



Algumas reflexões sobre o trajecto escolar e as atitudes face à escola do grupo étnico cigano residente no Bairro S. João de Deus e em Espinho

Maria Manuela Mendes**

Enquadramento analítico

Pesquisas recentes realizadas quer em Portugal, quer nos países da União Europeia, revelam que entre os grupos e categorias sociais mais expostos a situações de forte exclusão e desqualificação social, são de destacar os grupos étnicos, que na sua globalidade e de forma cumulativa, experienciam mecanismos de empobrecimento e de reprodução circular de situações de exclusão.

A este propósito, refira-se que a etnia cigana é o grupo étnico mais numeroso em território nacional, oscilando os seus efectivos entre os 30 mil (Machado, (s/d) e os 92 mil indivíduos (Asociacion Secretariado General Gitano, 1992).

Relembre-se a este respeito que a presença em território nacional de grupos etnicamente identificados como ciganos data do século XV, constituindo o grupo étnico com o qual temos experiência de convívio directo há mais tempo.

Sendo Portugal uma sociedade multicultural, a convivência de uma pluralidade de etnias e identidades conhece um alento renovado, sustentado pela reemergência de se equacionar de forma séria a situação da etnia cigana e de outras etnias na sociedade portuguesa, na medida em que esta etnia tem vindo a revelar uma assinalável vulnerabilidade aos mecanismos de empobrecimento, marginalização e de ghettização. Na sua grande parte, os seus membros encontram-se numa situação de desvinculação estrutural face ao mercado formal de emprego, por vezes próximos do que se pode designar por “economia da delinquência”, elevada taxa de analfabetismo, absentismo e forte estigma escolar, e consequente abandono do sistema de ensino, inserção profissional prematura no contexto da economia informal (actividades ligadas à venda ambulante), baixa qualificação profissional, ausência de tradição de trabalho assalariado, e assumpção de uma atitude de retraimento ao nível da participação sócio-política, o que tem tradução

* O presente artigo é uma versão resumida de um dos capítulos da tese de dissertação de mestrado intitulada *Etnicidade, grupos étnicos e relações multiculturais: elementos para a compreensão das relações entre ciganos e não ciganos, no âmbito de uma Sociologia das Relações Étnicas e Raciais*, defendida em Maio de 1997 na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

** Docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

directa num estatuto marginal face aos benefícios do Estado, em matéria de segurança social, educação, saúde, emprego, lazer e habitação.

A esta situação de carência e marginalização generalizada, acrescenta-se a complexidade intrínseca deste grupo minoritário que se distancia culturalmente da sociedade abrangente, tendencialmente niveladora, homogeneizadora e altamente tecnicizada. Sendo dotados de uma identidade e modos de vida específicos, nem sempre coincidentes ou compreendidos pela sociedade dominante, e embora não impermeáveis aos valores, estilos de vida, recursos e potencialidades próprios da sociedade envolvente, este grupo está claramente exposto a constantes processos de desestruturação, mutação e reestruturação. A afiliação étnica estruturada pela partilha de um quadro de valores peculiar e diferente da sociedade envolvente afigura-se como um factor gerador de processos de estigmatização social, e de forma correlativa se reforçam as tendências estratégicas de fechamento em defesa da sua identidade étnica e cultural, o que se tem traduzido num processo histórico, de longa duração de marginalização e ghettização. Este processo não pode ser dissociado do desconhecimento mútuo que existe entre ciganos e não ciganos. Com efeito, é neste vazio e ignorância recíprocas que se inscreve a formação de imagens totalizantes e estereótipos (representações sociais negativas) relativamente a uns e a outros, sobretudo por parte da maioria relativamente à minoria. Em relação, aos ciganos não se estabelecem propriamente relações, o que existe é um imaginário sobre relações.

28 Fenómenos como a incomunicação, incompreensão, discriminação e segregação reflectem o desconhecimento que persiste sobre o grupo étnico cigano. Esse desconhecimento, que também é não reconhecimento, está implicitamente ligado a atitudes etnocentristas com as quais se pretende romper, de modo que à maioria seja facilitada a compreensão das condutas e valores do conjunto étnico cigano, sem isolar o grupo do contexto de marginalização social, cultural, política e económica no qual até agora viveram.

Assim sendo, são escassas as oportunidades de mobilidade social e de quebra deste ciclo vicioso de empobrecimento e marginalização para as gerações mais jovens e vindouras. Um dos processos que mais estreitamente está associado aos processos de mobilidade social na sociedade portuguesa contemporânea diz respeito ao rápido aumento dos níveis de escolaridade, traço marcante da evolução da nossa sociedade ao longo das duas últimas décadas (João Ferreira de Almeida et al., in António Reis (coord.), 1993: 329), não uniforme, porém, quanto aos seus efeitos. Observa-se com efeito, dinâmicas internas heterogéneas no tecido social. Tal processo está longe de ter tido repercussões idênticas no grupo étnico cigano, registando-se então, perfis escolares contrastantes, acentuando-se e reproduzindo-se deste modo as desigualdades entre ciganos e a sociedade em geral ("não ciganos"). Constata-se, desta forma, situações escolares nas gerações mais novas bloqueadoras de projectos de distinção social. Estamos desta forma, perante

mecanismos de exclusão e de empobrecimento que reproduzem inter-geracionalmente posições sociais desfavorecidas, sem perspectivas de ascensão social para os mais jovens, dado serem escassas as oportunidades de estudo e de trabalho, o que os torna particularmente vulneráveis à adopção de comportamentos desviantes. Tornam-se em potenciais “desqualificados sócio-culturais”, na medida em que não possuem “«habilidades vendáveis»” (Fernandes, 1995: 65) no mercado formal de trabalho, potencializando-se processos cumulativos de marginalização, de segregação e de estigmatização. O processo de escolarização não parece ser capaz de inculcar expectativas de mudança futura, uma vez que os jovens são colocados num “ambiente” e situação “estranha” face à sua “cultura de origem”. Vivenciam assim, uma situação de “espartilhamento” entre culturas que poderá reverter-se em atitudes negativas face ao meio social envolvente e uma maior adesão e autocentramento na identidade cultural de origem (cf. Machado, 1991).

Com efeito, os ciganos acumulam dois importantes mecanismos que contribuem para a reprodução das situações de exclusão: o deficit de escolarização e a inserção na economia informal. O deficit de escolarização 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 a médio prazo, e cuja saída passa pela inserção precoce na economia informal.

Particularmente, em relação aos jovens antevêm-se assim poucas perspectivas de avanço pessoal, dadas as suas insuficientes qualificações escolares e profissionais. O bloqueamento das oportunidades de mobilidade social deve-se por um lado, a factores específicos de discriminação social e de carácter macrossocial (factores de exclusão social), e por outro, às estratégias de fechamento social que o grupo acciona face ao exterior, que se manifestam sempre que o grupo vê ameaçada a reprodução da sua identidade (factores de inclusão). À partida perspectiva-se a reprodução intergeracional de posições sociais mais desfavorecidas.

Neste texto o nosso olhar irá centrar-se nas trajectórias escolares do grupo étnico cigano, e nas construções mentais que são socialmente construídas em torno da escola e da escolaridade por parte dos membros do grupo, análise alicerçada em elementos de fundamentação empírica.

A opção metodológica centrou-se na hipotética exemplaridade analítica de duas áreas de inserção sócio-espacial do grupo - o concelho de Espinho (nomeadamente, as freguesias de Espinho, Anta e Silvalde) e o Bairro S. João de Deus (situado na freguesia de Campanhã, concelho do Porto). Ao nível das opções técnicas, optou-se pela utilização de entrevistas biográficas de carácter semi-directivo aos membros dos dois grupos sócio-espaciais, bem como pela observação (ainda que pouco) participante.

A escolarização e atitudes face à escola

Se atendermos ao número de alunos ciganos residentes no concelho de Espinho e do Porto e matriculados no sistema de ensino no ano lectivo de 1994/95, nota-se algumas disparidades interessantes entre os diferentes níveis de ensino. Em Espinho, do conjunto total de alunos que chegaram ao final do ano lectivo (32 alunos) 31 frequentavam o 1º Ciclo do Ensino Básico, registando-se neste grau de ensino uma taxa de aproveitamento da ordem dos 56%, e apenas 1 aluno frequentava o 2º Ciclo do Ensino Básico, o qual não obteve aproveitamento, não se encontrando assim, qualquer aluno nos graus de ensino subsequentes (Entreculturas, 1996). Em 1996, na Escola Primária nº 2 da freguesia de Silvalde, encontravam-se inscritos no 1º Ciclo, 20 crianças de etnia cigana, não se registando qualquer frequência no 2º Ciclo.

Se utilizarmos estes dados como termo de comparação com o grupo entrevistado, detecta-se uma certa concordância, sublinhe-se que nenhum deles possui o 2º Ciclo do E.B., enquanto que apenas um dos inquiridos é detentor do diploma do Antigo 5º Ano, obtido, no entanto, quando adulto.

Se atentarmos ao panorama geral que caracteriza o concelho do Porto, a tendência vai no mesmo sentido. Num total de 213 alunos de etnia cigana, cerca de 93,9% (200 indivíduos) chegaram ao final do 1º Ciclo do E.B., no entanto, a taxa de aprovação ficou-se pelos 26,5%, enquanto que dos 6,1% (13 alunos) que frequentavam o 2º Ciclo, registou-se uma taxa de aprovação de cerca de 46,1%. Acrescente-se, que nos outros graus de ensino não se verificou qualquer frequência (Entreculturas, 1996). Quer no concelho de Espinho, quer no Porto, a percentagem das crianças inscritas no sistema de ensino vai diminuindo à medida que se elevam os níveis de escolaridade.

Se atentarmos ao micro-espço do Bairro S. João de Deus, registre-se que em 1995/96, se detectou 110 inscritos no 1º Ciclo e 2 alunos no 2º Ciclo, estes últimos, não transitaram de ano. Note-se, que o número de inscrições não tem correspondência numa assistência assídua. Estes resultados não se distanciam da situação observada em relação ao conjunto entrevistado. Apenas se encontraram 9,8% (4 entrevistados) com o diploma do 2º Ciclo do E.B., na sua maioria do sexo masculino e situados na faixa etária que vai dos 15 aos 24 anos.

A semelhança do grupo de entrevistados residentes em Espinho, não se detectou no Bairro S. João de Deus qualquer efectivo possuidor de um trajecto escolar mais prolongado, por outro lado, nenhum dos entrevistados se encontrava a frequentar o sistema de ensino.

No que respeita ao nível geral de alfabetização dos entrevistados residentes em Espinho e no Bairro S. João de Deus ressalte-se a incidência do analfabetismo (8 entrevistados), fenómeno que afecta sobretudo os entrevistados do sexo feminino e com mais de 30 anos. Por outro lado, é significativo o conjunto dos "alfabetizados incompletos" (Liégeois, 1987), ou seja, o número de indivíduos que não completaram os 4 primeiros anos de

escolaridade (13 entrevistados). Entre aqueles que completaram o ensino básico primário, saliente-se a disparidade entre os efectivos do sexo masculino (7 entrevistados) e os do sexo feminino (2 entrevistados). Como se pode observar, é elevado o número de alunos que saem da escola sem qualquer diploma de conclusão de estudos.

Quadro 1 - Escolaridade por sexos e área geográfica em estudo

Graus de Escolaridade	Bairro S. João de Deus			Espinho			Total Geral	
	Masc	Fem	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Não sabe ler e escrever	1	3	4	-	4	4	1	7
Sabe ler e escr. sem diploma	1	1	2	1	1	2	2	2
Básico Primário Compl.	5	-	5	2	2	4	7	2
Básico Primário Incompl.	3	4	7	3	3	6	6	7
Básico Preparat. Compl.	3	1	4	-	-	-	3	1
Básico Preparat. Incompl.	-	-	-	2	-	2	2	-
Secund. Unificado Compl.	-	-	-	1	-	1	1	-
Total	13	9	22	9	10	19	22	19

Ao fazermos uma abordagem diacrónica, numa perspectiva de análise intergeracional, emergem algumas alterações nos trajectos escolares protagonizados pelas duas últimas gerações, o que se reflecte na (re)composição da população por níveis de escolaridade. A este respeito, cabe aqui sublinhar que o processo de sedentarização que tem vindo a ser vivenciado por parte do grupo étnico cigano residente nas duas unidades territoriais em análise, e cujo início remonta há pelo menos 50 anos, tem tido repercussões positivas na escolarização dos ciganos, notando-se uma relativa elevação dos níveis de qualificação escolar, embora ainda muito distantes das taxas de escolarização da sociedade em geral.

Ainda que lentos, não são por isso menos visíveis os processos internos de recomposição social que se registam nas trajectórias escolares das duas últimas gerações. Assim sendo, e para uma melhor percepção da matriz intergeracional das distâncias sociais percorridas entre pais e filhos, toma-se por referência os níveis de instrução dos entrevistados e dos seus pais. Comparativamente aos pais, os inquiridos apresentam trajectórias sociais relativamente diversas, configurando a segunda geração um trajecto escolar relativamente ascendente. De pais para filhos, o analfabetismo cai de 14 indivíduos para 8 entrevistados, persiste ainda na segunda geração este fenómeno, mas já com um carácter circunscrito aos efectivos do sexo feminino. Estes resultados reflectem ainda uma situação de desigualdade de oportunidades “institucionalizada” (entre homens e mulheres) no interior do grupo étnico cigano.

Por outro lado, enquanto que 7 entrevistados dos efectivos da segunda geração apresentam já trajectos que envolvem entre 5, 6 e 9 anos de escolarização, os pais não apresentam trajectos que ultrapassem o ensino básico primário.

Quadro II - Mobilidade social em Espinho e Bairro S. João de Deus por níveis de escolaridade

Grau de Escolaridade do Pai	Escolaridade do Ego (Filhos)							Total
	1	2	3	4	5	6	7	
Não sabe ler e escrever	6	1	2	3	-	1	1	14
Sabe ler e escr. sem diploma	1	1	2	2	1	1	-	8
Básico Primário Compl.	-	-	2	3	1	-	-	6
Básico Primário Incompl.	1	-	3	5	2	-	-	11
N.S.	-	2	-	-	-	-	-	2
Total	8	4	9	13	4	2	1	41

Legenda

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 1. Não Sabe ler e escrever | 2. Sabe ler e escrever sem possuir diploma |
| 3. Ensino Básico Primário Completo | 4. Ensino Básico Primário Incompleto |
| 5. Ensino Básico Preparatório Compl. | 6. Ensino Básico Preparat. Incompleto |
| 7. Ensino Secund. Unificado Compl. | |

32

Se compararmos os dois contextos espaciais em estudo, verifica-se alguma diversidade de trajectórias escolares. Com efeito, as distâncias intergeracionais são mais acentuadas no Bairro S. João de Deus, na medida em que se regista uma duplicação dos detentores da escolaridade básica primária, e quadruplica o número dos que possuem o ensino básico preparatório. Verifica-se, assim, que o Bairro S. João de Deus configura um maior número de trajectos no sentido ascensional (16 entrevistados), enquanto que em Espinho esse número é menor (11 entrevistados), observa-se neste concelho um número superior de situações de imobilidade entre as duas gerações no que respeita à formação escolar (8 entrevistados).

Na sua generalidade, as trajectórias escolares dos efectivos do sexo feminino caracterizam-se por descontinuidades e rupturas, fenómenos como o abandono temporário no decorrer do ano lectivo, assim como o abandono de carácter definitivo são recorrentes. Este olhar pode ser complementado com uma análise mais fina, que se orienta no sentido de captar disparidades ao nível do percurso escolar entre as mães e as filhas. Ressalta, desde logo, a queda acentuada do analfabetismo das mães para as filhas. Outro dos traços mais marcantes nesta evolução são os ganhos de competências básicas

("o saber ler e escrever.") por parte dos entrevistados do sexo feminino. Não se regista, contudo, diferenciações assinaláveis ao nível do cumprimento da escolaridade, quer seja de 4, 6 ou 9 anos, comparativamente à geração precedente.

Quadro III - Mobilidade social em Espinho e Bairro S. João de Deus - Escolaridade das filhas por comparação com as mães

Grau de Escolaridade da Mãe	Escolaridade do Ego (Filhas)							Total
	1	2	3	4	5	6	7	
Não sabe ler e escrever	7	1	-	5	1	-	-	14
Sabe ler e escr. sem diploma	-	-	-	1	-	-	-	1
Básico Primário Compl.	-	-	2	1	-	-	-	3
Básico Primário Incompl.	-	-	-	-	-	-	-	-
N.S.	-	1	-	-	-	-	-	1
Total	7	2	2	7	1	-	-	19

Legenda:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 1. Não Sabe ler e escrever | 2. Sabe ler e escrever sem possuir diploma |
| 3. Ensino Básico Primário Completo | 3. Ensino Básico Primário Incompleto |
| 5. Ensino Básico Preparatório Compl. | 6. Ensino Básico Preparat. Incompl. |
| 7. Ensino Secund. Unificado Compl. | |

No plano das qualificações escolares, parece estar assim patente a distância entre as duas gerações, principalmente no que concerne à incidência do fenómeno do analfabetismo (de 14 para 7 entrevistadas), o mesmo não se pode dizer relativamente à frequência e prolongamento dos estudos por parte dos entrevistados da segunda geração. Embora seja de assinalar, nos contextos sócio-espaciais em análise, a presença de uma entrevistada detentora do diploma do ensino básico preparatório, predominam ainda os trajectos escolares "inacabados", principalmente ao nível dos primeiros 4 anos de escolaridade básica (7 entrevistadas).

A principal referência que perpassa dos discursos dos entrevistados continua ainda a ser o ensino básico primário. Nos jovens que na actualidade têm filhos em idade pré-escolar, não se nota ainda a interiorização da ideia de que a escolaridade obrigatória já não é de 4, mas sim de 9 anos. Com efeito, não se regista ainda uma inclusão significativa dos membros desta etnia nos diversos níveis que integram o sistema, raramente se ultrapassa os patamares seguintes, nomeadamente a escolaridade obrigatória.

Suscita algumas interrogações o facto de encontrarmos no conjunto dos entrevistados

situações frequentes de absentismo e repetência, bem como de abandono e interrupção da escolaridade obrigatória, o que ocorre com mais frequência entre os 8 e os 16 anos de idade. As raparigas tendem a abandonar mais cedo os estudos, entre os 8 e os 14 anos, em virtude das responsabilidades sociais e familiares que lhes são acometidas em casa, ficando a seu cargo as tarefas domésticas ligadas às limpezas e “arrumos”, assim como o cuidado dos irmãos mais novos. Enquanto que, tendencialmente, os rapazes abandonam os estudos entre os 10 e os 16 anos de idade. A falta de cumprimento da escolaridade obrigatória, logo nos primeiros 4 anos (1º Ciclo do E.B.), é um facto para ambos os sexos.

É raro fazer-se a escolaridade básica em 4 anos, a frequência tende a demorar-se em média entre 6 e 8 anos, fenómeno que assume maior relevância no Bairro S. João de Deus, aqui, o ensino primário completa-se aos 12, 13 e 14 anos, comparativamente ao que se verifica em Espinho, cujas idades de finalização se situam entre os 10 e os 12 anos de idade.

34

Importa, então analisar os factores concorrentes para esta situação, o que à partida parece não estar distante do que se constata em muitos outros bairros, nomeadamente em bairros degradados e em populações cujas condições económicas e “sócio-ambientais” revelam-se pouco favoráveis ao prosseguimento de uma “carreira” escolar. Em outros estudos encontra-se referência às taxas de escolarização de populações residentes em áreas degradadas, nas quais 85% da população já havia abandonado a escola antes dos 14 anos (Bruto da Costa e Silva, 1989). O insucesso escolar, as elevadas taxas de repetência e abandono do ensino básico primário e preparatório, são fenómenos que afectam, sobretudo, as crianças provenientes de famílias de fracos recursos económicos, o que surge no contexto da sociedade portuguesa como um “sintoma e confirmação de situações de exclusão económica, social e cultural” (Almeida et al., 1992: 59). A complexidade insita a estes fenómenos, impõe sérios limites à pretensão de os considerar desde já como explicados. Intentar-se-á explorar outras pistas de análise em torno do multifacetado e “acidentado” percurso escolar, numa perspectiva de acercamento à realidade vivida pelos jovens e adultos entrevistados.

Uma adequada avaliação e compreensão da situação educativa que caracteriza os membros do grupo étnico cigano exige da nossa parte aceder aos universos de significação em que os entrevistados se inserem, não se descurando por isso, que se está perante um grupo étnico portador de uma cultura específica e autónoma, ainda que não impermeável às inter-influências do exterior. Os seus modos de ser, pensar e actuar correspondem a uma forma particular de estar no mundo, de apreender o que se passa à sua volta, reinterpretando e organizando-se em consonância com os seus próprios valores e interesses.

Se se atentar, então, aos motivos que justificam a não-frequência e abandono do sistema de ensino, evidencia-se desde logo o efeito combinado por um lado, de um quadro de

vida passado, marcado por uma certa penúria material, em virtude da precariedade das condições objectivas de existência, facto que assume maior relevância nos entrevistados do Bairro S. João de Deus (7 entrevistados) e com idades acima dos 30 anos. E por outro, a necessidade de a criança cigana dar o seu contributo desde cedo para a subsistência do agregado doméstico, factor invocado principalmente em Espinho (6 entrevistados) e pelos entrevistados pertencentes à faixa etária entre os 20 e os 29 anos de idade.

A precoce saída da escola e o início de actividade no comércio ambulante

"Nas feiras, só comecei a partir dos 25 anos para cima. Em casa tinha 12 anos quando comecei a trabalhar para os meus pais, a fazer as coisas de casa, os meus pais iam à venda e eu ficava em casa a tomar conta de 12 irmãos. Éramos pequeninos, eu lavava, dava a ferro, fazia tudo de casa, quando a minha mãe vinha da venda já tinha tudo feito." (Fem., 40 anos, não sabe ler nem escrever, feirante, residente no Bairro S. João de Deus)

"Fiz a 2ª Classe, mal feita. Saí com 12 anos, porque tive de ir trabalhar. Aos 12, comecei por vender na baixa. Na altura, era relógios." (Masc., 36 anos, feirante, residente no Bairro S. João de Deus)

"Naquela altura, havia um problema de fome, e uma pessoa era pequenino e tinha de andar ao negócio. Eu andava ao negócio, e tinha de trazer para comer. Chegava muitas vezes a levantar-me às 3 da manhã, mais o meu falecido avô, para ir buscar pão daqui da Areosa até ao Marquês, e chegava-se às 8 da manhã, já não havia pão. Era o tempo de fome. A minha mãe não tinha possibilidades, (...). Então, quem trabalhava era eu e o meu falecido avô. Andava eu pequenino a vender frascos de perfume, com água e corante. Chegamos a comprar aqueles frascos de "Tabu", e de "Diamante", e outras marcas daquela altura, então enchia os frascos com água, metia um bocadinho de corante, metíamos um pau, afiávamos, e cortávamo-lo, e agarrava-se a rolha e metia-se um bocadinho de perfume. E a gente (...) vendia aquilo por 5, 6 mil réis, que naquele tempo era dinheiro, e a gente toca a fugir porque aquilo era água..." (Masc., 67 anos, sabe ler e escrever, pensionista e feirante, residente no Bairro São João de Deus)

Para o conjunto étnico cigano, a criança, por volta dos 10/12 anos, torna-se num jovem adulto, que é necessário preparar no sentido de assumir tarefas e responsabilidades no seio do grupo familiar e do grupo étnico. Neste sentido, tende a intensificar-se estas aprendizagens informais, com uma forte componente afectiva e emocional em ordem ao exercício das actividades económicas. A educação da criança é concebida como um acto e processo colectivo. De uma forma geral, a criança vive no seio de "3 ou 4 gerações, e a sua socialização tem lugar neste conjunto que assegura coesão, coerência, continuidade e segurança" (Liégeois, 1987: 61). Não há aqui lugar para o ensino pré-escolar, e uma vez inseridos no sistema de ensino raros são os que podem contar com o acompanhamento dos pais e irmãos na realização dos trabalhos escolares, o que se deve entre outros factores à pouca disponibilidade daqueles, dada a actividade profissional que exercem (actividades ligadas ao comércio ambulante) e em virtude de possuírem escassos (ou até nenhuns) recursos escolares.

Equipamentos sociais como a Ludoteca, o ATL, as salas de apoio ao estudo, a creche e o jardim de infância, não são alvo de procura por parte dos entrevistados do Bairro S. João de Deus e Espinho. A estruturação interna deste grupo étnico cultural, em que a valorização dos mais “velhos” e a convivência intergeracional é ainda hoje um facto, sendo-lhes atribuído um estatuto social e um papel fundamental na reprodução social do grupo étnico. Por outro lado, para além das reservas que o grupo revela em relação às instituições e equipamentos sociais que tomam a seu cargo a “reinserção”/acolhimento dos idosos na sociedade, são elevadas as resistências a instituições como a creche e o jardim de infância, que são percebidas como locais em que se opera um afastamento da criança face aos pais, substituindo-se às funções que por norma cabem aos pais, operando-se assim, uma ruptura ao nível dos papéis materno e paterno, e um isolamento da criança face à socialização do grupo étnico. Os pais não desejam delegar os seus próprios deveres de educadores nas instituições (pré) escolares ou complementares à escola. Nota-se uma posição de exterioridade assumida face às instituições que os rodeiam, decorrentes em parte do preconceito e rejeição seculares de que foram (e são) alvo por parte da sociedade envolvente, assim como de desconfianças pressentidas face às práticas de assimilação e não reconhecimento associadas ao papel social de tais instituições.

“Não põem, porque elas (as mães ciganas) andam nas feiras e não têm confiança em deixar os filhos, e estão sempre apavoradas.” (Fem., 38 anos, casada, sabe ler e escrever, pensionista, residente no Bairro São João de Deus)

“Aí há dois pormenores também, o primeiro ponto, a meu ver, elas também não são bem recebidas, os responsáveis hão-de “dar umas voltinhas” para que o menino e a menina não entrem no ATL. Por outro lado, torna-se dispendioso. Por outro, também, a mãe jovem não gosta de ter o filho nas mãos de outros, gosta ela de andar com ela.” (Masc., 41 anos, casado, possui o Ensino Primário completo, comerciante, residente no Bairro S. João de Deus)

“A creche é já isto! Para eles é a rua. Não sei porquê, palavra de honra. Como há por aí muita criança a brincar, eles até nem querem. (...) agora assim com tanta convivência é difícil.” (Masc., 28 anos, casado, possui o Ensino Primário completo, feirante, residente no Bairro S. João de Deus)

A educação/socialização da criança faz-se no espaço familiar, e por alargamento, no espaço social do grupo étnico. Não se antevê neste processo, instituições de “mediação”, com carácter especializado, e que tenham “interferência” na relação criança-adulto, com o objectivo de inculcar outros conhecimentos e regras ao nível da relação. Enunciando algumas das razões que concorrem para o ingresso precoce no mercado informal de trabalho, sublinha-se que a decisão não é tanto individual, mas grupal e familiarmente induzida.

O “trabalho precoce” da criança tem incidências directas na assiduidade escolar das crianças. Com efeito, a frequência torna-se irregular, na medida em que a criança é envolvida no processo de sustento familiar, ajudando os pais na feira, principalmente os

rapazes, enquanto que as raparigas têm ao seu cuidado as tarefas domésticas e a guarda dos irmãos mais novos, facto este que assume como uma condicionante, pois, regra geral, as famílias são numerosas. Não se trata aqui de “trabalho infantil” ou de práticas de “exploração dos menores” tendo em vista a subsistência do grupo familiar, trata-se outrossim de uma colaboração entre as várias gerações, em que as crianças participam nos trabalhos dos pais e avós. Existe uma dinâmica de cooperação, em que os pais organizam as actividades, com o propósito de proporcionarem aos seus filhos a aquisição de uma diversidade de competências - a responsabilidade, a autonomia, a adaptabilidade, a capacidade de negociar e de persuadir, a polivalência, a capacidade de sobrevivência, etc. (cf. Liégeois, 1987).

Quadro IV - Motivos que justificam a não frequência e abandono do sistema escolar por área geográfica

Motivos de Não Frequência e Abandono	Bairro S. João de Deus		Espinho		Total	
	N	Ordem	N	Ordem	N	Ordem
Situação familiar de privação material	7	1º	2	3º	9	2º
Desinteresse pela escola	2	4º	2	3º	4	4
Decisão induzida pela família e/ou por pressões do grupo	3	3º	3	2º	6	3º
Necessidade de contribuir para a economia familiar	4	2º	6	1º	10	1º
Mobilidade residencial, associada à itinerância e ao “nomadismo”	1	5º	3	2º	4	4
Dificuldades em adaptar-se à “rigidez” do sistema escolar	2	4º	2	3º	4	4º
Outros	3	3º	1	4º	4	4º
Total	22		19	41		

O precoce abandono da escola por parte dos efectivos femininos é algo que é sancionado positivamente no interior do grupo, as expectativas sociais orientam-se nesse sentido, “e não será de esperar outro tipo de condutas”, sob o pretexto de serem necessárias em casa, a família e o grupo induzem de forma directa ou indirecta ao abandono, fenómeno que afecta somente os entrevistados do sexo feminino e sobretudo do escalão etário dos 15 aos 19 anos.

Acesso e trajecto escolar - desigualdade de oportunidades entre os dois sexos

"O primeiro ponto, a falta que essa menina faz na casa que ela vive, por norma, como já disse, o cigano tem uma família numerosa, e depois as meninas são as mais "escravizadas". (...). Vamos supor que ela não tem nada em que ocupar o seu tempo, os pais metem-na na escola, a criança começa a andar na escola, começa a formar em mulher, e os pais com medo à censura no meio deles, tiram-na da escola, porque os próprios vizinhos ciganos - "oh, pá, a tua filha já é uma mulher e tal..." - e levantam-se essas questões, e o pai por essa razão, vai tirar a menina e não se preocupa, porque aliás, se o menino tem liberdade para estudar e tirar um curso, a menina já não tem." (Masc., 41 anos, possui o Ensino Primário completo, residente no Bairro S. João de Deus)

"Para a mulher cigana, basta a 3ª ou a 4ª classe, isso é para nós, suficiente. É suficiente para saber ler e escrever. (...) Na questão das meninas é assim, até à 4ª Classe e já não anda mais, não vai para o Ciclo." (Masc., 39 anos, possui a 2ª Classe do Ensino Primário, residente em Espinho)

"Normalmente às mulheres acontece isso por situações de necessidade, porque as mães vão para as feiras e as filhas precisam ajudar no arruão da casa, e isso envolve situações de afastamento, e o pior de tudo é não terem a noção do peso da cultura. Se facilmente sabem ler e escrever, e é quanto precisam e é quanto conhecem, e daí não passam, e outros horizontes não vêem, por isso não os podem ambicionar." (Masc., 56 anos, possui o antigo 5º Ano, residente em Espinho)

Enquanto crianças, os contextos socializadores em que se encontram inseridas são influenciados pelos sistemas de valores e representações que aí circulam, o que funciona no sentido de favorecer as relações e interações com os membros do grupo, e restringir ao mínimo as relações "estranhas" ao grupo étnico. Nestes contextos, o controle social é exercido quotidianamente, de forma mais apertada e cuidada principalmente sobre os efectivos do sexo feminino. A socialização faz-se no sentido da coesão e não separação do indivíduo face ao "corpo social", o que pode implicar um maior ou menor grau de inculcação de uma espécie de temor face ao exterior, ao estranho, enquanto reacção à rejeição e tratamento discriminatório por parte da sociedade global. Assim sendo, o indivíduo social e psicologicamente só existe através dos laços que o ligam aos outros, quer sejam membros do grupo familiar, quer sejam do seu grupo étnico. É dentro do grupo parental que o indivíduo recebe a sua personalidade social, nela encontrará a satisfação das suas necessidades físicas, afectivas, de defesa e de cooperação. Com efeito, é a partir da sua pertença a um grupo parental que o indivíduo estabelecerá relações sociais com outros membros do seu grupo ou de outros grupos parentais.

Acrescente-se, ainda a este propósito, que a escola é considerada uma instituição do "mundo não cigano", por isso tem para os ciganos um valor puramente imediatista e instrumental, porque representa uma certa "ameaça", com efeitos desestruturantes nos projectos de que são portadores, que se orientam no sentido da preservação da sua coesão social e afirmação de uma identidade e cultura autónomas.

Nesta perspectiva, a escola pode constituir um sério elemento concorrente à socialização familiar e grupal. Emergem, então, receios de que nesta fase do ciclo da vida da criança se verifiquem contradições e desvios ao que é transmitido no meio familiar e comunitário. A preocupação maior reside nas relações que possam traduzir-se numa “fusão” (assimilação) com os não ciganos, preocupação acrescida face às raparigas, que são socializadas no sentido de não estabelecerem relacionamentos de amizade e de namoro com os não ciganos, o que é mais facilmente controlável quando aquelas se circunscrevem à vida familiar e se mantêm no interior do grupo, mas deixa de o ser na medida em que estas alargam os círculos de relações, nomeadamente quando se inserem numa instituição (como é o caso da escola) que é exterior ao grupo.

É representação corrente no seio do grupo que a escola só tem utilidade para a rapariga até aos 10 anos, tempo suficiente para que saiba ler e escrever, o que não é mais do que uma das estratégias que permite evitar o aprofundamento dos contactos com os não ciganos - comportamentos de *per se* censuráveis no interior do grupo - o que passa por provocar de forma intencional o abandono da escola, interrompendo-se assim o seu trajecto e projecto escolar (6 num total de 19 entrevistadas). Outras competências são inúteis e desnecessárias, pois privam e retardam aprendizagens familiares orientadas para a assumpção do seu futuro papel de mães e esposas.

Razões que justificam o abandono do sistema de ensino por parte dos efectivos femininos

“Ainda fiz metade do 7º Ano, eu tinha umas aulas diferentes das dos outros todos, mas depois saí. Tinha 13 anos. (...) Porque os meus pais precisavam de mim, em casa e assim. Tenho 2 irmãos para tomar conta, um que anda na escola e um mais pequenino, com 2 anos. Adorava ter continuado. Eu queria ainda andar. Quando eu falo na escola, dizem logo: “isso não dá para as ciganas, e tal”.” (Fem., 15 anos, possui o Ensino Preparatório completo, residente no Bairro S. João de Deus)

“Porque é assim, nós andamos na escola enquanto somos crianças, depois vamos crescendo não podemos ir para não nos relacionarmos com as outras pessoas. As mulheres no fim da 4ª Classe acabou, aprenderam a ler e a escrever e basta. Também, para quê? Nós não vamos trabalhar, não vamos fazer nada, por isso mesmo. Os homens se quiserem, podem ir, assim para o Ciclo, para a Faculdade e esse tipo de coisas, agora, nós não, é diferente.” (Fem., 16 anos, possui o Ensino Primário completo, residente em Espinho)

“Eu acho que a mulher cigana deve chegar à 4ª Classe e acabou, é normal os pais fazerem isso, não têm interesse porque pensam que a mulher cigana vai apanhar “vícios” na escola, e então como o povo cigano ainda está com aquela coisa de a mulher cigana não casar com o sem ser cigano. Os rapazes já não - isso está a passar de moda, mas a mulher cigana é sempre, porque é pior para os pais.” (Masc., 31 anos, possui o Ensino Primário completo, natural de Espinho, residente em V. N. de Gaia)

A desigualdade de oportunidades entre os dois sexos é reproduzida e reafirmada por

esta prática, que implica importantes limitações ao nível da liberdade de poder optar por um percurso escolar e por um projecto profissional autónomo e desejado. Convém, no entanto, assinalar que esta prática que consiste em provocar o abandono precoce do sistema de ensino dos elementos do sexo feminino não é alvo de consensualidade no conjunto dos entrevistados, principalmente entre os mais jovens. Reconhecem, contudo, que dificilmente a sua geração protagonizará alterações neste domínio, dada a forte pressão social que é exercida sobre os pais e respectivas filhas, de tal modo que estas aos 10, 11 anos “querem” abandonar a escolaridade, porque receiam ser alvo de rejeição e ostracismo no interior do grupo. Ressalte-se, a este propósito, que alguma ambiguidade transparece dos discursos. Com efeito, alguma conflitualidade interior é protagonizada pelos jovens devido ao confronto entre sistemas de valores diversos e por vezes contraditórios.

“Elas saem da escola, mas eu não penso assim, eu quero que a minha filha estude. Porque eles (ciganos) pensam que se andar mais anos na escola, elas começam a conhecer e a namorar com rapazes, e que casam com um sem ser cigano, é por isso que as tiram. É para não criarem amizades.” (Fem., 38 anos, casada, tem 2 filhos e 1 filha, possui a 3ª Classe do Ensino Primário, residente em Espinho)

“Ela (filha) anda na 3ª e já quer sair para o ano, porque é a lei do cigano. Eu, por mim, não me importava. Porque a lei do cigano é assim, ela estando lá na escola, os ciganos pensam que ela namora com uns sem ser cigano, é por isso que não as põem na escola. Depois, começam a falar, é por isso. E eu para não ser falada, e para ela não ser falada, tiro-a, porque a lei de cigano é assim. Ela só quer fazer a 4ª Classe.” (Fem., 29 anos, viúva, tem 1 filho e 1 filha, sabe ler e escrever, residente em Espinho)

“(…) a mentalidade dos ciganos, aqui em Portugal ainda está nesse sentido um bocado retardada. Aliás, normalmente, as ciganas fazem a 2ª ou a 3ª Classe, raras as que fazem a 4ª Classe, e para elas chega, porque ela não vai. Essas ideias vão-se mudando, porque tem que mudar, porque tem que ser, a mulher tem que ser independente, porque o marido também, e não tem que ser só trabalhar em casa e cuidar dos filhos. (...) Mas, acho que isso não tira de uma mulher estudar, porque um dia mais tarde há mulheres que podem querer casar e há outras que não, e preferirem viver solteiras e então terem uma vida independente e não se obrigarem a andar numa feira, podem estar num escritório, como podem ser advogadas, ou enfermeiras. (Masc., 35 anos, casado, tem 2 filhos e 1 filha, possui a 3ª Classe do Ensino Primário, residente em Espinho)

“Na minha geração a tradição vai-se manter, eu conheço as cabeças delas, porque é assim. Eu e a minha filha já não éramos tão bem aceites junto dos ciganos, se a minha filha andasse com outras raparigas, de certeza que as mães delas iam dizer: “não andes com ela porque ela tem maus hábitos, de ir para ali, e foi para a escola e esteve com rapazes”. Tenho a certeza que ia ser assim. Por isso é que a minha mãe não quer que eu fale com um rapaz, porque se eu estiver a falar com algum rapaz, que não é da minha raça, eu se calhar já não caso, porque pensam que eu tive algum contacto mais íntimo com ele.” (Fem., 16 anos, solteira, possui o Ensino Primário completo, residente em Espinho)

A questão da desmotivação face às actividades escolares (razão apontada por 4 entrevistados), não pode ser dissociada das dificuldades de adaptação experienciadas na instituição-escola (4 entrevistados), percebida enquanto sistema burocrático-formal, o que “choca” com as situações de chegada características de grande parte das crianças ciganas. Na verdade, a instituição-escola enquanto organizada segundo um modelo de funcionamento próximo da classe média e média-alta pressupõe como interiorizadas regras e hábitos de convivência social implícitos ao “mundo não cigano”, como a ordem, os hábitos metódicos, a restrição ao nível da liberdade de movimentos no espaço sala de aula, a repetição e acumulação de saberes abstracto-formais, bem como um conjunto de procedimentos e conteúdos pedagógicos dissociados dos contextos e experiências reais, aspectos que podem constituir-se em obstáculos à escolarização efectiva das crianças em contextos educativos “normalizados”. Com efeito, neste contexto, pode surgir alguma conflitualidade, resultante do confronto entre a cultura de que são portadores e aquela que têm que adquirir na escola, dada a “violência simbólica” que é exercida, dando lugar a uma dupla “referência cultural” (Bourdieu e Passeron, 1971; veja-se igualmente Tribalat, 1996). A transmissão de saberes e competências excessivamente intelectualizadas choca com a aprendizagem dinâmica e quotidianamente efectuada pela criança no espaço social da família e do grupo étnico, lugares onde se actualiza e reactualiza por via da transmissão oral as regras inerentes à organização interna do grupo, as regras ligadas ao casamento, às alianças familiares, às relações de convivência com os não ciganos, assim como os valores basilares para o grupo, cuja materialidade permanece na memória individual e colectiva, preservada ao longo do tempo, no contexto de um percurso histórico de marginalização e de vivência social e espacialmente segregada.

Motivos que levam as crianças ciganas a abandonar precocemente a escola

“Em primeiro lugar, penso que o que eles têm mais dificuldade - eu também - em estar muito tempo fechado. Nós ciganos se estivermos muito tempo fechados, começamos a dizer: “ui, falta-me o ar, pá, não me sinto bem”, há aquela coisa de estarmos ao ar livre. E depois é assim, os pais não insistem com a criança, se a criança disser que não quer ir à escola, eles são incapazes de dar uma surra à criança, (...) também é culpa dos pais. E depois é assim, a criança tem uma certa liberdade em casa, depois vai para a escola e quer a mesma liberdade, e isso custa, também para os professores essa integração, porque estão sempre inquietos.” (Masc., 41 anos, possui o Ensino Primário completo, residente no Bairro S. João de Deus)

“Cumprir horários, isso, custou-me, inclusive tive que mudar muitas vezes de horário. A minha mãe foi lá falar que não dava de manhã e mudei para de tarde, senão faltava muito.” (Masc., 21 anos, possui o Ensino Preparatório completo, residente no Bairro S. João de Deus)

“Não gostava de ir à escola. Os ciganos não gostam de estar fechados. Era muita hora fechada e eu não gostava.” (Fem., 38 anos, possui a 3ª Classe do Ensino Primário, residente em Espinho)

O fenómeno do absentismo escolar é atribuído pela maioria dos entrevistados à não valorização das credenciais e das qualificações escolares por parte dos pais das crianças (52,6% das respostas), assim como a factores de ordem individualista: a “responsabilidade” reside na criança, que por desinteresse não vai à escola, aspecto perspectivado como intrínseco à criança (44,7% das respostas).

Quadro V - Percepção subjectiva dos motivos do absentismo escolar

Motivos que justificam a Não Assiduidade das Crianças à Escola	Total*
Dificuldades no cumprimento de horários, bem como em estar fechado durante muito tempo	18,4
Desinteresse da criança em relação à educação escolar	44,7
Desinteresse dos pais / não valorização da escola	52,6
Ausência de acompanhamento por parte dos pais devido às especificidades e exigências da sua actividade profissional	5,3

*Em % (respostas múltiplas); N = 38.

A descoincidência entre a acção pedagógica da escola e as expectativas dos pais, assim como a necessidade de viver no imediatismo do presente, leva a que os pais se posicionem ao lado da escola, porque a escolarização não prepara directamente e qualifica os seus filhos para as actividades económicas praticadas pelos ciganos. Imputa-se a razão aos próprios e não à incapacidade do sistema escolar em reconhecer as condições de existência e a cultura do grupo étnico cigano como elementos constituintes da escola.

Razões que justificam o absentismo escolar

“Dizem (as mães) que dá pena acordar os miúdos, que estão na cama de manhã, que é muito chato. Depois, elas todas querem mudar de manhã para de tarde, e as professoras não podem fazer isso, é chato. Querem tudo à maneira delas e não pode ser.” (Fem., 34 anos, casada, tem 2 filhos, não sabe ler nem escrever, residente no Bairro S. João de Deus)

“A minha filha passou este ano para de tarde, porque fazia muitos sacrifícios para ela ir para a escola de manhã - eu ia para a feira e tinha que a deixar preparada às 5 e meia, 6 Horas para ela ir para a escola às 8 em quarto. Custava, às vezes ela ia a chorar, levantava-a a chorar e não me importava, lá ia eu (...). Isso, tem a ver com os pais. Às vezes, dizem-me: “não sei, como é que tu podes deixar às 5 e meia (da manhã) a tua filha vestida”

- “Porque eu quero que ela siga!” (Fem., 26 anos, casada, tem 1 filho e 1 filha, possui a 3ª Classe do Ensino Primário, residente no Bairro S. João de Deus)

“Faltei muitas vezes à escola, mas levei muita “sovinha” do meu pai. A minha mãe, de manhã, tinha pena - não me levantava, nem me acordava, (...) Porque os pais ainda são muito “burros”. Claro, então de quem é a culpa?”

(Masc., 21 anos, solteiro, possui o Ensino Preparatório completo, residente no Bairro S. João de Deus)

"Eu vejo pelo meu irmão! Não sei, são eles que são "burros"; eles ainda não entenderam o que significa ler e escrever. Gostam muito de "andar", de brincar, têm muitos abusos dos pais e das mães,..." (Fem., 17 anos, casada, tem 1 filha, possui a 2ª Classe do Ensino Primário, residente no Bairro S. João de Deus)

"É por causa dos horários. Nós temos a tendência a chegar muito tarde, ontem chegamos era 4 e tal da manhã, deitar não deitar são 5, depois de manhã custa-nos estar a acordá-los. Como a gente sabe que eles não vão fazer uma carreira, como já sabemos, não estamos com aquela insistência (pais não insistem com os filhos)." (Masc., 39 anos, casado, tem 1 filha e 1 filho, possui a 2ª Classe do Ensino Primário, residente em Espinho)

"Gostam muito de faltar à escola. Nós andamos muito em festas, se tiverem aulas de manhã, já não se acordam e já não vão. E se eles tiverem uma coisinha de nada, eles já não vão à escola, pronto, é mesmo forçados, não gostam de andar na escola. Vão sempre a chorar para a escola." (Fem., 38 anos, casada, tem 2 filhos e 1 filha, possui a 3ª Classe do Ensino Primário, residente em Espinho)

Estes resultados remetem para as concepções socialmente construídas pelo grupo em torno da educação escolar e para a apropriação que é feita da instituição-escola, dimensão de análise que mais adiante será objecto de uma análise mais desenvolvida. Quando se referem aos momentos em que faltavam à escola, não deixa de ser curioso referir a expressão empregada pelos entrevistados - "fugir à escola" -, enquanto prática declarada, deixa transparecer o "peso" e a "obrigação" que pontifica a presença na instituição escolar, e que permite antever os desfechos possíveis, traduzidos nos significativos índices de abandono precoce. Apresenta-se, assim alguns dos depoimentos mais indiciadores dessa atitude face à escola:

"Mas, eu fugia à escola, muitas vezes, e a pensar muito nisto aqui, nesta Areosa, neste bairro. Ao pensar neste bairro, fugia muito, vinha para ao pé da minha falecida avó, e se me desse para estar um mês estava." (Masc. 34 anos, possui a 3ª Classe do Ensino Primário, residente no Bairro S. João de Deus)

"Eu fugia muito da escola, e como a escola é muito perto daqui (casa), eu vinha para aqui brincar. Não gostava da escola, eram coisas de criança, não sei porquê! Agora, estou arrependido. Mas, naquela altura, também não pensava muito, não gostava. Era chato - os professores. Eu só gostava de ginástica, de resto não gostava de nada." (Masc., 17 anos, possui o 5º Ano do Ensino Preparatório, residente em Espinho)

A elevada incidência neste grupo étnico de fenómenos como o analfabetismo, o absentismo e o abandono definitivo da escolaridade estão estreitamente relacionados com as representações socialmente construídas e com as atitudes face à utilidade da formação escolar.

Os resultados obtidos orientam-se no sentido das concepções prevaletentes no interior

do grupo: aos 10, 12 anos a criança cumpriu já um período suficiente de permanência na escola, passando a partir dessa fronteira etária a participar de forma mais activa no grupo dos adultos, contribuindo para a reprodução social do grupo familiar em particular, e por extensão, do grupo étnico cultural. Assim, as representações construídas e reconstruídas em torno da educação escolar radicam em estratégias sociais específicas, hipoteticamente não coincidentes com as prevalentes no seio da sociedade abrangente. A passagem pela escola-instituição visa adquirir o essencial ao nível das competências básicas exigíveis pela organização social mais vasta, trata-se essencialmente de aprender a manipular a escrita e os materiais simbólicos (66,7% de respostas), principalmente por parte dos efectivos do sexo feminino, de aceder à carta de condução (14,3% de respostas), aspecto mais valorizado pelos efectivos do sexo masculino, e aos documentos essenciais à vivência em sociedade, tais como o Bilhete de Identidade, o Cartão de Contribuinte e o Cartão de Eleitor entre outros. Com efeito, a formação escolar é algo a adquirir, porque necessário à sua vivência e sobrevivência numa sociedade "letrada" e burocrática, por isso mesmo essa aquisição é algo meramente funcional para garantir a subsistência social e económica do grupo. É notória a importância da oralidade para os ciganos. De facto, a "língua não é um instrumento de análise conceptual, mas o meio fundamental de interacção comunitária", pois os ciganos "tendem a privilegiar o seu uso, mesmo nas relações com os não ciganos, e a evitar as comunicações escritas..." (Piasere citado por Liégeois, 1987: 211).

Importância atribuída à formação escolar

"Sem dúvida. Claro, principalmente a carta, dá acesso à carta. Em segundo, acho que uma pessoa que não saiba ler é uma pessoa retirada do mundo, fica sem saber nada do que se passa à volta; às vezes, uma pessoa quer ler um pequeno anúncio e não consegue." (Masc., 21 anos, casado, possui o Ensino Primário, feirante, residente em Espinho)

"É bom sabermos ler e saber escrever; é bom para a vida e até mais tarde podemos precisar. (...) As mulheres no fim da 4ª Classe acabou, aprenderam a ler e a escrever e basta. Também, para quê? Nós não vamos "trabalhar", não vamos fazer nada, por isso mesmo. Para o cigano é sempre útil - para escrever cartas, assinar papéis e cheques... Mas, para nós não é muito preciso saber ler e escrever, porque nós não vamos assim para um emprego fixo, é só nas feiras e isso. É bom para fazermos as contas (...), mas não é muito preciso." (Fem., 16 anos, possui o Ensino Primário completo, não tem profissão, residente em Espinho)

"A escola é útil tanto para o homem como para a mulher. No entanto, como não temos outras profissões a não ser de feirantes, não vale a pena fazer muitos estudos." (Fem., 15 anos, possui a 3ª Classe do Ensino Primário, não tem profissão, residente no Bairro S. João de Deus)

A formação escolar enquanto meio de mobilidade e promoção social, ou enquanto algo indispensável ao enriquecimento cultural, não são funções valorizadas e socialmente (re)conhecidas pelo grupo. Por outro lado, não se detecta a valorização da educação escolar enquanto forma de preparação para a vida activa, e até como defesa contra o desemprego.

“O cigano diz: basta a filha saber ler e escrever, e não é preciso mais nada, então não anda tanto como o rapaz. Por mim, acho bem. Saber ler e escrever é o suficiente. (...) anda na escola tudo bem, até aprender alguma coisa. O rapaz está bem, mas para quê estudar? É para andar nas feiras. De que vale os estudos? Só para saber dizer uma palavra, duas ou três... (Fem., 50 anos, não sabe ler nem escrever, feirante, residente em Espinho)

“Para as pessoas “estranhas” à nossa raça e etnia, com o andar na escola, ou seja, com a continuação da escola, facilmente depreendem que a cultura é uma necessidade para o ser humano, não só para singrar na vida em termos profissionais, como para se defenderem em todos os aspectos, enquanto que na nossa gente, a escola e a cultura só tem um fim, que é para melhor atingirem um objectivo - para melhor singrarem na vida - e outra coisa não vêem. (...). Porque os pais não sabem medir a falta que essa não frequência da escola pode fazer no futuro dos filhos. Isso, já vem de trás porque é sabido que a educação da pessoa começa 20 anos antes de nascer, isso é elementar: se os pais não têm a mínima noção do que é a escola, que vontade podem incutir aos filhos, nesse sentido? Há a velha expressão: “há eu não sei ler e não preciso de ninguém”. E dizem isso com um certo “snobismo”, se eles não sabem que interesse podem eles ter para que os filhos sigam uma escola? Uns dizem: “sempre me defendi muito bem sem saber ler, portanto, os meus filhos também não precisam”, não à volta a dar-lhes.” (Masc., 56 anos, possui o antigo 5^a Ano, vendedor no domicílio do cliente, residente em Espinho)

Nota-se a partir dos depoimentos dos entrevistados que a escolaridade está distante de ser perspectivada como factor de valorização e de formação na área profissional, dimensão que embora assinalada positivamente pelos efectivos femininos, situa-se no campo da desejabilidade social - 21,4% de respostas, - *uma coisa é o discurso e outra a realidade*. Embora seja manifesto o desejo de cumprimento da escolaridade e aprender a ler e a escrever, nem sempre se cumprem aos níveis social e legalmente exigíveis, fruto também de se sentirem pouco estimulados a prosseguir uma “carreira” num contexto que ainda lhes é “estranho”.

O interesse da escola para além da aprendizagem de saberes, alarga-se e ganha sentido enquanto lugar de encontro e intercâmbio entre as crianças ciganas e as não ciganas, abrindo-se assim possibilidades à convivência de culturas e identidades sociais. Assim, as vantagens associadas a uma desconstrução de estereótipos e preconceitos, a um maior interconhecimento inter e multi cultural, constitui um aspecto valorizado apenas pelos elementos do sexo masculino - 12,2 % do total de respostas.

Quadro VI - Concepções sobre a utilidade da escola por sexos

Concepções sobre a Utilidade da Formação Escolar	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Total*
Aprender a conviver e a saber estar	22,7	-	12,2
Aprender a ler e escrever	63,6	73,7	66,7
Aceder a outra e melhor actividade profissional	9,1	36,8	21,4
Aceder à carta de condução	22,7	5,3	14,3
Aprender a defender-se na vida	,5	-	2,4
Aceder a um estatuto social superior	4,5	-	2,4
Não tem utilidade	9,1	5,3	7,1

*Em % (respostas múltiplas); N = 42

Percepção subjectiva da utilidade da educação escolar

“Em muita coisa. Em saber lidar com as pessoas, saberem estar com as pessoas E a leitura, é uma coisa muito importante.” (Masc., 36 anos, possui a 1ª Classe do Ensino Primário, feirante, residente no Bairro S. João de Deus)

“Às vezes, pois, gostaria, porque assim eles (filhos) tinham um trabalho mais certo, e hoje em dia era melhor, ganhavam mais e tinham aquele dinheiro certinho.” (Fem., 40 anos, não sabe ler nem escrever, feirante, residente no Bairro S. João de Deus)

“A escola é o melhor de tudo, eu quero que os meus filhos estudem, já que eu não estudei, eu queria que eles estudassem. A escola pode dar tudo, uma profissão boa, que não a de feirante. Gostava que eles tivessem um emprego. Mas, eles já nascem com aquela ideia de que não querem um emprego.” (Fem., 38 anos, possui a 3ª Classe do Ensino Primário, doméstica, residente em Espinho)

A apropriação que os ciganos apresentam sobre a educação escolar revela-nos que esta nunca foi considerada uma etapa da vida para o seu grupo, mas apenas uma possibilidade que pode ser explorada, na medida em que os membros do grupo necessitam de adquirir uma espécie de “código” - conjunto de competências ao nível da leitura e da escrita - indispensável à vivência e convivência com os não ciganos.

A relação que mantêm com a escola como indica J. Pierre Liégeois (citado pelo Grupo PASS, s/d: 52), consiste em se servirem e usufruírem dela, nunca se “convertendo” a ela, aspecto que constitui em si mesmo uma estratégia de defesa para não serem “absorvidos” pela cultura maioritária. Pelo contrário, para os não ciganos a escola ocupa um lugar central, a tal ponto que a educação escolar e a educação se convertem em sinónimos, relegando para um plano secundário e para o esquecimento a existência de uma educação familiar. Todavia, este aspecto é fulcral para o conjunto étnico cigano e pode reverter-se num processo colateral e não complementar à educação veiculada pela instituição escolar. Se não se pode falar propriamente de uma oposição absoluta, pode-se antever uma

ausência de complementaridade entre o espaço escolar e o espaço familiar.

A ausência de motivação no sentido de prosseguir um trajecto escolar prolongado “tem certamente a ver com uma certa opacidade de que a escola e a utilidade da formação escolar se revestem” (Almeida et al., 1992: 57) para este grupo étnico cultural. Este facto não pode ser dissociado, por um lado, do quadro de valores estruturador do grupo e relativamente diferente do que prevalece na sociedade envolvente - a valorização dos elementos mais velhos do grupo e da família extensa; o casamento segundo a tradição; a virgindade da mulher; o respeito e amor dedicado às crianças e o respeito pelas “leis ciganas”, que se encontram acima da ordem jurídica do país, entre outros - e por outro da estimulação proveniente do ambiente familiar, na medida em que a atitude dos pais condiciona (e tem condicionado) fortemente as opções escolares e profissionais dos filhos.

Embora, na actualidade, os pais estejam cientes da importância da educação formal, para eles basta que os seus filhos aprendam “a ler e a escrever”, competências básicas que correspondem às necessidades exigidas ao exercício das actividades profissionais tradicionalmente assumidas pelos membros do grupo. Como anteriormente foi referido, o conceito de educação para este grupo remete para a educação em família, uma vez que a família (extensa) é para o cigano a unidade base da sua organização social, cultural, económica e afectiva. A educação é aquela que é transmitida no interior da colectividade enformada pelo seu e outros grupos familiares. Desta forma, os conhecimentos e o sistema de valores que se incutem às crianças faz-se por via de um sistema de educação não formal e informal, que se traduz em aprendizagens feitas no quotidiano. Prioriza-se neste processo as qualidades e os valores que contribuem para a manutenção e persistência do grupo familiar, bem como aquelas que permitem a adaptabilidade e a independência do sujeito face ao “ambiente social estranho” ao grupo cigano. Pode-se dizer que se trata de um sistema de aprendizagem activo. A este respeito Plasere assinala que a principal diferença se situa ao nível do procedimento pedagógico: no interior do grupo a aprendizagem faz-se num contexto de problemas reais e pela participação, não faz recurso a uma instrução verbal e fora do contexto real, enquanto preparação para uma futura participação social e profissional. Acrescente-se ainda, que “os conteúdos pedagógicos não estão separados da realidade, já que os problemas quotidianos para os ciganos se centram sobretudo ao nível da interacção social; portanto, as generalizações lógico-formais carecem de utilidade e são substituídas por símbolos concretos e particularizados que remetem para experiências partilhadas e recíprocas” (citado pelo Grupo PASS, s/d: 51), conjunto de estratégias que constituem a “arte de sobrevivência”, adquiridas desde a infância.

As expectativas que os ciganos revelam em torno da escola são reduzidas, remetem para um breve tempo de passagem, de molde a permitir a aquisição das competências essenciais (leitura, escrita e aritmética). Neste contexto, por volta dos 10, 12 anos de

idade considera-se que a criança já pode iniciar a sua aprendizagem profissional, por via da transmissão de conhecimentos e experiências dos pais para os filhos. Neste contexto, a sua permanência na escola não constitui mais que “tempo perdido”. Assim sendo, o projecto profissional é orientado de forma precoce, condicionando à partida o percurso escolar a realizar. As práticas económicas previsíveis no seu futuro determinam de forma notória o percurso escolar a realizar. Referencia-se uma espécie de homologia das condições de vida (Bourdieu e Passeron, 1971) que condicionaram o trajecto escolar dos pais e que à partida, também vão condicionar futuramente o percurso escolar dos filhos, como se se tratasse de processos de reprodução de herança escolar e das condições sociais existenciais. A maior permissividade concedida aos efectivos masculinos no âmbito das escolhas escolares é um traço que ainda se mantém, reproduzindo-se intergeracionalmente a subalternização do estatuto social da mulher face ao homem.

Comentário final

Para a consolidação da afirmação destes grupos na sociedade portuguesa, torna-se indispensável operar uma desconstrução dos estereótipos e imagens negativas, o que implica um conhecimento efectivo do grupo em toda a sua profundidade e multidimensionalidade, aspecto que não pode continuar a ser adiado.

Os problemas e as interrogações adensam-se na medida em que persiste a margem de incerteza em como estabelecer a “ponte” entre a socialização escolar e a socialização familiar, aspecto que poderia contribuir em grande medida para a mobilidade ascensional dos membros do grupo. Para além disso, a escolarização progressiva poderia fornecer aos membros deste grupo étnico cultural instrumentos indispensáveis à promoção dos valores culturais do grupo, à sua auto-organização e à sua autonomização, deslocando-os assim da sua posição de populações “assistidas” ou “à margem”. Torna-se assim, indispensável esbater o hiato entre educação escolar e educação familiar, para isso é 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 de encontro às expectativas, desejos e práticas das famílias ciganas.

A elevação dos níveis de escolarização do grupo, poderia, por outro lado, implicar uma maior capacidade de defesa dos seus interesses e especificidades étnicas perante a cultura maioritária, bem como um maior grau de “politização” da etnicidade cigana. A sua intervenção cívica, comunitária, associativa e política, poderia fazer valer a sua permanência secular no nosso país.

Bibliografia

- Almeida, João Ferreira de, et al. (1992), *Exclusão social. Factores e tipos de pobreza em Portugal*, Oeiras, Celta Editora .
- Almeida, João Ferreira de, et al. (1993) "A recomposição sócio-profissional e os novos protagonismos" in António Reis (coord.) *Portugal 20 Anos de Democracia*, Lisboa, Ed. Círculo de Leitores.
- Base de Dados Entreculturas VI (1996), Ed. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Lisboa.
- Bourdieu, Pierre, e Passeron, J. Claude (1971), *La Reproduction*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Bruto da Costa, Alfredo, e Silva, Manuela (1989), *A Pobreza Urbana em Portugal*, Lisboa, Centro de Reflexão Cristã e Caritas Portuguesa.
- Fernandes, António Teixeira (1995), "Etnicização e racização no processo de exclusão social", *Sociologia* - Revista da Faculdade de Letras do Porto, I Série, Vol V.
- Grupo PASS (s/d), *La comunidade gitana del Gran Bilbao*, Ed. Secretariado General Gitano, sem mais referências.
- Liégeois, J. P. (1987), *A escolarização das crianças ciganas e viajantes. Relatório da Comissão das Comunidades Europeias*, Luxemburgo, Ed. C.E.E. .
- Machado, Fernando Luís (1991), *Etnicidade em Portugal. Aproximação ao caso guineense*, Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, Lisboa, ISCTE, Policopiado.
- Machado, Paulo (s/d), "Reflexões a propósito da minoria étnica cigana em Portugal: aproximação sociológica sobre uma identidade desconhecida", *Serviço Social*, sem mais referências.
- Saint-Maurice, Ana de (1994), *Reconstrução das identidades no processo de emigração: a população caboverdiana residente em Portugal* (Dissertação de Doutoramento), Lisboa, ISCTE.
- Tribalat, Michèle (1996), *De l'immigration à l'assimilation, enquête sur les populations d'origine étrangère en France*, Paris, Ed. La Découverte.
- VV. AA. (1991), *La Comunidad Gitana en Galicia*, Ed. Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.