de escolaridade e a Ana teve desde o 2º Ciclo um currículo alternativo. As baixas expectativas criadas em relação a esta população estão patentes nos registos escolares consultados, inclusive nos registos relativos ao 1º Ciclo.

Em relação a estes cursos a Directora de Turma do *Paulo* revela um conjunto de ideias e expectativas negativas em relação aos alunos que os frequentam.

“É a ideia que eu tenho. Eu nunca tive CEF's mas tive miúdos que acabavam por ir para a um CEF e também sei aquilo que se passa pelos colegas e os CEF's são qualquer coisa de inimaginável. São miúdos que não querem saber, não têm... São os piores alunos que nós temos em todos os aspectos, geralmente são quem vão para esses cursos. Esses cursos de profissional de informática são miúdos que não querem saber de socialização, não querem saber da escola, não querem saber de nada. Nem de educação nem nada. São miúdos que não têm maneiras numa sala”.¹⁷⁸

A nossa percepção é a de que alguns professores entrevistados assumem a cultura do grupo étnico cigano como factor de fracasso escolar, negligenciando o facto de estes jovens não possuírem em casa as condições materiais e o contexto educativo adequado a uma trajectória escolar de sucesso.

Em alguns casos estudados, a inexistência de um espaço adequado para os jovens fazerem os trabalhos de casa, a falta de condições económicas que permitam comprar livros, roupa e outros bens que são fundamentais para que participem na escola em situação de igualdade face a uma grande parte dos colegas da sociedade maioritária, funcionam como factor inibidor de sucesso escolar.

As entrevistas aos Directores de Turma permitiram compreender que, para estes, o problema para o elevado absentismo escolar no seio do grupo étnico cigano se deve à especificidade da sua cultura. Como referem Abajo & Carrasco (2004), os Directores de Turma devem questionar o porquê de jovens ciganos que frequentaram nove anos de escolaridade não reunirem condições para frequentarem o Ensino Secundário oficial.

Na perspectiva dos autores, é importante compreender o valor que a escola poderá ter naquilo que serão as suas ocupações reais, que são muitas vezes de subsistência básica e que implicam directa ou indirectamente toda a família. O facto de a educação obrigatória não ser completamente gratuita, requer, na opinião dos autores, algo mais do que medidas que assegurem a presença física dos alunos ciganos na escola.

¹⁷⁸ Excerto da entrevista realizada à Directora da Turma do *Paulo*.

5.2.2.2 Educar para a “norma” e segundo a “norma”

Se assumirmos como Bourdieu & Passeron (1975:20) que a acção pedagógica é uma violência simbólica, porque se trata da imposição de uma cultura dominante expressa num código dominante, que significado encontram na escola os ciganos?

Será legítimo pensar que, se a função da escola é a de “produzir indivíduos modificados de forma durável, sistemática por uma acção prolongada de transformação que tende a dotá-los de uma mesma formação durável e transferível (*habitus*), isto é, de esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação e de acção” (Id.:206), o grupo étnico cigano não se identifique com esta realidade?

Para os professores entrevistados, os problemas estão nas famílias de hoje, que não têm tempo para educar, porque se alheiam, por impotência, porque não conseguem fazer com que os seus filhos obedeam à autoridade. A maioria dos jovens entrevistados não se identifica com os cursos (na sua maioria profissionais) que estão a frequentar, demonstrando uma atitude de resistência face aos conhecimentos que lhes são transmitidos na sala de aula. A desconstrução desta relação com o saber por parte dos jovens entrevistados passa por compreendermos o próprio currículo como um *campo*, na perspectiva de Bourdieu (1989), um espaço atravessado por forças contraditórias e relações de poder. O que observamos é que os saberes que são do interesse de alguns são transmitidos como se fossem do interesse de todos. Este discurso, ajudado pelo processo de *violência simbólica* (leva as pessoas a considerá-lo desejável), dissimula aquilo que é na realidade uma imposição, embora seja, supostamente, produto de um *consenso*.

E os professores, através das suas práticas pedagógicas e das expectativas criadas antecipadamente, condicionam o “sucesso ou insucesso das crianças e jovens para quem trabalham (sendo o insucesso daqui resultante frequentemente consequência de imagens e estereótipos construídos acerca dos meios familiares e comunitários de origem de cada criança ou jovem)” (Casa-Nova, 2002:127).

A maioria dos alunos entrevistados interroga-se sobre o seu futuro profissional e sobre o *sentido da educação que lhes é oferecida/imposta*. Contudo, pudemos observar um certo comodismo em relação à orientação para percursos alternativos ao ensino oficial, tendo os jovens interiorizado e vendo como desejável esta opção, porque consideram que as suas capacidades não lhes permitem optar por outros percursos. Trata-se de respostas “que revertem negativamente na sua própria condição, porque afasta as gerações mais jovens da via académica e do estabelecimento de relações interculturais positivas” (Abajo & Carrasco, 2004:204).

Na perspectiva de Casa-Nova (2002:136),

“Ao não ampliar a base cultural do currículo nacional, ou seja, ao não incorporar um conjunto plural de saberes que são parte integrante da cultura de crianças e jovens que frequentam o sistema de ensino, a escola, enquanto instituição, nega o direito e a possibilidade de grande parte destes jovens verem aumentadas as suas possibilidades de sucesso académico (e também profissional), potenciada pela equivalência social dos conhecimentos culturais dos vários grupos sociais.”

Além disso, a autora acrescenta que

“Actualmente, uma longa escolaridade já não significa uma garantia de acesso a postos de trabalho qualificados ou tão somente o acesso a um posto de trabalho, frustrando expectativas de um melhor futuro profissional e pessoal e a construção de determinados projectos de vida, levando ao desencanto, ao abandono precoce, ao insucesso (sendo que o abandono também pode ser considerado uma forma de insucesso)” (2008:14).

Alguns dos professores entrevistados também se questionam sobre o seu papel na escola actual. Já não têm o mesmo público “disponível para aprender o que lhe era exigido, ou interiorizar que não eram capazes de aprender” (Cortesão, 2000:15). Contudo, a maioria dos Directores de Turma considera que na escola tudo é feito no sentido da integração dos jovens entrevistados, observando-se uma postura defensiva em relação às escolas onde exercem funções. A Directora de Turma do *Paulo* considera que, com os alunos de etnia cigana, a escola tem sido *exemplar*.

“Olhe eu acho que esta escola nesses casos é um exemplo de sucesso. Pelo menos é a ideia que eu tenho... Já tive o *Paulo* que é um caso de sucesso pleno. Pelo menos do que eu percebo, não é? Não consigo analisar tudo, mas aquilo que eu percebo é um caso de sucesso pleno. E outros casos que tenho tido, miúdos menos favorecidos ou negros a escola tem sido realmente exemplar.”¹⁷⁹

Os dados recolhidos através da entrevista indicam que, para esta Directora da Turma, um caso de “sucesso pleno” não parece implicar a continuidade escolar para um percurso universitário. Observamos que, latentes, estariam expectativas pré-existentes em relação ao grupo étnico cigano, que a levam a considerar que se trata de um caso de “sucesso pleno”, em comparação com outros jovens do mesmo grupo étnico.

“Os pais têm que educar os filhos em casa. Educar o filho para isso. Vais para a escola mas lá na escola não podes fazer determinadas coisas que fazes aqui.”¹⁸⁰

“Da estrutura familiar vem a base para educar. O problema que nós temos neste momento é a estrutura familiar. São as famílias disfuncionais, são as famílias não autoritais. (...) Só que os pais alheiam-se. Por impotência, porque não conseguem, não conseguem fazer essa gestão e portanto... Porque estão carregados de trabalho e os filhos não obedecem à autoridade, nem ao que os outros dizem ou que fazem. A sociedade não funciona assim, é tudo muito em base da educação que têm em casa, e para essas famílias é muito complicado a escola substituir o seu papel.”¹⁸¹

¹⁷⁹ Excerto da entrevista realizada à Directora da Turma do *Paulo*.

¹⁸⁰ Excerto da entrevista realizada à Directora da Turma do *Miguel*.

¹⁸¹ Id.

Os Directores de Turma participantes nesta investigação, consideram que o grupo étnico cigano deve adaptar-se a uma certa normatividade.

“Mas eles têm que perceber que há coisas mínimas que têm que aceitar. As regras básicas numa escola eles têm que aceitar, senão não ponham lá os filhos.”¹⁸²

Há contudo algumas sugestões sobre o que poderiam fazer, mas que a maioria dos professores não coloca em prática.

“Era extremamente interessante colocar quatro ou cinco ou todos, se calhar, colocar pelo menos um representante de cada grupo (étnico e migrante) a falar de si, da cultura que domina no seu grupo, o que é que ele sentiu quando mudou de cultura, quando se integrou ou não integrou noutra grupo cultural, trocar opiniões sobre eles eu acho que devia ser muito bom para eles e devia ser muito bom para nós. Nós, de certeza que aprenderíamos muito e seríamos melhor preparados para lidar com eles, tenho a certeza absoluta disso. Acho que seria uma boa ideia mas até à data...”¹⁸³

À luz dos nossos resultados, o discurso dos Directores de Turma não evidencia a adaptação à diversidade, defendendo que são os alunos que se devem adaptar ao currículo existente. Como referem Abajo & Carrasco (2004), parece estar normalizado, na perspectiva de alguns professores, “o baixo rendimento e o abandono precoce do Sistema Educativo, sem mais iniciativas e recursos que uma mínima compensação educativa de baixa expectativa.” Concordamos com os autores quando acrescentam que

“De acordo com esta perspectiva, e com as páginas dos jornais ocupadas diariamente em construir outro bode expiatório para todos os nossos males sociais e educativos – os alunos de origem imigrante estrangeiro pobre – ainda está mais reforçada a ideia de que são os colectivos específicos os que causam os problemas ou os que sofrem pela sua especificidade, em vez de observar, criticamente, que é o sistema inteiro que necessita de uma profunda revisão.”

Os professores aceitam como indicado e preconizam os percursos alternativos para estes jovens, aceitando o desenvolvimento mínimo dos seus alunos, aduzindo como pretexto o perfil do grupo étnico cigano.

No trabalho de Casa-Nova (2002:143) a autora refere, no que concerne às práticas das professoras, que os seus discursos “vão no sentido da existência de uma preocupação com a diversidade cultural, mas de uma não problematização dessa mesma diversidade, evidenciada no reduzido aproveitamento da cultura de cada um ao nível do desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, privilegiando o desenvolvimento de práticas pedagógicas homogéneas e homogeneizantes”.

¹⁸² Excerto da entrevista realizada à Directora da Turma do *Miguel*.

¹⁸³ Excerto da entrevista ao Director da Turma do *Filipe*.

A análise do trabalho empírico desenvolvido também evidencia a não adaptação à diversidade cultural nas escolas frequentadas pelos alunos entrevistados, observando-se uma prática monocultural. A este propósito Abajo & Carrasco (2004) também constataram que “os bairros onde se localiza uma maior proporção de população com muitos baixos níveis de instrução nas famílias, com situações económicas precárias e/ou altamente irregulares, localizam-se com frequência, contextos escolares mais tradicionais em termos de metodologias docentes e organização escolar” (Ibid.: 205).

Os mesmos autores referem ainda que

“as adaptações e esforços que a escola está convencida que faz não são transformadores mas versões tão arbitrarias e descontextualizadas do processo de ensino e aprendizagem e dos objectivos educativos como o modelo mais tradicional, pensado para um conjunto de alunos tipo que contam com capital cultural médio, altas aspirações de mobilidade social que passam pela escolarização prolongada” (Ibid.).

A realidade é que se trata, como refere Cortesão (2000:19), de “ uma escola que não foi concebida para eles e que, pelo contrário, desesperadamente tenta permanecer idêntica a si própria, exigente e selectiva, por pressão de um sistema económico que, prioritariamente, está interessado no aumento da eficiência, eficácia e competição”. Na perspectiva da autora, o mal estar na escola “aumentará cada vez mais enquanto se mantiver, este fosso entre as características, interesses e saberes dos alunos que chegam à escola e aquilo que professores e instituição escolar oferecem e exigem, em última análise, ao submeter-se a um determinado projecto de modelo de desenvolvimento.” (Id.:20).

Esta realidade, associada às expectativas antecipadamente construídas pelos professores de acordo com os seus próprios grupos sociais de referência, influenciam a produção do (in)sucesso escolar, em particular dos jovens provenientes dos meios sociais menos favorecidos e de determinadas minorias étnicas. Pudemos constatar que as metodologias concebidas pelos Directores de Turma entrevistados, como acontece de um modo generalizado, são concebidas em função do *aluno ideal*, sendo mais gratificante para os professores ensinarem este aluno. Gomes (1987:47) realça o facto de os resultados escolares poderem depender das expectativas de sucesso ou insucesso construídas antecipadamente pelos professores “a partir da relação entre aptidão escolar e grupo social de origem” (Id.Ibid.). De acordo com este autor, a escola “(...) desempenharia assim, através de um processo subtil (...) um papel fortemente selectivo, discriminatório” (Id.Ibid.), em relação a determinados grupos sócio-culturais.

No trabalho de investigação por nós desenvolvido, esta realidade foi patente em relação a alguns dos jovens entrevistados, nomeadamente àqueles que mais se identificam com a cultura da comunidade cigana e que possuem precárias condições materiais de existência.

Em relação a alguns dos jovens entrevistados que menos se identificam como pertencentes ao grupo étnico cigano, quer na maneira de vestir, quer pelo facto de terem vivido, na sua família, junto de elementos da sociedade maioritária, esta realidade não aparece tão patente.

“Sendo ele proveniente da classe cigana que muitas são vezes mal vistos pela população em geral, nalguns casos marginalizados, sempre muito estigmatizados, não deixa de ser curioso que eu não fui Director de Turma dele no primeiro ano e por isso, só passado três ou quatro meses de lidar com ele é que soube que era cigano o que significa que nem eu me apercebi e se não me apercebi seguramente terá sido porque ele estava bem integrado e agia se calhar de acordo com aquilo que são as normas sociais exigidas na nossa sociedade.”¹⁸⁴

Além de podermos observar, por este extracto, que o Director de Turma tem ideias pré-concebidas em relação ao grupo étnico cigano, podemos também constatar que a aparência do jovem cigano levou o Director de Turma a considerar que este estaria bem integrado, associando esta boa integração ao facto deste jovem cumprir as normas sociais exigidas no contexto escolar.

5.2.2.3 Orientação e apoio dos professores

No caso de alguns dos jovens participantes neste trabalho de investigação (*Ana, Paulo, Joana*), a influência dos seus Directores de Turma foi fundamental para a orientação dos jovens ao longo do seu percurso de continuidade escolar.

“- E houve alguma influência?
- Sim, houve da professora Rosa.
- Da professora Rosa?
- Ela disse-me... Eu ia ter que mudar de escola, eu disse que ia para a industrial. E ela disse-me que não falava mais comigo se fosse para lá. E eu não fui”¹⁸⁵

Neste caso, a Directora de Turma do Paulo, contribuiu para que este jovem desse continuidade aos seus estudos no currículo-padrão. Este extracto revela a importância da criação de relações de confiança entre professores e alunos ao longo da sua trajetória escolar. O *Paulo* sentiu que pertencia àquela escola, tendo estabelecido relações interculturais positivas neste contexto. Este caso evidencia “a importância das relações sociais na aula e na escola, a criação do sentido de pertença e de legitimidade pessoal dos alunos” (Abajo & Carrasco, 2004:199).

¹⁸⁴ Excerto da entrevista realizada ao Director da Turma do *Filipe*.

¹⁸⁵ Excerto da entrevista realizada ao *Paulo*.

A maioria dos jovens entrevistados estabeleceu relações de proximidade com os professores, tendo este facto contribuído para a sua continuidade escolar, embora por percursos do Ensino Profissional.

A escola, com a sua função selectiva, vai direccionando os alunos para percursos escolares distintos. Apenas um dos jovens entrevistados frequenta o currículo-padrão, tendo todos os restantes sido direccionados para o Ensino Profissional¹⁸⁶. A percepção dos Directores de Turma, no geral, é de que os alunos que frequentam Cursos Profissionais têm um conjunto de características que os diferenciam dos alunos que frequentam o currículo-padrão.

“Dentro daquilo que são os padrões normais. Mas também temos precisamente com os Cursos Profissionais, e também já tínhamos com os tecnológicos, mas com os profissionais notamos que começamos a ter alunos... ahmm... com condições e ambientes socioeconómicos diferentes do habitual. Portanto, com piores condições socioeconómicas. Alunos que não têm ambiente funcional, em termos familiares de modo nenhum.”¹⁸⁷

Este excerto revela-se pertinente porque nos permite verificar que, sendo a maioria dos jovens que frequentam o ensino profissional pertencentes a classes sociais desfavorecidas, a escola realiza uma selecção, com base nos factores sócio-económicos, na pertença étnica, e nas expectativas construídas pelos professores, contribuindo para a reprodução da situação de pobreza e marginalização social destes grupos.

“Daí que as perspectivas de prosseguimento de estudos não são prioritárias. Não são meninos que queiram prosseguir os estudos. Alguns sim. Alguns gostam da área técnica e investem nisso e querem ou que pensam. No entanto nós, na primeira reunião que fazemos com os pais, esclarecemos logo que a Matemática por exemplo, a Física, o Português não têm nada a ver com o programa que é exigido. (...) Os exames nacionais são muito diferentes. Depois ainda há uma adaptação à realidade da turma e isso ainda faz com que os conteúdos ainda sejam mais adaptados e mais diferentes daquilo que é exigido.”¹⁸⁸

As baixas expectativas em relação a estes alunos estão presentes nestes extractos, sendo de realçar, sobretudo, as alterações que os professores efectuem no currículo, baixando consideravelmente o seu grau de exigência. Também Casa-Nova (2002) constatou, pelos discursos das professoras que entrevistou que “as professoras não percebem o trabalho desenvolvido como negativo, considerando que a escola deve adaptar-se ao meio onde está inserida.”

No final da realização deste trabalho, a totalidade dos jovens ciganos entrevistados frequentavam Cursos Profissionais. Estes percursos alternativos ao currículo-padrão limitam à partida as possibilidades profissionais e educativas futuras, constituindo-se, não “numa fonte de

¹⁸⁶ Na fase final deste trabalho contactamos o Paulo para saber como estava a decorrer o seu percurso escolar. A informação que nos foi cedida pelo próprio é que tinha reprovado no 10º ano e optou também por um Curso Profissional na área do turismo.

¹⁸⁷ Excerto da entrevista realizada à Directora de Turma do Miguel.

¹⁸⁸ Id.

poder (...) potenciadora de uma redistribuição do poder na sociedade”, mas em uma escolarização pensada de forma “remediativa”, tendo por base saberes socialmente menos valorizados (Casa-Nova, 2008b:151).

Para a Directora de Turma de *Miguel*, a escola não responde à diversidade de referências culturais existentes no campo escolar.

“A escola deveria adaptar-se ao respeito por diferentes tradições. Diferentes formas de manifestação cultural. Sem dúvida! Em termos de tolerância, se calhar de partilha. No entanto eu acho que a escola devia trabalhar a tolerância e a abertura. Obrigava-nos a nós professores a termos uma outra formação também.”¹⁸⁹

A formação dos professores para responder às actuais exigências escolares em termos de população, é salientada pela maioria dos Directores de Turma participantes neste estudo. Além disso, os professores das escolas profissionais são oriundos do ensino oficial e muitos mantêm as mesmas metodologias de ensino.

“E portanto obrigam o professor a saltar do ensino regular. Este ano por exemplo ela estava no ensino regular em Português. Porque a professora *Joana* é amorosa. É uma professora amorosa, muito querida. Mas é uma pessoa que está perto da reforma que sempre teve ensino regular. E fala para eles como se estivesse a falar para uma turma do ensino regular. Portanto eles não percebem metade do que ela diz. Nem sequer percebem o vocabulário que ela usa. Ela ontem esteve aflita porque fomos ao teatro e fomos ver o Mercador de Veneza, Shakespeare. Consegue tentar imaginar estes meus meninos a verem e ouvirem Shakespeare?”¹⁹⁰

Este extracto coloca uma vez mais em evidência as baixas expectativas dos professores, não especificamente no que se refere ao grupo étnico cigano, mas concretamente no que diz respeito aos alunos mais desfavorecidos, que são o público mais presente nestes Cursos Profissionais. A exclusão face ao currículo oficial, associa-se a uma exclusão social proporcionada pelas baixas exigências que condicionarão aquele que será o futuro profissional destes alunos. O facto dos jovens entrevistados frequentarem Cursos Profissionais pode significar que o seu percurso escolar de continuidade não é necessariamente de sucesso efectivo ou, pelo menos, e como refere Casa-Nova (2008b), é de um sucesso desigual, que não apresenta o mesmo valor social.

Para os Directores de Turma, a formação dos professores no que se refere à diversidade cultural é a resposta para um melhor desempenho da profissão docente, adaptando-se às distintas realidades culturais.

¹⁸⁹ Id.

¹⁹⁰ Id.

“Passa pela formação dos professores e prepará-los para uma forma diferente de trabalhar. Não adianta de nada termos o processo de Bolonha no Ensino Superior se no Secundário continuarmos com o ensino tradicional.”¹⁹¹

Além da formação dos professores, outra mudança que os Directores de Turma apontam prende-se com a necessidade de os pais educarem os seus filhos com autoridade.

“Mas o que nós queremos não é que os pais venham participar só! Queremos que eles eduquem! Sejam capazes de dizer não aos filhos! Trabalhar com os professores! Porque repare o trabalhar com os professores passa por serem respeitados. Hoje em dia os pais não os repreendem. Vou-lhe dizer uma coisa, é assim, isto é linear! Tão linear quanto isto, o aluno que é chamado à atenção e responde a um professor é aquele que responde ao pai e à mãe em casa. Sempre!”¹⁹²

“Passa por resolvermos este problema social que é muito mais grave! Podemos avaliar professores, podemos fazer reformas curriculares, podemos fazer de tudo! Mas enquanto os pais se demitem de ser pais...”¹⁹³

Na percepção de alguns dos Directores de Turma, os pais demitem-se enquanto pais, talvez porque a sua presença no quotidiano dos filhos hoje não seja como era efectivamente quando a composição familiar tradicional e o papel assumido por cada conjuge era distinto. Com efeito, a mudança de papéis no seio familiar, nomeadamente no que diz respeito ao papel da mulher, que passa a acumular as funções da reprodução doméstica com funções de profissional remunerada, associada às transformações sociais, têm dificultado cada vez mais o exercício do papel de pais.

“As mulheres saíram de casa para trabalhar e perdeu-se o núcleo familiar. A coesão! E portanto... sou uma mulher super trabalhadora e com um investimento grande, enorme na minha carreira profissional. Portanto não me interpretem mal quando digo isto. Mas como mãe a minha prioridade tem que continuar a ser...eu só contribuo para a sociedade em que vivo, se cumprir aquele papel que é essencial, que é o de educar os meus filhos. Educar os meus filhos, repare, passa por estar presente mas também passa por eu saber dizer não! Por eu ter a paciência e o esforço mesmo quando chegue tarde a casa e cansada e saturada e nervosa. Se eu disser que é não, é não! Não até ao fim.”¹⁹⁴

Pela análise das entrevistas realizadas, alguns dos Directores de Turma entrevistados também não se sentem satisfeitos com a actual situação da carreira docente. Pudemos constatar da existência de um *sofrimento profissional* que alguns dos entrevistados nos dizem sentir e que é evidente nos extractos que se seguem e parecem associados ao facto de existir um desfasamento entre aquilo que o professor dá e aquilo que ele efectivamente recebe.

¹⁹¹ Id.

¹⁹² Id.

¹⁹³ Id.

¹⁹⁴ Id.

“Eu sinto instabilidade, sinto mal estar, sou daquelas pessoas que se sente perfeitamente humilhada, traída, por aquilo que está a acontecer à classe docente! Sinto-me de facto muito, muito, muito mal.”

“(…) a Sra. Ministra ou se quiser o nosso governo destruiu-me a mim, um bocadinho enquanto pessoa mas fundamentalmente enquanto professor, digo com toda a honestidade e digo-o com toda a mágoa! Nesta altura *ainda me questiono se eu hei-de continuar a ser um docente como fui até aqui*: responsável, exigente em sacrifício próprio, como muitos outros colegas fazem, não digo que seja melhor que eles. Mas ainda me questiono se eu o vou continuar a ser ou se simplesmente farei como alguns porque de facto, fazer o mínimo. O mínimo! De facto depois daquilo que me fizeram a mim acho que não merecem mais! Os meus alunos merecem tudo! Os meus governantes ou os nossos governantes talvez não mereçam nada!”¹⁹⁵

À semelhança do estudo desenvolvido por Casa-Nova (2002), a nossa investigação permitiu-nos concluir que as práticas pedagógicas de alguns docentes “mesmo quando estes/as desenvolvem uma certa consciência crítica sobre as mesmas, estão efectivamente condicionadas, quer por factores macro-estruturais, quer por factores inerentes à dinâmica organizacional da própria escola, reflectindo os constrangimentos exteriores que influenciam a prática pedagógica destes sujeitos-actores sociais” (Id.:132).

Parece consensual que o Estado exige cada vez mais contribuições por parte dos professores, mas parece não contribuir actualmente para a “recriação de retribuições simbólicas alternativas, assumindo, antes, um papel sancionatório exercido por uma via administrativa.” (Correia & Matos, 2001:113). Aquele surge com um papel de regulador, que passa pela preocupação de garantir, em primeiro lugar, a competitividade do país face a um mercado mundializado.

A formação no âmbito da *educação multicultural crítica como movimento contra-hegemónico* (Stoer, 2001:271), poderá contribuir para o exercício da profissão docente de modo mais informado. Ao considerarmos a educação multicultural crítica, consideramos que esta estaria “armada por um conhecimento sociológico reflexivo e implicado, quer do processo de reprodução social e cultural quer da relação entre cidadania e subjectividade; contra-hegemónico porque face aos excessos de regulação se assume como parte integral do movimento para a solidariedade, a cidadania activa e a justiça social” (Ibid.).

5.2.3 A Dimensão Sócio-Afectiva: relações de sociabilidade intra e inter-étnicas

Na perspectiva de Abajo (1997), sendo a educação escolar também uma actividade social, “no processo de aprendizagem entram em jogo e estão intimamente interligados aspectos não unicamente académico-cognitivos, mas também sociais, culturais, afectivos e motivacionais. Isto

¹⁹⁵ Excerto da entrevistada realizada ao Director da Turma do Filipe.

quer dizer que a aprendizagem, a afectividade, a motivação e a autoestima se mediatizam mutuamente” (Id.:383).

Pudemos observar que as relações que os jovens ciganos entrevistados estabelecem dentro e fora da escola são maioritariamente inter-étnicas, podendo estas serem facilitadoras das aprendizagens e progressos escolares.

5.2.3.1 Relações de sociabilidade inter-étnicas desde a infância

As relações de sociabilidade intra-étnicas estabelecidas pela maioria dos jovens entrevistados caracterizam-se por serem pontuais, observando-se uma continuidade apenas em três dos casos estudados. A maioria dos jovens participantes neste estudo estabeleceu desde muito cedo relações de sociabilidade com elementos da sociedade maioritária e os tempos livres e actividades recreativas são passados com os colegas da turma e, no caso de dois dos jovens participantes neste estudo, com os colegas da instituição onde vivem desde dos seis e quatro anos.

“- Quem são os teus melhores amigos? As pessoas com quem estás mais?
- Os meus melhores amigos estão aqui! (na instituição onde vive). Passo muito tempo aqui, normalmente quase que não saio assim...vou tomar um cafezito e assim mas é com o pessoal daqui.”¹⁹⁶

Ao contrário do *Paulo*, as relações inter-étnicas estabelecidas pela *Joana* são objecto de controlo por parte da família alargada.

“- É, vou para a escola depois venho, vou para casa, às vezes vou à minha sobrinha vê-la e é assim.
- E ao fim de semana?
- Hum, estou com as minhas amigas (não-ciganas) às vezes...Dar uma volta... Sair à noite não posso muito por causa dos meus pais!”¹⁹⁷

As relações inter-étnicas estabelecidas por esta jovem são alvo de críticas pela família e pela comunidade cigana, observando-se, como já referimos anteriormente, o sentimento de suspeita e reprovação de que as raparigas não estejam a aproveitar os estudos e o seu interesse prioritário esteja nas relações de sociabilidade intercultural. Estas pressões têm por base, entre outros factores, o desejo de manutenção da cultura e tradições ciganas.

“- E ao fim de semana jogas futebol... E com quem é que tu costumavas sair?
- Com os amigos, pessoal aqui da escola...”¹⁹⁸

¹⁹⁶ Excerto da entrevista realizada ao *Filipe*.

¹⁹⁷ Excerto da entrevista realizada à *Joana*.

¹⁹⁸ Excerto da entrevista realizada ao *Miguel*.

Alguns dos jovens entrevistados mantêm actividades extra-curriculares, havendo um prolongamento das relações inter-étnicas para além do contexto escolar. Também pudemos constatar que, na sua maioria, os melhores amigos dos jovens entrevistados pertencem à sociedade maioritária.

5.2.3.2 Relações inter-étnicas estabelecidas pela família

Abajo (1997) no estudo já citado, constata que as famílias ciganas que convivem há muitos anos em bairros, com vizinhos do grupo étnico maioritário, ao aumentar o conhecimento mútuo e as relações que estabelecem, tende a diminuir a desconfiança e a estabelecerem-se laços de vizinhança e inclusive de amizade. Esta situação é visível nos casos do *Carlos* e do *João*, que vivem integrados em pequenas aldeias estabelecendo relações de proximidade com vizinhos e participando nas actividades da aldeia. O facto de os pais habitarem nesta aldeia há muito tempo proporcionou uma maior familiaridade com as instituições sociais e os seus filhos apreenderam os costumes das outras crianças, inclusive os hábitos escolares.

Consideramos, à semelhança do autor, que “a convivência entre vizinhos, num plano de igualdade, ou uma aposta pessoal e/ou familiar contribui para reconhecer cada pessoa por si mesma, e possibilita que se esbata a bipolar dinâmica da estereotipia e os fantasmas projectados sobre os membros do outro colectivo” (Id.:389).

A grande parte dos jovens entrevistados mantêm relações intra-étnicas pontuais, pelo facto de viverem afastados da família alargada cigana. O *Carlos*, o *João*, a *Maria*, o *Paulo* e *Filipe* não mantêm relações intra-étnicas permanentes, tendo desenvolvido um certo distanciamento em relação às práticas do grupo étnico de pertença.

5.2.4 A Dimensão Pessoal: persistência, negociação e continuidade escolar

Tal como Abajo & Carrasco (2004), o nosso trabalho de investigação também evidenciou um conjunto de factores que contribuíram para a continuidade escolar dos jovens ciganos relacionados com as suas características pessoais. Por um lado, “a emergência de um projecto pessoal de continuidade educativa e o empenho pessoal para alcançar as condições que lhe permitam levar a cabo esse projecto”; por outro lado, “a capacidade de negociação dos jovens com o grupo familiar, com as pressões comunitárias e o acesso a um grupo de iguais de apoio (maioritariamente inter-étnico)” (Ibid.:202).

5.2.4.1 Capacidade de negociação entre culturas

A capacidade de negociação entre duas culturas, a do grupo étnico cigano e a da sociedade maioritária, revela-se essencial para a construção de trajetórias escolares de sucesso e alguns dos jovens entrevistados estabelecem uma gestão contínua dos interesses e solicitações dos dois sistemas culturais.

Também Abajo & Carrasco (2004:191) puderam constatar da existência de jovens com “experiências marcadas por uma enorme solidão, ou também pelo esforço por desenvolverem uma dupla sociabilidade, entre um grupo de iguais, geralmente não-cigano, mais próximo da continuidade educativa, e outro grupo de iguais, cigano, vinculado ao grupo familiar e ao contexto comunitário”.

Quando existe algum tipo de oposição familiar à continuidade escolar, nomeadamente das jovens, estas sofrem crises pessoais que as podem levar a abandonar os estudos e a sair de casa, como sucedeu com a *Joana*. Já no caso do *Miguel*, embora este tenha revelado que é difícil realizar a gestão das solicitações das duas culturas com as quais interage e às quais pertence, este jovem foi construindo uma autonomia e uma capacidade crítica de análise das solicitações por parte da família biológica e da família adoptiva que, a par com a persistência e pressão dos pais adoptivos, contribuíram para um percurso escolar prolongado.

5.2.4.2 Persistência pessoal

Em casos como o da *Joana*, a persistência pessoal foi fundamental para o percurso escolar prolongado. O apoio, o estímulo e a valorização atribuída pelos progenitores à escola é apenas instrumental, na medida em que a mãe refere que foi obrigada a colocar as filhas no Ciclo. A jovem estuda só, lendo a matéria e fazendo resumos e perguntas a si própria, sentindo-se desmotivada quando o seu esforço não é reconhecido.

“Pedia ajuda lá na escola ou então tentava eu aprender sozinha.”

“Tentava resolver eu. Se não conseguisse, voltava a tentar. Depois perguntava ao professor se era assim ou se não era.

Embora a pressão da família possa ser importante para a continuidade escolar do grupo étnico cigano, não se pode deduzir por isto que sem a implicação e apoio da família os jovens ciganos não conseguirão obter bons resultados escolares. Tal como constatam Abajo & Carrasco (2004) no estudo já citado, embora para alguns jovens ciganos o grupo familiar tenha sido decisivo para a sua continuidade escolar, em alguns casos analisados pelos autores e por nós no

presente estudo, alguns jovens não tiveram o apoio e implicação da sua família, contando apenas com a sua própria persistência pessoal e o apoio por parte dos professores. Os autores referem ainda a “Emergência de um projecto pessoal de continuidade educativa na rapariga ou no rapaz, até certo ponto independente das condições sócio-económicas, familiares e comunitárias e não necessariamente materializado sem interrupções, levado a cabo pelo próprio empenho das pessoas e através de estratégias, negociações e acomodações múltiplas.” (Ibid.191).

5.3 Dimensões influenciadoras das trajectórias escolares de sucesso dos jovens ciganos

Completando a análise realizada anteriormente, reflectimos nesta fase final sobre as dimensões influenciadoras das trajectórias de sucesso escolar de cada jovem cigano participante nesta investigação. A análise do Quadro 14 permite constatar que entre as dimensões influenciadoras de continuidade escolar dos jovens ciganos participantes neste estudo, a *dimensão escolar* contribuiu de modo decisivo para as trajectórias escolares de sucesso do Miguel, da Joana, do Paulo, do Filipe, da Ana, do Carlos e do João. A *dimensão sócio-afectiva*, relacionada com as redes de sociabilidade inter e intra-étnicas estabelecidas pelos jovens ciganos no contexto escolar e fora deste, revelou-se fundamental para o percurso escolar do Miguel, do Paulo, do Filipe, da Maria, do Carlos e do João. A *dimensão familiar* também contribuiu para a continuidade escolar de cinco dos jovens entrevistados: o Miguel, a Ana, a Maria, o Carlos e o João. Já a *dimensão pessoal* foi decisiva no caso da Joana e da Ana, as duas jovens ciganas que vivem com a sua família cigana.

JOVENS	Miguel	Joana	Paulo	Filipe	Ana	Maria	Carlos	João
DIMENSÕES								
Dimensão Familiar	•				•	•	•	•
Dimensão Escolar	•	•	•	•	•		•	•
Dimensão Sócio-Afectiva	•		•	•		•	•	•
Dimensão Pessoal		•			•			

Quadro 14 – Dimensões influenciadoras de trajectórias escolares de sucesso

Esta reflexão final, permite-nos concluir que, no que aos jovens ciganos participantes neste estudo diz respeito, a *Dimensão Escolar* teve um papel decisivo nas suas trajectórias escolares de

sucesso. Estes resultados corroboram trabalhos já realizados e analisados neste estudo (Casa-Nova, 1999, 2002, 2006, 2007a, 2008b; Bhopal, 2000; Derrington & Kendall, 2004; Abajo & Carrasco, 2004) e evidenciam a importância do apoio dos professores nos percursos escolares destes jovens.

Reflexões Finais

Iniciamos este trabalho reflectindo sobre o conceito de etnicidade, que a maioria dos autores contemporâneos definem como modo de organização das relações sociais, embora os seus conteúdos e significados sejam susceptíveis de mudanças e redefinições. Situando-nos na perspectiva mais dinâmica e interaccionista do conceito de etnicidade, consideramos que se trata de um conceito central que nos permitiria compreender as trajectórias, os modos de vida, as expectativas familiares e as dinâmicas culturais dos actores sociais participantes nesta investigação.

A reflexão teórica desenvolvida sobre a escolarização de ciganos indica que há hoje uma maior vontade, por parte dos pais, em escolarizar os seus filhos, de forma a que estes consigam ser comparativamente melhor sucedidos na sua relação com as transformações da sociedade actual. A ausência de certificação escolar condiciona o futuro profissional do grupo étnico cigano de um modo geral, evidenciando-se em alguns elementos uma tentativa de mudança e o desejo de acesso a um curso de nível superior e conseqüentemente a um lugar no mercado de trabalho da sociedade maioritária numa profissão que outorgue prestígio social.

Os trabalhos nacionais e internacionais analisados evidenciam um *habitus* primário maioritariamente estruturado num contexto familiar propiciador de determinados comportamentos e atitudes em relação à escola, tendo-se evidenciado também, na análise da relação do grupo étnico cigano com a escola pública, que se trata de “*dois sistemas culturais estruturalmente diferenciados*” Casa-Nova (2006:7), revelando descontinuidades no (des)encontro entre culturas propiciado pela instituição escolar.

Os trabalhos analisados que focam as razões subjacentes ao sucesso escolar de elementos do grupo étnico cigano, revelaram-se de enorme importância para a análise que realizamos dos percursos de continuidade escolar de jovens ciganos no Norte de Portugal. A tentativa que realizamos, já na fase final deste trabalho, no sentido de englobar os discursos dos autores (Casa-Nova (1999, 2002, 2006, 2007a, 2008b; Bhopal 2000; Derrington & Kendall 2004 e Abajo & Carrasco 2004) em dimensões analíticas (dimensão familiar, dimensão escolar, dimensão sócio-afectiva e dimensão pessoal), permite uma aproximação às razões que podem contribuir para conhecer e compreender percursos de continuidade escolar dos jovens ciganos participantes neste estudo.

O trabalho empírico permitiu concluir que, no ano lectivo de 2007/2008 nas 154 escolas com o Ensino Secundário do Norte de Portugal, encontravam-se oito jovens ciganos a desenvolver o seu percurso escolar.

As opções metodológicas tiveram um papel central na recolha de informação sobre os percursos dos oito jovens ciganos. O seu objectivo era compreender os significados e as percepções dos actores-sociais envolvidos nas trajectórias escolares destes jovens, nomeadamente dos pais, dos Directores de Turma e dos jovens ciganos. Desenvolvemos 23 entrevistas semi-estruturadas, triangulando estes dados com a informação recolhida através da observação não participante, das conversas informais e da análise documental, que incluiu a análise de documentos relativos ao percurso escolar dos jovens. Procuramos, desta forma, responder à pergunta de partida que se manteve na nossa mente, como forma de orientação, ao longo de todo o percurso de investigação: Que contextos e processos estão na origem de uma continuidade escolar bem sucedida de jovens ciganos?

Procuramos mobilizar as lentes teóricas discutidas no Capítulo I, analisando a relação que os e as jovens ciganos estabelecem com a escola. Constatamos, ao longo deste trabalho de investigação, que os jovens ciganos revelam expectativas de vida diferenciadas e uma valorização diferenciada no que se refere às oportunidades de vida proporcionadas pela escola. Também observámos que algumas famílias e alguns jovens revelam maior permeabilidade às pressões grupais e comunitárias, comparativamente a outras. O valor atribuído às tradições ciganas também é distinto em função dos jovens, das famílias entrevistadas e das expectativas familiares de mobilidade social dos jovens.

Com efeito, pudemos constatar a existência e o desejo de diferentes mobilidades individuais que se constituem em distintos *Lugares de Etnia*. Estando nós a estudar trajectórias escolares de sucesso, os resultados evidenciam que a maioria dos e das jovens que fizeram parte desta investigação e no que ao eixo cartesiano elaborado diz respeito, se situa no quadrante *mais escola e menos etnicidade*. Esta maioria de jovens, oriundos de estruturas familiares específicas (casamentos exogâmicos, pais separados, vivência em instituições), evidenciam uma maior proximidade à instituição escolar e as famílias (adoptivas e biológicas) revelam expectativas de melhoria do estatuto social destes jovens e maiores relações de sociabilidade inter-étnicas dos progenitores e dos adolescentes e jovens.

Os factores proporcionadores de trajectórias escolares de sucesso foram constituídos por nós em Dimensões de Análise. Pudemos constatar que, para as trajectórias de sucesso escolar

dos jovens participantes nesta investigação, contribuíram quatro dimensões fundamentais: a *dimensão escolar*, a *dimensão familiar*, a *dimensão sócio-afectiva* e a *dimensão pessoal*.

No que se refere à *Dimensão Escolar* os factores seguintes foram proporcionadores de continuidade escolar dos jovens ciganos participantes neste estudo:

- Orientação e apoio dos professores;
- Orientação dos professores para percursos Profissionais, evitando o abandono escolar;
- Socialização Secundária junto da escola e de outros agentes educativos.

No que se refere à dimensão escolar e no que às práticas escolares diz respeito, o trabalho desenvolvido evidencia que persistem os modelos etnocêntricos de educação (Magalhães & Stoer, 2005:36), onde a sociedade perpetua os alunos ciganos como diferentes devido ao seu “estado de desenvolvimento (cognitivo e cultural)” (Id.Ibid.).

A orientação dos alunos e das alunas ciganos participantes neste estudo para percursos alternativos ao currículo padrão por parte dos professores, evidencia esta perspectiva, que olha os alunos ciganos pelas lacunas que consideram que estes revelam, em termos de incorporação das normas da sociedade maioritária, relegando as potencialidades das experiências destes jovens para uma aprendizagem integrada e realmente significativa. Consideramos que as baixas expectativas criadas por professores e Directores de Turma face à realidade sócio-cultural da maioria dos jovens ciganos entrevistados, poderão ter contribuído para a frequência de Cursos Profissionais pela quase totalidade dos entrevistados. Em simultâneo, analisamos a outra face do mesmo problema, a saber, situações em que a orientação para percursos alternativos por parte dos professores tinha como objectivo a continuidade escolar dos jovens ciganos, evitando o seu abandono escolar.

A *Dimensão Familiar* revelou-se central para as trajectórias de continuidade dos jovens ciganos participantes neste estudo.

- Expectativas de mobilidade social ascendente por parte dos pais;
- Estrutura familiar (casamentos exogâmicos e pais separados);
- Frequência escolar por parte dos irmãos e outros familiares;
- Apoio dos pais.

Consideramos que o facto de a maioria dos jovens entrevistados terem sido sujeitos a uma socialização primária junto de indivíduos pertencentes à sociedade maioritária, poderá estar subjacente à continuidade escolar destes jovens, uma vez que a identidade de uma criança é

construída através das normas, valores e comportamentos da cultura na qual é socializada. As expectativas de mobilidade social ascendente por parte dos pais, o seu apoio e participação nas solicitações da escola, bem como o conhecimento do contexto escolar proporcionado pela frequência escolar anterior de outros elementos da família, contribuíram para a continuidade escolar dos jovens ciganos participantes neste estudo.

No que à *Dimensão Sócio-Afectiva* diz respeito, evidenciaram-se os seguintes factores possibilitadores de continuidade escolar:

- Relações de proximidade com vizinhos;
- Redes de sociabilidade inter-étnica desde a infância;
- Relações que os jovens estabelecem com a família alargada.

As relações de sociabilidade intra-étnicas estabelecidas pela maioria dos jovens entrevistados caracterizam-se por serem pontuais, tendo a maioria dos jovens participantes neste estudo estabelecido, desde muito cedo, relações de sociabilidade com elementos da sociedade maioritária, passando os tempos livres e os momentos recreativos com os colegas da turma. O facto de alguns dos jovens entrevistados manterem actividades extra-curriculares, havendo um prolongamento das relações inter-étnicas para além do contexto escolar, contribuiu para a continuidade escolar da maioria dos jovens ciganos entrevistados.

Relativamente à *Dimensão Pessoal*, contribuíram para a continuidade escolar dos jovens ciganos participantes neste estudo:

- Capacidade de negociação entre culturas;
- Persistência pessoal;
- Capacidade reflexiva sobre a sua cultura e a cultura do “outro”.

A gestão entre as solicitações das duas culturas com as quais os jovens interagem e às quais pertencem, permitiram a construção de uma autonomia e uma capacidade crítica de análise desses solicitações, capacitando alguns dos jovens entrevistados a persistirem na realização das actividades escolares, embora sem o apoio por parte da família cigana. A capacidade reflexiva da maioria dos jovens ciganos face à realidade vivenciada, também proporcionada pela frequência escolar prolongada, contribuiu para um distanciamento dos jovens de determinados comportamentos e atitudes do grupo étnico de origem (*habitus composto*), tendo a capacidade de compreensão das relações estabelecidas entre ambas as culturas contribuído para a consciencialização do papel da escola no seu futuro profissional e para a sua continuidade escolar.

Na fase final do nosso trabalho, regressamos às lentes teóricas mobilizadas no I capítulo e procuramos encontrar semelhanças entre as razões referidas pelos autores citados e que contribuíram para o sucesso escolar de jovens ciganos e as dimensões de análise que emergiram do nosso trabalho empírico. Concluimos que os nossos resultados corroboram os resultados daqueles autores, tendo-se evidenciado, entre os vários factores, o papel dos professores nas trajectórias de continuidade escolar analisadas.

Neste sentido, o trabalho realizado permitiu concluir que:

- a *dimensão escolar* contribuiu de modo decisivo para as trajectórias escolares de sucesso da quase totalidade dos jovens (sete jovens), enfatizando a importância dos professores e outros agentes educativos na obtenção de uma escolaridade de sucesso, por parte do grupo étnico cigano;

- a *dimensão sócio-afectiva*, relacionada com as redes de sociabilidade inter e intra-étnicas estabelecidas pelos jovens ciganos no contexto escolar e fora deste, revelou-se fundamental para o percurso escolar de seis dos jovens participantes neste estudo;

- a *dimensão familiar* contribuiu para a continuidade escolar de cinco dos jovens entrevistados;

- a *dimensão pessoal*, que integra a persistência pessoal e a capacidade de reflexão e negociação entre as duas culturas das quais fazem parte, foi decisiva no caso de duas jovens ciganas.

Apesar das conclusões da nossa investigação apontarem no sentido das investigações já realizadas acerca de trajectórias de sucesso escolar de jovens ciganos, consideramos que o número reduzido de jovens que integraram este estudo leva a que sejamos cautelosas nas conclusões deste trabalho. Neste sentido, estas conclusões são mais indicativas do que afirmativas no que à realidade portuguesa diz respeito dado considerarmos que as dimensões evidenciadas, propiciadoras de trajectórias de sucesso escolar dos jovens ciganos estudados, devem ser aprofundadas através de um trabalho de cariz etnográfico e prolongado no tempo com jovens que apresentam percursos de continuidade escolar, no sentido de se criarem bases empíricas sustentáveis que permitam adoptar medidas possibilitadoras de trajectórias de sucesso escolar do maior número possível de crianças e jovens ciganos portugueses.

Bibliografia

- ABAJO, José & CARRASCO, Sivia (2004) (Eds.). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas e gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- ABAJO, José (1997). *La escolarización de los niños gitanos*. Espanha: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ÁBEL BEREMÉNYI, Bálint (2007). Relaciones y experiencias de los gitanos y los rom con la escuela. Una aproximación comparativa. *Periferia*. Barcelona: Grupo de Investigación EMIGRA, UAB, Número 6.
- AFONSO, Almerindo (1999). *Educação Básica, Democracia e Cidadania – Dilemas e Perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento.
- ALBARELLO, Luc, DIGNEFFE, Françoise, HIERNAUX, Jean-Pierre, MAROY, Cristian, RUQUOY, Danielle, SAINT-GEORGES, Pierre de (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALMEIDA, João Ferreira (1982). Alguns problemas de teoria das classes sociais. *Análise Social*, vol. XVII, 231-251.
- ANDRÉ, Marli (2000). *Etnografia da Prática Escolar*. Brasil: Papirus Editora.
- ANDRÉS, Maria Teresa (2005). *La Comunidad Gitana y la Educación*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- Asociación Secretariado General Gitano (1994). *Evaluación de la incorporación de los niños e niñas gitanos a la enseñanza básica: informe de resultados*. Madrid.
- BARDIN, Lourence (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARTH, Fredrik (1969). *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. London: Allen and Unwin.
- BAUMAN, Zygmunt (1995). *Life in Fragments: Essays in Postmodern Morality*. Cambridge: MA, Blackwell.
- BENAVENTE, Ana (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, p:715-733.
- BERNSTEIN, Basil (1982). A Educação não pode Compensar a Sociedade. In *Sociologia da Educação II* (antologia).
- BHOPAL, Kalwant & MYERS, Martin (2009). Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: inclusion and 'good practice'. *International Journal of Inclusive Education*, 13: 3, 299 – 314.

- BHOPAL, Kalwant (2000). *Working Towards Inclusive Education: Aspects of Good Practice for Gypsy Traveller Children*. Research Report, n.º 238. London: Department for Education and Employment.
- BHOPAL, Kalwant (2004). Gypsy Travellers and Education: Changing needs and changing perceptions. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 52, n.º 1, pp. 47-64.
- BOGDAN, Robert. & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora (Col. Ciências da Educação).
- BORMAN, Geoffrey & RACHUBA Laura (2001). *Academic Success among poor and minority students. An Analysis of Competing Models of School Effects*. CRESPAR Report, Johns Hopkins University, n.º 52.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- BOURDIEU, Pierre (1999). *A dominação masculina*. Oeiras: Celta.
- BOURDIEU, Pierre (1999). *Escritos de Educação* (Organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani), 3ª ed., Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre *et al.* (2001). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude (1975). *A reprodução : elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Paris: Les Editions de Minuit.
- CABECINHAS, Rosa (2007). *Preto e branco: a naturalização da discriminação racial*. Porto : Campo das Letras.
- CARIA, Telmo (2002). *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- CASA-NOVA, Maria José (1992). *A cultura cigana e a socialização do género feminino-subsídios para o seu conhecimento*. Lisboa: JNICT.
- CASA-NOVA, Maria José (1999). *Etnicidade género e escolaridade – Estudo em torno da socialização do género feminino numa comunidade cigana de um bairro periférico da cidade do Porto*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- CASA-NOVA, Maria José (2001). Etnicidade e classes sociais – em torno do valor heurístico da conceptualização da etnia como categoria social. In *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, pp. 63-82.
- CASA-NOVA, Maria José (2002). *Etnicidade, género e escolaridade: estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: IIE.
- CASA-NOVA, Maria José (2003). Ciganos, escola e mercado de trabalho. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, n.8, v.10, p.252-268.

- CASA-NOVA, Maria José (2004) "Gypsy culture, children, schooling and life opportunities", in Silvia Carrasco (Ed.) *Between Diversity and Inequality: children's experiences of life and school in multicultural Europe*. Nueva Colección Urban Childhood research monographs, n° 1, online publications, <http://www.ciimu.org>
- CASA-NOVA, Maria José (2004). Etnicidade e educação familiar. O caso dos ciganos. In *Actas do V Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia*. Braga: Universidade do Minho, 12-15 de Maio.
- CASA-NOVA, Maria José (2005a). Etnicidade e educação familiar: o caso dos ciganos. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.8, n.2, p.207-214.
- CASA-NOVA, Maria José (2005b). (I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. In *Revista Ensaio* (Rio de Janeiro), vol. 13, n° 47, pp. 181-216.
- CASA-NOVA, Maria José (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. In *Revista Interações* n.º 2, pp. 155-182.
- CASA-NOVA, Maria José (2007a). Conferência proferida no Encontro "Lançar Pontes, Falar de Nós". Lisboa: DGIDC.
- CASA-NOVA, Maria José (2007b). Conferência proferida no Encontro Internacional "Escola, Família e Lares". Leiria. Texto cedido pela autora a título particular.
- CASA-NOVA, Maria José (2008a). *Família, etnicidad, trabajo y educación: estudio etnográfico sobre los modos de vida de una comunidad gitana del norte de Portugal*. Tese de Doutoramento de Antropologia Social. Universidade de Granada.
- CASA-NOVA, Maria José (2009). *Etnografia e Produção de Conhecimento: reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural
- CASA-NOVA, Maria José, PALMEIRA, Paula (Coord.) (2008b). *Minorias*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI).
- CHARLOT, Bernard (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. In *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.º 97, pág. 47-63.
- CIGES, Gypsy Sales & LÓPEZ, Rafaela García (1999). Gypsy Children's Schooling and Intercultural Attitudes in Spain. *Intercultural Education*, 10:2,207 – 217.
- CLARK, Colin (2003). Defining ethnicity in a cultural and socio-legal context: the case of scottish gypsy/travelers. *Scottish Affairs*, n.º 54, pp. 39-67.
- CORREIA, José Alberto & MATOS, Manuel (2001). Da Crise da Escola ao Escolocentrismo. In *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação À "Educação" da Crise*. Porto: Afrontamento.

- CORTESÃO, Luiza (2000). *Ser Professor: um Ofício em Extinção?* Porto: Afrontamento.
- CORTESÃO, Luiza e Fátima Pinto (org.) (1995). *O Povo Cigano, Cidadãos na Sombra*. Porto: Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, Luiza, STOER, Stephen Ronald, CASA-NOVA, Maria José & TRINDADE, Rui (2005). *Pontes para outras viagens. Escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. Lisboa: Acime.
- COSTA, António Firmino (1987) “A pesquisa de terreno em Sociologia”, in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento;
- COSTA, Eduardo Maia (1995). Breve história de uma exclusão. In Cortesão e Pinto (org.), *O Povo Cigano, Cidadãos na Sombra*. Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, Elisa (1996). *O Povo Cigano em Portugal, da História à Escola: um Caleidoscópio de Informações*. Setúbal: ESSE Setúbal.
- CUNHA, Manuela Ivone. (2000) A natureza da “raça”. *Cadernos do Noroeste: Série sociologia, sociedade e cultura*, pp. 191-203.
- DERRINGTON, Cris & KENDALL, Sally (2004). *Gypsy Traveller Students in Secondary Schools: culture, identity and achievement*. England: Trentham Books.
- DOMINGUEZ, Servando (1999). Teachers Attitudes about the Integration of Roma: the case of Spain. *Intercultural Education*, 10:2,219 – 231.
- ENGUIITA, Mariano (1996). Etnicidade e Escola: o caso dos Ciganos. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 6, 5-22.
- ERASMIE, Thord & LIMA, Licínio (1989). *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- ESSOMBA, Miquel (2003). Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido. *Gitanos en la escuela: Más allá de la asimilación y la resistencia: las políticas de concertación*. Grupo Eleuterio Quintanilla. Barcelona: Editorial Praxis, pp. 167-180.
- ESTÊVÃO, Carlos (2006). Direito à Educação. Para uma educação amiga e promotora de direitos. In http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_carlos_estevao.pdf.
- FENTON, Steve (2005). *Etnicidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FERREIRA, José Brites, MORGADO, José Carlos (2006). Globalização e Autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In *Globalização e Educação*, Porto: Porto Editora, pp. 61-86.
- FIGUEIREDO, António (2004). *Educação no Contexto Europeu: Sistemas Educativos de Germany, England and Wales*. Curso de Especialização em Administração Escolar e Administração Educacional. Viseu: Escola Superior de Educação.

- FODDY, William (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Lisboa: Celta Editora.
- GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIASE – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo. Alunos de Etnia Cigana Matriculados a nível nacional. In www.giase.min-edu.pt.
- GIDDENS, Anthony (1979). *A Dualidade da Estrutura*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, Anthony (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOFFMAN, Erving (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Les Editions de Minuit.
- GOMES, Ana Maria (1999). Gypsy children and the italian school system: a closer look. *European Journal of Intercultural Studies*, 10(2), 163-172.
- GOMES, Carlos (1987). A Interacção Selectiva na Escola de Massas. In *Sociologia*, n.º 3, pp. 35-49.
- HARVEY, David (2000). *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola.
- Historia de vida de 50 estudantes gitanos y gitanas (2008). Fundación Secretariado Gitano (Coord.). Espanha: Secretaría General Técnica do Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- LAHIRE, Bernard (2004). *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática.
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1998). *Minoría y Escolaridad: el Paradigma Gitano*. Madrid: Editorial Presencia Gitana.
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1999). School Provision for Roma Children: a European perspective. *Intercultural Education*, 137 – 149.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Ltda.
- MACDONALD, Christina (1999). Roma in the Romanian educational system: barriers and leaps of faith. *European Journal of Intercultural Studies*, 10(2), 183-200.
- MACHADO, Fernando Luis (2002). *Contrastes e continuidades: migração, etnicidade e integração dos guineenses em Portugal*. Oeiras: Editora Celta.
- MAGALHÃES, António & STOER, Stephen (2005). A Europa como um bazar: Contributo para a análise da reconfiguração dos Estados-nação e das novas formas de "viver em conjunto". In *Educação crítica e utopia: Perspectivas para o século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- MENDES, Maria Manuela Ferreira (2005). *Nós, Os Ciganos e Os Outros*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estatística. Alunos matriculados no Ensino Secundário em Portugal Continental em 2003. (http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0001002&contexto=bd&selTab=tab2)
- MORIN, Edgar (1984). *Sociologia*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- NICOLAU, Lurdes (2006). Os ciganos transmontanos: uma nota etnográfica. In *Filhos Diferentes de Deuses Diferentes*. Lisboa: Acime.
- PAIVA, Mirna Montenegro (2003). *Aprendendo com os ciganos: processos de ecoformação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- PERRENOUD, Philippe (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, N.º 119, p. 9-27.
- POUTIGNAR, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne (1995). *Théories de L’Ethnicité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- SAN ROMÁN, Teresa (1984). *Gitanos de Madrid e Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona: Universidad Autónoma.
- SANTOS, Boaventura Sousa. (2001). Os Processos de Globalização. In *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- SEABRA, Teresa (1999). *Educação nas famílias – Etnicidade e classes sociais*. Lisboa: IIE.
- SILVA, Pedro (2003a). *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Pedro (2003b). *Etnografia e educação: reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto: Profedições.
- SMITH, Anthony (2000). *The Nation in History. Historiographical Debates about Ethnicity and Nationalism*. United Kingdom: Polity Press.
- SMITH, Tracy (1997). Recognising difference: the Romani ‘gypsy’ child socialisation and education process. *British Journal of Sociology of Education*, 18(2), 243-256.
- STOER, Stephen & ARAÚJO, Helena (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- STOER, Stephen (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In *Transnacionalização da educação : da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento.
- STOER, Stephen, CORTESÃO, Luiza, CORREIA, José Alberto (2001). *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza (1999). *Levantando a Pedra: Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

The Situation of Roma in a Elarged European Union (2004). Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

VAN DRIEL, Barry (1999). The Gandhi Secondary School: an experiment in Roma education. *Intercultural Education*, 10:2,173 – 182.

WADE, Peter (1997). *Race and ethnicity in Latin America*. London: Pluto Press.

WEBER, Max (1993). *Economía y Sociedad: Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

YOUNG, Michael (2007). Para que servem as escolas? *Revista Educação & Sociedade*, vol.28, no.101, p.1287-1302.

APÊNDICES

Apêndice 1 - GUIÃO DE ENTREVISTA AOS/ÀS JOVENS CIGANOS/AS

1. Elementos relativos ao agregado familiar

- Número de elementos do agregado familiar;
- Idade, sexo e grau de escolaridade;
- Profissões dos pais/encarregados de educação.

2. Contexto familiar e afectivo onde o jovem cresceu e se formou.

- Percepções sobre o local de residência (bairro, casa, vizinhos).
- Descrição do dia-a-dia.
- Actividades de fim-de-semana.
- Actividades desenvolvidas em conjunto com os pais.
- Como passa as férias.
- Colaboração com os pais/encarregados de educação nas actividades domésticas.
- Organização do tempo dedicado ao estudo.
- Relações de amizade.

3. Contexto educativo. Trajectórias e experiências escolares desde a infância até ao Ensino Secundário. Percepções e opiniões sobre as experiências vividas.

- Descrição do primeiro dia de aulas (quem o levou, como se sentiu naquele novo espaço, a relação com os/as colegas e professores/as...).
- Percurso escolar.
- Percepção de si como aluno/a.
- O que gostou mais de aprender.
- O que gostou menos de aprender.
- Como se prepara para um teste.
- Participação/envolvimento dos pais nas actividades e solicitações da escola.
- Percepções acerca da escola e das aprendizagens desenvolvidas.
- Percepções acerca do futuro.
- Importância da escola na sua trajectória de vida.
- Momentos/decisões fundamentais no seu percurso escolar.

Apêndice 2 - GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PAIS DOS/AS JOVENS CIGANOS/AS

1. Trajectórias e experiências escolares dos pais

- Elementos relativos ao agregado familiar (local onde nasceram, idades, grau de escolaridade, profissão).
- Percepções sobre a escola (a escola na altura em que eles a frequentaram, a escola hoje, experiências vividas mais marcantes).
- Impacto/papel da escola na sua vida.

2. Percepções e opiniões sobre o percurso escolar do/a filho/a

- Descrição do percurso escolar do/a filho/a.
- Opinião sobre a escola do/a filho/a (professores/as, condições materiais, conteúdos abordados).
- Influência da escola no futuro do/a filho/a.
- Percepções sobre o/a filho/a enquanto aluno (bom, mau aluno).
- Profissões que gostaria que o/a filho/a viesse a exercer no futuro.
- Opiniões sobre a sua intervenção no percurso escolar e na relação do/a filho/a com a escola.
- Como caracteriza a relação do/a filho/a com a escola.
- Características pessoais do/a filho/a que foram importantes para a sua continuidade escolar.

Apêndice 3 - GUIÃO DE ENTREVISTA AOS/ÀS DIRECTORES/AS DE TURMA DOS/AS JOVENS CIGANOS/AS

1. Trajectórias e experiências escolares do/a director/a de turma

- Elementos relativos ao percurso escolar e profissional (idade, formação...).
- Papel da escola na sua vida.
- Opiniões sobre esta escola.
- Opiniões sobre os/as alunos/as.

2. Percepções e opiniões sobre o percurso escolar do/a jovem cigano/a

- Percurso do/a jovem cigano/a no período em que foi seu/sua director/a de turma
- O/a jovem cigano/a como aluno.
- Importância da escola no futuro do/a jovem cigano/a.
- Relação do/a jovem cigano/a com a escola (colegas, professores/as, sala de aula, estudo, participação, conteúdos, horários).
- Percepção sobre as relações afectivas que o/a jovem cigano/a estabeleceu com os colegas e com os professores.
- Opinião sobre as razões que proporcionaram a sua continuidade escolar.

3. Percepções sobre a participação dos/as pais na escola

- Frequência com que os/as pais se deslocam à escola.
- Participação do/a encarregado/a de educação nas reuniões de pais e nas actividades da escola.
- Percepção sobre a relação que os/as pais estabelecem com a escola.

Apêndice 4

Quadro 6 - Alunos matriculados no Ensino Secundário em Portugal Continental 2003

Nível de ensino ministrado	Natureza institucional	Alunos matriculados no Ensino Secundário (N.º)
		Período de referência dos dados
		2003
		Portugal Continental
		N.º
Secundário	Total	365 281
	Público	299 560
	Privado	65 721
Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estatística (http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0001002&contexto=bd&seITab=tab2)		

Apêndice 5

Quadro 7 - Total de Alunos de Etnia Cigana Matriculados a Nível Nacional

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004
1º CICLO	6440	7186	7289	7216
1º Ano	1340	1454	1515	1528
2º Ano	1596	2829	2828	2790
3º Ano	1601	1632	1602	1552
4º Ano	1049	1273	1344	1346
2º CICLO	617	654	857	857
5º Ano	421	434	619	608
6º Ano	196	220	238	249
3º CICLO	162	161	191	217
7º Ano	82	87	101	109
8º Ano	40	51	47	60
9º Ano	40	23	43	48
SECUNDÁRIO Cursos Gerais	7	7	16	29
10º Ano	4	4	10	12
11º Ano	0	2	3	10
12º Ano	3	1	3	7
SECUNDÁRIO Cursos Tecnológicos	1	4	7	5
10º Ano	0	2	5	4
11º Ano	1	1	1	1
12º Ano	0	1	1	0

Com base nos dados recolhidos pelo GIASE – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo
(www.giase.min-edu.pt)