

UNIVERSIDAD DE GRANADA  
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA SOCIAL



*ugr* | Universidad  
de Granada

FAMÍLIA, ETNICIDAD, TRABAJO Y  
EDUCACIÓN. ESTUDIO ETNOGRÁFICO  
SOBRE LOS MODOS DE VIDA DE UNA  
COMUNIDAD GITANA DEL NORTE DE  
PORTUGAL

TESIS DOCTORAL POR COMPENDIO

**MARIA JOSÉ MANSO CASA NOVA**

DIRECCIÓN

**Dra. Sílvia CARRASCO PONS y Dr. F. Javier GARCÍA CASTAÑO**

Granada, Abril de 2008

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: María José Manso Casa Nova  
D.L.: GR.1609-2008  
ISBN: 978-84-691-4845-7



## ÍNDICE

<b>Agradecimientos</b> .....	5
<b>Resumen</b> .....	7
<b>Introducción</b> .....	11
Los Gitanos como objeto científico marginal en las Ciencias Sociales .....	11
Gitanos, científicos sociales y códigos de lectura de la realidad: el sentido común como ordenador de los esquemas mentales de percepción de los Gitanos .....	15
La marginalidad del conocimiento producido .....	19
La construcción del objeto de estudio .....	20
Objetivos de la investigación .....	21
Preguntas e hipótesis de partida .....	22
La “imaginación sociológica” como herramienta analítica .....	35
<b>Discusión de los resultados de la investigación</b> .....	37
<b>Procesos de socialización y educación familiares y comunitarias</b> .....	38
Los datos de investigación .....	38
<b>El significado de la categoría social de trabajo</b> .....	44
<i>La imprevisibilidad económica</i> .....	45
<i>Las intemperies</i> .....	46
<i>Realización de trabajo independiente y ‘genética cultural’</i> .....	46
<i>La educación simultánea de los hijos</i> .....	47
<i>La solidaridad en la enfermedad</i> .....	48
<i>La solidaridad intra-étnica en momentos de tensión inter-étnica</i> .....	48
<i>La construcción del habitus profesional</i> .....	48
<i>Clases sociales, etnicidad y valor del trabajo</i> .....	51
<b>Tiempos y lugares de los gitanos en la educación escolar pública</b> .....	52
<i>La diferencia cultural transformada en deficiencia mental</i> .....	53
<i>La elaboración de sistemas clasificadores de los niños</i> .....	55
<i>Escuela y reproducción social</i> .....	58

<i>Una educación escolar para la monoculturalidad y la discontinuidad de algunas prácticas interculturales: paradojos de la construcción de una escuela de masas</i> .....	59
<i>Significado de la educación escolar para los gitanos</i> .....	62
<i>Además de las regularidades: la asistencia escolar como factor de diferenciación interno y de movilidad social</i> .....	63
<i>Hábitus étnico y lugares de etnia</i> .....	64
<b>Etnicidad y dialecticidad del poder en las relaciones de género</b> .....	71
<b>Consideraciones finales en torno a la <i>diferencia</i></b> .....	76
<b>Bibliografía</b> .....	81
<b>Caps. I y II:</b> CASA-NOVA, Maria José (2008) <i>Etnografía e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos</i> . Lisboa: ACIDI-Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (forthcoming) .....	91
<b>Cap. III:</b> CASA-NOVA, Maria José (2005) "Etnicidade e Educação Familiar: o caso dos ciganos", in <i>Revista Teoria e Prática da Educação</i> , Maringá/Paraná (Brazil) vol. 8, n 2, Maio/Agosto, pp. 207-214.....	301
CASA-NOVA, Maria José (2007) "Gypsies and the Labour Market. An introduction", in <i>Romani Studies</i> , vol. 17, Number 1, June, pp.103-123 .....	319
<b>Cap. IV:</b> 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 <i>Revista Interações</i> , n. 2, Julho, pp. 155-182 ( <a href="http://www.eses.pt/interaccoes">http://www.eses.pt/interaccoes</a> ).....	345
<b>Cap. V:</b> CASA-NOVA, Maria José (2002) <i>Etnicidade, Género e Escolaridade. Estudo etnográfico em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto</i> . Lisboa: IIE .....	383
<b>Cap. VI:</b> CASA-NOVA, Maria José (2005)"(I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas", in <i>Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i> , Rio de Janeiro (Brazil) 47, vol. 13, Abril/Junho, pp.181-216.....	557

## **Agradecimentos**

Chegadas ao final de mais uma etapa do meu percurso de investigação e de consequente maturação intelectual e científica, não posso deixar de nomear algumas das pessoas e grupos que realizaram comigo partes deste percurso, quer acompanhando-o do ponto de vista científico, quer da amizade, quer da imprescindibilidade da sua participação para a concretização do trabalho de terreno.

Tive e tenho o enorme privilégio de poder partilhar este percurso com alguns dos e algumas das melhores cientistas sociais que conheci e conheço e que quero aqui deixar referenciados.

Ao Stephen Stoer, amigo de longa data, colega e orientador deste e de outros trabalhos até à sua morte em Dezembro de 2005. O seu posicionamento científico, as discussões intelectuais, o questionamento oportuno, foram sempre um estímulo ao desenvolvimento desta investigação. E a sua generosidade intelectual inesquecível.

Ao Carlos Estêvão, Director do meu Departamento, cientista social atento e sempre disponível para discutir comigo dúvidas, percursos, opções e (des)encantos da investigação. O seu questionamento, estímulo e confiança foram fundamentais à prossecução da investigação.

À Silvia Carrasco, co-orientadora atenta e sempre disponível para a discussão científica deste trabalho e amiga inextinguível. A cientista social cuja leitura de alguns dos seus produtos de investigação me levou a procurá-la na Universidade Autónoma de Barcelona numa já longínqua primavera para discutirmos conjuntamente temáticas de interesse comum. Desse encontro resultou uma colaboração continuada e um percurso investigativo cruzado pela co-orientação da investigação cujos resultados aqui se apresentam.

À Teresa San Román, referência incontornável nos estudos com Ciganos, que se disponibilizou, na mesma primavera, para comparar e discutir comigo resultados das nossas investigações. Um privilégio inesquecível e um contacto que perdura até hoje.

Ao Javier García Castaño, co-orientador deste trabalho, pela partilha de temáticas de investigação e pelo interesse e disponibilidade insuperáveis sempre que solicitado para o acompanhamento do mesmo.

Para além do facto de todos estes cientistas sociais terem contribuído, com os produtos das suas investigações e as discussões científicas que mantivemos, para a maturação científica desta investigação, têm também contribuído para o crescimento intelectual dos alunos e das alunas com quem anualmente trabalho nas disciplinas de Sociologia da Educação e Multiculturalismo e Educação.

Aos e às colegas do meu Departamento - Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional da Universidade do Minho, sobretudo aos mais próximos, pelo estímulo e construção de reciprocidades ao longo deste percurso.

A todas as pessoas do grupo socio-cultural Cigano com quem partilhei diversos quotidianos, com os quais vivi partes da minha vida, com quem procurei construir um conhecimento que possibilitasse um menor desencontro entre dois universos culturais que têm teimado em seguir paralelos. Sem a minha aceitação e a sua participação, este trabalho não teria sido possível.

À Isabel Macedo, pela disponibilidade incondicional sempre que solicitada para a resolução de questões técnicas deste trabalho.

À FCT- Fundação para a Ciência e a Tecnologia, pelo suporte financeiro ao desenvolvimento desta investigação através do POCI/CED/57277/2004

À Fundação Calouste Gulbenkian, pelo apoio financeiro à participação em Congressos internacionais, que permitiu a divulgação e discussão de resultados parciais da investigação.

## Resumen

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación más amplia desarrollada en el ámbito de una etno-sociología de la educación, de la cultura, de la etnicidad y del trabajo, a partir de la cual han sido publicados varios trabajos, algunos de los cuales son parte integrante de esta tesis (cf. Casa-Nova, 2002, 2005a, 2005b, 2006, 2007 y 2008b ).

El objetivo principal de la investigación realizada consiste en contribuir a la comprensión (en el sentido Weberiano del término, de comprender el significado de la acción social) de formas, contextos y procesos de vida de una comunidad Gitana portuguesa residente en la Costa Norte de Portugal reflejando, a este efecto, un punto de vista socio-antropológico, sobre la construcción del conocimiento con grupos minoritarios a partir del método etnográfico y sobre los “procesos de reproducción y producción cultural” (Willis, 1983) de una parte del grupo sociocultural Gitano Portugués.

En este sentido, y tras una introducción que reflexiona sobre la escasa producción científica y la marginalización de los estudios sobre/con gitanos en el ámbito de las Ciencias Sociales en Portugal y sobre los objetivos y hipótesis de la investigación, el *primer capítulo* habla de la aplicación y construcción del método etnográfico en la investigación de elementos pertenecientes a un grupo sociocultural específico – los Gitanos – y de la construcción de conocimiento que de aquí deriva, describiendo y problematizando el trabajo de terreno y las formas de construcción de ese conocimiento.

El *segundo capítulo* va desvelando algunas dimensiones de la cultura gitana y de la (re)producción de esa cultura, reflexionando socio-antropológicamente sobre el significado del mantenimiento de esas dimensiones para el mismo grupo y para la relación social y cultural mayoría-minoría, finalizando con una reflexión sobre el



lugar de la ‘diferencia’ y la posibilidad de comunicación entre diferentes universos culturales.<sup>1</sup>

El *tercer capítulo* reflexiona sobre los procesos de socialización y educación familiares y la importancia de esos procesos para la reproducción de la cultura gitana y sobre el(los) sentido(s) del trabajo que realizan para el mantenimiento de sus formas y estilos de vida y, consecuentemente, para la *baja permeabilidad a la asimilación cultural* que presentan.<sup>2</sup>

El *cuarto capítulo* habla de la relación que las familias observadas establecen con la educación escolar pública y de ésta con las familias gitanas, reflexionando sobre tiempos y lugares de los Gitanos en la escuela pública portuguesa, y de los procesos y contextos que están en el origen del (des)encuentro entre dos *sistemas culturales estructuralmente diferenciados*.<sup>3</sup>

El *quinto capítulo* reflexiona sobre la construcción de sociedades y escuelas inter/multiculturales y también analiza sociológicamente la relación que algunas familias gitanas establecen con la escuela pública y de esta con la población que sirve, analizando contextos y procesos que dan forma y contenido a las prácticas pedagógicas del profesorado de una escuela específica.<sup>4</sup>

El *sexto capítulo* se refiere a la interculturalidad en las escuelas portuguesas y a medidas de política social y educativa públicas portuguesas, problematizando en qué

---

<sup>1</sup> Estes dos capítulos constituem el libro: *Etnografia e produção de conhecimento com grupos marginalizados. Reflexões críticas a partir de uma investigação com Ciganos*. Lisboa: ACIDI-Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (en publicación).

<sup>2</sup> Este capítulo es compuesto por dos artículos: “Etnicidade e Educação Familiar: o caso dos Ciganos”, publicado en el Revista *Teoria e Prática da Educação* (Brasil), Vol. 8, nº 2, Maio/Ago. de 2005, pp. 207-214 y “Ethnicity and the labour market: An introduction”, publicado en *Romani Studies*, Series 5, vol. 17, Number 1, June 2007, pp. 103-123.

<sup>3</sup> Este capítulo consiste en el artículo: “A relação dos Ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional”, publicado en la *Revista Interações*, nº 2, Julho de 2006, pp. 155-182, in <http://nonio.eses.pt/interaccoes>, que también hay sido publicado como capítulo de libro en 2007, en una obra colectiva bajo la organización de Pedro Silva: SILVA, Pedro (Org.)(2007) *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópico de olhares*. Porto: Profedições, pp. 153-178.

<sup>4</sup> Este capítulo de la tesis está compuesto por el libro: *Etnicidade, Género e Escolaridade* (2002). Lisboa: IIE – Instituto de Inovação Educacional, pp. 177.

medida aquellas desarrollan una atención la diversidad cultural y, consecuentemente, a la ciudadanía desde el punto de vista de los derechos culturales.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Este capítulo consiste en el artículo “(I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas”, publicado en el *Revista Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (Brasil), 47, vol. 13, Abril/Junho de 2005, pp.187-215. Los dos libros y los cuatro artículos presentados en estos capítulos constituye la tesis por compendio de publicaciones.



## Introducción

Se conocen en Portugal algunos trabajos en el campo de las Ciencias Sociales que tomaron genéricamente como objeto de análisis las comunidades gitanas. El primer trabajo que puede ser considerado de alguna importancia fue el trabajo de Adolfo Coelho (lingüista y pedagogo), publicado en 1892 y titulado *los Gitanos de Portugal*, donde el autor presenta un análisis de la Lengua Gitana, acompañada de algunas descripciones de su cultura, terminando con abundantes referencias a la legislación portuguesa producida (y conocida) desde que se conocen los gitanos en territorio portugués. Constituyendo un trabajo inminentemente antropológico, tiene sin embargo sus raíces en una Antropología Biológica, a la época considerada importante, sin lograr escapar también de algunos estereotipos sobre los gitanos.

Otros trabajos, pequeños textos, fueron producidos por algunos autores durante el siglo XIX y mediados del siglo XX, a destacar Teófilo Braga (1879), Rocha Peixoto (1967 [1897]), Francisco Manuel Alves (1925), conocido como ‘Abade de Baçal’, y José Leite de Vasconcelos (1938). Aunque sean trabajos que revelan alguna curiosidad científica sobre el tema, no llegaron a ser trabajos que efectivamente contribuyesen al conocimiento y a la comprensión de la cultura gitana.

Puede, sin embargo, considerarse que el primer trabajo de inspiración antropológica realizado sobre los Gitanos Portugueses, fue el trabajo de Olímpio Nunes, antropólogo no académico, que en la década de 70 del siglo XX desarrolló una investigación de terreno que culminó con la publicación de un libro en 1981 titulado *El Pueblo Gitano*, en el cual el autor realiza una descripción relativamente pormenorizada de la cultura gitana. Se constituye en el trabajo sobre gitanos realizado en Portugal con mayor divulgación en el exterior por su traducción a varios idiomas, aunque sea un trabajo con fecha, cuyas descripciones y conclusiones sobre los modos de vida gitana están en el presente parcialmente desfasadas en la medida en que la cultura gitana (como cualquier otra cultura) ha sufrido reconfiguraciones a lo largo de los años.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Esas reconfiguraciones no han significado sin embargo una pérdida de identidad: habiéndose reconfigurado, la cultura gitana continua expresando una forma de ser gitana e identificando los elementos portadores de la misma. A este propósito, San Román (1996:125), cita la distinción the F.

De hecho, podemos decir que las Ciencias Sociales en Portugal no han tomado como objeto de análisis e investigación este grupo socio-cultural, siendo sobre todo a partir de la década de los 90 del siglo XX que empiezan a emerger estudios en este ámbito, habiéndose realizado varias tesinas. Estas tesinas no han derivado, sin embargo, del interés de investigadores/as y profesores/as pertenecientes a Universidades, sino de técnicos/as superiores (Sociólogos/as, Antropólogos/as, Asistentes Sociales, Enfermeros/as) y Profesores/as (del preescolar a secundaria) que trabajaban en el terreno con estas comunidades. Está por lo tanto relacionada fundamentalmente con necesidades emergentes del campo de intervención de cada uno de estos profesionales.

De la revisión, no exhaustiva<sup>7</sup>, que he llevado a cabo relativa a la producción de trabajos académicos (tesinas) en esta área del conocimiento entre 1990 y 2004, puede concluirse que durante la década de 90 (de 1990 a 1999) fueron producidas 10 tesis de máster, de las cuales sólo una fue realizada por una profesora de Enseñanza Superior, del área de la Sociología de la Educación de la Universidad del Minho, Braga (la autora del presente trabajo).

Entre 2000 y 2004 he recogido 23 tesinas, de las cuales sólo fue realizada una por otra profesora de Enseñanza Superior, en este caso, del área de Psicología Social del ISCTE (Lisboa), habiendo sido las restantes realizadas por profesionales de las áreas arriba citadas. En un espacio de cinco años fueron producidas más del doble de tesinas sobre gitanos que en los 10 años anteriores.

Se conoce finalmente la finalización, en 2004, de una tesis en el área de Antropología Cultural y Social (cuyo autor es profesor de Primaria)<sup>8</sup> y, en 2006, de dos tesis también en el área de Antropología Cultural y Social (cuyos autores fueron

---

Barth (1970) entre *culture stuff* e identidad étnica para referir que la distinción elaborada por Barth “permite que un pueblo, que se identifica a sí mismo por oposición a otros pueblos, pueda cambiar muchos aspectos de su cultura a lo largo de la historia de contactos, mezclas, alianzas, solidaridades y guerras, sin perder en absoluto su identidad como tal pueblo.”

<sup>7</sup> Pero que he buscado que fuese la más completa posible, consultando *online* las diversas bibliotecas de las Universidades Portuguesas y trasladándome personalmente a varias de ellas para consulta de los trabajos académicos.

<sup>8</sup> Manuel Augusto Abrantes da Costa (2004) *Historias de Vida. Representaciones sociales de la comunidad gitana*. Coimbra: Facultad de Ciencias y Tecnología.

becarios de la FCT, vinculados a Centros de Investigación Universitarios, aunque no docentes de enseñanza superior)<sup>9</sup>. Es decir, hasta hoy han sido defendidas tres tesis en esta área de conocimiento en Portugal, todas ellas en Antropología Social y Cultural.

Por iniciativa del entonces ACIME (actual ACIDI)<sup>10</sup> y de la FCT – Fundación para la Ciencia y la Tecnología-, en 1999 se abrió la convocatoria para realización de estudios relacionados con este grupo socio-cultural (sobre todo en el ámbito de las representaciones sociales), habiendo sido financiados y realizados durante el año 2000 nueve estudios, uno de los cuales de mi autoría y de algunos compañeros más de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto. Estos estudios, que inicialmente tras su conclusión quedaron en el “cajón”, no habiendo tenido ningún impacto a nivel de la sociedad global en términos del conocimiento producido sobre el grupo socio-cultural Gitano, están actualmente en proceso de publicación por el ACIDI, habiendo sido hasta hoy publicados siete de éstos).<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Daniel Lopes Seabra (2006) *Deriva Gitana. Una etnografía impresionista*. Lisboa: Universidad Nova; Ruy Llera Blanes (2006) *¡Aleluia! Música e Identidades en un Movimiento Evangélico Gitano en la Península Ibérica*. Lisboa: Instituto de Ciencias Sociales.

<sup>10</sup> ACIME – Inicialmente designado de *Estatuto del Alto Comisario para las Minorías Étnicas*, creado por el D.L. 3-A/96, de 16 de enero, fue alterado en 2001 para *ACIME - Alto Comisariado para la Inmigración y Minorías Étnicas* (D.L. nº 251/2002, de 22 de Noviembre) y transformado por segunda vez en Julio de 2007 como ACIDI – Alto Comisariado para la Inmigración y el Diálogo Intercultural (D.L. nº 167/2007). De acuerdo con el Preámbulo de este D.L., O ACIDI “resultó de la fusión del Alto Comisariado para la Inmigración y Minorías Étnicas, de la estructura de apoyo técnico a la coordinación del Programa Escolhas, de la Estructura de Misión para el Diálogo con las religiones y del Secretariado Entreculturas”, constituyéndose en un “Instituto Público integrado en la administración indirecta del Estado, dotado de autonomía administrativa” (artº 1º). Es decir, de un Alto Comisario pasó a un Alto Comisariado y, de un Alto Comisariado a un Instituto Público, demostrando la creciente importancia y protagonismo de este organismo estatal, fundamentalmente al nivel de las políticas de integración de los inmigrantes, pero también al nivel de la atención a la diversidad cultural (aunque en mucho menor grado). En efecto, el análisis de algunas medidas de política social y educativa portuguesas existentes revelaron que estas son medidas mayoritariamente de carácter no discriminatorio, aunque en la ejecución de algunas de esas políticas sea manifiesta una preocupación con las especificidades culturales, preocupación esa que deriva frecuentemente no de una efectiva atención a la diferencia, pero de un intento de resolución o prevención de problemas sociales y educativos (cf. Casa-Nova, 2005ª).

<sup>11</sup> Consultar en <http://www.acidi.gov.pt>, gitanos-publicaciones, colección ‘Olhares’. En los años 90, algunos libros y capítulos de libro fueron producidos por la historiadora Elisa Lopes da Costa sobre la historia de los gitanos en Portugal (cf. Costa, 1993, 1995, 1997, 1999). Se resalta aún, por su carácter pionero a este nivel, el proyecto PEDIC – Proyecto Educación y Diversidad Cultural, iniciado en 1991 y coordinado por Stephen Stoer y Luiza Cortesão, de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto, del cual también formó parte la autora del presente trabajo

A partir de mi conocimiento teórico y de terreno, estoy en condiciones de formular algunas hipótesis para explicar el aumento de trabajos sobre los gitanos: a partir fundamentalmente de la década de 70 del siglo XX, el grupo socio-cultural Gitano entró gradualmente en un proceso efectivo de sedentarización, con la consecuente mayor asistencia a la escuela pública y los fracasos repetidos de los niños gitanos en su mayoría debidos a su elevado absentismo escolar. Por otro lado, la inserción de este grupo socio-cultural en barrios de vivienda social habitados por población ‘paya’ tuvo como consecuencia la dificultad de relación con el “Otro” por parte sobre todo de los payos, pero también de los gitanos, cuya (no) relación era/es mediada por la existencia de estereotipos negativos mutuos. Mientras gran parte de los gitanos se mantuvieron como nómadas, no presentando, por esa razón, una presencia prolongada junto a las restantes poblaciones, no originaban una inquietud constante ni sus modos de vida generaban una incomodidad permanente. A partir del momento en que la sedentarización se transformó en una regularidad, estas comunidades pasaron a ser el blanco de interés porque se constituyeron en un *problema social* para el ‘Otro’, el *pailho (payo)* que, a través de algunas técnicas y técnicos superiores que trabajan en el terreno con estas comunidades, procuró transformar este *problema social* en *problema sociológico*, aunque la lectura de varias de las tesinas producidas haya evidenciado una dificultad a la hora de llevar a cabo la ruptura con el sentido-común, reduciendo frecuentemente los problemas sociológicos a problemas sociales.

---

y en el cual la preocupación por la diferencia derivada de la pertenencia étnica, especialmente la Gitana, se convirtió en un tema común. Ver descripción y reflexión sobre el proyecto en *Informe Final* in F.P.C.E., UP, Centro de Investigación e Intervención Educativas. También el libro *O povo cigano: cidadãos na sombra*, 1995, organizado por Luiza Cortesão y Fátima Pinto y publicado por Ediciones Afrontamento.

**Gitanos, científicos sociales y códigos de lectura de la realidad: el sentido común como ordenador de los esquemas mentales de percepción de los Gitanos.**

*Por qué esta ausencia prolongada de investigación en este dominio por parte de los académicos en el área de las Ciencias Sociales?* En un artículo sugestivamente titulado “Les Tsiganes sont-ils ‘bons à penser’ anthropologiquement?”, Piasere (1994:21) considera que el estudio tardío del grupo socio-cultural Gitano se debía al hecho de que tradicionalmente los antropólogos estudiaban pueblos exóticos situados geográficamente distantes de los lugares de origen de los antropólogos, considerados “los primitivos perfectos”, no existiendo una tradición de estudiar al exótico próximo o, en sus palabras, a “los salvajes dentro de casa” (*sauvage de chez soi*) en cuanto “primitivos dislocados”, considerados por los antropólogos como “indignos de una atención seria”.

Siendo esta explicación plausible y creíble, no me parece sin embargo que esta haya sido razón única o la más importante del estudio tardío y/o marginal de los Gitanos. No habiendo realizado ninguna investigación empírica específica en este ámbito, tan solo hablaré de mi experiencia en mi cotidiano profesional y de mis percepciones en este dominio, formulando algunas hipótesis al respecto:

i) Porque se *considera una temática demasiado exótica y de reducido prestigio*, de interés marginal cuando es comparada con otras temáticas, no posibilitando, dentro de la academia, la visibilidad y el prestigio proporcionados por otras áreas, lo que significa la existencia de una jerarquía en la producción de los objetos científicos por parte de los/las científicos/as sociales. En efecto, a lo largo de mi recorrido como científica social, me vi frecuentemente confrontada con discursos de otros/as científicos/as sociales que evidenciaban, por un lado, esta jerarquía de los objetos de estudio y, por otro, la existencia de estereotipos y percepciones negativas sobre estas comunidades. Cuando algunos y algunas compañeros/as me pregunta(ba)n lo que estudio y yo respondía/respondo que estudio el grupo socio-cultural Gitano, me vi/veo frecuentemente confrontada con una expresión de extrañeza, queriendo significar: “para qué sirve?”, aunque diciendo: “¡que interesante! Cómo te llevas con



ellos? Deben de estar siempre mintiendo”; “nunca te robaron?” “comen con cuchillo y tenedor?”; “viven de algo más, además de engañar?”<sup>12</sup>

Los comentarios aquí reproducidos significan que los y las científicos/as sociales, en su cotidiano profesional, funcionan con códigos de lectura de la realidad que derivan del sentido común, esquemas mentales incorporados en los procesos de socialización primaria y en las demás instancias de socialización que viven a lo largo de su proceso de construcción social y cultural, funcionando con las percepciones, los estereotipos de los restantes elementos de la sociedad de la cual forman parte, evidenciando la dificultad de establecer una ruptura con el sentido común. Y aunque sea comprensible la separación entre las vivencias de lo cotidiano (el tiempo del ciudadano) y el tiempo y los espacios de producción científica (el tiempo del científico social) y la dificultad de establecer constantemente la ruptura necesaria de una lectura analítica de la realidad, pues como refiere Santos Silva (1987:51), “la ruptura con el sentido común (...) representa un proceso continuado y siempre incompleto”, es importante que el y la científico/a social, a través de la construcción del “*habitus científico*” (Bourdieu, 2001 [1989]), procure ejercer una vigilancia crítica sobre sus discursos y prácticas cotidianas, reduciendo la posibilidad de que la persona se sobreponga al/a la investigador/a<sup>13</sup>.

ii) La *dificultad de acceso al campo de investigación*, es otra de las hipótesis para explicar la reducida investigación por parte de investigadores/as universitarios en este dominio.

Una parte significativa de los estudios realizados sobre gitanos son estudios que incluyen poblaciones payas y sus representaciones sociales sobre aquellas; estudios realizados en escuelas de Primaria o estudios en las comunidades gitanas a través de encuestas o entrevistas cortas, donde los elementos de estas comunidades, como estrategia defensiva y/o como forma de preservación de una cierta imagen de cara al

---

<sup>12</sup> Estos son algunos ejemplos de diálogos con varios científicos sociales con los cuales me vi confrontada en mi cotidiano profesional.

<sup>13</sup> Como refiere Bourdieu (2001 [1989]:23), “el *habitus científico* es (...) un *modus operandi científico* que funciona en estado práctico según las normas de la ciencia sin tener estas normas en su origen”, siendo “esta especie de sentido del juego científico que hace con que se haga lo que es preciso hacer en el momento propio, sin haber habido necesidad de tematizar lo que había que hacer y menos aún la regla que permite generar la conducta adecuada”.

exterior, responden a lo que consideran más pertinente frente a sus intereses o lo que consideran adecuado frente a las expectativas del/de la entrevistador/a. A este propósito, San Román (2000:195) refiere que desconfiando de unos resultados estadísticos relativos a una muestra de gitanos según los cuales, en una determinada zona geográfica existirían muchos trabajadores gitanos asalariados, indagó conjuntamente con algunos gitanos sobre esa posibilidad. De acuerdo con la autora (Ibid.), “parece que les preguntaban «y usted, por favor, en qué trabaja?», a lo que todos los vendedores ambulantes, todos los *mangantes* o *mangurrinos* (del caló, mendigar) y todos aquellos que querían quedar bien por escrito y ante un chico tan amable, contestaban en clave de la clase social a la que les habría tocado adscribirse de haber estado en alguna clase social”, habiendo por lo tanto respondido de acuerdo con lo que consideraban más adecuado.

Este tipo de estudios tiene como consecuencia un conocimiento superficial del campo en estudio, así como, con alguna frecuencia, el mantenimiento y la transmisión de los estereotipos existentes sobre estas comunidades.

Considero también que esta dificultad de acceso al campo está relacionada con el hecho de que los investigadores y las investigadoras, al funcionar con esquemas de lectura de la realidad del orden del sentido común, demostraron temor y extrañeza<sup>14</sup> frente a los gitanos, con todos los estereotipos negativos asociados. Al temor de que los gitanos intencionalmente y en cuanto estrategia de supervivencia, intentan inspirar respeto en el ‘Otro’, subyace un determinado tipo de poder que aquellos elementos poseen: una especie de *poder simbólico*, un poder que los otros le atribuyen, aunque éste pueda no ser real, pero que pasa a funcionar como tal a partir del momento en que les es otorgado.

Además de este factor, este ‘Otro’ Gitano es entendido efectivamente como un ‘Otro’, culturalmente más diferente cuando es comparado con los demás ‘Otros’ (oriundos de la CPLP<sup>15</sup> o de Europa del Este) que forman parte de la sociedad portuguesa, siendo visible una mayor dificultad de comprensión de sus sistemas

---

<sup>14</sup> “Extrañeza” entendida del punto de vista del sentido común y no desde una perspectiva científica.

<sup>15</sup> CPLP – Comunidad de Países de Língua Portuguesa.

clasificadores y ordenadores del mundo, de sus formas de estar en los diferentes contextos de interacción.

iii) En lo que se refiere al poder político, éste no ha demostrado particular interés por este grupo socio-cultural en lo que concierne a la promoción de un efectivo conocimiento de sus modos de vida y al desarrollo de un *proceso de integración no subordinada* (Casa-Nova, 2002). De hecho, del punto de vista de los *decisores políticos*, sólo a partir de mediados de la década de 90 emergió una preocupación por estas comunidades, materializada en la creación, en 1996, por parte del entonces ACIME, del *Grupo de Trabajo para la Igualdad e Inserción de los Gitanos*. En 1998, en el *Informe Igualdad e Inserción de los Gitanos*, editado por el ACIME y producido por aquél Grupo de Trabajo, el entonces Primer Ministro, António Guterres, escribió: “Fue esta la primera vez que, en Portugal, el Gobierno asumió que era necesario actuar, de forma articulada, para asegurar que los portugueses de origen gitano fuesen reconocidos como ciudadanos de pleno derecho; con lo que eso significa en términos de derechos y de deberes.”

Sin embargo, por razones de distinto orden, las reflexiones/recomendaciones del Grupo de Trabajo antes mencionados no tuvieron repercusiones efectivas en términos de medidas de política social o educativa de cara a la mejora de las condiciones y oportunidades de vida del grupo socio-cultural Gitano.

Desde 2004 el ACIME ha procurado prestar alguna atención a esta problemática, habiendo constituido grupos de trabajo informales a los cuales fueron invitados investigadores/as, técnicos/as superiores a trabajar en el terreno con estas comunidades y presidentes de asociaciones gitanas, con el objetivo de reflexionar en conjunto sobre el sentido de definir líneas de intervención que permitiesen disminuir las dificultades de integración socio-cultural de este grupo socio-cultural, principalmente al nivel de la escuela y del mercado de trabajo. Esta preocupación no es ajena a las directrices de la Unión Europea en lo que se refiere a la necesidad de definición de políticas sociales y educativas públicas que posibiliten la disminución de lo que es comúnmente entendido como un elevado grado de exclusión social de estas comunidades en la medida en que éstas, estando dentro y formando parte de las

sociedades y, en el caso específico, de la sociedad portuguesa, están efectivamente al margen de la(s) misma(s).<sup>16</sup>

En Diciembre de 2006 el entonces ACIME procedió a la creación de un Gabinete de Apoyo a las Comunidades Gitanas - GACI, como el Gabinete de Apoyo a los Inmigrantes que ya existía, revelando un creciente interés político por esta minoría, no es ajeno, además de a las ya mencionadas preocupaciones de la Unión Europea a este nivel, la constitución, en 1998, de la Unión Romaní Portuguesa y la creación de varias Asociaciones Gitanas Portuguesas y, por otro lado, del interés y la preocupación de algunos de los técnicos superiores que desempeñan funciones en el ACIDI, especialmente de aquellos que ahora apoyan a este Gabinete. Considero, sin embargo, que los recursos humanos existentes en este Gabinete (en número de tres), permite poco más que una función simbólica del mismo, con escaso impacto en el grupo socio-cultural perteneciente a la sociedad mayoritaria en cuanto a la deconstrucción de estereotipos y la mejora de las condiciones de vida de estas comunidades.

### **La marginalidad del conocimiento producido**

Además de la ausencia prolongada de investigación en este dominio por parte de los académicos en el área de las Ciencias Sociales, se asiste también a una *marginalidad del conocimiento teórico producido en este área de conocimiento*, soslayándose su potencial heurístico en el intercambio con otras áreas de conocimiento dentro de las Ciencias Sociales, especialmente en lo que se refiere a la relación establecida con la escuela pública y las formas de organización escolar, así como en lo que concierne a la relación con el mercado de trabajo y a las formas de organización de este mercado en su vertiente de relación salarial.

La marginalidad del conocimiento producido, estando en concordancia con la ausencia prolongada de investigación en este dominio, se constituye en un factor de

---

<sup>16</sup> Esta marginalidad, producto de la marginalización, se presenta sin embargo con una doble cara, correspondiendo a dos polos en las relaciones inter-étnicas: al mismo tiempo que contribuye a la perpetuación de la cultura gitana expresada en Ley oral, refuerza la distancia social y cultural frene a la sociedad en su todo.

subdesarrollo para esta área de conocimiento, así como para otras áreas de conocimiento existentes en las Ciencias Sociales, cuyos intercambios sólo podrían resultar en beneficios mutuos.

Una *sociología de las ausencias* (Sousa Santos, 2002) sería aquí fundamental en el sentido de hacer visibles los objetos y los conocimientos científicos “situados en o convertidos en periferia” dentro de las Ciencias Sociales, así como de los investigadores e investigadoras que los producen.

En efecto, la marginalidad del conocimiento producido no es dissociable del estatuto de su productor ya que la validez de una teoría o de una perspectiva analítica ha estado inextricablemente ligada al estatuto social y científico de los y de las científicos/as sociales que las producen, considerándose, no el valor científico intrínseco del producto de la investigación, sino antes el estatuto de su productor.

### **La construcción del objeto de estudio**

En cualquier investigación, la construcción del objeto de estudio, siendo un proceso gradual y lento, es una dimensión fundamental, sin la cual el trabajo de investigación se arriesgará a ‘andar a la deriva’. También en la presente investigación el objeto de estudio fue el blanco de construcciones y reconstrucciones sucesivas, en una relación dialéctica entre teoría e investigación empírica.

De acuerdo con Hammersley & Atkinson (1994 [1983]:57), “un objeto de investigación es un fenómeno visto desde un ángulo teórico específico”, que no se agota (ese fenómeno) completamente en la investigación que se realiza (*Ibid.*). El objeto de estudio es constituido “por el conjunto de preguntas que delimita el ámbito de lo observable y de lo no observable” (Rubio, 1999:5) que el investigador o la investigadora coloca a partir de determinadas perspectivas analíticas, siendo considerado, por algunos autores, como la “operación más importante” y también frecuentemente la “más ignorada” (Bourdieu, 2001:23) del proceso de investigación.

Se parte aquí de la premisa de que “las Ciencias Sociales no estudian la realidad en sí, o fragmentos de ella, pero, sí objetos científicos construidos por la propia actividad científica” (Canário, 2006:145). La construcción del objeto

científico implica, así, “romper con el sentido común (Nunes, 1979; Bourdieu, 2001), es decir, “con las representaciones compartidas por todos, ya se trate de los simples lugares comunes de la existencia vulgar, o de las representaciones oficiales, frecuentemente inscritas en las instituciones (...) (Bourdieu, 2001:34), constituyéndose esa ruptura en una “conversión de la mirada” (*Ibid.*:49), y produciéndose una “*mirada sociológica*” (*Ibid.*) sobre una realidad dada.

Investigando comunidades gitanas desde 1991, la presente investigación surge del contexto de las preocupaciones e interrogantes resultantes de la realización de trabajos anteriores (cf. Casa-Nova, 1992, 1999, 2002), incorporando varias otras dimensiones de análisis, así como de la lectura de producción teórica construida por varios autores en el dominio de las Ciencias Sociales. En conjunto, la investigación más amplia que he realizado intentó comprender como se construyó/construye lo que designé por *baja permeabilidad a la asimilación cultural*<sup>17</sup> que los gitanos han demostrado a lo largo de los años de permanencia en la sociedad portuguesa y su relación con la escuela pública y el mercado de trabajo, evidenciando el papel de la socialización y educación familiares y comunitaria en estos procesos.

La delimitación del objeto de estudio sólo se hará comprensible a partir de los objetivos, preguntas e hipótesis de partida, así como de las hipótesis subsiguientes que formulé a partir del conocimiento que la investigación de terreno permitió incorporar, evidenciando esa construcción gradual y lenta, hecha de avances, retrocesos y reconstrucciones sucesivas.

### **Objetivos de la investigación**

Al principio de la investigación de la que aquí doy cuenta, delimité cinco objetivos que se mantuvieron a lo largo del trabajo:

---

<sup>17</sup> Por *baja permeabilidad a la asimilación cultural* se entiende la capacidad de mantenimiento de las fronteras culturales y de los valores subyacentes a la Ley Gitana evidenciada por los sujetos-actores pertenecientes al grupo socio-cultural Gitano, construida a través de prácticas activas de reproducción y producción cultural con origen en la socialización familiar y comunitaria y en la relación con el ‘Otro’.

- Conocer, comprender e interpretar los contextos y los procesos que están en el origen del mantenimiento de características culturales que hacen identificable el grupo socio-cultural Gitano por parte de la sociedad mayoritaria y por los elementos del propio grupo;
- Conocer, comprender e interpretar el papel de la socialización y educación familiares gitanas en la construcción y el mantenimiento de la etnicidad y en la relación que establecen con la escuela pública y el mercado de trabajo;
- Conocer, comprender e interpretar el “lugar” ocupado por el trabajo en las formas de vida gitanas y el papel desempeñado por la pertenencia étnica en las perspectivas sobre el trabajo;
- Conocer, comprender e interpretar las expectativas de la unidad de observación<sup>18</sup> en relación a la escuela y la relación entre capital cultural e inserción en el mercado de trabajo.
- Conocer, comprender e interpretar la relación que la unidad de observación establece con la sociedad en la que está inserida y, de forma indirecta, de esta última con la unidad social estudiada.

### **Preguntas e hipótesis de partida**

Los primeros interrogantes de partida, informados y enmarcados en las preguntas subsecuentes relativas a la investigación más amplia referida, se dirigían, por un lado, a intentar comprender e interpretar los contextos y los procesos que están en el origen de la *baja permeabilidad a la asimilación cultural* y una cierta *seguridad para la acción* que los elementos de este grupo socio-cultural presentan y, por otro lado, a intentar comprender e interpretar las razones subyacentes a la marginalización social y cultural de la que los gitanos siguen siendo víctimas en Portugal, evidenciando una regularidad (visible en la legislación producida desde 1538 hasta la década de 80 del siglo XX) de casi cinco siglos de existencia.

En este sentido, las preguntas a este nivel fueron:

---

<sup>18</sup> Por ‘unidad de observación’ se entiende “la suma de todos los ámbitos sociales de donde se obtienen los datos analizados” (Demo, 1985:35)

*¿Qué contextos y qué procesos están en el origen de la baja permeabilidad a la asimilación cultural y a una cierta seguridad para la acción que los elementos de este grupo socio-cultural presentan en la relación con la sociedad mayoritaria?*

La hipótesis que formulé al principio de la investigación y que se mostró válida durante la misma (aunque no siendo la única), fue:

- Los elementos de este grupo socio-cultural son socializados en valores y normas de comportamiento de la Cultura Gitana considerados por ellos como superiores a los valores de la cultura de la sociedad mayoritaria.

La cuestión subsiguiente formulada, fue:

*¿Por qué los gitanos portugueses, que forman parte de la sociedad portuguesa hace más de cinco siglos, permanecen, en su gran mayoría, socioculturalmente segregados, en un proceso continuado de marginalización socio-cultural?*

Las hipótesis que formulé en el momento fueron:

- Las leyes represivas existentes en Portugal desde que hay memoria de los gitanos en territorio nacional, asociadas a la obligatoriedad legal de la itinerancia de los ‘nómadas forzados’ hasta el 25 de Abril de 1974, imposibilitó la construcción de relaciones de sociabilidad con elementos de otras culturas, la inserción regular en las instituciones educativas y la inserción en el mercado de trabajo de la sociedad receptora, condicionando la relación actual con esta misma sociedad a través de la ‘memoria’ cultural transmitida de generación en generación.
- Las relaciones de fuerza que sustentan su relación con la sociedad en su todo, basadas en representaciones mutuamente negativas (resultantes de una estereotipia), refuerzan el grado de marginalización social y cultural de esta etnia.
- La minoría étnica Gitana Portuguesa, en lo que a mi unidad de observación se refiere, se define sobre todo por la *pertenencia étnica* (importancia de la etnia y de la etnicidad en la perpetuación o modificación de sus modos de vida) y



no tanto por la *pertenencia de clase*, revelándose aquella fundamental en su estructuración identitaria.<sup>19</sup>

Como referí en trabajos anteriores (Casa-Nova, 1999, 2002), el *habitus étnico* es construido durante los procesos de socialización primaria, en una educación familiar fuertemente influenciada por la etnicidad y en las relaciones de sociabilidad intra-étnicas entre niños y adultos y es “definido, no por la posesión de capital económico, sino por una importante homogeneidad en lo que concierne a los estilos y oportunidades de vida, con una cierta ‘filosofía de vida’ subyacente”. Esta filosofía condiciona sus formas de actuación, está moldeada por un *ethos* transversal y común con relación al cual los comportamientos y actitudes de esta comunidad son mayoritariamente definidos, en especial en lo que se refiere al capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 1977) y a la institución escolar y también a los sistemas de trabajo de la sociedad mayoritaria” (Casa-Nova, 1999:35).

“Este *habitus étnico* es incorporado desde la infancia a través de la observación de las prácticas, del lenguaje corporal y de las producciones discursivas de los adultos y exteriorizado en las prácticas culturales cotidianas, siendo responsable de los estilos y oportunidades de vida de los miembros de esta comunidad, condicionando sus prácticas sociales y culturales independientemente de su pertenencia de clase[aun con diferentes gradaciones], en la medida en que la determinación cultural se sobrepone a la determinación económica en la estructuración del *habitus* (Casa-Nova, 2005b).

No quiero, sin embargo, dejar de realzar, tal como referí también en un trabajo anterior (Casa-Nova, 2001:73), que “en la concepción Bourdieusiana del *habitus*, éste tanto puede ser estructurante del pensamiento y de la acción del individuo, como ser estructurado, lo que significa que el carácter inmutable del *habitus* que el concepto supone no existe, pudiendo éste sufrir alteraciones a lo largo de la existencia de los sujetos-actores”. En las palabras del autor, el *habitus* es “el producto de la historia, es un sistema de disposiciones abierto, incesantemente confrontado con nuevas experiencias y por lo tanto incesantemente afectado por ellas. Es durable, pero no inmutable” (Bourdieu, 1992:108, 109).”

---

<sup>19</sup> Ver, a este propósito, Casa-Nova, 2001.

En la medida en que el *habitus étnico* gitano funciona como un elemento diferenciador e identificativo de los individuos gitanos, especialmente a través de la *hexis* corporal, que continua marcando y moldeando las relaciones entre diferentes (gitanos portugueses y payos portugueses, pertenecientes a la sociedad mayoritaria) y los estatus percibidos y vividos como desiguales, se asiste también a la existencia de un *habitus compuesto* (Casa-Nova, 1999, 2001) por parte de algunos elementos gitanos de nuestra unidad de observación, aunque ese *habitus compuesto* siga denotando parcialmente una pertenencia étnica específica y los sujetos, sus portadores, sigan evidenciando (en términos discursivos y prácticos) esa pertenencia.

Y en la medida en que el *habitus* es un sistema de disposiciones durables y transponibles (Bourdieu, 1977), las disposiciones incorporadas en los procesos de socialización primaria producen efectos sobre otras esferas de la vida social, especialmente en el caso del grupo socio-cultural analizado, en la relación que establecen con la escuela pública y el mercado de trabajo, aspecto sobre el que tendré oportunidad de reflexionar en la discusión de los resultados de investigación.

En el transcurso del trabajo de campo etnográfico emergió una hipótesis subsiguiente con bastante pertinencia y precisión:

- A la marginalización socio-cultural que este grupo subyace la *diferencia cultural entendida como un fuerte contraste con la sociedad mayoritaria: no es la pertenencia de clase, sino la pertenencia étnica que ha funcionado como factor de marginalización* y que se muestra independiente de la posesión de mayores o menores recursos económicos por parte de las familias analizadas.

En efecto, el *habitus étnico* (o de etnia) funciona también como un marcador de las representaciones sociales de la sociedad mayoritaria en relación con este grupo étnico, cuya regularidad viene marcada por el carácter negativo de esas representaciones, influenciando las relaciones entre los individuos pertenecientes a estos dos universos culturales.

Los estudios realizados en Portugal que exploran las percepciones y actitudes en relación con los gitanos revelan que aquellos consideran el grupo gitano como el grupo culturalmente de mayor contraste respecto al grupo mayoritario y también cuyas diferencias son más difíciles de aceptar (cf. Silva & Silva, 2002; Duarte *et al*,

2005; Fonseca *et al*, 2005; Eduardo Costa Dias *et al*, 2006; Faísca & Jesuíno, 2006). Algunos de estos estudios (cf. Faísca & Jesuíno, 2006) demuestran que los gitanos son no sólo rechazados en un sentido amplio por los portugueses payos, sino en mayor medida que otras minorías residentes en Portugal, especialmente las oriundas de países africanos, que aparecen en segundo lugar.

En el estudio anteriormente mencionado, los autores procuraron conocer la opinión de los portugueses sobre cuatro grupos étnicos, a saber y en sus propios términos, “negros, indios, chinos y gitanos”, habiendo concluido que, “independientemente de la pertenencia social de los encuestados, los gitanos son la minoría claramente menos querida de los portugueses” (*Ibid.*:17), siendo “sistemáticamente la más rechazada” (*Ibid.*: 19), y apareciendo en primer lugar.

Un estudio exploratorio llevado a cabo por mí con personas portuguesas de cultura portuguesa pertenecientes a la clase media y a la clase obrera en torno a sus percepciones sobre el grupo socio-cultural Gitano evidenció precisamente esta marginalización, no en función de la existencia de mayores o menores recursos económicos y de la pertenencia de clase, sino en función de la pertenencia al grupo Gitano. Efectivamente, cuando fueron interrogadas sobre la posibilidad de que algunas familias gitanas vivieran en su zona de residencia, la reacción, basada en imágenes mentales resultantes de procesos de socialización primaria y secundaria, era de desacuerdo inmediato, rechazando el compartir espacios residenciales.

Otra dimensión de esta investigación tenía que ver con la comprensión de las concepciones y perspectivas sobre el trabajo por parte de la unidad social analizada, procurando entender la influencia de la etnicidad en la estructura de ocupación Gitana. En este sentido, la pregunta que hice seguidamente tuvo que ver con trabajo y etnicidad:

*¿Cuál es el significado de la categoría social de trabajo para este grupo étnico?*

Basándome en el conocimiento adquirido en investigaciones anteriores y en la lectura de autores de referencia sobre esta problemática, las hipótesis de partida que avancé fueron las siguientes:

- La “centralidad” o “centralidad relativa” (Ramos, 2000) de esta categoría social (lugar que ocupa en su cotidiano) está condicionada por la pertenencia

étnica y por las oportunidades de vida proporcionadas por sus niveles de escolarización y por el grado de apertura de la sociedad mayoritaria.

- El mantenimiento/reproducción de sus formas de vida está relacionado con la percepción del trabajo como una continuidad de las vivencias familiares y por la independencia que le es inherente (*ser dueño y señor de sí mismo*), resistiéndose a desarrollar trabajo asalariado en una relación de subordinación a una entidad patronal.<sup>20</sup>

En términos teóricos, la categoría social de trabajo ha sido considerada de forma distinta en el tiempo (véase, a este propósito, el trabajo pionero de P. Thompson, 1967). Si nos remontamos a los trabajos producidos por autores portugueses, el investigador João Freire (1995, 1997, 2000), como otros investigadores (Oliveira, 1990, Vala, 2000, Ramos, 2000), ha reflexionado y problematizado esta cuestión, tanto teorizando aisladamente sobre la sociedad portuguesa, como estableciendo un análisis comparativo con realidades sociales de diversos países de Europa.

Como refiere Oliveira (op. cit.: 179), “el trabajo ha asumido, históricamente, una posición central como principio en torno del cual se organiza la vida social”, debatiéndose recientemente en la producción teórica en el dominio de la sociología “si tal centralidad se mantiene, o si, por el contrario, el trabajo tiende a ser suplantado por otros valores, que anuncian la emergencia de otro tipo de sociedad”. Así, el trabajo se asume como una actividad que, cubriendo necesidades esenciales para el bienestar del individuo (especialmente de subsistencia económica y de socialización) y de las sociedades, cumple así importantes funciones: económica, social y psicológica (Freire, 1997), en la medida en que “a través del trabajo remunerado nosotros pertenecemos a la esfera pública, adquirimos una existencia y una identidad sociales (es decir, una profesión), nos insertamos en una red de relaciones y de intercambios donde nos comparamos con los demás y nos atribuimos derechos sobre ellos, a cambio de otros deberes” (Gorz, 1988, cit. por Freire, 1997:23).

El valor individual y colectivo atribuido al trabajo resulta del valor que las sociedades le atribuyen, en función de los momentos socio-históricos, siendo “la

---

<sup>20</sup> Ver, a este propósito, Casa-Nova, 2007.

centralidad del trabajo entendida como un producto de la socialización, una vez que los individuos aprenden a valorar el trabajo a partir de la religión, de su cultura, de sus familiares, de sus amigos” (Ramos, 2000:48). Esta centralidad es atribuida en función del tipo de recompensas asociadas al desarrollo de una profesión, en especial: materiales, sociales (establecimiento de redes de sociabilidad), prestigio (estatus social) y valoración personal (Ramos, 2000), siendo esta centralidad definida como “las creencias que los individuos tienen en relación con el grado de importancia que el trabajo desempeña en sus vidas” (Paulley et al, 1994, cit. por Ramos, 2000:48). Ese grado de importancia es medible a través de la importancia atribuida por los individuos a un conjunto de otras actividades que forman parte de su cotidiano.

En un estudio comparativo realizado por Freire y Ramos (2000) entre otros, los autores intentaron conocer la centralidad atribuida a la categoría social de trabajo “evaluando la posición que éste ocupa en un conjunto de otras actividades de la vida cotidiana” (Ramos, 2000:57), especialmente preguntando a los individuos sobre el tiempo que les gustaría invertir en cada una de las siguientes actividades: empleo, familia, amigos y tiempo libre, teniendo como referencia el tiempo que invierten en cada una de ellas en el momento de la realización de la encuesta (Ramos, op. cit.). Los resultados apuntan a la necesidad de dedicar menos tiempo al trabajo y más tiempo a la familia y a los amigos.

En lo que se refiere a mi unidad de observación, y teniendo en cuenta la ocupación ejercida mayoritariamente por sus elementos, la del comercio ambulante, cuya distribución de tareas se realiza dentro de la estructura familiar, con escaso recurso al ‘preariado’ externo (contratación para las ferias o mercados de uno o dos elementos pertenecientes al grupo socio-cultural mayoritario de estrato social desfavorecido), se nos plantea la cuestión de la pertinencia de la división tradicional (de espacio y de tiempo) entre empleo, tiempo dedicado a la familia y a los amigos (visible en otras profesiones y en la misma profesión, pero en otros grupos, en especial en el grupo mayoritario) aplicada a la forma de ejercicio de la ocupación de comerciante ambulante por los elementos de etnia gitana. Así, como pudimos observar en la investigación anterior, constatamos que la división interna del trabajo en la comunidad tenía lugar fundamentalmente dentro de la familia. Por regla general, el hombre tenía a su cargo la compra de los artículos a comercializar (y la

comercialización en mucho menor grado), así como la conducción de los vehículos hacia los lugares de comercialización (las ferias), quedando habitualmente a cargo de la mujer y de los hijos la comercialización de los artículos. Además de este aspecto, el tiempo invertido en el trabajo es también un tiempo de socialización familiar de niños y jóvenes, funcionando simultáneamente como un importante tiempo y espacio de sociabilidades intra-étnico. En este sentido, considero que, en lo que respecta a las comunidades gitanas, la “centralidad” o la “centralidad relativa” de esta categoría de análisis social es influenciada por la forma de estar en la profesión, visible en un ejercicio diferenciado de la misma en comparación con otros grupos étnicos: familia, trabajo y sociabilidad parecen entrecruzarse en una trama compleja de relaciones y de funciones aparentemente indiferenciadas.

La importancia de la independencia inherente al desarrollo del trabajo no asalariado en el grupo socio-cultural gitano fue ya objeto de reflexión por varios investigadores e investigadoras con grupos gitanos de diversos países (cf. Acton, 1974; Sutherland, 1975; San Román, 1976, 2002; Okely, 1983; Williams, 1984; Formoso, 1986 y Stewart, 1994, entre otros). Lo que la presente investigación aporta como novedad es la construcción de *categorías analíticas, interpretativas y conceptuales*, emergentes del trabajo de campo y que nos permiten una mayor *comprensión del sentido* de la realización y el mantenimiento de este tipo de trabajo por parte de los elementos pertenecientes al grupo socio-cultural Gitano.

La última dimensión de la investigación tiene que ver con la relación establecida con la escuela pública y la importancia atribuida a los saberes escolares, tanto en el establecimiento de relaciones de sociabilidad inter-étnicas, como en la relación con el mercado de trabajo, habiéndose formulado la siguiente cuestión:

*¿Qué relación establecen con la escuela pública y los saberes escolares las familias de la unidad social analizada?*

Las hipótesis subsiguientes que formulé, prestando también atención el conocimiento producido por mí en investigaciones anteriores y por otros investigadores, fueron:

- La relación con la escuela pública y los saberes escolares es mediada por factores socio-históricos (especialmente, el alejamiento secular condicionado

por la obligatoriedad de la itinerancia), por la pertenencia étnica, y por la relación que la escuela establece con este grupo cultural.<sup>21</sup>

- Los saberes escolares aparecen fundamentalmente valorizadas en la vertiente de su funcionalidad para el cotidiano de la comunidad, pero también como forma de posibilitar una movilidad social ascendente.<sup>22</sup>

Ya con el trabajo de investigación empírica en curso, la observación participante que realizaba mediante un guión de lectura de la realidad (abierto y flexible para posibilitar la incorporación de nuevas categorías emergentes del análisis de los contextos observados) permitió una ampliación de las hipótesis inicialmente formuladas.<sup>23</sup>

En efecto, si al principio consideré fundamental el conocimiento y la comprensión de los contextos y de los procesos de socialización y educación familiares gitanos para la comprensión de la construcción y el mantenimiento de la etnicidad y de la relación establecida con la escuela pública y el mercado de trabajo, no había considerado relevante incorporar en el análisis el papel del grupo extenso sobre el individuo y sobre los agregados familiares nucleares. A medida que la investigación de terreno iba avanzando y porque los interrogantes que orientaban el trabajo no eran consideradas por mí como ‘las cuestiones’ que posibilitarían un mayor conocimiento y una mayor comprensión de la *baja permeabilidad a la asimilación cultural*, al situarme en una posición de observación atenta a lo que la realidad me ‘mostraba’ mediante las lentes teóricas con que la observaba y las preguntas que la observación de la realidad me suscitaba, el *control* y la *presión del grupo extenso* sobre el individuo y los agregados familiares nucleares surgieron con tal intensidad que forzosamente los tendría que integrar en el análisis de esa misma realidad.

---

<sup>21</sup> A propósito de la relación con la escuela pública, ver Casa-Nova, 2006 y 2008a.

<sup>22</sup> Ibid..

<sup>23</sup> Teniendo en cuenta el método de investigación utilizado (etnográfico), la recogida de la información y su análisis se realizaron frecuentemente de forma simultánea, habiendo sido esta simultaneidad la que posibilitó la reformulación de las hipótesis previamente elaboradas y el enriquecimiento de las dimensiones analíticas escogidas como marco y producción teóricos del trabajo.

En este sentido, se formuló una nueva hipótesis:

- el control, el poder y la presión del grupo extenso sobre grupos más restringidos y sobre el individuo, se constituirían en elementos inhibidores de cambios culturales y de la capacidad de agencia de los individuos, funcionando como una importante dimensión de la permanencia cultural gitana.<sup>24</sup>

Por otro lado, de la observación de los procesos de socialización y educación familiares en contexto de trabajo y en contexto doméstico, emergió otra dimensión que consideré significativa para la comprensión de los procesos de producción y reproducción cultural del grupo estudiado, pasando a ser parte integrante de la investigación: gradualmente se fue haciendo claro que, de forma no conciente (no constituyendo, por lo tanto, una estrategia intencional), en varios de los agregados familiares investigados, algunas prácticas de socialización y educación familiares aproximaban a estas familias a las llamadas familias de clase media. Así, el transcurso de la investigación fue gradualmente ‘evidenciando’ (en el sentido en que la realidad ‘evidencia’ aquello que la mirada del investigador o de la investigadora permite evidenciar) prácticas socializadoras y educativas cuyos valores subyacentes coincidían con los que varios estudios realizados en otros países con familias de clase media atribuían a esa misma clase.

De esta ‘evidencia’ empírica, o mejor, de la des-ocultación de una realidad dada, resultó la formulación de una nueva hipótesis:

- la *baja permeabilidad a la asimilación cultural* resultaba también de prácticas de socialización y educación familiares en valores que varios estudios atribuyen a las llamadas clases medias.<sup>25</sup>

Diversos estudios efectuados en el ámbito de la socialización familiar (cf. Lobrot, 1962, Gecas, 1979, Lautrey, 1985, Kellerhals y Montandon, 1991) han demostrado la existencia de una consideración diferencial de determinados valores en función de la pertenencia de clase. De acuerdo con Kohn (cit. en Gecas, 1979) y

---

<sup>24</sup> Ver Casa-Nova, 2008b, parte II.

<sup>25</sup> A este propósito, ver Casa-Nova, 2005b.



Lautrey (1985), las familias de clase media tienden a valorar el *dominio de sí mismo* (*autocontrol*), la *autonomía*, y la *curiosidad*, mientras las familias de clases obrera valoran más el *orden*, la *limpieza* y la *disciplina*. Las explicaciones radicarían en las condiciones de vida de las diferentes clases sociales, materializadas en el ejercicio de profesiones diferenciadas, que exigen y valoran competencias distintas. Los individuos pertenecientes a la clase media ejercen profesiones que requieren más la manipulación de ideas y el desarrollo de relaciones interpersonales, el trabajo que realizan es considerado más complejo, requiriendo flexibilidad, desarrollo del raciocinio y juicios de valor, estando menos sujetos a una supervisión; la clase obrera ejerce con mayor frecuencia ocupaciones en el ámbito del trabajo manual, lidiando más con la manipulación de objetos, desarrollan menos competencias interpersonales, están más sujetas a la realización de trabajo estandarizado y rutinario y a jerarquías rígidas, con fuerte supervisión. De acuerdo con el autor, las profesiones de las clases medias requieren y valoran el espíritu de iniciativa y la originalidad, mientras que las profesiones de la clase obrera “exigen, en gran medida, que se respeten las reglas establecidas por alguien investido de autoridad” (Kohn, 1963, cit. en Lautrey, 1985: 115). Según Gecas (1979:379), el resultado de esta diferenciación cualitativa en el dominio de las profesiones referida por Kohn tendría como consecuencia que las familias de clase media “se centran más en los aspectos *internos* del comportamiento, mientras las familias de clase obrera se centrarían más en la *conformidad* a las reglas impuestas exteriormente”, lo que significa que “los valores paternos tienden a ser extensiones de los modos de comportamiento que les son funcionales en sus estructuras ocupacionales” (Kohn, 1969, cit. en Gecas, 1979:380).

Lobrot (1962), a través de un estudio realizado a la población francesa, concluyó que en los medios sociales más desfavorecidos las prácticas de educación familiares son más autoritarias y coercitivas, mientras que en los medios sociales más favorecidos las prácticas educativas familiares se centran más en orientar a los niños al descubrimiento y al desarrollo del raciocinio a través de la explicitación de las normas, usando más la persuasión que la autoridad en la orientación de los comportamientos.

También Mintz (1989), en una revisión de estudios realizados sobre esta cuestión, refiere la existencia de una diferenciación en las formas y contenidos educativos de las diferentes clases sociales, destacando que los padres de clases sociales desfavorecidas valoran más la conformidad, la autoridad y la respetabilidad, mientras que los padres de elevado estatus socioeconómico atribuyen gran valor a la curiosidad y al auto-control. En lo que se refiere al castigo de comportamientos, las madres de clase social desfavorecida tienden a usar más los castigos físicos, esperando de los hijos una “obediencia incuestionable”, mientras que las madres de clase media emplean más recompensas abstractas y simbólicas, involucran a los hijos en la toma de decisiones y explican las razones subyacentes a las exigencias paternas.

En lo que se refiere a la influencia de la pertenencia de clase o de la pertenencia étnica en la estructuración de las estrategias de educación familiares, Kohn (1969, cit. en Gecas, 1979: 380) defiende la primacía de la pertenencia de clase sobre la pertenencia étnica, religiosa o de raza.<sup>26</sup>

También en Portugal, las conclusiones del estudio llevado a cabo por Seabra (1999) con familias de origen Caboverdiano apuntan a la primacía de aquella pertenencia. De acuerdo con la autora (1999: 68), “las familias socializan a los hijos a través de un proceso que está lejos de ser frágil, segmentado y disperso – se procura transmitir una cultura (de clase) dada.”

Algunos autores americanos (cf. Hess, 1970, Peterson y Rollins, 1987) realizaron estudios comparando los procesos de socialización familiares de negros y blancos, habiendo concluido la importancia de la etnicidad en la diferenciación de las prácticas de educación familiares.

La antropóloga Susan Kellogg (cit. en Mintz, 1989:111), con relación a la diversidad étnica en las familias americanas de clase media, refiere que familias de clase media japonesas-americanas e ítalo-americanas sustentan frecuentemente que sus familias son marcadamente diferentes de las familias no-étnicas, blancas, de

---

<sup>26</sup> Lo que es comprensible dado que en los EE.UU., a nivel de las Ciencias Sociales, la dimensión de raza es considerada más significativa que la dimensión étnica para la comprensión de los fenómenos de exclusión y de jerarquía socio-cultural

clase media. De acuerdo con la autora, los informantes ítalo-americanos relataron que sus familias “eran más cerradas, más protectoras (*nurturant*) y severas en la disciplina que las familias no-étnicas, y los informantes japoneses-americanos refirieron que sus familias participaban más (*emmeshed*) en largos círculos familiares y en redes de parentela que las familias no-étnicas de clase media y que las responsabilidades filiales eran definidas con mayor precisión y más diferenciadas por género que en las familias blancas de clase media.”

En un estudio anterior realizado por mi (1999, 2002) con familias gitanas, consideré que la *pertenencia étnica se sobrepone a la pertenencia de clase* en lo que concierne a los procesos de socialización y educación familiares en la estructuración del *habitus primario* y en los comportamientos de los niños, jóvenes y adultos de aquel grupo, cuando la pertenencia étnica se ha revelado ampliamente definidora de las formas de actuación de los elementos de la comunidad estudiada. Como veremos en la discusión de los resultados de la investigación, las prácticas de socialización y educación familiares y comunitarias gitanas se aproximan a las prácticas que los estudios citados atribuyen a familias de clase media, contribuyendo a la *baja permeabilidad a la asimilación cultural* presentada por el grupo estudiado.

También en lo que se refiere a la relación con la escuela pública y el significado atribuido a los saberes escolares, la continuidad de la investigación posibilitó la emergencia de una nueva hipótesis relacionada con la (dis)continuidad escolar:

- el desarrollo de relaciones de confianza y de proximidad familias-escuela, así como las expectativas de los docentes, se constituían en elementos facilitadores de la asistencia escolar.<sup>27</sup>

Esta última hipótesis coincide con la hipótesis elaborada por San Román en 1980 (cf. San Román, 2006) y según la cual,

«en el conjunto de las situaciones que estamos considerando, la actuación integradora más potente por parte de la escuela será aquella que se base en un cambio del modelo de las relaciones inter-étnicas con los padres, familias y niños, y que actúe para potenciar las relaciones personales entre el niño y el profesor y posibilite la

---

<sup>27</sup> Ver Casa-Nova, 2008a.

implicación de la escuela en los problemas socio-económicos y culturales de las familias del entorno escolar no necesariamente a través de acciones y sí simplemente, incluso con más eficacia, a través del propio interés humano expresado y sentido en la relación con ellos.»

También Abajo y Carrasco (2004:189), en el estudio que realizaron con personas gitanas adultas con trayectorias escolares “de éxito” de distintas CCAA del estado español, apuntan a resultados que van en este sentido. Según los autores, “un apoyo desde el profesorado y el centro educativo si no constante, sí en los momentos de toma de decisiones que pueden afectar la continuidad educativa”, se habían constituido en importantes factores facilitadores de una trayectoria escolar más prolongada entre los sujetos estudiados.

El objeto de investigación fue así gradualmente tomando forma, habiéndose constituido en objeto ‘acabado’ sólo al final de la elaboración escrita de este trabajo.

En efecto, y como refiere Bourdieu (1989: 26-27),

“la construcción del objeto (...) no es una cosa que se produzca de una asentada, por una especie de acto inaugural, y el programa de observaciones o de análisis a través del cual la operación se efectúa no es un plano que se diseñe anticipadamente, a la manera de un ingeniero: es un trabajo de gran aliento, que se realiza poco a poco, por retoques sucesivos, por toda una serie de correcciones, de enmiendas, sugeridas por lo que se llama el oficio, quiere decir, ese conjunto de principios prácticos que orientan las opciones al mismo tiempo minúsculas y decisivas.”

Otras opciones se fueron tomando y otras dimensiones analíticas fueron incorporadas, suscitadas por la interpelación dialéctica investigadora-realidad observada, procurando complicar el análisis a partir de una mayor comprensión de la realidad.

### **La “imaginación sociológica” como herramienta analítica**

Se procuró, en este trabajo, articular el conocimiento teórico ya producido con el material empírico recogido y analizado con “imaginación sociológica” en el sentido que le es otorgado por Mills (1996 [1959]) en su libro así titulado y donde el

autor reflexiona sobre el trabajo intelectual como trabajo de artesano. Al mismo tiempo que refiere que la “imaginación sociológica consiste (...) en la capacidad de pasar de una perspectiva a otra y en el proceso de formar una opinión adecuada de una sociedad total y de sus componentes” (*Ibid.*:222), Mills nos dice también que “pensar es luchar (...) por la comprensión” y que cada intelectual debe ser un “buen artesano, huir de todo el pensamiento rígido”, activo en el desarrollo y usando así la “imaginación sociológica” (*Ibid.*:233), considerando que “muchas veces la imaginación sociológica es estimulada con éxito” cuando el investigador reúne “cosas hasta entonces separadas y descubriendo entre ellas relaciones inesperadas” (*Ibid.*:211). El autor incita aún al investigador social a ser “su propio metodólogo; su propio teórico”, defendiendo que “la teoría y el método vuelvan a ser parte del ejercicio de un oficio” (*Ibid.*:235), donde la “imaginación creativa” se articula con “la emergencia de ideas analíticas” (Hammersley y Atkinson, 1995:210). También Silva (2003:74), a propósito de una investigación que realizó a través del método etnográfico sobre la relación escuela-familia, llama la atención sobre la importancia de la imaginación sociológica: “Otro aspecto que debe caracterizar una buena investigación científica es la imaginación. El proceso de producción de conocimiento científico debe ser siempre, en la medida de lo posible, creativo.” En esta misma línea, en un artículo sugestivamente titulado “L’Imagination methodologique”, Bertaux (1986:265), considera que “la tarea del sociólogo es identificar procesos no entendidos hasta ahora y nombrarlos con conceptos teóricos que enriquecen la inteligencia colectiva que está incorporada en el lenguaje”, no olvidando que “la búsqueda de procesos y conceptos que hagan estos procesos perceptibles implica trabajo de campo y creatividad intelectual” (*Ibid.*). El autor sigue diciendo que “el trabajo de campo es necesario no sólo porque coloca al sociólogo en contacto con los procesos sociales, sino también porque les provee de la oportunidad de aprender con la experiencia de los demás. Experiencias que están cargadas de elementos de conocimiento sociológico” (*Ibid.*).

Fue este el proceso que procuré desarrollar en la investigación que he llevado a cabo, donde la ‘imaginación sociológica’ se constituyó en herramienta analítica indispensable para la producción de conocimiento. Ver más allá de las apariencias y

“saber imaginar lo social” es inherente al ‘oficio’ y al *habitus* de científico social, constituyéndose en factores fundamentales del avance de la Ciencia Social.

Sin el trabajo de cariz etnográfico y diacrónico desarrollado, los resultados que se presentan no habrían sido posibles dado que sólo un método que permite la aproximación y la proximidad investigador-sujetos observados, transformándolo en un ‘casi *insider*’ en la expresión de Geertz (1973) es capaz de producir categorías analíticas que, emergiendo del análisis de los ‘constructos’ de terreno, posibilita una mayor aproximación al conocimiento de la realidad.<sup>28</sup>

### **Discusión de los resultados de la investigación**

Percepciones mayoría-minoría, procesos de socialización y educación familiares y comunitarios, sentido(s) de la categoría social de trabajo y relación escuela-familia, constituyen el cuadrilátero fundamental de comprensión de los estilos y oportunidades de vida de las familias gitanas pertenecientes a la minoría en estudio, mediados por la relación establecida con el grupo socio-cultural mayoritario.

La investigación etnográfica y diacrónica realizada procuró comprender las dimensiones referidas en el sentido de des-ocultar, sacar a la luz, contextos y procesos subyacentes a la construcción de la *baja permeabilidad a la asimilación cultural* y alguna *seguridad hacia la acción* presentadas por este grupo minoritario y a sus estrategias activas de reproducción y producción cultural frente a una sociedad que secular y manifiestamente no confía en ellos, construyéndolos en los ‘extraños’ próximos más distantes, en los *indomables dominados* por la distancia social construida en la base del (des)conocimiento estereotipado que se mantiene como forma de defensa frente a ese *(des)conocido interno siempre extrañado*.

---

<sup>28</sup> A propósito del método y de la reflexión sobre la pesquisa de terreno, ver Casa-Nova, 2008b, parte I.

## Procesos de socialización y educación familiares y comunitarias<sup>29</sup>

Estableciendo relaciones de sociabilidad mayoritariamente intra-étnicas, reforzadas por la ausencia de la mayoría de los niños gitanos de guarderías y/o parvularios, *no existiendo*, por lo tanto, *una sincronía de procesos diferenciados de socialización primaria*, es decir, una socialización primaria familiar simultánea con socializaciones primarias en otras instituciones educativas, la socialización y educación familiares y comunitaria juegan un papel fundamental en la construcción y estructuración de la etnicidad, que se presenta como un fuerte contraste frente al grupo socio-cultural mayoritario. La hipótesis emergente del trabajo de terreno según la cual varias de estas familias desarrollaban prácticas socializadoras y educativas no concientes que tenían valores subyacentes que varios estudios realizados en otros países con familias de clase media atribuían a esa misma clase, se reveló heurísticamente provechoso una vez que los ‘constructos’ de terreno evidenciaron la importancia de esas prácticas para la *comprensión de la baja permeabilidad a la asimilación cultural* presentada.

### Los datos de la investigación

En efecto, el trabajo de terreno en su vertiente de observación participante permitió concluir que la profesión ejercida mayoritariamente por la comunidad gitana analizada (la de vendedor ambulante), presenta características que se alejan de las características de las ocupaciones ejercidas por las familias de clases sociales obreras que formaron parte de los estudios citados en la introducción de este trabajo: a) *no están sujetos a ninguna supervisión*, a una subordinación a una entidad patronal (trabajan por su cuenta); b) desarrollan *competencias relacionales* necesarias para un buen desempeño profesional; c) desarrollan *estrategias de (super)vivencia* que tienen como consecuencia la construcción de una *flexibilidad de pensamiento y de acción*, que les permite un cierto grado de adaptabilidad a las circunstancias adversas

---

<sup>29</sup> Cf. Casa-Nova, 2005b.

en que frecuentemente se encuentran; d) desarrollan el *espíritu de iniciativa*, fundamental frente a la constante necesidad de adecuación a las modificaciones del mercado de trabajo .

Los *procesos de socialización primaria*, influenciados por el tipo de ejercicio ocupacional parental en estos procesos, evidencian que las familias gitanas de la comunidad *valorizan* (aunque de forma no conciente), lo *contrario* de lo *evidenciado por las familias de clase obrera* de los estudios anteriormente citados, es decir, valoran las características que, en los varios estudios efectuados, son atribuidas a las familias de clase social media: *dominio del sí (autocontrol)*, *autonomía* y *curiosidad*, pero también *seguridad* y *responsabilidad*, con una desvalorización relativa del orden, de la limpieza y de la disciplina (aunque presentando diferentes gradaciones en función de la variabilidad de las familias y de los contextos). Esta valoración, junto a la *socialización de niños y jóvenes en valores culturales que consideran superiores a los valores transmitidos por la sociedad mayoritaria* (el respeto y el no abandono de los más mayores; el cariño y el no abandono de los niños; la solidaridad con los enfermos y la preservación de la virginidad de las niñas hasta el matrimonio), *la fuerte cohesión y protección grupal* en momentos de fuerte tensión y exposición individual en lo que se refiere a las relaciones inter-étnicas, el control grupal y el *miedo que, como forma de poder y de estrategia de supervivencia, suscitan en los demás*, es explicativa de la seguridad y algún sentimiento de superioridad evidenciados por los elementos de etnia gitana en relación con el resto de la sociedad.

Durante la permanencia en los recintos de los mercados y rastrillos, en el acompañamiento del ejercicio profesional de los padres, los progenitores demostraron gran *comprensión* y *tolerancia* frente a las actitudes y comportamientos de los niños procurando, en la medida de lo posible, explicarles la razón de un “no” cuando un comportamiento o un pedido del niño no podía ser tolerado o atendido, existiendo una preocupación por demostrar lo que estaba mal en el comportamiento del niño.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> “Tú ya anduviste en el carrito. Ahora le toca a ella. No puedes ser siempre tú. Ella también tiene derecho” (hombre gitano, de 29 años, casado, padre de dos niños).



A partir de los cinco años los niños circulan libremente por el recinto de los rastrillos, volviendo junto a los progenitores cuando sienten necesidad de alimentarse, siendo naturalmente socializados en el reconocimiento del dinero y en el desarrollo de la *autonomía* y de la *responsabilidad*: con frecuencia, niños de seis años comen solos, realizando los cambios monetarios y responsabilizándose por el correcto retorno monetario con de los progenitores, aunque a veces soliciten para ellos el cambio recibido. Los niños crecen afirmando sus voluntades, siendo educados en la satisfacción de casi todos sus deseos, lo que, además de los comentarios explícitos de los progenitores, a este respecto, “los gitanos hacen la voluntad de los hijos, los miman mucho”; “los gitanos no saben decir no a los hijos”, fue también ampliamente observado por la investigadora.

Al contrario de lo que los estudios anteriormente citados comprobaron en la educación de niños de clase social desfavorecida (que evidenciaban prácticas educativas más autoritarias y coercitivas), cuando los niños gitanos tienen un comportamiento considerado inadecuado, los padres privilegian la explicación del por qué de la inadecuación del comportamiento en vez del castigo físico, como fue frecuentemente observado por la investigadora y referido por las progenitoras:

“Pegar no soluciona nada. Cuando ellos hacen algo mal yo les digo no debes hacer eso por esto, por esto y por esto. Y ellos dicen: ‘ah madre, entonces no lo hago más’”. (Mujer gitana, 28 años, madre de tres niños y una niña. Extracto de entrevista).

“Yo no pego a mis hijos. ¿Qué adelanta? Aún los deja más sublevados. Les explico por que no deben hacer aquello. Por qué está mal. Con mi Anélica, es lo que yo hago. Ella comprende y dice que no lo hace más. Y no lo hace.” (Mujer gitana, 35 años, madre de dos niñas y un niño. Notas del diario de campo)

Estos resultados coinciden con los trabajos de Formoso (1986) y Smith (1997) con familias gitanas, donde los autores refieren la casi ausencia de castigo físico entre los gitanos observados y la importancia de la persuasión, aunque los autores referidos no desarrollan ninguna reflexión sobre el tipo de valores subyacentes a los procesos de socialización y educación familiares.

En las investigaciones realizadas por mi, los progenitores evidenciaron una preocupación con la explicación de la realidad a los niños, no procurando imponer su

voluntad de adulto sin una explicación previa de sus razones, demostrando dosis elevadas de *comprensión y paciencia*.<sup>31</sup>

Es también frecuente en las conversaciones entre adultos o entre adultos y niños oírse decir que “un gitano no hace eso”, “un gitano no puede ir así”, “nosotros tenemos otras leyes”, “el gitano es orgulloso, no se rebaja”, “eso era una vergüenza para los gitanos”, siendo los niños *socializados y educados en este ambiente familiar y profesional, incorporando naturalmente un habitus étnico a través de la observación de los comportamientos del grupo de pertenencia*, construyendo una *identidad étnica* que, pasando a formar parte de su comportamiento cotidiano, moldea y condiciona sus estilos y oportunidades de vida.

Tomando en consideración que las familias de clases sociales dominantes parecen demostrar una menor permeabilidad a la asimilación cultural y las familias de clases sociales dominadas aspiran frecuentemente a un cierto “aburguesamiento”<sup>32</sup>, los datos del trabajo de terreno permiten concluir que la *baja permeabilidad a la asimilación cultural* evidenciada por las familias gitanas contiene procesos subyacentes de socialización y educación familiares en valores atribuibles a las clases sociales dominantes.

Sin embargo, difieren de las clases dominantes en lo que respecta a las expectativas y relación que establecen con la escuela, así como a los diferentes patrones de consumo que, presentándose también elevados, difieren en el tipo de productos consumidos. En lo que concierne a la relación con la escuela, mientras las familias pertenecientes a la clase dominante valoran los saberes escolares y esa valoración, por diversas razones (en especial, la existencia de continuidad cultural y social entre la escuela y estas familias y la existencia de *capital social* como forma de rentabilización del diploma académico), se traduce en trayectorias escolares de éxito, las familias gitanas, aunque valorando los saberes escolares, es decir, lo que

---

<sup>31</sup> A título de ejemplo, relato un episodio que apunté en el diario de campo. Un niño de tres años buscaba un juguete perdido, pensando que este estaba debajo de las cajas de mercancía que estaban debajo del puesto de los padres. El progenitor, pacientemente, refirió que no podía estar allí, pero ante el lloro del niño, procedió al levantamiento de todas las cajas, *demonstrando empíricamente* que el juguete efectivamente no estaba allí, refiriendo al final: “ves así ya no cavilas. ¿Ves que no está aquí?.”

<sup>32</sup> Esta reflexión resulta de percepciones de lo cotidiano y no de una evidencia empíricamente sustentada.

estos pueden significar en términos de oportunidades de vida, muestran lo que considero una *incapacidad estructural* para su asistencia prolongada (cf. Casa-Nova, 2006).

Considerando el trabajo desarrollado por Basil Bernstein (1971) sobre familias de clase obrera y a familias de clase media y al tipo de estructura familiar, evidenciada en la relación padres-hijos, donde el autor considera que en las familias en que la estructura de la comunicación es orientada en el sentido del *estatus* (más normativa, donde la autoridad de cada uno está ligada a las posiciones ocupadas en escalas objetivas: edad, sexo...) u orientada en el sentido de la *persona* (favoreciendo la construcción de la autonomía toda vez que la diferenciación se realiza a partir de las diferencias personales, con margen, pues, para la construcción del papel de cada uno, lo que permite una mayor exteriorización y afirmación de la personalidad del niño), el trabajo de terreno nos lleva a considerar que las familias estudiadas presentan características híbridas (de los dos tipos de familia), razón por la cual considero que heurísticamente conduce a muy poco intentar encuadrarlas en términos de clase. Así, el hibridismo de las características presentadas invalida un intento serio de clasificación de estas familias en una clase social específica dado que éstas efectivamente presentan valores y comportamientos que se pueden relacionar con familias de menor estatus social y a familias de mayor estatus social.

Estos procesos de socialización y educación familiares derivan, en el caso en estudio, de la influencia de la pertenencia étnica, basada en la afirmación de pertenencia a una cultura que detenta y preserva valores que considera superiores a los de la sociedad mayoritaria (razón por la cual interesa también mantener esos valores culturales), valores considerados por algunos autores como derivados de un cierto “retraso” cuando son comparados con los valores culturales de la sociedad mayoritaria (cf. Lopes, 2006). En efecto, en el estudio citado, Lopes considera que la cultura del grupo socio-cultural mayoritario presentó las características preservadas por la cultura gitana, habiendo sufrido una evolución a lo largo de los tiempos (lo que no se verificó con la cultura gitana), en lo que parece ser una teoría evolucionista de la cultura.

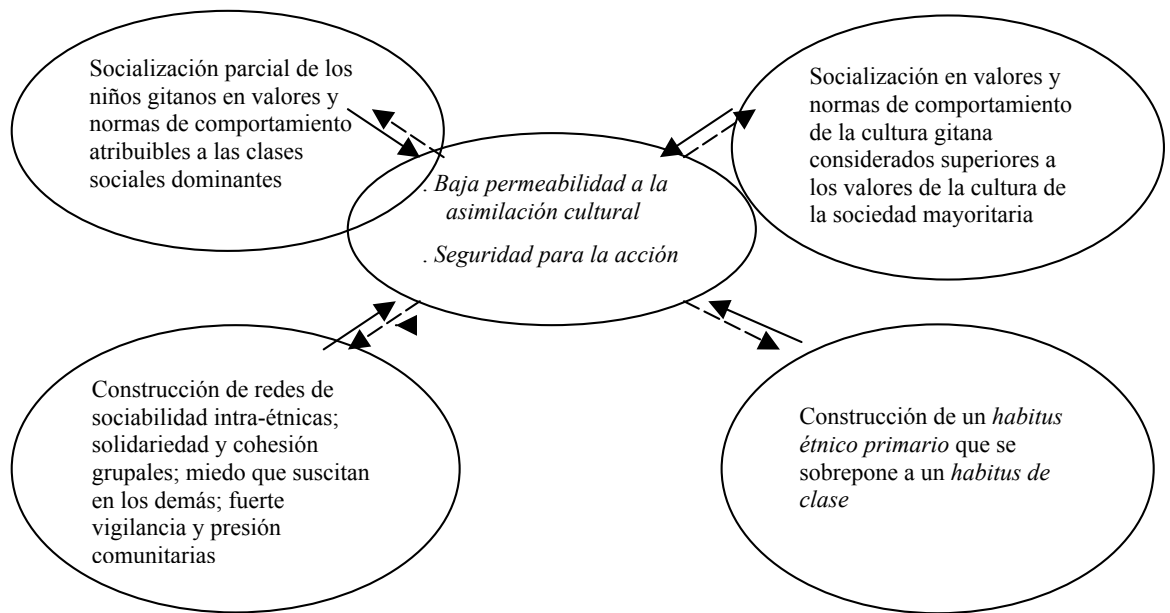
Contrariamente a Lopes (2006), considero que la preservación intemporal (aunque reconfigurada) de los valores culturales gitanos es significativa para este grupo frente a la *relación desigual* establecida con el grupo socio-cultural mayoritario y el mantenimiento y defensa del grupo frente al exterior, no derivando por lo tanto de un ‘retraso’ comparativo, pero de una *atribución de sentido* a esos mismos valores.

Considero que este tipo de socialización y educación familiares, aliadas de una socialización más extensa de realización intra-étnica, de la construcción de un *habitus étnico* y de la vigilancia y la presión grupal y comunitaria, es responsable del mantenimiento de determinadas características culturales definidoras de los estilos y de algunas oportunidades de vida de la etnia gitana, que explicitan una *cierta seguridad para la acción*, que es vista frecuentemente como “arrogancia” por la sociedad mayoritaria, presentándose íntimamente relacionada con la construcción de su *habitus primario*.

La *baja permeabilidad a la asimilación cultural* y una *cierta seguridad para la acción* que presentan, influyen a su vez en el mantenimiento de ciertos valores culturales y potenciadoras de un cierto tipo de socialización y educación familiar y comunitaria, y no se presentan, por lo tanto, *como un proceso lineal, unilateral, sino recíprocamente alimentado*.

En términos esquemáticos, podríamos sintetizar de la siguiente forma la reflexión que acabamos de realizar:

Gráfico 1



Estas diferentes dimensiones, interactuando entre si, pueden sin embargo presentar diferentes gradaciones en la construcción de la *baja permeabilidad a la asimilación cultural* evidenciada, especialmente en función de la diversidad de los contextos locales y de las redes de sociabilidad desarrolladas.

### **El significado de la categoría social de trabajo<sup>33</sup>**

Presentándose el trabajo que realizan como una continuidad de las relaciones de sociabilidad intra-étnicas desarrolladas en la esfera privada, los espacios de trabajo son frecuentemente vividos y apropiados como espacios privados, de fuerte socialización y educación familiar y comunitaria, constituyéndose en tiempos y espacios de mantenimiento y construcción de su diferencia.

Viviendo actualmente una mayor precariedad ocupacional derivada de formas y contextos de ejercicio del capitalismo de acumulación flexible (Harvey, 1983), algunos elementos gitanos estudiados ejercen complementariamente otro tipo de ocupaciones que algunas formas capitalistas admiten y necesitan para una mayor

---

<sup>33</sup> Cf. Casa-Nova, 2007.

acumulación de capital. Estas formas capitalistas, que no incluyen propiamente una posición asalariada (como la ocupación de guardia nocturno en la construcción civil), permiten una supervivencia económica por parte de algunos elementos de la comunidad gitana analizada. Considero que es la existencia de una *flexibilidad estructural* en lo que concierne a la construcción del *habitus primario y secundario* gitano lo que explicaría, por lo menos parcialmente, su *adaptabilidad ocupacional* dentro de un segmento específico de mercado (la venta en rastrillos) y el desarrollo de otro tipo de trabajo precario proporcionado por las nuevas formas de organización del régimen de acumulación capitalista, en un aprovechamiento claro por parte de aquél régimen de la situación de marginalización socio-cultural de estas comunidades, de la ausencia de niveles de escolaridad elevados y de cualificación profesional de sus elementos.

Corroborando los trabajos realizados por otros autores/as sobre otros países (ver autores ya referenciados en la introducción), en su mayoría los gitanos portugueses no han desarrollado con el tiempo un trabajo asalariado, no presentando por eso una relación de subordinación a una entidad patronal (lo que, a este nivel, evidencia la existencia de una regularidad entre los grupos de gitanos de diversos países). Como refiere San Román (2002), “para la mayoría de los gitanos, el trabajo significa una condición necesaria para la supervivencia (...)” y “es mejor si se gana más, en el menor tiempo posible, con el menor esfuerzo posible, con la mayor libertad para hacerlo como y cuando se quiera, sin imposiciones externas.”

#### *La imprevisibilidad económica*

El tipo de actividad que las familias estudiadas desarrollan conlleva la posibilidad de *elección relativa* en cuanto a horarios y días de trabajo (y es una elección relativa condicionada por la opción de los mercadillos y rastrillos previsiblemente más rentables y de los horarios con mayor probabilidad de asistencia), lo que les proporciona un cierto grado de autonomía, pero también alguna *imprevisibilidad económica*, que a su vez genera algún grado de incertidumbre cotidiana en lo que concierne a la satisfacción de necesidades de (super)vivencia.

Por *imprevisibilidad económica* se entiende la incertidumbre y la variabilidad de los ingresos obtenidos durante los días de mercado, contabilizados en su totalidad mensual y descontando la inversión inicial en mercancía y que podrá no permitir la seguridad y fiabilidad necesarias para el mantenimiento económico cotidiana, pero también al mantenimiento de determinados patrones de consumo que observan como potenciadores de su nivel de vida.

### *Las intemperies*

El ejercicio de esta actividad implica algunos sacrificios, especialmente el tener de *levantarse muy temprano* y el *estar sujeto a las intemperies*. Estos aspectos, asociados a la *imprevisibilidad de los ingresos*, son los *tres aspectos* apuntados por los elementos de la comunidad como los más negativos de la actividad que desarrollan.

Los aspectos considerados negativos llevan a que algunos elementos de las generaciones más jóvenes empiecen a tener en perspectiva un *cambio ocupacional*, no sólo como *alternativa* a una forma de vida cuya rentabilidad económica se presenta actualmente como más precaria, pero también como *opción* que les proporcione una mejora del estatus social, aunque en la perspectiva de los elementos de la comunidad, las representaciones sociales de la sociedad global, expresadas a través de actitudes racistas (el racismo diferencialista del que habla Wieviorka, 1995[1992]), se presentan como un obstáculo a ese deseo de cambio ocupacional. Normalmente, el cambio del tipo de trabajo aparece asociada al desarrollo de otro tipo de actividades que permitan el mantenimiento del estatus de independencia frente a una entidad patronal.

### *Realización de trabajo independiente y 'genética cultural'*<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Tomo aquí prestada la expresión "genética cultural" usada por Stephen Stoer (1978) en su artículo titulado "A genética cultural da reprodução" a propósito del análisis crítico que realiza a la obra de Bourdieu & Passeron, La Reproducción. De acuerdo con Stoer, en esta obra los autores intentan explicitar "una teoría de la reproducción cultural que constituye poco más que una genética cultural" por el "análisis extremadamente determinista de la reproducción cultural" (Ibid.:24). El uso que hago de esta expresión en el presente trabajo no es tomada aquí en el sentido que me parece que el autor le

De acuerdo con los datos recogidos, este cambio ocupacional aparece así mayoritariamente visto en términos del desarrollo de una actividad independiente, que les posibilite seguir siendo “dueños y amos de sí mismos”, evidenciando un “*habitus étnico*” que se sobrepone a un *habitus* de clase” (cf. Casa-nova, 2002, 2005b), como una *genética cultural* estructuradora de determinadas prácticas socioculturales.

La realización de trabajo independiente es el aspecto más destacado como positivo con relación al trabajo que desarrollan, presentándose como algo que “viene de atrás”, “de las otras generaciones”, estando “en la sangre”, configurando por lo tanto una *genética cultural* aunque reconfigurada.

#### *La educación simultánea de los hijos*

Las mujeres refirieron también como aspecto positivo el hecho de que este tipo de trabajo posibilite la *educación simultánea de los hijos*, lo que significa que el tiempo invertido en el trabajo es también un tiempo de socialización y educación familiar y comunitaria de niños y jóvenes, funcionando simultáneamente como un importante tiempo y espacio de sociabilidades intra-étnico: familia, trabajo y sociabilidad parecen entrecruzarse en una trama compleja de relaciones y de funciones aparentemente indiferenciadas, pero que presentan una diferenciación gradual en la forma en que son ejercidas, lo que significa que comprender procesos de exclusión, inserción o integración de estas comunidades, pasa también “por la comprensión no sólo de su relación directa con la producción material y el mundo del trabajo, como también por la forma como estos grupos «viven» y «construyen» sus vidas, es decir, con sus procesos de ‘reproducción social’ y de ‘producción cultural’” (Stoer, 1994: 8).

---

atribuye, es decir, de reproducción cultural disociada de la interpretación que los diferentes sujetos-actores sociales realizan de la cultura al nivel de sus prácticas cotidianas. Esta ‘genética cultural’ es tomada aquí como una *genética cultural reconfigurada* por la interpretación de la cultura del grupo que los sujetos-actores analizados realizan en contexto y en interacción, mediante la percepción de las diferentes dimensiones presentes en los diferentes contextos y situaciones de interacción.



### *La solidaridad en la enfermedad*

De acuerdo con varios individuos de la comunidad, la realización de trabajo por su cuenta presenta también como ventaja el hecho de permitir el *apoyo a familiares enfermos*, ya que posibilita la presencia intermitente en los mercadillos o su substitución por un familiar.

La *solidaridad en la enfermedad* significa la prestación de todo tipo de apoyo al familiar enfermo y su familia nuclear, en aquello que aparece como uno de los valores más importantes a preservar dentro de la cultura gitana.

### *La solidaridad intra-étnica en momentos de tensión inter-étnica*

Este tipo de actividad es también percibido como un recurso que proporciona una cierta protección étnica en la relación con los payos. Independientemente de que la amenaza frente al ‘Otro’ sea sólo simbólica, la proximidad física de la ‘mismidad’ étnica contribuye a su bienestar psicológico, construyendo un clima de confianza y seguridad.

### *La construcción del habitus profesional*

El aprendizaje de la profesión de vendedor ambulante, o feriante, por parte de los niños y jóvenes se hace cotidianamente en los mercados y rastrillos, por la observación (y a veces imitación) del papel de los padres y otros adultos, confinándolos frecuentemente a este tipo de profesión.

Desde bebés los hijos son transportados a los mercados y rastrillos por los progenitores, siendo diariamente socializados en el ambiente profesional de los padres ayudándolos, cuando mayores, en el montaje y desmontaje de las tiendas y puestos y a comercializar los artículos expuestos, incorporando gradualmente un *habitus* profesional que, de acuerdo con los elementos de esta comunidad, es parte

integrante de su forma de ser gitana. La socialización profesional se hace con ‘naturalidad’, con los padres enseñando a los hijos la mejor forma de (super)vivencia. De acuerdo con San Román (1997:130-131) “lo que los padres gitanos enseñan a los hijos no son oficios, pero sí modelos culturales con los cuales es necesario trabajar y las estrategias económicas centrales” para la (super)vivencia. En este sentido, su experiencia de transmisión/adquisición cultural coincide con la estrategia caracterizada por Rogoff como ‘participación guiada’ (en Bertran y Carrasco, 2002) y común entre grupos que deben realizar el proceso de enculturación en un medio físico hostil, que en este caso puede asimilarse a un medio social hostil.

Cuando se forma un nuevo agregado familiar, los progenitores les proporcionan una parte de sus puestos en los mercadillos y proceden a la adquisición de los primeros materiales para comercialización, proporcionándoles así, a semejanza de lo que ocurre con hijos de familias de clase social dominante (pero, en el caso de los gitanos, condicionado por la pertenencia a uno grupo étnico minoritario), una entrada efectiva en el mundo del trabajo.

Como forma de canalizar los jóvenes para otro tipo de ocupación, algunos individuos de esta comunidad consideran fundamental retirar a los niños de los mercadillos, ya que es fundamental educarlos “desde pequeñitos, sacarles la idea de los mercadillos, ponerlos en la escuela y no traerlos para los rastrillos.”

Sin embargo, son aún en número casi inexistente los gitanos de esta comunidad que presentan esta perspectiva de vida para sus hijos, llevándoles a los mercadillos incluso en edad escolar imposibilitando, por el elevado absentismo que presentan, trayectorias escolares de éxito.

Este tipo de comportamiento, además de hacer inviable una trayectoria escolar de éxito, limitando las opciones profesionales de los hijos, tiene también como consecuencia una socialización desde tierna edad en este tipo de ocupación, acabando por formar parte de la construcción de su *habitus primario*. Las características étnicas acaban así por condicionar la ocupación de los individuos pertenecientes a este grupo socio-cultural y este tipo de ocupación (la de vendedores ambulantes), al perpetuar los lazos intra-étnicos e intra-comunitarios, contribuye a

perpetuar las características culturales de esta comunidad, constituyéndolo un proceso de alimentación recíproca.

La investigación de terreno realizada permite concluir que el trabajo es visto por los gitanos estudiados como *necesidad de supervivencia - vertiente instrumental del trabajo - trabajo como obligación*, asociada a una cierta *satisfacción personal - vertiente de la realización personal/profesional del trabajo*, puesto que permite ser dueño y patrón de sí mismo, proporcionando *independencia/libertad/autonomía*.

En este sentido, y teniendo en cuenta lo que referí anteriormente, lo *que se presenta como más importante con relación al trabajo que realizan*, y que es considerado como “formando parte de su forma de ser gitana”, de su ‘*ethos*’, es:

a) *realización de trabajo independiente*, entendido como la posibilidad de ejercer una actividad profesional con ausencia de jefes y autonomía de decisión, conciliar trabajo con vigilancia y educación de los hijos y el ejercicio de solidaridad intra-étnica (ayuda/protección por parte de otros gitanos en eventuales conflictos con individuos payos).

Esta realización de trabajo independiente está asociada a la posibilidad de *estructuración personal del tiempo* percibida como la posibilidad de elección de horarios (trabajar por la mañana, por la tarde, más o menos horas...), de elección de los días de trabajo (elegir los mercadillos previsiblemente más rentables), de ejercicio de solidaridad intra e inter familiar, especialmente en el apoyo a familiares enfermos hospitalizados y disponibilidad temporal para dedicarse a la familia, a los amigos y participar en los eventos sociales significativos para la comunidad.

A pesar de que la transición de un régimen fordista a un régimen de acumulación flexible precariza la actividad profesional más “tradicional” de la comunidad gitana, estos siguen concibiéndola como la más viable frente a sus actuales niveles de escolaridad y de formación profesional, aunque empiecen a tomar conciencia de la necesidad de niveles de escolarización más elevados que permitan a las nuevas generaciones el desarrollo de profesiones socialmente más prestigiosas y, simultáneamente, el mantenimiento de su independencia/libertad y la perpetuación

de un modo de vida profesional que posibilite la salvaguarda, en la práctica, de valores culturales que consideran fundamentales (y que contribuyen a la existencia de un sentimiento de superioridad en relación con los elementos de la sociedad global que, en su opinión, no preservan, defienden o expresan el mismo tipo de valores), permitiendo, a este nivel, la inversión de una situación de subalternidad frente al ‘Otro’ mayoritario. Es decir, el tipo de *habitus* que desarrollan les permite reproducir, aunque con reconfiguraciones, la cohesión familiar y grupal y los valores que consideran esenciales para su perpetuación en cuanto grupo socio-cultural minoritario frente al grupo socio-cultural mayoritario, estando por lo tanto cargada de sentido su construcción y perpetuación.

### *Clases sociales, etnicidad y valor del trabajo*

Importa también destacar que algunas de las características más valoradas por los gitanos estudiados relativas al tipo de trabajo que desarrollan son también características valoradas por determinados segmentos de población pertenecientes a las clases sociales dominantes. De hecho, lo que ha venido siendo evidenciado por diversos estudios realizados en varios países (Portugal, España, Hungría, Suecia y Alemania), sobre la relación establecida con el mercado de trabajo, es que cada vez más, en las clases sociales con poder, se está valorando el tipo de trabajo que permite una gestión del tiempo, y que posibilita tiempo libre para ocio, para dedicar a la familia y a los amigos (cf. Freire, 2000; Ramos, 2000; Vala, 2000), lo que coincide con la perspectiva de los gitanos acerca del trabajo. Es decir, algunos de los segmentos más altos de la población paga de la sociedad mayoritaria están valorando en el trabajo algunas de las dimensiones que usualmente los gitanos valoran, lo que significa que los gitanos y estos segmentos poblacionales presentan alguna similitud en la forma de concebir el valor del trabajo.

Desafiando los presupuestos inherentes al actual capitalismo de acumulación flexible, las formas de trabajo gitanas demuestran que otras formas de organización del trabajo son posibles: formas que no incluyen la acumulación de riqueza, la alienación y la jerarquía producida por el trabajo asalariado, la separación de los varios mundos de la vida.

## Tiempos y lugares de los gitanos en la educación escolar pública<sup>35</sup>

Los gitanos han sido grupos secularmente alejados de la escuela, no constituyendo ese alejamiento una especificidad de la sociedad portuguesa y/o de los Gitanos Portugueses. Fruto de un largo proceso socio-histórico, ese alejamiento sigue siendo actualmente visible en Portugal y en los restantes países de Europa donde estas comunidades están presentes y existen datos conocidos, como es el caso, especialmente, de España, Francia, Alemania, Holanda, Austria, Bélgica, Suecia, Grecia, Bulgaria y Rumania, donde los bajos índices de escolaridad y el elevado absentismo constituyen un “denominador común, aunque presentando grados diferentes”<sup>36</sup>.

El conocimiento empírico acumulado por mi durante la realización de las investigaciones etnográficas, así como el conocimiento producido por investigadores/as para otros países de Europa (cf. San Román, 1984, 1997, Liégeois, 1986, 1999, Fernández Enguita, 1996a, 1996b, 1999, Smith, 1997, Gomes, 1999, entre otros/as), nos permite concluir estar en presencia de *dos sistemas culturales estructuralmente diferenciados*: de un lado, una *cultura ágrafa*, de transmisión oral, que valora más el pensamiento concreto y el conocimiento vinculado al desempeño de actividades cotidianas que garanticen la reproducción cultural y social del grupo (*la cultura gitana*); del otro, una *cultura letrada*, de transmisión escrita, que valora el pensamiento abstracto y el conocimiento erudito (*la cultura del grupo dominante de la sociedad mayoritaria*). Cuando estos dos sistemas culturales se encuentran en el espacio escolar del aula, la diferenciación cultural es doblemente evidenciada, tanto a través de los procesos de socialización y educación de que el niño gitano es objeto por parte de la escuela, como de los papeles que aquí es llamado a desempeñar y que

---

<sup>35</sup> Cf. Casa-Nova, 2006.

<sup>36</sup> Cf. “Roma and the Economy”. Overview Reports, 2004, Berlin Institute for Comparative Social Research Ver también “The situation of Roma in an Enlarged European Union”, 2004, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities. Aún el trabajo de Liégeois (1998 [1986]), donde el autor presenta datos relativos a la escolarización de los gitanos en diversos países europeos: Luxemburgo, Alemania, Dinamarca, Francia, Grecia, Italia, Irlanda, Holanda y Reino Unido. Para el caso español, ver también “European Commission Against Racism and Intolerance, 2002, ECRI Second Report on Spain. Fundación Secretariado General Gitano.

difieren substancialmente de los procesos de socialización y educación familiares y de los papeles que desempeña dentro del grupo de pertenencia, originando lo que Iturra (1990) califica como el “desencuentro entre formas de construir el saber”. Como refiere Fernández Enguita (1996b:20), «las habilidades necesarias para la venta ambulante, la compra y venta de objetos usados (...) es probable que sean las opuestas a las que requieren ser un buen alumno».

La escuela solicita al niño gitano el desempeño de determinadas tareas para la resolución de las cuales el niño va observando que los conocimientos que posee y que son valorados en su grupo de pertenencia, no son considerados adecuados, presentando un reducido significado para la escuela (toda vez que no se constituyen en “saberes codificados”, en la expresión de Lahire (1993), inhibiéndose en el desempeño de tareas que ve como amenazadoras de su autoestima: su no resolución de acuerdo con la concepción de éxito definido por la escuela, significa la “vulnerabilización” del niño en un medio que, sin serle hostil, es desconocido y amenazador en la medida en que no funciona según las reglas que conoce, aunque hay que matizar la teoría del “cultural mismatch” (Carrasco, 2001 [1996], en San Román, Carrasco, *et al*, *ibid.*).

Dentro del sistema cultural en que la escuela se insiere, y siendo ésta un *territorio socio-culturalmente territorializado* (es decir, de hegemonía de la cultura dominante), los niños gitanos acaban frecuentemente clasificados en función de categorías predeterminadas de desarrollo cognitivo, elaboradas por la cultura letrada y de acuerdo con los valores, los criterios y las normas de la sociedad mayoritaria.

### *La diferencia cultural transformada en deficiencia mental*

Aunque no ha sido este el caso portugués, esta categorización ha dado origen, en diversos países europeos, a una *transformación de la diferencia cultural en deficiencia mental*, con un número significativo de niños gitanos frecuentando escuelas para niños con «handicap mental» en países como Alemania, Italia, Francia, el Reino Unido o Irlanda (cf Liégeois, 1998 [1986]:90-92). De acuerdo con Guilherme Ruiz y Raphael Schlambach (2004:11), en Alemania los niños gitanos

“están sobre-representados en las escuelas para niños ‘mentally disabled’ y escuelas para niños con bajos niveles de desempeño académico.” En este país, y para el año de 2003, una investigación conducida por el European Union Monitoring and Advocacy Program (EUMAP), indicaba que sólo la mitad de los niños gitanos frecuentaban la escuela y de éstos, un número muy elevado, por encima del 80% en algunas áreas, frecuentaban las llamadas «special schools».<sup>37</sup> Según los autores mencionados, “este procedimiento está fuertemente relacionado con la falta de una educación intercultural en Alemania, donde los profesores no poseen competencias pedagógicas para enseñar a niños gitanos.”

Aunque, de nuevo, esto debe ser matizado puesto que la investigación sobre minorías y educación há mostrado ampliamente que son las actitudes y las prácticas afectivas y inclusivas del profesorado, y no sus conocimientos interculturales, los que, más allá de las situaciones de malos entendidos recíprocos del contacto intercultural y las posiciones sociales desiguales de unos y otros, los aspectos que en mayor medida determinan su capacidad, la del profesorado, de identificar las capacidades del alumnado, como ha señalado Carrasco (2001, *ibid.*). En este caso y en el siguiente, los datos indican prevalencia de actitudes racistas en educación, descritas con profusión y detalles en la literatura.

En efecto, en la República Checa, 75% de los niños gitanos frecuentan la enseñanza primaria en las llamadas «remedial special schools» y, en Eslovaquia, en el año lectivo de 2002/03 más de la mitad de los estudiantes de muchas escuelas para «mentally disabled», ahora llamadas «escuelas especiales», eran gitanos.<sup>38</sup> En Rumania, «el sistema educativo está etiquetando a muchos niños gitanos procedentes de medios socio-económicos desfavorecidos como ‘disabled’ (McDonald, 1999:194). En Francia, “investigaciones realizadas concluyen la existencia de niveles muy elevados de niños gitanos en ‘special public schools for children with learning or adaptation difficulties’».<sup>39</sup> En Austria, «anteriormente al año de 1995, era casi

---

<sup>37</sup> Cf. *The situation of Roma in an Enlarged European Union*, 2004, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

<sup>38</sup> *Ibid.*.

<sup>39</sup> *Ibid.*.

automático orientar a los niños gitanos a escuelas para ‘mentally retarded’. Actualmente, el porcentaje de niños gitanos que frecuentan este tipo de escuelas es del 10%» (cf. Guilherme Ruiz y Emma Shepherdson, 2004:49).

### *La elaboración de sistemas clasificadores de los niños*

Aunque, como referí arriba, esta no sea la realidad portuguesa, durante la realización de mi investigación fue notoria la construcción, por una parte de los docentes de la escuela frecuentada por los niños de estas familias, de *sistemas clasificadores* de los niños, donde la ‘pereza’ y la ‘mentira’ aparecen recurrentemente: “Son muy perezosos. No les gusta trabajar”; “Se comprueba que ellos son... muy lentos... perezosos”.

Esta es una representación social existente en la sociedad mayoritaria sobre el grupo étnico gitano de la cual los niños acaban por sufrir las consecuencias negativas a ella asociada, no siendo visible, por parte de las profesoras, una preocupación por comprender los procesos que originan lo que denominan ‘pereza’ en los niños en proceso de escolarización, especialmente la no construcción de un *habitus primario* concordante con las exigencias metodológicas y normativas de la escuela y el temor a fallar en la ejecución de la tarea solicitada<sup>40</sup>.

“¡Ya se sabe de la clase gitana que uno de los defectos que tienen es mentir, tienen una imaginación... sólo le cuento!” (Prof. 1º Ciclo de Enseñanza Básica)

Las profesoras, tal como otros grupos socio-profesionales y culturales, parecen ignorar o no tomar en consideración el hecho de que la *mentira*, en el grupo étnico gitano, es construida como *estrategia de supervivencia*, base de una capacidad discursiva necesaria para hacer frente a las situaciones de desventaja y desigualdad social y cultural vividas. *No es una categoría innata*, como es frecuentemente presentada, *sino socialmente construida*, funcionando a veces como un *marcador*

---

<sup>40</sup> Además de estos aspectos y tal como en otros grupos socio-profesionales, no existe una concienciación relativa al hecho de que la clasificación de “perezoso” obedezca a parámetros normativos inherentes a una determinada cultura que no presentan una correspondencia lineal en la cultura gitana.



*étnico*<sup>41</sup> de la población gitana en su todo, incluyendo a los niños, tanto en lo que concierne al establecimiento de relaciones de sociabilidad inter-étnicas, como en relación con los procesos de escolarización de que son objeto. Es decir, los niños *viven las consecuencias de las representaciones sociales negativas asociadas a su grupo de pertenencia*, tanto en la relación con la sociedad global, como en el contacto con instituciones específicas, principalmente la institución escolar.

La escuela raramente aparece referenciada por las profesoras en el universo de las razones constitutivas de la inadaptación de los niños a la escuela, menospreciando la importancia de *comprender cómo se procesan las experiencias de escolarización de estos niños*.

Estos niños son considerados escolarmente difíciles porque provocan ruido, incluso silenciosos y silenciados porque incomodan en la evidencia de su no adaptación a la escuela, atribuida por las profesoras a las familias y al contexto sociocultural en el que habitan y desarrollan relaciones de sociabilidad intra-étnicas.

De las observaciones realizadas en el aula fue perceptible que, más que los contenidos curriculares, es la *forma y los procesos de organización del trabajo pedagógico en el aula* lo que subyace en gran medida a la incomodidad de los gitanos frente a la escuela, incomodidad que los motiva a construir una multiplicidad de pretextos y estrategias para abandonar la sala a mitad de una aula, o para faltar a las aulas al día siguiente: dolores de cabeza, familiares enfermos, un hermano más pequeño, etc., no siendo perceptible para las profesoras que estas estrategias de fuga de la escuela esconden un problema más profundo, relacionado con el malestar que estos niños sienten dentro de la escuela tal como ésta se encuentra actualmente configurada.

Además, las escuelas a las que suelen acudir están mayoritariamente pensadas para la clase obrera (Carrasco, 2003), lo cual constituiría un elemento más de distancia entre valores y prácticas esperados y practicados, según la hipótesis expuesta a raíz de mi propio trabajo.

---

<sup>41</sup> Me inspiré en la expresión “un marcador aparentemente irreductible” de Silvia Carrasco (2002), cuando la autora se refiere a lo que las sociedades dichas de acogida designan de “problemas de lenguaje” presentados por las minorías.

Los estudios que realicé (cf. Casa-Nova, 1999, 2002, 2006, 2008<sup>a</sup>, Cortesão *et al*, 2005), evidenciaron la existencia de una valoración de la *función normalizadora de la escuela* por parte del cuerpo docente, es decir, de la importancia de la socialización de los niños gitanos en valores y normas de comportamiento de la sociedad mayoritaria- aunque en realidad, como hemos señalado y según la literatura, se trata de comportamientos esperados en las escuelas de barrios populares, no de las clases medias y altas de la sociedad mayoritaria-asistiéndose a un intento de inculcación de determinados valores a través de la escuela en tanto que institución estatal y que, en la perspectiva de las profesoras, se hace fundamental para una integración con éxito en la sociedad más amplia por parte de los individuos pertenecientes al grupo socio-cultural gitano.

Esta perspectiva coincide con la tesis defendida por Durkheim (1984) relativa al papel de la escuela y según la cual la educación escolar deberá transmitir los valores morales que integran la sociedad, siendo estructurada para asegurar la supervivencia de la sociedad a la que sirve. De acuerdo con el autor, “(...) las escuelas públicas son y deben ser el mecanismo regulador de la educación nacional” (Ibid.:116), “formando moralmente al niño (...)” desarrollando en él “disposiciones generales” (Ibid.:119). De acuerdo con Durkheim (1984), “la función de la educación es suscitar en el niño un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la cual el niño pertenece considera que no deben estar ausentes de cualquiera de sus miembros”, ya que “la sociedad solamente podrá vivir entre sus miembros si existe una suficiente homogeneidad, fijando anticipadamente en el alma del niño las similitudes esenciales que la vida colectiva exige” (Ibid.:). El autor defiende así una *función uniformizadora* de la educación escolar al nivel de la inculcación de los valores morales vigentes en cada sociedad y en cada momento histórico, posibilitando una vivencia común en sociedad por la regularidad y previsibilidad del comportamiento que de ella deriva.

Aunque de forma no conciente, las profesoras acaban por defender este tipo de educación, al mismo tiempo que revelan una débil valoración (discursiva y práctica) de su papel en cuanto agentes de desarrollo cognitivo-instructivo.

Así, la forma de estar de las profesoras estudiadas en la profesión y en la escuela a la que asisten los niños de las familias observadas se mostró claramente influenciada por sus expectativas frente a la realidad socio-económico-cultural de los agregados familiares de origen de los niños que asisten a la escuela y por la forma en que cada profesora refleja e interioriza esa realidad. Esta forma es atravesada por la percepción del papel que desempeñan socialmente y que se refleja en la construcción de *prácticas pedagógicas que promueven la vertiente de la instrucción pero, y sobre todo, la vertiente de la socialización en normas y valores de la llamada cultura oficial*, destacando la *baja presión sobre los alumnos para el aprendizaje y el rendimiento escolares*.

#### *Escuela y reproducción social*<sup>42</sup>

Los discursos y prácticas observados son reveladores de otra dimensión de la reproducción cultural y social: el *fracaso y la exclusión escolares no se dan solamente por la imposición arbitraria de un conocimiento expreso en el código dominante* (Bourdieu & Passeron, s/d.), *pero también porque al niño de clases sociales y minorías étnicas desfavorecidas se le niega el acceso a la cultura dominante a través de*, por un lado, *la disminución del nivel de exigencia en la distribución y apropiación del saber considerado socialmente válido y escolarmente enseñado* y, por otro lado, *por la negación de la posibilidad de (re)construcción de ese saber con los niños* (cf. Silva, 1988, Casa-Nova, 2002, 2005a). Las profesoras revelaron, a nivel discursivo y a nivel práctico, *alguna preocupación con la existencia de públicos escolares étnica y culturalmente diferenciados*, pero esa preocupación no se traducía, en su mayoría, en un aprovechamiento efectivo de la cultura de cada niño al nivel del desarrollo de prácticas pedagógicas contextualizadas (pero exigentes) y interculturales<sup>43</sup>, desarrollando fundamentalmente “prácticas pedagógicas homogéneas y homogeneizantes” (Casa-Nova, 2002), próximas de lo

---

<sup>42</sup> Cf. Casa-Nova, 2002, 2005a.

<sup>43</sup> Para una definición del concepto de educación intercultural desde la perspectiva de la autora, ver Casa-Nova, 1999 y 2002, cap. IV.

que Fernández Enguita (1996:20) llamó la forma carencial de abordar la diferencia, apoyadas en la convicción de que los niños necesitan ser compensados de los conocimientos y valores que no les son transmitidos en su cultura de origen, conocido también como la *perspectiva del déficit* en el análisis de la escolarización de minorías (Carrasco, 2001[1996], en San Román, Carrasco *et al*, *ibid.*).

*Una educación escolar para la monoculturalidad y la discontinuidad de algunas prácticas culturales: paradojas de la construcción de una escuela de masas*<sup>44</sup>

Sin embargo, también se observaron esfuerzos y prácticas por parte de las profesoras que denotan una toma de conciencia a nivel de la necesidad de atender positivamente la diferencia cultural; algunos discursos y prácticas reveladores de alguna preocupación con las especificidades culturales y las especificidades del modelo de socialización escolar. Considero, sin embargo, que la *educación/enseñanza administrados en aquella escuela se insiere mayoritariamente en un modelo monocultural (que resulta en gran medida de la incapacidad de trabajar con la diferencia cultural y no de un rechazo a trabajar con ella)* y no en un modelo de educación inter/multicultural crítica, entendida como una educación que, por un lado, desarrolle prácticas pedagógicas contextualizadas, a través de la elaboración de “dispositivos pedagógicos” (Cortese & Stoer, 1996) que permitan el acceso a un “bilingüismo cultural” (*Ibid.*). Lo que las profesoras entendían por la práctica de la educación inter/multicultural era sobre todo el desarrollo de actividades fuera del espacio del aula, actividades extra-curriculares, materializadas en danzas, canciones y semanas gastronómicas de las diversas culturas, dando origen a un “pluralismo cultural benigno” (Stoer, 1997)<sup>45</sup>, o “interculturalismo ingenuo” (Carrasco, 1997), que difícilmente se traduce en resultados académicos positivos o en oportunidades de vida diversificadas.<sup>46</sup>

---

<sup>44</sup> Cf. Casa-Nova, 2002.

<sup>45</sup> Acerca de los conceptos de “dispositivos pedagógicos”, “bilingüismo cultural” e “pluralismo cultural benigno”, ver Casa-Nova, 2002, cap. I y IV.

<sup>46</sup> A propósito de la folclorización de la diferencia ver también, entre otros, Torres Santomé (1995), donde el autor habla de un “*curriculum* turístico” construido para trabajar con las minorías en la escuela. A propósito de la estereotipia del ‘otro’, representada en los libros de textos y sus reflejos en

A pesar de que las prácticas pedagógicas monoculturales son predominantes, quiero subrayar que, en esta mirada sobre una escuela, lo que se reveló más interesante desde el punto de vista de las posibilidades de conocimiento y comprensión de una realidad concreta y, consecuentemente, de las posibilidades de construcción de conocimiento, fue *desvelar y comprender la complejidad, pluralidad y simultaneidad de perfiles personales-profesionales de profesores y de profesoras que revelaron características que apuntan a la posibilidad de estar en presencia de prácticas y de discursos pedagógicos que sustentan diferentes concepciones de escuela*:

- observé y oí prácticas y discursos que revelaron una percepción de los niños como “sistemas deficitarios”, que no poseen las competencias necesarias para acceder al conocimiento escolarmente transmitido, lo que configuraría un/a profesor/a anterior a la construcción de la actual escuela de masas, que designé por *escuela de domesticación - profesor/a pre/monocultural*.

- en esta realidad escolar coexiste el/la profesor/a que cree que todos los niños deben tener acceso a la escuela, que considera que su público escolar tiene un potencial para la adquisición de la cultura escolar: el/la profesor/a de la *escuela de masas – escuela meritocrática, profesor/a monocultural* (Stoer, 1994) pero desarrollando prácticas pedagógicas mayoritariamente homogéneas y homogeneizantes.

- encontré también el/la profesor/a que reconoce la existencia en la escuela de una multiplicidad de culturas, pero dando visibilidad a las diferencias culturales en una perspectiva de “folclorización” de las mismas, lo que designé como *profesor/a mono/multicultural – y por escuela esencialista-diferencialista*.

- la observación realizada (des)ocultó aún *dilemas de profesores/as* que, teniendo conciencia de las desigualdades sociales y escolares existentes y creyendo en la posibilidad de democratización del proceso de enseñanza-aprendizaje, procuran promover prácticas pedagógicas sensibles a la diferencia cultural, aproximándose al

---

la (no) construcción de una educación intercultural, ver García Castaño, Martínez y García Cano (1999:169-207).

tipo-ideal de *profesor/a inter/multicultural* y a una *escuela ciudadana*, quedando sujetos, sin embargo, a constreñimientos exteriores que dificultan la implementación de tales prácticas (cf. Casa-Nova, 2002, 2005a).

Frente a esta realidad compleja y extraordinariamente rica del punto de vista de los significados, considero que “la crisis y consolidación de la escuela de masas” (Stoer & Araújo, 1992) que se vive actualmente en Portugal<sup>47</sup> dan lugar a *profesores/as de los/as cuales emergen simultáneamente características que configuran perfiles personales-profesionales que designé de pré/mono/multi/interculturales* (es decir, los profesores/as que presentan características de los cuatro tipos anteriormente presentados).

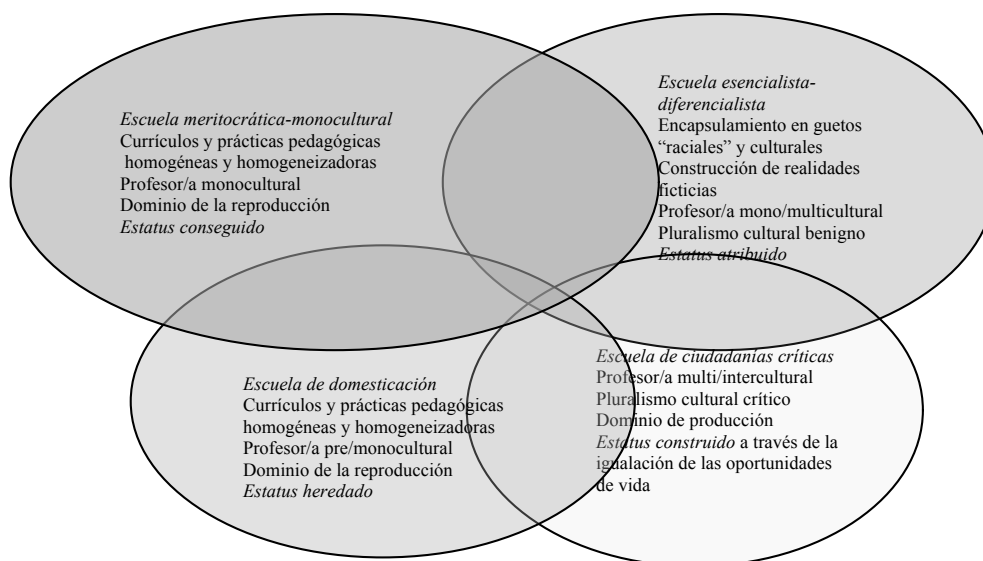
Las prácticas y los discursos observados y escuchados fueron reveladores de comportamientos y discursos que indican que estamos ante un cuerpo docente que, frente al proceso de construcción de la escuela de masas, está en un proceso de (re)construcción de su propio camino, resultando de aquí la *simultaneidad de características donde los paradojas, las (aparentes) incoherencias, las perplejidades, el reconocimiento y el intento de conocimiento de la diversidad cultural se entrecruzan y interpenetran*, dando origen a prácticas pedagógicas y discursos aparentemente contradictorios, *coexistido en un/a mismo/a docente formas diversificadas de ser profesor/a*.

Es esta complejidad que procuro evidenciar en el gráfico siguiente, donde el tamaño y color de las elipses se corresponde con el grado de visibilidad en la escuela estudiada:

---

<sup>47</sup> Crisis y consolidación que, de acuerdo con los/las autores/as (Ibid.), por un lado deriva del aumento gradual de la duración de la escolaridad obligatoria y, por otro, de la incapacidad de la escuela de masas para solucionar la cuestión de la desigualdad social y cultural. Al mismo tiempo, la escuela de masas promueve, en su interior, esa misma desigualdad (cf. Bourdieu & Champagne, 1997 [1993]).

Gráfico 2



*Significado de la educación escolar para los gitanos*<sup>48</sup>

La falta de escolaridad, junto al racismo mayoría→minoría que dicen sentir, es también percibido por gran parte de la comunidad como un *handicap* inhibitor de la inserción en el mercado de trabajo en ocupaciones fuera del ámbito tradicional de las ocupaciones gitanas, alejándoles de otras perspectivas de futuro profesional. Como refirió un individuo de la comunidad analizada durante la realización del trabajo de campo, “el gitano es rey porque no tiene jefe. Pero no tiene futuro porque no tiene escuela.”

La lucidez de este análisis revela que también los gitanos consideran como “(...) inevitable la necesidad de la educación como herramienta de cambio” (Carrasco, 2002) y ha sido ya mostrado en las trayectorias y estrategias de mujeres y hombres gitanos españoles y sus significados (Abajo y Carrasco, 2004)

La ausencia física de la escuela es percibida y verbalizada por algunos individuos como lo que denominé una *incapacidad estructural* de permanecer en ella de forma prolongada, visible en expresiones que reflejan la necesidad de ayuda exterior para construir trayectorias escolares de éxito: “El gitano solo no consigue.

<sup>48</sup> Cf. Casa-Nova, 2006.

Sólo con ayuda”; “17 años en la escuela para ser profesor?! ¡Es preciso una cabeza! el gitano ‘gitano’ no consigue.”

Lo que denomino *incapacidad estructural* de permanencia continuada en la escuela deriva, en parte, de la pertenencia a un sistema cultural diferenciado, a una cultura tradicionalmente alejada del saber letrado, una cultura ágrafa, donde existe “toda una forma de pensar el mundo y formas divergentes de ordenarlo” (San Román, 1984). Esta incapacidad estructural actual de permanencia prolongada en la escuela, no significa una incapacidad estructural permanente, pero sólo se mantendrá si las condiciones actuales de su construcción no sufren procesos de reconfiguración y de cambios significativos, especialmente a nivel de la construcción del *habitus* primario en lo que respecta a los procesos de socialización y educación familiar y comunitaria y a la configuración de la educación escolar. Significa, por lo tanto, que no existen todavía las condiciones, los contextos y los procesos que permitan que la asistencia prolongada a la escuela por parte del grupo étnico gitano sea regular, en lugar de las singularidades que actualmente presenta y que sólo dan origen a movi­lidades individuales. Estas singularidades resultan de formas diferenciadas de percibir la escuela y los saberes escolares que, para algunas familias, aparecen como una forma de *elevación del estatus social* de sus hijos.

*Además de las regularidades: la asistencia escolar como factor de diferenciación interno y de movilidad social*

A pesar de que el alejamiento de los gitanos de la escuela se presentara como una regularidad, que las razones apuntadas en Casa-Nova (2006) podrán ayudar a comprender, las investigaciones realizadas revelaron *una* no homogeneidad interna en la forma de ver y de relacionarse con la escuela.

Con relación a la asistencia y al aprovechamiento escolares al final de la Enseñanza Secundaria, nivel de enseñanza al cual llega un número muy reducido de alumnos gitanos, de 1994/95 a 1997/98 se asistió a un cambio significativo en los niveles de aprovechamiento escolar de estos alumnos a nivel nacional, pasando de 0% de aprobados en el año lectivo de 1994/95, al 100% de aprobados en los años lectivos de 1996/97 y 1997/98, aunque el número de alumnos matriculados en este nivel de enseñanza sea relativamente bajo: en el año lectivo de 1997/98, estaban



matriculados apenas 16 alumnos, de los cuales 4 fueron evaluados en el 12º año, habiendo todos ellos concluido el año en cuestión. Estos niveles de éxito son indicadores de un cambio de actitud en relación con la escuela y los saberes escolares por parte de las familias y de los alumnos que llegan a este nivel de enseñanza, para quienes la escuela empieza a aparecer como una forma de cambio de estatus social (cf. Casa-Nova, 2002, 2006).

### *Hábitus étnico y lugares de etnia.*

Las investigaciones realizadas me han permitido concluir la existencia de *grados de importancia diferenciados atribuidos a la escuela*, como efecto de las formas de enfocar la entrada al mercado de trabajo y de la relación con la sociedad en general. Esta evidencia empírica me llevó a la construcción del concepto de *lugares de etnia* (Casa-Nova, 1999, 2001, 2005a), elaborado a partir del conocimiento de una diferenciación intraétnica, y basado en una autodiferenciación realizada por los diferentes sujetos, constituyéndose en *lugares diferenciados* (no necesariamente jerarquizables o jerarquizantes) dentro de lo que denomino, ya desde 1999, como *habitus étnico* o de etnia (cf. Casa-Nova, 1999:34-35).

Teniendo en cuenta una investigación que realicé entre 1997 y 1999 evidenciando formas diferenciadas de adhesión al saber escolar y al significado de las acreditaciones, o diplomas académicos, busqué una explicación para las heterogeneidades en las percepciones de los gitanos sobre la escuela, otorgando importancia a los factores estructurales de clase social, etnia y género de manera interrelacionada, destacando especialmente el efecto de *desincronización* (McCarthy, 1994) de estos componentes. Esta investigación mostró que el *hábitus étnico* (o de etnia) influenciaba la relación de los gitanos con la escuela de forma más significativa que el *hábitus de clase*, lo que viene a corroborar la presente investigación. Este hallazgo coincide en su significado con la interpretación que hace Carrasco (2004[2002]) sobre la posición de los gitanos respecto a la educación escolar como minoría de ‘casta’, a través del modelo que desarrolló el antropólogo Ogbu para el caso de los afroamericanos en los EEUU y otras minorías fuertemente

estigmatizadas en distintas sociedades, para quienes una historia de contacto altamente problemática y el desarrollo de ‘diferencias culturales secundarias’, es decir, construidas en la relación reactiva y de distanciamiento frente a la mayoría, el bajo rendimiento escolar puede resultar una adaptación, contraria al moralmente indeseable ‘acting white’, que Carrasco hace equivalente a la expresión ‘apayarse’, y herramienta de defensa ante la asimilación.

Desde el punto de vista del individuo, este *hábitus étnico* lleva a la problematización de las heterogeneidades de las disposiciones originadas en la pertenencia étnico-cultural. El concepto de *lugares de etnia* (inspirado en los lugares de clase-the ‘class locations’- de Erik Olin Wright, 1989), permite matizar espacios intermedios dentro del *hábitus étnico* tal como es construido por los propios sujetos-actores sociales. Es decir, los sujetos-actores comparan, de forma jerarquizada o no, ciertas características culturales del grupo étnico al cual pertenecen con otras características de elementos del mismo y o de otro grupo étnico, de forma que constituirían esquemas de pensamiento y de acción para su propia etnia y para sus relaciones intraétnicas. Como producto (derivado de un proceso) de estos esquemas de pensamiento, puede aparecer un *hábitus simple* (Casa-Nova, 2001), que corresponde a un cierto *determinismo étnico* (un cierto conservadurismo), o un *hábitus compuesto* (Ibid.), que representa un distanciamiento crítico de ciertas prácticas y percepciones culturales del grupo étnico, pero no la pérdida de la identidad cultural.

Estos dos tipos de hábitos condicionan tanto las relaciones interétnicas como las intraétnicas, presentando lo que se denomina *lugares de etnia* como capaces de representar las grandes heterogeneidades del *hábitus étnico*. En este sentido, se presta atención a las discontinuidades culturales relacionadas con el *hábitus compuesto*, a través del análisis de las prácticas y de las estrategias de estos procesos de cambio y, sobre todo, a su repercusión en los jóvenes y sus relaciones con la escuela y con su grupo étnico de origen. Siendo así, el *hábitus étnico* no se presenta como inalterable de prácticas y representaciones simbólicas, sino como condiciones socioculturales (*lugares de etnia*) dentro de las cuales se da una gran variabilidad de configuraciones inter e intra grupales desde las disposiciones estructurantes más conservadoras (*hábitus simple*) a las disposiciones más estructurables, de un cierto

distanciamiento de determinados comportamientos y actitudes del grupo étnico de origen (*hábitus compuesto*).

Al contrario que Bourdieu (1970), no considero que los ajustes del *hábitus* individual a nuevas situaciones, realizados a través del efecto de *hysteresis*, presentan un valor heurístico para la comprensión de los cambios de las prácticas culturales y de actitudes en relación con la escuela por parte de algunos sujetos-actores analizados, y sí considero heurísticamente más productivo analizarlas a partir de un *hábitus étnico compuesto* y de los *lugares de etnia*.

Así se problematiza la heterogeneidad de las disposiciones estructurantes y estructurables (*hábitos*) hacia la escuela originadas en la pertinencia étnico cultural, pero observándolas a partir de la perspectiva del individuo, argumentando que dentro de lo que denomino *lugares de etnia* existen variedades o matices individuales importantes del *hábitus étnico* que, constituyendo aún singularidades en el presente, podrán constituir en un futuro regularidades capaces de cambiar la actual relación de los sujetos-actores gitanos con la educación escolar pública.

Construidos a partir de la existencia de *diferentes grados de concienciación étnica* y de expectativas y perspectivas de vida diferenciadas, los *lugares de etnia* originan *reconfiguraciones del hábitus primario* y permiten comprender las heterogeneidades y homogeneidades encontradas, normalmente en relación con la forma de enfocar el saber escolar, donde la atribución de un mayor o menor significado a la escuela no parece ser dependiente de la posesión de mayores recursos económicos (estas familias son, quizás, aquellas que menor significado atribuían al saber escolar) (cf. Casa-Nova, 2005a).

La definición de los *lugares de etnia* se corresponde con el nivel de las diferencias de posicionamiento de los diferentes actores sociales con respecto a la inserción en el mercado de trabajo y al valor atribuido al saber y a los diplomas escolares, o con diferencias de posicionamiento en lo que concierne a determinados valores de la '*Ley Gitana*'. Los *lugares de etnia* serían asimismo definidores de la *posición en el grupo*, es decir, el lugar ocupado por los diferentes actores sociales dentro del grupo de pertenencia con referencia a otros sujetos-actores de la misma

etnia (cf. Casa-Nova, 2002), pero también con referencia al grupo sociocultural mayoritario.

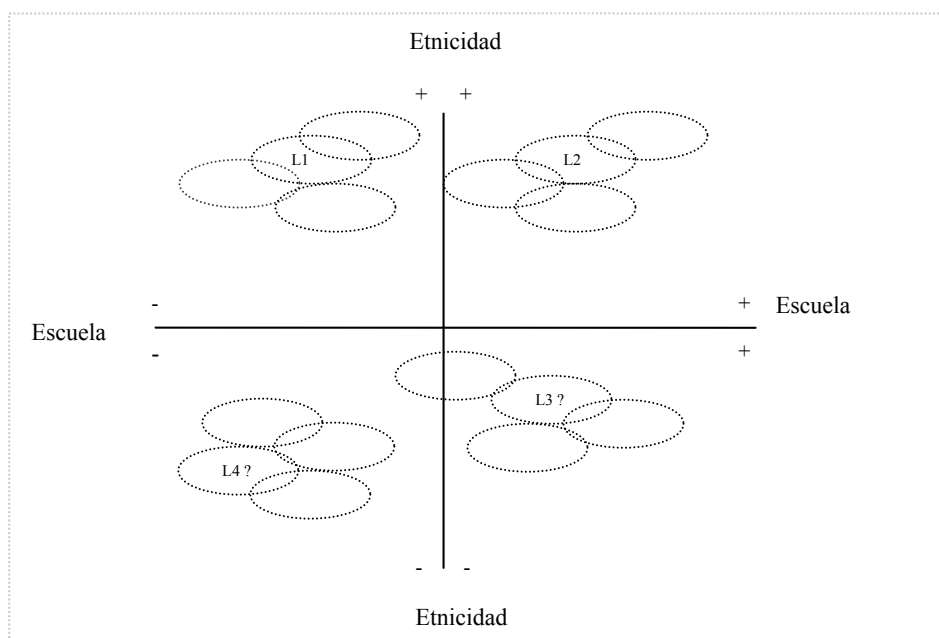
Estos *lugares de etnia* se constituyen en *lugares móviles* en función de las dinámicas, de las percepciones de sí o del “otro” (gitano o no gitano) y de las redes de sociabilidad desarrolladas, en los contextos locales, regionales y, a veces, nacionales.

Todo esto significa que, respecto a la escuela, el paso de un *lugar de etnia* a otro es influenciado, normalmente, por las expectativas de vida diferenciadas, por el lugar atribuido a la escuela en el juego de oportunidades para la vida, por la mayor o menor permeabilidad de las familias y los individuos a las presiones grupales y comunitarias, por la discrepancia individual o grupal de algunos de los valores de la llamada “Ley Gitana”, por el apoyo comunitario a la movilidad social – horizontal o vertical ascendente – de algunos de sus elementos y por el papel de la escuela en la relación que establece con la diferencia cultural. Puede dar lugar, así, a una mayor o menor afirmación de identidad, de etnicidades con mayor o menor contraste respecto a la sociedad global, de manera que, en la comunidad analizada, *una mayor valoración de la escuela no significa una menor afirmación étnica* (cf. Casa-Nova, 2005<sup>a</sup>).

Esta diversidad de situaciones podrá coexistir dentro de una misma comunidad, variando en función de los contextos, estrategias e intereses individuales y grupales.

Es la *variedad* y *variabilidad* de estas situaciones lo que intenté hacer visible en el gráfico 1 (donde L1 significa *lugar de etnia* 1, L2 *lugar de etnia* 2 y L3 *lugar de etnia* 3 y L4 *lugar de etnia* 4).

Gráfico 3



De la posibilidad de existencia de la *variedad* y *variabilidad* de estas situaciones, y en lo que se refiere a los gitanos de la comunidad estudiada, la mayoría de sus individuos se sitúa aún en el *cuadrante más etnicidad y menos escuela*, existiendo sin embargo algunos jóvenes que se sitúan en el *cuadrante más etnicidad y más escuela*, como es el caso de los dos jóvenes que frecuentan el 10º y el 9º año de escolaridad. Estos jóvenes, que perciben los diplomas escolares como una forma de elevación de su estatus social, revelan simultáneamente producciones discursivas altamente valorizantes de su pertenencia étnica y de la importancia del mantenimiento de esa pertenencia, al mismo tiempo que consideran que la asistencia prolongada a la escuela les permite la adquisición de conocimientos y competencias lingüísticas y discursivas que posibilitan una defensa sustentada de su diferencia cultural y de reivindicación de derechos ante el ‘Otro’ diferente.

Cabe destacar que los padres del joven que frecuenta el 10º año pertenecen a la categoría de padres no escolarizados, aunque la madre posea conocimientos rudimentarios de lectura. Sin embargo, siempre manifestaron el deseo (que

procuraron hacer realidad) de proporcionar a los hijos un nivel de escolaridad al cual ellos no habían tenido acceso. La progenitora manifestó desde siempre una preocupación por acompañar la escolaridad del hijo, reuniéndose regularmente con la(s) tutora(s) para indagar los progresos y las dificultades del educando, incentivándolo constantemente a la prosecución de estudios. Desde el punto de vista familiar, el significado atribuido por los padres a la escuela, la seguridad de este joven de no querer ser vendedor ambulante y el incentivo de los padrinos a la permanencia en la escuela, motivaron que hasta estos momentos presentase una escolaridad de relativo éxito (con dos suspensos) y el deseo de permanecer en la escuela, huyendo así de un futuro profesional ‘marcado’ por la pertenencia étnica: ser *feriante*, vendedor ambulante.

Este estímulo e inversión en la prosecución de estudios no habría sin embargo sido el mismo si los descendientes fuesen del género femenino, como acabaron confesando los progenitores y como también se constató en estudios anteriores (cf. Casa-Nova, 1992, 2002).

Debe señalarse que la existencia de una mayor valoración escolar puede traducirse en una asistencia escolar prolongada y en la adquisición de certificados escolares de niveles más altos o traducirse en una no asistencia escolar, dependiendo de las estrategias y oportunidades de vida familiares y grupales (cf. Casa-Nova, 2006). Es decir, existiendo familias que valoran igualmente los saberes escolares, algunas desarrollan estrategias de apoyo de sus hijos en la escuela de forma prolongada, mientras otras, sea por razones de supervivencia económica, sea por presiones, *reales o simbólicas*, del grupo, especialmente en lo que se refiere al género femenino, son constreñidas a retirar a sus hijos y/o hijas de la escuela. Este es el caso de una joven de la comunidad, actualmente con 18 años, para quien la escuela significaba la liberación de la “condición gitana” en lo que se refiere a la inserción en el mercado de trabajo.

Desde el punto de vista discursivo y práctico, esta joven está muy cerca de la escuela, pero le fue imposible su asistencia a partir del 6º año de escolaridad debido a las relaciones de género y presiones resultantes de la pertenencia de género,

agravadas por la necesidad de cambio de establecimiento de enseñanza, que imposibilitaba una vigilancia familiar y/o comunitaria.<sup>49</sup>

Habiendo asistido a la escuela con éxito y accedido del 1° al 2° ciclo con 9 años, a partir del 6° año de escolaridad esta joven suspendió sistemática e intencionalmente como forma de garantizar la continuidad escolar.

Por razones relativas a constreñimientos derivados del sistema de valores de la *Ley Gitana en lo* que al género femenino se refiere, la progenitora no permitió su permanencia en la escuela. A pesar de que los progenitores valoraban los saberes escolares y lo que los diplomas escolares pueden proporcionar desde el punto de vista de la integración socio-cultural y de elevación del estatus social, el temor de reacciones negativas del grupo extenso imposibilitaron la permanencia de la hija en la escuela más allá de 6° año, lo que significa que la presión y el *control comunitarios, reales o simbólicos*, juegan un importante papel en lo que concierne a los márgenes de autonomía de sus individuos individualmente considerados (cf. Casa-Nova, 2008b, parte II). El temor de consecuencias negativas funciona frecuentemente como inhibidor de la realización de aspiraciones sociales individuales y familiares, principalmente en lo que se refiere al género femenino. E importa, sin embargo, destacar que, también para esta joven, el acceso a un diploma de nivel superior y el acceso subsiguiente al mercado de trabajo de la sociedad mayoritaria en una profesión socialmente prestigiosa, no significaría la pérdida de la etnicidad gitana, afirmando su deseo de casarse con un joven gitano (lo que efectivamente ocurrió), no por una cuestión de ‘racismo’, sino porque, en su perspectiva, un joven perteneciente al grupo socio-cultural mayoritario tiene “otra cabeza. Otra cabeza.”

En la investigación que realicé no se reveló ninguna situación de *menos etnicidad y más escuela* o *menos etnicidad y menos escuela*, aunque formulamos la posibilidad de que estos *lugares de etnia* por relación a la escuela son eventualmente visibles en otras comunidades gitanas.

---

<sup>49</sup> Para el conocimiento de los discursos producidos por los padres de esta joven durante la frecuencia del 4° año de escolaridad, ver Casa-Nova, 2002, cap. III.

Los *lugares de etnia* serían explicitadores de las (y explicitables a través de las) diferenciaciones de posición de las familias gitanas en lo que concierne a la escolarización de sus hijos e hijas, así como de diferentes formas de estar frente a la sociedad global.

Como referí anteriormente, el deseo e intento de cambio manifestados por algunos y algunas de los y de las jóvenes que integraron mi investigación y que aquí ejemplifico con dos casos, no significan sin embargo el alejamiento de la etnicidad gitana; significa la *reconfiguración de su habitus primario*, es decir, una *estructura constantemente reestructurada, que a su vez se constituye en la base de una nueva o renovada estructura que origina seguridad para la acción, posibilitadora de adaptaciones a las innovaciones frente a los cambios sociales e intereses y expectativas individuales*.

Importa aún destacar que los niños y jóvenes que evidencian *una* mayor proximidad de la institución escolar son aquellas para los cuales *existen expectativas familiares de mejora del estatus social* (deseo de integración social, especialmente, por el trabajo); *mayores relaciones de sociabilidad intra-étnicas* de los progenitores y de los adolescentes y jóvenes; *relaciones de proximidad con elementos que valoran los saberes escolares; realización de matrimonios exogámicos* (mayor valoración de los saberes escolares por parte del cónyuge payo; mayor deseo de integración social por parte del cónyuge gitano); *motivación personal* y el *desarrollo de relaciones de proximidad profesores-familias*, evidenciando el *papel de los profesores, de las profesoras y de la propia escuela* en este proceso, lo que coincide con los resultados de la investigación realizada por Abajo y Carrasco (2004) con gitanos españoles.

### **Etnicidad y dialecticidad del poder en las relaciones de género<sup>50</sup>**

En lo que concierne a los procesos de socialización y educación familiares, y específicamente en lo que se refiere a la escolarización, aquellos se procesan de forma diferenciada en función del género. Chicos y chicas no poseen las mismas oportunidades de una eventual asistencia prolongada a la escuela, siendo que a los

---

<sup>50</sup> Cf. Casa-Nova, 2008b, cap. II



primeros se les da permiso (aunque sin obligación) para asistir sin límite de años de escolaridad, mientras las chicas, cuando son comparadas con las chicas pertenecientes al grupo socio-cultural mayoritario, son precozmente “orientadas” hacia su abandono, principalmente a partir de la transición del primero al segundo ciclo de escolaridad (4º para el 5º año). Sin embargo, son estas quienes, dentro de las comunidades, presentan mayor voluntad de proseguir estudios en comparación con los chicos. Las desigualdades de género dentro de las familias estudiadas fueron una evidencia empírica que sin embargo el prolongamiento del trabajo de terreno y las relaciones de proximidad construidas permitieron matizar en lo que concierne al ejercicio del poder por parte de los dos géneros.

Considerando, en la estera de Etienne *et al* (1998:243), que “el poder es una relación social entre individuos o grupos sociales” y que “toda relación social (...) puede ser considerada como una relación de poder (*Ibid.*)” destaco, del análisis de los datos de terreno, la existencia de lo que denominé una *subordinación subordinante* y de una *dominación subordinada* en las relaciones de género dentro de cada un de los contextos de vivencia cotidiana (familiar, comunitario, escolar y laboral), explicitables no sólo a través de determinantes estructurales (donde el concepto de dominación, especialmente de la dominación masculina, gana particular relevancia), como de las agencias (con conciencia) y de las subjetividades de los diversos sujetos-actores en presencia y en contraposición, en su doble estatus de ciudadanos y ciudadanas de un Estado y de miembros de una comunidad perteneciente a un grupo socio-cultural concreto. Estos sujetos-actores en presencia y en contraposición, en función de la interpretación de las situaciones vivenciadas y de los estatus sociales otorgados y/o conquistados dentro de su grupo de pertenencia, originan ‘micro-dominaciones’ que, en contexto, ‘desafían’ dominaciones más de orden estructural.

La *dialecticidad del poder* que aquí señalo se presenta como resultando de un proceso donde las relaciones de lo cotidiano son continuamente (re)interpretadas y, consecuentemente, (re)definidas, reconfigurando las relaciones de dominación entre los géneros, lo que significa también que “las relaciones de poder se sitúan en el marco de las relaciones de interdependencia” (Etienne *et al*, 1998:244) donde el poder no está siempre del mismo lado o apenas de uno de los lados, ni se presenta como homogéneo en su ejercicio, tanto en términos de la cantidad, como en términos

de su tipología.<sup>51</sup> Si se considera, en la estera de Elias (*in Etienne et al*, 1998:244), que “alguien ejerce poder sobre nosotros en la medida en que nosotros dependemos más de alguien que él depende de nosotros” (o, añadiría yo, en la medida en que nosotros nos percibimos como más dependientes de alguien que ese alguien de nosotros), podemos concluir que en cualquier relación social esta asimetría de poder variará en función de los contextos y de los procesos de interacción, donde la interpretación de las situaciones juega un papel fundamental en la definición de quien detenta el poder y en qué grado se ejerce.

En este ejercicio sociológico de (des)ocultación de las relaciones de poder y de ejercicio de ciudadanía entre géneros vivida en contextos socio-geográfico-culturales específicos, la observación participante realizada desveló la existencia de lo que designé de *dialecticidad del poder* en las relaciones de género que podrá ser mejor comprendida a través de la lectura de los gráficos que se presentan a continuación y que procuran dar cuenta de la gradualidad existente en las relaciones de dominación/subordinación entre géneros dentro de la comunidad estudiada.

Los gráficos presentados en esta discusión de los datos constituyen una síntesis de las reflexiones desarrolladas en Casa-Nova, 2008b, parte II, en lo que concierne a las *relaciones de poder entre géneros*, tanto en su *dimensión expresa*, como en su *dimensión oculta* y la existencia de una *dominación subordinada* y de una *subordinación subordinante*, es decir, una dominación que tiene implícita un cierto tipo y un cierto grado de subordinación al género opuesto y una subordinación que también es subordinante en la medida en que implica un cierto grado y un cierto tipo de dominación del género opuesto.

La lectura de estos gráficos debe realizarse acompañada de la lectura del trabajo referido y teniendo en cuenta la gradación inherente a cada situación, considerándose que existe una *dominación subordinada* cuando la dominación se sobrepone a la subordinación y una *subordinación subordinante* cuando la subordinación se sobrepone a la dominación.

---

<sup>51</sup> La construcción de la categoría ‘*dialecticidad* del poder en las relaciones de género’ en vez de ‘*dialéctica* del poder en las relaciones de género’, tiene subyacente el hecho de considerar que el término ‘*dialecticidad*’ remite a un proceso constantemente reconfigurado por las múltiples interpretaciones de los contextos. En cuanto ‘*dialecticidad*’ deriva de un proceso inductivo de construcción de conocimiento, ‘*dialéctica*’ deriva más de un proceso deductivo.

Gráfico 4  
 Relaciones de poder entre géneros en una comunidad gitana  
 (*dimensión expresa*)

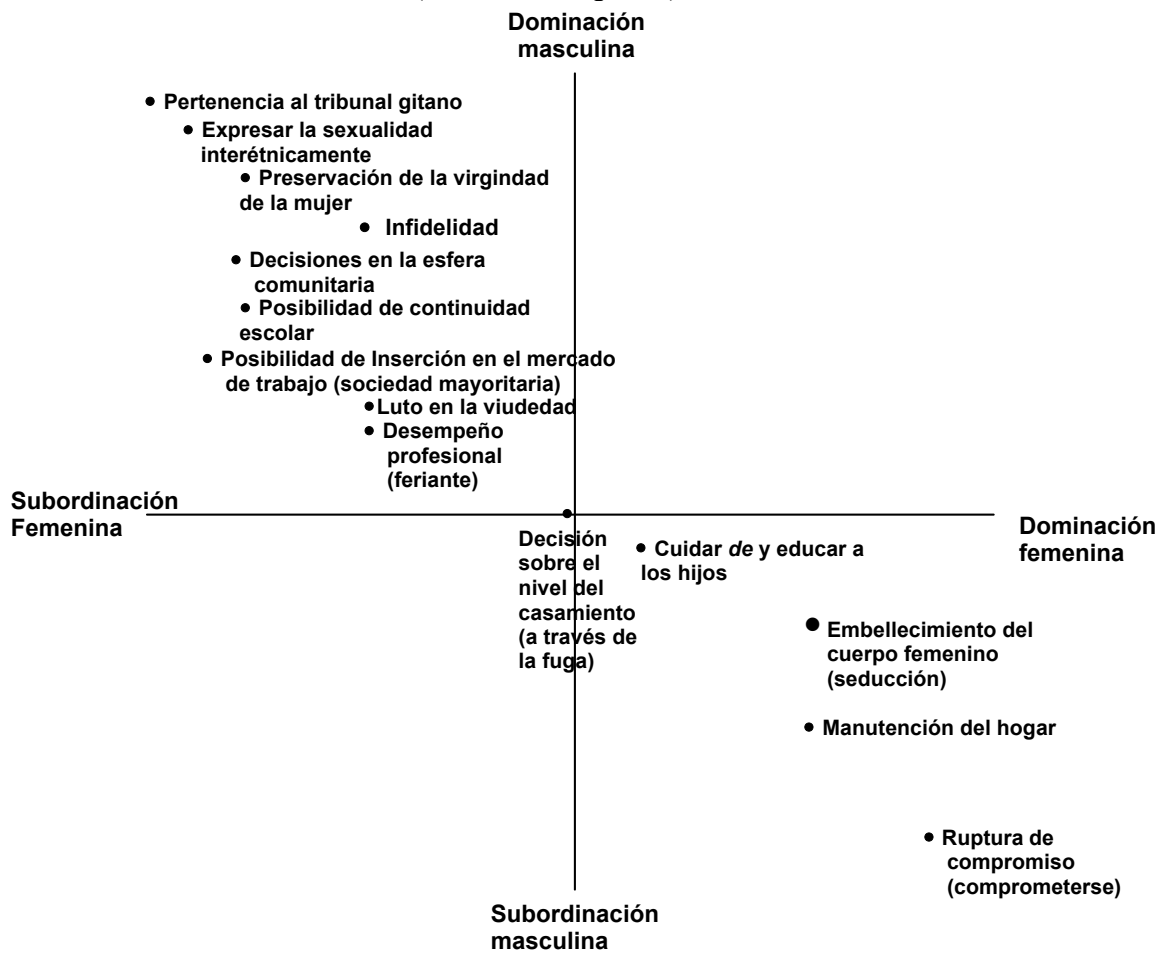
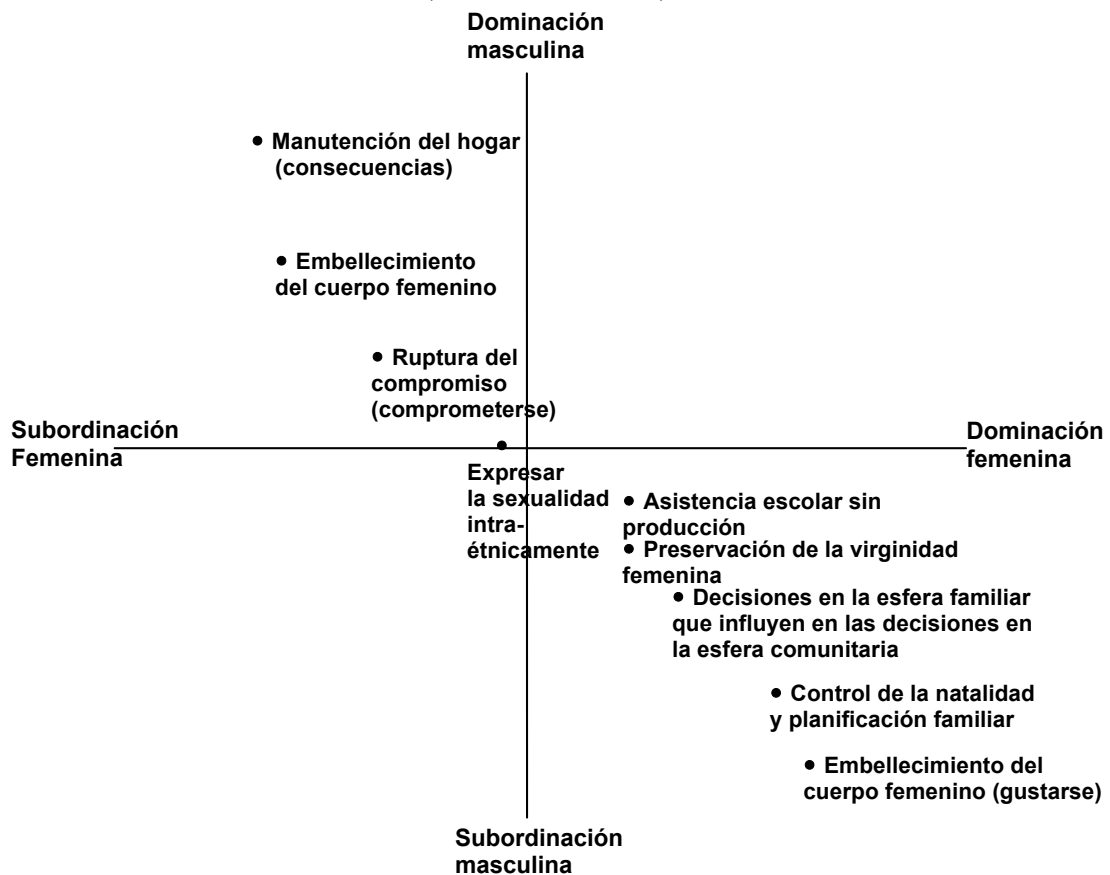


Gráfico 5  
Relaciones de poder entre géneros en una comunidad gitana  
(*dimensión oculta*)



La lectura de los gráficos nos permite concluir que el poder, en su *dimensión expresa*, es ejercido mayoritariamente por parte del hombre (y aquél que es ejercido por la mujer es socialmente menos significativo), mientras que el poder, en su *dimensión oculta*, es ejercido mayoritariamente por parte de la mujer, asistiéndose al ejercicio de *tipos (y cantidades) diferenciados y jerarquizados de poder* por parte de los dos géneros.

La existencia de un mayor poder oculto por parte del género femenino evidencia las relaciones de subordinación mujer-hombre existentes dentro de la comunidad, lo que significa que las mujeres aún no han encontrado formas de construcción de contextos y procesos de ejercicio del poder de forma explícita, pero encuentran formas de vivenciar la ciudadanía cuando la piensan en términos de sus experiencias cotidianas, aunque frecuentemente sin enfrentarse a la autoridad

masculina, principalmente al nivel de la esfera pública, a través de prácticas donde su poder es ejercido de forma invisible a la mirada masculina, concediéndole la ilusión de dominación.

Esto significa que las mujeres gitanas, viviendo en contextos de subalternidad al género masculino en mucho mayor grado que las mujeres de la sociedad mayoritaria, construyen formas y procesos de vivencia de una autonomía relativa, huyendo así conscientemente de una dominación patriarcal que se presenta como natural dentro del grupo socio-cultural al que pertenecen. En este sentido, considero, por una parte, como Bourdieu (1998:5), que la dominación masculina se perpetua porque las mujeres (y los hombres) incorporan, “bajo la forma de esquemas inconscientes de percepción y evaluación, las estructuras históricas del orden masculino”, recorriendo, “para pensar la dominación masculina, a modos de pensamiento que son ellos mismos producto de la dominación”; pero por la otra, considero también que, estando estos agentes dotados de capacidad reflexiva sobre los contextos y los procesos de interacción, construyen prácticas contra-hegemónicas que, aunque resulten de los efectos de *hysteresis* de que habla Bourdieu (1977), minan las asimetrías de poder hombre-mujer, como es el caso específico de las mujeres de mi unidad social de investigación, de manera que se asiste a una desnaturalización de esas asimetrías por la indignidad e injusticia que las mismas provocan en el género femenino.

En este sentido, no uso aquí el concepto de ‘agencia’ en la perspectiva de Bourdieu (1998), de una agencia sin conciencia que nada debería al “cálculo racional”, sino de una agencia que deliberadamente intenta contrariar formas y procesos de reproducción hegemónica de las relaciones de género en cuanto relaciones de poder.

### **Consideraciones finales en torno a la *diferencia***

Vivir juntos y compartir los mismos espacios de trabajo, de educación escolar y de sociabilidad implica una aceptación del “Otro”. Aceptar al “Otro”, no el “Otro”

abstracto, mas el “Otro” concreto<sup>52</sup>, implica conocerlo y procurar comprenderlo a la luz de su sistema clasificador y ordenador del mundo. La cultura del grupo de pertenencia, incorporada en los procesos de socialización primaria, en el grupo familiar y en la comunidad, se constituye como una dimensión fundamental de la (in)inteligibilidad de esta diferencia. Como resultado, la cultura, en cuanto elemento unificador del grupo por la inteligibilidad de la producción discursiva basada en un mismo sistema clasificador es, al mismo tiempo, elemento de diferenciación hacia otro grupo cultural, hacia otro sistema clasificador de representación y percepción del mundo. Siendo al mismo tiempo un elemento unificador (hacia dentro) y diferenciador (hacia fuera), la cultura se constituye actualmente como el elemento más resaltado en la relación entre diferentes. Y si la “cultura de superficie” (la música, la gastronomía, la ropa...) es un elemento identificador y diferenciador respecto al “otro”, la “cultura profunda” (el sistema de valores, las reglas de conducta, los sistemas clasificadores y ordenadores del mundo) es, al mismo tiempo la que origina criterios de clasificación y lógicas de distinción y constituye una diferencia que “incomoda” o una diferencia que “se acepta”.<sup>53</sup> Lo que significa que, cuando el aspecto exterior no denuncia (no hace visible) una diferencia, es la cultura profunda la que constituye este elemento diferenciador-denunciador en la base del cual se construye lo que Wieviorka (1995[1992]) designó “racismo diferencialista”<sup>54</sup> que, viendo al “Otro” como culturalmente diferente, lo segrega en su diferencia, alejándolo de los espacios públicos y privados de sociabilidad. El “racismo diferencialista” constituye la forma más acabada (completa) de racismo de la que los ciudadanos y ciudadanas gitanos son objeto en la sociedad portuguesa, *al contrario*

---

<sup>52</sup> Cuando hablo del “Otro”, me refiro a todos los “Otros” que no comparten los mismos sistemas clasificadores y ordenadores del mundo, los mismos esquemas de pensamiento y de acción, las mismas categorías mentales, sean hombres o mujeres de diferentes partes del mundo, sean las diferentes clases sociales, sean las diferentes etnicidades. Reflexiono sobre un “Otro” genérico a partir del conocimiento de terreno, del contacto efectivo con ese “Otro”, que aquí simboliza todos los “Otros”. Hago esta precisión y reflexión a partir de la lectura de San Román (1996:74-76), donde la autora llama la atención sobre la inexistencia de un “Otro” abstracto, pensado fuera de los diversos contextos de interacción.

<sup>53</sup> Sobre el concepto de cultura desde la perspectiva de la autora, ver Casa-Nova, 2002.

<sup>54</sup> Significativamente denominado por Verena Stolcke, “fundamentalismo cultural” en “Talking Culture: New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe”, *Current Anthropology*, 1995, Vol. 36, No. 1, Special Issue: Ethnographic Authority and Cultural Explanation, pp. 1-24

de los ciudadanos e ciudadanas oriundos de los PALOP<sup>55</sup>, con los cuales se siguen identificando en la sociedad portuguesa prácticas incompatibles con los derechos de ciudadanía, expresados en comportamientos de tinte racista, evidenciados de forma más o menos sutil. Este último racismo es normalmente un tipo de racismo que Wieviorka (Ibid.) designó *racismo de la desigualdad*, de origen biológico, que se basa y sustenta en las características fenotípicas (color de piel u otras) de los grupos racializados y es bastante más evidente y frecuente en la medida en que las características físicas de este ‘Otro’ se presentan como más alejadas del grupo cultural mayoritario, tal como mostró un estudio realizado a nivel nacional por Fernando Luís Machado (2001) con inmigrantes guineanos.

Como refieren García Castaño, García Cano y Martínez (1999:136), este es el tipo de racismo donde “las desigualdades socio-políticas o las explotaciones económicas son explicadas [y por lo tanto, legitimadas] desde supuestos biólogos que justifican unas y otras.” Aún, de acuerdo con los autores (Ibid.:142) “tanto una como otra forma de racismo revisten ropajes (biológicos o culturales) bajo los cuales se arroja la intención de legitimar un orden social del mundo, un intento de organizar la diversidad humana en términos de desigualdad y diferencia”, negando en la práctica derechos de ciudadanía, aunque sólo una ciudadanía otorgada, de responsabilidad del Estado.

*La diferencia, cualquier diferencia, sólo existe en relación y por comparación* y la regularidad consiste en comparar con relación a una norma en que todo lo que está fuera de esa norma pasa a ser clasificado como a-normal en el sentido negativo y no como algo que difiere a lo que acontece con regularidad. Y es aquí donde reside el problema: *en esta anormalidad entendida no como lo que difiere de la norma sino como lo que hiere o rompe esa norma*. Y desde el occidente, la norma, entendida como universal, el patrón de referencia, es la cultura occidental y los valores subyacentes a la misma. Y cuando el grupo sociocultural mayoritario se encuentra frente a uno diferente, se encuentra de frente con todo su sistema clasificador, y ordena la diferencia a partir de ahí. Se intenta ver los sistemas clasificadores del Otro a la luz de los sistemas clasificadores propios pero considerándolos mejores (es

---

<sup>55</sup> PALOP, literalmente, Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, es un acrónimo surgido tras el proceso de descolonización de los años setenta del siglo XX. N. de la T.

decir, percibiendo al ‘Otro’ etnocéntricamente), fallando así en su conocimiento y en su comprensión, e intentando a partir de aquí “domesticar la diferencia” o excluirla de los espacios de sociabilidad, especialmente cuando estos son públicos. Y excluirlas no significa expulsarlos de estos espacios o verbalizar extrañeza o repudio, sino que significa hacerles dañarles en esta diferencia, frecuentemente a través del lenguaje corporal, de mirar con extrañeza-censura y no con extrañeza-admiración o extrañeza-curiosidad, imponiendo con ese mirar los patrones de estética propios, sean estos de orden físico (expresados en modelos de belleza) o de orden olfativo o de otro orden cualquiera, y transformando así los espacios públicos en espacios privados, apropiados sólo por determinados grupos socioculturales.

Todas las culturas construyen categorías para conocer, clasificar y pensar sobre el “Otro”. No es aquí donde reside el problema. El problema reside en la construcción de categorías para inferiorizar ese “Otro”. *Y cuando ese otro interioriza esa norma que lo inferioriza, acaba por verse inferior, lo que lleva a que viva efectivamente como insulto lo que el “Otro”, que se cree superior, usa como forma de inferiorizarlo.*

Hacer frente a este “Otro” que inferioriza puede pasar por estrategias de evasión y/o de sumisión, o estrategias de encapsulamiento y de altivez o arrogancia en el contacto, que son también formas de esconder la percepción de inferioridad, como es el caso de los gitanos con los que trabajamos, donde las *estrategias activas de mantenimiento de los valores culturales inherentes a la Ley Gitana se vuelven significativas y fundamentales para invertir la lógica de dominación y las categorías mentales construidas para crear esa dominación, proporcionando una ilusión de superioridad*, mas que en contexto les permite inferiorizar el ‘Otro’ mayoritario.<sup>56</sup>

Si la *diferencia* es indisociable del ser humano, los esquemas y los criterios mentales construidos para pensar y operacionalizar esa diferencia, basados en estructuras históricas de dominación, contribuyen a la naturalización y continuidad de la dominación, “eternizando el arbitrario” (Bourdieu, 1998) que encuentra su

---

<sup>56</sup> Como refiere San Román en su libro *Los muros de la separación* (1996), todos los ‘otros’ construyen categorías posibles de inferiorizar a ‘otros’, no siendo por lo tanto la jerarquización una prerrogativa de Occidente.



fuerza en los procesos de *conocimiento y reconocimiento* (Ibid.) que están en la base de la “violencia simbólica”. Los Gitanos, aunque no posean formas de deconstrucción de la “violencia simbólica”, construyen practicas ocasionales de inversión de las lógicas de dominación, constituidas en procesos de desnaturalización no concienciada de esas mismas lógicas, construyendo así su “lugar” dentro de cada sociedad: un lugar marginal pero no de marginalidad; un lugar estructuralmente subalterno, pero no de subalternidad contextual; un lugar de confrontación de la diferencia construida también en esa confrontación (Barth, 1969) y que niega la “mismidad” con el “Otro” perteneciente al grupo sociocultural mayoritario, manteniendo así la *baja permeabilidad a la asimilación cultural* que les ha permitido continuar como grupo cultural diferenciado.

## Bibliografia citada

- AAVV (1998), no *Relatório Igualdade e Inserção dos Ciganos*. Lisboa: ACIME – alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas;
- ABAJO, José Eugenio & CARRASCO, Silvia (2004) (Eds.) *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas e gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE/INSTITUTO DE LAR MUJER;
- ACTON, Thomas. 1974. *Gypsy Politics and Social Change*. London: Routledge and Kegan Paul;
- ALVES, Francisco Manuel (1925), *Memórias Arqueológico-historicas do distrito de Bragança. Os Judeus no distrito de Bragança*. Bragança: Tipografia Geraldo da Assunção;
- BARTH, Fredrik (1969) Introduction. In Fredrik Barth (Ed.) *Ethnic groups and boundaries. The social organization of cultural difference*. Illinois: Waveland Press;
- BERNSTEIN, Basil (1971) *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Kegan Paul, Vol. 1;
- BERTAUX, Daniel (1986) “L’Imagination methodologique”. *Revista Internacional de Sociologia*, vol.44, pp. 265-275;
- BERTRAN, M. y S. CARRASCO (2002) El desarrollo de la teoría de la enculturación y el redescubrimiento de la infancia, en A. González y J. L. Molina, *Abriendo surcos en la tierra. Homenaje a Ramón Valdés del Toro*, UAB, Publicaciones de Antropología Cultural, 22.
- BLANES, Ruy Llera (2006) *Aleluia! Música e Identidades num Movimento Evangélico Cigano na Península Ibérica*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais;
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude (s/d) *A reprodução*, Lisboa: Ed. Vega;
- BOURDIEU, Pierre (1977) *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge: University Press;
- BOURDIEU, Pierre (1982 [1977]) “O poder simbólico”, in Sérgio Grácio & Stephen Stoer (Orgs.) *Sociologia da Educação – II*, pp. 101-110;

- BOURDIEU, P. & WACQUANT, L.(1992) *Réponses. Pour une Antropologie Réflexive*. Paris, Editions du Seuil ;
- BOURDIEU, Pierre (1998) *O Que Falar Quer Dizer*. Lisboa: Difel;
- BOURDIEU, Pierre (1998) *A dominação masculina*. Lisboa: Celta;
- BOURDIEU, Pierre (2001) [1989] *O poder simbólico*. Lisboa: Difel;
- BOURDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick (1997 [1993]) “Os excluídos do interior”, in Pierre Bourdieu (Org.), *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes;
- BLASCO, Paloma Gay y. 1999. *Gypsies in Madrid. Sex, Gender and the Performance of Identity*. BERG Publishers, Oxford & New York;
- BRAGA, Teófilo (1879) Origem dos ciganos. *Positivismo*, nº 4;
- CANÁRIO, Rui, (2006), A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: ARTMED;
- CARRASCO, S (1997) Usos y abusos del concepto de cultura en educación, Cuadernos de Pedagogía, Nº 264, 1997, pags. 14-19
- CARRASCO, Silvia (2004[2002]) “Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de ogbu y su desarrollo”. Suplementos Ofrim, 11. Madrid.
- CARRASCO, S (2003) La condición de minoría en la escuela multicultural: supuestos, retóricas y aportaciones de la literatura de investigación, con especial referencia al alumando gitano. Boletín de la Asociación de Enseñantes con Gitanos, 25.
- CASA-NOVA, Maria José (1992) *A cultura cigana e a socialização do género feminino-subsídeos para o seu conhecimento*. Lisboa: JNICT;
- CASA-NOVA, Maria José (1999) *etnicidade, género e escolaridade*. Dissertação de mestrado. Porto: faculdade de psicologia e de ciências da educação;
- CASA-NOVA, Maria José (2002) *Etnicidade, género e escolaridade. Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: IIE;
- CASA-NOVA, Maria José (2003) Ciganos, escola e mercado de trabalho. *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxia e Educación* 8 (10): 252-268;

- CASA-NOVA, Maria José (2004) “Gypsy culture, children, schooling and life opportunities”, in Silvia Carrasco (Ed.) *Between Diversity and Inequality: children’s experiences of life and school in multicultural Europe*. Nueva Colección Urban Childhood research monographs, nº 1, on line publications <http://www.ciimu.org>. (en publicación). Consultável em <http://hdl.handle.net/1822/5481>;
- CASA-NOVA, Maria José (2007a) “Gypsies, ethnicity and the labour market: na introduction”. *In Romani Studies*, séire 5, vol. 17, nº 1, pp. 103-123;
- CASA-NOVA, Maria José (2007b) A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. In Pedro Silva (Org.) *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições, pp. 153-178;
- CASA-NOVA, Maria José (2005a) “(I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas”, in *Revista Ensaio* (Rio de Janeiro), vol. 13, nº 47, pp. 181-216;
- CASA-NOVA, Maria José (2005b) Etnicidade e educação familiar – o caso dos ciganos. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Brasil (Maringá/-Paraná) 8, (2): 207-214;
- CASA-NOVA, Maria José (2006) “A relação dos Ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional”, publicado en la *Revista Interacções*, nº 2, Julho de 2006, pp. 155-182, in <http://nonio.eses.pt/interaccoes>;
- CASA-NOVA (2008a) Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública. Aproximações ao conhecimento da realidade. In Joaquina Cadete e Teresa Maia e Carmo (Org.) *PETI-10 anos de combate à exploração do trabalho infantil em Portugal*. Lisboa: PETI (en publicación);
- CASA-NOVA (2008b) Etnografia e produção de conhecimento com grupos marginalizados. Reflexões críticas a partir de uma investigação com Ciganos. Lisboa: ACIDI-Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural;
- CASTAÑO, Javier Garcia, MARTINEZ Antolin Granados y TORRICO, Maria García-Cano (1999) Racialismo en el currículo y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el currículo oficial de la comunidad

- autónoma andaluza y en los libros de texto de la educación primaria, in Javier García Castanõ y Antolin Granados Martinez (Org.), *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Editorial Trotta, pp.169-207;
- CASTAÑO, Javier Garcia, MARTINEZ Antolin Granados y TORRICO, Maria García-Cano (1999) El racismo pensado. Análisis del conocimiento sobre aspectos racialistas de la construcción de la diferencia en profesionales de la educación, in Javier García Castanõ y Antolin Granados Martinez (Org.), *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Editorial Trotta, pp. 129-168;
- COELHO, Adolfo (1995 [1892]) *Os Ciganos de Portugal*. Lisboa: Publicações Dom Quixote;
- CORTESÃO, Luiza & PINTO, Fátima (1995) *O Povo Cigano: cidadãos na sombra*. Porto: Edições Afrontamento;
- CORTESÃO, L. e STOER, Stephen Ronald (1995) *Projectos, Percursos, Sinergias no Campo da Educação Inter/Multicultural: Relatório Final*, Porto: Edições Afrontamento
- CORTESÃO, L. e STOER, Stephen Ronald (1996), A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas, *Inovação*, Vol. 9, 1 e 2, 35-51;
- 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, Maria Elisa Lopes (1993) “O povo Cigano em Portugal: contributo para o seu conhecimento”, in *Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural, pp. 91-96;
- COSTA, Maria Elisa Lopes (1995) *Ciganos: fontes para o seu estudo em Portugal*. Madrid: Ed. Presença gitana;
- COSTA, Maria Elisa Lopes (1997) *O Povo Cigano entre Portugal e Terras de Além-Mar (séculos XVI-XIX)*. Lisboa: Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses;
- COSTA, Maria Elisa Lopes (1999) O povo cigano e o espaço da colonização portuguesa – que contributos?, in António Gómez Alfaro, Maria Elisa Lopes da

- Costa & Sharon Sillers Floate (Orgs.) *Ciganos e degredos. Os casos de Espanha, Portugal e Inglaterra, Sécs. XVI-XIX*. Lisboa: Coleção Interface, pp. 49-91;
- COSTA, Manuel Augusto Abrantes da (2004) *Histórias de Vida. Representações sociais da comunidade cigana*. Coimbra: Faculdade de Ciências e Tecnologia;
- DIAS, Eduardo Costa; ALVES, Isabel; VALENTE, Nuno & AIRES, Sérgio (2006) *Comunidades ciganas: representações e dinâmicas de exclusão/integração*. Lisboa: ACIME;
- DIAS, Jorge (1990) *Estudos de Antropologia*, vol. 1 Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda;
- DEMO, Pedro (1985) *Sociologia. Uma introdução crítica*. São Paulo: Atlas;
- DUARTE, Isabel, AFONSO, Joana, ANTUNES, Maria José Lobo, CASTRO, Alexandra, SALGUEIRO, Margarida & SOUSA, Mafalda. 2005. *Coexistência inter-étnica, espaços e representações sociais: os ciganos vistos pelos outros*. Lisboa: ACIME;
- DURKHEIM, Émile (1984) *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés;
- ENGUITA, M. (1996) “Etnicidade e Escola: o caso dos ciganos”. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 5-22;
- ENGUITA, Mariano Fernandez (1996b) *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.;
- ENGUITA, M. (1999) *Alumnos gitanos en la escuela paya - umn estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*, Barcelona: Editorial Ariel, S.A.;
- ETIENNE, Jean, BLOESS, Françoise NORECK, Jean-Pierre & ROUX, Jean-Pierre (1998) *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Platano Editora;
- FAÍSCA, Luís Miguel & JESUÍNO, Jorge Correia (2006) *Comunidades ciganas: Representações Sociais da Comunidade Cigana na Sociedade Portuguesa*. Lisboa: ACIME;
- FONSECA, Ernesto Paulo, MARQUES, José Mendes, Quintas, Jorge & POESCHEL, Gabrielle (2005) *Representações Sociais das comunidades cigana e não cigana em Portugal – Implicações para a sua integração social*. Lisboa: ACIME;

- FORMOSO, Bernard (1986) *Tsiganes et sédentaires. La reproduction culturelle d'une société*. Paris: L'harmattan;
- FREIRE, João (1995) *O trabalho independente em Portugal*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia;
- FREIRE, J. (1997) *Variações sobre o tema trabalho*. Porto: Edições Afrontamento;
- FREIRE, João (2000) Orientações sobre modelos de trabalho e percepções sobre condições sociais, técnicas e económicas do trabalho. *In trabalho e cidadania*. Manuel Villaverde Cabral, Jorge Vala & João Freire, Eds. Pp. 15-45. Lisboa: ICS;
- GEERTZ Clifford (1973) *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books;
- GECAS, Viktor (1979) The influence of social class on socialization. *In Contemporary theories about family*. W. R. Burr, HILL, F.I. and I-Reiss, eds. Pp. 365-404. vol.(1). New York: Free Press;
- GOMES, Ana Maria (1999) "Gypsy children and the Italian school system: a closer look". *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 10, nº 2, pp. 163-172;
- GORZ, André (1988) *Métamorphoses du travail. Quête du Sens Critique de la Raison économique*. Paris: Ed. Galilée;
- HESS, R. D. (1970) "Social class and ethnic influences upon socialization", in P. Mussen (ed.), *Carmichael's manual of child psychology*, vol. 2. Wiley: New York;
- HAMMERSLEY, Martyn e ATKINSON, Paul (1994) *Etnografia - Métodos de Investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós;
- HAMMERSLEY, Martyn & ATKINSON, Paul (1995 [1983]) *Ethnography. Principles in practice*. London: Routledge;
- HARVEY, David (1989) *The condition of postmodernity*. Blackwell: Cambridge & Oxford UK;
- INGLEHART, Ronald (1970) *The silent revolution*. Princeton: Princeton University Press;
- ITURRA, R. (1990) *A Construção Social do Insucesso Escolar*. Lisboa: Editora Escher;
- KELLERHALS, Jean and MONTANDON, Cléopâtre (1991) Les styles Éducatives. *In La famille : L'état des savoirs*. F. Singly, ed. Pp. 195-201. Paris : Ed. La Découverte ;

- LAHIRE, Bernard (1993) *Culture Écrite et Inégalités Scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à la l'école primaire*. Lyon: Press Universitaires;
- LAUTREY, Jacques (1985 [1981]) *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Visor;
- LENHARDT, Gero and Offe, Claus (1984) *Teoria do Estado e Política Social. In Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Clauss Off, Ed. Pp. 10-53. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro;
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1998 [1986]), *Minoría y Escolaridad: el Paradigma Gitano*. Madrid: Editorial Presencia Gitana;
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1999), "School Provision for Roma Children: a European Perspective". *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 10, nº 2, pp. 137-149;
- LOBROT, Michel (1962) "Sociologie des attitudes éducatives". *Enfance* (1): 69-83;
- MACHADO, F. L. (2001) Contextos e Percepções do Racismo no Quotidiano. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 36, pp. 53-80;
- MCCARTHY, C. (1994) *Racismo y Curriculum*, Madrid: Ed. Morata;
- MCDONALD, Christina (1999), "Roma in the Romanian Educational System: barriers and leaps of faith". *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 10, nº 2, pp. 183-200;
- MILLS, Wright (1996[1959]) *La imaginación sociológica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, S. L.;
- MINTZ, Steven (1989) "The family as educator: historical trends in socialization and the transmission of content within the home", in William J. Weston (ed.), *Education and the American Family*. Nova Iorque: University Press;
- NUNES, O. (1981) *O Povo Cigano*. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa;
- OKELY, Judith (1983) *The Traveller-Gypsies*. Cambridge University Press;
- OLIN WRIGHT, E. (1989) *Classes*. Londres: Ed. Verso;
- OLIVEIRA, José Grosso (1993) "O lugar do trabalho nas sociedades contemporâneas". *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, pp. 179-189;
- PEIXOTO, Rocha (1967 [1897]), "Os Ciganos em Portugal", in Rocha Peixoto, *Obras*, vol. 1. Póvoa de Varzim: Câmara Municipal da Póvoa de Varzim;



- PETERSON, G. & ROLLINS, B. (1987) "Parent-Child Socialization", in M. Sussman e S. Steinmetz (orgs), *Handbook of Marriage and Family*. New York: Penum Press;
- PIASERE, Leonardo (1994), "Les Tsiganes sont-ils 'bons à penser' anthropologiquement?" *Revue Études Tsiganes*, 2, pp. 19-38;
- RAMOS, Alice (2000) Centralidade do trabalho. In *trabalho e cidadania*. Manuel Villaverde Cabral, Jorge Vala and João Freire, Eds. Pp. 47-69. Lisboa: ICS;
- RUBIO, María Isabel Jociles (1999) "Las técnicas de investigación en antropología. Mirada Antropológica y proceso etnográfico". *Gazeta de Antropología*, nº 15;
- RUIZ, Guilherme & SHEPHERDSON, Emma (2004) *The situation of Roma in an Enlarged European Union, 2004*, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities;
- RUIZ, Guilherme & SCHLAMBACH, Raphael (2004) *Roma and The Economy. Overview Reports*. Berlin Institute for Comparative Social Research, pp. 11-17;
- SAN ROMÁN, Teresa (1976) *Vecino Gitanos*. Madrid: Akal;
- SAN ROMÁN, Teresa (1984) *Gitanos de Madrid e Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona: Universidad Autónoma;
- SAN ROMÁN, Teresa (1996) *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Barcelona: Ed. Tecnos;
- SAN ROMÁN, Teresa (1997) *La diferencia inquietante*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.;
- SAN ROMÁN, Teresa (2000) "El mundo que compartimos, nuevas alternativas". *Revista de Antropología Social*, 9, 193-197;
- SAN ROMÁN, Teresa (2002) "Los gitanos en el mundo del trabajo". *La mirada limpia* 9: 34-46;
- SAN ROMÁN, Teresa (2006) Integración social, aculturación y el valor da las relaciones interétnicas. In F. Checa y Olmos, Á. Arjona, J. C. Checa Olmos (Eds.) *Menores tras la frontera*. Almeria: Facultad de Humanidades y Ciências da la Educación;
- SAN ROMÁN, T, CARRASCO, S, SOTO, P., TOVÍAS, S. (2001) Identitat, pertinença i primacia a l'escola. La formació d'ensenyants en el camp de les relacions interculturals. UAB, Publicacions d'Antropologia Cultural, 17.

- SANTOMÉ, Jurjo (1995) “As culturas negadas e silenciadas no currículo”, in Tomaz Tadeu da Silva (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Ed. Vozes, pp. 159-177;
- SANTOS SILVA, Augusto (1987) A ruptura com o senso comum nas Ciências Sociais. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 29-53;
- SEABRA, Teresa (1999) *Educação nas famílias - Etnicidade e classes sociais*. Lisboa: IIE;
- SEABRA, Daniel Lopes (2006) *Deriva Cigana. Uma etnografia impressionista*. Lisboa: Universidade Nova. Tese de doutoramento;
- SILVA, Pedro (2003) *Etnografia e Educação*. Porto: Profedições;
- SILVA, Tomaz Tadeu (1988) “Distribuição do conhecimento escolar e reprodução social”. *Educação e Realidade*, 13(1), Porto Alegre, 3-16;
- SMITH, Tracy (1997) Recognising Difference: the Romani ‘Gypsy’ child socialisation and education process. *British Journal of Sociology of Education* 18 (2): 243-256;
- SOUSA SANTOS, Boaventura (2002) “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, pp. 237-280;
- STEWART, Michael (1994) Fils du marché, les maquignons tsiganes et le modèle anthropologique. *Revue études tsiganes* 2: 105-126;
- STEWART, Michael. 1997. *The Time of the Gypsies*. Westview Press, Boulder (Colorado);
- STOER, Stephen Ronald e ARAÚJO, Helena (1992) *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num país da (semi) Periferia Europeia*. Lisboa: Escher;
- STOER, Stephen Ronald (1978) "A Genética Cultural da 'Reprodução'", in *O Professor*, nº 15, pp. 21-24;
- STOER, Stephen Ronald (1994) “Construindo a Escola Democrática através do Campo da Recontextualização Pedagógica”. *Educação, Sociedade & Culturas* 1: 7-27;
- STOER, Stephen Ronald (1997) “Educação Intercultural: Perspectivas Críticas”, Seminário realizado pelo SPN, Braga, 8 e 9 de Setembro;

- STOER, Stephen Ronald (1999) “Combatendo a Educação Multicultural Benigna”,  
Actas do Encontro *Um olhar sobre o outro*. Lisboa: D:E:B;
- STOLCKE, Verena (1995) “Talking Culture: New Boundaries, New Rhetorics of  
Exclusion in Europe”, *Current Anthropology*, Vol. 36, No. 1, Special Issue:  
Ethnographic Authority and Cultural Explanation, pp. 1-24
- SUTHERLAND, Ann (1975) *Gypsies: The Hidden Americans*. London: Tavistock;
- THOMPSON, E. P. (1982[1967]) “Tempo, Disciplina no Trabalho e Capitalismo  
Industrial”, in Sérgio Grácio, Sacuntala de Miranda & Stephen Stoer (orgs.)  
*Sociologia da Educação*, vol. 1. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 107-158;
- VASCONCELOS, José Leite de (1938 [1900]) As tradições populares portuguesas  
do século XVIII contidas nas poesias (impressas) de Miguel Couto Guerreiro. In  
José Leite de Vasconcelos, *Opúsculos*, vol. VII, Lisboa: Imprensa Nacional;
- VASCONCELOS, José Leite de (1938) Origem histórica e formação do povo  
português. *Opúsculos*, Vol. V, Lisboa: Imprensa Nacional;
- VALA, Jorge (2000) Mudanças nos valores associados ao trabalho e satisfação com  
o trabalho. In *Trabalho e cidadania*. Manuel Villaverde Cabral, Jorge Vala and  
João Freire, Eds. Pp. 71-95. Lisboa: ICS;
- WIEVIORKA, Michel (1995) *Racismo e Modernidade*. Venda Nova: Bertrand  
Editora;
- WILLIAMS, Patrick (1984) *Mariage Tsigane. Une cérémonie de fiançailles chez les  
Rom de Paris*. Paris: L’Harmattan/Selaf;
- WILLIS, Paul (1981[1977]) *Learning to labour. How working class kids get working  
class jobs*. New York: Columbia University Press.

CASA-NOVA, Maria José (2008b) *Etnografia e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com Ciganos*. Lisboa: ACIDI- Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural, 2008 (en publicación)

## ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	95
1. Os Ciganos como objecto científico marginal nas Ciências Sociais .....	95
2. Ciganos, cientistas sociais e códigos de leitura da realidade: o senso comum como ordenador dos esquemas mentais de percepção dos ciganos .....	99
3. A marginalidade do conhecimento produzido .....	104
4. A construção do objecto de estudo .....	104
4.1. Objectivos da investigação.....	106
4.2. Perguntas e hipóteses de partida .....	107
5. A “imaginação sociológica” como ferramenta analítica.....	112
<b>Parte I</b>	
<b>Aproximações ao conhecimento da realidade: abordagem metodológica</b> .....	115
1. Contextualização da investigação .....	115
1.1. <i>Cronologia de uma investigação</i> .....	118
1.1.1 <i>Nascimento, casamento e morte</i> .....	119
2. A construção do objecto e a escolha do método de investigação .....	138
3. O método.....	140
3.1. A função de comando da teoria e a função de comando dos dados.....	142
3.2. O método etnográfico: pressupostos teóricos subjacentes.....	144
3.3. O método etnográfico: definição e origem .....	147
3.4. O método etnográfico: caracterização.....	149
3.4.1. <i>O que pode ser observado ou o que o investigador deseja observar</i> .....	150
3.4.2. <i>O principal instrumento de pesquisa: o investigador</i> .....	151
3.4.3. <i>A construção do “diário de bordo” ou das “notas de terreno”:</i> <i>uma construção do etnógrafo</i> .....	154
3.4.3.1. <i>O momento da escrita das notas</i> .....	156

3.5. O método etnográfico: a sua aplicação .....	157
3.5.1. <i>A (re)abertura do campo de investigação</i> .....	157
3.5.2. <i>O estatuto da investigadora: overt</i> .....	157
3.5.3. <i>A construção de um guião de observação</i> .....	158
3.5.4. <i>A integração da investigadora no terreno</i> .....	162
3.5.4.1. <i>O tempo de permanência no campo: entre o ser e o estar</i> .....	163
3.5.4.2. <i>Os lugares</i> .....	164
3.5.5. <i>A vulnerabilidade da investigadora no campo de investigação</i> .....	166
3.5.6. <i>A estereotipia dos ciganos em relação às mulheres da sociedade maioritária e, conseqüentemente, em relação à investigadora</i> .....	168
3.5.7. <i>Uma etnografia de risco</i> .....	170
3.5.8. <i>A ética da investigadora face aos sujeitos-actores em análise e aos contextos de interacção</i> .....	172
3.5.9. <i>A ética da investigadora face à divulgação dos resultados da investigação</i> .....	172
3.5.10. <i>Instrumentalidade ou reciprocidade nos processos de investigação etnográfica</i> .....	174
3.5.11. <i>As discursividades e as práticas dos actores</i> .....	176
3.5.12. <i>A saída do campo de investigação</i> .....	178
3.6. <i>A etnografia como forma de pensar a (in)comensurabilidade da diferença</i> .....	179
4. <i>A análise dos dados</i> .....	180
4.1. <i>A construção de categorias</i> .....	181
4.2. <i>A validação dos dados</i> .....	183
4.2.1. <i>A triangulação</i> .....	183
5. <i>As entrevistas: da sua construção e realização</i> .....	184
5.1. <i>A escolha dos entrevistados</i> .....	187
5.2. <i>A análise das entrevistas e a construção de categorias</i> .....	188
6. <i>O processo de escrita e de teorização</i> .....	193
7. <i>A etnografia como forma de compreensão da racionalidade do outro: a caminho da construção da “hermenêutica diatópica</i> .....	194

## Parte II

<b>Cultura cigana e processos de reprodução e produção cultural</b> .....	196
1. Os ciganos em Portugal – breve resenha sócio-histórica.....	196
2. Retrato “em andamento” de uma comunidade .....	202
2.1. <i>Habitação</i> .....	202
2.1.1. <i>O processo de realojamento</i> .....	203
2.1.1.1. <i>Realojamento e relação entre culturas: o desconhecimento e a</i> <i>descodificação dos códigos linguísticos e culturais</i> .....	204
2.1.1.2 <i>A hierarquização social dos lugares de habitação em função</i> <i>dos sujeitos-actores que os habitam</i> .....	207
2.2. <i>Comprometimento</i> .....	209
2.2.1. <i>O papel da mulher no rompimento de um compromisso</i> .....	211
2.3 <i>Casamento, parentesco e endogamia</i> .....	215
2.3.1. <i>A força-fragilidade da mulher</i> .....	223
2.4. <i>O direito de decidir sobre o próprio corpo ou o corpo como lugar</i> <i>percebido de exercício de cidadania</i> .....	224
2.5. <i>Embelezamento do corpo feminino: a construção de um corpo</i> <i>‘genderizado’</i> .....	226
2.6. <i>Doença e Luto</i> .....	227
2.6.1. <i>A viuvez e o luto no homem e na mulher</i> .....	231
2.7. <i>Etnicidade e dialecticidade do poder nas relações de género</i> .....	231
2.8. <i>Organização social e política</i> .....	238
2.8.1. <i>O ‘tribunal’ cigano: a Kris</i> .....	240
2.9. <i>As crianças</i> .....	246
2.10. <i>Os idosos</i> .....	248
2.11. <i>Nacionalidade, etnicidade e percepção de si</i> .....	250
2.12. <i>Percepção da origem</i> .....	251
2.1.3. <i>Língua</i> .....	253
2.1.4. <i>Religião</i> .....	255
2.15. <i>O expressar das emoções: uma emotividade vigilante</i> .....	258
2.16. <i>Escolaridade</i> .....	259
2.17. <i>Profissão</i> .....	260
2.17.1 <i>Mulheres e profissão</i> .....	262

2.18 <i>A vigilância e pressão grupais como forma de controlo comunitário e a tensão entre o desejo de um certo individualismo e as comodidades da protecção grupal</i> .....	262
2.19 <i>A percepção do corpo enquanto lugar de expressão de uma diferença: a cor da pele e a incorporação de um habitus étnico: a hexis corporal</i> .....	266
3. Representações sociais e relações inter-étnicas .....	270
3.1. <i>Representações sociais da unidade de observação objecto da nossa análise face ao Outro maioritário</i> .....	276
3.1.1. <i>Como percebem a representação que os meios de comunicação social faz de si enquanto grupo sócio-cultural diferenciado</i> .....	277
<b>Considerações finais em torno da <i>diferença</i></b> .....	281
<b>Bibliografia</b> .....	286
Apêndice .....	299

## **Introdução**

O trabalho que agora se apresenta faz parte de uma investigação mais alargada desenvolvida no âmbito de uma etno-sociologia da educação, da cultura, da etnicidade e do trabalho, a partir da qual foram já publicados vários trabalhos (cf. Casa-Nova, 2003, 2004, 2005, 2006 e 2007).

O objectivo principal deste livro consiste em reflectir, de um ponto de vista sócio-antropológico, sobre o uso e a construção do conhecimento com grupos minoritários a partir do método etnográfico.

Neste sentido, e após uma introdução que procura reflectir sobre a escassa produção científica e a marginalização dos estudos sobre/com ciganos no âmbito das Ciências Sociais em Portugal, a primeira parte do livro debruça-se sobre a aplicação do método etnográfico na investigação de elementos pertencentes a um grupo sócio-cultural específico – os Ciganos – e da construção de conhecimento que daqui deriva, descrevendo e problematizando o trabalho de terreno e as formas de construção desse conhecimento.

A segunda parte, procurando constituir-se numa exemplificação da construção de conhecimento a partir do método etnográfico, vai desvelando algumas dimensões da cultura cigana e da produção dessa cultura, reflectindo sócio-antropologicamente sobre o significado da manutenção dessas dimensões para o próprio grupo e para a relação social e cultural maioria-minoria.

O objectivo último, ambicioso, é contribuir para o conhecimento de formas e processos de construção de conhecimento científico e para o conhecimento, compreensão e interpretação dos processos de reprodução e produção cultural de uma comunidade pertencente ao grupo sócio-cultural Cigano e do(s) sentido(s) dessa reprodução e produção cultural para o próprio grupo.

### **1. Os Ciganos como objecto científico marginal nas Ciências Sociais**

São conhecidos em Portugal alguns trabalhos no domínio das Ciências Sociais que tomaram genericamente como objecto de análise as comunidades ciganas. O primeiro trabalho que pode ser considerado de alguma importância, foi o trabalho de Adolfo Coelho (linguista e pedagogo), publicado em 1892 e intitulado *Os Ciganos de Portugal*, onde o autor apresenta uma análise da Língua Cigana, acompanhada de



algumas descrições da sua cultura, terminando com uma abundante referência à legislação portuguesa produzida (e conhecida) desde que os ciganos são conhecidos em território português. Constituindo-se num trabalho iminentemente antropológico, tem no entanto as suas raízes numa Antropologia Biológica, à época considerada importante, não escapando também a alguns estereótipos sobre os ciganos.

Outros trabalhos, pequenos textos, foram produzidos por alguns autores durante o século XIX e meados do século XX, nomeadamente Teófilo Braga (1879), Rocha Peixoto (1967 [1897]), Francisco Manuel Alves (1925), conhecido como ‘Abade de Baçal’ e José Leite de Vasconcelos (1938). Embora sejam trabalhos que revelam alguma curiosidade científica sobre o tema, não se constituíram em trabalhos que efectivamente contribuíssem para o conhecimento e compreensão da cultura cigana.

Pode no entanto considerar-se que o primeiro trabalho antropológico de “fôlego” realizado sobre os Ciganos Portugueses, foi o trabalho de Olímpio Nunes, antropólogo não académico, que na década de 70 do século XX desenvolveu uma pesquisa de terreno que culminou com a publicação de um livro em 1981 intitulado *O Povo Cigano*, no qual o autor realiza uma descrição relativamente pormenorizada da cultura cigana. Constitui-se no trabalho sobre ciganos realizado em Portugal com maior divulgação no exterior pela sua tradução em várias línguas, embora seja um trabalho datado, cujas descrições e conclusões acerca dos modos de vida cigana se encontram no presente parcialmente desactualizadas dado a cultura cigana (como qualquer outra cultura) ter sofrido reconfigurações ao longo dos anos.<sup>57</sup>

De facto, podemos dizer que as Ciências Sociais em Portugal não têm tomado como objecto de análise e investigação este grupo sócio-cultural, sendo sobretudo a partir da década de 90 do século XX que começam a emergir estudos neste âmbito, tendo sido produzidas várias teses de mestrado. Estas teses não derivaram no entanto do interesse de investigadores/as e professores/as pertencentes a Universidades, mas antes de técnicos/as superiores (Sociólogos/as, Antropólogos/as, Assistentes Sociais, Enfermeiros/as) e Professores/as (do pré-escolar ao 3º Ciclo do Ensino Básico), a

---

<sup>57</sup> Essas reconfigurações não significaram no entanto uma perda de identidade: tendo-se reconfigurado, a cultura cigana continua a expressar uma forma de ser cigana e a identificar os elementos portadores da mesma.

trabalhar no terreno com estas comunidades. Está portanto relacionada fundamentalmente com necessidades emergentes do campo de intervenção de cada um destes profissionais.

Da recolha não exaustiva<sup>58</sup> que levei a cabo relativa à produção de trabalhos académicos (teses de mestrado) nesta área de conhecimento entre 1990 e 2004, pode concluir-se que durante a década de 90 (de 1990 a 1999) foram produzidas 10 teses de mestrado, das quais apenas uma é da autoria de uma professora do Ensino Superior, da área da Sociologia da Educação da Universidade do Minho (a autora do presente trabalho).<sup>59</sup>

Entre 2000 e 2004 foram concluídas 23 teses de mestrado, das quais apenas uma de uma professora do Ensino Superior da área da Psicologia Social do ISCTE, sendo as restantes da autoria de profissionais das áreas supracitadas. Num espaço de cinco anos foram produzidas mais do dobro de teses de mestrado sobre ciganos do que nos 10 anos anteriores.<sup>60</sup>

Refere-se ainda a conclusão, em 2004, de um doutoramento na área da Antropologia Cultural e Social (cujo autor é professor do 1º Ciclo do Ensino Básico)<sup>61</sup> e, em 2006, de dois doutoramentos também na área da Antropologia Cultural e Social (cujos autores foram bolsiros da FCT, encontrando-se ligados a

---

<sup>58</sup> Mas que procurei que fosse a mais completa possível, consultando *online* as diversas bibliotecas das Universidades Portuguesas e deslocando-me pessoalmente a várias delas para consulta dos trabalhos académicos.

<sup>59</sup> Maria José Casa-Nova (1999) *Etnicidade, Género e Escolaridade*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Também nos anos 90, alguns livros e capítulos de livro foram produzidos pela historiadora Elisa Lopes da Costa sobre a história dos ciganos em Portugal (cf. Costa, 1993, 1995, 1997, 1999). Ressalta-se ainda, pelo seu carácter pioneiro a este nível, o projecto PEDIC – Projecto Educação e Diversidade Cultural, iniciado em 1991 e coordenado por Stephen Stoer e Luiza Cortesão, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, do qual também fez parte a autora do presente trabalho e no qual a preocupação com a diferença derivada de uma pertença étnica, nomeadamente Cigana, se constituiu uma regularidade. Ver descrição do e reflexão sobre o projecto em *Relatório Final* in F.P.C.E., UP, Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

<sup>60</sup> A maior parte destas teses (cerca de 80%) foi levada a cabo por mulheres. Podemos aduzir como hipóteses explicativas para este facto, por um lado, a pertença de género: a pertença ao género feminino aumenta a possibilidade de acesso a estas comunidades dado estas serem comunidades marcadamente patriarcais e, por outro lado, o facto de o número de profissionais do género feminino das áreas referidas ser substancialmente mais elevado do que o número de profissionais pertencentes ao género masculino.

<sup>61</sup> Manuel Augusto Abrantes da Costa (2004) *Histórias de Vida. Representações sociais da comunidade cigana*. Coimbra: Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Centros de Investigação Universitários, embora não sendo docentes do ensino superior)<sup>62</sup>. Ou seja, até ao presente foram defendidos três doutoramentos nesta área de conhecimento, todos eles na área da Antropologia Social e Cultural.

Por iniciativa do então ACIME (actual ACIDI)<sup>63</sup> e da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, em 1999 foi aberto concurso para realização de estudos relacionados com este grupo sócio-cultural (principalmente no âmbito das representações sociais), tendo sido financiados e realizados durante o ano de 2000 nove estudos, um dos quais da minha autoria e de mais alguns colegas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Estes estudos, que inicialmente após a sua conclusão ficaram na “gaveta”, não tendo qualquer impacto ao nível da sociedade global em termos do conhecimento produzido sobre o grupo sócio-cultural Cigano, estão presentemente em publicação pelo ACIDI, tendo sido até ao momento publicados sete dos mesmos).<sup>64</sup>

Tendo em consideração o meu conhecimento teórico e de terreno, algumas hipóteses podem ser aduzidas para o aumento de trabalhos sobre os ciganos: a partir fundamentalmente da década de 70 do século XX o grupo socio-cultural Cigano entrou gradualmente num processo efectivo de sedentarização, com a consequente frequência da escola pública e insucessos repetidos das crianças ciganas na sua maioria com origem no elevado absentismo escolar apresentado. Por outro lado, a inserção deste grupo sócio-cultural em bairros de habitação social habitados por população não cigana teve como consequência a dificuldade de relacionamento com

---

<sup>62</sup> Daniel Lopes Seabra (2006) *Deriva Cigana. Uma etnografia impressionista*. Lisboa: Universidade Nova; Ruy Llera Blanes (2006) *Aleluia! Música e Identidades num Movimento Evangélico Cigano na Península Ibérica*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

<sup>63</sup> ACIME – Inicialmente designado de *Estatuto do Alto Comissário para as Minorias Étnicas*, criado pelo D.L. 3-A/96, de 16 de Janeiro, foi alterado em 2001 para *ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas* (D.L. nº 251/2002, de 22 de Novembro) e alterado pela segunda vez em Julho de 2007 para ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (D.L. nº 167/2007). De acordo com o Preâmbulo deste D.L., O ACIDI “resultou da fusão do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, da estrutura de apoio técnico à coordenação do Programa Escolhas, da Estrutura de Missão para o Diálogo com as religiões e do Secretariado Entreculturas”, constituindo-se num “Instituto Público integrado na administração indirecta do Estado, dotado de autonomia administrativa” (artº 1º). Ou seja, de um Alto Comissário passou a um Alto Comissariado e, de um Alto Comissariado a um Instituto Público, demonstrando a crescente importância e protagonismo deste organismo estatal, fundamentalmente ao nível das políticas de integração dos imigrantes.

<sup>64</sup> Consultar em <http://www.acidi.gov.pt>, ciganos-publicações, colecção ‘Olhares’.

o “Outro” por parte sobretudo dos não ciganos, mas também dos ciganos, cujo (não) relacionamento era/é mediado pela existência de estereótipos negativos mútuos. Enquanto grande parte dos ciganos se mantiveram como nómadas, não apresentando, por essa razão, uma presença prolongada junto das restantes populações, não originavam uma inquietação constante nem os seus modos de vida geravam uma incomodidade permanente. A partir do momento em que a sedentarização se transformou numa regularidade, estas comunidades passaram a ser alvo de interesse porque se constituíram num *problema social* para o ‘Outro’, o não cigano que, através de algumas técnicas e técnicos a trabalhar no terreno com estas comunidades, procurou transformar este *problema social* em *problema sociológico*, embora a leitura de várias das teses de mestrado produzidas tenha evidenciado uma dificuldade em fazer a ruptura com o senso-comum, reduzindo frequentemente os problemas sociológicos a problemas sociais.

## **2. Ciganos, cientistas sociais e códigos de leitura da realidade: o senso comum como ordenador dos esquemas mentais de percepção dos Ciganos.**

*Porquê esta ausência prolongada de investigação neste domínio por parte dos académicos na área das Ciências Sociais?*<sup>65</sup> Num artigo sugestivamente intitulado “Les Tsiganes sont-ils ‘bons à penser’ anthropologiquement?”, Piasere (1994:21) considera que o estudo tardio do grupo sócio-cultural Cigano dever-se-ia ao facto de tradicionalmente os antropólogos estudarem povos exóticos situados geograficamente distantes dos lugares de origem/vivência dos antropólogos, considerados “os primitivos perfeitos”, não existindo uma tradição de estudar o

---

<sup>65</sup> Contrariamente ao mundo académico, do ponto de vista dos meios de comunicação social (Jornais e canais televisivos, principalmente), este é um tema que tem provocado grande interesse: o presente trabalho foi objecto de duas reportagens jornalísticas, três reportagens televisivas e duas entrevistas a Rádios Universitárias, tendo a autora recusado conceder várias outras entrevistas. Por outro lado, a autora foi frequentemente solicitada por diversas instituições cujos técnicos trabalham no terreno com estas comunidades, para participação em seminários de divulgação *do* e reflexão *sobre* o trabalho produzido. Ou seja, o que é percebido como um problema social pelos meios de comunicação social e pelos técnicos e técnicas superiores a trabalhar no terreno (dificuldade de comunicação maioria-minoria, auto e hetero marginalização sócio-cultural dos ciganos nomeadamente no acesso ao conhecimento escolar e no acesso ao mercado de trabalho), não tem sido transformado pelos cientistas sociais em problema sociológico, contribuindo estes assim de forma indirecta para um determinado estado de coisas, no caso em análise, para o desconhecimento de determinadas realidades sócio-culturais.

exótico próximo ou, nas suas palavras, “os selvagens dentro de casa” (*sauvage de chez soi*) enquanto “primitivos deslocados”, considerados pelos antropólogos como “indignos de uma atenção séria”.

Sendo esta explicação plausível e credível, não me parece no entanto que ela se tenha constituído na única ou na mais importante razão do estudo tardio e/ou marginal dos Ciganos. Não tendo realizado nenhuma pesquisa empírica específica neste âmbito, irei apenas falar da minha experiência no meu quotidiano profissional e das minhas percepções neste domínio, colocando para o efeito algumas hipóteses:

i) Porque é *considerada uma temática demasiado exótica e de reduzido prestígio*, de interesse marginal quando comparada com outras temáticas, não possibilitando, dentro da academia, a visibilidade e o prestígio proporcionados por outras áreas, o que significa a existência de uma hierarquização na produção dos objectos científicos por parte dos e das cientistas sociais. Com efeito, ao longo do meu percurso como cientista social, vi-me frequentemente confrontada com discursos de outros e outras cientistas sociais que evidenciavam, por um lado, esta hierarquização dos objectos de estudo e, por outro, a existência de estereótipos e percepções negativas acerca destas comunidades. Quando alguns e algumas colegas me pergunta(va)m o que estudo e eu respondia/respondo que estudo o grupo socio-cultural Cigano, fui/sou frequentemente confrontada com uma expressão de estranheza, querendo significar: “para que serve?”, embora dizendo: “que interessante! Como é que te relacionas com eles? Devem estar sempre a mentir”; “nunca foste roubada?” “eles comem de faca e garfo?”; “eles vivem de mais alguma coisa para além de enganar?”<sup>66</sup>

Os comentários aqui reproduzidos significam que os e as cientistas sociais, no seu quotidiano profissional, funcionam com códigos de leitura da realidade que derivam do senso comum, esquemas mentais incorporados nos processos de socialização primária e nas restantes instâncias de socialização que experienciam ao longo do seu processo de construção social e cultural, funcionando com as percepções, os estereótipos dos restantes elementos da sociedade da qual fazem parte, evidenciando a dificuldade em estabelecer uma ruptura com o senso comum.

---

<sup>66</sup> Estes são apenas alguns exemplos de diálogos com vários cientistas sociais com os quais me vi confrontada no meu quotidiano profissional.

E embora seja compreensível a separação entre as vivências do quotidiano (o tempo do cidadão) e o tempo e os espaços de produção científica (o tempo do cientista social) e a dificuldade em estabelecer constantemente a ruptura necessária a uma leitura analítica da realidade, pois como refere Santos Silva (1987:51), “a ruptura com o senso comum (...) representa um processo continuado e sempre incompleto”, é importante que o e a cientista social, através da construção do “*habitus científico*” (Bourdieu, 2001 [1989]), procure exercer uma vigilância crítica sobre os seus discursos e práticas quotidianas, reduzindo a possibilidade de a pessoa se sobrepor ao/à investigador/a<sup>67</sup>.

ii) A *dificuldade de acesso ao campo de investigação*, é outra das hipóteses para a reduzida investigação por parte de investigadores/as universitários neste domínio. Uma parte significativa dos estudos realizados sobre ciganos são estudos junto de populações não ciganas acerca das suas representações sociais sobre aquelas; estudos realizados junto de escolas do 1ºCiclo do Ensino Básico ou estudos às comunidades ciganas através de inquéritos por questionário ou entrevistas curtas, onde os elementos destas comunidades, como estratégia defensiva e/ou como forma de preservação de uma certa imagem face ao exterior, respondem o que consideram mais pertinente face aos seus interesses ou o que consideram adequado face às expectativas do/a entrevistador/a. A este propósito San Román (2000) refere que desconfiando de uns resultados estatísticos relativos a uma amostra de ciganos segundo os quais, numa determinada zona geográfica existiriam muitos trabalhadores ciganos assalariados, indagou junto de alguns ciganos acerca dessa possibilidade. Recebeu como resposta que os inquiridos “queriam ficar bem por escrito”, tendo respondido de acordo com o que consideravam mais adequado.

Este tipo de estudos tem como consequência um conhecimento superficial do campo em estudo, bem como, com alguma frequência, a manutenção e veiculação dos estereótipos existentes acerca destas comunidades.

---

<sup>67</sup> Como refere Bourdieu (2001 [1989]:23), “o *habitus científico* é (...) um *modus operandi científico* que funciona em estado prático segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem”, sendo “esta espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada”.

Considero também que esta dificuldade de acesso ao campo está relacionada com o facto de os investigadores e as investigadoras, ao funcionarem com esquemas de leitura da realidade da ordem do senso comum, demonstrarem receio *dos* e estranheza<sup>68</sup> face *aos* ciganos, com todos os estereótipos negativos associados. O receio que os ciganos intencionalmente e enquanto estratégia de sobrevivência, procuram incutir no ‘Outro’, tem subjacente um determinado tipo de poder que aqueles elementos possuem: uma espécie de *poder simbólico*, um poder que os outros lhe atribuem, embora este possa não ser real, mas que passa a funcionar enquanto tal a partir do momento em que lhes é outorgado.

Para além deste factor, este ‘Outro’ é percebido efectivamente como um ‘Outro’, culturalmente mais diferente quando comparado com os restantes ‘Outros’ (oriundos da CPLP ou da Europa de Leste) que fazem parte da sociedade portuguesa, sendo visível uma maior dificuldade de compreensão dos seus sistemas classificadores e ordenadores do mundo, das suas formas de estar nos diferentes contextos de interacção.

iii) No que diz respeito ao poder político, este não tem demonstrado particular interesse por este grupo socio-cultural no que concerne à promoção de um efectivo conhecimento dos seus modos de vida e ao desenvolvimento de um *processo de integração não subordinada* (Casa-Nova, 2002). De facto, do ponto de vista dos *decisores políticos*, apenas a partir de meados da década de 90 emergiu uma preocupação com estas comunidades, materializada na criação, em 1996, por parte do então ACIME, do *Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos*. Em 1998, no *Relatório Igualdade e Inserção dos Ciganos*, editado pelo ACIME e produzido por aquele Grupo de Trabalho, o então Primeiro Ministro, António Guterres, escreveu: “Foi esta a primeira vez que, em Portugal, o Governo assumiu ser necessário agir, de forma articulada, para assegurar que os portugueses de origem cigana fossem reconhecidos como cidadãos de corpo inteiro; com o que isso significa em termos de direitos e de deveres.”

No entanto, por razões de vária ordem, as reflexões/recomendações do Grupo de Trabalho acima referido não tiveram repercussões efectivas em termos de

---

<sup>68</sup> “Estranheza” entendida do ponto de vista do senso comum e não numa perspectiva científica.

medidas de política social ou educativa com vista à melhoria das condições e das oportunidades de vida do grupo sócio-cultural Cigano.

Desde 2004 o ACIME tem procurado dar alguma atenção a esta problemática, tendo constituído grupos de trabalho informais para os quais foram convidados investigadores/as, técnicos/as superiores a trabalhar no terreno com estas comunidades e presidentes de associações ciganas, com o objectivo de reflectir conjuntamente no sentido de definir linhas de intervenção que permitissem diminuir as dificuldades de integração sócio-cultural deste grupo socio-cultural, principalmente ao nível da escola e do mercado de trabalho. A esta preocupação não é alheia as directrizes da União Europeia no que diz respeito à necessidade de definição de políticas sociais e educativas públicas que possibilitem a diminuição do que é comumente percebido como um elevado grau de exclusão social destas comunidades uma vez que estas, estando dentro e fazendo parte das sociedades e, no caso específico, da sociedade portuguesa, encontram-se efectivamente à margem da(s) mesma(s).<sup>69</sup>

Em Dezembro de 2006 o então ACIME procedeu à criação de um Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas - GACI, à semelhança do Gabinete de Apoio aos Imigrantes aí existente, revelando um crescente interesse político por esta minoria. A este interesse não é alheio, por um lado, as já mencionadas preocupações da União Europeia a este nível, nomeadamente através da ECRI – European Commission Against Racism and Intolerance -, bem como a constituição, em 1998, da União Romani Portuguesa e a criação de várias Associações Ciganas Portuguesas e, por outro lado, o interesse e a preocupação de alguns dos técnicos superiores a desempenhar funções no ACIDI, nomeadamente daqueles que no presente estão afectos a este Gabinete.

---

<sup>69</sup> Esta marginalidade apresenta-se no entanto com uma dupla face, correspondendo a um pólo negativo e a um pólo positivo nas relações inter-étnicas dado que ao mesmo tempo que contribui para a perpetuação da cultura cigana expressa em Lei oral, reforça a distância social e cultural face à sociedade no seu todo.



### **3. A marginalidade do conhecimento produzido**

Para além da ausência prolongada de investigação neste domínio por parte dos académicos na área das Ciências Sociais, assiste-se também a uma *marginalidade do conhecimento teórico produzido nesta área de conhecimento*, negligenciando-se o seu potencial heurístico no cruzamento com outras áreas de conhecimento dentro das Ciências Sociais, nomeadamente no que diz respeito à relação estabelecida com a escola pública e às formas de organização escolar, bem como no que concerne à relação com o mercado de trabalho e às formas de organização deste mercado na sua vertente de relação salarial.

A marginalidade do conhecimento produzido, estando em concordância com a ausência prolongada de investigação neste domínio, constitui-se num factor de subdesenvolvimento para esta área de conhecimento, bem como para outras áreas de conhecimento existentes nas Ciências Sociais, cujos cruzamentos só poderiam resultar em benefícios mútuos.

Uma *sociologia das ausências* (Sousa Santos, 2002) tornar-se-ia aqui fundamental no sentido de tornar visíveis os objectos e os conhecimentos científicos periferalizados dentro das Ciências Sociais, bem como dos investigadores e investigadoras que os produzem.

Com efeito, a marginalidade do conhecimento produzido não é dissociável do estatuto do seu produtor já que a validade de uma teoria ou de uma perspectiva analítica tem estado inextrincavelmente ligada ao estatuto social e científico dos e das cientistas sociais que as produzem, considerando-se, não o valor científico intrínseco do produto da investigação, mas antes o estatuto do seu produtor.

### **4. A construção do objecto de estudo**

Em qualquer investigação, a construção do objecto de estudo, sendo um processo gradual e moroso, constitui-se numa dimensão fundamental, sem a qual o trabalho de investigação se arriscará a 'andar à deriva'. Também na presente investigação o objecto de estudo foi alvo de construções e reconstruções sucessivas, numa relação dialéctica entre teoria e pesquisa empírica.

De acordo com Hammersley & Atkinson (1994 [1983]:57), “um objecto de investigação é um fenómeno visto de um ângulo teórico específico”, não se esgotando (esse fenómeno) completamente na investigação que se realiza (*Ibid.*). O objecto de estudo é constituído “pelo conjunto de perguntas que delimita o âmbito do observável e do não observável” (Rubio, 1999:5) que o investigador ou a investigadora coloca a partir de determinadas perspectivas analíticas, sendo considerado, por alguns autores, como a “operação mais importante” e também frequentemente a “mais ignorada” (Bourdieu, 2001:23) do processo de investigação.

Parte-se aqui da premissa de que “as Ciências Sociais não estudam a realidade em si, ou fragmentos dela, mas, sim, objectos científicos, construídos pela própria actividade científica” (Canário, 2006:145). A construção do objecto científico implica, assim, “romper com o senso comum (Nunes, 1979; Bourdieu, 2001), ou seja, “com as representações partilhadas por todos, quer se trate dos simples lugares comuns da existência vulgar, quer se trate das representações oficiais, frequentemente inscritas nas instituições (...) (Bourdieu, 2001:34), constituindo-se essa ruptura numa “conversão do olhar” (*Ibid.*:49), produzindo-se um “*olhar sociológico*” (*Ibid.*) sobre uma dada realidade.

Investigando comunidades ciganas desde 1991, a presente investigação surge enquadrada pelas preocupações e interrogações resultantes da realização de trabalhos anteriores (cf. Casa-Nova, 1992, 1999, 2002), incorporando várias outras dimensões de análise, bem como da leitura de produção teórica construída por vários autores no domínio das Ciências Sociais. No seu limite, a investigação mais alargada que realizei procurou compreender como se construiu/constrói o que designei por *baixa permeabilidade à assimilação cultural*<sup>70</sup> que os ciganos têm demonstrado ao longo dos anos de permanência na sociedade portuguesa e a sua relação com a escola pública e o mercado de trabalho, evidenciando o papel da socialização e educação familiares e comunitária nestes processos.

A delimitação do objecto de estudo só se tornará compreensível a partir dos objectivos, perguntas e hipóteses de partida, bem como das hipóteses subsequentes

---

<sup>70</sup> Por *baixa permeabilidade à assimilação cultural* entende-se 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.

que formulei a partir do conhecimento que a pesquisa de terreno permitiu incorporar, evidenciando essa construção gradual e morosa, feita de avanços, recuos e reconstruções sucessivas.

#### **4.1. Objectivos da investigação**

No início da investigação de que aqui dou conta parcialmente, delimito cinco objectivos que se mantiveram ao longo do trabalho:

- Conhecer, compreender e interpretar os contextos e os processos que estão na origem da manutenção de características culturais que tornam identificável o grupo sócio-cultural Cigano por parte da sociedade maioritária e pelos elementos do próprio grupo;
- Conhecer, compreender e interpretar o papel da socialização e educação familiares ciganas na construção e manutenção da etnicidade e na relação que estabelecem com a escola pública e o mercado de trabalho;
- Conhecer, compreender e interpretar o “lugar” ocupado pelo trabalho nas formas de vida ciganas e o papel desempenhado pela pertença étnica nas formas de perspectivar o trabalho;
- Conhecer, compreender e interpretar as expectativas da unidade de observação<sup>71</sup> em relação à escola e a relação entre capital cultural e inserção no mercado de trabalho.
- Conhecer, compreender e interpretar a relação que a unidade de observação estabelece com a sociedade em que está inserida e, de forma indirecta, desta última com a unidade social estudada.

Dos objectivos traçados para a investigação no seu todo, destaco para o presente trabalho o primeiro e o último.

---

<sup>71</sup> Por ‘unidade de observação’ entende-se “o sumatório de todos os âmbitos sociais de onde se obtém os dados analisados” (Demo, 1985:35)

## 4.2. Perguntas e hipóteses de partida

As primeiras perguntas de partida, informadoras e enformadoras das perguntas subsequentes relativas à investigação alargada, visaram, por um lado, procurar compreender e interpretar os contextos e os processos que estão na origem da *baixa permeabilidade à assimilação cultural* e uma certa *segurança para a acção* que os elementos deste grupo sócio-cultural apresentam e, por outro lado, procurar compreender e interpretar as razões subjacentes à marginalização social e cultural de que os ciganos continuam a ser vítimas em Portugal, evidenciando uma regularidade (visível na legislação produzida desde 1538 até à década de 80 do século XX) com quase cinco séculos de existência.

Neste sentido, as perguntas informadoras e enformadoras a este nível foram:

*Que contextos e que processos estão na origem da baixa permeabilidade à assimilação cultural e a uma certa segurança para a acção que os elementos deste grupo sócio-cultural apresentam na relação com a sociedade maioritária?*

A hipótese que formulei no início da investigação e que se mostrou válida durante a mesma (embora não sendo a única), foi:

- Os elementos deste grupo sócio-cultural são socializados em valores e normas de comportamento da Cultura Cigana considerados por si como superiores aos valores da cultura da sociedade maioritária.

A questão subsequente formulada, foi:

*Porque é que os ciganos portugueses, fazendo parte da sociedade portuguesa há mais de cinco séculos, permanecem, na sua grande maioria, sócio-culturalmente segregados, num processo continuado de marginalização sócio-cultural?*

As hipóteses que formulei na altura foram:

- As leis repressivas existentes em Portugal desde que há memória dos ciganos em território nacional, associada à obrigatoriedade legal da itinerância dos

‘nómadas forçados’ até ao 25 de Abril de 1974, impossibilitou a construção de relações de sociabilidade com elementos de outras culturas, a inserção regular nas instituições educativas e a inserção no mercado de trabalho da sociedade abrangente, condicionando a relação actual com esta mesma sociedade através da ‘memória’ cultural transmitida de geração em geração.

- As relações de força que sustentam a sua relação com a sociedade no seu todo, baseadas em representações mutuamente negativas (resultantes de uma estereotipia), reforçam o grau de marginalização social e cultural desta etnia.
- A minoria étnica Cigana Portuguesa, no que à minha unidade de observação diz respeito, define-se sobretudo pela *pertença étnica* (importância da etnia e da etnicidade na perpetuação ou modificação dos seus modos de vida) e não tanto pela *pertença de classe*, revelando-se aquela fundamental na sua estruturação identitária.<sup>72</sup>

No decurso do trabalho de terreno na sua vertente etnográfica, uma hipótese subsequente surgiu com bastante pertinência e acuidade:

- A marginalização sócio-cultural que este grupo apresenta tem subjacente a *diferença cultural percebida como fortemente contrastante com a sociedade maioritária: não é a pertença de classe, mas a pertença étnica que tem funcionado como factor de marginalização e que se mostra independente da posse de maiores ou menores recursos económicos por parte das famílias analisadas.*

Uma outra dimensão desta investigação relacionou-se com a compreensão das formas de perspectivar o trabalho por parte da unidade social analisada, procurando perceber a influência da etnicidade na estrutura ocupacional Cigana. Neste sentido, a pergunta que coloquei seguidamente relacionou-se com trabalho e etnicidade:

---

<sup>72</sup> Ver, a este propósito, Casa-nova, 2001.

*Qual o significado da categoria social de trabalho para este grupo étnico, tendo também em consideração eventuais diferenças geracionais?*

Face ao conhecimento adquirido em investigações anteriores e na leitura de autores referenciáveis a esta problemática, as hipóteses de partida que avancei, foram as seguintes:

- A “centralidade” ou “centralidade relativa” (Ramos, 2000) desta categoria social (lugar que ocupa no seu quotidiano) é condicionada pela pertença étnica e pelas oportunidades de vida proporcionadas pelos seus níveis de escolarização e pelo grau de abertura da sociedade maioritária.
- A manutenção/reprodução das suas formas de vida está relacionada com a percepção do trabalho como uma continuidade das vivências familiares e pela independência que lhe está inerente (*ser dono e patrão de si próprio*), resistindo a desenvolver trabalho assalariado, numa relação de subordinação a uma entidade patronal.<sup>73</sup>

A última dimensão da investigação relaciona-se com a relação estabelecida com a escola pública e a importância atribuída aos saberes escolares, quer no estabelecimento de relações de sociabilidade inter-étnicas, quer na relação com o mercado de trabalho, tendo-se formulado a seguinte questão:

*Que relação estabelecem com a escola pública e os saberes escolares as famílias da unidade social em análise?*

As hipóteses subsequentes que formulei, tendo também em atenção o conhecimento produzido por mim em investigações anteriores e por outros investigadores, foram:

- A relação com a escola pública e os saberes escolares é mediada por factores sócio-históricos (nomeadamente o afastamento secular condicionado pela

---

<sup>73</sup> Ver, a este propósito, Casa-Nova, 2007.

obrigatoriedade de itinerância), pela pertença étnica, e pela relação que a escola estabelece com este grupo cultural.

- Os saberes escolares aparecem fundamentalmente valorizados na vertente da sua funcionalidade para o quotidiano da comunidade, mas também como forma de possibilitar uma mobilidade social ascendente.<sup>74</sup>

Já com o trabalho de pesquisa empírica em curso, a observação participante que realizava mediante um guião de leitura da realidade (aberto e flexível para possibilitar a incorporação de novas categorias emergentes da análise dos contextos observados) permitiu um alargamento das hipóteses inicialmente formuladas.<sup>75</sup>

Com efeito, se à partida considerei fundamental o conhecimento e compreensão dos contextos e dos processos de socialização e educação familiares ciganos para a compreensão da construção e manutenção da etnicidade e da relação estabelecida com a escola pública e o mercado de trabalho, não tinha considerado relevante incorporar na análise o papel do grupo alargado sobre o indivíduo e sobre os agregados familiares nucleares. À medida que a investigação de terreno ia avançando e porque as questões orientadoras do trabalho não eram consideradas por mim como ‘as questões’ que possibilitariam um maior conhecimento e uma maior compreensão da *baixa permeabilidade à assimilação cultural*, colocando-me numa postura de observação atenta ao que realidade me ‘mostrava’ mediante as lentes teóricas com que a observava e as interrogações que a observação da realidade me suscitava, o *controlo* e a *pressão do grupo alargado* sobre o indivíduo e os agregados familiares nucleares surgiram com tal intensidade que forçosamente os teria que integrar na análise dessa mesma realidade.

Neste sentido, uma nova hipótese foi colocada:

---

<sup>74</sup> A propósito da relação com a escola pública, ver Casa-Nova, 2006, 2007.

<sup>75</sup> Tendo em atenção o método de investigação utilizado (etnográfico), a recolha da informação e a sua análise realizaram-se frequentemente em simultaneidade, tendo sido esta simultaneidade que possibilitou a reformulação das hipóteses previamente elaboradas e o enriquecimento das dimensões analíticas escolhidas para enquadramento e produção teóricas do trabalho.

- a de que o controlo, o poder e a pressão do grupo alargado sobre grupos restritos e sobre o indivíduo, se constituíam em elementos inibidores de mudanças culturais e da capacidade de agência dos indivíduos, funcionando como uma importante dimensão da permanência cultural cigana.

Por outro lado, da observação dos processos de socialização e educação familiares em contexto de trabalho e em contexto doméstico, emergiu uma outra dimensão que considerei significativa para a compreensão dos processos de produção e reprodução cultural da unidade de observação, passando a ser parte integrante da pesquisa: gradualmente foi-se tornando claro que, de forma não consciencializada (não se constituindo portanto numa estratégia intencional), em vários dos agregados familiares investigados, algumas práticas de socialização e educação familiares aproximavam estas famílias das chamadas famílias de classe média. Com efeito, o decurso da investigação foi gradualmente ‘evidenciando’ (no sentido em que a realidade ‘evidencia’ aquilo que o olhar do ou da investigadora permite evidenciar) práticas socializadoras e educativas que tinham subjacente valores que vários estudos realizados em outros países com famílias de classe média atribuíam a essa mesma classe.

Desta ‘evidência’ empírica, ou melhor, da desocultação de uma dada realidade, resultou a formulação de uma nova hipótese:

- a de que a *baixa permeabilidade à assimilação cultural* resultava também de práticas de socialização e educação familiares em valores atribuíveis às chamadas classes médias.<sup>76</sup>

Também no que diz respeito à relação com a escola pública e o significado atribuído aos saberes escolares, a continuidade da investigação possibilitou a emergência de uma nova hipótese relacionada com a (des)continuidade escolar:

---

<sup>76</sup> A este propósito, ver Casa-nova, 2005.



- a de que o desenvolvimento de relações de confiança e de proximidade famílias-escola se constituía num elemento facilitador da frequência escolar.<sup>77</sup>

O objecto de investigação foi assim gradualmente tomando forma, apenas se tendo constituído em objecto ‘acabado’ no final da elaboração escrita deste trabalho.

Com efeito, e como refere Bourdieu (1989: 26-27),

“a construção do objecto (...) não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efectua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correcções, de emendas, sugeridas por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas.”

Outras opções foram sendo tomadas e outras dimensões analíticas incorporadas, suscitadas pela interpelação dialéctica investigadora-realidade observada, procurando complexificar a análise a partir de uma maior compreensão da realidade.

### **5. A “imaginação sociológica” como ferramenta analítica**

Procurou-se, neste trabalho, articular conhecimento teórico já produzido com o material empírico recolhido e analisado com “imaginação sociológica” no sentido que lhe é outorgado por Mills (1996 [1959]) no seu livro assim designado e onde o autor reflecte sobre o trabalho intelectual como trabalho de artesão. Ao mesmo tempo que refere que a “imaginação sociológica consiste (...) na capacidade de passar de uma perspectiva a outra e no processo de formar uma opinião adequada de uma sociedade total e dos seus componentes” (*Ibid.*:222), Mills diz-nos também que “pensar é lutar (...) pela compreensão” e que cada intelectual deve ser um “bom artesão, fugir de todo o pensamento rígido”, desenvolvendo e usando assim a “imaginação sociológica” (*Ibid.*:233), considerando que “muitas vezes a imaginação

---

<sup>77</sup> Ver Casa-Nova, 2008.

sociológica é estimulada com êxito” quando o investigador reúne “coisas até então separadas e descobrindo entre elas relações inesperadas” (*Ibid.*:211). O autor incita ainda o investigador social a ser “o seu próprio metodólogo; o seu próprio teórico”, defendendo que “a teoria e o método voltem a ser parte do exercício de um ofício” (*Ibid.*:235), onde a “imaginação criativa” se articula com “a emergência de ideias analíticas” (Hammersley e Atkinson, 1995:210)<sup>78</sup>. Também Silva (2003:74), a propósito de uma investigação que realizou através do método etnográfico sobre a relação escola-família, chama a atenção para a importância da imaginação sociológica: “Outro aspecto que deverá caracterizar uma boa pesquisa científica é a imaginação. O processo de produção de conhecimento científico deverá ser sempre, na medida do possível, criativo.” Nesta mesma linha, num artigo sugestivamente intitulado “L’Imagination methodologique”, Bertaux (1986:265), considera que “a tarefa do sociólogo é identificar processos não percebidos até agora e nomeá-los com conceitos teóricos que enriquecem a inteligência colectiva que está incorporada na linguagem”, não esquecendo que “a procura de processos e conceitos que tornem estes processos perceptíveis implica trabalho de campo e criatividade intelectual” (*Ibid.*). O autor continua dizendo que “o trabalho de campo é necessário não apenas porque coloca o sociólogo em contacto com os processos sociais, mas também porque lhes fornece a oportunidade de aprender com a experiência dos outros. Experiências que estão carregadas de elementos de conhecimento sociológico” (*Ibid.*)<sup>79</sup>.

Foi este o processo que procurei desenvolver na investigação que levei a cabo, onde a ‘imaginação sociológica’ se constituiu em ferramenta analítica indispensável à produção de conhecimento. Ver para além das aparências e “saber imaginar o social” é inerente ao ‘ofício’ e ao *habitus* de cientista social, constituindo-se em factores fundamentais do avanço da ciência social.

Seguindo o conselho de Mills na obra supracitada, procurei escrever esta tese como se de uma conferência que fosse convidada a fazer para um público diversificado (estudantes e professores de todos os departamentos de uma

---

<sup>78</sup> Chama-se a atenção para o facto de todas as traduções que se apresentam neste trabalho serem da minha autoria, com o risco inerente de falibilidade interpretativa.

<sup>79</sup> Agradeço a Pedro Silva a descoberta deste texto e a cedência do mesmo.

Universidade) se tratasse; um público que tem direito a saber e ao qual eu quero permitir o acesso a esse saber (p.231). Neste sentido, a linguagem utilizada e o estilo da escrita, inscrevendo-se numa tradição etno-sociológica, procurou não descurar a clareza do conhecimento que se pretende transmitir tendo presente a linha de pensamento de Mills segundo a qual a “falta de inteligibilidade da escrita tem pouco ou nada a ver com a complexidade da matéria e nada em absoluto com a profundidade de pensamento” (p.228).

## PARTE I

### **Aproximações ao conhecimento da realidade: abordagem metodológica**

#### **1. Contextualização da investigação**

A familiarização com a minha unidade de observação – uma comunidade Cigana residente na periferia da cidade do Porto, Norte de Portugal - tem como antecedentes alguns trabalhos de investigação levados a cabo junto de alguns agregados familiares nucleares pertencentes a esta comunidade ao longo dos últimos 15 anos, através dos quais mantive contactos relativamente prolongados com a mesma.

A (re)aproximação à unidade de observação foi realizada através de contactos com o Presidente da Associação Cigana aí existente e com o Presidente da União Romani Portuguesa (para esclarecimento dos objectivos da investigação) e do contacto com as famílias que já tinham feito parte dos estudos anteriores, numa tentativa de que, à semelhança desses outros estudos, o meu impacto na comunidade fosse mínimo, passando a minha presença a incluir-se gradualmente no seu quotidiano.

O presente trabalho de investigação foi realizado junto de cinco famílias alargadas<sup>80</sup> com uma ascendência comum, constituindo 55 agregados familiares nucleares que totalizam 190 indivíduos, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 86 anos (este último do sexo feminino e falecido em Abril de 2006).<sup>81</sup> Desta totalidade de indivíduos, apenas 11 se situam acima dos 50 anos, revelando uma população maioritariamente jovem, cuja pirâmide etária se assemelha às pirâmides

---

<sup>80</sup> A expressão “família alargada ou “extensa” é utilizada no presente trabalho para referenciar um conjunto de agregados familiares nucleares unidos por laços de parentesco próximos: pais e filhos solteiros, filhos casados e netos residindo em habitações diferenciadas, não sendo portanto utilizada no seu sentido antropológico de “um grupo de consanguíneos, aliados e descendentes, representando no mínimo três gerações co-habitando num mesmo local” (Santos, 2006:116).

<sup>81</sup> Neste número não estão contabilizados os sujeitos-actores com quem tive contactos mais esporádicos, mas importantes para a investigação, nomeadamente 3 pastores da Igreja Evangélica de Filadélfia que, através do casamento de familiares, acabaram por entrar para duas destas famílias, bem como sujeitos-actores de outras comunidades ciganas residentes nas cidades do Porto, Braga, Aveiro e Espinho e que partilhavam o mesmo espaço socio-geográfico das feiras.

etárias características dos países em desenvolvimento: de base larga e topo afunilado, contrastando com a pirâmide de idades da população portuguesa considerada na sua globalidade: de base comparativamente estreita, e topo alargado, característica dos países desenvolvidos.

Esta inversão da pirâmide etária por comparação com a população portuguesa global foi também observada por Lopes (2006) no seu estudo com Ciganos do Bairro da Assunção, em Lisboa, no que aparece apontar para uma regularidade da população cigana portuguesa, não sendo no entanto exclusiva desta uma vez que San Román (1997) também a refere relativamente aos ciganos espanhóis por si estudados.

Segundo dados do INE (Instituto Nacional de Estatística) relativos à população portuguesa no seu todo, em 2006 “observa-se uma cada vez menor proporção de jovens (de 22% em 1987 para 15% em 2006) e simultaneamente uma ampliação do topo da pirâmide em resultado do aumento da percentagem da população idosa, com 65 e mais anos de idade, de 13% para 17% no mesmo intervalo de tempo”.<sup>82</sup>

Podemos aduzir como hipótese explicativa para a menor esperança de vida dos elementos da comunidade estudada (apenas parcialmente confirmada uma vez que não fazia parte das preocupações teóricas e empíricas deste trabalho) a reduzida preocupação com a manutenção da saúde que a maior parte dos seus membros evidenciava (com recurso aos hospitais em situação de doença, mas sem uma preocupação com a prevenção da doença);<sup>83</sup> a não vacinação regular das crianças fruto de se considerar que as mesmas já estão parcialmente ‘imunes ‘ à doença pela exposição precoce às intempéries nos locais de trabalho e também como forma de as preservar da dor;<sup>84</sup> por uma alimentação relativamente pobre em vegetais e rica em

---

<sup>82</sup> Cf. [www.ine.pt](http://www.ine.pt), in Dia Mundial da População – 11 de Junho de 2004:4.

<sup>83</sup> O que também foi evidenciado por Ferreira da Silva (2005:74), num estudo sobre saúde/doença com comunidades ciganas onde, segundo a autora, se deparou com “a representação da medicina como prática de cura em situações de doença ou de perigo reconhecido mas a que não se reconhece competência preventiva, de acordo com uma concepção da doença em que os processos interiores do corpo não são compreendidos à luz da explicação da ciência”. Não considero que a inexistência de uma preocupação com a prevenção da doença seja exclusiva das comunidades ciganas, mas antes extensiva a outros grupos socio-culturais, embora a comprovação desta eventual extensividade necessitasse do desenvolvimento de investigação adequada. No entanto, as razões que lhe estão subjacentes poderão ser diferentes, faltando investigação comparada neste domínio.

<sup>84</sup> A propósito da vacinação, Ferreira da Silva no estudo supracitado (2005:61) refere que, das 75 mulheres entrevistadas, 56 “afirmam que os/as filhos/as têm ‘todas as vacinas’”, enquanto 14

gorduras. Também por factores emocionais que resultam de um processo de tensão constante com origem na relação de desconfiança que mantêm com a sociedade maioritária e da comercialização de artigos de contrafacção que tem como consequência não só uma exposição a situações de tensão com as forças de segurança, como também uma tensão psicológica continuada resultante do receio de emergência daquelas situações.

Relativamente ao número de filhos por casal, também aqui se verifica algum contraste com a população portuguesa em geral: enquanto que nesta e para o ano civil de 2005, o número de filhos por casal se situava nos 1,41<sup>85</sup>, na unidade de observação este número, embora sofrendo variações em função da faixa etária, é comparativamente superior. Os progenitores das cinco famílias alargadas, na faixa etária dos 55-65 e 66-70, apresentam uma média de filhos por casal de 7; nos casais com idades compreendidas entre os 45 e os 55 anos o número médio de filhos é de 5, enquanto que nos casais com idades compreendidas entre os 35 e os 44 a média de filhos por casal desce para 2,6 (encontrando-se aqui casais com um número de filhos que varia entre 1 e 4) e, nos casais abaixo dos 35 anos, a média de filhos situa-se nos 2,1 (sendo que algumas destas mulheres já realizaram laqueação de trompas como método contraceptivo definitivo, embora outras, ainda em início de casamento e apenas com um filho, expressem o desejo de ter outro filho).

Se não atendermos à faixa etária dos casais mas à sua globalidade, temos quatro casais sem filhos (um por esterilidade da mulher, três por serem recém-casados), treze casais com um filho, quinze com dois filhos, onze com três filhos, quatro com quatro filhos, quatro com cinco filhos, dois com seis filhos, um com nove filhos e um com onze filhos. Ou seja, dos 55 agregados familiares, 39 (71%) têm entre um e três filhos, sendo notório um abaixamento da taxa de natalidade à medida que a faixa etária dos casais também diminui.

Dos 55 agregados familiares nucleares 8 são constituídos por uniões exogâmicas (indivíduos ciganos casados ou em união de facto com indivíduos

---

“afirmam que ‘têm algumas vacinas’ ou que ‘alguns/mas têm vacinas mas outras não’” e “5 das entrevistadas das quais 2 com filhos em idade escolar declaram que os/as filhos/as não estão vacinados/as”. No entanto, a exigência de uma vacinação completa à entrada na escolaridade obrigatória impõe aos pais um cumprimento, mesmo tardio, dessa vacinação.

<sup>85</sup> Cf. [www.ine.pt](http://www.ine.pt), in Indicadores demográficos, dados de 26 de Junho de 2007.

pertencentes à cultura da sociedade maioritária), das quais falarei mais à frente neste trabalho.

Para uma melhor visualização de alguns dos dados já referidos e uma melhor compreensão da unidade de observação, apresentam-se seguidamente as árvores genealógicas de cada uma destas famílias, acompanhadas de uma breve caracterização de cada uma delas. Tendo em consideração que por motivos de consanguinidade, alguns agregados familiares nucleares integram duas das famílias alargadas, esses mesmos agregados foram apenas contabilizados em uma das famílias, fazendo-se referência a esse aspecto na árvore genealógica respectiva.

### *1.1. Cronologia de uma investigação*

Comecei a estudar alguns dos agregados familiares nucleares ciganos que integram a presente investigação em 1991, aquando da atribuição, pela então JNICT (actual FCT), de uma bolsa de iniciação à investigação atribuída no âmbito do projecto PEDIC – Projecto de Educação e Diversidade cultural, financiado pela JNICT e pela Gulbenkian. Entre 1991 e 1994 integrei o referido projecto de investigação sob coordenação dos professores Stephen Stoer e Luiza Cortesão, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Entre 1997 e 1999, sob orientação do professor Stephen Stoer, levei a cabo, no mesmo grupo sócio-cultural e na mesma comunidade, bem como junto da Escola Básica dos 1º e 2º Ciclos que servia esta comunidade, o mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação e Diversidade Cultural da mesma Faculdade, tendo mantido posteriormente um contacto esporádico com as famílias que integraram a minha investigação. Em 2002, no âmbito da preparação do projecto de doutoramento, iniciei um trabalho de presença mais assídua junto destas famílias, reforçado a partir de 2003, com a iniciação do trabalho de campo relativo ao desenvolvimento daquela investigação.

Este trabalho continuado, diacrónico, possibilitou a observação e escuta das narrativas dos sujeitos-actores que integraram a presente pesquisa, as expectativas em relação à escola e à entrada no mercado de trabalho relativamente aos elementos mais jovens que dela fizeram parte, os seus projectos de vida, a diferença entre os discursos e as práticas dos diferentes actores e a interpretação das razões subjacentes

a esta diferença. Sem este trabalho continuado, não teria sido possível a interpretação e a compreensão dos contextos e dos processos de que dou parcialmente conta na presente narrativa escrita.

### *1.1.1. Nascimento, casamento e morte*

Entre os anos de 2003 e 2006 (período temporal, contínuo e descontínuo, de realização do trabalho empírico), assisti ao nascimento de 14 crianças, à realização de 6 casamentos e ao acontecimento de 2 mortes, uma delas do elemento mais velho destas famílias (uma mulher de 86 anos) por doença súbita e de um dos considerados ‘homens de respeito’ da comunidade, vitimado por cancro, tendo acompanhado a sua doença e morte e compreendido as lógicas e as acções relativas ao acompanhamento na doença e na morte levado a cabo por estas famílias.

Sem esquecer o meu estatuto de investigadora, fiz parte das suas vidas, tornei-me amiga de várias delas, realizando continuamente um exercício de vigilância crítica e reflexiva sobre as minhas práticas, numa tentativa de vigilância epistemológica que julgo ter conseguido.

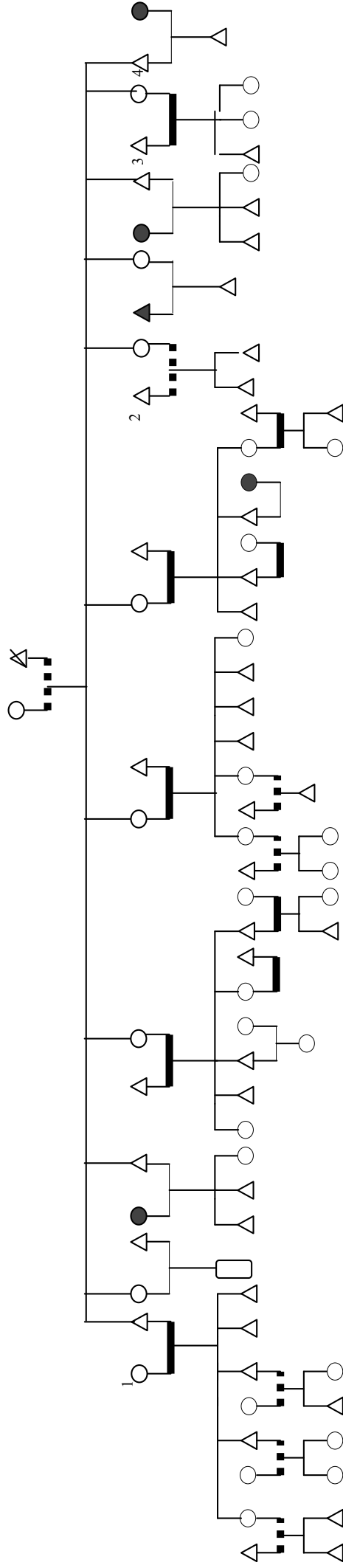
Procurei compreender as suas lógicas de pensamento e de acção, e as “possibilidades objectivas” (Weber, 1997 [1958]) que derivam de contingências relativas a determinados acontecimentos históricos que poderiam ter mudado as suas vidas no presente.<sup>86</sup>

---


<sup>86</sup> Por “possibilidade objectiva” Weber (1997 [1958]) entende a possibilidade de um determinado acontecimento histórico poder ter sido diferente se modificado um determinado facto que lhe deu origem, o que tem subjacente o carácter contingencial dos acontecimentos.




## Família C-1



 Falecido durante a realização do trabalho de campo

 Cônjuges não ciganos

 Uniões entre primos em 1º grau

 Uniões entre primos em 2º ou 3º grau

 Criança adoptada

1 Agregado familiar contabilizado na família alargada F-2

2 Agregado familiar contabilizado na família alargada P-3

3 Agregado familiar contabilizado na família alargada C-4

4 União de facto em 2007

A Família C-1 é a família mais extensa da unidade de observação, constituída por 15 agregados familiares nucleares, sendo também aquela que apresenta o maior número de uniões consanguíneas entre primos em primeiro grau e o maior número de uniões exogâmicas com elementos pertencentes ao grupo socio-cultural maioritário, num total de quatro (um homem e três mulheres não ciganos). Por se considerar que já existe um número elevado de uniões exogâmicas dentro da família, o que, na opinião dos seus membros, poderá levar a uma descaracterização cultural e a uma menor valorização da família por parte de outros elementos ciganos, dois elementos do género masculino não realizaram uniões exogâmicas, encontrando-se a viver com mulheres ciganas, embora o seu desejo fosse o de se unir a mulheres pertencentes à cultura da sociedade maioritária. É também nesta família que, fruto da esterilidade de uma mulher cigana, o casal decidiu adoptar de forma clandestina uma criança não cigana e branca, considerando que o que faz alguém Cigano não é ter “nascido Cigano”, mas ser “educado como Cigano”.

É ainda nesta família que se encontra o elemento cigano (casado com uma mulher pertencente ao grupo sócio-cultural maioritário) que se considera mais integrado na sociedade maioritária e que, de alguma forma, se pretende constituir numa espécie de Líder cigano (evidenciando um constante desejo de protagonismo social), procurando também esbater a imagem negativa dos ciganos junto dos não ciganos pertencentes ao grupo sócio-cultural maioritário como forma de diminuir a imagem negativa de que acaba por ser vítima enquanto elemento pertencente ao grupo sócio-cultural Cigano. Trabalhando nas feiras, também já explorou duas lojas de roupa que se encontravam a cargo da mulher.

Com uma excepção, durante o tempo de realização do trabalho de campo, todos os agregados familiares nucleares activos tinham como ocupação principal a venda nas feiras.<sup>87</sup> Um dos agregados, constituído por uma união exogâmica, a mulher, não cigana, trabalha nas feiras e o marido trabalha como segurança num

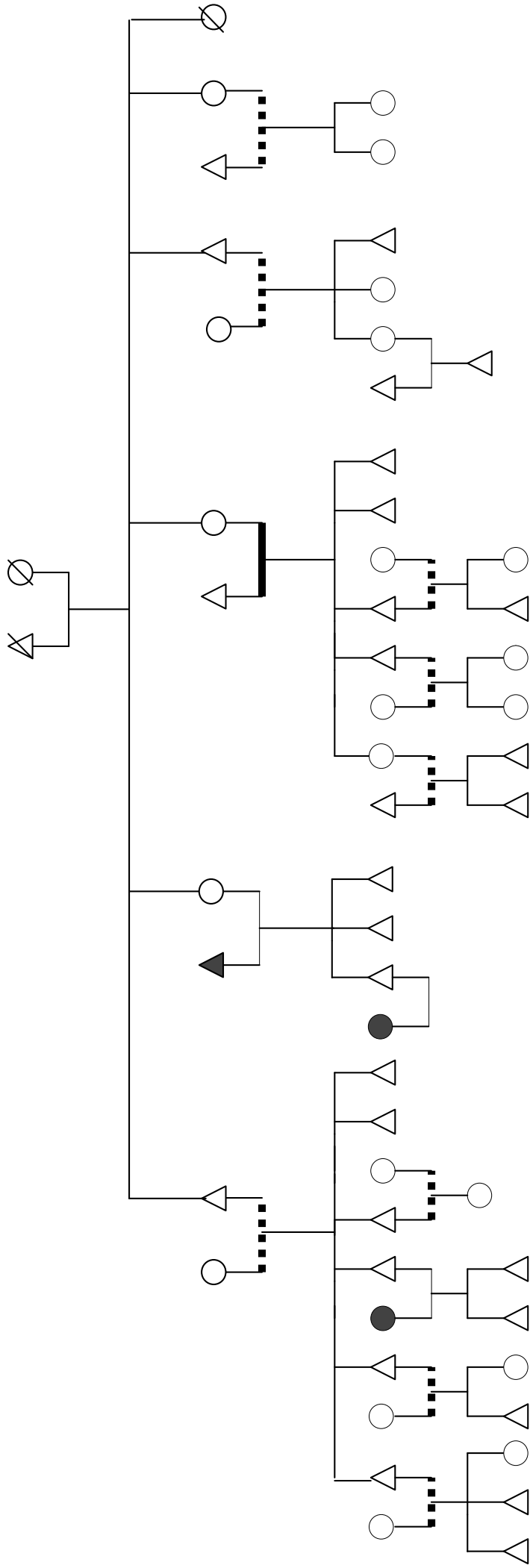
---

<sup>87</sup> No entanto, são vários os elementos masculinos que evidenciaram o desejo de desenvolvimento de outro tipo de profissão, não tendo concretizado esse desejo ou por pressão dos pais ou por ausência de oportunidades imputada à sociedade maioritária. Um desses elementos, tendo exercido de forma precária outro tipo de ocupações (auxiliar da acção educativa, motorista, segurança), voltou para o trabalho nas feiras, junto da mulher por aquilo que considerou de “racismo” dos não ciganos em relação aos ciganos. Outros elementos masculinos desenvolveram temporariamente a ocupação de guarda de obras na construção civil.

Centro Comercial, realizando portanto trabalho assalariado. Desenvolver um tipo de trabalho que o distancia do tipo de trabalho realizado pelo seu grupo de pertença e o aproxima da sociedade abrangente, constitui-se num importante factor para este elemento dado considerar que através do desenvolvimento deste tipo de trabalho contribui para a desconstrução da imagem que os não ciganos possuem acerca destes, contribuindo assim na sua perspectiva, para a mudança social dessa mesma imagem.

Não deixa no entanto de ser sociologicamente interessante referir que, segundo este elemento, na sua relação com os sujeitos pertencentes à sociedade maioritária, a regularidade comportamental destes últimos é constituída pela surpresa quando lhes é desvelada a sua pertença cultural, demonstrando esta surpresa que nos esquemas de percepção da realidade dos sujeitos pertencentes ao grupo sócio-cultural maioritário, este elemento cigano não é passível de configuração dentro da imagem mental construída acerca do 'Cigano'.

**Família F-2**



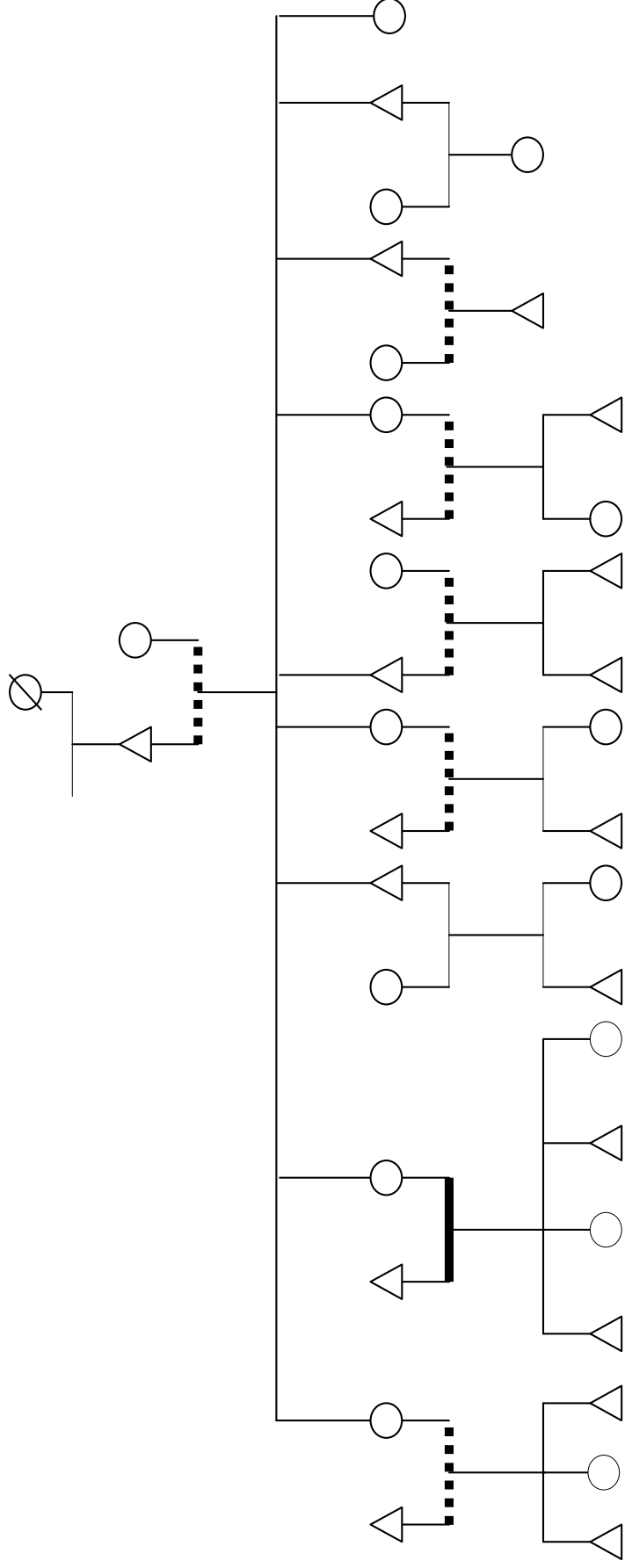
A Família F-2 é a segunda família mais numerosa, constituída por 14 agregados familiares nucleares, sendo também a segunda família que apresenta um maior número de uniões exogâmicas, num total de três (um homem e duas mulheres não ciganos).

De entre todas as famílias estudadas, é aquela que apresenta mais agregados familiares nucleares que não trabalham nas feiras. Com efeito, da totalidade de agregados familiares nucleares, apenas 7 trabalham como feirantes. Em dois dos agregados familiares ambos os elementos do casal estão desempregados, num outro agregado, o elemento masculino trabalha como monitor sendo a mulher doméstica, num quarto agregado, o elemento masculino trabalha como guarda de obras da construção civil, num quinto agregado, o elemento masculino (não cigano) é camionista, num sexto agregado, o elemento masculino explora um café e, num sétimo agregado, o elemento feminino trabalha num café explorado pelo pai e o conjugue está desempregado (sendo que as restantes mulheres dos elementos masculinos mencionados são domésticas).

Dentro desta família alargada, o agregado familiar que mais tem lutado por uma integração no mercado de trabalho da sociedade maioritária é o agregado familiar constituído pelo presidente da Associação Cigana. Este é, aliás, o elemento que evidencia maior desencanto e alguma amargura quando fala na ausência de oportunidades para indivíduos ciganos e que mais clama por políticas de discriminação positiva que possibilitem alguma igualdade de oportunidades entre portugueses ciganos e portugueses não ciganos, demonstrando uma maior consciência política.

É também dentro desta família que um dos seus elementos masculinos se uniu a uma mulher cigana apesar de ter um filho de uma mulher pertencente ao grupo cultural maioritário, sendo por esta que, nas palavras de um irmão, “sempre esteve apaixonado”. A não união com esta mulher resultou também do receio de descaracterização cultural e desvalorização da família alargada uma vez que, na percepção destes indivíduos, já existiam várias uniões na família com elementos pertencentes ao grupo sócio-cultural maioritário.

### Família P-3

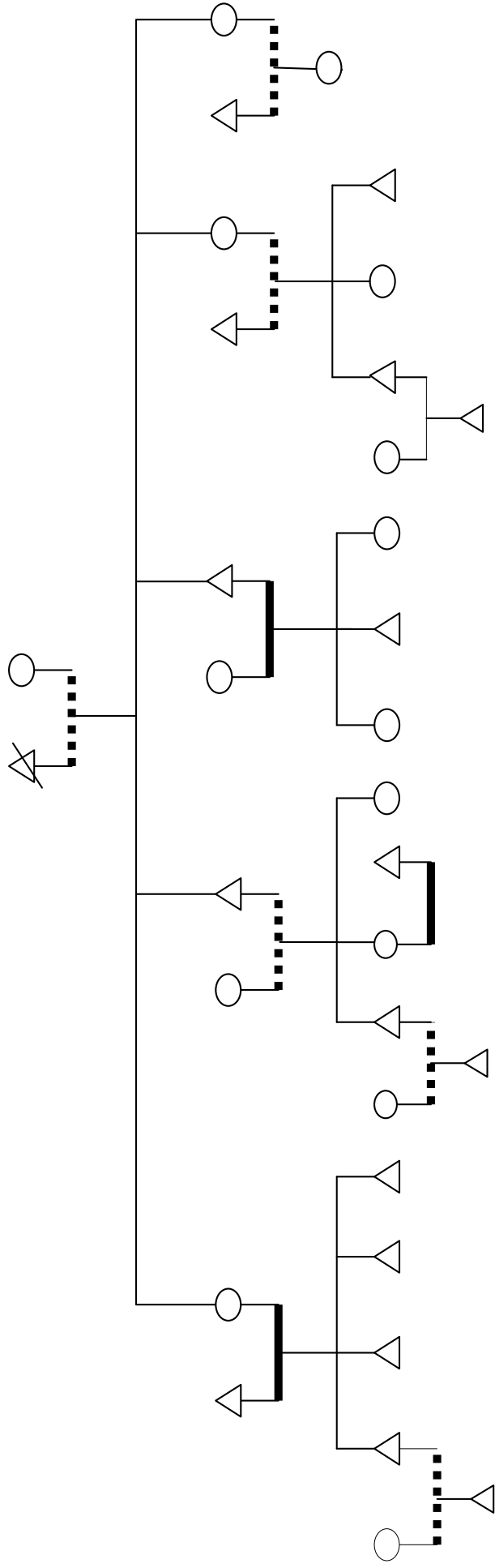


A família P-3 é constituída por 9 agregados familiares nucleares, não apresentando qualquer união exogâmica fruto de uma pressão bem sucedida dos progenitores a este nível. De acordo com o progenitor da família alargada, as uniões com pessoas estranhas à cultura cigana são originadoras de conflito pelos contrastes culturais que apresentam e constituem-se em factor de desvalorização familiar.

Com efeito, a *perda de valor das famílias face a outros ciganos*, constituiu-se numa regularidade discursiva justificativa do condicionamento de uniões entre indivíduos pertencentes ao grupo sócio-cultural Cigano e indivíduos pertencentes ao grupo sócio-cultural maioritário, com elevado êxito na prática.

Todos os seus elementos se dedicam à venda em espaços concessionados para o efeito: as feiras.

**Familia C-4**





A Família C-4 é constituída por 10 agregados familiares nucleares e, à altura do termo da presente investigação, era a segunda família onde também não existiam uniões exogâmicas, existindo também aqui uma pressão dos progenitores nesse sentido, embora essa pressão não se evidenciasse de forma tão forte como na família P-3. Já após o termo da investigação de terreno, um dos seus elementos, o único com escolaridade mais elevada (frequência do 10º ano, via tecnológica), passou a viver em união de facto com uma jovem não cigana, colega de escola, tendo esta união sido aceite por parte dos progenitores. No entanto, a sua durabilidade foi escassa (oito meses), retornando a jovem a casa dos pais.

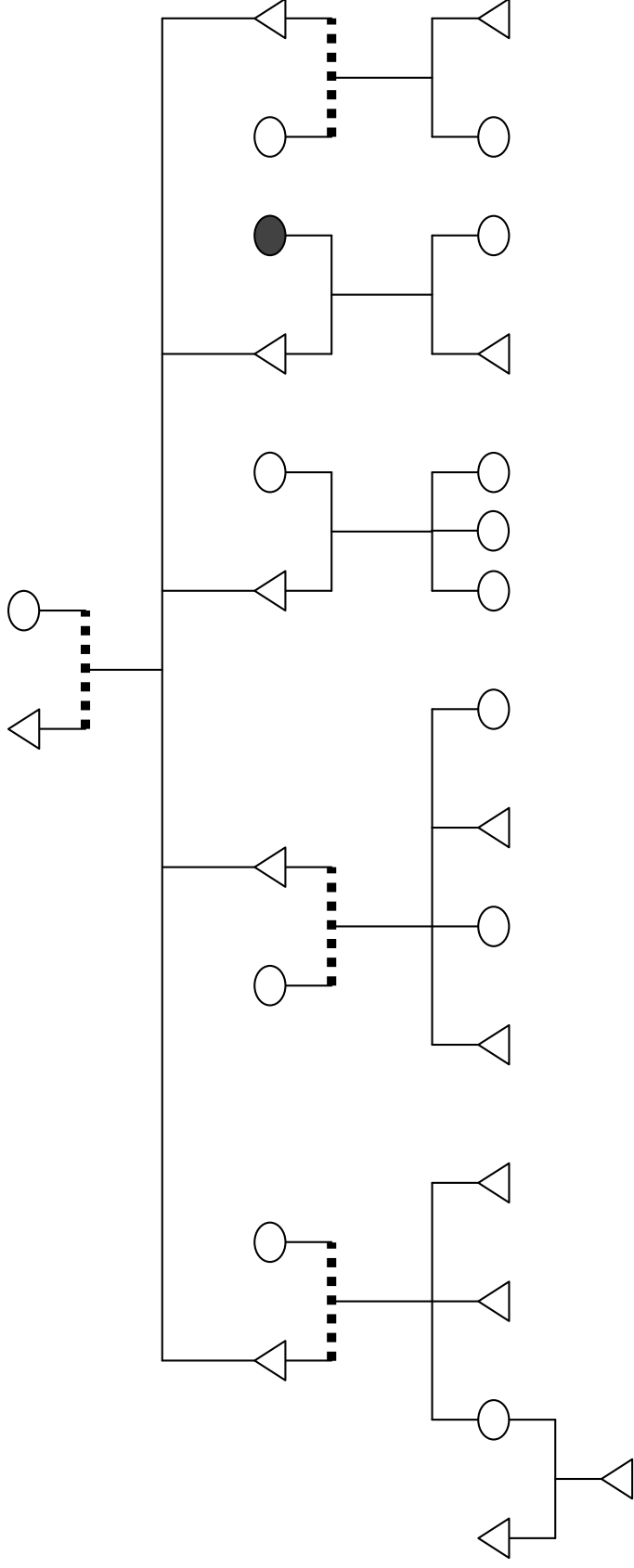
Dois dos elementos masculinos de um dos agregados familiares (um dos quais o jovem com frequência do 10º ano) nunca trabalharam nas feiras e gostariam de ter um trabalho “diferente do trabalho dos ciganos”, considerando que o racismo existente na sociedade maioritária é um factor fortemente inibidor dessa inserção profissional. Um destes elementos exerceu temporariamente a ocupação de segurança numa discoteca e a ocupação de aprendiz de mecânica. Viveu em união de facto com uma mulher pertencente ao grupo socio-cultural maioritário, que terminou por incompatibilidade cultural entre os progenitores e a jovem, encontrando-se actualmente casado pela Lei Cigana com uma mulher Cigana.

A quinta e última família, a Família M-5, é a família menos numerosa deste estudo, sendo constituída por sete agregados familiares nucleares. É a terceira família onde existem uniões exogâmicas, embora apenas uma, constituída por um cigano e uma não cigana pertencente à cultura da sociedade maioritária.

Esta é, de entre todas as famílias estudadas, aquela que apresenta maiores recursos económicos e onde os seus elementos apresentam um maior distanciamento em relação aos outros ciganos, não sendo percebidos de forma positiva pela restante comunidade, que os considera “uma família má”, que se julga “mais do que os outros”.

Foi também a única família onde alguns dos seus elementos se mostraram renitentes e com relativamente menor abertura em relação à investigadora, embora uma parte dos seus agregados nucleares fosse conhecido de investigações anteriores, alguns dos seus elementos na sua condição de ‘solteiros’.

**Familia M-5**



Estas cinco famílias alargadas constituíram-se na minha unidade de observação nos seus diversos contextos de interacção, tendo o trabalho de campo, na sua vertente de observação participante, se processado de forma continuada ao longo de um ano e meio (entre Julho de 2003 e Dezembro de 2004) e, de forma intermitente, durante o ano de 2005. Com excepção da realização de duas entrevistas exploratórias, a totalidade das entrevistas aprofundadas que realizei tiveram lugar entre 2005 e 2006 dada a necessidade de constantes remarcações com origem nos imprevistos inerentes ao quotidiano dos sujeitos analisados.

Entre a observação participante nos locais de trabalho da comunidade (as feiras) e no local de residência, foram realizadas cerca de 950 horas de observação, às quais se acresce as horas dispendidas com a realização das entrevistas que, tendo sido levadas a cabo na casa dos entrevistados e já no final da observação participante, se constituíram também elas próprias num tempo e num espaço de observação.

Como se verá no decurso desta narrativa, para a elaboração do presente trabalho foi utilizada uma multiplicidade de técnicas e de instrumentos de recolha de informação no sentido de possibilitar uma maior e melhor compreensão do objecto de estudo e a triangulação possível dos dados de investigação.

Importa ainda acrescentar que a minha permanência no local de trabalho - as *feiras* - e no local de residência - um *Bairro camarário* -, realizando observação participante, foi pautada por um guião de análise construído a partir do conhecimento anterior e actual daquela realidade, aberto e flexível para possibilitar a incorporação de novas categorias de análise, emergentes da observação da realidade. Desses guiões e das categorias analíticas emergentes darei conta mais à frente neste trabalho.

Como o tempo de permanência nas feiras dos sujeitos-actores em análise é simultaneamente um tempo de forte socialização intra-étnica, de reforço de redes de sociabilidade intra-comunidade e de socialização e educação familiares onde a etnicidade assume particular importância, a *etnografia*, com a *observação participante* como principal fonte de recolha de informação, com expressão no *diário de bordo*, revelou-se o método mais adequado para uma *maior aproximação ao conhecimento da realidade*.

## **2. A construção do objecto e a escolha do método de investigação**

A escolha do método de investigação não é algo que se realize independentemente da construção do objecto de estudo, encontrando-se pelo contrário subordinado à concretização desse objecto.

Neste sentido, o método de investigação que escolhi para o desenvolvimento desta investigação foi o método etnográfico (interpretativo) por o considerar o método mais adequado face ao objecto (empírico e científico) de investigação.

Com efeito, face aos objectivos que delinee para esta investigação, referidos na introdução e que reproduzo de seguida,

- Conhecer e compreender os contextos e os processos que estão na origem da manutenção de características culturais que tornam identificativo o grupo sócio-cultural cigano por parte da sociedade maioritária;
- Conhecer e compreender o papel da socialização e educação familiares ciganas na construção e manutenção da etnicidade e na relação que estabelecem com a escola pública e o mercado de trabalho;
- Conhecer e compreender o “lugar” ocupado pelo trabalho nas formas de vida ciganas e o papel desempenhado pela pertença étnica nas formas de perspectivar o trabalho;
- Conhecer e compreender as expectativas da unidade social em análise em relação à escola e a relação entre capital cultural e inserção no mercado de trabalho;
- Conhecer e compreender a relação que a unidade social em análise estabelece com a sociedade em que está inserida e, de forma indirecta, desta última com a unidade social estudada,

considero que dificilmente os mesmos se concretizariam se a minha opção recaísse numa metodologia do tipo quantitativo (inquérito por questionário) ou mesmo se apenas através da realização de entrevistas, mesmo que aprofundadas e, portanto, etnográficas, como aquelas que realizei, se estas não tivessem como ‘pano de fundo’ o conhecimento aprofundado da unidade de observação obtido através da realização de observação participante, o que significa que *a escolha do método de investigação não é dissociável da construção do objecto de estudo*. Como refere Bourdieu (2001:24), “as opções técnicas mais «empíricas» são inseparáveis das opções mais «teóricas» de construção do objecto” sendo “em função de uma certa construção do objecto que tal método, tal técnica de recolha ou análise dos dados (...) se impõe”.

No presente trabalho problematizo o método juntamente com os aspectos procedimentais e técnicos na medida em que a escolha dos segundos e o seu lugar na investigação estão profundamente imbrincados com o primeiro, sendo os segundos uma consequência do delineamento do método. Neste sentido, considero também importante clarificar que nesta investigação combinei a interpretação dos significados com a busca das razões desses significados em dados estruturais (como o trabalho, a escolarização ou a posição social) priorizando as técnicas qualitativas na medida em que o desconhecimento existente acerca dos ciganos e da sua cultura aconselha a uma aproximação em profundidade, uma aproximação compreensiva dos fenómenos, que deveria ser sempre prévia a aproximações quantitativas, no sentido de possibilitar um maior e melhor conhecimento da realidade.<sup>88</sup>

Estudar contextos e processos de interacção entre sujeitos-actores pertencentes a um determinado grupo socio-cultural, procurar conhecer e compreender processos de produção e reprodução cultural e apreender o sentido que os sujeitos atribuem às suas acções e a interpretação que fazem das mesmas, não teria sido passível de execução através de um método que não colocasse em diálogo e em confronto o investigador com a unidade de observação, através de um processo continuado e demorado de observação participante e de posterior interpretação dos ‘dados’. Como refere Neves (2006:57), “existindo uma multiplicidade de facetas a explorar que

---

<sup>88</sup> Com efeito, a adequação e pertinência das perguntas integrantes de um inquérito por questionário estão intimamente relacionadas com o grau de conhecimento dos grupos a investigar. A propósito da (ine)adequação das perguntas face aos sujeitos a investigar, ver o pequeno mas muito interessante artigo de San Roman (2000) “El mundo que compartimos, nuevas alternativas”. *Revista de Antropología Social*, 9, 193-197.

poderiam transcender o enfoque inicial, a opção por um método capaz de conjugar intensividade e flexibilidade parecia a mais apropriada.”

À intensividade e flexibilidade do método eu acrescentaria a *reflexividade* como dimensão fundamental e indissociável do mesmo, traduzindo-se numa continuada tentativa de melhoria do processo de investigação. Como referem Hammersley e Atkinson (1995:16), “reflexividade significa ter em consideração o facto de os investigadores sociais serem parte do mundo social que estudam”, implicando “que as orientações dos investigadores” sejam “marcadas pelas suas localizações socio-históricas incluindo os valores e interesses que estas localizações lhes conferem”, representando esta asserção “a rejeição da ideia que a investigação social é, ou pode ser, desenvolvida (...) isolada da sociedade alargada e da biografia particular do investigador (...)” Reflexividade significa, portanto, ter em conta o papel e as características do investigador no decurso da investigação, perspectivando-o como um sujeito com história, protagonista e não apenas espectador de um processo. Neste sentido, “a reflexividade opera na base da dialéctica entre o investigador, o processo investigativo e o seu produto” (Jordan e Yeomans, 1995:394).

### **3. O método**

Em investigação, o método é sinónimo do percurso a desenvolver e, conseqüentemente, indissociável do conhecimento a produzir. Para alguns autores (cf. Wallace, 1971:13-14), o método é “a qualidade essencial da ciência” e, para outros (cf. Ferreira de Almeida e Madureira Pinto, 1995:88), compete ao método “organizar criticamente as práticas de investigação, sendo o seu campo de incidência constituído pelas operações propriamente técnicas, das quais portanto se distinguem.”

Os mesmos autores continuam, dizendo que “para cada pesquisa concreta cabe ao método seleccionar as técnicas adequadas, controlar a sua utilização, integrar os resultados parciais obtidos” (*Ibid.*:92). Segundo Demo (1985:14), o “método é o modo de se fazer o tratamento teórico e prático (...). Diferentemente do tratamento teórico e prático, que diz respeito ao conteúdo construído, o método respeita o modo

de o construir, sem estabelecermos jamais, entre as duas esferas, divisões estanques.”

Daniel Bertaux, no texto já referido na introdução (“L’Imagination methodologique”) proporciona-nos uma definição de método original quando comparada com as definições anteriores: “(...)método é também o método de pensar e a articulação entre reflexões e observações, observações e reflexões, reflexões e escrita.” O autor continua, dizendo que “o verdadeiro instrumento do sociólogo, não é mais o seu questionário ou a sua grelha de observações; é a sua mente e o que ela contém de cultura sociológica, antropológica, política e histórica”, sendo daqui que vem “a pertinência das suas reflexões e das suas observações” (*Ibid.*:272).

*O método será, assim, a construção de um caminho teoricamente informado e empiricamente sustentado que, através do “saber imaginar o social”, conduza a resultados científicos validados pela triangulação dos dados, seja esta validação realizada através da utilização de uma multiplicidade de técnicas (constituindo umas o banco da prova possível de outras), seja através da observação das práticas e da audição dos discursos dos diferentes sujeitos-actores pertencentes à unidade de observação, seja através da audição de diferentes actores acerca das mesmas dimensões da investigação, seja através (ou melhor, também) da discussão e validação dos resultados pelos pares.*

Mas se é verdade que o método é a “qualidade essencial da ciência”, também não o é menos que o conhecimento produzido muda mudando o investigador, principalmente se tivermos em consideração a reflexão de Bertaux segundo a qual “o verdadeiro instrumento do sociólogo (...) é a sua mente e o que ela contém de cultura sociológica, antropológica, política e histórica” e ainda o facto de, no método etnográfico, o investigador se constituir no “principal instrumento de pesquisa” (cf. Burgess, 1984, Costa, 1987; Hammersley e Atkinson, 1995, Fernandes, 2003, Silva, 2003, Neves, 2006). O método não é, portanto, dissociável nem do conhecimento já disponível e pertinente face ao objecto de investigação, nem da construção de conhecimento e da forma como esse conhecimento é produzido (e, portanto, do investigador) não sendo também e como consequência, dissociável da vigilância epistemológica. Como referem Ferreira de Almeida e Madureira Pinto na obra supracitada (p.24), a epistemologia tem “por objecto as condições e os critérios de

cientificidade dos discursos científicos.” Constituído-se num processo de “reflexão-intervenção sobre as práticas científicas, em todas as suas operações e fases, ela funciona como um sistema vigilante de controlos que se exerce portanto também sobre a metodologia” (*Ibid.*).<sup>89</sup> Neste sentido, a epistemologia constitui-se na crítica da ciência, da validade dos seus postulados, procurando exercer uma vigilância sobre as suas condições de produção, encontrando-se aqui subjacente a importância da reflexividade nos processos investigativos, também através da construção de um olhar analítico e crítico sobre os mesmos.

### **3.1. A função de comando da teoria e a função de comando dos dados**

Se é verdade que este trabalho começou pela construção de interrogações e hipóteses explicativas dessas interrogações formuladas a partir do conhecimento produzido por diversos autores e por mim em investigações anteriores, não é menos verdade que outras interrogações e outras hipóteses foram sendo formuladas no decurso da investigação, o que significa a existência de uma *dialéctica entre a teoria pré-existente e a recolha e análise dos dados de terreno*. Com efeito, Ferreira de Almeida e Madureira Pinto (1995:88-89) consideram que “não há observação sem categorização do observado e, portanto, sem referência a elementos (prévios, embora reformuláveis) de natureza ideológica ou teórica”, querendo os autores com esta proposição evidenciar a “função de comando da teoria” (*Ibid.*) no processo de investigação. Contrariando em parte esta perspectiva, O’Reilly (2005:26) refere que, no que diz respeito à etnografia, esta “não deve começar com uma hipótese rígida”, considerando a importância de uma “investigação indutiva em oposição a uma abordagem dedutiva (...)”. Continuando, a autora refere que “uma abordagem dedutiva da investigação é aquela onde a hipótese deriva da teoria existente e o mundo empírico é explorado e os dados recolhidos em ordem a testar a veracidade ou falsidade da hipótese” (*Ibid.*), enquanto “uma abordagem simplisticamente indutiva da investigação é aquela onde os investigadores começam com a mente o

---

<sup>89</sup> Por metodologia, os mesmos autores (*Ibid.*:92) consideram “a organização crítica das práticas de investigação.”



mais aberta possível e o mínimo de pré-concepções possível, permitindo uma teoria emergente dos dados de terreno” (*Ibid.*).<sup>90</sup>

Procurando uma síntese entre as duas abordagens, a autora reflecte sobre a importância de “um indutivismo sofisticado e flexível do desenho da investigação” (*Ibid.*), o que vai de encontro à perspectiva actual da maioria dos etnógrafos:

“a maioria dos etnógrafos aceita que é de facto impossível começar uma investigação sem ideias pré-concebidas, sem teorias sobre como o mundo funciona e que a melhor maneira de ser indutivo é ser aberto acerca das suas próprias pré-concepções, ler a literatura e considerar o que as teorias já produziram sobre um dado tópico e depois proceder de uma maneira que é informada mas aberta a surpresas. Neste indutivismo mais sofisticado, a teoria é precursora, mediadora e emergente do estudo etnográfico” (*Ibid.*:26-27),

articulando-se portanto, aqui, uma teoria já existente com uma teoria emergente, a chamada *Grounded theory*, fundada por Glaser e Strauss (1967).

Ezzy (2002:10) considera que “todos os dados são conduzidos pela teoria. O ponto não é fingir que eles não são ou forçar os dados na teoria. Pelo contrário, o investigador deve entrar num processo contínuo simultâneo de dedução e indução, de construção de teoria, testagem e reconstrução (...)”.

Foi esta também a perspectiva em que me coloquei durante o processo investigativo, procurando articular uma abordagem dedutiva com uma abordagem indutiva, o que significa que se a *função de comando da teoria* esteve presente ao longo do trabalho, também a *função de comando dos dados* foi visível ao longo do mesmo, nomeadamente na construção de novas hipóteses que incorporassem o que os dados de terreno permitiram trazer de novo ao decurso da investigação, bem como na construção de novas perspectivas analíticas possibilitadoras de uma maior compreensão dos processos de produção e reprodução social de um grupo socio-cultural específico.

Este trabalho é, assim, também tributário da *Grounded theory* ou ‘teoria emergente’, fundamentada no trabalho de terreno que se caracteriza pela

---

<sup>90</sup>A este propósito Marin (1988 [1979]:134) considera que “a indução parte da realidade para chegar à teoria, ao contrário da dedução que, partindo da teoria, chega, por processos lógicos, a conclusões que deseja contrastar com a realidade.” Enquanto à primeira abordagem está mais subjacente a construção de teorias, na segunda está mais subjacente a aplicação de teorias (cf. Wallace, 1971), ou seja, uma “teoria-construção” ou uma “teoria-confirmação” na perspectiva de Burgess (1997 [1984]:198).

“simultaneidade de recolha e análise dos dados, na procura de termos emergentes através de uma análise de dados precoce, pela construção indutiva de categorias abstractas que explicam e sintetizam os processos sociais, pela integração de categorias num quadro teórico que especifique causas, condições e consequências dos processos” (Charmaz e Mitchell, 2001:160). Tendo em conta esta definição, uma das dimensões fundamentais da *Grounded theory* consiste em deixar que os assuntos-chave emirjam dos dados de terreno em vez de os forçar em categorias pré-estabelecidas (cf. Charmaz, 2004:516), dando assim origem a micro-teorias emergentes ou teorias locais (*substantive theory*, nas palavras dos seus fundadores Glaser e Strauss, 1967) relativas a um campo de análise específico e a teorias gerais (*formal theory*) relativas a campos de investigação sociológica.

### **3.2. O método etnográfico: pressupostos teóricos subjacentes**

Na realização da presente investigação, como em investigações anteriores, assumi uma atitude epistemológica enquadrável no chamado *paradigma compreensivo* (Carr e Kemmis, 1986) que se caracteriza, nomeadamente, pela compreensão dos contextos e dos processos que tornam significativas as acções dos sujeitos-actores sociais. Neste sentido, *compreender* significa *apreender o sentido da acção social* (Weber, 1983), através da interpretação da realidade o mais aproximada possível à forma como ela é apreendida pelos sujeitos-actores sociais.

A concepção de *compreensão* usada por Weber “deriva de um campo disciplinar chamado hermenêutica” (Ferreira, J. M. C. *et al*, 1995:98) cuja “abordagem particular permite a interpretação e compreensão de textos escritos, tendo como objectivo perceber o raciocínio do autor e a construção básica do texto” (*Ibid.*). Para Weber, este método hermenêutico, aplicado às Ciências Sociais, “resulta de um esforço sistemático e rigoroso para melhor compreender a realidade social”, (1983:99), onde “a lógica da acção social não resulta de uma atribuição de sentido produzida pelo observador em relação ao observado (...) mas de uma compreensão do sentido da conduta elaborado pelo protagonista da acção” (*Ibid.*). Na perspectiva de Weber (1983), o sentido e o significado das coisas só surgem pela acção social, ou seja, quando o sujeito-actor confere um sentido subjectivo ao seu comportamento.

Segundo Weber (1983:48),

“deve entender-se por sociologia (...) uma ciência que pretende entender, interpretando-a, a acção social, para assim explicar causalmente no seu desenvolvimento e nos seus efeitos. Por ‘acção’ deve entender-se uma conduta humana (consistindo num fazer externo ou interno, num omitir ou permitir) sempre que o sujeito ou os sujeitos da acção lhe atribuam um sentido subjectivo. A ‘acção social’, portanto, é uma acção onde o sentido pensado pelo seu sujeito ou sujeitos está referido à conduta dos outros, orientando-se por esta no seu desenvolvimento.”

Continuando, Weber explicita o que entende por ‘sentido’: “por ‘sentido’ entendemos o sentido pensado e subjectivo dos sujeitos da acção,” não se tratando “de um sentido ‘objectivamente justo’ ou de um sentido ‘verdadeiro’ metafisicamente fundado”(Ibid.), considerando que “uma acção com sentido” é uma acção “compreensível” (Ibid.:49).

A *verstehen* Weberiana constitui-se assim numa forma e num meio de *conhecer* os actores, mas também de *compreender* o contexto sócio-cultural do qual fazem parte e dele participam e através do qual constroem as suas percepções da realidade e as suas relações sociais, os seus processos de reprodução e de produção cultural.

Procurando demonstrar o “sentido de uma sociologia «compreensiva»”, Weber (1997 [1958]:175-176)<sup>91</sup> refere que “a conduta humana («externa» ou «interna») mostra nexos e regularidades”, considerando que “há algo que é próprio somente da conduta humana, ao menos em sentido pleno: o curso de regularidades e nexos é interpretável por via da *compreensão*.” Continuando, o autor refere que “uma «compreensão» da conduta humana obtida por meio de interpretação contém antes de tudo uma «evidência» qualitativa específica, de dimensão singularíssima”, considerando o autor no entanto “que uma interpretação possua esta evidência em medida muito alta nada prova em si relativamente à sua validade empírica”, já que “um comportamento igual no seu desenvolvimento e nos seus resultados externos pode descansar em constelações de motivos de índole muito diversa, entre os quais o

---

<sup>91</sup> O ensaio de Weber aqui referenciado foi escrito pelo autor em 1913 e publicado pela primeira vez em 1922 sob responsabilidade da sua mulher (cf. Weber, 1997).

facto daqueles que são compreensíveis de maneira mais evidente nem sempre serem os realmente em jogo”, o que significa que “o «compreender» determinado nexos de uma conduta deve ser controlado, na medida do possível, com os métodos usuais da imputação causal antes de uma interpretação, não importa quão evidente passe a ser uma «explicação compreensível» válida.”

Estas proposições do autor significam que a tarefa da sociologia compreensiva e interpretativa é descobrir os significados das acções para os sujeitos, tornando assim a acção inteligível para o observador onde, mais importante do que a observação do comportamento físico (que pode ser igual em diversas situações), é apreender o significado atribuído pelo sujeito da acção a essa mesma acção. Isto significa que “uma característica distintiva das acções dos seres humanos é que elas são significativas para aqueles que as desempenham e tornam-se inteligíveis para os outros apenas por referência ao significado que o actor individual lhes outorga” (Carr e Kemmis, 1986:88), o que tem subjacente que “observar as acções das pessoas não envolve simplesmente tomar nota dos movimentos físicos visíveis dos actores. Requer também uma interpretação do observador do significado que o actor dá ao seu comportamento” (*Ibid.*).

O presente trabalho procura assim uma combinação (ou articulação) entre a teoria interpretativa que se constrói na procura da compreensão do sentido da acção social dos indivíduos e a teoria crítica que se constrói a partir de um conhecimento reflectido acerca da realidade (cf. Carr e Kemmis, 1986:136)<sup>92</sup>. Uma teoria interpretativa informada pela consciência da existência de condições sociais, culturais e políticas que constroem as acções dos indivíduos (considerando, portanto, que estas não ocorrem num “vácuo social” nem podem ser dissociadas das relações de poder existentes (e, portanto, também, de uma teoria do conflito) mas onde estas acções são também condicionadoras e modificadoras dessas mesmas condições.<sup>93</sup> Uma teoria interpretativa que subjaz à *definição de situação* (tal como é

---

<sup>92</sup> ‘Teoria crítica’ é utilizada e entendida neste trabalho como “o produto de um processo de crítica (...) levado a cabo por um indivíduo ou grupo preocupado em expôr as contradições da racionalidade ou a justiça das acções sociais” (Carr e Kemmis, 1986:144). Neste sentido, “muitas teorias críticas serão interpretações da vida social criadas por indivíduos ou grupos preocupados em revelar estas contradições” procurando “transformar maneiras de ver o mundo (...)” (*Ibid.*).

<sup>93</sup> Para um conhecimento da teoria do conflito, da teoria crítica e do interaccionismo simbólico ver, entre outros, a síntese elaborada por LeCompte e Preissle (1993 [1984]:128-133).

entendida pela perspectiva interaccionista) nos diversos contextos de interacção social.<sup>94</sup>

Neste sentido, as interrogações subjacentes a este trabalho são interrogações que interpelam as formas como o mundo social está configurado, as relações de poder que o estruturam e as relações de conflito que o modificam, ao mesmo tempo que procura compreender e interpretar as acções dos sujeitos-actores sociais na sua dupla vertente de *exteriorização de normas incorporadas e partilhadas* e na *interpretação* que os mesmos fazem de cada norma do ponto de vista da sua aplicação e que, na minha perspectiva, juntamente com as relações de poder e as percepções grupo minoritário-grupo maioritário, está na origem da reprodução e/ou da produção cultural com vista à construção de uma mudança ou à manutenção da realidade social.

### 3.3. O método etnográfico: definição e origem

A etnografia, do ponto de vista da sua definição, deriva do grego *ethnos*, que significa povo/cultura e *gráphein*, que significa escrever/descrever (cf. Silva, 2003:13)<sup>95</sup> e deve ser “entendida como um método de investigação assente no contacto directo e prolongado com os actores sociais cuja interacção constitui o objecto de estudo. Um método ainda preocupado em entender o sentido que os sujeitos conferem à sua própria acção, enquadrando aquele sentido e esta acção nas suas condições sociais e materiais de existência.” (Silva, 2003:27-28).

Assim, “enquanto *antropologia* e *etnologia* são termos que se aplicam a disciplinas científicas ou académicas, a noção de *etnografia* refere-se à recolha de

---

<sup>94</sup> Partilho aqui da definição de Blumer (1997:4) sobre interaccionismo simbólico, segundo a qual “o interaccionismo simbólico assenta na premissa que a acção humana tem lugar sempre numa situação que confronta o actor e que o actor age na base da *definição desta situação* que o confronta.” Ainda de acordo com Blumer (1998 [1969]:2), o interaccionismo simbólico assenta na premissa de que o ser humano age na base do significado que as coisas têm para ele e o significado dessas coisas deriva da interacção social que o actor desenvolve com os seus interlocutores (*fellows*). Estes significados são manipulados (*handled*) e modificados num processo interpretativo levado a cabo pelo actor na relação com as coisas que encontra. Para uma abordagem do interaccionismo simbólico aplicado à análise da interacção na sala de aula numa escola portuguesa do Norte do país, ver Gomes (1998). Ver também, do mesmo autor e na mesma obra, as “abordagens etnográficas na sociologia da interacção na sala de aula” (p.38 e seguintes).

<sup>95</sup> Baseado no Grande Dicionário Multimédia Universal de Língua Portuguesa (1996) da Texto Editora, edição em CD-ROM.

dados feita através de *trabalho de campo* e à descrição destes segundo convenções genéricas que lhe são próprias” (Pina Cabral, 1991:9).

Na linha da sociologia compreensiva e interpretativa de raiz Weberiana, “a etnografia, enquanto etimologicamente *descrição de culturas*, tem-se preocupado tradicionalmente com entender o ponto de vista do *Outro – the native point of view*, na clássica designação de Malinovski.” (Silva, *ibid.*:30), o que significa que a etnografia se constitui numa “metodologia especial que sugere que aprendamos sobre a vida das pessoas (ou aspectos da sua vida) a partir da sua própria perspectiva e de dentro do contexto da sua própria experiência vivida” (O’Reilly, 2005:84), constituindo-se na “interpretação de uma cultura vivida por pessoas particulares em lugares particulares fazendo coisas particulares num tempo particular” (Van Maanen, 1995:23).

O primeiro trabalho considerado precursor do método etnográfico foi o trabalho de Friedrich Engels (1845) intitulado “A situação da Classe Operária em Inglaterra”, onde o autor utilizou a observação directa e, por vezes participante, recorreu a entrevistas e a fontes documentais (cf. Costa, 1987 e O’Reilly, 2005). No entanto, o investigador considerado fundador do método etnográfico e da observação participante foi Bronislaw Malinovski, com os primeiros trabalhos de etnografia a desenvolverem-se nas Ilhas Trobiand, na Melanésia, estudando um ‘Outro’ culturalmente diferente. Foi o primeiro a registar sistematicamente os princípios do método, ensinando-os posteriormente (cf. Costa, 1987, O’Reilly, 2005).

Tradicionalmente, a etnografia foi utilizada como forma de conhecimento e controlo dos povos colonizados, considerando-se que este conhecimento “permitia reduzir o uso da força das armas e da pura repressão como forma de dominação” (Silva, 2003:39).

Para a análise da história da etnografia, o trabalho de Jordan e Yeomans (1995) constitui-se também num contributo significativo. Neste artigo, os autores reflectem sobre a ligação da antropologia, nos seus primórdios, com o colonialismo e o imperialismo. Citando Wang (1973) os autores referem que, no contexto do colonialismo, o conhecimento sobre o ‘Outro’, o indígena, “explicitamente

implicava poder e dominação” (Ibid.:392) sobre os mesmos, constituindo-se numa poderosa forma de controlo.<sup>96</sup>

Na Sociologia, considera-se que as raízes do uso do método etnográfico estão na Escola de Chicago (décadas de 20/30 do século XX), através do desenvolvimento de uma etnografia urbana (cf. Silva, 2003 e O’Reilly, 2005).

### **3.4. O método etnográfico: caracterização**

O que caracteriza o método etnográfico é a *observação* e a *observação participante*, principalmente esta última, dado que “enquanto a primeira opera no registo da ausência de interações significativas entre observador e observados, orientando-se pela lógica da não-reactividade, a segunda passa não só pela interação entre observador e observados mas também pela partilha de actividades.” (Neves, 2006:168). Na observação participante o investigador “assume claramente o papel de actor social que, ao longo de um período relativamente longo, se dedica ao estudo de uma unidade de observação (...)” (Ibid.).

A observação participante refere-se assim a uma

“prática que consiste em viver entra a gente que se estuda, chegar a conhecê-los, a conhecer a sua linguagem e as suas formas de vida através de uma intensa e contínua interacção com eles na sua vida diária. Isto significa que o etnógrafo conversa com a gente, trabalha com eles, assiste às suas funções sociais e rituais (...) está presente em tantas situações quantas sejam possíveis, aprendendo a conhecê-las em tantos ambientes e desde tantas facetas quanto possa” (Berreman, 1968, cit, in Rubio, 1999, s/p).

À semelhança de outros autores (cf. Hammersley e Atkinson, 1995 [1983], Lima, 1992, Woods, 1995, Caria, 1997) e como já referi em trabalho anterior (Casa-Nova, 2002:114), considero que a observação é sempre participante, embora essa participação possa revestir diferentes graus de intensidade. De acordo com Woods (1995:55), a observação, “em certo sentido é sempre participante dado ser difícil não exercer alguma influência sobre a situação que se observa (...)” já que, “mesmo quando não partilha nenhum dos papéis que observa, o observador não participante

---

<sup>96</sup> Sobre este assunto, ver também Le Compte e Preissle (1993 [1984]).

é, apesar de tudo, parte da cena.” Também a propósito de um estudo realizado em três Escolas Secundárias no âmbito da Sociologia das Organizações, Lima (1992:25-26) refere que o seu estatuto “foi sempre o de investigador, realizando observação ‘não participante’” embora, continua o autor, não ignorando

“que também neste caso o investigador é sempre *participante*, na medida em que a sua presença, mesmo silenciosa (...), interfere no contexto social analisado, e na medida, ainda, em que ao familiarizar-se com o contexto e com as pessoas, ao estabelecer relações sociais e ao interactuar com muitos actores, vai-se aproximando, por vezes mesmo do ponto de vista afectivo e emocional, daqueles que a investigação convencional tende a reduzir ao estatuto de ‘objectos’ de pesquisa.”

No entanto, a observação onde o investigador, sem esquecer o seu estatuto, se assume como mais um actor com particularidades específicas, a actuar num terreno específico, participando do universo de relações sociais específicas de um dado grupo e partilhando de grande parte das actividades que os sujeitos da sua unidade de observação realizam, constitui-se, na minha perspectiva, na forma mais acabada de observação participante.

A opção pela observação participante deveu-se ao facto de se considerar que a integração gradual nas formas de vida dos sujeitos investigados permitiria uma maior naturalização da presença da investigadora e, conseqüentemente, uma maior informalidade das relações, possibilitando a construção de uma relação de confiança.

#### *3.4.1. O que pode ser observado ou o que o investigador deseja observar*

No entanto, nem tudo o que se passa no campo de investigação pode ser observado, nem o investigador efectivamente desejará observar tudo. Com efeito, e no caso em análise, frequentemente o investigador observa conversas entre os sujeitos-actores que percebe como privadas, não querendo constituir-se num sujeito-actor intrusivo ‘minando’ o seu próprio campo de investigação ou conversas que intencionalmente não quer ouvir pelo facto de as mesmas o vincularem a determinado tipo de atitude moral que podem fazer perigar o decurso da investigação de terreno.

Por outro lado, existem situações e contextos nos quais o investigador não quer participar sob pena de ver comprometidos os princípios éticos que o regem na sua



vida quotidiana, quer seja por discordar da definição das situações, quer seja por discordar de métodos utilizados.

Para além dos aspectos referidos, o investigador não pode, objectivamente, observar tudo o que o rodeia quando se encontra no campo de investigação: a atenção a determinados contextos de acção não lhe permite a observação de outros que decorrem no campo a escassos metros do contexto que observa e no qual participa. Para além disso, em determinadas alturas, foi intencionalmente tomada a opção por aprofundar mais determinados contextos e formas de actuação de determinados sujeitos, permanecendo mais tempo junto dos mesmos e reduzindo o tempo de observação e participação junto de outros. Essas opções foram sendo tomadas sempre que a sensibilidade da investigadora o considerou pertinente face aos objectivos da investigação ou à incorporação de novas dimensões de análise ou ainda face à definição da situação.

#### *3.4.2. O principal instrumento de pesquisa: o investigador*

Em etnografia, é comumente considerado pelos investigadores que o investigador se constitui no principal instrumento de pesquisa (cf. Burgess, 1984; Costa, 1987; Hammersley e Atkinson, 1995, Hymes, 1993, Fernandes, 2003, Silva, 2003, Neves, 2006): “ele ou ela é o instrumento de investigação par excellence” (Hammersley e Atkinson, 1995:19) e “as características particulares do etnógrafo são, para o bem e para o mal, um instrumento de investigação” (Hymes, 1993 [1982]:187). No processo investigativo “o investigador não é passivo e neutral. É interactivo e criativo, selectivo e interpretativo” (Rock, 2001:30); “é não só o planeador da pesquisa, o decisor das estratégias e dos tempos, o analista dos dados, mas também o próprio instrumento da sua recolha” (Neves, 2006:167).

Mas o que se torna mais interessante neste processo deriva do facto de o investigador se constituir no *único instrumento vivo*, interactivo e dinâmico, com capacidade reflexiva e de transformação e correcção imediata de situações vivenciadas, com memória selectiva, mas também reminiscente, capaz de ir buscar situações observadas que inicialmente não lhe pareceram significativas e dignas de registo escrito (e que, conseqüentemente, a memória não seleccionou num primeiro momento), mas que através do cruzamento com outras situações, teorias e reflexões,

reemergem com acuidade e intensidade, constituindo-se, não raras vezes, em *insights* analíticos fundamentais para a investigação. O investigador é, portanto, *o melhor instrumento de recolha de informação*, interagindo constantemente com os diferentes sujeitos-actores sociais que fazem parte da sua unidade de observação, analisando e interpretando continuamente os diferentes contextos de interacção.

Durante o decurso do meu trabalho de campo<sup>97</sup> estes *insights* emergiram de diversos contextos de interacção aos quais inicialmente não lhes foi dada a relevância necessária, tendo esta surgido *a posteriori*, na reflexão sobre cada dia de observação. Foi o caso da expressão “quando ele *se* acorda” ou “ele *acorda-se*” frequentemente utilizada pelos progenitores a propósito do acordar das crianças a que inicialmente não foi dada relevância mas que posteriormente comecei a interrogar relativamente a integrar uma forma de socialização familiar que tem subjacente uma *não artificialização do despertar*, acontecendo este despertar de acordo com os *ritmos biológicos da criança*: esta acorda ao seu próprio ritmo (*acorda-se*), quando o seu organismo deixou de sentir necessidade de repouso.

Como referem Hammersley e Atkinson (1995:212), “às vezes, conceitos analíticos úteis emergem ‘espontaneamente’ do seu uso pelos participantes”, considerando que “termos não usuais usados pelos participantes vale sempre a pena segui-los uma vez que eles teoricamente marcam fenómenos importantes ou interessantes.”

A um observador que ‘observa sem ver’, nas palavras de Gualsch (2002), aquela expressão não teria sido objecto de reflexão, possivelmente inserida em alguma peculiaridade linguística e não em um processo de socialização específico inerente a uma determinada forma e estilos de vida, condicionador posterior de uma escolarização bem sucedida pela ausência familiar de uma determinada disciplina implicitamente exigida pela instituição escolar. A incorporação desta expressão no processo de reflexão sobre os dados tornou-se fundamental na compreensão dos processos de socialização familiar e da relação família-escola.

---

<sup>97</sup> Por ‘campo’ entende-se aqui “a realidade social que se pretende analisar através da presença do investigador nos distintos contextos (ou cenários) nos quais essa realidade se manifesta” (Demo, 1985:36).

O mesmo aconteceu no que diz respeito às relações de género. Considerando a comunidade na sua totalidade que a mulher cigana é a única detentora do poder de romper um compromisso antes do casamento, estando este rompimento vedado ao homem, é opinião comum que aqui reside o poder da mulher: “é onde a mulher manda, é aqui. Aqui manda mesmo e o homem não.”<sup>98</sup> Sendo este postulado aceite e interiorizado, embora ninguém soubesse explicar porquê, era uma evidência para a investigadora, exteriorizada por uma multiplicidade de elementos e também presenciada pela investigadora. Anotei este facto no diário de bordo, considerando-o uma manifestação explícita do poder feminino outorgado e legitimado pela *Lei Cigana*, vindo portanto “do passado”, como era comum ouvir-se.<sup>99</sup>

Com o decorrer do trabalho de campo e o maior conhecimento da comunidade decorrente da observação dos diversos contextos e processos de interacção, a interrogação de “por que é que isto é assim” começou a ser constante na minha mente, ocupando-a continuamente. Articulado as observações resultantes da multiplicidade dos contextos de interacção (família trabalho, lazer...), foi gradualmente tomando forma outra interrogação: e se *este poder da mulher resultar de uma subordinação?* Buscando elementos contextuais e processuais que me permitissem refutar ou confirmar esta interrogação, a permanência prolongada no terreno permitiu compreender que, com efeito, esta supremacia da mulher face ao homem derivava do facto de esta ser considerada o elemento mais frágil da relação: se ao homem fosse permitido o rompimento do compromisso, tornar-se-ia mais difícil para a mulher ficar novamente comprometida dado, por um lado e mais importante, os condicionalismos inerentes ao machismo existente, funcionando este como factor constrangedor de novos compromissos da mulher pelo facto de esta já ter estado comprometida com outro homem e, por outro lado, partir-se da assunção de que se o rompimento teve lugar por parte do noivo, a noiva deverá apresentar algum problema, comportamental ou outro. Estas duas dimensões (machismo e assunção da existência de um problema por parte da noiva), constituem-se em importantes inibidores de um novo comprometimento.

---

<sup>98</sup> Mulher cigana, 49 anos. Notas do diário de bordo.

<sup>99</sup> Com efeito, as expressões “é a Lei, vem do antigamente”, “vem dos antepassados”, eram uma constante sempre que pretendiam explicar a existência de uma determinada regra de conduta.

Para além das dimensões referidas, enquanto ao homem é permitido o namoro com mulheres pertencentes ao grupo cultural maioritário e, implicitamente (embora com muitas restrições) a união com mulheres pertencentes ao grupo socio-cultural maioritário, a mulher cigana vê confinada a sua possibilidade de escolha aos elementos masculinos pertencentes ao seu grupo socio-cultural pelo forte condicionamento de uniões exogâmicas entre mulheres ciganas e homens pertencentes ao grupo sócio-cultural maioritário.

Neste sentido, o facto de o rompimento pertencer apenas à mulher, é uma forma de a preservar face à comunidade, contribuindo para que a sua imagem dentro da mesma permaneça intacta, bem como salvaguardar a possibilidade de concretização de uma união, não ficando portanto a mulher sozinha. Ou seja, *o que aparece como um poder expresso da mulher face ao homem, resulta de uma fragilidade: a de ser o elemento mais vulnerável na relação face à comunidade em geral*, evidenciando a existência de um *poder oculto* por parte do género masculino.

Desta interpretação do observado resultou a construção de uma categoria de análise: a existência do que designei de uma forma de *dominação subordinada* do género feminino, cuja pertinência analítica se revelou de grande acuidade. Na mesma linha de análise, outra categoria foi construída – *subordinação subordinante* - que se revelou também de significativa pertinência analítica para a compreensão das relações de género.

Esta exemplificação permite evidenciar a importância do investigador enquanto instrumento de recolha e análise simultânea dos dados e do processo criativo inerente a essa análise.

#### 3.4.3. *A construção do “diário de bordo” ou das “notas de terreno”: uma construção do etnógrafo.*

Constituindo-se o investigador no principal instrumento de investigação, o registo diário dos acontecimentos que considera relevantes face ao seu objecto de estudo é uma obrigação do etnógrafo. E se o primeiro registo se processa mentalmente, a passagem a registo escrito logo que possível é a forma de o etnógrafo ser o mais fiel possível relativamente ao observado. E se inicialmente o etnógrafo deve manter a mente aberta, estando atento a tudo o que observa para que

seja possível a incorporação de dados emergentes, gradualmente a sua atenção focar-se-á nas dimensões da realidade que mais lhe interessam ou que considera heurísticamente mais produtivas, assistindo-se a um afinamento do campo de análise (cf. Hammersley e Atkinson, 1995:206).

A minha experiência etnográfica diz-me no entanto que este afinamento não se dá de uma vez por todas, assistindo-se também a novos alargamentos sempre que novos dados possibilitem novas leituras da realidade e novos afinamentos sempre que o investigador o considerar pertinente. O processo de observação passa assim por encadeamentos sucessivos de estreitamento e alargamento do campo sempre que a ‘imaginação sociológica’ do investigador lhe possibilite interrogar a realidade de um novo ângulo.

No entanto, as notas de terreno não são a realidade, mas uma interpretação da mesma do ponto de vista do investigador. Neste sentido, “as notas de campo são uma forma de representação, ou seja, uma forma de reduzir os eventos observados, pessoas e lugares a uma narrativa escrita. Como representações, as notas de campo são inevitavelmente *selectivas*. O etnógrafo escreve sobre certas coisas que parecem significativas, ignorando ou deixando de fora outros assuntos que não parecem significativos” (Emerson *et al*, 2001:353).

As notas de terreno constituem-se assim numa *construção do etnógrafo* que produz o seu ‘diário de bordo’ de acordo com a sua forma de fazer investigação. Ou seja, se “alguns investigadores de campo consideram que as notas de campo devem ser escritos que gravem o que eles aprenderam e observaram sobre as actividades dos outros e as suas próprias acções, questões e reflexões (...) outros insistem numa distinção entre gravar o que os outros fazem e dizem – os dados do trabalho de campo – e escritos que incorporem os seus próprios pensamentos e reacções. Alguns destes investigadores consideram apenas os primeiros como notas de campo e os últimos como diários pessoais (*Ibid.*:354).

No caso da minha investigação, considerei pertinente a incorporação no diário de bordo da *descrição do que se observa, a reflexão sobre o que se observa* e a *articulação com a teoria*, num vaivém constante entre descrição e análise do processo de observação. Ou seja, à medida que ia descrevendo o que observava, ia também articulando a realidade observada com as interrogações e reflexões que a

análise dos dados me suscitava, interrogando essa realidade à luz de perspectivas analíticas existentes, mas desafiando também essas perspectivas no sentido da emergência de novas perspectivas.<sup>100</sup> A narrativa construída foi assim uma narrativa contínua, articulando num mesmo texto a descrição, a reflexão e a teoria, procedendo de imediato a uma primeira categorização dos dados.

#### 3.4.3.1. *O momento da escrita das notas*

Apesar de me ter apresentado no terreno com um estatuto *overt*, a escrita regular das notas no local, em frente dos sujeitos em observação, tornava-se inviável pela inibição da construção de uma relação adequada ao processo de investigação. Estando consciente de que as notas de terreno são “escritos produzidos no local ou muito próximo do campo (...) sendo escritas mais ou menos contemporaneamente com os eventos, experiências e interações que descrevem” (Emerson, Fretz e Shaw, 2001:353), em termos de uma narrativa coerente e continuada, as notas eram escritas ao final do dia, na chegada a casa. Durante o tempo de observação e sempre que se tornava imperativo anotar expressões ou acontecimentos relevantes, essas notas eram normalmente tiradas em idas ao café. Os aspectos mais significativos da observação eram escritos no carro, ao final da tarde, quando voltava de mais um dia de observação. Por vezes e intencionalmente, anotei frases, situações e reflexões na presença dos sujeitos que, entre curiosos e desconfiados, perguntavam o que anotava. Nesses momentos procedia à leitura das notas que acabava de tirar como parte da construção da relação de confiança entre investigador e investigados. A leitura dessas notas tranquilizava os sujeitos quanto ao conteúdo do que escrevia e surpreendia-os por aquilo que consideravam uma adequada leitura dos acontecimentos. Não raras vezes também consideravam interessante os aspectos que anotava e que nunca tinham sido objecto de reflexão da sua parte e que, após reflexão com a investigadora, consideravam fazer sentido.

---

<sup>100</sup> Como exemplos de construção de diários de bordo, ver Burgess (1984), Bogdan e Biklen (1994), Fernandes (2003) e Neves (2006), entre outros.

### **3.5. O método etnográfico: a sua aplicação**

Embora no ponto anterior já tenha procedido ao intercalar da caracterização com exemplificação da própria investigação, irei neste ponto reflectir mais especificamente sobre o processo, ou seja, sobre o decurso da investigação, desde a abertura do campo à saída do mesmo.

#### *3.5.1. A (re)abertura do campo de investigação*

Como referi anteriormente, a (re)abertura do campo teve lugar através de contactos com o Presidente da Associação Cigana que faz parte da comunidade em análise e com o Presidente da União Romani Portuguesa (para esclarecimento dos objectivos da investigação) e do contacto com as famílias que já tinham feito parte dos estudos anteriores.

Pretendia-se assim um primeiro ‘consentimento’ à realização do trabalho de terreno, consentimento esse que sabia estar subordinado ao desenvolvimento de relações posteriores de sociabilidade com todos os sujeitos-actores envolvidos na investigação, não estando portanto garantido de uma vez por todas, sendo antes negociado no quotidiano das relações. Esta asserção tem subjacente o facto de o acesso ao campo não se restringir a “uma questão de presença ou ausência física” (Hammersley e Atkinson, 1995:55) ou de “garantir a permissão para a investigação ser conduzida” (*Ibid.*); implica a aceitação do investigador e a adaptação deste às formas e estilos de vida do grupo sócio-cultural que estuda.

Como veremos mais à frente neste capítulo, alguns ‘episódios’ no campo fizeram com que a investigadora interrogasse a possibilidade de continuidade no mesmo.

#### *3.5.2. O estatuto da investigadora: overt*

Ao escolher esclarecer os objectivos da investigação, apresentando-me à comunidade como uma professora do Ensino Superior que pretendia conhecer a Cultura Cigana, a minha opção passou pela minha permanência no campo ser desenvolvida através de um estatuto ‘*overt*’. Com efeito, à semelhança de investigações anteriores, a opção por este estatuto derivou de um posicionamento

ético: não considero eticamente correcto investigar um ‘Outro’ culturalmente próximo ou distante, sem esclarecer os objectivos do meu contacto e permanência entre esse ‘Outro’, possibilitando-lhe assim a escolha entre a aceitação dessa presença ou a sua rejeição.

Estudar um ‘Outro’ culturalmente muito diferente de mim, um ‘Outro’ pertencente a um grupo sócio-cultural minoritário na sua relação com o ‘Outro’ maioritário e com algumas das instituições da sociedade envolvente, parecia-me, por maioria de razão (dado o grupo poder não aceitar o estudo e a divulgação de características e processos socio-culturais próprios) não ser eticamente correcto fazê-lo através da adopção de um estatuto *covert*.

A minha opção passou assim pelo *informed consent* (Thorne, 2004) com o esclarecimento gradual de todos os agregados familiares nucleares relativamente aos objectivos do meu trabalho, o que também me possibilitava fazer perguntas sempre que o considerasse pertinente e oportuno.

### 3.5.3. A construção de um guião de observação

A entrada no campo não poderia no entanto, na minha perspectiva, ser realizada sem a construção de um primeiro guião de observação, elaborado a partir do conhecimento proporcionado por investigações anteriores e que contemplasse uma primeira categorização a partir das temáticas que pretendia estudar. Construí assim um guião inicial que se pretendia incipiente e flexível para posteriormente, a partir de um maior conhecimento do terreno, ser enriquecido com novas categorias.

Constituindo-se as feiras no local privilegiado de observação de práticas profissionais e de socialização e educação familiares, o guião construído destinou-se à observação destes contextos embora, principalmente na sua dimensão de socialização e educação familiares, estivesse também presente na observação realizada no espaço doméstico. Os sujeitos foram inicialmente observados em quatro feiras do Norte do país, a saber, as feiras de Espinho, Gondomar, Senhora da Hora e Custóias. No final do primeiro mês de observação, por razões inerentes ao facto de um dos contextos de observação não parecer acrescentar dados significativos de investigação, optou-se por abandonar a feira de Espinho. No final de um ano de observação, optou-se por deixar a feira da Senhora da Hora, concentrando-me nas



duas feiras onde se encontravam presentes um maior número de famílias nucleares e estas ocupavam um espaço relativamente circunscrito, possibilitando uma observação mais alargada de uma forma continuada.

Esse primeiro guião, que transcrevo de seguida, contemplava categorias e sub-categorias relativas à relação da unidade de observação com o trabalho e aos processos de socialização e educação familiares.

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO INICIAL
<p>CATEGORIA</p> <p>1. Significado da categoria social de trabalho</p> <p>SUB-CATEGORIAS</p> <p>1.1. O que é mais importante no trabalho que realizam.</p> <p>1.2. O que é percebido como dimensões negativas do trabalho que realizam.</p> <p>1.3. O que é percebido como dimensões positivas do trabalho que realizam.</p>
<p>CATEGORIA</p> <p>2. Como agem os ciganos nos locais de trabalho (as feiras)</p> <p>SUB-CATEGORIAS</p> <p>2.1. Relações inter-pessoais (com quem tecem relações de sociabilidade: os homens, as mulheres, os jovens, as crianças).</p> <p>2.2. Divisão de tarefas em função do género.</p> <p>2.3. Divisão das tarefas em função da estrutura etária.</p> <p>2.4. Relação com os clientes.</p>
<p>CATEGORIA</p> <p>3. Socialização e educação familiares das crianças</p> <p>SUB-CATEGORIAS</p> <p>3.1. Ocupação das crianças.</p> <p>3.2. Como interagem os adultos ciganos com as crianças.</p> <p>3.3. O que valorizam e estimulam os adultos nas crianças.</p>

Com o decurso da investigação, uma primeira análise dos dados de terreno permitiu que outras sub-categorias e sub-sub-categorias fossem incorporadas neste primeiro guião, enriquecendo substancialmente a recolha e análise dos dados de terreno, nomeadamente no que diz respeito à procura de regularidades, mas também de eventuais singularidades que pudessem configurar a emergência de regularidades.

Este processo evidencia assim o carácter dialéctico e simultâneo de recolha e análise dos dados, possibilitando uma maior e melhor compreensão das dimensões em análise e uma produção de conhecimento já na fase de recolha de dados, ou seja, durante o processo de pesquisa empírica.

Como refere Rockwell (1989:51),

“no processo analítico, o pesquisador relaciona continuamente os conceitos teóricos com os fenômenos observáveis que podem ser relevantes. Trabalha com categorias teóricas, mas não as define de antemão em termos de conduta ou efeitos observáveis. Esta forma de análise permite a flexibilidade necessária para descobrir que formas particulares assume o processo que se estuda, a fim de interpretar-se seu sentido específico em determinado contexto.”

SEGUNDO GUIÃO DE OBSERVAÇÃO (INCORPORAÇÃO DE CATEGORIAS EMERGENTES DA PESQUISA DE TERRENO)

CATEGORIA

1. Significado da categoria social de trabalho

SUB-CATEGORIA

1.1. O que é mais importante no trabalho que realizam

SUB-SUB-CATEGORIAS

1.1.1. Ganhar dinheiro para sobreviver

1.1.2. Ganhar muito dinheiro (poder comprar o que quiser);

1.1.3. Satisfação pessoal;

1.1.4. Ter tempo livre para: *a)* dedicar à família; *b)* dedicar aos amigos; *c)* dedicar a outras actividades de lazer

SUB-CATEGORIA

1.2. O que é percebido como dimensões negativas do trabalho que realizam

SUB-SUB-CATEGORIAS

1.2.1. Levantar muito cedo

1.2.2. Incerteza dos ganhos

1.2.3. As intempéries (no Inverno e no Verão)

SUB-CATEGORIA

1.3 O que é percebido como dimensões positivas do trabalho que realizam

SUB-SUB-CATEGORIAS

1.3.1. Possibilidade de escolha de horários

1.3.2. Possibilidade de escolha dos dias de trabalho

1.3.3. Ausência de chefias

1.3.4. Autonomia de decisão

1.3.5. Possibilidade de conciliar trabalho com vigilância e educação dos filhos

1.3.6. Possibilidade de exercício de solidariedade intra-étnica.

CATEGORIA

2. Como agem os ciganos nos locais de trabalho

SUB-CATEGORIAS

- 2.1. Relações inter-pessoais (com quem tecem relações de sociabilidade: os homens, as mulheres, os jovens, as crianças).
- 2.2. Divisão de tarefas em função do género
- 2.3. Divisão das tarefas em função da estrutura etária
- 2.4. Relação com os clientes
- 2.5. Relação com os outros feirantes (ciganos e não ciganos)

#### CATEGORIA

3. Socialização e educação familiares das crianças

#### SUB-CATEGORIA

- 3.1. Ocupação das crianças

#### SUB-SUB-CATEGORIAS

- 3.1.1. Brincam com outras crianças ciganas
- 3.1.2. Dormem
- 3.1.3. Ajudam na venda
- 3.1.4. Observam e imitam os adultos.
- 3.1.5. Participam nas conversas dos adultos
- 3.1.6. Passeiam pela feira em grupo

#### SUB-CATEGORIA

- 3.2. Como interagem os adultos ciganos com as crianças

#### SUB-SUB-CATEGORIAS

- 3.2.1. Conversam com elas;
- 3.2.2. Explicam-lhes por que não devem ter determinado tipo de comportamento;
- 3.2.3. São benevolentes relativamente aos seus actos;
- 3.2.4. Permitem a sua circulação pelo recinto das feiras (acompanhadas por outras crianças ciganas);
- 3.2.5. Exercem vigilância sobre as mais novas

#### SUB-CATEGORIA

- 3.3. O que valorizam e estimulam os adultos nas crianças

#### SUB-SUB-CATEGORIAS

- 3.3.1. A autonomia;
- 3.3.2. A responsabilidade;
- 3.3.3. A curiosidade;
- 3.3.4. A iniciativa.

A construção do diário de bordo tinha subjacente esta categorização, incorporando ainda outras categorias construídas à medida que os dados de terreno eram recolhidos.

Resultando de um processo analítico, parte desta categorização constituiu-se posteriormente numa elaboração teórica ao nível dos resultados da investigação.

#### 3.5.4. *A integração da investigadora no terreno*

Procurando não esquecer o instituído, mas problematizando o emergente, ao longo do processo investigativo situei-me numa *etnografia reflexiva* onde, ao mesmo tempo que pretendi fazer emergir as subjectividades dos sujeitos-actores sociais, tornando possível a “escuta” da sua voz, me assumi também “como parte integrante do processo de investigação” (Silva, 1997), procurando *conhecer* e *compreender* as intencionalidades que subjazem às acções dos sujeitos-actores sociais.<sup>101</sup> Como referem Hammersley e Atkinson (1994: 16), “através da etnografia pode entender-se o sentido que dá forma e conteúdo aos processos sociais (...) captando o significado das actividades humanas quotidianas”, o que passa por estar “atento à relação social de investigação (Silva, 2003:33), onde “o etnógrafo se torna, queira-o ou não, parte integrante da rede de relações sociais que pretende investigar. Torna-se parte e parcela do todo que pretende compreender e interpretar” (*ibid.*)

Trabalhando numa postura de *etnografia reflexiva* onde, como referi, a investigadora se assume como parte integrante do processo de investigação, senti-me fortemente interpelada pelos contextos em análise, *de* onde emergem e se assumem as intersubjectividades jogadas constantemente nos múltiplos processos de interacção no terreno, que são também eles fruto da construção e reconstrução constante das subjectividades de todos os sujeitos-actores (incluindo a investigadora) que se narraram e escutaram durante o tempo de permanência em conjunto. Neste processo, a *observação participante* foi crucial para me aperceber de *continuidades*

---

<sup>101</sup> Por “tornar possível a ‘escuta’ da sua voz” quero significar, em primeira instância, a *compreensão dos silêncios* dos sujeitos-actores sociais em análise, não nos situando teoricamente (e procurando não nos situar na prática) numa perspectiva paternalista ou olhando os indivíduos como inferiores ou com reduzida capacidade “de se construírem de modo autónomo no plano cognitivo e cultural” (Caria, 2003: 13), olhando-os pelo contrário como sujeitos com estratégias capazes de modificar os contextos de interacção ou de produzir práticas tendentes à manutenção desses contextos.

e *descontinuidades* culturais dentro da comunidade cigana, de dinâmicas de mudança e/ou de permanência no que concerne aos dois géneros e a importância da socialização e educação familiares nestes processos. A recolha destes dados, ou melhor, *construídos*,<sup>102</sup> tornou-se exequível dado “ser possível *observar do interior*, o que proporcionou *formas de interação* entre o investigador e os sujeitos-actores” que não teriam sido possíveis com a aplicação de outro método, “abrindo fontes de informação que de outra forma não seria possível” (Casa-Nova, 2002: 70).

Ao longo do tempo de permanência no terreno tive como preocupação realizar uma “*apreensão qualitativa* desse universo, tentando *compreender e interpretar* as diferentes representações simbólicas e sociais” (Casa-Nova, *ibid*) presentes nos contextos de pesquisa, sem esquecer que nesta interpretação, ganhou particular importância a minha subjectividade e as conceptualizações teóricas que possuo e com as quais relacionava constantemente os fenómenos que observava e que considere relevantes para a minha investigação (a dialéctica entre dedução e indução).

#### 3.5.4.1. *O tempo de permanência no campo: entre o ser e o estar*

Uma das minhas preocupações iniciais nos estudos de terreno que desenvolvi, relacionava-se com a percepção do tempo adequado de permanência no local, no sentido da apreensão dos significados relevantes dessa realidade. No decurso das minhas investigações fui gradualmente tomando consciência que aquele está intimamente relacionado com a forma como se processa a aceitação e a inserção do ou da investigadora, o que por sua vez está relacionado com as “características” pessoais e “sociais” (Costa, 1987: 145) da mesma. Se esta conseguir estabelecer, num espaço de tempo relativamente curto, uma relação empática, por vezes até de

---

<sup>102</sup> De acordo com Bourdieu (1989: 25), “estes dados que são tomados por o próprio *concreto*, são de facto produto de uma formidável abstracção – o que sucede sempre, pois o dado é sempre construído – mas trata-se, neste caso, de uma abstracção que não se conhece como tal.” A este propósito, também Ferreira de Almeida e Madureira Pinto (1995:89) referem que “os dados são «captados», ou seja, que não são a realidade ela própria nem o seu registo passivo, antes transportam e impõem significações e constituem resultados/pontos de partida da prática científica.” Rock (2001) considera que “estritamente falando, *dados* – coisas que são dados – é um termo enganador. Muito melhor seria *capta*, coisas que são apreendidas, captadas.” Todas estas definições nos remetem, portanto, para os dados como coisas construídas no processo de investigação, resultando da capacidade compreensiva e analítica do investigador.

alguma cumplicidade, com os sujeitos-actores (sem esquecer o seu papel de investigadora), poderá mais rapidamente ter acesso à informação desejada, diminuindo eventualmente o tempo de permanência no local (a importância do *ser* da investigadora). Com efeito, as *características* e, em determinados processos e contextos, o *género* do/a investigador/a, jogam um papel fundamental, nomeadamente a empatia, a capacidade crítica, a sensibilidade..., ao mesmo tempo que procura compreender a importância de se colocar no lugar do outro, no sentido da compreensão das suas perspectivas, da sua subjectividade, da intencionalidade das suas acções, principalmente tendo em atenção que o nosso objecto de estudo era de apreensão relativamente difícil dado estar a investigar sujeitos-actores que não partilham, pelo menos parcialmente, dos meus esquemas de pensamento e de acção, sendo necessário um esforço maior de compreensão e de interpretação cultural.

A *sensibilidade* da investigadora e a *capacidade analítica em situação* são cruciais para perceber a importância da não intrusão, em determinadas circunstâncias, em questões de ordem cultural, familiar ou outras, aquando da permanência no terreno (a não ser quando é explicitamente interpelada nesse sentido) sob pena de ver impossibilitado ou diminuído o seu campo de observação (a importância do *estar* da investigadora e que se tornou fundamental no processo de investigação).

#### 3.5.4.2. *Os lugares*

Foi tendo como *background* reflexões suscitadas por investigações de campo anteriores e pelas leituras de carácter metodológico efectuadas, que cheguei aos locais de trabalho da comunidade - as feiras - com muitas expectativas e alguma apreensão. Apesar de ter lá agregados familiares nucleares que tinham feito parte de estudos anteriores, a recepção por parte dos restantes elementos permanecia uma incógnita.

Fui recebida por muitos olhares curiosos e surpreendidos e percebia as perguntas que, quase em surdina, eram feitas à família para quem me dirigi. As explicações eram dadas em voz alta, com algum orgulho: “é uma professora da Universidade que ensina as futuras professoras. Já foi professora da R. e vai andar connosco nas feiras a fazer um estudo sobre nós. Já a conhecemos há muitos anos.”

A partir daqui, o campo de investigação foi-se abrindo gradualmente, a par com muita curiosidade acerca da investigadora: onde dava aulas? Onde morava? É casada? O que faz o marido? Tem filhos? Tem irmãos? Tem pais? Que idade têm? Onde moram? Construindo-se a partir daqui o “retrato da investigadora” no imaginário da comunidade, factor fundamental para perceber se aquela era digna da sua confiança. De facto, o/a investigador/a “não é um sujeito sem história, sem origem e sem destino” (Raposo, 2003:56) e, por essa razão, é também “alvo de uma tipificação, de uma caracterização do seu perfil enquanto agente interventivo na interacção local” (*ibid.*).

Respondi a tudo o que quiseram saber sobre mim e a minha abertura, a par com a familiaridade com alguns elementos da comunidade, proporcionou a construção gradual de uma empatia, possibilitadora de uma aceitação, também ela gradual, da investigadora que, baseada numa *relação de confiança*, permitiu uma recolha preciosa de dados ao longo da investigação.

Essa relação de confiança não foi no entanto tomada como um dado adquirido, sendo constantemente negociada na base das interpretações e interpelações que vão tecendo as relações do quotidiano, por vezes não isentas de conflito derivado da pertença a códigos culturais diferenciados e a partir dos quais se analisava e avaliava os discursos e as práticas do “Outro”.

A partir da barraca de uma das famílias, ia fazendo incursões às outras barracas, frequentemente acompanhada pela filha mais velha de um dos casais. Um dos elementos de outra barraca, olhando para mim com um sorriso de “entendido na matéria e no papel da investigadora”, disse: “não está a anotar nada, mas aposto que está a registar tudo na sua cabeça.”<sup>103</sup> Senti que o papel que desempenhava ali (o de investigadora) era para a comunidade primeiramente o papel de cidadã, onde as minhas qualidades pessoais jogavam um papel determinante na minha aceitação, ao mesmo tempo que me senti também investigada. *Investigávamos mutuamente, cada um à sua maneira, dentro de quadros de valores e padrões de conduta*

---

<sup>103</sup> Homem cigano, 28 anos, casado, pai de dois rapazes.

*diferenciados*, tornando-nos iguais dentro das nossas diferenças neste processo investigativo.<sup>104</sup>

Como refere Silva (2003: 31),

“Teorizar sobre o Outro não pode (...) ser feito sem que o Outro deixe de teorizar também sobre o investigador. E esta outra teorização deve, também ela, ser percebida, incorporada pelo etnógrafo, pois constitui um elemento de compreensão crucial. Ser etnógrafo passa, assim, não só por entender o entendimento do outro, mas também o entendimento do outro sobre o investigador”.

A construção da “relação social de investigação” passou pela *construção de graus diferenciados de implicação* em função dos momentos, contextos e sujeitos-actores em interacção, onde a investigadora se assumiu também como pessoa, com opiniões, sentimentos, emoções, até porque estar com esta comunidade implicou um “viver em conjunto” formas e maneiras de estar, onde manifestar formas de pensar e de sentir se tornaram cruciais para a construção daquela relação. Como referiu um dos elementos da comunidade: “não pode querer saber a nossa opinião e não nos dizer o que pensa”.<sup>105</sup>

A tomada de consciência desta realidade fez-me compreender a necessidade de fazer etnografia a partir da análise dos diferentes contextos de actuação do/a investigador/a (não perspectivando o conhecimento etnográfico como algo construído a priori) o que significa a necessidade de (re)construção de conceitos, formas e processos de estar em função das diferentes culturas e processos de

---

<sup>104</sup> Como referi em trabalho anterior (Casa-Nova, 1999, 2002), “o/a investigador/a não deve então 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 representações, também a ‘lente’ daquele que nos observa está carregada dos significados da sua cultura.” Como Iturra (1987:149-150), interpretando Levi-Strauss (1952) nos lembra, “enquanto os conquistadores da América discutiam na Península Ibérica se os indígenas tinham alma ou não – o que era fundamental para declarar a respectiva capacidade ou incapacidade para administrar as suas terras – os indígenas debatiam se os invasores eram deuses ou homens – o que era fundamental para declarar se os serviriam ou se os matariam. Os primeiros discutiam a partir de consultas aos textos sagrados; os segundos, a partir da constatação da conservação ou do apodrecimento dos corpos dos invasores mortos. Ambos observavam, cada um dentro do seu conhecimento,” evidenciando os indígenas a utilização de um método que se pode considerar ‘mais científico’ para comprovar as suas interrogações.

<sup>105</sup> Homem cigano, 28 anos, casado, pai de três raparigas.



interacção, daqui derivando a (re)construção da etnografia, constituindo-se ela própria em objecto de análise.

### *3.5.5. A vulnerabilidade da investigadora no campo de investigação*

Quem detém o poder no campo de investigação? Pela minha formação académica de nível superior e pelo processo reflexivo desenvolvido ao longo de anos, é por vezes difícil não considerar que, dentro do campo de investigação, as qualidades desenvolvidas enquanto investigadora, me permitem uma leitura da realidade que possibilita um certo domínio das situações com que me defrontava. O desenrolar do trabalho de campo etnográfico colocou-me perante situações que me consciencializaram da minha vulnerabilidade face aos sujeitos objectos da minha análise, demonstrando que, em determinado tipo de investigação, se os sujeitos analisados assim o entenderem, nos encontramos em situações de total vulnerabilidade. Assim, em dada altura do processo de observação participante, estando a conversar com um conjunto de mulheres, uma delas olhou para um dos homens ciganos jovens (de 28 anos) que nos observava e referiu: “aqui a Dra. está a dizer mal de ti.” O homem cigano colocou uma expressão misto de incredulidade face ao comentário e de desconfiança face à investigadora. A minha preocupação em desmentir o comentário foi imediata: “não acredite; não é verdade”, ao que a mesma cigana retorquiu: “ai é, é!. Estava a falar mal dele”. O meu mal-estar aumentou, embora procurasse disfarçar e procurei socorrer-me das restantes mulheres com quem conversava, referindo num tom que procurava evidenciar ligeireza: “vá lá, digam-lhe que não é verdade.” As mulheres, olhando umas para as outras, retorquiram: “claro que é verdade! A Dra. estava a dizer mal dele.” E dispersaram, deixando-me sozinha com o elemento cigano masculino. Continuei a conversar com o homem cigano procurando aparentar naturalidade e, a meio da conversa, referi: “olhe que não é mesmo verdade o que elas disseram. Eu não estava a dizer mal de si”. O homem, compreendendo a minha preocupação, que percepcionou como genuína, sorriu e disse: “não se preocupe; eu sei como elas são”.

Mais tarde, conversando com as mesmas mulheres, referi, em tom de brincadeira: “vocês colocam-me em cada situação!...” Elas sorriram, mas não comentaram mais nada. Compreendi que aquela foi uma forma de me demonstrarem

que, ali, era o seu terreno, e que eram elas efectivamente as donas da situação, *detentoras da definição das situações* se assim o entendessem e, conseqüentemente, do poder. Este episódio, que não se repetiu, serviu para evidenciar o quão o ou a investigadora se pode transformar no elemento mais vulnerável da investigação que realiza, obrigando-me a uma reflexão mais aprofundada sobre a relação de investigação e os diferentes tipos e montantes de poder que se jogam neste processo.

*3.5.6. A estereotipia dos ciganos em relação às mulheres da sociedade maioritária e, conseqüentemente, em relação à investigadora*

O quotidiano investigativo foi também ele marcado por alguns momentos de tensão entre investigadora e sujeitos-actores ‘investigados’, dado cada cultura funcionar com determinados esquemas mentais de percepção do ‘Outro’, marcados por alguma estereotipia. Dentro das comunidades ciganas é comumente considerado que as mulheres da sociedade maioritária são mulheres sexualmente promíscuas, facilmente acessíveis, quando comparadas com as mulheres do grupo sócio-cultural a que pertencem. Esta estereotipia deu lugar a que um dos ciganos das famílias estudadas, homem de mais de 50 anos, considerado de respeito dentro da comunidade e pertencendo ao grupo de homens que, em situações de conflito agravado, se reúnem numa espécie de ‘tribunal’ cigano (que alguns dos seus elementos denominam de *Kris*), para procurar consensos em torno da sua resolução, num dos locais de realização das feiras em que me encontrava, resolvesse levar a cabo uma ‘brincadeira’ com a investigadora, que consistiu em beliscar, por trás, o tornozelo da mesma que, no decurso de toda a investigação de terreno utilizou sempre como indumentária as calças. A investigadora, procurando ser delicada, mas firme, referiu, em tom meio de censura: “atenção, olhe que eu não gosto desse tipo de brincadeiras” e continuou a conversar com uma das irmãs do referido sujeito. Passado algum tempo, o sujeito repetiu a acção. A investigadora voltou a repetir calmamente: “já lhe disse que não gosto deste tipo de brincadeira, agradeço que não repita”. O episódio ficou por aqui até que na feira seguinte, já quase no final do dia, estando a investigadora a brincar com uma das crianças, o mesmo sujeito apresentou o mesmo tipo de atitude. Apesar de antecipadamente ter pensado em como agir no caso de a situação se repetir, o facto de o dia de feira estar quase no fim, fez-me

esquecer que o episódio poderia voltar a acontecer e acabei por perder a calma. O primeiro gesto, imediato, foi voltar-me e erguer a mão em tom de ameaça e, procurando jogar com os mesmos argumentos de uma comunidade patriarcal e machista, referi, num tom de voz elevado e de alguma agressividade: “já lhe disse várias vezes para não fazer isso. Não lho admito novamente. O que é que acha de eu chamar aqui o meu marido para ele fazer o mesmo à sua mulher? Ou por acaso o Sr. pensa que as suas mulheres são para respeitar e as dos outros para abusar?! Não admito que me falte ao respeito e é isso que o Sr. tem estado constantemente a fazer!” O homem parou, corou, titubeou, os membros da família que se encontravam perto expectantes e eu pensei: “pronto, está tudo estragado! Lá se vai o trabalho de terreno!” Uma das irmãs do referido sujeito, senhora de 44 anos, olhou para o irmão e disse: “iiii...! Olha que a Dra. está mesmo zangadaaaaa!” Saí daquele lugar e desloquei-me para junto de outra barraca, procurando aparentar calma e agir com normalidade, embora continuasse a sentir uma agitação interior e não soubesse de imediato como agir. O dia de feira estava quase no fim e vim-me embora, profundamente irritada com o sucedido e com o facto de não ter conseguido manter a calma que julgava necessária à resolução da situação. Voltei na feira seguinte sem saber como seria recebida, se me aceitariam ou não. Afinal, tinha desafiado, desautorizado um dos líderes da comunidade... Cheguei. Uma das primeiras barracas era precisamente a do referido sujeito, dirigi-me a ele e estendi-lhe a mão como habitualmente, cumprimentando-o com normalidade (para mim o episódio estava sanado, a não ser que se repetisse): “como está?” proferi. Olhou-me num olhar que me pareceu misto de surpresa, distanciamento, contenção, mas estendeu-me a mão e cumprimentou-me também. Dirigi-me para as restantes barracas. Os homens ciganos presentes (alguns dos quais tinham presenciado o episódio, outros não), à medida que me aproximava, vieram cumprimentar-me e senti, nesses cumprimentos, admiração e respeito. A mesma irmã que estava junto de mim no momento de conflito dirigiu-se a mim e sorrindo disse: “então... está melhor?...” Senti alívio. O campo não se tinha fechado e, ao mesmo tempo, tinha conseguido o respeito de que necessitava para a continuidade do trabalho de campo.<sup>106</sup>

---

<sup>106</sup> Excertos do diário de bordo.

Estes e outros episódios e situações tiveram como efeito um lembrar constante de Iturra (1987:157) quando o autor refere que a observação participante “é um método violento. Violento para quem começa a ser observado; violento, para quem observa.”

### *3.5.7. Uma etnografia de risco*

Para além da estereotipia de que fui alvo e que deu origem a momentos de tensão entre investigadora e investigados, durante a observação participante fui algumas vezes confrontada com situações de risco, nomeadamente em momentos de apreensão, pelas forças de segurança, de roupa e de DVD's de contrafacção, ou de discussões entre ciganos, entre ciganos e não ciganos de origem portuguesa e não ciganos de origem angolana, onde os tiros e a violência física marcaram alguns quotidianos (não se constituindo no entanto numa regularidade). Recordo a primeira vez em que estes momentos de tensão e conflito tiveram lugar, durante a qual foi necessário abrigar-me das balas debaixo de uma das barracas. Quando voltei novamente à feira, algumas famílias referiram, dirigindo-se à investigadora em tom meio de admiração, meio de brincadeira: “então Dra., voltou? Pensámos que não ia aparecer mais por cá...”

Este episódio, que no imediato me fez equacionar a continuidade do tipo de trabalho de terreno que realizava, fez-me tomar consciência de que realizar etnografia com alguns grupos socio-culturais, poderá constituir-se num quotidiano investigativo que, não raras vezes, se constitui num quotidiano de risco.<sup>107</sup>

---

<sup>107</sup> Durante o tempo de permanência no terreno, estas situações de conflito e forte tensão psicológica foram vivenciadas por mim em três das feiras que acompanhámos (Gondomar, Custóias e Espinho), tendo observado quatro apreensões de DVD's de contrafacção (acompanhadas de agressão verbal), três de roupa de contrafacção (uma delas com forte confrontação física e tiroteio entre as forças de segurança e os elementos ciganos), dois conflitos com agressão física entre ciganos feirantes e compradores portugueses não ciganos, um conflito verbal entre ciganos (que não acabou em agressão física pela contenção de um dos ciganos envolvidos que, sendo Pastor da Igreja Evangélica de Filadélfia, se considera ‘um cigano de Deus’) e um conflito com agressão física e tiroteio entre ciganos e compradores africanos. Apesar de estes momentos de conflito não constituírem a regularidade do quotidiano, a sua ocorrência, pela forte carga e tensão emocional que originavam, constituíam-se em momentos marcantes, alguns deles inesquecíveis pela negatividade inerente aos mesmos, permanecendo inscritos nas memórias dos sujeitos que os vivenciaram e marcando os quotidianos pela incerteza da sua ocorrência.

Mais tarde, ao realizar outras leituras de carácter metodológico, descobri que já outros autores tinham elaborado reflexão sobre os riscos inerentes à realização de etnografia em determinados contextos e com determinados grupos socio-culturais, riscos esses que fazem parte do quotidiano dos grupos observados (cf. Lee-Treweek e Linkogle, 2000).<sup>108</sup> De acordo com as autoras (Ibid.:2), a vivência de situações não usuais de perigo no campo de investigação por parte do investigador permitem “perceber como os participantes se mobilizam contra a ameaça.” Na obra referida, o termo perigo é “usado relativamente à experiência de ameaça ou risco com consequências negativas sérias que podem afectar o investigador, participantes e outros grupos na sociedade.” (Ibid.)

Com efeito, determinados trabalhos de terreno colocam o investigador perante diversas situações que se constituem em situações de risco emocional e físico que por vezes fazem perigar o decurso da investigação dado provocarem no investigador alguma incerteza quanto à possibilidade de continuidade do trabalho de campo.

No caso do meu trabalho de terreno, os riscos decorrentes da realização do mesmo constituíram-se em riscos à minha integridade física e psíquica dadas, por um lado, as situações de conflito que tiveram lugar e, por outro, a tensão resultante do receio de interpretações ‘erradas’ nos diálogos e nas definições de situação existentes. Com efeito, para além do risco físico que corri e do cansaço físico inerente às actividades que realizava em conjunto com os sujeitos que observava, o receio de não ser correctamente interpretada (leia-se: o meu interlocutor realizar uma leitura da situação diferente e conflituante com a que eu pretendia dar) constituiu-se no factor de maior *stress* e de perigo emocional que me colocou em situação de esgotamento físico e psicológico iminente. Muito mais do que o cansaço físico derivado do confronto com um tipo de trabalho a que eu não estava habituada (montagem e desmontagem de tendas, venda dos artigos), foi o cansaço derivado da tensão psicológica que se constituiu no maior perigo à minha saúde física e mental, colocando à prova a minha capacidade de resistência física e psicológica.

---

<sup>108</sup> Geraldine Lee-Treweek e Stephanie Linkogle (2000:1-2), num livro intitulado “Danger in the field”, dão conta de uma multiplicidade de trabalhos de campo onde o perigo (físico e/ou emocional) faz parte de alguns quotidianos dos sujeitos-actores investigados e, conseqüentemente, do quotidiano do investigador durante a realização do trabalho de terreno. No caso de estudar ocupações perigosas, perigo e risco fazem parte do mundo dos participantes como uma realidade quotidiana.”

### *3.5.8. A ética da investigadora face aos sujeitos-actores em análise e aos contextos de interacção*

A estas tensões psicológicas não foram também alheias algumas situações com as quais fui confrontada durante a pesquisa de terreno relativas à necessidade de tomadas de posição que implicavam decisões de carácter ético e que, por razões inerentes a alguma confidencialidade garantida ao grupo socio-cultural em análise, não é possível aqui relatar.

Com efeito, durante a realização do trabalho de terreno, “por inerência ao trabalho de campo e a um princípio de reciprocidade mais ou menos vinculativo, o investigador é absorvido numa rede de trocas que pode (...) originar alguns equívocos” (Cunha, 1991:10), alguns dos quais são passíveis de resolução imediata; outros necessitam de tempo e alguma explicitação do investigador em relação aos sujeitos-actores observados. Isto significa que, “num terreno onde vários princípios éticos estão em tensão, é difícil conduzirmo-nos em permanência de maneira inequívoca”, sendo necessário adoptar “uma ética circunstancial, medindo a cada passo as eventuais consequências das minhas escolhas para as diferentes partes implicadas, eu própria incluída” (*Ibid.*:12). Esta “ética circunstancial”, não colocando em causa os princípios éticos do investigador, torna-se útil para a resolução de situações que podem fazer perigar o desenvolvimento da investigação dado serem passíveis de interpretações que questionassem os sujeitos-actores observados sobre “o lado em que se encontra o investigadora” quando as situações obrigam a uma dicotomização entre o “nós” (grupo socio-cultural minoritário) e os “outros” (grupo socio-cultural maioritário).<sup>109</sup>

### *3.5.9. A ética da investigadora face à divulgação dos resultados da investigação*

Para além da ética em contexto de observação, a ética do investigador no que concerne ao que relatar no processo de escrita do trabalho e ao que divulgar publicamente do trabalho produzido, constitui-se em duas dimensões fundamentais

---

<sup>109</sup> Sobre a dimensão ética dos trabalhos de terreno na sua vertente de regulamentos oficiais, ver Thorne (2004).

face aos sujeitos-actores analisados. Com efeito, “as questões éticas pairam também sobre a redacção dos resultados da pesquisa”, sendo importante “colocar na balança a importância etnográfica de alguns dados (bem como a clareza e o detalhe da sua exposição) e o prejuízo que a sua revelação poderia causar às pessoas envolvidas” (Cunha, 1991:15). Para alguns autores (cf. Murphy e Dingwall, 2001:341), “o maior risco emerge no momento da publicação” pelo “controlo relativamente limitado que os investigadores possuem sobre o uso das suas descobertas no domínio público, já que, os estudos etnográficos, ao aumentar o conhecimento acerca dos comportamentos adaptativos que os actores usam para se acomodar às pressões estruturais e institucionais (...) oferecem as ferramentas para aqueles que detêm o poder para controlar ou manipular aqueles que não o possuem”. A este respeito, também Sutherland (1975), num estudo pioneiro sobre ciganos realizado nos Estados Unidos, refere como a divulgação e a apropriação do seu trabalho acabou por ser, também, prejudicial ao grupo estudado quando um agente das forças de segurança lhe referiu que, através do conhecimento daquele trabalho, agora sabia melhor como controlar os ciganos.

No caso da presente investigação, apesar de continuamente indagar os sujeitos observados sobre o que poderia divulgar do que ia observando e descobrindo, a permissão dos observados não me tranquilizou do ponto de vista do eventual impacto social e institucional negativo que a divulgação do trabalho poderia implicar. Desconhecendo os sujeitos observados parte da realidade que os observa (tal como acontece com todos os grupos socio-culturais, mas em grau mais acentuado no que concerne ao grupo em análise), permanecem também para si desconhecidos os efeitos resultantes da divulgação de determinados dados, pelo que a sua divulgação não aparece como constituindo uma ameaça aos seus estilos e oportunidades de vida. Cabe aqui ao investigador, enquanto sujeito pertencente ao grupo socio-cultural maioritário e, portanto, conhecedor dos seus esquemas de percepção e de acção e dos códigos de leitura da realidade, a ‘triagem’ necessária e sempre contingente, desses mesmos dados, embora escape ao investigador as interpretações, o impacto e o uso que é dado ao conhecimento divulgado do ponto de vista dos diferentes quotidianos profissionais daqueles que trabalham com alguma

regularidade com comunidades ciganas, bem como do ponto de vista dos decisores políticos.

Por outro lado, e recusando perspectivizar e trabalhar com os sujeitos estudados na base do paternalismo e da generosidade no sentido que lhe é outorgado por Magalhães e Stoer (2005)<sup>110</sup>, considerando-os actores com capacidade de, em certas situações de subalternização ao ‘Outro’ pertencente ao grupo socio-cultural maioritário, reverter situações de alguma fragilidade socio-cultural, considero que vale a pena correr o ‘risco’ inerente à divulgação de um trabalho desta natureza. É importante não negligenciar que “os actores sociais possuem um senso do campo de acção (...) e agem à luz desse entendimento (...) de uma maneira que afecta de forma variada (reproduzindo ou mudando) o campo de acção” (Pollner e Emerson, 2001:121).

Não controlando o uso do conhecimento produzido, procurei filtrar a investigação no que concerne a determinados contextos e processos de reprodução e produção cultural ciganos, mesmo com o risco inerente de ocultação de dados que permitiriam uma maior compreensão desses mesmos contextos e processos, mas procurando salvaguardar os sujeitos da observação.

#### *3.5.10. Instrumentalidade ou reciprocidade nos processos de investigação etnográfica*

Também do ponto de vista dos ganhos (mais imediatos ou a médio prazo) que as investigações realizadas podem trazer aos sujeitos-actores participantes no processo investigativo, importa referir que durante todo o processo da investigação que realizei e mesmo como preocupação primacial, estava a premissa da não instrumentalização dos sujeitos-actores que fizeram parte do mesmo. Neste sentido, durante a realização do trabalho de campo e também após a sua conclusão, fui alvo de solicitações várias tendentes à resolução de impasses existentes entre alguns destes sujeitos e instituições da sociedade abrangente, de descodificação de discursos de actores pertencentes a instituições estatais, bem como de veículo de

---

<sup>110</sup> De acordo com os autores (2005:138), dado que o ‘Outro’ foi historicamente menorizado pelo Ocidente de forma continuada, cuidar do ‘Outro’ transforma-se num programa político cujo objectivo é fazer-nos sentir menos culpados.



transmissão de uma imagem positiva relativamente ao grupo socio-cultural Cigano, com um impacto positivo ao nível de resolução de problemas.

A minha preocupação foi assim com a construção de uma relação de reciprocidade entre investigadora e sujeitos participantes na investigação, que ultrapassava a mera relação de observação.

Embora eventualmente não percebida desta forma, também os sujeitos que fizeram parte da investigação tinham presente a preocupação com a construção de uma relação de reciprocidade. Com efeito, fui várias vezes interrogada sobre “o que é que ganhavam os Ciganos” com este trabalho, ao que eu começava por responder que, leccionando na formação inicial de professores e na formação inicial de futuros técnicos e técnicas superiores, os resultados deste trabalho iriam ser reflectidos com jovens que posteriormente iriam trabalhar com crianças, jovens e adultos ciganos, procurando contribuir para um maior conhecimento entre culturas, possibilitador de melhores práticas profissionais. E se alguns dos sujeitos (Pastores da Igreja Evangélica de Filadélfia e líderes ciganos) consideravam este ‘ganho’ (algo abstracto e a médio prazo) suficiente, outros perspectivavam esta reciprocidade na base das relações do quotidiano e, portanto, no ganho imediato e concreto, com repercussões visíveis ao nível do aumento da sua qualidade de vida. Neste sentido, aquilo que aos olhos do cidadão teoricamente desprevenido, comumente aparece como “um aproveitamento” dos Ciganos em relação aos não Ciganos, tem na sua origem processos de marginalização socio-cultural vividos de forma continuada por aquele grupo. Com efeito, os esquemas incorporados de percepção e de acção dos sujeitos-actores sociais pertencentes ao grupo socio-cultural maioritário no seu quotidiano de vida em relação ao grupo socio-cultural Cigano, são produtores de asserções em relação a este grupo que têm como consequência a ideia de os seus elementos serem indivíduos que procuram tirar a máxima vantagem do ‘Outro’ não cigano pertencente à sociedade maioritária, explorando-o e, se possível, instrumentalizando-o. Uma leitura sociológica e, conseqüentemente, compreensiva, das práticas dos elementos pertencentes ao grupo socio-cultural Cigano em relação a elementos pertencentes ao grupo socio-cultural maioritário, permite desocultar o facto de este tipo de práticas derivar do grau de marginalização socio-cultural vivido por este grupo e da desposseção de determinado tipo de capitais (na acepção

Bourdieuiana), nomeadamente dos capitais escolar e social, que têm como consequência a exploração máxima das relações de sociabilidade existentes com elementos não ciganos portadores daqueles capitais numa tentativa de verem diminuídas as dificuldades de acesso a direitos de cidadania (nomeadamente sociais e culturais) e do grau de fragilidade e precaridade dos laços sociais que os unem às instituições da sociedade maioritária.

A sua ligação à investigadora possibilitou-lhes uma maior compreensão *de e o* acesso a contextos institucionais potenciadores da melhoria da sua qualidade de vida, nomeadamente através da necessária descodificação dos códigos de leitura da realidade do ‘Outro’ e do uso de argumentação inteligível e credível na interacção com esse ‘Outro’ pertencente ao grupo socio-cultural maioritário.

Procurou-se assim ultrapassar a instrumentalidade em favor de uma reciprocidade ao nível da satisfação de interesses dos diferentes sujeitos-actores intervenientes neste processo e dos meus interesses enquanto investigadora.

### *3.5.11. As discursividades e as práticas dos actores*

Quando iniciei a *observação participante*, uma das minhas preocupações a nível metodológico era, à semelhança dos estudos anteriores, procurar percepcionar coerências e/ou incoerências entre os discursos produzidos pelos sujeitos-actores sociais e as suas práticas pois, à semelhança de Hammersley (1992: 11,12), considerava que, num processo investigativo de carácter etnográfico, não podemos confiar no que as pessoas dizem acerca do que elas acreditam e fazem, sem também observar as suas práticas, ao mesmo tempo que também não podemos confiar na observação das práticas sem falar com as pessoas para perceber as suas perspectivas sobre as coisas, sob pena de nos arriscarmos a interpretar erradamente o sentido das suas acções.

A reflexão sobre e a continuidade do trabalho de terreno, juntamente com a interpelação da realidade e os dados recolhidos, consciencializaram-me de que, com alguma frequência, *aquilo que poderia ser percepcionado como incoerência entre os discursos e as práticas dos sujeitos-actores em análise poderia não significar mais do que o desfazimento entre o tempo do discurso projectado no futuro e a actuação contextualizada, materializada num tempo e espaços concretos.*

Esta reflexão pode ser empiricamente sustentada através da análise dos discursos e das práticas de alguns dos elementos que fazem parte da nossa investigação.

No que concerne à relação com a escola:

“Eu queria ser professora, já sabe. Professora de Matemática. Não deu. Nasceu a minha irmã, a minha mãe precisava de mim em casa e ela também não quis que eu fosse estudar. Ela tem aquelas ideias. Tinha medo que eu ficasse falada.”(Jovem cigana, 15 anos, solteira. Frequentou a escola até ao 6º ano de escolaridade e era considerada pelas professoras como uma boa aluna. Notas do diário de bordo).

“Não dava. Ela ia ficar falada pelos ciganos. Eu gostava, mas não dava. Ainda pensei que sim, mas quando chegou a altura... [mudar de escola, sair do Bairro] Alguém tem que quebrar isto, mas ninguém [na comunidade] quer ser o primeiro.” (Mulher cigana, de 33 anos, com duas filhas e um filho, mãe da jovem que proferiu o discurso anterior. Frequentou o 4º ano de escolaridade, sem no entanto o ter concluído. Notas do diário de bordo).

No que concerne a uma prática cultural relacionada com o luto:

“Se me dissessem, há um ano atrás, que eu ia seguir o luto como estou a seguir, eu ria-me. Há um ano eu dizia a amigos meus, que estavam de luto: ‘você não podem seguir assim o que os mais velhos fazem. Esse luto assim já não faz sentido e somos nós, os mais novos, que temos que começar a mudar’. E criticava-os, dizia que eu não faria assim. E agora, olhe para mim: todo de preto, lenço ao pescoço, barba e cabelo grandes. Quando chegou a altura, quando o meu pai morreu, o sentimento, as críticas, o que os outros diziam, a censura, não me deixaram fazer de outra maneira. Só quando passámos pelas situações é que sabemos. O sentimento, percebe, e para não ser chateado, para não ser olhado de lado.” (Homem cigano, 30 anos, solteiro, de luto pela morte do pai. Notas do diário de bordo).

Estas auto-produções discursivas a partir da análise das próprias práticas, para além de ultrapassar a ideia de existência de uma mera “consciência prática” (Giddens, 1984) dos autóctones relativamente às suas formas de actuação, dado

aquelas revelarem a existência de uma “consciência discursiva” (*Ibid.*)<sup>111</sup> e, conseqüentemente, da capacidade de modificar ou manter uma dada situação, *alerta também o/a investigador/a para a importância da articulação e mediação entre o tempo do discurso e as práticas contextualizadas*, tornando-o atento face a situações que, parecendo resultar de incoerências entre discurso e acção, não são mais do que a diferença entre a convicção do que se acredita que se faz em determinadas situações ainda não vivenciadas e a vivência dessas situações ou a convicção no que se acredita e os constrangimentos do contexto que obrigam a uma actuação diferenciada, o que se torna fundamental para perceber que a descoincidência entre discurso e acção não tem necessariamente subjacente uma estratégia de ocultação face ao investigador.

### *3.5.12. A saída do campo de investigação*

Deixar o terreno não é fácil. Por um lado, a decisão sobre quando se tem dados suficientes para a investigação que se realiza; por outro, as relações de amizade que foram sendo construídas com os sujeitos-actores observados e a preocupação sempre presente com a não instrumentalização desses sujeitos face aos objectivos da investigação.

Relativamente à decisão de quando abandonar o terreno por eventual ‘saturação do campo’<sup>112</sup> ou recolha de dados suficientes face aos objectivos da investigação, esta decisão tornou-se muito difícil dado a partir de um determinado momento do trabalho (aproximadamente após oito meses de observação) ter a percepção de que em termos de regularidades a permanência no campo não trazia nada de novo à investigação, mas em termos de profundidade do trabalho, de maior

---

<sup>111</sup> De acordo com o autor, “consciência prática” diz respeito ao que os actores sociais conhecem de maneira tácita, bem como tudo o que sabem fazer na vida social sem que o expressem discursivamente, enquanto que “consciência discursiva” diz respeito a tudo o que os actores sociais podem expressar de forma oral ou escrita.

<sup>112</sup> Seria também interessante a discussão acerca da eventual ‘saturação do investigador’ face a realidades que exigem vigilâncias práticas e teóricas multiplicadas. Com efeito, por diversas vezes surgiu a tentação de a pessoa se sobrepor à investigadora no que concerne à continuidade do trabalho de campo a partir de uma dada altura do mesmo, tendo sido necessário um esforço maior de disciplina mental e metodológica, acabando a inquietação e curiosidade científicas por se sobrepor à pessoa da investigadora.

e melhor compreensão das lógicas de acção cultural do grupo em análise, o mesmo não se verificar. Com efeito, a continuidade da observação participante foi gradualmente possibilitando que a investigadora se tornasse mais *insider* ou, nas palavras de Geertz (1973), uma *quase-insider* o que contribuiu decisivamente para a qualidade interpretativa do trabalho desenvolvido.

O investigador é assim um sujeito-actor que, procurando “entrar no mundo do sujeito”, continua a “estar do lado de fora”. Procura aprender o “modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo”. Significa “estar dentro do mundo do sujeito (...) não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele” (Bogdan e Biklen, 1994 [1991]:113).

Mas, a dada altura, a saída do campo era impreterível face aos prazos de realização da investigação no seu produto acabado. Assim, no final de um ano e meio de observação continuada, a saída do campo foi-se processando gradualmente, negociando com os sujeitos-actores essa saída: voltar ao campo a cada quinze dias, telefonar, estar presente nos momentos de sociabilidade marcantes para a comunidade: casamentos, baptizados, aniversários, e outras comemorações; estar presente quando solicitada. A presença a cada quinze dias nos locais das feiras foi gradualmente sendo espaçada para uma vez por mês, mantendo-se no entanto o compromisso (motivado pelos laços de amizade construídos com algumas famílias) de presença nos momentos marcantes de sociabilidade das famílias. Em todos os momentos em que estive presente, nunca consegui deixar de ser investigadora e ser apenas a amiga: sempre que voltava de um desses momentos, sentava-me ao computador e registava algumas reflexões que me pareciam significativas face aos objectivos do trabalho. Por essa razão, o trabalho de campo nunca terminou por completo a não ser quando se deu por terminado o seu processo de escrita.

### 3.6. A etnografia como forma de pensar a (in)comensurabilidade da diferença

A *etnografia reflexiva* revelou-se fundamental para a compreensão dos discursos e das práticas dos sujeitos-actores que fizeram parte desta investigação, permitindo um conhecimento aprofundado acerca das lógicas e processos de actuação do ‘Outro’ culturalmente diferenciado (*e perspectivado a partir da assunção das nossas próprias diferenças*). Consequentemente, esta forma de fazer

investigação constituiu-se para mim numa maior aproximação ao conhecimento de uma dada realidade. Este conhecimento foi também construído através de uma auto-análise constante acerca dos etnocentrismos da investigadora e dos etnocentrismos dos sujeitos-actores em análise, das diferentes formas de *estar* com o ‘Outro’ e da consciencialização da(s) (im)possibilidade(s) de (re)construção de uma relação entre culturas onde “a diferença [também] somos nós” (Magalhães & Stoer, 2003).

Neste sentido, o trabalho de campo realizado consciencializou-me para o facto de, em investigações de carácter etnográfico, não podermos esquecer que os *topoi* a partir dos quais se tenta abordar e compreender os *topoi* do “Outro” – no caso em análise, dos ciganos -, não podem deixar de ser *topoi* mesclados dado considerar impossível abordar os *topoi* do “outro” esquecendo a nossa própria herança cultural dado ser esta herança cultural que possibilita a visibilização e compreensão da (in)comensurabilidade da diferença.<sup>113</sup>

Se considerarmos que o conflito entre culturas possibilita ou torna possível ir mais longe no conhecimento entre culturas, não podemos esquecer que, do ponto de vista teórico, tão ou mais importante do que tentar perceber o que une as diferentes culturas para tornar possível o diálogo, é compreender o que as separa.

O desafio teórico consiste em de como, a partir da compreensão da (in)comensurabilidade das diferenças, tornar possível a construção de diálogos entre diferentes.

Fazer etnografia tem inerente este desafio, colocando o investigador ou a investigadora, não raras vezes, em situações de percepção da incomensurabilidade das diferenças.

---

<sup>113</sup> Segundo Sousa Santos (1997: 23), a construção de um diálogo intercultural implica a “troca entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes e, em grande medida, incomensuráveis”, sendo que, estes “universos de sentido consistem em constelações de *topoi* fortes. Para o autor, “os *topoi* são os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura” e “funcionam como premissas de argumentação que, por não se discutirem, dada a sua evidência, tornam possível a produção e a troca de argumentos.” Ainda de acordo com o autor, “*topoi* fortes tornam-se altamente vulneráveis e problemáticos quando usados numa cultura diferente”, o que significa, na perspectiva do autor, que “compreender determinada cultura a partir dos *topoi* de outra cultura pode revelar-se muito difícil (...).”

#### 4. A análise dos dados

Dentro de uma categorização já realizada a partir dos guiões de análise construídos, as descrições das observações realizadas foram submetidas a um novo processo de categorização e sub-categorização no sentido de possibilitar a construção de um sistema de relações entre elas e aferir “a robustez das interpretações” (Maroy, 1997:154) que permitisse a construção subsequente de perspectivas de análise da realidade.

##### 4.1. A construção de categorias

A construção de categorias é um processo fundamental da construção teórica, sem o qual não é possível “analisar e ordenar a realidade em estudo” (Ezpeleta, 1989:89).

De acordo com a autora (*Ibid.*:88-89),

“(...) o momento da elaboração teórica sobre a informação empírica supõe algumas operações necessárias (...). Uma das operações fundamentais é a construção de categorias. Não se trata de uma operação que já tenha fórmulas. Trata-se, ao contrário, de pôr em movimento um árduo esforço de criação intelectual para o qual há, de fato, previsões e controles de tipo epistemológico. As categorias de diferentes níveis de abstração organizam, sintetizam, com algum sentido, fatos, momentos ou processos da realidade. A articulação necessária e lógica das categorias permite, por sua vez, a construção da teoria ou setores da teoria. A permanente relação entre informação empírica (que supõe ‘observáveis’ também construídos) e o trabalho analítico está na base destes pilares que são as categorias” enquanto “conceitos construídos, abstrações que sintetizam o sentido da busca e o estudo sistemático da realidade. As categorias constituem as ferramentas intelectuais para analisar e ordenar a realidade em estudo.”

Uma categoria é portanto “um conceito que permite nomear uma realidade presente no material recolhido” e “o trabalho de análise” sobre essa categoria “consistirá em precisar o seu conteúdo” (Maroy, 1997:131).

Após a leitura da totalidade dos dados recolhidos através da observação participante procedi, dentro de cada temática, à análise de cada excerto relativo a

essa temática no sentido de proceder à sua categorização e posterior comparação com os extractos já aí integrados. Seguidamente busquei regularidades na análise comparativa dos dados, transformando essas regularidades em categorias.<sup>114</sup>

Procedi assim à construção de *categorias interpretativas* e *categorias conceptuais*: as *primeiras* resultando de um processo de interpretação dos dados, sendo explicitadas através dessa interpretação e de alguma exemplificação, constituindo-se em títulos e subtítulos do presente trabalho (ex.: ‘a vulnerabilidade da investigadora no campo de investigação’; ‘instrumentalidade ou reciprocidade nos processos de investigação etnográfica; ‘a força-fragilidade da mulher’; ‘o direito de decidir sobre o próprio corpo ou o corpo como lugar percebido de exercício de cidadania’); as *segundas*, resultando também de uma interpretação dos dados, têm subjacente um processo de abstracção mais complexo, mediante o qual se dá a produção de conceitos (ex.: ‘baixa permeabilidade à assimilação cultural’; ‘subordinação subordinante’; ‘dominação subordinada’; ‘emotividade vigilante’).

Seguindo o conselho de Hammersley e Atkinson (1995:213), após a construção de algumas categorias interpretativas e abstractas ou conceptuais para a organização dos dados, comecei a trabalhar naquelas que pareciam “centrais à minha análise, procurando clarificar o seu significado (...) e explorando as suas relações com outras categorias.”

Tendo em consideração a exemplificação da produção de *insights* da investigadora que realizei no ponto 3.4.2. e tomando por análise as categorias aí referidas: a *não artificialização da hora de despertar* e a *dominação subordinada* do género feminino, procedi à definição destas categorias da seguinte forma:

*A não artificialização do despertar* das crianças consiste no respeito, por parte dos adultos, dos *ritmos biológicos da criança*, acordando esta ao seu próprio ritmo (acorda-se), quando o seu organismo deixou de sentir necessidade de repouso.

*A dominação subordinada de género* consiste num tipo de *dominação* que tem implícita um certo tipo e um certo grau de subordinação ao género oposto, considerando-se que existe uma *dominação subordinada* quando a dominação se sobrepõe à subordinação.

---

<sup>114</sup> Como refere Demo (1985:17), “não temos ‘leis’ em Ciências Sociais, mas apenas regularidades, porquanto a história se casa melhor com a visão de probabilidades do que com a visão estanque de repetições inamovíveis.”



*A subordinação subordinante de género* consiste num tipo de subordinação que tem implícita um certo tipo e um certo grau de dominação do género oposto, considerando-se que existe uma subordinação subordinante quando a subordinação se sobrepõe à dominação.

Procedi, assim, ao longo do trabalho, à construção de categorias abstractas que, emergindo dos dados do terreno, possibilitaram a construção de teoria através da sua definição conceptual.

#### *4.2. A validação dos dados*

##### *4.2.1. A triangulação*

O uso do termo ‘triangulação’ nas Ciências Sociais deriva de uma analogia com o sistema de navegação e a inerente necessidade de sobrevivência dos navegantes (Cf. Hammersley e Atkinson, 1995). De acordo com Hammersley e Atkinson (1995:231), para alguém que quiser localizar a sua posição num mapa, uma única marca no mapa apenas pode providenciar a informação de que se encontra situado numa particular direcção. No entanto, com duas marcas é possível apontar uma posição exacta: o ponto no mapa onde as duas linhas se cruzam identifica a posição do navegante. Analogamente, na investigação em Ciências Sociais, se o investigador tiver possibilidade de comparar dados através do uso de diferentes técnicas de recolha, a probabilidade de fazer inferências e análises incorrectas será menor e, conseqüentemente, a fiabilidade dos resultados maior. A utilização de várias técnicas de recolha de dados em investigação social, a “triangulação técnica” como é designada por alguns investigadores (cf. Hammersley e Atkinson, 1995:231), permite, quando possível, uma comparabilidade dos dados e uma maior fiabilidade dos resultados. Considero no entanto que em investigação etnográfica, a observação participante por si só constitui-se num complexo metodológico suficiente de recolha de dados uma vez que permite ao investigador “cotejar o que as pessoas dizem com o que fazem, com o que aparentam ser e com o que querem aparentar ser” (Guasch, 2002 [1997]:33); permite que o investigador compreenda de forma mais completa o que as pessoas fazem, o que dizem, o que dizem que fazem e ainda a tensão entre o que fazem e dizem que deveriam fazer (cf. Wolcott, 1993 [1985]) e ainda a comparabilidade dos discursos produzidos pelos

diferentes sujeitos-actores que integraram o processo de investigação na categoria de observados.

A “triangulação entre diferentes investigadores” (*Ibid.*) poderá também constituir-se numa forma de averiguar da fiabilidade dos dados e dos resultados e poderá consistir na comparação de dados entre os diferentes investigadores que constituem uma equipa, entre investigações produzidas no mesmo âmbito e/ou na discussão de resultados entre pares, nomeadamente através da participação em seminários e congressos científicos. Como referem Hammersley e Atkinson (1995:232), “o que está envolvido na triangulação não é uma questão de ver se os dados são válidos, mas da descoberta de que inferências desses dados são válidas.”

No caso da presente investigação, a triangulação dos dados foi realizada através de uma “triangulação técnica” (realização de observação participante e entrevistas etnográficas), de uma “triangulação entre diferentes investigadores” (comparabilidade entre investigações e discussão dos dados entre pares através da participação em congressos e seminários científicos internacionais) e de uma triangulação entre diferentes sujeitos-actores investigados (comparabilidade dos discursos sobre uma mesma temática de investigação).

A triangulação foi ainda realizada através da publicação em revistas com arbitragem científica nacionais e estrangeiras de primeiras versões de alguns dos capítulos que constituem o presente trabalho.

A robustez argumentativa da escrita etnográfica de matriz etno-sociológica que produzi alicerçou-se nas categorias produzidas a partir dos dados de terreno e em teorias pré-existentes à recolha dos dados, construindo-se a partir daqui perspectivas analíticas possibilitadoras de uma leitura da realidade a partir de ângulos até aí não explorados.

## **5. As entrevistas: da sua construção e realização**

A entrevista em profundidade ou etnográfica constituiu-se num auxiliar de recolha de informação fundamental dado me permitir averiguar (quando possível) da coerência das acções dos sujeitos-actores observados, possibilitando uma comparabilidade entre os dados, bem como a recolha de novos dados. A entrevista etnográfica é uma entrevista “que acontece após a construção de uma relação

empática entre entrevistador e entrevistado” (Heyl, 2001:379), em que “ o factor tempo (...) e a qualidade da relação estabelecida ajudam a distinguir a entrevista etnográfica de outros tipos de entrevista” (*Ibid.*:369).

Na realização das entrevistas, tive sempre presente a necessidade de diminuir os efeitos resultantes da distância social entre investigadora e investigados/as através da construção de uma relação empática, o que se tornou possível durante o processo de observação participante.

Por essa mesma razão, as entrevistas apenas foram realizadas na parte final do trabalho de campo e tiveram lugar, por indicação dos entrevistados/as, nas casas dos sujeitos-actores para que estes se sentissem o mais à vontade possível, mediante um guião flexível. À semelhança de trabalho anterior (Casa-Nova, 2002), as perguntas colocadas não foram as mesmas para todos os entrevistados e entrevistadas, procurando assim um ajustamento à personalidade e ao contexto de cada um. No entanto, todas as entrevistas cobriram um mesmo leque de temáticas, no sentido de tornar possível uma leitura comparada das mesmas.

A duração das entrevistas variou entre duas horas e meia e quatro horas e meia, em função da disponibilidade temporal e psicológica dos entrevistados e da investigadora, tendo-se assemelhado a conversas longas entre investigadora e sujeitos-actores em análise. Todas as entrevistas foram gravadas, embora em alguns momentos, e a pedido dos entrevistados, o gravador permanecesse desligado como forma de manter alguns diálogos apenas entre investigadora e sujeitos-actores, sem a presença de um ‘terceiro elemento’ constituído pelo gravador e que, na sua percepção, se poderia constituir em um elemento comprometedor do posicionamento dos sujeitos entrevistados face a outros sujeitos pertencentes ao mesmo grupo sócio-cultural ou ao grupo sócio-cultural maioritário.

Todas as entrevistas foram antecedidas de longos momentos de diálogo não gravado no sentido de possibilitar a descontração necessária à realização das mesmas.

É interessante notar que, nas entrevistas realizadas aos casais mais velhos, os entrevistados mostraram-se inicialmente cautelosos, filtrando a informação que prestavam à investigadora. Com efeito, apesar de ter partilhado com eles os

quotidianos profissionais e alguns quotidianos domésticos, os entrevistados não possuíam a percepção do que a investigadora sabia acerca da sua cultura, dos seus processos de reprodução e produção cultural. Por essa razão, e contrariando os investigadores que consideram a importância da neutralidade do investigador no processo de recolha de informação (Cf. Bogdan e Biklen, 1994), por diversas vezes confrontei os entrevistados com os meus dados da observação no sentido de lhes evidenciar o que eu tinha apreendido e interpretado durante o processo de observação participante realizado, também como forma de saber como os entrevistados interpretavam as minhas interpretações, funcionando esta *confrontação como uma outra forma de triangulação*. Esta confrontação constituiu-se em condição necessária à obtenção de dados que, em gradações diferenciadas, permitissem confirmar ou infirmar os dados da observação, compreender em que medida os sujeitos-actores possuíam uma “consciência discursiva” acerca das suas acções, bem como ainda obter novos dados que permitissem uma análise mais completa e complexa das diferentes dimensões da investigação.

Constituindo-se os contextos de entrevista em contextos diferentes dos contextos em que ocorreu a observação participante (por alguma formalidade introduzida pelo questionamento e gravação nos primeiros, que diferia do diálogo informal que fluía nos segundos), alguns dos sujeitos entrevistados evidenciaram no final das entrevistas o seu “alívio” por terem “entendido todas as perguntas”, observando ainda um deles que “entendi tudo o que me disse, mas se estivesse a falar com um engenheiro, médico ou advogado, a professora falava de maneira diferente, não era?”

Esta preocupação com a (in)compreensão do diálogo deriva de um sentimento de inferioridade e insegurança resultante da despossessão de escolaridade ou possessão de uma escolaridade rudimentar face a uma interlocutora “com muitos estudos” e que “fala muito bem”, mas que sabe “fazer-se entender por nós”. Esta era, com efeito, uma preocupação constante da investigadora para que o diálogo efectivamente pudesse ter lugar e que, não tendo nunca sido verbalizado pelos sujeitos em contexto de observação, a sua verbalização acabou por ser despoletada por alguma formalidade introduzida pela situação de entrevista.

### *5.1. A escolha dos entrevistados*

A escolha dos sujeitos-actores a entrevistar foi realizada tendo em atenção dois critérios. Primeiro e mais importante: entrevistar os sujeitos que considerava mais interessantes do ponto de vista da reflexão sobre os seus próprios processos culturais; segundo, entrevistar sujeitos pertencentes a todas as famílias alargadas.

Após alguma indecisão quanto à realização de entrevistas separadas a homens e a mulheres, a opção recaiu na entrevista a casais dado pretender também analisar em que medida as mulheres, durante as entrevistas, evidenciavam ou não (e em que grau) uma subordinação ao marido. Foi interessante notar que, realizando-se as entrevistas na esfera doméstica, as mulheres dos casais mais velhos intervinham bastante menos do que os homens, considerando que estes “já tinham dito tudo”, mantendo exteriormente uma atitude de subordinação de género, mas que efectivamente tinha subjacente uma certa igualdade e até superioridade manifestada numa atitude de censura e de crítica no que dizia respeito a comportamentos masculinos relativos a assuntos domésticos que, por vezes, interrompiam as entrevistas, bem como assuntos relacionados com a família alargada e/ou com a comunidade. Com efeito, nestas intervenções das mulheres foi possível observar uma certa dominância da sua posição em relação aos maridos, que acatavam as orientações das mulheres ou se calavam perante o tom de censura das mesmas. As mulheres dos casais mais jovens evidenciaram uma atitude desenvolta e igualmente interveniente nas entrevistas, discordando por vezes de maneira frontal da posição do marido ou procurando, de forma hábil e subtil (não assumindo uma atitude de confronto) demonstrar a sua discordância com a perspectiva do companheiro.

No total, foram entrevistados 12 homens e 10 mulheres a cuja caracterização se procede de seguida.

QUADRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS<sup>115</sup>

Número	Ent.revistados	Identificação Família(s)	Profissão actual	Profissão anterior	Classe etária	Escolaridade	Outras informações
1	J. e C. (2)	C-1	Feirantes	H-Feirante M- Comerciante de loja de roupa	30-40	H – 7º ano M – 8º ano	
2	H. e O. (2)	C-1/P-3	Feirantes	H-Feirante (com curso de pintor da construção civil) M-Feirante	20-30	H – 6º ano M – 5º ano	
3	T. e D. (2)	C-1/F-2	H-Feirante M-Doméstica	H-Empregado fabril na adolescência (Espanha) M-Feirante	45-55	H – Freq. 4ª cla M - Analfabeta	H-Pertence ao ‘tribunal’ cigano
4	P. e O. (2)	P-3	Feirantes	Feirantes	50-60	H-3ª classe M-2ª classe	H-Pertence ao ‘tribunal’ cigano
5	A. e S. (2)	P-3	Feirantes	Feirantes	25-35	H-4ª classe M-4ª classe	
6	G.,R. e S. (3)	P-3/M-5	Feirantes	H-Feirante (com uma experiência de um dia numa pastelaria) M-Feirante	G.R.-50-60 S-70-80	H-4ª classe M-4ª classe H-4ª classe	H-Pertence ao ‘tribunal’ cigano
7	C. e P. (2)	C-4	H-Feirante M-Doméstica	H-Feirante M-Doméstica	35-45	H-4ª classe M-Analfabeta	
8	M. e V. (2)	C-4	Feirantes	H-Vendedor ambulante M-Feirante	40-50	H- Analfabeto M-1ª classe	
9	P. e R. (2)	F-2	H-Guarda na construção civil M-Doméstica	H-Guarda na construção civil M-Doméstica	20-30	H-4ª classe M-7º ano	
10	Z. M. (1)	F-2	Presidente da Associação Viking	Presidente de uma Associação	45-55	4ª classe	Pertence ao ‘tribunal’ cigano
11	J.M. e R. (2)	M-5	Feirantes	Feirantes	30-40	H-4ª classe M-4ª classe	

### 5.2. A análise das entrevistas e a construção de categorias

O processo de análise de conteúdo das entrevistas foi análogo ao processo realizado relativamente aos dados da observação participante. Após uma primeira leitura flutuante procedi a uma primeira categorização a partir das temáticas das entrevistas.<sup>116</sup> Seguidamente procedi a uma “redução dos dados” (Maroy, 1997:123) e a uma comparabilidade das categorias entre entrevistas e a um depuramento das mesmas. Fui marcando com cores diferentes os extractos que seleccionava para categorização dentro de cada grande categoria, procedendo posteriormente à construção de sub-categorias que integram o corpo do trabalho. As categorias

<sup>115</sup> As letras que aparecem na coluna ‘entrevistados’ (J. C. H....), correspondem às iniciais dos nomes dos sujeitos, procurando assim conciliar a preservação do anonimato que considero importante face à sociedade maioritária e face a outros elementos do grupo sócio-cultural de pertença com o desejo de vários dos sujeitos que fizeram parte da investigação em desvendar a sua identidade. O mesmo critério foi utilizado sempre que é nomeado um sujeito da investigação.

<sup>116</sup> Ver guião da entrevista em apêndice.

consideradas mais significativas para o desenvolvimento teórico do trabalho foram posteriormente objecto de uma definição conceptual.

A categorização do conteúdo das entrevistas foi realizada da forma que exemplifico de seguida.

### **CATEGORIA: RAZÕES SUBJACENTES A UMA AUSÊNCIA DE CONTINUIDADE ESCOLAR BEM SUCEDIDA**

#### **M<sup>a</sup> José – E a Susana até à 4<sup>a</sup>? Porque...**

Susana – Por causa dos pais que não deixavam.

M<sup>a</sup> José – Mas gostava de ter estudado mais?

Susana – Gostava.

M<sup>a</sup> José – Até que ano?

Susana – Já não digo, ao 1<sup>o</sup> ciclo, o 5<sup>o</sup>.

**M<sup>a</sup> José – O 5<sup>o</sup> e o 6<sup>o</sup>, como fez a Juliana... a Juliana ainda fez o 5<sup>o</sup> mas depois abandonou...**

Susana – Mas já foi lá no bairro de S. João de Deus.

**M<sup>a</sup> José – Está-me a dizer que a Juliana estudou porque no tempo dela já havia 2<sup>o</sup> ciclo no Bairro e no seu tempo não?**

Susana – Claro. No meu tempo não havia. E se no tempo dela também não houvesse, os meus pais também não deixavam ela continuar, ir para outra escola fora do Bairro. Os ciganos não deixam. As raparigas não.

Armando – E não é, não é isso, é que casam cedo, casam muito novos, sabe, não é por ser malandro que eu conheço colegas meus que têm estudos, têm estudos, fizeram o 9<sup>o</sup> o 10<sup>o</sup> e por aí fora até, só que casam muito novos. Depois de casar, sabe como é, começam a ficar gordos... (risos)

**M<sup>a</sup> José – Depois de casar vêm os filhos, não é, já são pais de família, já é mais difícil andar na escola.**

Armando – Há um ou outro que se estudar muito, mas também acaba por desistir.

M<sup>a</sup> José – O filho da Mimosa, o filho da Mimosa, o Tiago, está no 10<sup>o</sup> ano. E ele queria ir para a Universidade, eu gostava muito que ele fosse.

Susana – A maioria, é difícil. Ficam comprometidos, depois ficam logo casados.

Armando – Depois começa ao namoro.

Susana – Pronto, começam a namorar, perdem sempre tudo.

Armando – O namoro estraga tudo.

**M<sup>a</sup> José – Então acham que o facto de casarem cedo é uma das razões para não continuarem a estudar?**

Armando – É, é. Querem namorar, querem... pronto, querem... namorar e como não podem, têm que casar. Depois têm que arranjar maneira de sustentar a família, aos poucos e chegam os filhos e acabou-se.

### **CATEGORIA: EDUCAÇÃO FAMILIAR EM VALORES ATRIBUÍVEIS A FAMÍLIAS DE CLASSE MÉDIA**

Susana - É e a gente tenta explicar o motivo e eles compreendem. É o que eu digo, não adianta bater. Eu tenho o meu Bruno, se disser assim: Bruno não faças isso e começar a gritar com ele ou ir atrás e ir-lhe bater, não adianta. Eu pego nele no meu colo, sento-o aqui: Bruno não faças isto, porque isto... Porquê, mãe? Porque é isto, isto e isto.

Subcategoria:  
condicionamento  
relativo à  
pertença de  
género

SUBCATEGORI  
A:  
condicionamento  
relativo à  
realização de  
casamentos em  
idade precoce.

SUBCATEGORI  
A: idem

SUBCATEGORI  
A: idem

Subcategoria:  
importância da  
explicação (em  
vez da punição)  
para a  
compreensão da  
situação.

E ele diz: ai é manhee... então não faço mais. E pronto, sossega. Tem que ser tudo explicado, tudo. E é verdade, não vale a pena a gente estar a bater-lhes.

**Maria José – Portanto, acha que o mais importante é explicar...**

Susana - Tentar explicar o motivo, acho que é o mais importante é isso. O bater não adiantava de nada. E as crianças não entendem, porque é que me está a bater? Eu não fiz mal... praticamente, eles fazem as coisas, mas é muitas vezes sem pensar e é mesmo assim. A gente tenta explicar o motivo, o bater também não adianta nada.

SUBCATEGORIA:  
A: idem

### **CATEGORIA: CONSTRUÇÃO DE UM NOVO AGREGADO FAMILIAR E O PAPEL DOS PROGENITORES NA INICIAÇÃO DA VIDA PROFISSIONAL**

Susana - Pois ajudam... nós não temos vida nenhuma. Os pais é que nos ajudam a começar uma vida nova. O cigano casa sem ter casa, sem ter vida nenhuma. Nós somos solteiros, não nos ralamos com nada. Nós dizemos: ó mãe dá-nos aquilo e eles dão-nos, não nos ralamos com nada mesmo. Depois de casados é que começa, quer dizer, começamos uma vida nova, mas começamos do zero. E nós é assim. Ou é os nossos sogros que nos ajudam ou é os nossos pais. Precisamos mesmo dos pais para começarmos uma vida nova, quer dos pais, quer dos sogros.

SUBCATEGORIA:  
A: iniciação da vida profissional através dos progenitores.

**Maria José – E os pais o que é que fazem, compram as primeiras roupas para as feiras, arranjam lugar na feira...**

Susana - A gente não habilidade nenhuma para... o homem ainda vá mas, olhe, eu nunca andei na feira, que eu detestava a feira. Quando a minha mãe precisava de ajuda ou o meu pai, lá ia a minha irmã. Vai tu ajudar o pai e mãe que eu fico aqui a tomar conta dos meninos, lá ia ela. Ela gostava muito de andar na feira, eu já não. Eu dizia, quando casar não me vão pôr na feira, que eu não gosto das feiras. E é assim, nós não temos habilidade nenhuma para comprar o artigo, não sabemos o que é bom para comprar, se isto se vende ou se aquilo não se vende e então os nossos pais começam a trazer os primeiros artigos... ou os nossos pais ou os nossos sogros, que tem mais habilidade e, olha está aqui isto, e para ter tanto, vocês vendem e depois temos que dar o dinheiro daquilo que empataram, não é, que é para depois a gente tem de tirar o nosso lucro, que é mesmo assim.

Subcategoria: os progenitores e o ensino da actividade profissional

### **CATEGORIA: CONDICIONAMENTO DA REALIZAÇÃO DE UNIÕES EXOGÂMICAS**

**Maria José – Ainda são muito mais os casamentos com ciganos, entre ciganos do que com pessoas não ciganas.**

Susana - Sim.

**Maria José – E isso acontece porquê? Porque é que ainda acha que os casamentos são, a maior parte entre ciganos?**

Susana - Acho que já é da Lei isso, acho que já é da Lei mesmo.

Subcategoria: condicionamento com origem na Lei Cigana

**Maria José – Acha que eles casam por causa disso, por causa da Lei?**

Susana - Sim.

**Maria José – Diga-me uma coisa, Susana, acha que existe racismo dos ciganos em relação aos outros nesse aspecto?**

Susana - Não.

**Maria José – Não? Acha que o facto de não quererem que case com alguém que não seja cigano não tem a ver com racismo?**

Susana - Não é com o racismo, é já pela honra da casa, que se mantenha a honra da casa.

Subcategoria: manter a 'honra da casa'.

**Maria José – E o que é isso de manter a honra da casa?**

Susana - Porque é assim, que tenha um cigano, um sem ser cigano ou uma sem ser cigana, mas um sem ser cigano, que é mais complicado... a minha irmã casar com um sem ser cigano, ainda perde mais honra do que o meu irmão. Está a perceber?

SUBCATEGORIA:  
A: gradação da 'perda de honra' em função da pertença de género

**Maria José – Porquê?**

A: idem



Susana - Nem sei explicar, eu não sei explicar isso mas há. Perdem valor, perdem...

**Maria José – Porquê que acha que perdem?**

Susana - E o meu pai também perde...

**Maria José – E porquê?**

Susana - Não sei explicar.

**Maria José – Porque é mal visto?**

Susana - É, é mal visto.

**Maria José – Então e se é mal visto é porque não gostem que casem com...**

Susana - Não é por ser racismo, isto já vem do antigo. Esta transmissão cigana já vem do antigo.

Subcategoria:  
"perda de  
valor" familiar

Subcategoria:  
Manutenção da  
cultura

**Maria José – Mas a Susana acha que é, por exemplo, para que a cultura se mantenha?**  
ciganos...?

Susana – É, acho que sim, também. Era, eu acho que também vem daí (manter a cultura), já não é pelo racismo, que nós... se tivesse um racismo nós não trabalhávamos na feira, não é um cigano que nos vem comprar.

Subcategoria:  
Condicionament-  
o com origem na  
Lei Cigana

**Maria José – Também nas feiras vocês precisam de ganhar dinheiro, não é?**

Susana - Não temos racismo, não é por racismo.. Eu acho que, já é da Lei, do antigo, e é manter a honra da família.

Subcategoria:  
Manter a 'honra  
da família'.

**Maria José – Manter a honra da casa é casar ciganos com ciganos? Eu lembro-me que houve uma vez uma moça cigana que me disse: um cigano que case com um não cigano é-se menos.**

Susana - Perde o valor, perde metade do valor.

**Maria José – E por exemplo, um cigano que case com uma não cigana, disseram-me, por exemplo, em muitas comunidades, já não pode ser padrinho de crianças ciganas. E porque é que isso acontece?**

Susana - E agora já não admira porque ao primeiro, era assim, se houvesse, se eu fosse casada, se não fosse cigana ou ele fosse cigano, se estivesse num casamento, já tinha que sair. Não podia estar naquela hora da noiva levantar-se ao ar, não podia estar lá presente.

Subcategoria:  
'Perda de valor'  
individual.

## CATEGORIA: DIFERENÇAS SUBORDINADAS DE GÉNERO

**Maria José – E por exemplo, disse-me há bocado que se for um rapaz cigano casar com uma rapariga não cigana, ainda mais ou menos, vá lá que não vá, mas se for uma rapariga cigana a casar com um não cigano, já é pior. E porquê?**

Susana - Não sei...como é que hei-de explicar, não sei, como hei-de explicar... porque é assim, porque o homem tem sempre mais valor, o homem tem sempre mais valor do que uma mulher...

Subcategoria:  
Atribuição pela  
Lei Cigana de  
mais valor ao  
género masculino

**Maria José – O homem tem mais valor do que a mulher na cultura cigana?**

Susana - Tem, é assim, se nós nos portarmos mal seja com outro cigano ou seja sem ser cigano, nós perdemos o valor todo. As minhas cunhadas já não falam comigo, toda... já me olham com outras caras... eu já não sou a mesma mulher que sou. Enquanto que um homem é totalmente diferente, continua a ser homem.

SUBCATEGORI  
A: Idem

**Maria José – Se ele se portar mal ninguém o critica?**

Susana - Não. Quer dizer, criticam, mas é pouco. Não é como nas mulheres.

**Maria José – Por exemplo, se uma mulher cigana traisse o marido...**

Susana - Já ninguém olhava para nós...

**Maria José – ...E se for o marido a traír a mulher?**

Susana - Fica na mesma.

**Maria José – Mas não censuram, não vão repreendê-lo?**

Susana - Sim, censuram, os amigos perdem a fala, os amigos perdem a fala. Mas acho que o homem... é sempre homem, pronto.

**Maria José – O homem vale mais do que a mulher, é?**

Susana - É.

Subcategoria:  
Desigualdade de  
género na  
infidelidade

**Maria José – E porque é que acha isso?**

Susana - Na Lei Cigana é.

**Maria José – E porque é que acha que é assim?**

Susana - Nós não temos o mesmo direito, nós casámos, temos a nossa honra para vocês e vocês podem fazer o que vocês querem? Pois, mas não é assim nos ciganos. Quando eu dizia que a mulher e o homem que não é igual... homens são sempre homens, sacodem as calças, o homem é sempre homem.

Tem muita coisa, isso do casamento é uma, se não fosse por obra dos ciganos, a cigana andava aqui, andava ali, andava ali, apareciam com umas barrigas, a torto e a direito. É o que eu digo a melhor coisa que podiam inventar foi isto da Lei, foi uma delas. Se não a mulher podia, andava em todo o lado. Ainda agora fazem isso, são casadas com uns e andam com outros, é mesmo assim

Subcategoria:  
Desigualdade de género na preservação da virgindade (controlo da virgindade feminina através da prova de virgindade da noiva no dia do casamento).

### CATEGORIA: O SISTEMA DE JUSTIÇA PRÓPRIO

**Maria José – E, por exemplo, relativamente à vingança?**

Susana – Mudava, eu acho que não tem, há justiça para isso. Com o cigano não se troça. Se fizeres mal ao meu, eu tenho que me vingar. Já é do sangue da pessoa, já é dela. Agora estás aí a comer e a beber e mataste um irmão meu? Não suporto essa dor. Há Lei para isso, para fazer justiça.

Subcategoria: a Vingança como forma de manutenção da 'honra'.

**Maria José – Ainda há pouco tempo soube lá no Porto, que uma família teve que fugir por causa de...**

Susana - Sim, e acontece muito isso, acontece. Eu não digo, se eu tivesse o meu marido e o irmão à beira, se viessem e matassem o irmão do meu marido, o meu cunhado, o meu marido era capaz de se vingar ali na hora, está a perceber, na hora eles dão, seja lá a quem for, ou por um sobrinho ou por um irmão, eles na hora dão a qualquer pessoa. Como eu também fazia, dizia assim: Ah, tu bateste a minha irmã, então agora também te vou bater a ti, eu.

**Maria José – E isso é só na hora?**

Susana - Sim, eu acho que é naquela hora, na própria hora a gente faz isso.

**Maria José – E depois?**

Susana - Eu acho que não.

**Maria José – Então, porque é que as famílias fogem, porque é que as famílias ainda continuam a fugir?**

Susana - Porque têm medo que nos venham matar, que é mesmo assim.

**Maria José – Então se têm medo não é porque acontece?**

Susana - Acontece, hoje em dia acontece isso, mas acontecia mais antigamente, era, agora já deixam tudo nas mãos da lei mesmo. Antes tinham mesmo que se vingar. Eu não digo agora não façam isso porque fazem, fazem isso.

**Maria José – Só que agora não acontece que era dantes vingavam-se, por exemplo, acontecia na vossa geração, vingavam-se nos filhos.**

Susana - Se não apanhasse um, por exemplo, se não apanhassem o meu irmão, era capaz de apanharem um filho meu, faziam isso. E se puderem fazer ainda fazem, ainda fazem.

Subcategoria:  
Receio, real ou simbólico, de represálias associadas à Lei da vingança.

### CATEGORIA: SOCIALIZAÇÃO EM VALORES E NORMAS DE COMPORTAMENTO DA CULTURA CIGANA CONSIDERADOS SUPERIORES AOS VALORES DA CULTURA DA SOCIEDADE MAIORITÁRIA

**Maria José – Eu, por acaso, agora, em relação ao racismo, a Susana acha que os ciganos não são racistas mas por exemplo, eu tive vários ciganos que me disseram que os ciganos**

Subcategoria:  
Solidariedade grupal na protecção individual

**era muito racistas em relação aos outros porque achavam que a cultura dos ciganos era melhor que a cultura dos outros. Concorda com isto?**

Susana -. Mais...isso, de ajudar uns aos outros, eu acho bonito. Nós temos assim uma aflição e ai de quem nos põe a mão. Também é bom no cigano (...).

**Maria José – Mas por exemplo, eu também ouço muito dizer que uma das coisas boas que tem a cultura cigana é que não abandonam as pessoas de idade nos lares nem deixam as crianças nos orfanatos.**

Susana - Nem matamos um filho, vê-se tanta coisa agora...matam os filhos e olhe que os ciganos têm muitos filhos. Têm tantos filhos e não deixam ou dão a este ou àquele, não se vê nada disso. E ajudar-se uns aos outros nas aflições e nas brigas, e cuidar dos doentes que nunca abandonamos sozinhos nos hospitais. Tem muita coisa a nossa cultura que a de vocês não tem. Não digo todos, mas a maioria de vocês não tem. Um cigano nunca está sozinho. Nunca. Tem sempre os ciganos por ele. Isso é muito bonito e muito bom. Podemos sempre contar uns com os outros.

**Subcategoria:**  
Solidariedade na  
doença

**Subcategoria:**  
Superioridade  
cultural na  
protecção dos  
filhos

**Subcategoria:**  
Solidariedade e  
reciprocidade  
intra-étnica em  
momentos de  
tensão inter-  
étnica.

**Subcategoria:**  
Solidariedade  
grupal na  
protecção  
individual

Algumas destas categorias foram posteriormente alvo de uma análise no sentido da sua transformação em conceitos em ordem à produção de teoria.

## **6. O processo de escrita e de teorização**

Após a categorização dos dados recolhidos, procedeu-se à construção do texto escrito, tendo presente que o trabalho apresentado “não é nem a própria experiência vivida (...) nem a vida real dos informantes, mas sim uma *interpretação* (...) baseada nos discursos (interpretações) dos informantes” (Vale de Almeida, 1995:17) e na interpretação das acções dos sujeitos observados. Como refere Estanque (2003:75), “longe de ser uma transcrição, um puro reflexo do que aconteceu, a escrita é uma tradução e uma interpretação” do real observado, onde uma parte substancial dos dados recolhidos, dando corpo ao texto etnográfico sob a forma de interpretação, estão ausentes enquanto discurso explícito.

Com efeito, num produto de investigação etnográfica,

“(...) nós não esperamos realmente que o autor de uma etnografia de facto providencie ‘dados’ ou ‘ilustrações’ para suporte de cada e toda a proposição e generalização (...). Edmondson foi um pouco mais longe relativamente a um adequado entendimento da função dos exemplos na apresentação da Sociologia

qualitativa. Edmondson sugere, como eu faria, que nós negligenciamos a noção de que os exemplos pretendem ser ‘evidência’ no sentido de serem ‘típicos’ na acepção estatística” (Atkinson, 1990:90-91).

Por concordar com este posicionamento investigativo e também por considerar que uma excessiva exemplificação tornaria cansativa a leitura, inclui no corpo do trabalho apenas os discursos que considere mais representativos de uma exemplificação e/ou de uma interpretação.

Constituindo o texto etnográfico o *produto* resultante de um *processo*, constituído ele próprio em processo pela reflexão que lhe está inerente, procurei que esse produto reflectisse todo o percurso efectuado, desde o delinear da investigação ao processo de teorização, entendendo por processo de teorização ou por uma construção analítica “conjuntos interrelacionados de assunções, conceitos e proposições que constituem uma visão do mundo” (LeCompte & Preissle, 1993 [1984]:126), derivando de um “processo cognitivo de descoberta e manipulação de categorias abstractas e a relação entre estas categorias” (Ibid.:239).

As teorias são portanto “construções humanas” (Ibid.:120) que permitem compreender melhor uma dada realidade, “afirmações sobre como as coisas estão ligadas”, sendo “o seu propósito explicar porquê as coisas acontecem como acontecem” (Ibid.:118).

Tomando de emprestado a reflexão de Estêvão (1998:346), considero que “(...) uma *boa teoria* não é mais do que uma teoria plausível, interessante sem ser óbvia, apresentando-se como uma fonte de conexões esperadas e também inesperadas (...) (Estêvão, 1998:346) que, no seu conjunto, nos permitem ‘olhar’ uma determinada realidade através das ‘lentes’ do investigador e, portanto, de ângulos até então não explorados.

7. *A etnografia como forma de compreensão da racionalidade do outro:  
a caminho da construção da “hermenêutica diatópica”*

O objectivo final da do trabalho etnográfico realizado, foi aproximar-me de uma *compreensão* e uma *comunicação* entre sujeitos-actores pertencentes a categorias culturais diferenciadas, procurando compreender “como os sujeitos

interpretam as suas experiências” e os próprios processos de reprodução e produção cultural. Neste sentido, procurei aproximar-me de que Sousa Santos (1996: 31) designa de “hermenêutica diatópica”, enquanto “exercício de reciprocidade entre culturas que consiste em transformar as premissas de argumentação de uma dada cultura em argumentos inteligíveis e credíveis noutra cultura” dado que “quando alguém é confrontado com algum facto desconhecido”, acção ou discurso, “ele ou ela tem de mudar a sua estrutura de interpretação, pelo menos de maneira a que o significado deste facto desconhecido adquira um lugar apropriado dentro dessa estrutura” (Maso, 2001:137), sem o qual o diálogo não será possível.

Tendo consciência de que a comunidade estudada não representa mais do que uma ínfima parte da totalidade deste universo (a população cigana portuguesa no seu total) e que a totalidade desse universo apresenta diferenciações internas a partir da apropriação das diferentes realidades sociais onde se inserem e dos diferentes contextos de vivência e dos processos a eles inerentes, não posso deixar de considerar, à semelhança de Ferrarotti (1983:51) que “cada indivíduo representa a reapropriação singular do universo social e histórico que o rodeia”, sendo possível “conhecer o social partindo da especificidade de uma praxis individual” e, no caso em apreço, também de uma praxis comunitária.

## PARTE II

### Cultura Cigana e processos de reprodução e produção cultural

#### 1. Os ciganos em Portugal – breve resenha sócio-histórica

Em Portugal, tal como nos restantes países onde as comunidades ciganas estão presentes, o número exacto ou mesmo aproximado de ciganos é desconhecido<sup>117</sup>. Estima-se que o seu número oscile entre os 40 e os 50 mil embora, de acordo com a *percepção* de alguns líderes associativos ciganos com quem tive oportunidade de conversar durante o trabalho de campo, o seu número oscile entre os 50 e os 70 mil. O Censo mais recente foi levado a cabo em 2001 pelo SOS Racismo através do envio de um inquérito por questionário às então 307 Câmaras de Portugal Continental, das quais apenas 186 responderam. Os números recolhidos na altura totalizaram 21 mil e 831 ciganos (cf. SOS Racismo: 2001), sendo este número manifestamente incompleto dada a fraca adesão Camarária, com 121 não respostas.<sup>118</sup>

No presente encontra-se em fase de aprovação um projecto de investigação, promovido pelo ACIDI, para ser desenvolvido a nível nacional, com o objectivo de caracterizar demográfica, escolar, económica e habitacionalmente estas comunidades.

O facto de em Portugal ser legalmente proibido os Censos englobarem qualquer referência à pertença étnica dos indivíduos, dificulta a obtenção de dados nacionais sobre esta e outras minorias, impossibilitando a existência de estatísticas oficiais, quer a nível do recenseamento das populações, quer a nível profissional, quer a nível da escolaridade.<sup>119</sup>

---

<sup>117</sup> Ver, para outros países, Roma and the Economy. Overview Reports, 2004, Berlin Institute for Comparative Social Research.

<sup>118</sup> Ainda de acordo com o SOS Racismo (2001:22), “a população cigana encontra-se especialmente concentrada nas regiões do Litoral mais densamente povoadas e nas zonas fronteiriças”, encontrando-se as maiores comunidades a viver nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto.

<sup>119</sup> No entanto, e apesar desta proibição, a nível da escolaridade o Entreculturas tem realizado uma recolha de dados junto das escolas com vista a uma caracterização, por etnia e nacionalidade, da população estudantil dos níveis básico e secundário.

Ao contrário dos ciganos que habitam outros países Europeus (nomeadamente Alemanha, Áustria, Suécia e Hungria), e em sintonia com outros países Europeus (nomeadamente Espanha, França e Itália)<sup>120</sup>, em termos legais os ciganos portugueses não gozam do estatuto de minoria étnica nacional, tal como nenhuma outra comunidade (migrante ou não) residente em Portugal.

Apesar da sua ascendência Rom, Sinti, Manouch e maioritariamente Calé, os ciganos portugueses são conhecidos em Portugal (quer por cientistas sociais, políticos e população em geral) debaixo da designação “ciganos”, designando-se eles próprios também como “ciganos”.

Originários da Índia<sup>121</sup>, os Ciganos encontram-se em território português pelo menos desde o século XVI<sup>122</sup>, tendo sido desde então e até meados da década de 70 do século XX (altura da Revolução de Abril de 1974), objecto de perseguições várias pelas populações locais, expressas em Lei pelos diferentes monarcas portugueses, leis essas que previam, sucessivamente, desde a expulsão, às penas de reclusão, morte, passando por tentativas de assimilação.

De facto, se realizarmos uma breve análise socio-histórica acerca da permanência dos ciganos em Portugal, veremos que essa história é feita de lutas, conflitos e persistências.

De acordo com Costa (1995), o povo cigano terá entrado em território português na segunda metade do século XV, sendo a primeira referência documental datada de 1510, referida no *Cancioneiro Geral* de Garcia de Resende. Em 1521 surge uma segunda referência na *Farsa das Ciganas* de Gil Vicente, sendo também a partir desta data que começam a surgir as primeiras queixas populares contra os ciganos. O alvará

---

<sup>120</sup> Cf. Roma and the Economy. Overview Reports, 2004, Berlin Institute for Comparative Social Research.

<sup>121</sup> Origem confirmada por estudos da genética da população cigana, possível pela endogamia existente nestes grupos em todos os países onde vivem. Ver, a este propósito, a entrevista de Francesc Calafell ao Jornal ‘Público’ de 21 de Novembro de 2004, onde este cientista refere que se sabe agora “não só que este grupo descende de facto da Índia, mas também que todos os ciganos dispersos pela Europa têm esta origem. E isso apesar de constituírem várias comunidades distintas, que se misturam de forma independente e que incorporam quantidades distintas de indivíduos não ciganos.” (Calafell, 2004:31).

<sup>122</sup> A primeira referência escrita data do início do século XVI – A Farsa das Ciganas, da autoria de Gil Vicente. Mas pela descrição que o autor faz dos costumes ciganos, parece existir um conhecimento derivado de uma permanência relativamente prolongada dos ciganos na sociedade portuguesa.

de 13 de Março de 1526, do tempo de D. João III, recusando a entrada e determinando a expulsão dos ciganos que se encontrarem em território português, é o diploma legislativo mais antigo que se conhece em Portugal relativo à presença dos ciganos (Costa, *Ibid.*). De acordo com o mesmo autor, desde que os ciganos são conhecidos em Portugal, temos assistido a tentativas continuadas de exclusão deste povo pela população portuguesa, evidenciada pela constante legislação produzida neste domínio ao longo dos séculos pelos monarcas portugueses: “todas as soluções foram tentadas pelo Estado para se ver livre da gente cigana, até a condenação à morte” (Costa, *Ibid.*:13).

Também Adolfo Coelho (1995 [1892]:198), no seu livro “Os ciganos de Portugal”, na componente relativa à legislação portuguesa, faz referência a um documento datado de 1538 onde

“(…) pedem a vossa alteza aja por bem que nunca em tempo alguu entre Ciganos em vossos reynos; porque delles não resulta outro proueito se não muytos fartos que fazem: e muytas feytyçarias que finge saber: e que o pouo recebe muyta perda e fadiga”, pedido ao qual o Rei D. João respondeu, dizendo “Ey por bem que não entrem ciganos em meus reynos daqui por diante como neste capítulo me pedis e disso farey ley” (*Ibid.*).

Do mesmo ano, a “*Lei XXIII. Que os ciganos não entrem no reyno*”:

“Vendo eu o prejuízo que se segue de virem a meus reynos e senhorios ciganos: e neles andarem vagando pelos furtos e outros maleficios que cometem e fazem muyto dano nos moradores de meus reynose senhorios. Mando que daqui em diante nenhuis Ciganos assi homes como molheres entrem em meus reynos e senhorios: e entrando sejam presos e pubricamente açoutados com barço e pregam: e despoys de feita nelles a dita execuçam lhe será assinado termo conveniente em que se saya dos ditos reynos e senhorios. (...)” (Coelho, 1995:198).

De referir ainda a Lei de 14 de Março de 1573, citada por Costa (1995:14), onde “D. Sebastião renova a política de expulsão, estabelecendo um prazo de trinta dias para a saída dos ciganos do território português”; em 1592, com Filipe I de Portugal, assiste-se a um agravamento desta perseguição, traduzida na Lei de 28 de Agosto, segundo a qual era concedido aos ciganos que se encontravam em Portugal um prazo



de quatro meses para abandonarem o país, sob pena de serem condenados à morte aqueles que a essa lei não obedecessem:

“Lei de 28 de Agosto (...), em que se exasperão mais as penas contra os Ciganos, que dentro de quatro meses não sahissem de Portugal, ou se não avizinhassem nos Lugares sem andarem vagabundos, não podendo andar, nem estar, ou viver em ranchos, ou Quadrilhas; tudo sob pena de morte natural, que se faria executar, fazendo-os para isso prender os Ministros das terras, e procedendo contra elles até à execução sem apellação, nem agravo.” A partir do Alvará de 15 de Julho de 1686 assiste-se a um abrandamento e até a “uma certa inflexão” (Costa, 1995) nas políticas anteriormente seguidas, decretando-se a expulsão dos ciganos de fora, vindos de Castela, mas procurando “domar” os que “já são naturaes, filhos e netos de portuguezes”, desde que tomem “domisílio serto”, se vistam e falem como os portuguezes e se dediquem a actividades honestas (Coelho, 1995:218-219): (Coelho, 1995:202)

“Dom Pedro por graça de Deos Rey de Portugal e dos Algarves, daquem e dalém mar em Africa, Senhor de Guiné &. Faço saber a vos corregedor da comarca da cidade de Elvas que, por ser informado de que de Castella se expulsavão os siganos e estes se passavão a este Reyno em tanta quantidade que aos Povos pequenos seria muito dificultoso o poderem seportar esta quasi inundaçãõ de gente osioza e prejudicial por sua vida e costumes, andando armados para melhor cometerem seus asaltos como a experiênciã te mostrado com as universaes queixas o que tudo se seguia de senão conservarem as Leis estabelecidas contra elles e se omittiãõ por respeito que a sua industria adqueria. E convir ao serviço de Deos e meo que de todo se extremine, sem que se lhes premita habitaçãõ neste Reyno nem trato qualquer que seya. Hey por bem e vos mando não premitaes entrem neste Reyno nenhum destes siganos e os que de facto tiverem entrado os prendereis logo nas cadeas publicas e me dareis conta. E quanto aos que já são naturaes, filhos e netos de Portuguezes (porem com habito género e vida de siganos), os obrigareis a tomarem domisilio serto, donde não poderão sahir nem mudar sem minha especial licensa, nem possãõ andar vagabundos em quadrilhas pelo Reyno e achando-os nesta forma os prendereis e lhe não consentireis uzem de trage particular, mas que se vistãõ do costume do Reyno e em aquelles que se encontrarem a Ley sobre elles

estabelecida a fareis executar na forma que nella se contem, com declaração que os annos que a dita Ley dá para África seyão para o Maranhão.”<sup>123</sup>

Neste período, assiste-se assim ao que se poderia chamar de primeira tentativa de assimilação dos ciganos aos costumes e cultura portugueses.

Esta situação é consideravelmente modificada com a Revolução Liberal que, através da Constituição de 1822 e a Carta Constitucional de 1826, elimina formalmente as desigualdades em função da categorização em raças e reconhece a cidadania portuguesa a todos os nascidos em território nacional (Costa, 1995:15), constituindo os ciganos em portugueses de direito.

No entanto, esta mudança da Lei não significa que os Ciganos tenham deixado de ser perseguidos e vigiados: a partir desta data os Ciganos passam a ser objecto de uma *vigilância especial* por parte das forças policiais, visível na Portaria de 18 de Abril de 1848, e corroborado mais tarde pelo Regulamento da Guarda Nacional Republicana de 1920, o qual refere explicitamente a necessidade de uma “severa vigilância” sobre os ciganos em ordem à prevenção e repressão dos “seus frequentes actos de pilhagem” (Costa, *Ibid.*).

O Regulamento da Guarda Nacional Republicana, aprovado pela Portaria n.º 722/85 de 25 de Setembro de 1985, vem ainda determinar que esta força policial exerça uma especial vigilância sobre os “nómadas” (Costa, *Ibid.*:16), disfarçando assim o seu carácter rácico dado os nómadas ainda existentes em Portugal serem maioritariamente ciganos.

No entanto, e como a imprensa escrita tem noticiado abundantemente<sup>124</sup>, nem só os ciganos nómadas são vítima de vigilância por parte das forças policiais: mesmo a população cigana sedentarizada, que actualmente constitui a sua maioria, continua a ser vítima desta vigilância, evidenciando o preconceito existente contra os ciganos enquanto povo e não especificamente contra os “nómadas”.

E se ao longo dos séculos de permanência das comunidades ciganas em território português, se tem assistido a processos continuados de expulsão, reclusão e exclusão,

---

<sup>123</sup> Sobre a pena de degredo aplicada à população cigana a viver em Portugal em virtude das queixas da população portuguesa, ver Costa (1999).

<sup>124</sup> Ver, a este propósito, VÁRIOS (2001:95-157), *Sastipen ta li – saúde e liberdade. Ciganos, números, abordagens e realidades*. Lisboa: SOS RACISMO.

alguns destes processos são ainda visíveis na sociedade portuguesa actual, embora revestindo diferentes formas e diferentes graus, quer no que diz respeito à tentativa de construção de turmas escolares unicamente para crianças ciganas - *exclusão-reclusão* - como a comunicação social tem noticiado nos últimos anos<sup>125</sup>, quer na *inclusão-excludente* resultante da frequência escolar sem sucesso académico, quer na recusa de acesso a contextos sócio-profissionais fora do seu campo tradicional de trabalho<sup>126</sup>, quer ainda na recusa a habitação condigna dentro de Bairros de habitação social (ou outros) habitados pela população pertencente à sociedade maioritária.<sup>127</sup>

Este tipo de processos, fazendo ainda parte da sociedade portuguesa actual, significa a recusa de acesso a direitos consagrados em lei (a uma cidadania outorgada, da responsabilidade do Estado), a pretexto de diferenças culturais dificilmente conciliáveis com a cultura da sociedade maioritária. O direito de acesso à educação escolar, o direito de acesso a habitação condigna, o direito de acesso ao mercado de trabalho fora das ocupações tradicionais ciganas..., são direitos frequentemente negados através de processos de contorno da Lei sem no entanto entrar em confronto com ela, não sendo por isso passíveis de acção judicial.

Esta atitude dos portugueses pertencentes ao grupo sócio-cultural maioritário em relação ao grupo sócio-cultural cigano, também ele português, baseada no desconhecimento cultural, radica em estereótipos e representações sociais negativos transmitidos de geração em geração e permanecendo no imaginário sócio-cultural da população portuguesa maioritária. Estas representações e formas de (não) relacionamento com o ‘Outro’ cigano, de matriz cultural diferente, estão também na origem do auto-fechamento destas comunidades, que constroem uma multiplicidade de estratégias defensivas baseadas na auto-reprodução do grupo, construindo redes de sociabilidade maioritariamente intra-étnicas, reforçando os laços de amizade e de parentesco através da endogamia.

É sobre as características culturais dos ciganos de uma comunidade específica mediadas pela relação com o ‘Outro’ que irei reflectir seguidamente, no sentido de

---

<sup>125</sup> *Ibid.*

<sup>126</sup> Ver Duarte *et al* (2006:137-179).

<sup>127</sup> Ver VÁRIOS (2001:95-157), *Sastipen ta li – saúde e liberdade. Ciganos, números, abordagens e realidades*. Lisboa: SOS RACISMO.

procurar compreender “não só a sua relação directa com a produção material e o mundo do trabalho, mas também a maneira como estes grupos «vivem» e «constroem» as suas vidas, isto é, os seus processos de reprodução social e de produção cultural” (Stoer, 1994:8) e, acrescentaria, de reprodução cultural.

Neste sentido, quero esclarecer que partilho neste trabalho da perspectiva analítica e, conseqüentemente, das definições de Paul Willis (1986) relativas a Reprodução Social, Reprodução Cultural e Produção Cultural. De acordo com o autor, por Reprodução Social deverá entender-se “a produção do que chamamos estrutura”; por Produção Cultural “o uso criativo de discursos, significados, materiais, práticas e processos de grupo para explorar, compreender e criativamente ocupar posições particulares em conjuntos de possibilidades materiais gerais”, sendo que “para os grupos oprimidos, isto provavelmente incluirá formas oposicionais e penetrações culturais em campos ou regiões concretas particulares” (*Ibid.*:12). Ainda segundo o autor, por Reprodução Cultural deverá entender-se “a maneira na qual este conjunto de processos, tanto nas suas operações internas (...) e através de efeitos ideológicos complexos que em cada época ajudam a estruturar os elementos em direcção ao que é possível ser pensado (...) opera (...) efetivamente para dar nova vida e reforçar crenças sociais e ideológicas gerais” (*Ibid.*:12). Neste sentido, “*Produção Cultural* é mais ampla que *Reprodução Cultural*” (*Ibid.*:12) na medida em que, através de processos de resistência (conscientes ou não conscientes), poderá dar origem a mudanças culturais, contrariando processos de reprodução cultural. Pelo contrário, a Reprodução Cultural “ajuda a produzir um padrão global de atitudes sociais e a supressão de penetrações culturais como uma base para a decisão e a ação que são exatamente comensuráveis com o funcionamento do modo capitalista de produção”, sendo “este último efeito que deve ser designado de Reprodução Social” (*Ibid.*:12).

## **2. Retrato “em andamento” de uma comunidade**

### *2.1. Habitação*

As famílias que fizeram parte da minha investigação, à semelhança da maior parte dos ciganos portugueses, são famílias sedentárias, residindo, à data de

realização do trabalho de campo, num bairro de habitação social da periferia da cidade do Porto.<sup>128</sup>

Neste Bairro, que no início da década de 90 do século XX, era constituído por blocos de apartamentos e mais de 200 barracas habitadas maioritariamente por agregados familiares nucleares ciganos, foram gradualmente sendo construídos blocos de apartamentos T 2, 3 e 4, em substituição das barracas existentes.

A maior parte dos agregados familiares nucleares vive individualmente em apartamentos, embora existam casos de coexistência de dois agregados familiares nucleares no mesmo apartamento (normalmente os pais com os filhos solteiros e uma filha ou filho casado, acontecendo este último caso quando ao novo agregado familiar não foi possível aceder a residência própria). No entanto, esta vivência familiar individualizada não significa a dissolução de laços da família extensa, que continuam a existir de forma intensa independentemente da partilha ou não do mesmo espaço habitacional ou geográfico.

Os espaços públicos do Bairro (Ruas e demais espaços) são vividos como espaços privados, quotidianamente apropriados pelos seus habitantes, principalmente pelos seus habitantes ciganos, que utilizam os patamares e vãos de escada, as escadas, os passeios, as ruas e os demais espaços circundantes como extensões das suas habitações.

### *2.1.1. O processo de realojamento*

Esta comunidade, que durante décadas partilhou o mesmo espaço sócio-geográfico, encontra-se presentemente (por imposição camarária) num processo de realojamento que tem levado ao seu espartilhamento por diversos Bairros de habitação social da cidade do Porto, estando previsto para o actual local de residência a construção de vivendas geminadas, transformando o Bairro num espaço sócio-geográfico habitável pela classe média.

No processo de realojamento em curso, resultante da demolição gradual do Bairro que habita(va)m assistiu-se, por parte de algumas famílias ciganas, a

---

<sup>128</sup> No Sul de Portugal e, em menor grau, no Norte fronteiro, existem famílias ciganas que, embora possuindo residência fixa, praticam um nomadismo sazonal em função de interesses profissionais (deslocação para feiras em determinados pontos do país e participação, em épocas do ano determinadas, na apanha de determinados produtos agrícolas).

estratégias tendentes à obtenção de um maior número de habitações, nomeadamente através da realização precoce de casamentos com o objectivo de obter uma casa para o novo agregado familiar que, uma vez constituído, habitava a casa dos progenitores do noivo: esperava-se que dois agregados familiares nucleares numa única habitação, no processo de realojamento desse direito a duas habitações. Com esta estratégia, os pais esperavam garantir habitação própria para os filhos, o que efectivamente aconteceu mas apenas numa fase inicial e num escasso número de casos.

#### *2.1.1.1. Realojamento e relação entre culturas: o desconhecimento e a descodificação dos códigos linguísticos e culturais*

Este processo de realojamento não tem sido isento de conflito entre esta comunidade e as instituições estatais, acusadas de racismo por vários dos elementos ciganos. De acordo com as percepções de vários indivíduos pertencentes à unidade de observação, o Estado, representado pela Câmara e pelas Técnicas e Técnicos Superiores, tem recusado o alojamento em determinados Bairros da cidade do Porto pretendidos pelos ciganos da comunidade em estudo a pretexto da inexistência de casas livres, procurando realojá-los nos Bairros considerados pelos ciganos como os mais problemáticos da cidade do Porto, principalmente no que diz respeito ao tráfico de droga.

Ainda de acordo com as *percepções*<sup>129</sup> dos elementos da comunidade cigana, o não realojamento nos Bairros pretendidos por estes últimos tem como causa, não a falta de habitação disponível, mas o racismo das populações não ciganas aí residentes, que recusam a permanência no Bairro de várias famílias ciganas. A convivência que dizem existir entre as instituições estatais e as populações não ciganas significa, para os elementos ciganos, uma forma de racismo.

---

<sup>129</sup> Por *percepções* entende-se quer a forma como é percebida cada situação vivenciada pelos sujeitos da unidade de observação, como os esquemas mentais de entendimento do mundo que pré-existem a cada situação. Dentro de uma sociologia compreensiva-interpretativa, considero que o termo 'percepção' é mais adequado do que o conceito de 'representação social' para dar conta das formas de organização mental e de compreensão do mundo social por parte dos sujeitos e que medeiam as relações do quotidiano. No entanto, desconhecendo a existência de trabalhos neste domínio no campo da Sociologia, para dar conta de algumas formas de organização mental dos sujeitos que servem para ordenar esse mesmo mundo do seu ponto de vista, no final desta segunda parte referem-se alguns estudos realizados no âmbito das representações sociais do grupo socio-cultural maioritário sobre o grupo socio-cultural Cigano.

Neste processo de realojamento, as famílias ciganas estudadas revelaram estratégias de participação activa e de exercício de cidadania, percorrendo a cidade do Porto para conhecimento dos vários Bairros de habitação social existentes, no sentido de emitirem opinião fundamentada na recusa-escolha do novo local socio-geográfico de residência.

A existência de interesses divergentes entre esta comunidade cigana e o ‘Outro’ não cigano, protagonizado, no caso em análise, pela Câmara do Porto, tem tido como consequência uma exteriorização verbal ameaçadora por parte de alguns elementos ciganos que, na impossibilidade legal de fazer valer os seus direitos de cidadãos (dado não possuírem meios de prova do racismo que percebem), exercem o seu poder sobre o ‘Outro’ sob a forma de ameaças à integridade física e/ou emocional. O recurso à ameaça é também uma forma de defesa contra uma produção discursiva dos técnicos camarários que se revela ininteligível para estes elementos, tendo levado à solicitação da presença da investigadora para decifrar os códigos verbais utilizados e como figura mediadora no processo. Como referia uma mulher cigana: “eles têm uma conversa de indrominar que a gente não percebe nada. Mete raiva. Nós queríamos que viesse connosco que era para ver se nos ajudava a perceber.”

Quando confrontados com situações que percebem como inibidoras de direitos consagrados em Lei, os ciganos portugueses (desta comunidade e de outros grupos ciganos portugueses com quem tive oportunidade de contactar) argumentam com um tipo específico de poder, simbolizado no medo que provocam na sociedade maioritária, utilizando-o como uma mais valia nas relações de força que tecem o seu quotidiano: o exercício de uma espécie de *poder simbólico*. O exercício deste tipo de poder, constituindo-se frequentemente na *linguagem possível entre diferentes*, nomeadamente na relação com instituições estatais, tem possibilitado o acesso a determinado tipo de direitos que, de outra forma, lhe seriam negado, não tanto (ou somente) pela existência de um ‘racismo institucional’, mas pelo desconhecimento e/ou incompreensão dos códigos culturais ciganos. O exercício da cidadania, mesmo apenas no que diz respeito a uma cidadania outorgada, da responsabilidade do Estado, tem sido dificultado a estas comunidades pelas razões acima apontadas, encontrando-se também condicionado pela necessária *descodificação dos códigos linguísticos e dos códigos de leitura da realidade da sociedade maioritária*. O

desconhecimento e/ou incompreensão dos códigos linguísticos e de leitura do real, estão frequentemente na origem de monólogos paralelos entre cultura maioritária-cultura cigana, linhas que frequentemente apenas se interceptam para conflitar e perpetuar estereótipos negativos e cujo resultado é um auto (também resultante de um hetero) fechamento das comunidades ciganas, condicionador das suas relações de sociabilidade e de *processos de integração não subordinada*.

Fazendo parte de *sistemas culturais estruturalmente diferenciados*, cada cultura faz uso dos argumentos dos respectivos universos culturais, frequentemente não inteligíveis pela outra cultura, mas que são produtores de sentido dentro de cada universo cultural e, por essa razão, constituem-se em argumentos legítimos face à cultura do ‘Outro’. No caso em análise, algumas das famílias ciganas em processo de realojamento reivindicavam casas junto de algum elemento da família alargada, argumento considerado sem sustentação pelos técnicos e técnicas camarários, mas pleno de sentido para as famílias ciganas dado que, quando completamente isoladas dos sujeitos-actores da sua cultura, emerge um sentimento de insegurança e de vulnerabilidade face ao ‘Outro’ pertencente à sociedade maioritária e com quem mantêm uma relação secular de desconfiança, transmitida de geração em geração, em forma de uma ‘genética cultural’.<sup>130</sup>

A intervenção da investigadora como mediadora neste processo de ‘tradução cultural’ permitiu a algumas destas famílias a descodificação dos códigos de leitura da realidade dos sujeitos-actores pertencentes à cultura maioritária e o respectivo uso de argumentação inteligível e credível face a esse ‘outro’, procurando assim o exercício de uma “hermenêutica diatópica” (Sousa Santos, 1996:31) enquanto “exercício de reciprocidade entre culturas que consiste em transformar as premissas

---

<sup>130</sup> Tomo aqui de emprestado a expressão “genética cultural” usada por Stephen Stoer (1978) no seu artigo intitulado “A genética cultural da reprodução” a propósito da análise crítica que realiza à obra de Bourdieu & Passeron, *A Reprodução*. De acordo com Stoer, nesta obra os autores procuram explicitar “uma teoria da reprodução cultural que constitui pouco mais do que uma genética cultural” pela “análise extremamente determinista da reprodução cultural” (Ibid.:24). O uso que faço desta expressão no presente trabalho não é no entanto tomada aqui no sentido que me parece ser atribuído pelo autor, ou seja, de reprodução cultural dissociada da interpretação que os diferentes sujeitos-actores sociais realizam da cultura ao nível das suas práticas quotidianas. Esta ‘genética cultural’ é tomada aqui como uma *genética cultural reconfigurada* pela interpretação da cultura de grupo que os sujeitos-actores analisados realizam em contexto e em interacção, mediante a percepção das diferentes dimensões presentes nos diferentes contextos e situações de interacção.



de argumentação de uma dada cultura em argumentos inteligíveis e credíveis noutra cultura”, possibilitando assim o diálogo.

#### *2.1.1.2 A hierarquização social dos lugares de habitação em função dos sujeitos-actores que os habitam*

Sentindo-se discriminados no processo de realojamento (quer pelos técnicos e técnicas camarários, quer pelas populações habitantes dos bairros pretendidos) pelo facto de “sermos ciganos”, vários dos elementos destas famílias procuravam ter acesso aos Bairros de habitação social menos estigmatizados, numa tentativa de fuga à imagem que consideram ficar colada aos habitantes dos Bairros mais estigmatizados:

“Quem mora ali, já se sabe, fica com uma marca. Já onde morávamos era a mesma coisa. As pessoas nem diziam que moravam lá. Eu dizia, não me importava. A imagem dos ciganos já é, Jesus! Então, também já não importava muito. Mas se morássemos noutra Bairro, mais chique, se calhar as coisas mudavam, não é.” (Homem cigano, feirante, pertencente ao tribunal cigano. Notas do diário de bordo).

Nesta conversa com a investigadora está patente um certo grau de consciencialização relativamente à importância do lugar que se habita na construção da imagem social dos seus habitantes.

Com efeito, e como refere Bourdieu (1999: 166),

“(…) o bairro estigmatizado degrada simbolicamente os que o habitam, e que, em troca, o degradam simbolicamente, porquanto, estando privados de todos os trunfos necessários para participar dos diferentes jogos sociais, eles não têm em comum senão a sua comum excomunhão. A reunião num mesmo lugar de uma população homogénea na despossessão tem também como efeito redobrar a despossessão, principalmente em matéria de cultura e de prática cultural (...).

Embora Bourdieu neste trabalho se reportasse às distintas classes sociais e ao acesso diferenciado das mesmas aos lugares sócio-geográficos simbolicamente hierarquizados em função dessa pertença, considero que esta análise é extensiva à

pertença étnica, principalmente quando esta pertença é socialmente hierarquizadora e marginalizante dos seus detentores, como é o caso dos ciganos.<sup>131</sup>

Algumas das famílias da minha unidade de observação conseguiram habitar um dos Bairros sociais menos estigmatizados e estigmatizantes da cidade do Porto, apesar de algumas manifestações subtis de desagrado por parte da população moradora no Bairro. Este sucesso acarretou no entanto algumas consequências em termos das formas e processos de ‘habitar’ o Bairro. Com efeito, neste novo espaço sócio-geográfico, a possibilidade de transformar os espaços públicos em espaços privados foi consideravelmente diminuída, bem como a possibilidade de manifestações culturais, nomeadamente aquelas relativas à solidariedade com familiares doentes, que obriga a um deslocamento em grupo para o local de habitação do familiar doente. Ou seja, habitar um Bairro socialmente menos estigmatizante obrigou a uma adaptação destas famílias ciganas concordante com as regras impostas pelos seus habitantes, o que significa que, “Sob pena de se sentirem deslocados, os que penetram em um espaço devem cumprir as condições que ele exige tacitamente de seus ocupantes (Bourdieu, 1999:165). Esta adaptação tem sido gradual e impositiva, resultando de queixas de alguns dos moradores não ciganos à Câmara pelo que consideram ser formas excessivas de manifestação cultural.

Esta ‘mudança de lugar’ sócio-geográfico, requer portanto uma aprendizagem, sob pena de se “ocupar fisicamente um habitat sem habitá-lo propriamente falando se não se dispõem dos meios tacitamente exigidos, a começar por um certo hábito.” (Bourdieu, *Ibid.*).

Mas alguns dos novos habitantes ciganos evidenciam já uma gradual incorporação de uma nova imagem social a si associada (e que exibem perante outros ciganos) pela vivência de um espaço habitacional que confere aos seus habitantes algum prestígio social quando comparado com o anterior local de

---

<sup>131</sup> Com efeito, e no que concerne à habitação, um levantamento informal levado a cabo por mim junto de 20 pessoas adultas moradoras na cidade de Braga e pertencentes à classe média do grupo socio-cultural maioritário e de 20 pessoas adultas também pertencentes ao grupo socio-cultural maioritário, moradoras em Bairros de habitação social da cidade do Porto, revelou uma total rejeição verbal quanto à possibilidade de famílias ciganas habitarem os mesmos espaços socio-geográficos por si habitados, sendo visível que essa rejeição se dava, não pela pertença de classe das famílias ciganas, mas pela sua pertença étnica.

residência. Como referiu um destes sujeitos ciganos, “eu sou chique porque moro num bairro chique” e esta expressão concentra a assunção de uma imagem positiva inerente à vivência de um lugar que simbolicamente não degrada os seus habitantes.

## 2.2. *Comprometimento*

Do ponto de vista das práticas culturais internas ao grupo, expressas na chamada *Lei Cigana*<sup>132</sup>, e no que concerne à escolha do companheiro ou companheira, ainda se apresenta com alguma regularidade o comprometimento, por parte dos progenitores, entre crianças recém-nascidas do sexo oposto logo após o seu nascimento. Sendo uma prática que, face aos códigos culturais da sociedade maioritária aparece aos olhos desta como comprometedora da liberdade individual, torna-se compreensível ao investigador num contexto prolongado de investigação de terreno: a permanência prolongada no terreno proporciona um maior entendimento das lógicas de actuação do ‘Outro’ e, embora o investigador não se torne num indígena cultural (o que, como discuti no capítulo metodológico, não seria aconselhável para levar a bom termo a investigação), esta permanência prolongada permite compreender que, numa comunidade relativamente fechada ao exterior, onde as relações de sociabilidade intra-comunidade se revelam de uma enorme densidade e intensidade e onde o ‘Outro’ não cigano é continuamente olhado com desconfiança, assegurar o casamento dos filhos ou filhas com ‘alguém que se conhece’, de preferência um familiar, fornece aos progenitores uma segurança em relação ao futuro dos seus descendentes que, através desta prática, não correm o ‘risco’ de permanecerem solteiros, diminuindo também a probabilidade de casar com alguém que ‘não se conhece’ (mesmo pertencendo à etnia cigana). Neste sentido, quando um progenitor ou progenitora sugere: “o teu filho é para a minha filha” ou “a minha filha é para o teu filho” e o outro progenitor consente, na perspectiva

---

<sup>132</sup> A *Lei Cigana* constitui uma espécie de código de conduta que é transmitido oralmente de geração em geração, estruturando os processos de socialização das crianças e jovens do grupo étnico cigano e as práticas dos jovens e adultos e regulando as suas acções, sendo aplicável apenas intra-grupo. As penas em que incorrem os infractores quando a infracção é considerada grave são aplicadas pelos chamados ‘homens de respeito’, através do tribunal cigano quando a quebra da *Lei* implica desonra ou morte ou de reuniões de aconselhamento também junto de elementos adultos considerados de respeito quando a quebra da *Lei* origina disputas familiares menores, mas para as quais não existe consenso entre as partes conflituantes.

destes progenitores está simultaneamente garantido que o seu filho ou filha não ficará solteiro/a e salvaguardado que o/a mesmo/a se case com “alguém que se conhece” e que, em função desse conhecimento, dá garantias mínimas, às mulheres, de um tratamento verbal e físico considerado adequado. Dado ser relativa e comumente aceite na unidade de observação o uso da força física do homem sobre a mulher quando “o comportamento dela merece” dado esta se encontrar subalternizada em relação ao marido, este é um aspecto não negligenciável na escolha do futuro companheiro. Esse grau de fiabilidade é ‘mensurável’ pelos antecedentes familiares (masculinos) do escolhido.<sup>133</sup>

A preferência por uniões com alguém que se conhece foi também observado por San Román (1997: 111), onde elementos da comunidade estudada por esta investigadora referiram “preferimos casar-nos com gente que conhecemos”.<sup>134</sup>

Como pude observar largamente, o entendimento na comunidade em análise era de que “queremos que os nossos filhos casem com quem conhecemos. O meu filho até pode casar com uma tola, mas é uma tola que eu conheço desde pequena”<sup>135</sup>, garantindo assim algum grau de fiabilidade quando ao perfil psicossocial do companheiro/a.

Em função do que ficar oralmente estipulado, este comprometimento dos filhos entre progenitores poderá ser um comprometimento definitivo ou permitir o seu rompimento no caso de as crianças prometidas, uma vez na juventude, revelarem preferência por outro elemento cigano considerado de confiança pelos progenitores.

Nesta comunidade é frequente o prometimento e o casamento entre primos em primeiro grau, não só como uma forma de reforçar laços familiares (o que também foi observado por Williams, 1984 e San Román, 1997), como também como uma forma de garantir que as filhas ou os filhos das irmãs (pelos quais consideram

---

<sup>133</sup> E se nos casais mais velhos (40-50 anos) se verifica uma certa acomodação e conformismo da mulher face a este tipo de práticas, nas gerações mais jovens (principalmente na faixa etária dos 20-30) existe contestação expressa em queixas por parte das mulheres aos respectivos progenitores que, nestas situações, tiram a filha ao marido retornando esta ao lar conjugal quando existem garantias (por parte dos pais do marido e deste) de que a mesma prática não se verificará. Algumas das jovens mulheres casadas da comunidade frequentemente verbalizaram que, se este tipo de prática se verificasse com elas, abandonariam de imediato o marido, o que significa que não é uma prática generalizada.

<sup>134</sup> Não é no entanto claro no trabalho de San Román as razões desta preferência.

<sup>135</sup> Homem cigano, 30 anos, pai de dois rapazes e de uma rapariga.

possuir uma responsabilidade acrescida) não permaneçam sem companheira/o.<sup>136</sup> O mesmo não foi observado no trabalho de Okely (1983:157) onde as famílias observadas desaprovavam o casamento entre primos em primeiro grau por partilharem o mesmo sangue (You shouldn't because they're the same blood”), embora, segundo a autora, na prática esses casamentos acabassem por ser tolerados.

### 2.2.1. *O papel da mulher no rompimento de um compromisso*

Quando existe o rompimento do compromisso assumido, este rompimento tem origem sempre na mulher e é designado por ‘dar cabaças’. Como referi anteriormente, a permanência prolongada no terreno de investigação permitiu compreender que esta supremacia da mulher deriva do facto de esta ser considerada o elemento mais frágil da relação: se ao homem fosse permitido o rompimento do compromisso, tornar-se-ia mais difícil para a mulher ficar novamente comprometida devido, por um lado (e mais importante), ao machismo existente, funcionando este como factor constrangedor de novos compromissos da mulher pelo facto de esta já ter estado comprometida e, por outro lado, dado partir-se da assunção de que se o rompimento teve lugar por parte do noivo, a noiva deverá apresentar algum problema (comportamental - relacionado com a fidelidade - ou outro - nomeadamente relacionado com a saúde). Neste sentido, o facto de o rompimento pertencer apenas à mulher, é uma forma de a preservar face à comunidade, contribuindo para que a sua imagem dentro da mesma permaneça intacta. Ou seja, *o que aparece como um poder expresso da mulher face ao homem, resulta de uma fragilidade: a de ser o elemento mais vulnerável na relação face à comunidade em geral*, constituindo-se numa forma de *dominação subordinada do género feminino*, embora não seja percebido enquanto tal pela comunidade no seu todo dado considerarem que este é o único poder que a mulher efectivamente possui e que a coloca num lugar de clara supremacia face ao homem.

Por *dominação subordinada de género* entende-se uma *dominação* que tem implícita um certo tipo e um certo grau de subordinação ao género oposto,

---

<sup>136</sup> Existem no entanto singularidades a este nível, com jovens ciganas a verbalizarem a sua discordância face a uniões entre primos em primeiro grau, considerando que “é o mesmo que casar com um irmão”.

considerando-se que existe uma *dominação subordinada* quando a dominação se sobrepõe à subordinação, sendo este tipo de dominação válido para qualquer dos géneros em função da percepção e da definição das situações e, portanto, dos contextos e dos processos socio-culturais vivenciados

Numa situação em que o homem pretende o rompimento da relação e esse desejo não é recíproco, não raras vezes a mulher acaba por conceder as ‘cabaças’ para permanecer numa relação de superioridade, ou seja, para não se produzirem sentimentos de vergonha perante a comunidade face aos adiamentos sucessivos do casamento por parte dos pais do noivo. Esta é, de facto, uma forma de *contorno* da *Lei Cigana* no que diz respeito ao casamento, *mantendo-se aquela Lei inalterável*: dado ser da responsabilidade dos pais do noivo a marcação da data, estes podem adiar consecutivamente essa data para vencer os pais da noiva e a noiva por exaustão e esta última conceder as ‘cabaças’. Poderá também assistir-se à fuga do noivo com a mulher que escolheu. Mas esta fuga, em função da relação existente entre as famílias, poderá resultar ou não em conflito: para além da possibilidade de represálias para a família do noivo, se os pais da noiva e a noiva assim o entenderem, o noivo pode não contrair matrimónio com a filha, mas também lhe fica vedado o casamento com qualquer outra mulher.

Durante a realização do trabalho de campo na sua vertente de observação participante, tive a oportunidade de vivenciar a tensão existente num noivado resultante de um comprometimento entre primos em primeiro grau, realizado pelos progenitores dos mesmos ainda quando estes eram crianças. A noiva aceitou o compromisso por o perceber como fortemente desejado pelos progenitores de ambos e pela forte relação de amizade que mantinha com a mãe do noivo, sua tia. No entanto, aquela era uma relação na qual se sentia “asfixiada”, dado considerar não sentir mais do que amizade pelo noivo imposto<sup>137</sup>. Elegendo a investigadora como amiga e confidente exterior à comunidade e em quem depositava um alto grau de confiança, confidenciou-lhe amiúde o seu desejo de romper o compromisso e

---

<sup>137</sup> A imposição de um noivo ou de uma noiva tem implícita a assunção de que os pais é que sabem o que é melhor para os filhos. E embora na comunidade estudada seja muito frequente os compromissos terem lugar por desejo dos jovens, também acontece o comprometimento por indicação dos pais que assim acabam por valorizar mais as qualidades que consideram que o escolhido ou a escolhida e respectiva família possuem: qualidades de trabalho, seriedade, prestígio e dinamismo, expresso na capacidade de modificar situações adversas nomeadamente no que concerne à mobilização de recursos económicos.

contrair matrimónio com alguém por quem efectivamente se apaixonasse, referindo o seu interesse por outro rapaz cigano, oriundo de uma família detentora de recursos económicos. O receio de desiludir os familiares próximos fez adiar consecutivamente uma decisão de rompimento, que acabou por acontecer no momento em que a noiva sentiu que efectivamente não conseguia continuar por mais tempo prisioneira de uma relação que não desejava, para grande consternação familiar e motivo de acaloradas discussões entre os elementos que compreendiam as razões da jovem e os elementos que consideravam que o compromisso se deveria manter válido. Alguns meses após o rompimento, sentindo-se livre para escolher e perante o interesse de uma amiga no ex-noivo, descobriu que o sentimento que nutria pelo primo era mais forte do que a amizade, acabando por reatar o noivado. Mais tarde confidenciaria à investigadora que o seu problema inicial residia na imposição de um compromisso e que, uma vez liberta dele, pode analisar com mais distância os seus sentimentos, possuindo então a “liberdade” de se apaixonar por ele.

Quando questionada acerca dos seus sentimentos pelo outro elemento cigano, referiu que não poderia dar certo porque as famílias eram muito diferentes, querendo reportar-se, embora não o verbalizando, à diferença existente em termos económicos entre as duas famílias, o que colocava a família dela num estrato social inferior.

A este propósito, e relativamente a ciganos espanhóis, San Román (1997: 112-113) refere não ser frequente o casamento entre ciganos pertencentes a famílias com diferentes recursos económicos, considerando que “a classe social resulta mais permeável inter-etnicamente que intraeticamente.”

No entanto, numa das famílias por mim estudadas (a família alargada com maiores recursos económicos), a filha mais velha de um agregado familiar nuclear casou com um jovem cigano cuja família, nas palavras do pai da noiva “não tem nada. Coitaditos, são muito pobres”, razão pela qual após o casamento a noiva não se deslocou para a casa dos sogros, tendo o novo casal ficado a residir com os progenitores da noiva.<sup>138</sup> De acordo com elementos de outras famílias que fizeram parte desta investigação, este casamento aconteceu porque

---

<sup>138</sup> Com efeito, sendo a residência patrilocal, é a mulher quem se desloca entre a parentela, quando os recursos económicos dos pais da noiva são maiores do que os recursos económicos dos pais do noivo, o novo agregado familiar desloca-se para a residência dos pais da noiva. Também San Román (1997:101) no seu estudo com ciganos espanhóis, refere a existência de situações idênticas, o que significa ser uma prática extensiva a outros grupos ciganos.

“a noiva é tão feia e gorda que ninguém a queria” (mulher cigana, 34 anos).

“Parecem o belo e a monstra” (Jovem cigana, 15 anos. Notas do diário de bordo).

O casamento entre famílias com diferentes recursos económicos parece assim ter lugar quando um dos jovens não obedece aos padrões de beleza dos elementos da comunidade, garantindo assim que os seus descendentes não permaneçam sem companhia/a. Poderá também ter lugar, como tive oportunidade de presenciar relativamente a uma mulher de outra comunidade, quando a noiva já ultrapassou o ‘limite de idade’ considerado adequado para uma mulher cigana contrair matrimónio, aproximadamente até aos 20 anos, idade a partir da qual os progenitores começam a manifestar alguns sinais de constrangimento pelos comentários velados dos restantes elementos do grupo face ao não comprometimento da mulher. Também neste caso, a mulher, pertencente a uma família com recursos económicos, acabou por contrair matrimónio com um cigano mais jovem do que ela e pertencente a uma família de menores recursos económicos.

Quando um filho ou uma filha não foi prometido em criança e assume um compromisso em jovem, no caso das raparigas, se o noivo não pertencer à família, existe uma preocupação com a proximidade geográfica entre famílias no sentido de a mulher poder ser protegida pela família, existindo pressões (frequentemente bem sucedidas) da família da noiva sobre esta no sentido do rompimento do compromisso quando esse compromisso acontece com alguém que se encontra geograficamente distante.<sup>139</sup>

Quando os noivos vivem em espaços geográficos distintos e distantes, é norma deslocarem-se durante algum tempo para junto dos futuros sogros para que seja possível um conhecimento mútuo. Essa vivência esporádica com os futuros sogros acontece em simultâneo para evitar que os noivos se encontrem sob o mesmo tecto, embora tenha tido conhecimento de casos em que, sendo os noivos primos em primeiro grau e/ou havendo garantia de vigilância dos noivos por parte dos

---

<sup>139</sup> Este aspecto foi visível durante o trabalho de campo: uma jovem, tendo-se prometido através de um tio com um jovem residente em Lisboa, acabou por romper o compromisso devido às fortes e continuadas pressões nesse sentido por parte da família alargada.



progenitores, esta ‘troca’ simultânea não teve lugar, encontrando-se os noivos sob o mesmo tecto.<sup>140</sup>

Quando os noivos partilham o mesmo espaço sócio-geográfico, constroem estratégias de contorno à *Lei Cigana* que proíbe o contacto físico entre eles. Estas formas de contorno da *Lei* são construídas em convivência com familiares e/ou amigos jovens que participam no jogo da ocultação de situações de namoro efectivo. Este jogo de ocultação passa por vigiarem os pais e familiares próximos dos noivos quando estes se encontram juntos, avisando-os sempre que surja o perigo daqueles serem apanhados em flagrante. E apesar de os progenitores, com alguma regularidade, terem conhecimento destes ‘contornos’ da *Lei*, fingem desconhecê-los como forma de preservação da sua imagem social face ao grupo alargado.

O compromisso imposto tem também como consequência uniões entre pessoas que, não estando apaixonadas, acabam por trair a companheira ou o companheiro com outro elemento cigano também casado e, por vezes cunhado/a, como tive oportunidade de presenciar durante a realização do trabalho de campo. Embora a infidelidade aconteça entre casais e da parte dos dois géneros, esta infidelidade é bastante mais frequente e perdoável nos homens, salvo quando a mulher tem razões muito fortes para o fazer, nomeadamente o abandono do lar pelo marido ou a toxicoddependência, razões que, sendo justificativas, não são no entanto prestigiantes da actuação da mulher. Esta *desigualdade de género na infidelidade* prende-se com a *atribuição, pela Lei Cigana, de mais valor ao género masculino* evidenciando, também nesta dimensão, *diferenças subordinadas de género*.

### 2.3. Casamento, parentesco e endogamia

Do que acabei de referir, facilmente se depreenderá que a maioria dos casamentos acontecem intra-etnicamente. Com efeito, nesta comunidade, como em outras comunidades ciganas portuguesas (cf. Lopes, 2006), a regularidade são famílias constituídas endogamicamente (como referi anteriormente, das 55 famílias nucleares estudadas, apenas 8 são exogâmicas) que, como referi acima, contraem

---

<sup>140</sup> Actualmente, o uso de telemóvel pelas gerações mais jovens permite o estabelecimento e fortalecimento de relações inter-géneros, que frequentemente fazem uso deste meio de comunicação como estratégia de fuga ao controlo parental, principalmente nas relações de namoro ou de namoro iminente.

matrimónio maioritariamente com primos em primeiro grau (filhos de um irmão ou de uma irmã), ou com elementos com algum grau de parentesco: primos em 2º, 3º ou 4º grau.<sup>141</sup>

Apesar de esta situação se constituir na regularidade dentro da unidade de observação, alguns elementos da mesma são contrários àquela dado considerarem que um casamento entre primos em primeiro grau é, como já referi, considerado “como casar com um irmão”.

Em Portugal, estes graus de parentesco entre noivos foram também visibilizados no trabalho de Mendes (2004) e Lopes (2006) e, no estrangeiro, nos estudos que Sutherland (1975), Williams (1984), San Román (1996) e Gay y Blasco (1999) realizaram com comunidades ciganas.

Os casamentos exogâmicos existentes na comunidade tiveram lugar em três das famílias extensas estudadas, com 6 elementos do género masculino casados com portuguesas não ciganas e 2 elementos do género feminino casadas com portugueses não ciganos.<sup>142</sup> Os casamentos exogâmicos não são bem aceites na comunidade e, quando acontecem, são mais tolerados os casamentos de ciganos com *pailhas* (portuguesas não ciganas) do que de ciganas com *pailhos* (portugueses não ciganos).<sup>143</sup>

De acordo com a interpretação resultante da observação que realizei, este facto acontece, entre outras razões, porque:

- *é a mulher quem, por norma, se move entre a parentela* (é ela que se desloca para junto da família do marido, apenas acontecendo o contrário quando os pais do

---

<sup>141</sup> Por casamento endogâmico entende-se o casamento realizado entre dois elementos ciganos. Por casamento exogâmico entende-se o casamento realizado entre um cigano e um não cigano. Para uma abordagem mais complexa da endogamia-exogamia, ver Williams (1984: 267-269), onde o autor considera também como casamentos exogâmicos qualquer casamento que se realize fora do endogrupo, ou seja, o casamento de um cigano com outro cigano pertencente a outro grupo. A propósito da endogamia e exogamia, ver também Santos (2006).

<sup>142</sup> Já após o termo do trabalho de campo, foi aceite uma nova união ainda não formalizada entre um elemento cigano e uma mulher não cigana. Esta aceitação derivou também do facto do jovem casal já ter um filho que durante um ano foi escondido da família nuclear e alargada do homem cigano pelo facto de ser filho de um relacionamneto com uma não cigana.

<sup>143</sup> Sobre como são perspectivados os casamentos com não ciganos, ver, para os casos de Inglaterra, França e Espanha, Okely (1983); Williams (1984), San Román (1996) e Gay y Blasco, respectivamente, onde as/os autoras/es referem a mesma resistência por parte das famílias ciganas ao casamento com elementos pertencentes à sociedade maioritária.

noivo não apresentam condições económicas que lhes permitam ajudar/sustentar o novo agregado familiar), o que poderia significar a deslocação da mulher cigana para fora da comunidade e uma aproximação cultural ao ‘Outro’ não cigano. No entanto, quando se realiza um casamento de uma cigana com um não cigano (*paílho*), toda a comunidade cigana, numa tentativa de assimilação cultural, procura aliciar o novo elemento masculino para a cultura cigana, não existindo nestas famílias nenhum casamento entre uma cigana e um não cigano em que o novo agregado familiar tenha abandonado a comunidade. Este ‘aliciamento’ passa pela tentativa (bem sucedida) de demonstrar ao novo elemento as vantagens de ser cigano: “se tiveres algum problema, todos os ciganos estão contigo; se disseres ‘sou cigano’, toda a gente foge”.<sup>144</sup>

Não deixa de ser sociologicamente interessante notar que, resistindo o grupo cigano à assimilação cultural, procura assimilar na sua cultura todo e qualquer elemento estranho à mesma e que passe a fazer parte dela, numa tentativa de anulação da diferença: o ‘Outro’ deve tornar-se cigano ou o mais próximo possível da forma de ser cigana, constituindo-se em mais um elemento de defesa do colectivo;

- *a mulher não cigana entra rapidamente num processo de assimilação cultural*: em termos do vestuário, em termos linguísticos, da mudança fonológica e da adopção de determinadas práticas culturais restritivas da autonomia da mulher. Como nos referiu uma mulher não cigana casada com um elemento cigano: “nós, as mulheres, aciganamo-nos mais depressa”, o que se revela concordante com uma socialização da mulher (cigana, mas também não cigana, embora em menor grau) para uma menor afirmatividade;

- *um filho de um cigano com uma paílha é considerado mais cigano do que um filho de uma cigana com um paílho*, uma vez que a descendência é patrilinear e se considera que os filhos herdaram o carácter do progenitor;

- como formalmente é o homem quem lidera o agregado familiar, *uma cigana casada com um paílho passa a ter de lhe obedecer*; inversamente, será a *paílha* a obedecer ao cigano;

---

<sup>144</sup> Homem cigano, considerado um dos líderes da comunidade. Notas do diário de bordo.

- sendo uma comunidade predominantemente patriarcal, aos homens ciganos não agrada que as suas mulheres passem a pertencer a homens *pailhos*. Contrariamente, os homens ciganos manterem relações com *pailhas* é considerado uma vitória face aos homens do grupo socio-cultural maioritário;

- dada a elevada valorização da virgindade das mulheres e a desvalorização da virgindade dos homens, o homem cigano que case com uma mulher não cigana que “já andou com outros homens”, desvaloriza-se perante a toda a comunidade e, principalmente, perante os seus pares masculinos.

Este menor número de casamentos entre ciganas e não ciganos do que entre ciganos e não ciganas visível nesta comunidade, não foi evidenciado na vizinha Espanha onde, de acordo com San Román (1997:113), existem mais casamentos de ciganas com não ciganos do que o contrário. De acordo com a autora, este facto tem na origem as mulheres ciganas e respectivas famílias considerarem estes casamentos como uma forma de promoção e de melhoria da qualidade de vida para as filhas, principalmente tendo em consideração o machismo dos homens ciganos. Pelo contrário, o menor número de casamentos entre ciganos e não ciganas, dever-se-ia ao facto de as mulheres não ciganas espanholas não tolerarem o machismo dos ciganos, muito mais acentuado do que o machismo dos espanhóis não ciganos.<sup>145</sup>

O machismo é, aliás, um enorme factor de queixa entre as mulheres ciganas casadas mais jovens da comunidade por nós estudada que referem que uma das características que mudariam na cultura cigana se pudessem, seria precisamente o machismo: “não era a mulher ser mais do que o homem; era serem iguais, iguais!”<sup>146</sup>

---

<sup>145</sup> Apesar da não existência de dados a nível nacional relativamente a esta problemática, seria interessante o desenvolvimento de uma investigação comparada Portugal-Espanha que permitisse compreender os contextos e os processos subjacentes a esta diferenciação. Para já, podemos apenas levantar algumas hipóteses: o facto de as mulheres ciganas portuguesas serem menos batidas pelos conjuges do que as suas congéneres espanholas (dados comparados por San Román e eu própria a partir do respectivo conhecimento de terreno); o facto de os ciganos espanhóis se encontrarem num processo de integração social maior; a existência de diferenciações culturais inter-grupais dentro do grupo étnico Cigano.

<sup>146</sup> Mulher cigana, 28 anos. Notas do diário de bordo. Esta mulher, que se revelou das mais combativas face ao machismo dos homens ciganos e que, nos locais de trabalho sempre exigiu que o marido trabalhasse tanto como ela (“era o que mais faltava, ele a jogar às cartas e eu a matar-me a trabalhar. Não tenho nada a ver com os maridos das outras, mas com o meu não é assim”), sofreu algumas consequências públicas face a este tipo de comportamento, com o marido a dar-lhe um estalo em público pela pressão exercida pelos outros homens, nomeadamente um irmão dela que, na altura deste episódio, provocou o cunhado, referindo: “não tens vergonha, a tua mulher é que manda em ti”. O que se torna sociologicamente interessante analisar é o facto de, perante a queixa desta jovem

No entanto, o grau de machismo não é homogêneo na comunidade estudada: os dados recolhidos por mim no processo de observação, permitiram-nos concluir pela existência de graus diferenciados de machismo nos homens ciganos, alguns dos quais consideram importante a existência de uma menor desigualdade e mesmo de uma igualdade entre os géneros, mas que, nas relações de sociabilidade que marcam o seu quotidiano e perante os seus pares masculinos, agem de acordo com os 'padrões normais' de machismo da comunidade, embora na esfera do lar adoptem um tipo de comportamento concordante com a sua forma de pensar. Esta forma de comportamento é consentânea com a pressão que o todo exerce sobre o indivíduo e com o receio das consequências (morais ou outras) que poderão advir da fuga à norma.

Em duas das famílias extensas estudadas existe uma pressão (bem sucedida até ao momento) para a não realização de casamentos exogâmicos como tentativa de manutenção da etnicidade cigana e da pureza da 'raça' e também porque, como nos referiu uma jovem cigana: "um homem da sua cultura, é outra cabeça", o que significa outra racionalidade, outra maneira de ver o mundo.<sup>147</sup> Ou seja, enquanto para vários elementos, esta espécie de 'proibição' de casamentos entre ciganos e não ciganos é considerada uma forma de racismo,

"o cigano acha que é mais, que é melhor do que os não ciganos" (Jovem cigano, 28 anos. Notas do diário de bordo).

"um cigano que case com um não cigano... é-se menos, é-se menos" (Jovem cigana, 16 anos. Notas do diário de bordo).

"deixa de poder participar em muitas coisas dos ciganos, como ser padrinho de casamento". (Jovem cigano, 28 anos. Notas do diário de bordo)

---

mulher junto da cunhada, mulher do irmão que proferiu o comentário anterior, o irmão ter sido fortemente repreendido pela mulher, o que revela a dicotomia existente entre a actuação masculina no espaço público e no espaço privado, salvaguardando as devidas dimensões destes acontecimentos cuja regularidade não foi passível de observação.

<sup>147</sup> A propósito de como são perspectivados os casamentos entre ciganos e não ciganos, ver também Casa-Nova, 2002 (Cap. III).

para outros é considerada como uma forma de preservação da cultura e dos ‘genes’ ciganos:

“os sangues não se devem misturar para o cigano continuar puro. Sinto desprezo, sinto desprezo (por casamentos mistos). É degenerar a raça” (Homem cigano, 76 anos. Extracto de entrevista).

“É como os animais: não há uma gata com um cão.” (Mulher cigana, 50 anos, Extracto de entrevista).

Os patinhos são para as patinhas, o leão para a leoa, a cigana para o cigano. Somos ciganos, temos que morrer ciganos. Se integrarmos nos outros, vai acabar o cigano” (Homem cigano, 55 anos. Extracto de entrevista).

E, ainda para outros, não se devem misturar porque “as cabeças são diferentes”, o que significa, como referimos acima, um grau de consciencialização ao nível da existência de códigos culturais diferenciados e, por vezes, incomensuráveis, que originam diferentes formas de estar e de perceber o mundo.

Nas duas famílias extensas onde tiveram lugar casamentos exogâmicos, dois dos seus elementos masculinos (um de cada uma destas famílias), tendo-se apaixonado por uma mulher não cigana (tendo um deles inclusive um filho com essa mulher, que ainda hoje considera “a mulher da sua vida”), acabaram por contrair matrimónio com elementos do seu grupo cultural pelo facto das respectivas famílias considerarem demasiados os casamentos exogâmicos já existentes, receando a censura por parte destas.

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*. Esta estratégia racional tem também subjacente o receio de perda de valor das famílias que, na percepção dos ciganos observados, do ponto de vista comunitário, passam a a’valer menos’, permitindo que os ‘sangues se misturassem’, contaminando assim a ‘pureza da raça cigana’.<sup>148</sup>

---

<sup>148</sup> Expressões utilizadas por vários elementos de várias das famílias alargadas.

Em função dos recursos económicos das famílias dos noivos, os casamentos têm uma duração entre três dias a uma semana, constituindo a prova de virgindade da noiva o momento alto da cerimónia. Esta prova nunca tem lugar antes da meia-noite do primeiro dia (e, por vezes, apenas à uma ou duas da manhã como estratégia de permanência dos convidados na festa), sendo antecedida de grande tensão psicológica e nervosismo por parte da noiva, como tive oportunidade de presenciar nos diversos casamentos a que assisti.<sup>149</sup> A partir desse momento os noivos passam a ser considerados marido e mulher, sendo elevados nos braços dos homens. Homens, mulheres e crianças dançam à sua volta, cantando e acenando lenços brancos ou acendendo velas e isqueiros. O casamento é a altura em que à mulher é permitido dançar com todos os homens presentes, que se vão aproximando da noiva de braços abertos e em movimento de dança, afastando-se também em movimento de dança, dando lugar a outro homem.

Os casamentos constituem-se em fortes momentos de sociabilidade intra-étnica e de *lugares de exibição dos corpos* de jovens não comprometidos/as, principalmente das jovens ciganas que se exibem para os adultos e jovens ciganos em idade de comprometimento, dançando de forma sensual, já que uma jovem experiente na arte da dança se apresenta com mais prestígio face a um eventual compromisso. Os casamentos assemelham-se a passagens de modelos no que às mulheres diz respeito, que chegam a exibir três/quatro vestidos por cada dia do casamento, em regra copiados de revistas da especialidade, funcionando como os momentos altos da vida social da comunidade e de exibição de sinais exteriores de riqueza, tais como automóveis, vestuário e jóias. São casamentos altamente dispendiosos do ponto de vista dos progenitores, sendo normal despendir entre dez e quinze mil euros em três dias de casamento, em regra parcialmente suportados pelos presentes em forma de dinheiro oferecidos pelos convidados no primeiro dia do casamento em que, por norma, um dos convidados considerados de prestígio sobe a um palco improvisado e de microfone na mão vai anunciando a oferta monetária e o nome do respectivo convidado.

---

<sup>149</sup> No entanto, quando questionadas sobre a possibilidade e o interesse em acabar com este tipo de prática, nenhuma mulher se manifestou a favor da sua eliminação, considerando-a motivo de orgulho para qualquer mulher e uma forma de supremacia face às ‘outras’: as não ciganas.

Os casamentos funcionam também como um tempo e um espaço de realização de transações económicas e de comprometimento de jovens pelos respectivos progenitores.

A permanência prolongada no terreno permitiu o conhecimento e a interpretação de determinado tipo de situações, no caso em concreto, relativas à realização de casamentos: quando uma ou as duas famílias nucleares não possuem recursos económicos suficientes para fazer face a um casamento realizado nos seus moldes culturais, é por vezes consensualizado entre os progenitores dos jovens a encenação de uma fuga. A fuga, utilizada pelos jovens quando pretendem a realização precoce do casamento ou o casamento com um elemento censurado pelos progenitores, tem também lugar neste tipo de situações, ficando a dúvida na comunidade relativamente à razão da mesma: desejo dos jovens ou conselho dos progenitores para contornar uma situação de fragilidade económica?

A fuga tem também lugar em situações em que os noivos “brincaram de mais” e a noiva já não é virgem, não podendo portanto submeter-se ao ritual da verificação da virgindade, sendo aconselhada pela família a fugir.<sup>150</sup> Estas situações são altamente constrangedoras para a família da noiva, considerando-se que “enchem a família de vergonha” e, em menor grau, para a família do noivo porque é considerado que o noivo não honrou o compromisso de preservar a noiva até à realização do casamento.

Nas famílias estudadas, a idade de casamento das mulheres variou entre os 14 e os 19 anos e, dos homens, entre os 15 e os 21, realizando-se em idades relativamente precoces quando comparadas com o grupo socio-cultural maioritário. Pelo que me foi dado observar, esta precocidade tem subjacente uma *subordinação do género feminino* relacionada com a preservação da virgindade até ao dia do casamento e com a dificuldade de manutenção dessa virgindade até idades relativamente tardias. Por outro lado, através do casamento, a responsabilidade parental pelo comportamento das filhas é transferida para o marido, ilibando e aliviando assim os progenitores dessa tarefa.

---

<sup>150</sup> San Román (1975:184), nos ciganos espanhóis por si estudados, faz também referência à fuga em situações de perda de virgindade da rapariga ou quando os progenitores de um ou dos dois lados não são favoráveis à união dos jovens.



### 2.3.1. A força-fragilidade da mulher

A mulher funciona como a força e a fragilidade da comunidade dado que é nela que reside o orgulho, a honra ou a desonra do homem (pai, irmão, noivo, marido), o que a faz permanecer ‘refém’ da comunidade, impedindo-a, através da vigilância que é exercida sobre ela, de uma frequência prolongada da instituição escolar e/ou de uma inserção profissional que não se constitua (como as feiras) numa extensão da esfera doméstica, realizada sob a visão e consequente controlo da comunidade, nomeadamente dos homens.<sup>151</sup> No entanto, sendo o machismo um forte factor de queixa entre as mulheres casadas mais jovens, a prova de virgindade não é perspectivada pelas mulheres como resultante do machismo existente, mas antes como fazendo parte da cultura:

“Isto eu nunca mudaria na cultura cigana. É o mais bonito de um casamento e do mais bonito na cultura cigana. Não acho que seja machismo. Não tem nada a ver”<sup>152</sup>  
(Mulher cigana, casada, 28 anos. Extracto de entrevista).

Tendo em consideração a minha vivência em comunidade e a participação em vários casamentos ciganos, a interpretação que faço deste tipo de percepção verbalizado pelas mulheres ciganas é a de que este momento do casamento é o momento das suas vidas em que o grupo cultural de pertença as faz sentir ‘rainhas’, superiores às mulheres pertencentes ao grupo cultural maioritário, admiradas e respeitadas pela comunidade, funcionando, na minha perspectiva, como uma dupla face: por um lado, significa a subordinação da mulher ao homem; por outro lado, esta subordinação dá origem a um sentimento de superioridade em relação aos homens que se sentem fragilizados perante a possibilidade (e a ameaça) de a mulher não ter preservado a virgindade, respeitando-as por isso e, neste respeito, residir uma certa subordinação (dando origem a uma *dominação subordinada do género*

---

<sup>151</sup> Algumas raparigas ciganas conseguiram quebrar o ciclo da reprodução, frequentando o Ensino Secundário. No entanto, e ao contrário do que acontece na vizinha Espanha (cf. Abajo & Carrasco, 2004, Eds.), não temos conhecimento da existência em Portugal de nenhuma rapariga cigana licenciada que seja filha de uma união endogâmica.

<sup>152</sup>Na minha permanência nas feiras e no Bairro, este tipo de comentário foi uma constante nos diálogos com mulheres ciganas casadas e com raparigas solteiras.

*masculino), o que significa que a imagem do homem e a representação social da comunidade em relação a este está fortemente dependente do comportamento da mulher, constituindo-se numa forma de poder feminino, definidor da imagem e do estatuto do homem na comunidade e entre pares.*

#### *2.4. O direito de decidir sobre o próprio corpo ou o corpo como lugar percebido de exercício de cidadania*

Um certo *domínio* que a mulher procura ter *sobre o corpo e a maternidade*, constitui-se também numa forma de superioridade e de dominação em relação ao homem. Sendo a maternidade e a descendência um aspecto fundamental na cultura cigana, existe uma forte pressão comunitária para que o novo agregado familiar constitua rapidamente descendência, materializada em dois ou três filhos. No entanto, com alguma frequência assisti a mulheres que, pretendendo espaçar o tempo entre as gravidezes e, conseqüentemente, entre a idade dos filhos, apesar da pressão dos maridos, realizavam planeamento familiar tomando a pílula sem o conhecimento do companheiro e desculpando-se da não gravidez perante este, dizendo: “não tenho culpa. Não desce, não desce!” Quando uma desta mulheres, querendo espaçar a idade dos filhos até o primeiro estar em idade de escolarização primária, ouviu o companheiro referir insistentemente: “deves ter algum problema. Vamos ao médico”, teve que reequacionar o seu planeamento, tendo um segundo filho um ano antes do previsto por si.

Também San Román (1997:198) refere a existência de planeamento familiar nas famílias ciganas por si estudadas, realizado pelas mulheres, na sua maioria sem conhecimento do marido, sendo também visível no estudo realizado por Ferreira da Silva (2005).

Estas são formas de a mulher cigana exercer *poder e controlo sobre o próprio corpo*, procurando fugir assim ao controlo do marido, familiar e comunitário, constituindo-se numa forma de *exercício de poder na sua dimensão oculta*, mas com repercussões no que às taxas de natalidade diz respeito.<sup>153</sup> Com efeito, e como referi

---

<sup>153</sup> Por *exercício do poder e controlo sobre o próprio corpo* entende-se a capacidade de a mulher fugir, contornando, ao domínio do marido no que concerne a decisões relativas à definição de padrões de beleza e uso do corpo em situações e contextos percebidos como desvantajosos para si face a

aquando da caracterização da unidade de observação, apesar de a média de filhos por casal existente nesta comunidade ser mais elevada do que a média existente na sociedade maioritária (2/3 filhos por casal nos agregados familiares mais jovens; 1,4 filhos nas famílias pertencentes à sociedade maioritária),<sup>154</sup> a tendência é para manter este número de filhos e não para aumentar ou reduzir. Na base da redução do número de filhos por casal nas famílias ciganas mais jovens por comparação com as gerações mais velhas está, por um lado, a consciência da dificuldade/impossibilidade material de conceder aos filhos tudo o que estes solicitam e, por outro lado, o facto de os progenitores pretenderem algum tempo livre para dedicarem a si próprios.

Subjacente a esta diminuição está também por vezes o desejo da mulher em preservar o corpo, mantendo-o dentro dos seus padrões de beleza.

A manutenção de, em média, dois/três filhos por casal está relacionada com o carinho e a valorização das crianças dentro deste grupo minoritário e com o facto de o poder de cada família extensa residir também no número de elementos que a constituem, principalmente se forem homens, nomeadamente em situações de vingança, funcionando quer como uma espécie de poder dissuasor, preventivo, de conflitos, quer como uma vantagem nos momentos de lavagem de honra.

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.

---

outras mulheres e/ou aos homens ou ainda no que concerne à manutenção da uma auto-imagem positiva.

<sup>154</sup> Cf. Dados do INE.

## 2.5. Embelezamento do corpo feminino: a construção de um corpo 'genderizado'<sup>155</sup>

Desde crianças as mulheres ciganas incorporam um *habitus* relacionado com os papéis femininos que serão chamadas a desempenhar, construindo gradualmente um corpo genderizado através do uso de maquilhagem, de saltos altos e de coloração do cabelo que, parecendo constituir-se em brincadeiras de criança, dão origem à incorporação não consciencializada de um determinado tipo de comportamento. O embelezamento do corpo desde criança constitui-se numa continuidade gradativa à medida que se aproximam da idade de constituir novo agregado familiar, estando completamente naturalizado dentro das famílias estudadas.

Como refere Louro (2001:11), “a inscrição dos géneros (...) nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com marcas dessa cultura”, sendo as “identidades de género (...) compostas e definidas por relações sociais” e “moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.”

O embelezamento do corpo funciona assim como uma forma de exercício de poder sobre os homens (*poder de sedução*) que simultaneamente se constitui numa subordinação pelo facto de a *escolha do parceiro estar fundamentalmente limitada ao seu grupo cultural* (o que significa a existência de uma *dominação subordinada* por parte das mulheres e de uma *subordinação subordinante* por parte dos homens).<sup>156</sup>

Um certo domínio sobre o corpo é também visibilizado através da realização de dietas e do uso de cremes específicos para determinado tipo de tratamentos, levados a cabo não apenas como forma de sedução do homem mas como uma forma de se sentirem bem com o seu próprio corpo. Estes tratamentos são frequentemente

---

<sup>155</sup> Por “corpo genderizado” entende-se um corpo onde o género está incorporado na linguagem e na apresentação exterior do corpo. Este corpo genderizado não é exclusivo das mulheres, tendo também sido visível (embora em menor escala) na construção da masculinidade por parte do género masculino. Para uma análise da construção da “masculinidade hegemónica” no grupo socio-cultural maioritário, ver Vale de Almeida (1995).

<sup>156</sup> A preocupação com este embelezamento do corpo como forma de sedução aparece naturalizada na forma de ser mulher “cigana”, sendo também evidenciada na relação com a investigadora,. A dada altura do trabalho de campo, algumas mulheres vieram manifestar--me a sua preocupação com os cabelos brancos que na altura me começavam a aparecer, aconselhando-me a pintar o cabelo para que não desse motivo para o “seu marido arranjar outra”.

realizados sem conhecimento do marido dado este considerar que a mulher ‘já não tem a quem agradar’ manifestando, através de expressões como esta, o seu sentimento de posse e de domínio em relação à mulher, o qual a mulher contorna sem afrontar através do *exercício do poder na sua dimensão oculta*.

## 2.6. Doença e Luto

A doença prolongada, a morte e o luto a ela associada, é vivenciada de forma intensa e prolongada, principalmente pelos elementos familiares mais próximos. Em situação de doença de familiares que implique internamento hospitalar, independentemente do grau de parentesco, toda a família se desloca para a unidade de saúde, demonstrando assim ao doente que este não se encontra sozinho face a uma situação de fragilidade física e de exposição frente ao não cigano.<sup>157</sup> Em situações de doença de familiares próximos com internamento hospitalar (e considera-se aqui familiares próximos avós, pais, maridos/mulheres, tios, filhos, sogros, cunhados e primos em primeiro e segundo grau), a família desloca-se de forma massiva para o hospital, permanecendo acampada durante o tempo de permanência do familiar na unidade hospitalar. Esta permanência junto do familiar doente implica frequentemente uma menor atenção à actividade profissional, assistindo-se, nestas situações, à solidariedade e reciprocidade entre familiares próximos e mais afastados no que diz respeito à substituição, nos locais de venda, das pessoas ausentes, sem a perda monetária que acarretaria a ausência prolongada dos locais de trabalho. O facto de exercerem uma actividade profissional que não implica um assalariamento e, conseqüentemente, uma subordinação a uma entidade patronal, ou seja, o facto de exercerem actividade por conta própria, possibilita este tipo de prática e a prestação de assistência continuada aos familiares.

Nestes momentos de doença prolongada, os familiares transportam para as unidades hospitalares a vivência da doença tal como ela acontece no espaço privado. Tive a oportunidade de vivenciar a doença prolongada e a morte de um dos homens de respeito da comunidade e assistir às formas de vivência da doença e do

---

<sup>157</sup> A propósito do acompanhamento hospitalar na doença, ver também Stewart (1997), onde o autor refere o facto de os familiares doentes nunca serem deixados sozinhos face ao ‘Outro’ pertencente à sociedade maioritária e percebido como ameaça, funcionando como uma forma de pressão sobre esse ‘Outro’. Também San Román (1975) refere a assistência a familiares doentes e a assistência à família nuclear do doente como uma importante dimensão da cultura cigana.

tratamento dispensado ao familiar no espaço doméstico e no espaço hospitalar: durante o tempo de permanência na residência, enquanto o doente permanecia no quarto acompanhado de alguns familiares, os restantes familiares ocupavam a sala de jantar da qual tinham sido retirados todos os móveis e improvisado um local de permanência constante, com cobertores e colchões estendidos no chão, revezando-se os familiares na assistência ao doente no quarto. Ou seja, os familiares ‘acampavam’ na sala de jantar, fazendo o doente sentir-se acompanhado e assistido durante 24 horas, sendo também este um local de manifestação da dor colectiva e de demonstração da dor individual face a esse colectivo (factor fundamental para mostrar aos outros elementos da família alargada e da comunidade a dimensão da sua dor). Esta vivência da doença em espaço doméstico é transportada para as unidades hospitalares, onde os familiares acampam nas áreas circundantes das mesmas, revezando-se nas visitas, permanecendo junto do doente pelo menos duas, três pessoas de cada vez. Esta presença e assistência continuada, para além de expressar características culturais (demonstrar ao doente que este não se encontra sozinho numa situação de forte fragilidade física e emocional), constitui também uma forma de intimidação do ‘Outro’ não cigano, obrigando este a um tratamento mais cuidado e permanente.

Esta permanência junto dos familiares hospitalizados foi também visibilizado no estudo de caso levado a cabo por Duarte *et al* (2005) junto de médicos, enfermeiros e auxiliares do Hospital Garcia da Horta onde, de acordo com a totalidade dos entrevistados, para conseguirem esta permanência continuada junto dos familiares, os ciganos “são insistentes, ignoram as recomendações e, quando confrontados, recorrem com frequência à agressão verbal e à ameaça, ainda que inconsequente.” (*Ibid.*:116)

No entanto, quando prolongada, a vivência da doença gera também tensões entre os familiares mais próximos, quando alguns deles consideram não estar a ser levado a cabo um cuidado equitativo por parte de todos os elementos, existindo um esforço maior de uns elementos em relação aos outros. Este aspecto foi vivenciado pela investigadora durante a doença prolongada de um dos elementos da comunidade e a forma de lidar com esta doença por parte das diferentes filhas. Estas tensões eram verbalizadas nos locais de trabalho, através de discussões entre irmãs a

propósito do tempo que cada uma despendia nos cuidados ao progenitor, o que significa que *a vivência da doença e do cuidar do outro, fazendo parte da cultura cigana, não é experienciada sem conflitos internos* no que diz respeito à percepção de uma distribuição equitativa dos cuidados a prestar.

Quando a morte acontece, o luto é vivenciado de forma intensa pelos familiares mais próximos e de forma mais suave pelos familiares mais afastados, variando o tempo de luto em função do grau de parentesco, podendo ir desde toda a vida pelo marido ou por um filho, até dois anos por um pai, uma mãe ou um irmão, até aos três meses por um avô ou um tio.

Por vezes assiste-se também a um luto continuado que deriva de mortes sucessivas de familiares, havendo na comunidade quem considere que é mais facilmente suportável um luto continuado (pelo habituamento) do que um luto intercalado por meses.

O aspecto considerado menos suportável no luto masculino é o crescimento da barba e a sua manutenção durante todo o período de luto. Em segundo lugar aparece a proibição de comer carne durante um determinado período de tempo (sinal de respeito pelo morto) e o rigor do vestuário masculino e feminino: uso de calça, camisa, lenço, casaco e chapéu preto (nos homens que usam este acessório); uso de saia rodada e comprida, camisola, lenço na cabeça (duplo lenço nas viúvas: um a cobrir a testa, outro a cobrir toda a cabeça) e uma espécie de manto a cobrir os ombros.

O desleixo com a aparência é muito valorizado dado significar ausência de vaidade e demonstração de dor pela perda e respeito pelo morto. Como tive oportunidade de observar frequentemente, o uso de um luto menos rigoroso ou a tentativa de “alívio” do luto (o homem tirar o lenço, aparar ou cortar a barba, tirar o casaco) ou a mulher deixar de usar o manto, é fortemente criticado pela comunidade dado considerarem que o familiar está a ‘gozar’ com o morto, sendo considerado preferível o abandono da totalidade do luto.

De acordo com os dados da minha observação, “aliviar o luto” tem repercussões psicológicas na forma de sentir esse luto: um luto mais “carregado” torna o indivíduo mais sisudo e circunspecto, enquanto que o abandono do lenço ou do casaco, mas, principalmente, o corte da barba por parte do homem, faz com que

este se sinta diferente, psicologicamente mais leve, mais alegre, sentindo e exteriorizando o luto de maneira diferente, o que significa que, para além da cor, os assessorios usados e as obrigações inerentes ao luto jogam também um papel fundamental na exteriorização de um sentir psicológico face a uma situação concreta, no caso específico, de perda de familiar.

Vários dos elementos das famílias estudadas consideram que a vivência do luto deveria ser realizada de forma menos rígida, mas o receio da censura comunitária joga um importante papel na manutenção desse rigor, embora existam elementos que procuram ignorar e fugir a este controlo<sup>158</sup>.

“(...) eu direi que se alguma pessoa ainda o faz hoje, tradicionalmente é porque tem vergonha de a,b,c,d. Agora que há pessoas que já estão a mudar, não é, por exemplo, e estou a falar por mim para não estar a apontar o nome de outros, eu infelizmente perdi uma das pessoas que mais queria, não foi por isso que eu deixei... andei só vestido de preto, é verdade, mas não andei com aqueles cabelos grandes, nem andei com barbas grandes, não deixei de me alimentar, não deixei de ter higiene no corpo nem desfiz a minha casa para dormir no chão como alguns fazem. Se o fazem é porque têm vergonha, sabe, prontos, querem ser tradicionais e têm vergonha de serem censurados.” (Homem cigano, 53 anos, presidente de uma Associação Cigana e pertencente ao ‘tribunal’. Extracto de entrevista).

Os longos períodos de luto têm como consequência uma determinada representação social por parte dos restantes sujeitos-actores sociais da sociedade maioritária em relação aos ciganos, expressa numa percepção de senso comum (também por parte de alguns investigadores): a *identificação dos ciganos com o preto, considerando ser esta uma cor preferida e característica destas comunidades quando esta resulta de uma condicionante sócio-cultural* expressa na *Lei Cigana*.

Os longos períodos de luto têm também como consequência uma maior atracção por cores fortes nos períodos que intervalam os períodos de luto, evidenciada na vontade de colocar novamente roupas de cores contrastantes.

---

<sup>158</sup> De acordo com o estudo levado a cabo por Fernandes (1999:53), na comunidade por si investigada, também “(...) o luto é vivenciado com muita intensidade em que a pressão e controlo exercido pelo grupo leva o indivíduo a ter que realizar todo um trabalho de luto que, envolvendo as repercussões psicológicas inerentes à perda do familiar, o obriga a adoptar posturas que o fazem cortar, quase por completo com a forma como vivia até aí (...)”.



### *2.6.1. A viuvez e o luto no homem e na mulher*

Quando o luto acontece por morte de um companheiro ou companheira, a vivência do luto é realizada de forma diferente e desigual por parte dos dois gêneros. Em termos de regularidade, é perspectivado consensualmente pela comunidade a possibilidade do homem contrair segundo matrimônio, a pretexto da sua inabilidade para cuidar dos filhos ou realizar tarefas domésticas. À mulher, só em condições muito específicas é permitido pela comunidade uma segunda união. Quando a viúva é muito jovem e sem filhos, é-lhe permitida uma segunda união como forma de possibilitar a constituição de um novo agregado familiar; quando a viúva é considerada uma mulher de meia-idade (35-40 anos) e já com família constituída em termos de descendência, uma nova união é fortemente criticada pelas famílias (principalmente pela família do marido) e pela comunidade em geral, sendo frequente o abandono da comunidade e uma vivência sócio-geográfica distante quando este tipo de viúva afronta os condicionalismos culturais da comunidade e decide viver com um novo companheiro, usufruindo do direito ao restabelecimento emocional e à vivência da sua sexualidade. Quando esta situação acontece, com alguma frequência os filhos são retirados às progenitoras, ficando estes à responsabilidade da família do marido. Este tipo de situações é evidenciador das assimetrias de poder nas relações de género dentro da comunidade, embora com frequência a mulher cigana encontre formas e processos de contorno do poder masculino e de construção de margens de autonomia relativa.

### *2.7. Etnicidade e dialecticidade do poder nas relações de género*

Considerando, na esteira de Etienne *et al* (1998:243), que “o poder é uma relação social entre indivíduos ou grupos sociais” e que “toda a relação social (...) pode ser considerada como uma relação de poder (*Ibid.*) relevo, da análise dos dados de terreno, a existência do que designei de uma *subordinação subordinante* e de uma *dominação subordinada* nas relações de género dentro de cada um dos contextos de vivência quotidiana (familiar, comunitário, escolar e laboral), explicitáveis não apenas através de determinantes estruturais (onde o conceito de dominação, nomeadamente da dominação masculina, ganha particular relevância), mas das

agências (com consciência) e das subjectividades dos diversos sujeitos-actores em presença e em confronto, no seu duplo estatuto de cidadãos e cidadãs de um Estado e de membros de uma comunidade pertencente a um dado grupo sócio-cultural. Estes sujeitos-actores em presença e em confronto, em função da interpretação das situações vivenciadas e dos estatutos sociais outorgados e/ou conquistados dentro do seu grupo de pertença, originam ‘micro-dominações’ que, em contexto, ‘desafiam’ dominações mais de ordem estrutural.

A *dialecticidade do poder* que aqui relevo apresenta-se como resultando de um processo onde as relações do quotidiano são continuamente (re)interpretadas e, conseqüentemente, (re)definidas, reconfigurando as relações de dominação entre os géneros, o que significa também que “as relações de poder se situam no quadro das relações de interdependência” (Etienne *et al*, 1998:244) onde o poder não se encontra sempre do mesmo lado ou apenas de um dos lados, nem se apresenta como homogéneo no seu exercício, quer em termos do montante, quer em termos da sua tipologia.<sup>159</sup> O poder funciona assim como uma “acção de imposição, subordinação ou capacidade de influência que implica relações assimétricas entre e dentro de unidades sociais diversificadas” (Afonso, 1991:133), onde os *micropoderes* (Foucault), enquanto formas do poder exercidas em contexto e “produtores de *normas*” (*Ibid.*), “exercendo-se, às vezes, pelo uso da «violência simbólica» (...), submetem a um indivíduo ou a um grupo outros grupos ou outros indivíduos” (*Ibid.*:134). Neste sentido, o conceito de micropoderes, em detrimento do macropoder, ganha relevância na análise dos contextos e dos processos de interacção entre géneros dentro deste grupo sócio-cultural específico.

Se se considerar, na esteira de Elias (*in* Etienne *et al*, 1998:244), que “alguém exerce poder sobre nós na medida em que nós dependemos mais de alguém do que ele depende de nós” (ou, acrescentaria eu, na medida em que nós nos percebemos como mais dependentes de alguém do que esse alguém de nós), podemos concluir que em qualquer relação social esta assimetria de poder variará

---

<sup>159</sup> A construção da categoria ‘*dialecticidade do poder nas relações de género*’ em vez de ‘*dialéctica do poder nas relações de género*’, tem subjacente o facto de considerar que o termo ‘*dialecticidade*’ remete para um processo constantemente reconfigurado pelas múltiplas interpretações dos contextos, enquanto que o termo ‘*dialéctica*’ remete mais para situações abstractas e previamente definidas. Enquanto ‘*dialecticidade*’ deriva de um processo indutivo de construção de conhecimento, ‘*dialéctica*’ deriva de um processo dedutivo.

em função dos contextos e dos processos de interacção, onde a interpretação das situações joga um papel fundamental na definição de quem detém o poder e em que grau ele é exercido. E, nesse exercício do poder, na relação de dominação-dominado, é evidenciado o exercício da cidadania nas suas múltiplas dimensões (social, geracional, de género...).

O significa que, que na minha perspectiva, a concretização do conceito abstracto de cidadania é evidenciada na relação com o outro, a partir da interpretação das situações e dos contextos, resultando de um processo constante de (re)negociação. Ou seja, relevo aqui a *cidadania ao nível do indivíduo na sua relação com o Outro mediada pelo contexto e não do indivíduo na sua relação com o Estado*.

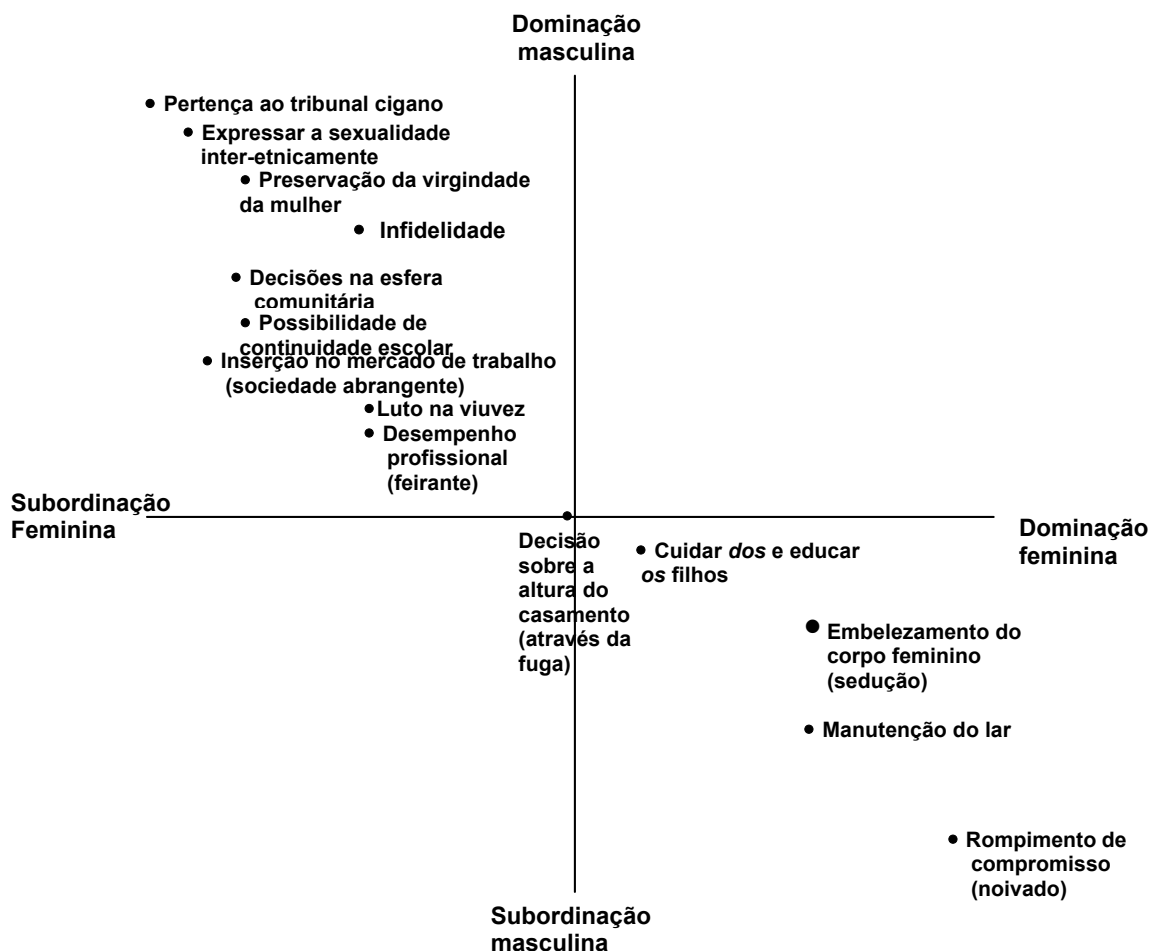
Neste exercício sociológico de desocultação das relações de poder e de exercício de cidadania entre géneros, experienciadas em contextos sócio-geográfico-culturais específicos, a observação participante realizada desvelou a existência do que designei de *dialecticidade do poder* nas relações de género que poderá ser melhor compreendida através da leitura dos gráficos que se apresentam seguidamente e que procuram dar conta da gradatividade existente nas relações de dominação/subordinação entre géneros dentro da comunidade estudada.

Os gráficos apresentados procuram constituir-se numa síntese das reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo no que concerne às *relações de poder entre géneros*, quer na sua *dimensão expressa*, quer na sua *dimensão oculta* e a existência de uma *dominação subordinada* e de uma *subordinação subordinante*, ou seja, uma dominação que tem implícita um certo tipo e um certo grau de subordinação ao género oposto e uma subordinação que também é subordinante na medida em que implica um certo grau e um certo tipo de dominação do género oposto.

A leitura destes gráficos deverá assim realizar-se tendo em atenção a gradatividade inerente a cada situação referida, considerando-se, como referi anteriormente, que existe uma *dominação subordinada* quando a dominação se sobrepõe à subordinação e uma *subordinação subordinante* quando a subordinação se sobrepõe à dominação.

Gráfico 1

Relações de poder entre géneros numa comunidade cigana  
(*dimensão expressa*)



No que diz respeito ao poder na sua *dimensão expressa* (gráfico 1), para além das dimensões abordadas ao longo deste capítulo, importa ainda realçar que, no que concerne ao direito de expressar opinião/tomar *decisões na esfera pública*, sendo esta, por norma, uma prerrogativa masculina, existe uma *dominação masculina subordinada* dado as opiniões/decisões masculinas estarem frequentemente influenciadas e condicionadas pela opinião do género feminino, expressa na esfera privada e que também é extensiva às situações de conflito inter-familiar que obriguem a uma intervenção pública dos elementos pertencentes ao grupo de homens de respeito que são chamados a intervir em situações de conflito.

Relativamente à *manutenção e domínio do lar*, considero que existe uma *dominação subordinada* do género feminino uma vez que, sendo a mulher quem, objectivamente, se mostra competente na reprodução do grupo doméstico, o género masculino encontra-se em situação de forte dependência neste domínio. No entanto, constituindo-se a sua dependência numa subordinação à mulher, esta dependência outorga-lhe liberdade de acção inerente à maior disponibilidade temporal para dedicar a tarefas recreativas ou outras consideradas do seu agrado, o que significa que, nesta situação, o género feminino é detentor de poder na sua dimensão expressa e o género masculino é detentor de poder na sua dimensão oculta, revelando uma *subordinação subordinante* por parte do género masculino.

Como referi acima (ponto 2.2.1), considerámos que existe uma *dominação subordinada do género feminino* na situação de quebra de compromisso onde o género feminino é detentor de *poder na sua dimensão expressa*, mas esse poder resulta do facto de a mulher ser o elemento mais vulnerável da relação.

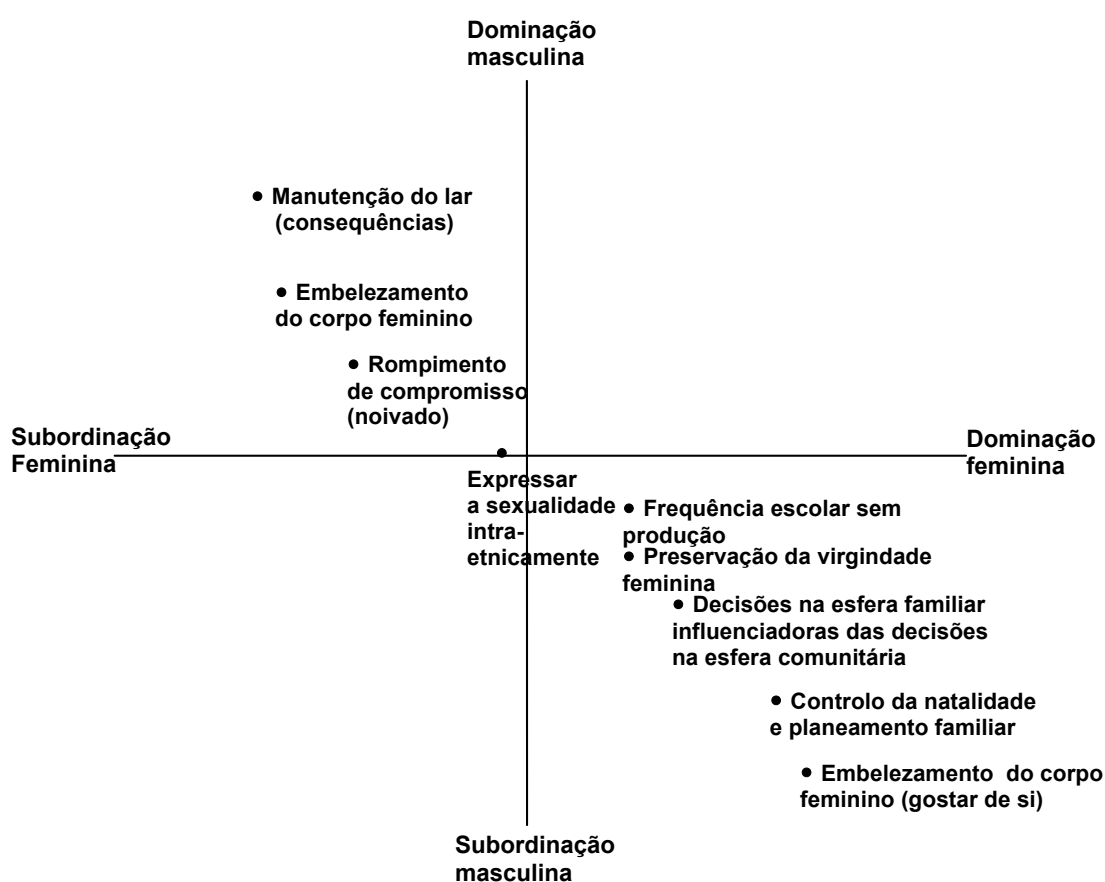
A decisão da altura de realização do casamento através da possibilidade de fuga conjunta constitui-se, nas relações de género enquanto relações de poder, numa das raras situações em que o poder é equitativo, situando-se, por essa razão, no centro do eixo cartesiano apresentado.

A inserção no mercado de trabalho fora do campo de ocupação tradicional Cigano é permitida ao género masculino (embora apenas pontualmente se efective), mas a negação de acesso a esse mesmo mercado ao género feminino constitui-se numa regularidade, dado esta inserção implicar a ausência de vigilância masculina e comunitária sobre a mulher, sendo muito reduzido o número conhecido de mulheres ciganas a exercer trabalho assalariado.

Com efeito, os dados recolhidos por mim a nível nacional junto de instituições que forneceram formação profissional (com ou sem equivalência académica) entre 1995 e 2005, para mulheres ciganas no que concerne ao grau de empregabilidade dessas mesmas mulheres após o final dos cursos, permitiram concluir que, de um total de cerca de 250 mulheres que terminaram cursos desta natureza, apenas são conhecidos 8 casos de mulheres que se encontravam a exercer trabalho assalariado. Apesar de se ter consciência do papel que joga aqui o ‘racismo institucional’ e também o próprio desinteresse de muitas destas mulheres em exercer uma ocupação

compatível com os conhecimentos adquiridos na formação profissional (que normalmente é frequentada como forma de ver aumentado o rendimento familiar e não como uma forma de independência feminina), a dominação masculina e a vigilância e pressão grupais detêm neste processo um papel fundamental.

Gráfico 2  
 Relações de poder entre géneros numa comunidade cigana  
 (*dimensão oculta*)



No que concerne ao exercício do poder entre géneros na sua *dimensão oculta* (gráfico 2), refira-se que a frequência escolar prolongada, constituindo-se num domínio masculino, é por vezes contornada pelo género feminino através de reprovações sucessivas como forma de continuidade no espaço escolar, fugindo assim ao controlo parental sem afrontar a sua autoridade, constituindo-se numa

forma de poder e resistência feminino, embora não quebrando o ciclo da reprodução.<sup>160</sup>

A expressão da sexualidade intra-étnica é relativa a situações de compromisso em que os noivos se envolvem sexualmente (sem conhecimento dos progenitores e da comunidade) sem que deste envolvimento sexual resulte a perda da virgindade feminina.

A leitura dos gráficos permite-nos concluir que o poder, na sua *dimensão expressa*, é exercido maioritariamente por parte do homem (e aquele que é exercido pela mulher é socialmente menos significativo), enquanto o poder, na sua *dimensão oculta*, é exercido maioritariamente por parte da mulher, assistindo-se ao exercício de *tipos (e montantes) diferenciados e hierarquizados de poder* por parte dos dois géneros.

A existência de um maior poder oculto por parte do género feminino evidencia as relações de subordinação mulher-homem existentes dentro da comunidade, significando que as mulheres ainda não encontraram formas de construção de contextos e processos de exercício do poder de forma expressa, mas encontram formas de vivenciar a cidadania quando pensada em termos das suas experiências quotidianas, embora frequentemente sem afrontar a autoridade masculina, principalmente ao nível da esfera pública, contornando-a através de práticas onde o seu poder é exercido de forma invisível ao olhar masculino, concedendo a este a ilusão de dominação sobre o género oposto.

Isto significa que as mulheres ciganas, vivendo em contextos de subalternidade ao género masculino em muito maior grau do que as mulheres pertencentes à sociedade maioritária, constroem formas e processos de vivência de uma autonomia relativa, fugindo assim conscientemente a uma dominação patriarcal que se apresenta como natural dentro do grupo sócio-cultural a que pertencem. E embora considere, à semelhança de Bourdieu (1998:5), que a dominação masculina se perpetua porque as mulheres (e os homens) incorporam, “sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e avaliação, as estruturas históricas da ordem masculina”, recorrendo, “para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produtos da dominação”, considero também que,

---

<sup>160</sup> Esta estratégia de permanência na escola foi levada a cabo por quatro raparigas das famílias estudadas.

sendo estas agentes dotados de capacidade reflexiva sobre os contextos e os processos de interação, constroem práticas contra-hegemónicas que, sendo mais do que a resultante dos efeitos de hysteresis de que fala Bourdieu (1977), minam as assimetrias de poder homem-mulher, como é o caso específico das mulheres da nossa unidade social de investigação, assistindo-se a uma desnaturalização dessas assimetrias pela indignidade e injustiça que as mesmas provocam no género feminino.

Neste sentido, o conceito de ‘agência’ não é aqui utilizado na perspectiva de Bourdieu (1998), de uma agência sem consciência que nada deveria ao “cálculo racional”, mas de uma agência que deliberadamente procura contrariar formas e processos de reprodução hegemónica das relações de género enquanto relações de poder.<sup>161</sup>

## 2.8. *Organização social e política*

Do ponto de vista da sua organização social e política, é uma comunidade que estabelece e mantém redes de sociabilidade maioritariamente intra-étnicas, onde a reciprocidade e a solidariedade em momentos de fragilidade económica, social e emocional dos seus elementos se tornam fundamentais para a manutenção da coesão do grupo. Na sua investigação com ciganos Húngaros, Stewart (1997) fala de um “ethos de partilha” como “um aspecto fundamental da maneira de ser cigana”. Embora Stewart, no artigo citado, não faça referência às formas e processos de construção deste ‘ethos’, da investigação por mim realizada, considero que este “ethos de partilha” tem na sua base uma defesa e uma protecção face aos não ciganos, sendo construído e mediado *na e pela* relação com esse ‘outro’.<sup>162</sup>

No grupo socio-cultural por mim estudado, um cigano ‘avarento’, que acumula, não partilhando o seu desafogo económico com os outros, é olhado como um cigano que se está a ‘apayar’: alguém que, do ponto de vista da forma de

---

<sup>161</sup> Para uma abordagem teórica das relações de género enquanto relações de poder, ver Custódia Rocha, 2006.

<sup>162</sup> A propósito da partilha entre os ciganos, ver também Formoso (1986), onde as famílias estudadas pelo autor referiam a prodigalidade e a solidariedade existente entre os ciganos como uma prática não existente entre não ciganos, considerando-a um elemento de superioridade em relação ao *gadje*.



perspectivar o mundo, se aproxima dos portugueses pertencentes ao grupo cultural maioritário, afastando-se da ‘filosofia de vida’ dos ciganos, sendo portanto valorizada a prodigalidade e a generosidade do que para a sociedade maioritária é considerado como ‘esbanjamento’. No entanto, *a partilha nem sempre é realizada voluntariamente*, resultando também da pressão do grupo sobre o indivíduo, que partilha não por vontade própria, mas como estratégia de evitamento de uma situação de exclusão potencial dentro da comunidade e para que, em momentos de fragilidade individual, se possa estabelecer a reciprocidade. Como tivémos oportunidade de observar e escutar abundantemente, era frequente a queixa velada pela partilha excessiva de bens alimentares por outros elementos da comunidade:

“ontem comprei três quilos de bananas. Hoje já não tenho nenhuma; vem um, come, vem outro, come, vem outro, come, fiquei sem nenhuma. É sempre assim” (Mulher cigana, 33 anos. Notas do trabalho de campo).

“Comprei três quilos de bife da vazia. Estava barato, comprei. Comecei a fritar, vem um, come, vem outro, come. Foram todos” (Mulher cigana, 40 anos. Notas do trabalho de campo).

Mas todos os elementos têm interiorizado esta forma de funcionamento da comunidade, o que também os protege em momentos de escassez económica individual ou familiar.

Importa no entanto salientar que um cigano que possua bens materiais e os partilhe com os outros, vê aumentado o seu *capital social* e *simbólico* dentro do grupo, contribuindo a sua generosidade para o seu prestígio intra-étnico, constituindo-se numa mais valia individual e familiar nas relações de sociabilidade intra-étnicas, mobilizada em diversos contextos de interacção, evidenciando um certo “senso de investimento”. Este *capital social* que, de acordo com Bourdieu (...), é pertença das classes sociais dominantes e mobilizável ao nível da integração no mercado de trabalho em postos socialmente prestigiantes, no caso da unidade social em análise é mobilizável, não para a integração no mercado de trabalho, mas para o prestígio intra-grupo, possibilitando aos seus detentores o usufruto de um estatuto privilegiado, de forte dominância e influência dos restantes elementos,

evidenciada na procura de aconselhamento em situações muito diversificadas (de realização de negócios, casamentos, de resolução de disputas, etc.).

O prestígio dos diversos actores, como refere Bourdieu (1998:62), “(...) depende do seu capital simbólico, ou seja, do *reconhecimento* (...) que recebem do grupo: a imposição simbólica só pode funcionar quando se encontram reunidas condições sociais (...) que fazem com que ele esteja em posição de conseguir que lhe seja concedida a importância que ele se concede a si próprio”, conseguindo-se assim a “eficácia simbólica” e, acrescentaria eu, o ‘efeito’ simbólico desejado pelos actores, não existindo portanto “poder simbólico sem uma simbólica do poder” (*Ibid.*:66)

Assim, a *relação com o mundo material e o dinheiro*, quer seja por razões de ordem cultural, quer seja por razões derivadas da pressão comunitária, é vivenciada de forma diferenciada pelos elementos do grupo sócio-cultural cigano quando comparados com o mundo dos ‘paílhos’, revelando-se fundamental para o grupo a demarcação com o grupo cultural maioritário através da manutenção do que consideram ser uma ‘forma de ser cigana’, que os coloca culturalmente num plano de superioridade face ao ‘Outro’, procurando assim inverter (ainda que simbolicamente) as lógicas de dominação prevaletentes na sociedade maioritária na sua relação com o grupo sócio-cultural cigano.

### 2.8.1. O ‘tribunal’ cigano: a *Kris*

A comunidade funciona não com um líder comunitário, mas com vários líderes, homens mais velhos da comunidade, com elevado prestígio dentro da mesma, considerados sensatos e sábios, que também constituem uma espécie de ‘tribunal’ cigano onde procuram resolver os problemas de maior gravidade internos ao grupo cultural cigano: a *Kris*, como é designado por alguns destes homens, não sendo extensivo a conflitos entre ciganos e não ciganos.

A resolução de conflitos entre ciganos e não ciganos é remetida para a justiça do Estado português, não sendo conhecido nenhum caso em que o tribunal cigano tenha sido constituído para lhe dar resolução. Segundo Acton *et al* (1997:145), nos ciganos por si investigados, o recurso ao Estado é geralmente inaceitável, a não ser em casos excepcionais como o negócio de droga. De acordo com Marushiakova e

Popov (2007), nos grupos de ciganos por si investigados o recurso a tribunais dos não ciganos só tem lugar em caso de disputas entre ciganos e não ciganos ou em grupos de ciganos que não apresentam este tribunal próprio. Ainda de acordo com estes autores (*Ibid.*), vários grupos ciganos na Europa não possuem tribunal cigano nem têm conhecimento da sua existência no passado do seu grupo. Segundo estes autores, os grupos ciganos que revelaram não ter nem conhecer o tribunal cigano, são grupos sedentarizados há séculos, enquanto os grupos que foram ou são nómadas (embora não todos) têm ou tiveram um tribunal cigano. Já Acton *et al* (1997) refere que a *Kris* é mais visível nos grupos sedentarizados do que nos grupos nómadas, considerando que este tribunal apenas existe para resolver problemas relativos à Lei civil e não à Lei criminal, ou seja, os crimes de sangue estão ausentes destes tribunais, sendo a sua resolução remetida para a esfera individual, contrariamente ao ‘tribunal’ da minha unidade de investigação cuja reunião de homens de respeito se realiza muito pelos crimes de sangue.

Tal como referem Marushiakova e Popov (2007) nos estudos que realizaram, também na minha unidade de observação a pertença ao tribunal não significa uma hereditariedade pelos descendentes destes homens de respeito. Ou seja, a posição ocupada não existe por hereditariedade, sendo construída ao longo da existência de cada sujeito-actor e necessitando de um reconhecimento pela comunidade.

O tribunal da minha unidade de observação é constituído por ciganos da comunidade e, sempre que necessário, também por ciganos de outras comunidades residentes em outras áreas sócio-geográficas do país (o que os autores supracitados designam de ‘tribunal misto’ e que, de acordo com os seus dados empíricos, não se apresenta como a regularidade nos estudos que realizaram).

Apesar de as mulheres não fazerem parte deste ‘tribunal’, algumas delas (mulheres consideradas de ‘respeito’, o que significa ser séria, fiel, boa mãe, generosa e sensata) acompanham os maridos, exercendo por via indirecta influência nas decisões tomadas no tribunal cigano. Este tribunal é o órgão informal a que recorrem sempre que têm origem disputas não sanáveis sem intervenção exterior entre famílias ciganas ou intra-famílias alargadas e as decisões tomadas por consenso são por norma seguidas pelas duas partes intervenientes no conflito. No entanto, mesmo o conflito sendo sanado através da intervenção do ‘tribunal’, os

elementos conflituantes passam a considerar-se ‘contrários’, o que significa o corte de relações e uma não partilha do mesmo espaço sócio-geográfico (o mesmo Bairro, a mesma cidade, a mesma região e, por vezes, mesmo o território nacional, em função da gravidade da ofensa) sob pena de reacender o conflito e a vingança se traduzir na morte de vários familiares da família do agressor.

O corte de relações e a não partilha do mesmo espaço sócio-geográfico em situações de conflito foi também observado por San Román (1975, 1997) e Gay y Blasco (2000) nos ciganos espanhóis por si estudados.

Contrariamente a Stewart (1997), que limita o tribunal cigano ao conselho de um ou mais homens, sem obrigatoriedade de obediência, o que foi relatado pelos sujeitos da minha unidade de observação e observado por mim foi a reunião de vários homens considerados de respeito dentro de comunidades diversas, cuja sentença deverá ser acatada pelas partes beligerantes (incluindo a família alargada de cada uma), sendo raros os casos em que as decisões não são acatadas.

A deslocação dos elementos pertencentes ao ‘tribunal’ para o local do conflito não é isenta de tensão e apreensão por parte dos seus elementos (que normalmente vão armados), dado ignorarem a reacção das famílias conflituantes. Como nos referiu um dos seus elementos,

“cada vez que há uma...uma reunião dessas eu tenho algum receio. Vou porque me sinto na obrigação de poder ajudar e irei sempre mas que vou com o coração na mão, às vezes vou. Há situações muito complicadas. As pessoas vão armadas para lá e nós não sabemos o que pode acontecer” (Homem cigano, 53 anos, pertencente ao ‘tribunal’. Extracto de entrevista).

Submetidos à justiça do Estado Português, qualquer cigano que cometa um crime de sangue ou de honra dentro do seu grupo cultural, se o mesmo não for sanado pelo ‘tribunal’ próprio (o que acontece quando as famílias beligerantes não chegam a um consenso e não acatam a decisão tomada pelo mesmo), é julgado duas vezes: mesmo que condenado e preso pela justiça do Estado português, uma vez libertado fica sujeito à justiça da comunidade, registando-se a vingança da família do ofendido ou do morto nos elementos da família alargada do agressor. Nos momentos de vingança, a força e a fraqueza de cada família é medida em termos do maior ou

menor número de elementos que a constituem (principalmente masculino) e do maior ou menor poder económico de cada uma, o que significa que *o tipo de vingança não é idêntico para situações idênticas*. Como se verificou em duas situações de vingança que envolveram duas das famílias alargadas estudadas, o maior número de elementos num dos casos e o poder económico noutra caso, possibilitaram que a família dos agressores (com excepção do agregado familiar nuclear) permanecesse no seu local de residência, não sendo realizada a habitual fuga em massa. Com efeito, *nos momentos de vingança, jogam-se os diferentes tipos e montantes de poder* que os restantes elementos ciganos consideram que as respectivas famílias possuem: numérico, financeiro, material bélico, *poder simbólico* (em termos de ‘fama’ que a família possa ter de ser uma família ‘assassina’), exercendo-se uma vingança que varia em grau de intensidade em função deste tipos e montantes de poder.

Para além destes aspectos, sempre que algum elemento cigano é assassinado por outro elemento pertencente ao mesmo grupo étnico, a família da vítima tem sempre direito a uma compensação material, algum tipo de bens pertencente à família do assassino, nomeadamente os lugares de feira e/ou a casa onde habitam, naquilo que parece ter algum tipo de semelhança com o que Radcliffe-Brown (1982 [1950]) referiu como o “preço de sangue”, ou seja, uma indemnização material exigida pela morte de uma pessoa.

Apesar de os elementos desta comunidade condenarem a vingança quando esta é exercida sobre os elementos da família alargada do agressor e não apenas sobre este e a sua família próxima (pais, filhos, irmãos e irmãs, netos), consideram importante exercê-la, não só pelos esquemas incorporados de percepção e acção, mas também devido à pressão do grupo alargado uma vez que um cigano que não ‘lave a sua honra’ é considerado um cigano sem dignidade, sendo ostracizado pela comunidade. Ou seja, *a pressão comunitária real e/ou simbólica*, resultante da *Lei Cigana dá continuidade a práticas culturais* que muitos dos elementos ciganos (desta e de outras comunidades com quem contactei) gostariam de ver *reconfiguradas*, principalmente em relação à vingança, ao luto, à frequência da escola pelas raparigas ciganas e, em menor grau, à realização de casamentos exogâmicos.

No entanto, mesmo estes elementos, consideram importante a existência desta *Lei* como forma preventiva de mais mortes entre os ciganos:

“Eu sou muito rancoroso. Se não existisse esta *Lei*, havia muitas mais mortes. Se eu soubesse que se matasse outro cigano que me ofendesse que não acontecia nada à minha família, eu matava-o. Como sei que se vingavam nos meus, retraio-me” (Homem cigano, 54 anos, pertencente ao ‘tribunal’. Notas do diário de bordo).

“Se não existisse esta *Lei*, já não existiam metade dos ciganos, sabe? Matavam-se uns aos outros. Se não fosse pela minha família, pela minha mulher, os meus filhos, os meus pais, os meus irmãos e irmãs, eu já tinha despachado um ou dois. Não o fiz porquê? Por causa deles! Esta *Lei* nunca vai acabar. Mesmo que o Estado português quisesse acabar com ela, era mais fácil os ciganos abandonarem todos o país do que abandonarem a *Lei*. Sempre existiu e vai existir. Acredite em mim” (Homem cigano, 28 anos. Notas do diário de bordo).

Ou seja, a *Lei da vingança funciona também como um elemento dissuasor de conflitos intra-étnicos e de intenções de vingança* face a determinados conflitos percebidos pela comunidade como de menor gravidade. A este respeito, Acton (1997:145) refere que se poderá pensar que um sistema de justiça como este levaria a uma violência endémica, o que de facto, não corresponde à realidade. Com efeito, Gronfors (cit. Acton, 1997), considera que a razão subjacente a uma não violência endémica consiste no facto de, embora não existindo policiamento dentro dos grupos ciganos observados, as normas sociais prevalecentes possuírem um efeito individual (não consciencializado) ao nível das acções que são consideradas certas ou erradas, evitando-se aquelas que podem dar origem a situações de vingança.

Na minha unidade de observação existem também elementos que consideram que a vingança se deveria exercer apenas sobre o assassino e não sobre qualquer outro elemento da família.

“O que acho mal na vingança é pagar a família toda. Paga o assassino e pronto. Esse deve morrer. Mas a família dele, que culpa tem? Não está certo. Isto é o que eu acabava nos ciganos.” (Mulher cigana, 48 anos. Notas do diário de bordo).

“A única coisa que nós temos a acabar é que antigamente, se eu fazia uma morte, suponhamos, não é, acontece que haviam de se vingar num neto, num sobrinho, num primo, nós estamos a acabar com isso. Vingar-se do próprio que fez o mal. Estamos a caminhar para aí, vamos lá a ver se chegamos aí bem. Já houve casos que se evitou. Estamos a acabar com isso. Se um pai fizer o mal, os filhos também pagam. Mas já não paga o irmão, não paga o sobrinho, não paga a cunhada” (Homem cigano, 56 anos, membro do ‘tribunal’. Extracto de entrevista).

Mas não houve nenhum elemento (quer na realização das entrevistas, quer nas conversas informais, quer na observação levada a cabo) que considerasse que a vingança deveria deixar de existir.

“(…) não é a questão da vingança, é vingar-se na pessoa que não deve ser vingada. E é isso que eu estou contra essas coisas.” (Homem cigano, 56 anos, membro do ‘tribunal’. Extracto de entrevista).

(…) a pessoa que fez a morte a um irmão, eu enquanto não o matasse, eu não descansava, isso não acabava. (...) eu vingar na família toda, não vingava, vingava-me sim no que matou.” (Homem cigano, 24 anos, guarda de obras da construção civil. Extracto de entrevista).

A premissa ‘quem mata deve morrer’, (vingar a morte do familiar com a morte de quem matou, ‘lavando assim a honra da família), constituiu-se numa regularidade discursiva por vezes só evidenciada após o relato, por parte da investigadora, dos vários casos (uns mais recentes, outros mais antigos) de que teve conhecimento. Subjacente ao ocultar deste tipo de prática foi visível uma tentativa de desfazer aquilo que consideram ser uma hetero-imagem negativa, bem como a preservação para si deste tipo de norma de conduta.

No entanto, outro tipo de ofensas (nomeadamente o insulto, a pancada ou a quebra de compromisso entre jovens), dando origem a famílias contrárias, actualmente já não obriga à fuga das famílias, do agressor ou do responsável pela quebra do compromisso, considerando-se que isto já não acontece devido ao processo de sedentarização das comunidades e às comodidades que derivam desse processo.

“Nós se matarmos temos que deixar as nossas casas, temos que andar para aí a penar, a sofrer pelos nossos filhos e a mentalidade mudou um pouco, pela vida que eles têm actualmente” (Homem cigano, 53 anos, pertencente ao ‘tribunal’. Extracto de entrevista).

“A morte, a vingança acontecia mais quando os ciganos andavam por aí... de um lado para o outro, não tinham casa, não tinham... nada... para deixar. Agora as coisas são um bocado diferentes devido ao conforto que se tem: tenho uma casa, televisão, o meu sofá... se matar alguém ou se me quiser vingar de alguém, tenho que abandonar tudo. E isto também retrai um bocado as pessoas” (Homem cigano, 48 anos. Notas do diário de bordo).

Quando por vezes a decisão dos elementos constitutivos do tribunal cigano não é acatada por uma ou por ambas as partes envolvidas no conflito (no caso de conflitos menores, como a custódia de uma criança em caso de separação dos progenitores), os elementos do tribunal cigano remetem a sua resolução para o tribunal “dos portugueses”, funcionando este como uma instância a que se pode recorrer quando o tribunal próprio não consegue cumprir a sua função, embora raramente aconteça.<sup>163</sup>

Quando os conflitos não revestem o carácter de lavagem de honra, normalmente as partes conflitantes procuram conselho junto de um ou dois homens de respeito da comunidade, não sendo necessária a reunião das famílias em conflito e dos homens de respeito.

### *2.9. As crianças*

Tal como sentem orgulho e superioridade cultural na forma de tratamento dos seus elementos doentes, também em relação ao tratamento das crianças e dos elementos idosos o sentimento é idêntico. As crianças são tratadas com carinho, enorme benevolência e satisfação da maior parte dos seus desejos, privilegiando-se a

---

<sup>163</sup> Sobre o sistema de vingança intra-étnico ver, para o caso inglês, Okely (1983 e 2005).



explicação em vez do castigo físico quando a criança tem um comportamento considerado inadequado.<sup>164</sup>

É com evidente orgulho que frequentemente referiram à investigadora que

“nunca ouviu dizer na televisão ou nos jornais que um cigano violou a filha ou que matou uma filha ou que abandonou uma criança. Nunca.”<sup>165</sup>

Isto significa que, em momentos de fragilidade de algum agregado familiar expressa em termos de aprisionamento de um ou dos seus dois progenitores, as crianças deste agregado familiar são deslocadas para um novo agregado familiar, normalmente constituído por irmãos ou irmãs dos progenitores.

Pela importância atribuída à descendência, em casos de infertilidade do casal, acontece por vezes a adopção de uma criança não cigana que apresente características físicas próximas do seu ideal de beleza e que não se constitua num marcador étnico cigano: brancas, preferencialmente de olhos e cabelos claros, como tive oportunidade de presenciar.

Regra geral os casos de adopção não são comentados pelo agregado familiar nuclear ou pela família alargada, não sendo frequentemente do conhecimento da comunidade alargada e da própria criança/jovem, que se julga de ascendência cigana.

De acordo com vários membros da comunidade, a partir do momento em que a criança é educada entre os ciganos, passa a pertencer culturalmente ao mesmo sistema de valores, o que faz dela uma elemento do grupo:

“Não interessa que não seja cigana! É educada pelos ciganos, é cigana. Passa a ser cigana. Não é o nascimento que conta, é a educação. Não é assim? Eu penso assim! Muitos ciganos não pensam assim. ‘Ai não tem sangue cigano, não é cigana’. Não é o sangue que conta. É a educação, não é assim? (Homem cigano, 28 anos, casado, pai de dois rapazes e de uma rapariga).

---

<sup>164</sup> A educação e socialização das crianças será objecto de análise no capítulo IV.

<sup>165</sup> O facto de não ser noticiado nos meios de comunicação social não significa que não estes casos não existam de forma muito residual a nível nacional, como tivemos conhecimento. No entanto, as formas de vingança adoptadas neste tipo de situações funcionam como um elemento fortemente dissuasor deste tipo de prática dado o carácter violento de que se revestem e que me foi dado a conhecer no decurso do trabalho de campo.

Esta forma de pensamento, partilhada por vários elementos da comunidade, é revelador de uma consciência ao nível da formação da identidade étnica e da pertença a um dado grupo socio-cultural que, na sua perspectiva se faz pelos processos de socialização e educação familiares e comunitários.

“Está a ver a filha da minha tia B? Olhe bem para ela. Não tem feições de cigana. Loira, branquinha, olhos azuis, a cara... Vê-se qua não é cigana. Mas é cigana porque a minha tia B adoptou-a quando ela era bebé e foi educada como cigana. Foi educada por nós, pelos ciganos, é cigana. (R. 17 anos, solteira. Notas do diário de campo).<sup>166</sup>

Não deixa também de ser sociologicamente pertinente interrogar em que medida esta prática cigana que não é tão escassa como se possa julgar (tive conhecimento de mais três casos de adopção em famílias próximas destas) não estará na origem da frase proferida com alguma frequência pelas gerações mais velhas do grupo socio-cultural maioritário em relação às crianças: “se te portas mal, vem um cigano e levate”. Em que medida as famílias ciganas não funcionaram ao longo dos séculos como uma espécie da ‘roda’ existente na Idade Média? Em que medida as crianças não desejadas não seriam entregues a famílias ciganas, culpando-se depois convenientemente estas pelos ‘desaparecimento’ das mesmas?

### 2.10. Os idosos

Relativamente aos elementos *idosos*, estes são, por norma, tratados com respeito uma vez que se *constituem nas memórias vivas da comunidade* já que a cultura cigana é uma cultura ágrafa, cuja transmissão é realizada de forma oral fundamentalmente através dos mais velhos.

---

<sup>166</sup> Este foi o primeiro caso de que tive conhecimento e também o único caso existente nas famílias observadas. Foi-me pedido segredo sobre o mesmo, mas a própria mãe adoptiva da criança, actualmente com 13 anos, acabou por me revelar o caso por considerar necessitar de ajuda da investigadora dado a criança não ter sido legalmente adoptada, mas dada à família cigana por uma mulher não cigana. Estando a decorrer o processo de adopção, a mãe adoptiva solicitou à investigadora que intercedesse por ela junto das entidades competentes no sentido de garantir a sua fiabilidade e confiança como pessoa e como mãe.

Por norma, a responsabilidade de cuidar dos pais cabe ao filho mais novo que, uma vez casado, deverá permanecer na casa dos progenitores. Quando isto não acontece (o que cada vez é mais frequente), e posteriormente um dos progenitores fica viúvo, a responsabilidade pelo cuidar do elemento sobrevivente é de todos os filhos e filhas. Este cuidar, que é sentido por todos como uma obrigação, não é no entanto vivido sem conflitos quando é percebido um maior envolvimento/cuidado por parte de alguns dos filhos ou filhas e de uma certa negligência por parte de outros. Esta desigualdade entre filhos/as no que respeita ao cuidar leva a que, sempre que possível (quando o progenitor vivo revela autonomia física e psicológica), os filhos procurem manter alguma privacidade em relação aos pais, mantendo este/a na sua própria casa. Como referiu uma mulher viúva, os filhos

“querem viver a vida deles sozinhos. Não me convidam para casa deles. E eu não empresto as minhas mãos a ninguém. Sou limpa e trabalho (Mulher cigana, 63 anos. Nota do diário de bordo).

numa clara referência à sua independência/autonomia física.

A percepção de uma certa ‘negligência’ por parte dos filhos e filhas levam-na a expressar o desejo de viver num lar como forma de resolução do problema que considerava estar a vivenciar:

“Queria ir para um lar. Assim já não incomodava ninguém”(Ibid.).

Esta é, no entanto, uma hipótese remota dado que, para além do ‘cuidar dos seus’ fazer parte da cultura cigana, do *ethos* cigano, a colocação de um progenitor num lar significar uma forte crítica comunitária e uma vergonha para a família face à comunidade. Para além da censura comunitária, colocar um ou uma progenitora num lar significa colocar um elemento cigano num espaço sócio-cultural pertencente ao ‘Outro’, a um diferente, uma vez que o lar não funciona para os ciganos, à semelhança do que acontece na cultura da sociedade maioritária, ou seja, como uma espécie de extensão da cultura familiar dado que o elemento permanece dentro do seu sistema cultural. A não colocação de um progenitor ou progenitora num lar significa uma protecção deste em relação a um ‘Outro’ que é percebido com desconfiança.

O facto de os ciganos desejarem manter uma imagem de superioridade cultural em relação à cultura da sociedade maioritária é também um aspecto a ter em conta na permanência dos seus traços culturais, o que significa que esta diferença é também construída e percebida na relação com o ‘Outro’.

### *2.11. Nacionalidade, etnicidade e percepção de si*

Apesar de as famílias estudadas serem descendentes dos ciganos residentes há séculos em Portugal e de todos os seus elementos serem detentores de nacionalidade portuguesa, nas relações do quotidiano com os não ciganos portugueses fazem frequentemente referência a ‘você, os portugueses, nós, os ciganos’.

Quando confrontados pela investigadora com o facto de também serem cidadãos portugueses, referiam:

“haaa... sabe o que queremos dizer; somos portugueses, claro, mas somos ciganos. Somos ciganos e portugueses. É uma maneira de diferenciar a vossa raça da nossa raça” (Notas do diário de bordo).

O que significa que, na relação com o não cigano pertencente à sociedade maioritária, é a pertença étnica que apresenta primazia sobre a pertença nacional, o mesmo não acontecendo quando se confrontam com ciganos oriundos de outros países, nomeadamente ciganos Romenos imigrantes. Aqui, é o sentimento de pertença nacional que vem em primeiro lugar, sobrepondo-se à pertença étnica, referindo frequentemente de forma depreciativa: “esses são ciganos, mas não são portugueses como nós”, evidenciando uma superioridade face a estes ciganos, onde a pertença nacional parece funcionar como uma forma de elevação de estatuto social.

No entanto, a percepção de si enquanto minoria, funciona como um dos factores de união e protecção grupal face ao ‘Outro’ não cigano, exteriorizada mesmo quando perante ciganos desconhecidos.

“(...) eu se for daqui do Porto para outro lado qualquer, não conheço um cigano qualquer. Mas se vir um cigano numa aflição, eu dirijo-me a ele (...). É já um sistema nosso, isto já vem detrás. (...) às vezes a gente dizemos assim, já tem acontecido: olha, fulano e fulano fez isto, não veio aqui e tal, mas passa aquele bocado e eu depois também com esses problemas, para ele passa e vai lá ajudá-lo a

ele. (...) que como a gente somos uma minoria, não é, (...) isto é um facto, quem é que nos vai ajudar? Porque repare, portanto o caso de vocês, só sabem que têm muita gente, não é? Podem ter visto ou aquilo ou aquilo e estão-se marimbando, não é? Nós somos uma minoria, claro, temos que nós nos ajudarmos uns aos outros” (Homem cigano, 56 anos. Extracto de entrevista).

“Acho que não tem outra explicação, (...) acho que é uma das coisas que os faz unir é eles sentirem-se uma minoria e sentirem-se discriminados. (...) é, tenho a certeza que é, somos uma minoria e sentimo-nos discriminados” (Homem cigano, 53 anos. Extracto de entrevista).

O que significa, mais uma vez, que a percepção de si enquanto minoria e as fronteiras étnicas são também construídas e mediadas pela sua relação com o ‘Outro.

Importa ainda salientar que a percepção de si enquanto elemento pertencente a uma cultura específica não é oralmente evidenciada apenas ou mais importante pela fisionomia ou pelo vestuário, mas antes por um sentimento interior, uma maneira de ser cigana:

“A gente... não sei explicar, como é que vou explicar...sente-se cigano, percebe? Aqui dentro [coloca a mão no peito], aqui dentro a gente sente-se cigano. Mesmo que eu não me vista à cigana, que não fale à cigana (que eu não falo, como vê e muitos ciganos não falam), eu sou cigana. É um sentimento, é um sentir próprio dos ciganos e que mais ninguém tem. É só nosso. E é por isso que o cigano nunca deixa de ser cigano. Aqui dentro, nunca deixa de ser cigano” (Mulher cigana, 28 anos. Notas do diário de bordo).

“É impossível deixar de ser cigano. Temos uma cabeça diferente. Acha que o T. porque estudou mais, é menos cigano? Havia de o ver só connosco! É mais cigano do que os outros! (Jovem cigana, 17 anos. Notas do diário de bordo).

### *2.12. Percepção da Origem*

Quando indagados sobre a sua origem, alguns elementos consideram que são oriundos da Índia, outros do Egipto, outros que descendem dos árabes, outros não fazem ideia, referindo: “somos portugueses. Os seus antepassados são o quê?”. Mas, uma parte significativa dos homens (e todos os pastores da Igreja Evangélica de

Filadélfia com quem dialoguei, num total de 4) foram unânimes em considerarem os ciganos oriundos de Israel, sendo portanto Judeus.

“Somos a 11ª tribo de Israel, que não se sabe o que aconteceu. Perdeu-se o rasto. Acho que eram os ciganos. Somos nós. Passamos a andar pelo mundo.” (Homem cigano, 55 anos, Pastor da Igreja Evangélica de Filadélfia. Notas do diário de bordo).

“Acho que somos de Israel. As nossas mulheres vestem-se da mesma maneira, os casamentos são iguais, é tudo igual. Somos descendentes dos Judeus. Somos israelitas.” (Homem cigano, 29 anos. Notas do diário de bordo).

“Eu acho (os ciganos) que vem de Israel... Quando Israel foi disperso, sete tribos, eu acho que é daí, não sei mas Israel foi disperso, foi uma das sete tribos que se dispersou.” (Homem cigano, 56 anos. Extracto de entrevista).

Esta forma de posicionamento está consentânea com o sentimento de superioridade cultural que evidenciam em relação aos não ciganos: são o ‘povo de Deus’ e que considero ser também um dos aspectos subjacentes à *baixa permeabilidade à assimilação cultural* evidenciada pelos ciganos.

“O povo cigano é o povo judeu. O povo judeu não é o povo de Deus? Jesus de Nazaré, rei dos Judeus, é um povo cigano, o cigano é um povo judeu, é um povo que vem de Deus. É sangue dos nossos (...) é o mais real”. (Homem cigano, 56 anos. Extracto de entrevista).

Para além desta dimensão, a confrontação com o ‘Outro’ diferente tem como consequência uma *reação defensiva e de demonstração de supremacia de pertença étnica*.

“(...) pessoas que dizem assim: ah, tu és cigano, donde vieste? Os ciganos? Tenho nome de cigano mas sou português, sou de cá. E tu? Ah, eu sou português. Português porquê? O bilhete de identidade é português, não sabes donde és? Se és como é que se dizia isso antigamente, se és mouro, tu és português, tu nasceste cá, eu também nasci cá. O bilhete de identidade, também tenho mas eu sei, eu sei que tenho uma etnia, sou cigano. E tu que és? Tu não sabes! Dizes que és português, porque tens no bilhete de identidade português, é isso? Ah, não sei. (...) não sabes

responder, pois não. Eu ainda sei que sou cigano e tu não sabes donde é que vieste”  
(Homem cigano, 56 anos. Extracto de entrevista).

Numa situação percebida como de inferioridade face a um ‘Outro’ que se pensa e/ou pretende evidenciar como superior, usando o termo ‘cigano’ como forma de o inferiorizar, o indivíduo reage procurando inferiorizar o ‘Outro’ evidenciando a ausência de uma etnia de pertença por comparação com a sua pertença, transformando assim a regularidade das situações de inferioridade numa situação de superioridade.

### 2.13. Língua

É unanimemente considerado por linguistas (cf. Matras, 1995, 2005) que a língua de origem falada pelo povo cigano deriva do sânscrito, tendo portanto uma origem indiana.<sup>167</sup> Designa-se de Romanes e constitui-se na língua universal dos ciganos, sendo compreendida, em diferentes graus, pelos diferentes grupos existentes nos diversos países.

No que concerne à minha unidade de observação, em termos linguísticos e nas relações estabelecidas no quotidiano (entre si e/ou com os elementos da sociedade maioritária), os seus elementos expressam-se em português, usando um dialecto próprio (mistura de Português, Caló e Romanes) em momentos de tensão inter-étnica (principalmente nos contactos com as forças de segurança) ou quando não pretendem ser percebidos pelo ‘Outro’ não cigano. O seu domínio do Romanes é no entanto muito reduzido, sendo apenas os elementos mais velhos da comunidade que evidenciam um maior conhecimento da sua língua, embora demonstrem dificuldade em estabelecer um diálogo continuado unicamente em Romanes.<sup>168</sup>

É no entanto com orgulho que referem: “nós entendemos o que vocês dizem mas, se nós quisermos, vocês não nos entendem”, constituindo este factor, na sua perspectiva, um elemento de superioridade em relação aos não ciganos.

---

<sup>167</sup> A propósito da origem do Romanes, consultar [www.llc.manchester.ac.uk/Research/Projects/romani/files/11\\_origins.shtml](http://www.llc.manchester.ac.uk/Research/Projects/romani/files/11_origins.shtml)

<sup>168</sup> Algumas palavras em Romanes utilizadas e que a comunidade permitiu que fossem divulgadas pela investigadora, são: *Busnó* (não cigano); *Bori* (nora, rapariga); *lacha* (vergonha); *lúmia* (prostituta); *poquinó* (pagou-te); *shuri* (navalha).

No entanto, quando confrontados pela investigadora com vocábulos em Romanes recolhidos por Adolfo Coelho (1995 [1892]), mesmo as gerações mais jovens (entre os 25 e os 35 anos) identificavam o seu significado, embora utilizassem aqueles vocábulos de forma reconfigurada.<sup>169</sup>

Para além de falarem uma mistura de Português, Espanhol e Romanes, falam também uma espécie de código linguístico próprio, por si elaborado e usado em situações em que não querem ser compreendidos pelos não ciganos, como por exemplo, numa situação de comercialização de artigos, sendo frequente perguntarem a outra ou outro cigano: “a *pailha* pagacerou-te” ou “paícerou-te”? Sendo esta palavra sinónimo da palavra Romanes “poquinó”, que significa: “pagou-te”.

Um elemento característico do seu falar é também a fonética, com um uso e um acentuamento pronunciado da última vogal, nomeadamente do ‘i’ (aiiii, paiii), do ‘e’ (“Manheee”) e do ‘o’, transformado em ‘u’: issuuu, cuja regularidade denuncia os seus portadores como pertencentes ao grupo socio-cultural cigano, funcionando como um elemento distintivo dos mesmos, mas que consideram que os desvaloriza face ao ‘Outro’ pertencente ao grupo socio-cultural maioritário.

Não se apresentando o seu “*habitus* linguístico” (Bourdieu, 1998:75) concordante com as normas socialmente valorizadas, essa diferenciação, com origem na socialização familiar e comunitária e evidenciada na sua utilização quotidiana, dá origem a um sentimento de inferioridade por relação ao grupo referente, que é o grupo socio-cultural maioritário.

Como refere Bourdieu (*Ibid.*),

“não aprendemos a falar simplesmente por ouvir falar um certo falar mas também falando, oferecendo portanto um «falar» determinado num mercado determinado, quer dizer, trocas efectuadas no seio de uma família que ocupa uma posição social determinada no espaço social e propondo, desta forma, à *mimesis* prática de quem chega de novo, modelos e sanções mais ou menos afastados do uso legítimo.”

---

<sup>169</sup> Os vocábulos com os quais confrontei os indivíduos ciganos são efectivamente palavras do Romanes, embora Adolfo Coelho na altura não as tivesse identificado como tal. A minha certeza a este respeito deriva de diálogos que mantive em congressos internacionais com linguistas estrangeiros que realizam investigação sobre a língua cigana. Os termos que referi acima foram identificados por estes investigadores como termos utilizados por ciganos em diversos países europeus e considerados pelos linguistas como fazendo parte do léxico da língua cigana.



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

De acordo com Bourdieu (*Ibid.*),

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

No caso dos sujeitos-actores da unidade social analisada, o que é exprimido através do *habitus* linguístico não é “todo o *habitus* de classe”, mas todo o *habitus* étnico, que se revela denunciador de uma pertença e socialmente desvalorizador do seu portador.

#### 2.14. Religião

Em termos religiosos, pertencem na sua maioria à Igreja Evangélica de Filadélfia, frequentando o ‘Culto’ com regularidade. Tradicionalmente católicos, os ciganos portugueses foram-se gradualmente convertendo à Igreja Evangélica de Filadélfia, principalmente nos últimos 15 anos. Este movimento terá entrado em Portugal por volta de 1974/75, através de dois pastores ciganos espanhóis (cf. Sá, 2001).<sup>170</sup>

Revelando-se extremamente supersticiosos, os elementos da unidade de observação que aderiram à Igreja Evangélica de Filadélfia frequentam o ‘Culto’

---

<sup>170</sup> Também na vizinha Espanha se assistiu a um processo semelhante, com uma adesão significativa dos ciganos à Igreja Evangélica de Filadélfia. Ver, a este propósito, Gay y Blasco (2000) e Canton (2001).

como uma forma de se libertarem de “maus pensamentos” e de encontros com o “diabo” que consideram ver com frequência quando, por razões várias, deixam de poder frequentar o ‘Culto’ ou se afastam deste temporariamente. A aparição do ‘Diabo’ acontece em momentos que consideram de tentação ou fragilidade psicológica derivada da vivência de problemas vários (morte de familiar, toxidependência, azar nos negócios). A frequência do ‘Culto’, aproximando-os de Deus, afasta o ‘Diabo’ de si.

Na comunidade estudada, a religião funciona também como uma forma de *regulação social* (reguladora de comportamentos e emoções) e de contenção daquilo que designam por ‘excessiva emoção cigana’, expressa fundamentalmente em momentos de tensão intra e inter-étnica.

“Sabe, os ciganos são muito emotivos. Por qualquer coisa, exaltam-se logo. A religião acalma-os” (Pastor da Igreja Evangélica de Filadélfia, 30 anos. Notas do diário de bordo).

A pertença religiosa é ressaltada nesses momentos de tensão em que, face à contenção dos ciganos religiosos, se ouve frequentemente dizer “abusam porque sabem que somos ciganos de Deus”. Isto significa que, por exemplo, face à *Lei Cigana*, na componente relativa à vingança, estes ‘ciganos de Deus’, praticam uma vingança considerada mais suave, que vai no sentido de articular a preservação da honra com a ‘palavra de Deus’, que condena este tipo de práticas. Serem “ciganos de Deus” apresenta-se assim como uma *distinção face aos outros ciganos*, o que implica uma certa moderação/contenção nas atitudes e nas palavras.

De acordo com os dados por mim recolhidos, a religião funciona também junto de algumas famílias como uma forma de *contenção económica*, proporcionando alguma *disciplina financeira* que tem permitido a compra de casa própria a alguns agregados familiares. Como referia uma mulher cigana:

“É Deus que nos tem ajudado. Deus é tudo. Deus tem-nos ajudado a ter disciplina, a ser rigorosos. O cigano é muito gastador. Gasta quase tudo em comida. Não sabe fazer pouca comida e estraga muito. Nós, todas as semanas púnhamos dinheiro no banco. Foi assim que conseguimos comprar esta casa, com disciplina” (Mulher cigana, 28 anos, casada, mãe de dois filhos. Notas do diário de bordo).

É também na religião e nas sessões de ‘Culto’ que vários elementos vão buscar energia e fé para fazer face a problemas do quotidiano, bem como para se libertarem da droga, existindo inclusive alguns pastores ex-toxicodependentes e que funcionam como exemplos para os jovens em situação de toxicodependência.<sup>171</sup> Também Blanes (2003:117), num estudo realizado com ciganos da área de Lisboa refere que “(...) muitos processos de adesão ao culto resultam de tentativas desesperadas de pessoas com histórias de família dramáticas, que procuram explicações para os males e azares partilhados; do mesmo modo, resultam de processos de desintoxicação e tratamento das pessoas que procuram novos rumos nas suas vidas.”

Enquanto que as famílias por mim estudadas frequentam o ‘Culto’ com regularidade, constituindo-se esta regularidade em factor fundamental de bem-estar espiritual,

“Quando vou ao Culto venho de alma lavada. Às vezes não posso ir e quando não vou, parece que me falta alguma coisa; não ando bem” (Mulher cigana, 39 anos. Notas do diário de bordo).

“Andar no culto faz a nossa vida correr bem. Andamos em paz. Até parece que o negócio corre melhor, andamos mais bem dispostas, na família, tudo” (Mulher cigana, 34 anos. Notas do diário de bordo).

o mesmo não acontece num estudo levado a cabo por Brinca (2006:231) junto de famílias ciganas da área de Lisboa, onde a autora considera que “a identificação religiosa ou a religiosidade (...) é situacional, ou seja, depende das situações (como estar possuído por «um espírito», sentir-se triste e com tendência para o isolamento, não ter êxito na venda, brigar com a família, etc.).”

Do meu trabalho de terreno, importa também realçar o facto de a necessidade de compreender os textos religiosos ter levado alguns jovens analfabetos à

---

<sup>171</sup> Manuela Canton (2001), no seu estudo com ciganos da Andaluzia faz também referência a processos de contenção de despesas e do papel da Igreja na reabilitação de jovens toxicodependentes. A autora considera que o protestantismo está a cumprir uma dupla função entre os ciganos andaluzes: por um lado, é instrumento de afirmação cultural num momento histórico de extrema distorção das tradições e, por outro lado, é motor de transformação cultural, através de uma releitura crítica das tradições e identidades ciganas realizada no seio dos novos agrupamentos religiosos, reforçando a identidade étnica pela defesa da manutenção do essencial das tradições ciganas.

aprendizagem da leitura, funcionando assim a religião como uma motivação para a aprendizagem da leitura.

Os Pastores da Igreja Evangélica de Filadélfia, sendo relativamente jovens quando comparados com os chamados ‘tios’ da comunidade, gozam de um estatuto diferenciado e hierarquizado comparativamente aos restantes homens da mesma idade. Embora o seu estatuto não seja comparável ao estatuto dos ‘tios’ (já que estes continuam a servir de conselheiros aos jovens pastores pela experiência e exemplaridade de vida), constituem-se também em homens de respeito dentro das comunidades porque “espalham a palavra de Deus” e “aconselham nos momentos maus da vida”. O tornar-se ‘pastor’ funciona assim como uma outra forma de hierarquização dentro da comunidade.<sup>172</sup>

### *2.15. O expressar das emoções: uma emotividade vigilante*

A excessiva emotividade, para a qual a frequência do ‘Culto’ parece ser uma forma de controlo, é uma característica atribuída pelo grupo socio-cultural maioritário ao grupo socio-cultural cigano, funcionando também como um marcador do grupo, aparecendo como uma característica natural, constituinte da ‘essência’ dos ciganos. Os próprios elementos ciganos caracterizam-se a si próprios como muito emotivos, quer no expressar da dor, quer no expressar da alegria, quer ainda quando percebem a existência de algum tipo de perigo.

Como tive referi anteriormente, a demonstração da dor individual tem subjacente um significado social de demonstração do seu sofrimento ao colectivo, sendo uma constante nos momentos de doença e morte de familiares próximos.

Também nos momentos de alegria (casamentos, baptizados, aniversários, restabelecimento de um familiar doente) a exteriorização das emoções é realizada de forma ruidosa e continuada, sendo considerado pelos ciganos como fazendo parte da sua forma de ser: “o cigano é assim, prontos!”

Mas o que aparece ao olhar dos não ciganos e dos próprios ciganos como fazendo parte da sua genética biológica não é, na minha perspectiva, mais do que o

---

<sup>172</sup> A este propósito, e para o caso espanhol, ver Gay y Blasco (2000), onde a autora considera que a organização política dos ciganos foi afectada pela Igreja Evangélica de Filadélfia, influenciando nas hierarquias masculinas.

produto de um longo processo sócio-histórico, onde a percepção de uma dada situação como ameaçadora era uma constante.

Com efeito, durante a realização do trabalho de campo, a activação imediata do estado de alerta em momentos percebidos como de perigo iminente pelos elementos da comunidade constituiu-se numa regularidade, activação essa antecedida e seguida de forte tensão física e psicológica, quer fossem momentos de apreensão de roupa de contrafacção pelas forças policiais, momentos de conflito inter-étnico ou de conflito potencial. Os ciganos da unidade de observação evidenciavam o que designei por uma *emotividade vigilante*, caracterizada por um estado de alerta continuado que resulta, na minha perspectiva, da situação sócio-histórica experienciada por este grupo étnico, da vivência continuada de situações de perseguição, exclusão, reclusão e expulsão.

Por *emotividade vigilante* entende-se um estado de alerta psicológico constante que, derivado de uma genética cultural reconfigurada, é imediatamente activado em situações percebidas como de perigo (iminente ou real) e fragilizadoras da comunidade como um todo ou de elementos seus constituintes.

Apesar de actualmente aqueles processos de exclusão revestirem formas brandas, diferentes e subtis, esta *emotividade vigilante*, transmitida de geração em geração em forma de uma *genética cultural reconfigurada*, encontra-se latente e é accionada de imediato nos momentos percebidos como fragilizantes da comunidade, acabando por ser extensivo a outras situações, contextos e processos de interacção. O que aparece como uma característica ‘natural’, biológica, não é mais do que o resultado de uma construção social, que acaba também por funcionar como um marcador étnico negativo, mediador das relações inter-étnicas.

### 2.16. *Escolaridade*

Os dados recolhidos junto destas famílias revelam-nos uma população com níveis de escolaridade muito reduzidos quando comparados com a população portuguesa global: num total de 190 indivíduos (dos quais 34 com menos de 6 anos), os dois elementos com um nível de escolaridade mais elevado encontravam-se, à data de realização do trabalho de campo, a frequentar o 10º e o 9º ano (dois rapazes de 17 anos de idade). Em 124 indivíduos maiores de 6 anos que não frequentam a

escola, 16,9% referiram ter o 6º ano, 39,5% dizem ter como habilitação académica o 4º ano, 18,5% referiram possuir entre o 1º e o 3º ano e 13,7% nunca frequentou a escola, numa população onde apenas 11 elementos se situam na faixa etária acima dos 50 anos.<sup>173</sup>

Por comparação com os homens, as mulheres são os elementos que apresentam maiores índices de analfabetismo pelo facto de a estas ter sido vedado durante décadas o acesso à escola. Por esta razão, a geração de mulheres dos 40 anos desta comunidade é uma geração de mulheres analfabetas (mulheres que, ou não frequentaram a escola ou frequentaram o primeiro ano do primeiro ciclo), assistindo-se a uma mudança com a renovação das gerações: a geração de mulheres dos 30 anos é uma geração que apresenta níveis de escolaridade que vão do analfabetismo (uma) ao segundo ano do primeiro ciclo e ao primeiro ciclo completo, enquanto que a geração dos 20 é a geração da ‘quarta classe’, ou seja, do 1º Ciclo do Ensino Básico, embora em alguns casos exista a frequência do 4º ano sem conclusão do mesmo.

Actualmente ainda se constitui numa regularidade a negação ao género feminino de um percurso escolar prolongado, embora sejam estas quem, dentro da comunidade, evidenciem um maior desejo de continuidade escolar.

### 2.17. Profissão

São em número muito reduzido os elementos das famílias estudadas que frequentaram cursos de formação profissional e, aqueles que os frequentaram (num total de sete homens), não exercem profissão compatível com essa formação. Na opinião de muitos dos elementos da comunidade, esta situação tem lugar devido ao racismo dos não ciganos portugueses em relação aos ciganos. Mas na observação participante por mim realizada, foi também perceptível que, a par deste racismo, os baixos níveis salariais, a existência de supervisão no trabalho assalariado e as 7 horas de trabalho diárias realizadas em espaços fechados, este último aspecto exigindo uma forte *reconfiguração do seu habitus primário*, principalmente no que

---

<sup>173</sup> Na totalidade de indivíduos referenciados, não estão contabilizados os cônjuges resultantes de casamentos exogâmicos que, apesar de oriundos de classes sociais desfavorecidas, apresentam níveis de escolaridade comparativamente mais elevados: entre o 7º e o 10º ano.

diz respeito à disciplina, apresentam-se como fortes condicionantes de uma alternativa profissional ao seu modo de vida económico.

No entanto, determinado tipo de conhecimentos adquiridos em alguns cursos de formação profissional com equivalência académica, é profissionalmente rentabilizado por alguns dos elementos destas famílias, nomeadamente os conhecimentos ao nível da informática que, sendo posteriormente transmitidos entre si, proporcionaram a aquisição de competências possibilitadoras de uma adequada utilização de computadores e Internet no que concerne à realização de downloads de filmes tendo por objectivo a construção de DVDS de contrafacção, realizando assim um uso do conhecimento adquirido para uma maior rentabilização do seu modo de vida económico.

Em termos profissionais<sup>174</sup>, e à semelhança da maior parte dos ciganos portugueses, os elementos desta comunidade dedicam-se maioritariamente à venda de vestuário em espaços concessionados para o efeito: as feiras, tendo-se também dedicado, nos últimos anos (desde 2004), à venda de DVD's e CDs de contrafacção, acumulando com a venda de vestuário como uma forma de diversificação dos artigos comercializados, procurando contornar assim alguns dos efeitos do “capitalismo de acumulação flexível” (Harvey, 1989).

Este é o tipo de trabalho para o qual se sentem ‘vocacionados’, dado considerarem-se portadores de uma produção discursiva persuasora, capaz de ‘convencer’ o não cigano da qualidade do produto. Este foi um dos aspectos também observados por Stewart (1997b) no seu trabalho com ciganos Húngaros.

Segundo alguns elementos da comunidade por mim estudada,

“não há ninguém que consiga vender mais do que os ciganos”.

O número de ciganos portugueses desempregados é desconhecido, não só porque a sua maioria não se encontra inscrita nos Centros de Emprego e Formação

---

<sup>174</sup> O termo “profissão” não é aqui aplicado na acepção sociológica do mesmo, mas em termos do uso que lhe é dado no quotidiano, ou seja, em termos de senso comum. O conceito de profissão sociologicamente definido é apenas aplicável a indivíduos detentores de um saber científico adquirido nas Universidades, de uma deontologia e de um saber técnico, deixando de existir nas formas e conteúdos socialmente atribuídas.

Profissional, como também porque, do ponto de vista legal, esse registo não permite a sua identificação étnica uma vez que não são considerados minoria nacional.

### *2.17.1 Mulheres e profissão*

Como referi anteriormente, em termos comparativos, a mulher possui uma significativa menor probabilidade de exercer uma actividade fora do campo tradicional de ocupação cigana (as feiras) dado este exercício significar uma impossibilidade de vigilância por parte do género masculino. O trabalho nas feiras constitui-se numa continuidade/prolongamento do espaço doméstico exercido sob o controlo dos homens e da comunidade em geral.

No exercício da actividade profissional existe uma certa subordinação das mulheres uma vez que existe uma continuidade temporal no seu exercício por comparação com o exercício intermitente da actividade por parte dos homens. Mas, simultaneamente, a mulher construiu a sua autonomia profissional que lhe é também outorgada pela posse da carta de condução e pela construção de competências que, se sozinhas, lhes permite sobreviver economicamente.

Ou seja, no exercício da actividade profissional, assiste-se a uma *subordinação subordinante* por parte das mulheres em relação aos homens e de *dominação subordinada* por parte dos homens, manifestada na dificuldade destes em sobreviver economicamente sem o contributo das mulheres.

### *2.18.A vigilância e pressão grupais como forma de controlo comunitário e a tensão entre o desejo de um certo individualismo e as comodidades da protecção grupal*

Dos processos de reprodução e produção cultural da unidade de observação até aqui reflectidos, é evidente que o controlo e pressão grupais e comunitária sobre o indivíduo e sobre unidades familiares nucleares se exerce de forma real e/ou simbólica.

De acordo com Ross (1896, 1898, *in* Etienne *et al*, 1998:89), “o controlo social designa o conjunto de processos pelos quais a sociedade ou os grupos sociais que a compõem regulam as actividades dos seus membros em função de um certo numero de valores”. O controlo social resultaria assim “da acção de uma entidade



supra-individual – a sociedade, o grupo – sobre os membros que a formam” (Cusson, 1995:397), constituindo-se numa “forma de influência que se opera nas e através das relações interpessoais”(Ibid.:397).

Ferrarotti (1993) considera que “por mais individualista, inconstante e imprevisível que o indivíduo possa ser, ele só existe enquanto indivíduo, e só pode continuar a sê-lo, enquanto membro de uma sociedade, ou seja, semelhante a outros *semelhantes*” (1993:51). O autor continua dizendo que, “Por esta razão, não é de espantar que cada grupo social (...) tenda a exercer uma pressão contínua e sancionadora, para que o indivíduo se sujeite às normas vigentes e não deixe de cumprir as expectativas que o seu papel social comporta” (Ibid.:51-52, já que “a «traição» em relação a essas expectativas, se fosse generalizada, poria em risco não só o carácter congruente e relativamente integrado do sistema social, mas, além disso, minaria as condições sociais, pela sua perpetuação no tempo” (Ibid.:52).

É este o sentido que Durkheim (1984) dá à “educação moral” que o autor considera fundamental para a integração social dos indivíduos e para a regulação social, embora a reflexão de Ferrarotti vá no sentido da explicação e da compreensão do social e a perspectiva de Durkheim vá no sentido da defesa da normatividade social e da perpetuação harmoniosa da sociedade. De acordo com o autor, “a moralidade é um sistema de regras de acção que pré-determina a conduta” (Ibid.:122) e tem como objectivo “subtrair a conduta ao arbítrio individual”, funcionando como “regularizador da conduta” (Ibid.:125) e estabelecendo assim regularidades comportamentais.

Sendo incorporada pelos sujeitos, esta moralidade funcionará preventivamente como uma forma de autocontrolo pela adesão não consciencializada à norma e, quando não aceite, o controlo e a sanção do grupo funcionarão como meios de persuasão.

No que concerne à comunidade estudada, este controlo comunitário e grupal é tanto mais forte e efectivo quanto maiores são as relações de interdependência (materiais, afectivas ou outras) entre os seus membros, onde a ausência de mobilidade inerente à sua situação de marginalização face à sociedade maioritária (ausência de habilitações académicas elevadas e de formação profissional) é percebida como uma ameaça à segurança física e psicológica individual.

Encontrando-se em situação de forte dependência em relação ao grupo, a vulnerabilidade individual ao controlo grupal é tanto mais efectiva e duradoura quanto o grupo perceber que o condicionamento das oportunidades de vida individuais permite a unidade e coesão grupais e, conseqüentemente, uma protecção face à sociedade maioritária.

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.

O receio de conseqüências negativas com origem na comunidade, tem como efeito a regulação das condutas individuais dentro de padrões comunitários aceitáveis: o que aparece como uma regularidade é o indivíduo não agir de acordo com a vontade própria, mas de acordo com aquilo que considera serem as expectativas do todo face a si próprio. Reagindo por antecipação, espera assim obter como compensação a aprovação e gratificação do grupo.

O poder sancionatório do grupo, evidenciado através do controlo exercido, aparece como regulador de comportamentos individuais, mesmo que esse poder efectivamente não se manifeste a não ser na sua vertente simbólica.

Como referi anteriormente, muitos dos elementos da comunidade vivem uma tensão entre o desejo de um certo individualismo e o desejo (e o conforto) de uma protecção grupal face a um ‘Outro’ não cigano que é olhado (e o olha) com desconfiança e que o isola na sua diferença, vivendo permanentemente numa “inclusão-excludente” (Casa-Nova, 2004), ou seja, uma inclusão no grupo de pertença e uma exclusão da sociedade abrangente.

A *inclusão-excludente* consiste num processo de construção e manutenção de fortes vínculos e coesão comunitários que, aos mesmo tempo que proporciona segurança e comodidade individuais, funciona como elemento impeditivo de uma inclusão na sociedade maioritária dado ser efectivada através do controlo comunitário que é exercido no sentido de preservar a união do grupo face ao exterior

percepção como hostil, procurando manter cada um dos seus elementos dentro do endogrupo.

A vivência e a partilha comunitárias funcionam como uma forma de protecção e de fortalecimento do grupo face ao exterior, sendo condicionadas pelas relações com os não ciganos e pela percepção do ‘Outro não cigano, contribuindo para a construção de “fronteiras étnicas” (Barth, 1969) relativamente bem definidas, dando origem a graus diferenciados (e modificáveis) de inserção social.

Também Stewart (1997:89), refere a existência de uma forte corrente individualista dentro do grupo cigano por si estudado, que parece constituir uma ameaça à continuidade da comunidade, considerando no entanto que a “organização comunitária cigana testemunha o sucesso através do qual eles têm resistido às tentativas do mundo exterior de levar indivíduos ciganos para fora do grupo, embora isto não tenha sido feito sem uma luta constante.”

Na comunidade por mim estudada, esta tentativa, bem sucedida, de regular a saída dos indivíduos do grupo alargado é evidenciada pela inibição da realização de casamentos exogâmicos e pela tentativa de assimilação dos novos elementos não ciganos que passem a integrar o grupo, promovendo estratégias activas de aliciamento-incorporação do novo elemento e, conseqüentemente, de coesão do endogrupo. É também visibilizado através da continuidade ocupacional proporcionada aos descendentes permitindo, aos progenitores e ao grupo alargado, a permanência destes no grupo de pertença, contribuindo assim para o fortalecimento do grupo enquanto minoria inserida num contexto dominado pelo grupo sócio-cultural maioritário (em termos numéricos e de relações de poder).

Os casamentos endogâmicos e em idade precoces (quando comparados com a sociedade abrangente), a protecção na entrada na vida activa, proporcionando ao novo agregado os recursos materiais necessários a essa entrada, a inibição de frequência escolar prolongada e as relações de sociabilidade maioritariamente intra-étnicas (onde os contactos mais regulares com a cultura maioritária se fazem através das trocas comerciais), funcionam como uma forma de protecção-defesa e de controlo face ao exterior percebido como ameaçador. A coesão do grupo, conseguida também na base deste controlo grupal, constitui-se assim em factor fundamental de protecção face ao ‘Outro’, funcionando como um ‘muro’ invisível

de conforto e segurança e simultaneamente de separação face à sociedade maioritária, dificultando a construção de processos de integração nas suas múltiplas dimensões: laboral, escolar, de sociabilidades inter-étnicas...

*2.19. A percepção do corpo enquanto lugar de expressão de uma diferença: a cor da pele e a incorporação de um habitus étnico: a hexis corporal*

Um dos factores percebidos pelo grupo como marcador da sua diferença em relação ao ‘Outro’, funcionando como um elemento distintivo negativo, é o tom de pele que apresentam, percebido por si como mais escuro do que o tom de pele dos elementos pertencentes ao grupo sócio-cultural maioritário. Percebido pelo grupo como um elemento identificador da pertença étnica, o tom de pele constitui-se, na sua perspectiva, num elemento de inferiorização face a esse ‘Outro’. A referência à cor da pele foi uma constante discursiva e prática durante a realização do trabalho de campo, quer em expressões como as que se transcrevem abaixo,

“(...) deixe lá, por muita coca-cola que lhe caia em cima, nunca ficará da cor dos ciganos.”<sup>175</sup>

“Não gosto de apanhar sol. Já sou preta que chegue.”<sup>176</sup>

“Aii... que preta que a tua filha é, Jesus!!”

“Nem parece cigano. Tão branquinho!”<sup>177</sup>

quer nas práticas quotidianas de uso de maquilhagem pelas jovens (com preferência por sombras e bases de cores claras) ou da coloração do cabelo de louro

---

<sup>175</sup> Expressão de um pai cigano a propósito do derrame de um copo de coca-cola em cima da investigadora pela sua filha pequena durante um dia de observação participante nos locais de trabalho e que revela o seu sentimento de inferioridade face ao não cigano no que concerne à cor da pele que, na sua percepção, funciona como um elemento diferenciador e produtor de desigualdades entre grupo minoritário-grupo maioritário. Notas do diário de bordo.

<sup>176</sup> Jovem cigana, a propósito da frequência de locais de veraneio, nomeadamente as praias. Notas do diário de bordo.

<sup>177</sup> Sempre que na comunidade tinha lugar um nascimento, a primeira preocupação no que concerne ao aspecto físico, era com a cor da pele, evidenciada em expressões como esta.

por parte das raparigas e do uso de madeixas louras por parte de crianças e jovens do género masculino.

A percepção da identificação do cigano pela cor da pele encontra-se interiorizado pelos seus elementos, embora por vezes a cor da pele seja nomeada para dar forma a um *habitus corporal*:

“Vê-se logo que é cigano. Pela cor.”<sup>178</sup>

No entanto, o que era efectivamente mais visível na criança era uma *hexis* corporal (Bourdieu, 1980) que expressava uma maneira de ser e de estar, incorporada nos processos de socialização familiar e comunitária.

De acordo com Bourdieu (1980:88), o *habitus*, “enquanto sistemas de disposições duradouras e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e de representações”, supõe um processo de incorporação através das práticas quotidianas e de exteriorização através das palavras, dos gestos e do sentido de estar do corpo. O *habitus* manifesta assim, também, disposições corporais que constituem o que Bourdieu (*Ibid.*) designou de *hexis* corporal, conferindo-lhe (ao corpo) um estilo próprio, particular, que ‘denuncia’ a pertença de classe de cada sujeito-actor, evidenciada frequentemente de forma não consciencializada, mas reflectida numa genética biológica que aparece moldada por essa pertença.

“Este *habitus* é diferenciado em função da classe social de pertença, por referência a “condições de existência diferentes”, que se tornam visíveis, por exemplo, no consumo diferenciado (em termos quantitativos e qualitativos) de bens culturais por parte das diferentes classes sociais, em função dos “gostos” que cada uma apresenta, evidenciando estilos de vida distintos que, sendo socialmente construídos, tendem a aparecer como “naturais” (Casa-Nova, 2001: 72).

Nas palavras do autor,

---

<sup>178</sup> Expressão de uma mulher cigana adulta a propósito de uma criança que brincava num dos Bairros de habitação social que visitámos aquando do processo de realojamento.

“o princípio unificador e gerador das práticas é o *habitus* de classe como forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que esta condição impõe; por conseguinte, é necessário construir a *classe objectiva* como conjunto de agentes que se encontram situados em condições de existência homogêneas que impõem uns condicionamentos homogêneos e produzem uns sistemas de disposições homogêneas, apropriadas para engendrar umas práticas semelhantes e que possuem um conjunto de propriedades comuns, propriedades *objectivadas*, às vezes garantidas juridicamente (como a posse de bens ou poderes) ou *incorporadas*, como o *habitus* de classe (e, em particular, os sistemas de esquemas classificadores”<sup>179</sup> (Bourdieu, 1998: 100, edição original de 1979).

No caso dos ciganos, o *habitus étnico* (Casa-Nova, 1999, 2005) funciona como um *elemento identificador do seu portador*, mesmo quando este não evidencia características da sua cultura de superfície (nomeadamente o vestuário), mas que denuncia o seu portador: *um corpo falado, tornado a expressão da cultura*. Esta *hexis* corporal cigana é sentida e verbalizada por alguns dos seus elementos como ‘qualquer coisa’ difícil de explicar, mas que impregnando o cigano, o denuncia na sua pertença:

“Mesmo não se vestindo à cigana, não sei o que é que há, uma pessoa olha, ‘olha vai ali um cigano’. (...) Nós, sei lá, há qualquer coisa que uma pessoa foca, olha, aquele é cigano, é de etnia cigana. (...) é a postura da pessoa sei lá, não sei mas conseguimos ver que há... olha é cigano! Não sei o que é que é mas vê-se, dá para perceber isso” (Homem cigano, 30 anos. Extracto de entrevista).

“Eu se vir uma cigana de calças, mesmo que não a conheça, eu sei que ela é cigana” (Mulher cigana, 28 anos. Extracto de entrevista).

Estas expressões significam a conversão de propriedades culturais em propriedades de ordem natural, biologizadas, moldando geneticamente o seu portador.

---

<sup>179</sup> Embora de forma implícita, está também presente nesta definição o conceito de classe que, de acordo com Ferreira de Almeida (1995: 136) pode ser definido como “categorias sociais cujos membros, em virtude de serem portadores de montantes e tipos de recursos semelhantes, tendem a ter condições de existência semelhantes e a desenvolver afinidades nas suas práticas e representações sociais, ou seja, naquilo que fazem e naquilo que pensam”.

Como referi em trabalhos anteriores (Casa-Nova, 1999, 2002), o *habitus étnico* é construído durante os processos de socialização primária, numa educação familiar fortemente influenciada pela etnicidade e nas relações de sociabilidade intra-étnicas entre crianças e adultos e é “definido, não pela posse de capital económico, mas antes na base de uma importante homogeneidade no que concerne aos estilos e oportunidades de vida, tendo subjacente uma certa ‘filosofia de vida’”. Esta filosofia é condicionadora das suas formas de actuação, moldada por um *ethos* transversal e comum por relação ao qual os comportamentos e atitudes desta comunidade são largamente definidos, nomeadamente no que diz respeito ao capital cultural no estado institucionalizado (Bourdieu, 1977) e à instituição escolar e também aos sistemas de trabalho da sociedade maioritária” Casa-Nova, 1999).

“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, condicionando as suas práticas sociais e culturais independentemente da sua pertença de classe, uma vez que a determinação cultural se sobrepõe à determinação económica na estruturação do *habitus* (Casa-Nova, 2005).<sup>180</sup>

Esta ‘maneira de ser’ cigana, que se constitui na sua ‘diferença’ em relação aos outros, foi constantemente observada pela investigadora e também verbalizada em entrevistas e conversas informais.

“Porque nós temos uma maneira de ser muito diferente e o nosso sangue... sabe o que é que dizem os antigos? Que o nosso sangue é real, que o sangue do cigano é real. Sabia? O nosso sangue é real, é um sangue que vem, é um sangue bom, uma maneira de ser bonita. O cigano tem uma maneira de ser diferente de toda a gente, até a maneira de falar, a maneira de ser (...). Há muita coisa no cigano que é nosso, é nosso. É palavras, é uma maneira de ser, é uma maneira de casa, é a maneira de a gente conviver com os filhos, com a família (...)” (Homem cigano, 56 anos. Extracto de entrevista).

---

<sup>180</sup> Relativamente a a formas e processos de incorporação deste *habitus étnico*, ver Casa-Nova, 2005.

Não quero no entanto deixar de realçar, tal como referi também em trabalho anterior (Casa-Nova, 1999, 2001), que “na concepção Bourdieusiana do *habitus*, este tanto pode ser estruturante do pensamento e da acção do indivíduo, como ser estruturado, o que significa que o carácter imutável do *habitus* que o conceito supõe não existe, podendo este sofrer alterações ao longo da existência dos sujeitos-actores”. Nas palavras do autor, o *habitus* é “o produto da história, é um sistema de disposições aberto, incessantemente confrontado com novas experiências e portanto incessantemente afectado por elas. É durável, mas não imutável” (Bourdieu, 1992:108, 109).”

Sendo o *habitus étnico* cigano que, nomeadamente através da *hexis* corporal, funciona como um elemento diferenciador e identificativo dos indivíduos ciganos, continuando a marcar e a moldar as relações entre diferentes (ciganos portugueses e portugueses não ciganos, pertencentes à sociedade maioritária) e os estatutos percebidos e vividos como desiguais, assiste-se também à existência de um *habitus composto* (Casa-Nova, 1999, 2001) por parte de alguns elementos ciganos da nossa unidade de observação, embora esse *habitus composto* continue a ser parcialmente denunciador de uma pertença étnica específica e os sujeitos seus portadores continuem a evidenciar (em termos discursivos e práticos) essa pertença.

E sendo o *habitus* um sistema de disposições duráveis e transponíveis (Bourdieu, 1977), significa que as disposições incorporadas nos processos de socialização primária produzem efeitos sobre outras esferas da vida social, nomeadamente, no caso do grupo socio-cultural em análise, na relação que estabelecem com a escola pública e o mercado de trabalho.

É também um marcador das representações sociais da sociedade abrangente em relação a este grupo étnico, cuja regularidade é pautada pela negatividade dessas representações, influenciando as relações entre os indivíduos pertencentes a estes dois universos culturais.

### **3. Representações sociais e relações inter-étnicas**

Com efeito, as comunidades ciganas, sendo portuguesas, são aquelas que mais dificuldades de comunicação recíproca têm evidenciado com a sociedade portuguesa



globalmente considerada e com algumas das suas instituições, nomeadamente a escola.

Essas dificuldades de comunicação minoria↔maioria derivam frequentemente de representações sociais negativas e das *relações de força/fraqueza inter-étnicas, baseadas na diferenciação de estatutos* (económicos, culturais) e de *papeis* (profissionais, de género...) protagonizados pelos diferentes sujeitos-actores sociais nos seus projectos e quotidianos de vida potenciando, no que concerne à etnia cigana, uma *vivência nas margens* e uma *inclusão-excludente*. De facto, e como referi anteriormente, os sujeitos-actores desta etnia (no que à comunidade em estudo diz respeito), principalmente adolescentes e jovens mas também adultos, debatem-se frequentemente, de forma mais ou menos consciencializada, com o dilema de serem potenciais ou efectivos excluídos sociais (seja em termos do acesso a oportunidades de vida diversificadas, seja em termos da participação activa nas diversas esferas da vida pública), mas incluídos no seu grupo de pertença *ou* considerarem-se socialmente incluídos, mas excluídos da sua comunidade de origem, com as consequências inerentes a esta exclusão, nomeadamente ao nível da perda de solidariedade e reciprocidade intra-étnica: sem o apoio do seu grupo de pertença, estes sujeitos-actores têm consciência que se encontram sozinhos numa sociedade cujas representações sociais os condena grandemente ao isolamento.<sup>181</sup>

O estatuto social e cultural desta minoria foi sendo gradualmente constituído num estatuto desfavorecido, subordinado (*um tipo específico de subordinação*), com um fechamento dentro de uma determinada imagem socialmente construída: são problemáticos, barulhentos, porcos, agressivos, mal educados, sem respeito pelos

---

<sup>181</sup> Neste sentido, parece-me importante pensar conjuntamente formas e processos de realização de uma “integração horizontal, não subordinada, de influências inter-étnicas recíprocas” (Casa-Nova, 2002), que inclua “as visões e posições dos próprios interessados sobre integração, através de uma análise profunda das suas estratégias, relações e projectos (...)” (Carrasco, Ballestin, Bertran & Bretones, 2001). Importa aqui esclarecer que a expressão ‘importante’ “não se pretende constituir numa norma de acção, nem é perspectivada como uma atitude paternalista em relação ao ‘outro’. Compreendendo uma componente normativa, mas não prescritiva da acção social dos sujeitos-actores, pretende significar a preconização de uma ordem social mais justa e igualitária. Tendo em consideração que toda a discursividade, por mais progressiva e transgressiva que seja, engloba sempre uma componente normativa (podendo apresentar diferentes gradações), considero que o que é importante enfatizar são as componentes discursivas e de acção humana no que concerne à substituição de uma dada ordem social por uma nova ordem que se possa constituir num factor de emancipação humana e social.”

outros... Em suma, *todos parecem saber como eles são, mas poucos convivem efectivamente com eles.*<sup>182</sup>

Alguns destes sujeitos-actores vivem um *processo interior de tensão entre estrutura e agência* (da parte das crianças, de *uma agência sem consciência*) no que concerne à necessidade de obediência à chamada *Lei Cigana* e à normatividade sócio-cultural comunitariamente imposta e ao desejo de mudança, assistindo-se a conflitos latentes intra e inter-gerações no que diz respeito à preservação e mudança de valores. Adolescentes, jovens e adultos tentam protagonizar algumas dessas mudanças, reconfigurando práticas culturais e contornando a Lei Cigana.

No que concerne às representações sociais da sociedade maioritária em relação aos ciganos, estes são percebidos negativamente pela maioria da população portuguesa de cultura portuguesa, como é evidenciado por diversos estudos realizados que exploram as percepções e atitudes em relação aos ciganos (cf. Silva & Silva, 2002; Duarte *et al*, 2005; Fonseca *et al*, 2005; Eduardo Costa Dias *et al*, 2006; Faisca & Jesuino, 2006)<sup>183</sup>.

---

<sup>182</sup> Como referi em trabalho anterior (Casa-Nova, 2004), a subordinação deste grupo étnico apresenta especificidades quando comparada, por exemplo, com o tipo de subordinação apresentada pelos imigrantes dos chamados PALOP. A primeira geração destes imigrantes, maioritariamente indivíduos pertencentes a classes sociais desfavorecidas ou classe média baixa, apresenta uma relação de subordinação com a sociedade maioritária que implica a aceitação de ocupações que os coloca nos níveis mais baixos da hierarquia social, construindo, ao mesmo tempo, uma relação social subordinada. No que concerne aos ciganos, estes apresentam-se a si próprios como ‘orgulhosos’, ‘altivos’ – “se alguém me fechar a porta na cara, não o faz novamente” – recusando, na sua maioria, o desenvolvimento de trabalho assalariado que implique uma subordinação a uma entidade patronal; uma subordinação ao ‘Outro’ pertencente à sociedade maioritária. Mas, ao mesmo tempo, são mantidos social e culturalmente à parte por essa mesma sociedade, que não desenvolve, na sua maioria, relações de sociabilidade com esta minoria. *Aqui reside a sua hetero-subordinação*: ‘nós mantêmo-los no seu lugar’. Por outro lado, da parte do grupo cigano, existe um sentimento de ambiguidade em relação à sociedade abrangente: ao mesmo tempo que se apresentam como superiores aos outros – “a nossa cultura é melhor do que a vossa” – e como um grupo insubordinado e que não se deixa subordinar, referem-se ao outro pertencente à sociedade global como “os senhores” e neste tipo de expressões reside a sua auto-subordinação. Considero que nestes dois tipos diferenciados de subordinação estão subjacentes o que Wieviorka (1995) designou de “racismo desigualitário” que, baseado em características de ordem biológica, discrimina o grupo racizado, mas convive com ele nomeadamente nos locais de trabalho (o caso dos imigrantes dos PALOP), e o “racismo diferencialista” que, baseado nas características de ordem cultural, tende a segregar o grupo vitimizado, sendo este último o caso dos ciganos.

<sup>183</sup> Como se referiu em trabalho anterior (Cortesão *et al*, 2005:11), “as representações sociais são conhecimentos socialmente construídos, elaborados e partilhados pelos membros de uma colectividade, orientadores parciais de comportamentos sociais. Operacionalizam rotinas diversas nas pessoas, rotinas essas que ‘autorizam’ e possibilitam a interpretação e a explicação da realidade, constituindo-se em referências explícitas e comunicacionais. As representações sociais categorizam e classificam, fornecem e engendram imagens que contêm significados, conferem e atribuem sentidos,

Alguns destes estudos (cf. Faisca & Jesuíno, 2006)<sup>184</sup> demonstram que os ciganos são não só rejeitados em larga escala pelos portugueses não ciganos, como o são em maior escala que outras minorias residentes em Portugal, nomeadamente as oriundas de países africanos, que aparecem em 2º lugar (*estudo 1*).

Com efeito, no estudo supracitado, os autores procuraram conhecer a opinião dos portugueses relativamente a quatro grupos étnicos, a saber, negros, indianos, chineses e ciganos, tendo concluído que, “independentemente da pertença social dos inquiridos, os ciganos são a minoria claramente menos querida dos portugueses” (*Ibid.*:17), sendo “sistematicamente a mais rejeitada” (*Ibid.*: 19), aparecendo em primeiro lugar.

Relativamente às “representações sociais da comunidade cigana entre estudantes portugueses” (*estudo 3*), os autores concluem que, “de uma forma geral, apesar do predomínio de respostas neutras (50%), quando os inquiridos expressam uma avaliação da etnia cigana predomina a avaliação negativa” (*Ibid.*: 128). Ou seja, apesar de se registar uma variabilidade nas formas representacionais dos ciganos em função da idade dos inquiridos (os mais velhos apresentando uma avaliação menos negativa), dos níveis de escolaridade (com uma representação menos negativa dos

---

auxiliam a edificar e a reproduzir identidades sociais e culturais (...). Abrangem preferências valorativas sobre a realidade e são componentes que servem de guia de comportamento. Dizem respeito a grupos socio-culturais e não a sujeitos individuais, embora estes sintam as consequências (negativas ou positivas) dessa representação social colectiva. (...) Dado serem construções elaboradas pelos seres humanos, são também passíveis de mudança pelos mesmos, o que confere ao conceito um carácter dinâmico e não estático (cf. Moscovici, 1983)”.

<sup>184</sup> Nesta investigação, os autores realizaram 4 estudos: *estudo 1*-“Atitude dos portugueses face a quatro minorias étnicas residentes em Portugal”, onde os autores procedem a uma “análise secundária de dados disponibilizados por uma empresa de sondagens referentes a um inquérito realizado em Maio de 2000 sobre as atitudes dos portugueses face a quatro grupos étnicos minoritários residentes em Portugal” (Faisca & Jesuíno, 2006:17). Neste inquérito, era pedido aos inquiridos a avaliação dos portugueses em geral face aos grupos acima referenciados, não manifestando assim directamente a sua opinião. Foram inquiridos 864 cidadãos portugueses com idades iguais ou superiores a 18 anos, vivendo em residência com telefone fixo. *Estudo 2*- “A imagem do cigano na escrita jornalística portuguesa durante a década 1991-2000”, onde os autores concluem que “de uma forma geral, a imagem do cigano veiculada pela escrita jornalística portuguesa parece contribuir para reforçar o estereótipo negativo claramente explícito nas representações sociais dos portugueses (não ciganos) sobre esta etnia” (*Ibid.*: 35). *Estudo 3*- “Representações sociais da comunidade cigana entre estudantes portugueses”, realizado a 294 estudantes de três níveis de ensino: Básico (9º ano), secundário (10º e 11º anos) e superior (estudantes dos 1º e 2º anos dos Cursos de Psicologia e Estudos Portugueses da Univ. do Algarve e do 1º ano do Curso de Gestão de Recursos Humanos do ISCTE) e o *estudo 4*- “Representações sociais dos ciganos portugueses pelos outros portugueses”, onde foram inquiridos telefonicamente 602 portugueses com idades iguais ou superiores a 18 anos. No presente trabalho, iremos apenas fazer referência a algumas conclusões destes estudos, remetendo os interessados para a leitura integral da obra.

estudantes do ensino superior) e de género (o género feminino apresentando uma avaliação menos negativa), os autores concluem pela negatividade das representações dos inquiridos face ao grupo étnico cigano.

Fazendo uma análise das características positivas e negativas atribuídas aos ciganos pelos sujeitos inquiridos (*estudo 4*), os autores (*Ibid.*: 180) concluem que, das 29 características apontadas como positivas (cada uma delas com 6 ou mais respostas), a “união” entre si é aquela que aparece em maior número (com 29,5% de respostas), sendo que 26,7% dos inquiridos dizem não saber qualquer característica positiva atribuível àquele grupo étnico.<sup>185</sup>

Quando inquiridos sobre as características negativas atribuídas aos ciganos, os inquiridos apontaram 43 (ou seja, mais 48% quando comparadas com as características positivas referenciadas), sendo as características mais apontadas: negociar droga (13,8%), roubar (8,4%), serem violentos (7,7%) e agressivos (7,5%) (*Ibid.*:182), concluindo os autores que “o campo representacional do ciganos inclui itens predominantemente negativos, reflectindo uma atitude discriminatória explícita (...)” (*Ibid.*:149).

Utilizando uma metodologia intensiva, Duarte *et al* (2005) apresentam quatro estudos de caso realizados nos distritos de Setúbal e de Lisboa em quatro espaços específicos: um espaço residencial; um espaço residencial de terreno de estacionamento; um espaço de trabalho (feira) e um espaço hospitalar. De acordo com as autoras, “episódios de intimidação e violência entre ciganos e não ciganos, mas também dentro da própria comunidade, favorecem a construção de uma imagem alicerçada no medo e na distância” (*Ibid.*: 90) por parte dos portugueses não ciganos, sendo a agressividade uma das características mais referidas pelos entrevistados, aparecendo como transversal à totalidade dos estudos de caso. De acordo com os entrevistados, o receio de represálias e conflitos gera um clima de ‘permissividade’ em relação aos ciganos, fazendo com que estes usufruam de determinados ‘privilégios’ não extensivos à restante população (*Ibid.*:65) e, por essa razão percebidos como privilégios.

Dos quatro espaços estudados, as dimensões positivas da representação dos ciganos apenas aparecem em dois contextos: no Bairro residencial e no espaço

---

<sup>185</sup> Também o estudo levado a acabo por Fonseca *et al* (2005) conclui que a característica positiva mais atribuída aos ciganos pela população portuguesa não cigana inquirida, é a “união”.

hospitalar. De acordo com as autoras, “estas dimensões positivas decorrem da natureza das interações sociais que se desenvolvem no interior de cada um destes espaços” (*Ibid.*:124), embora a cada característica positiva apontada seja associada um efeito negativo: são alegres, mas ruidosos, incomodando quando situados em espaços de proximidade geográfica (Bairro residencial); são solidários e unidos, mas esta coesão é percebida como intimidante e hostil pelos técnicos de saúde e funcionários hospitalares (*Ibid.*). Segundo as autoras, para uma grande parte dos entrevistados, as representações sobre os ciganos foram construídas no passado, não apontando o presente para uma alteração significativa daquelas representações, o que tem como consequência que “à proximidade física contrapõe-se a manutenção de uma distância social, numa estratégia clara de evitamento daquela comunidade (*Ibid.*:53).

Também neste trabalho, à semelhança do trabalho de Faisca & Jesuíno (2006), “quando contraposta com outros grupos minoritários, a etnia cigana surgiu sempre negativamente valorada. Fossem indianos ou negros, em todos os estudos de caso os hetero-referentes foram apresentados como menos problemáticos e mais integrados” (Duarte *et al*, 2005: 126), sendo um grupo representado de forma muito negativa “pela totalidade dos inquiridos” (*Ibid.*: 128).

Na vizinha Espanha, um estudo levado a cabo por Moscovici & Perez (1999) evidencia também uma negatividade das representações dos inquiridos face ao grupo étnico cigano. De acordo com os autores, os não ciganos consideram que a situação em que se encontram os ciganos é da responsabilidade destes, apelidando-os de “mal intencionados” (22,9%) e “selvagens” (27,1%), sendo da opinião de que “muitos poucos *gadgê* querem os ciganos como vizinhos” (60,4%). Ainda segundo os autores (*Ibid.*: 114), aos olhos dos inquiridos “a diferença dos ciganos não seria uma diferença avaliativa, de mais ou de menos (traços positivos *versus* traços negativos), mas uma diferença fundamental (...) de natureza”, atribuindo o fracasso da sua integração “às características permanentes e ‘essenciais’ dos ciganos”.

As representações sociais maioria-minoria aqui evidenciadas constituem-se em fortes ‘balizadores’ da distância social e cultural destes dois grupos, perpetuando o desconhecimento entre culturas e fornecendo os argumentos necessários para se pensar a diferença do ‘Outro’ como incomensurável.

### 3.1. Representações sociais da unidade de observação objecto da nossa análise face ao Outro maioritário

Não tendo sido objecto deste trabalho o estudo das representações ou das percepções sociais dos portugueses não ciganos em relação aos portugueses ciganos ou vice-versa, o decurso do trabalho de campo na sua vertente de observação participante permitiu captar algumas destas representações recíprocas. Assim, era frequentemente visível o receio dos portugueses não ciganos em relação aos ciganos, evidenciado pela compra de peças de vestuário após algum tempo de manuseamento mesmo quando aquelas não eram do seu agrado, o que levava a comentários jocosos por parte dos ciganos: “está cheia de medo”. “Se eu mandar um berro, então é que fogem”, ou ainda pelo abandono imediato do espaço da feira onde percepcionam qualquer indício de conflito entre ciganos, entre ciganos e agentes da autoridade ou entre ciganos e não ciganos. No entanto, por diversas vezes e tranquilizadas pela presença da investigadora, várias portuguesas não ciganas referiram ter “boa opinião dos ciganos” individualmente considerados, porque até “foram ajudadas” por um em circunstâncias específicas, nomeadamente em contexto hospitalar. Com efeito, o que se tornou visível foi o medo do colectivo que se encontra por detrás de cada indivíduo cigano e não do cigano individualmente considerado.

No que concerne aos portugueses ciganos em relação aos portugueses não ciganos pertencentes ao grupo sócio-cultural maioritário, foi visível uma constante activação quotidiana de categorias discursivas classificadoras de indivíduos ou grupos, produções discursivas que encerram uma categorização da diferença em função dos seus referenciais culturais. Em relação à percepção do *corpo* no que concerne a indivíduos isolados: “aquela marreca”; “a das pernas tortas”, “a que troca os olhos”; “a feiosa”, “a bicuda”, sendo aqui visibilizada a importância atribuída ao aspecto físico de acordo com os seus padrões de beleza. Em relação ao *grupo*: a *avareza* “são capazes de não comer para poupar dinheiro. Nós podemos ficar sem dinheiro, mas consolamo-nos”; a *subalternidade*: “sujeitam-se a tanto para ganhar meia dúzia de tostões (agora são cêntimos)”; em relação ao *género feminino*: a expressão da sexualidade e a possibilidade de vários relacionamentos inter-género percepcionados como promiscuidade “andam com todos. Não são como nós”; em relação a *valores*

*morais do grupo*: “matam os filhos, violam crianças, não respeitam os mais velhos, são pessoas fracas”.

A activação de categorias discursivas positivas em relação aos portugueses não ciganos brancos relaciona-se principalmente com a capacidade de frequentar a escola de forma prolongada, obtendo um curso a partir do qual se dá a ocupação de cargos que outorgam poder aos seus detentores: “a bicuda tem poder porque tem um curso”, constituindo-se numa fonte de respeito e admiração dos ciganos em relação aos não ciganos pertencentes à sociedade maioritária. Também por esta razão, quando perspectivam a frequência da escola de forma continuada (mesmo que apenas enquanto desejo não concretizado), fazem-no pela conexão que estabelecem entre um diploma de nível superior e o prestígio de uma profissão a ele associado.

Quando não outorgam qualquer tipo de poder ao não cigano pertencente ao grupo sócio-cultural maioritário, este é desprezado e até ridicularizado, seja enquanto indivíduo, seja enquanto membro de um dado subgrupo sócio-cultural, constituindo-se em factor de superioridade do grupo sócio-cultural cigano face ao outro grupo ou subgrupo sócio-cultural.

Os estereótipos que constroem acerca do grupo sócio-cultural maioritário (os *pailhos*) ajudam a manter uma auto-imagem positiva e de superioridade face a esse ‘Outro’ e, conseqüentemente, a manter as fronteiras culturais e a sua própria cultura.

### *3.1.1. Como percebem a representação que os meios de comunicação social faz de si enquanto grupo sócio-cultural diferenciado*

A forma como consideram que os meios de comunicação social, com particular destaque para a televisão, trabalham com a diferença que deriva da pertença a um grupo sócio-cultural estigmatizado, é reveladora do grau de consciencialização da maior parte dos elementos ciganos analisados em relação aos estereótipos existentes na sociedade maioritária relativamente aos ciganos, exteriorizados através do média:

“Ontem, no programa do Goucha, ou lá o que é, na televisão, fiquei mesmo furiosa! Apareceu uma mulher vestida à cigana, chegou junto do Goucha, meteu-lhe a mão no bolso e roubou-o e depois fugiu a dizer: sou cigana, sou cigana, sou

assim! A dar a ideia que os ciganos são ladrões! Fiquei furiosa!” (Mulher cigana, 26 anos, casada. Notas do diário de bordo).

“As pessoas que não são ciganas têm uma ideia errada dos ciganos. Pensam que são todos iguais. Se um indivíduo faz asneira, generalizam logo para os ciganos todos: ‘foram os ciganos’. E na televisão, quando acontece alguma coisa que foi um cigano a fazer, dizem logo: ‘de etnia cigana (ou africana, se for africano, também dizem). Mas nos outros casos, não dizem isso. Lá está. Está mal. Está muito mal!” (Homem cigano, 28 anos, casado. Notas do diário de bordo).

Enquanto que o primeiro excerto das notas de terreno remete para a percepção de uma injustiça associada à imagem de cigano-ladrão, estereótipo perpetuado ao longo dos séculos, o segundo excerto é revelador de um sentimento de injustiça associada à generalização ao grupo das características evidenciadas pelo indivíduo, sendo que o contrário, o indivíduo perspectivado como uma “categoria cultural ou racial” (Lapeyronnie, 1995), enclausurado numa diferença percebida como grupal, também é verdadeiro, mas não tanto percebido como uma prática dos meios de comunicação social e sim de entidades empregadoras:

“Vi um anúncio num restaurante a dizer ‘precisa-se de empregado’. Fui lá, viram que eu era cigano, pronto: a vaga já estava preenchida. É assim. Não querem os ciganos.”

O grau de consciencialização evidenciado nos excertos acima acerca das injustiças cometidas pelos órgãos de comunicação social, constituindo a regularidade dentro das famílias estudadas, não é no entanto extensivo a todos os elementos. Como referiu à investigadora um homem cigano da faixa etária dos 40, a propósito do programa televisivo referido acima:

“Está mal, claro. Deviam ir buscar uma cigana a sério para fazer aquele papel, não era? Não era aquela imitação. Via-se logo que não era cigana.”

A sua preocupação residia não no estereótipo evidenciado, mas na falta de autenticidade da representação, revelando uma não consciencialização política ao



nível das implicações que este tipo de representações sociais supõe em termos das suas oportunidades de vida.

Este ‘retrato em andamento’ da comunidade realizado de forma extensa, pretendeu fornecer uma visão global acerca de determinados contextos e processos de reprodução e produção cultural da unidade de observação, de estratégias de manutenção da diferença com práticas activas neste domínio e de estratégias de produção de mudança ou de tentativa de reconfiguração cultural, mediadas pela relação com o grupo referente (a partir do qual é realizada uma comparação) que é o grupo sócio-cultural maioritário.

Estes processos de reprodução e produção cultural do endogrupo fazem sentido como estratégia de sobrevivência e de protecção enquanto grupo minoritário e marginalizado inserido numa sociedade tradicionalmente perspectivada como hostil e que manifestamente continua a percepcioná-los como *estranhos-próximos* que se pretende manter socialmente distantes, a partir de um imaginário social inscrito numa memória colectiva e individual na forma de uma genética cultural que encontra no desconhecimento mútuo a forma mais eficaz da sua perpetuação.

Nestes processos de reprodução e produção cultural a etnicidade cigana encontra formas e processos da sua perpetuação, onde o respeito pela *Lei Cigana* como algo vindo ‘do passado’, herdada dos antepassados, se revela como uma das dimensões mais importantes dessa perpetuação. E se considero, à semelhança de Stewart (1997) e Gay e Blasco (1999) que a etnicidade cigana se define no presente (como, aliás, a de todos nós), não posso deixar de considerar que aquela é efectivamente marcada pelos valores da *Lei Cigana* que, sendo uma herança do passado reconfigurada no presente, constrói activamente as práticas deste presente.

Convocando mais uma vez Willis (1981) no seu estudo clássico *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*, e reflectindo sobre as estratégias de auto-reprodução cultural que sustentam a reprodução social, poderia dizer que, enquanto Bourdieu e Passeron, na *Reprodução (s/d)*, se preocupam em demonstrar como se processa a reprodução da classe dominante e como esta, ao reproduzir-se, reproduz as desigualdades sociais através do poder de impor significados através de um “arbitrário cultural”, conseguido mediante o exercício de “violência simbólica” cuja legitimação deriva da adesão dos dominados à ordem

dominante e, conseqüentemente, de um processo de reconhecimento de legitimidade e desconhecimento dos mecanismos que estão na sua origem, Willis preocupa-se em demonstrar *como se processa a reprodução dos grupos dominados e em que medida estes podem desempenhar um papel activo na produção da reprodução das estruturas sociais*. No livro supracitado, Willis reflecte sobre a formação de uma contracultura escolar por parte de jovens oriundos da classe trabalhadora como uma forma de resistência à imposição de uma cultura de classe dominante, mas a forma de resistência adoptada, longe de quebrar a lógica da reprodução cultural e da reprodução social, acaba com efeito por se revelar uma forma activa de autoreprodução da classe operária e, conseqüentemente, da reprodução das estruturas sociais, dado estes jovens revelarem desprezo pela cultura académica e o trabalho intelectual a ela associada, preferindo o desempenho de trabalhos associados àquela classe operária, acabando assim por reproduzir a divisão social hierarquizada do trabalho e, conseqüentemente, as desigualdades sociais.

Do mesmo modo, os sujeitos-actores analisados, através do fechamento sobre si próprios, produzido como estratégia defensiva e visível nas relações de sociabilidade intra-grupo, no exercício de trabalho por conta própria e na endogamia, bem como no elevado absentismo que apresentam na sua relação com a cultura escolar, acabam efectivamente por se revelarem funcionais a uma estrutura social na qual aqueles aparecem com uma importância marginal e marginalizados, nos níveis mais baixos da hierarquia social, contribuindo assim para a sua própria marginalização sócio-cultural, mas simultaneamente para a sua manutenção enquanto grupo diferenciado.

Fazendo parte da sociedade portuguesa e sendo portugueses perante a Lei, percebem-se no entanto como grupo cultural minoritário (também porque hetero-percebidos como tal) cuja defesa face ao 'Outro' maioritário (em termos numéricos e de poder) passa pela construção activa de estratégias de sobrevivência, onde se incluem a não fragilização do grupo alargado através da manutenção de todos os seus membros no seu seio conseguida através da endogamia, da realização de trabalho por conta própria (dentro do grupo de pertença) e do absentismo escolar, já que níveis de escolarização elevados são percebidos como ameaçadores da união e coesão grupais. Estas estratégias desenvolvidas de forma activa pelos

elementos adultos coexistem e conflituam com estratégias mais ou menos consciencializadas de alguns dos jovens que pretendem com a sua acção procurar quebrar o ciclo da reprodução, mas que se deparam com resistências dentro e fora do seu grupo de pertença, *ambas construídas como estratégia de defesa*: as primeiras de manutenção do próprio grupo; as segundas de marginalização de uma diferença que se receia e que se procura subalternizar pela construção de uma distância social que outorga aos seus produtores uma percepção de segurança.

Serão as diferenças inconciliáveis pela percepção da sua incomensurabilidade?

### **Considerações finais em torno da *diferença***

Viver juntos e partilhar os mesmos espaços de trabalho, de educação escolar e de sociabilidade, implica uma aceitação do ‘Outro’.<sup>186</sup> Aceitar o ‘Outro’ implica conhecê-lo e procurar compreendê-lo à luz do seu sistema classificador e ordenador do mundo.

A cultura do grupo de pertença, incorporada nos processos de socialização primária, no grupo familiar e na comunidade, constitui-se numa dimensão fundamental da (in)inteligibilidade dessa diferença. Com efeito, a cultura, enquanto elemento unificador do grupo pela inteligibilidade da produção discursiva com origem num mesmo sistema classificador, é, ao mesmo tempo, um elemento de diferenciação face a outro grupo cultural, a outro sistema classificador de representação e percepção do mundo. Sendo ao mesmo tempo um elemento unificador (para dentro) e diferenciador (para fora), a cultura constitui-se actualmente no elemento mais marcante na relação entre diferentes. E se a ‘cultura de superfície’ (a música, a gastronomia, o vestuário) é um elemento identificador e diferenciador face ao ‘Outro’, é no entanto a ‘cultura profunda’ (o sistema de valores, as regras de conduta, os sistemas classificadores e ordenadores do mundo),

---

<sup>186</sup> Quando falo do “Outro”, refiro-me a todos os “Outros” que não partilham os mesmos sistemas classificadores e ordenadores do mundo, os mesmos esquemas de pensamento e de acção, as mesmas categorias mentais, sejam homens ou mulheres de diferentes partes do mundo, sejam as diferentes classes sociais, sejam as diferentes etnicidades. Reflecto sobre um “Outro” genérico a partir do conhecimento de terreno, do contacto efectivo com esse “Outro”, que aqui simboliza todos os “Outros”. Faço esta precisão a partir da leitura de San Román (1996:74-76), onde a autora chama a atenção para a inexistência de um “Outro” abstracto, pensado fora dos diversos contextos de interacção.

que origina critérios de classificação e lógicas de distinção e se constitui na diferença que ‘incomoda’ ou na diferença que se ‘aceita’, o que significa que, mesmo quando o aspecto exterior não é denunciador de uma diferença, é a cultura profunda que se constitui nesse elemento diferenciador-denunciador na base do qual se constrói o que Wieviorka (1995) designou de “racismo diferencialista” que, olhando o ‘Outro’ como culturalmente diferente, o segrega na sua diferença, afastando-o dos espaços privados e públicos de sociabilidade. O “racismo diferencialista” constitui a forma mais acabada de racismo de que os cidadãos e cidadãs ciganos são alvo na sociedade portuguesa, ao contrário dos cidadãos e cidadãs oriundos dos PALOP, sobre os quais continua a ser visível na sociedade portuguesa práticas incompatíveis com os direitos de cidadania, expressas em comportamentos de cariz racista, evidenciados de forma mais ou menos subtil. Este último racismo é normalmente um tipo de racismo que Wieviorka (Ibid.) designou de *racismo desigualitário*, de origem biológica, que se baseia e sustenta nas características fenotípicas (cor da pele ou outra) dos grupos racizados e é tanto mais evidente e frequente quanto as características físicas desse ‘Outro’ se apresentarem como mais distintas do grupo cultural maioritário, como foi evidenciado por um estudo realizado a nível nacional por Fernando Luís Machado (2001) com imigrantes guineenses.

Como referem Castaño, Torrico y Martínez (1999:136), este é o tipo de racismo onde “as desigualdades socio-políticas ou as explorações económicas são explicadas [e portanto, legitimadas] a partir de supostos biologicistas que justificam umas e outras.” Ainda de acordo com os autores (Ibid.:142) “tanto uma como outra forma de racismo revestem roupagens (biológicas ou culturais) debaixo das quais se arroja a intenção de legitimar uma ordem social do mundo, uma tentativa de organizar a diversidade humana em termos de desigualdade e diferença”, negando na prática direitos de cidadania, ainda que apenas de uma cidadania outorgada, da responsabilidade do Estado.

Vive-se em Portugal (como em outros países) uma igualdade perante a Lei e práticas onde a diferença, de ordem fenotípica ou cultural, é hierarquizada, dando origem a vivências cidadãs hierarquizadas e, portanto, subordinadas, seja pela discriminação na convivência tendo por base as diferenças biológicas (racismo

desigualitário), seja pela segregação do culturalmente diferente (*racismo diferencialista ou neo-racismo*).

E se a *igualdade perante a lei significa a universalização dos direitos, tratar as pessoas com igualdade significa ter em atenção a sua diferença e as especificidades que daqui possam derivar*. E este processo implica o conhecimento do ‘Outro’, mas um conhecimento para compreender e não um conhecimento para dominar ou para inferiorizar.

*A diferença, qualquer diferença, só existe em relação e por comparação* e a regularidade consiste em comparar por relação a uma norma em que tudo o que foge a essa norma passa a ser classificado como anormal no sentido negativo e não como algo que difere do que acontece com regularidade. E é aqui que reside o problema: *nesta anormalidade entendida não como o que difere da norma mas como o que fere a norma*. E a norma, entendida como universal, o padrão de referência, é a cultura ocidental e os valores subjacentes a esta cultura. E quando o grupo socio-cultural maioritário se defronta com o diferente, defronta-se com todo o seu sistema classificador, ordenando a diferença a partir daí. Procura-se ‘ler’ os sistemas classificadores do Outro à luz dos sistemas classificadores próprios, mas considerando-os melhores, falhando assim no seu conhecimento e na sua compreensão e tentando a partir daqui ‘domesticar a diferença’ ou excluí-la dos espaços de sociabilidade, mesmo quando estes espaços de sociabilidade são espaços de frequência pública. E excluí-los não significa expulsá-los desses espaços ou verbalizar estranheza ou repúdio, mas significa fazê-los sentir-se mal nessa diferença, frequentemente através da linguagem corporal, do olhar de *estranheza-censura* e não de *estranheza-admiração* ou de *estranheza-curiosidade*, impondo com esse olhar os padrões de estética próprios, sejam estes de ordem física (expressos em padrões de beleza) ou de ordem olfactiva ou de outra ordem qualquer, transformando assim espaços públicos em espaços privados, apropriáveis apenas por determinados grupos culturais.

Todas as culturas constroem categorias para conhecer, classificar e pensar o ‘Outro’. Não é aqui que reside o problema. O problema reside na construção de categorias para inferiorizar esse Outro. *E quando esse Outro interioriza essa norma que o inferioriza, acaba por se percepcionar como inferior, o que leva a que viva*

*efectivamente como insulto o que o ‘Outro’, que se pensa como superior, usa como forma de o inferiorizar.*

Enfrentar este ‘Outro’ que o inferioriza pode passar por estratégias de evitamento e/ou de submissão ou estratégias de fechamento sobre si próprio e de altivez e/ou arrogância no contacto que são também formas de esconder a percepção da sua inferiorização, como é o caso dos ciganos com quem trabalhei, onde as *estratégias activas de manutenção dos valores culturais inerentes à Lei Cigana se tornam significativas e fundamentais para inverter a lógica de dominação e as categorias mentais construídas para pensar essa dominação, proporcionando uma ilusão de superioridade*, mas que em contexto lhes permite inferiorizar o ‘Outro’ maioritário.<sup>187</sup>

Se a *diferença* é indissociável ao ser humano, os esquemas e os critérios mentais construídos para pensar e operacionalizar essa diferença, baseados em estruturas históricas de dominação, contribuem para a naturalização e continuidade da dominação, “eternizando o arbitrário” (Bourdieu, 1998) que encontra a sua força nos processos de *conhecimento* e *reconhecimento* (Ibid.) que estão na base da “violência simbólica”, onde os Ciganos, embora não possuindo formas de desconstrução dessa violência, constroem 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 (Barth, 1969) 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.

O contacto entre diferentes, mesmo entre diferentes que partilham o mesmo código cultural, o mesmo sistema classificador, é frequentemente gerador de interpretações, de leituras que não correspondem à mensagem que o ‘Outro’

---

<sup>187</sup> Como refere San Román no seu livro *Los muros de la separación* (1996), todos os ‘otros’ constroem categorias passíveis de inferiorizar ‘otros’, não sendo portanto a hierarquización uma prerrogativa do Occidente.

pretende transmitir. Quando os sistemas classificadores e ordenadores do mundo são diferentes e frequentemente hierarquizantes, a probabilidade de errar nessa leitura, de efectuar uma leitura em ‘contra-mão’, é significativamente maior, contribuindo para confirmar estereótipos e percepções que constroem a diferença do ‘Outro como incomensurável e inconciliável.

O desafio consiste em pensar a diferença, qualquer diferença, a partir da própria diferença sem que isso implique uma inferiorização ou uma dominação do ‘Outro’.

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

## Bibliografia citada

- AAVV (2004) *Roma and The Economy. Overview Reports*. Berlin Institute for Comparative Social Research;
- ABAJO, José Eugenio & CARRASCO, Silvia (2004) (Eds.) *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas e gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE/INSTITUTO DE LAR MUJER;
- AFONSO, Almerindo Janela (1991) “Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula”, in *Cadernos de Ciências Sociais*, 10/11, pp. 133-155;
- ACTON, Thomas, CAFFREY, Susan & MUNDY, Gary (1997) The theory of Gypsy Law. In Thomas Acton (Ed.) *Gypsy politics and Travaller identity*. Hertfordshire: University of Hertfordshire, pp. 142-152;
- ATKINSON, Paul (1990) *The ethnografic imagination*. London: Routledge;
- ALVES, Francisco Manuel (1925), *Memórias Arqueológico-historicas do distrito de Bragança. Os Judeus no distrito de Bragança*. Bragança: Tipografia Geraldo da Assunção;
- BARTH, Fredrik (1969) Introduction. In Fredrik Barth (Ed.) *Ethnic groups and boundaries. The social organization of cultural difference*. Illinois: Waveland Press;
- BERTAUX, Daniel (1986) “L’Imagination methodologique”. *Revista Internacional de Sociologia*, vol.44, pp. 265-275;
- BLANES, Ruy (2003) “Nascer no Culto. Modalidades de acesso ao movimento Evangélico Cigano em Portugal”. *Religião e Sociedade* (Rio de Janeiro),23 (1), pp. 73-106;
- BLANES, Ruy Llera (2006) *Aleluia! Música e Identidades num Movimento Evangélico Cigano na Península Ibérica*. Dissertação de doutoramento. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- BLASCO, Paloma Gay y. 1999. *Gypsies in Madrid. Sex, Gender and the Performance of Identity*. BERG Publishers, Oxford & New York;
- BRAGA, Teófilo (1879) Origem dos ciganos. *Positivismo*, nº 4;



- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994) *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora;
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude (s/d) *A reprodução*, Lisboa: Ed. Vega;
- BOURDIEU, Pierre (1977) *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge:University Press;
- BOURDIEU, Pierre (1980) *Le Sens pratique*. Paris: Minuit;
- BOURDIEU, Pierre (1982 [1977]) “O poder simbólico”, in Sérgio Grácio & Stephen Stoer (Orgs.) *Sociologia da Educação – II*, pp. 101-110;
- BOURDIEU, P. & WACQUANT, L.(1992) *Réponses. Pour une Antropologie Réflexive*. Paris, Editions du Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (1998) *O Que Falar Quer Dizer*. Lisboa: Difel;
- BOURDIEU, Pierre (1998) *A dominação masculina*. Lisboa: Celta;
- BOURDIEU (1999) *A miséria do mundo*
- BOURDIEU, Pierre (2001) [1989] *O poder simbólico*. Lisboa: Difel;
- BLUMER (1997) ‘Foreword’ to L. Athens, *Violent criminal acts and actors revisited*. Urbana, IL: University of Illinois Press
- BLUMER (1998 [1969]) *Symbolic Interactionism. Perspective and method*. California: University of California Press;
- BRINCA, Ana (2006) “Ciganos, «tradição» e religião: fronteiras étnicas e estratégias de inserção social”, in Susana Pereira Bastos e José Gabriel Pereira Bastos (Orgs.) *Filhos diferentes de deuses diferentes. Manejos da religião em processos de inserção social diferenciada: uma abordagem estrutural e dinâmica*. Lisboa: ACIME;
- BRUNT, Lodewisk (2001) Into the community. In Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland and Lyn Lofland (Eds.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications, pp. 80-91;
- BURGESS, Robert (1984) *A pesquisa de terreno. Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora;
- CALAFELL, Francesc (2004), *Jornal ‘Público’* de 21 de Novembro.
- CANÁRIO, Rui, (2006), *A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: ARTMED;

- CANTON, Manuela Delgado (2001) “Gitanos protestantes. El movimiento religioso de las iglesias ‘Filadélfia’ en Andalucía, España”. In *Alteridades*, 11 (22), pp. 59-74;
- CARIA, Telmo (1997) *O uso do conhecimento em contexto de trabalho. Estudo etno-sociológico da cultura dos professores na conjuntura da Reforma Educativa (1992/94)*. Dissertação de doutoramento. Vila Real: UTAD;
- CARIA, Telmo (2003) “A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In Telmo Caria (org.) *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento;
- CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen (1986) *Becoming Critical*. London: The Palmer Press;
- CARRASCO, Sílvia (2002) “Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo”. *IX Congreso de antropología de la faae* (federación de asociaciones de antropología del estado Español), Barcelona;
- CARRASCO, Sílvia, BALLESTIN, Beatriz, BERTRAN, Marta & BRETONES, Eva (2001) “Reflexiones desde la investigación en el nuevo contexto multicultural de Cataluña”, in *Nómadas*, 14, pp. 50-66.
- CASA-NOVA, Maria José (1999) *Etnicidade, género e escolaridade-estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana de um bairro periférico da cidade do porto*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;
- CASA-NOVA, Maria José (2001) “Etnicidade e classes sociais – em torno do valor heurístico da conceptualização da etnia como categoria social”, in *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, pp. 63-82;
- CASA-NOVA, MARIA JOSÉ (2002) *Etnicidade, género e escolaridade – estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do porto*. Lisboa: IIE;
- CASA-NOVA, Maria José (2003) “Ciganos, Escola e Mercado de Trabalho”. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, nº 8 (vol. 10), ano 7º, pp. 252-268;

- CASA-NOVA, Maria José (2004) “Gypsy culture, children, schooling and life opportunities”, in Silvia Carrasco (Ed.) *Between Diversity and Inequality: children’s experiences of life and school in multicultural Europe*. Nueva Colección Urban Childhood research monographs, nº 1, on line publications <http://www.ciimu.org>. (no prelo). Consultável em <http://hdl.handle.net/1822/5481>;
- CASA-NOVA, Maria José (2005) “Etnicidade e educação familiar – o caso dos ciganos”. *Revista Teoria e Prática da Educação* (Maringá/-Paraná), vol. 8, nº 2, pp. 207-214;
- CASA-NOVA, Maria José (2007) “Gypsies, ethnicity and the labour market: an introduction”. *In Romani studies*, série 5, vol. 17, nº 1, pp. 103-123;
- CASTAÑO, Javier Garcia, MARTINEZ Antolin Granados y TORRICO, Maria García-Cano (1999) El racismo pensado. Análisis del conocimiento sobre aspectos racialistas de la construcción de la diferencia en profesionales de la educación, *in* Javier García Castañõ y Antolin Granados Martinez (Org.), *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Editorial Trotta, pp. 129-168.
- CHARMAZ, Kathy & MITCHELL, Richard (2001) Grounded Theory in Ethnography. *In* Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland and Lyn Lofland (Eds.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications, pp. 160-174;
- CHARMAZ, Kathy (2004) Grounded Theory. *In* Sharlene Nagy Hesse-Biber and Patricia Leavy (Eds.) *Approaches to qualitative research. A reader on theory and practice*. Oxford: Oxford University Press, pp. 496-521;
- CENTRE DE RECHERCHES TSIGANES/SECRETARIADO ENTRECULTURAS (2001), *Que sorte, Ciganos na nossa escola!* Lisboa: Secretariado Entreculturas;
- COELHO, Adolfo (1995 [1892]) *Os Ciganos de Portugal*. Lisboa: Publicações Dom Quixote;
- 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) “Os ciganos em Portugal: breve história de uma exclusão”, in Luiza Cortesão e Fátima Pinto (Orgs.) *O povo cigano: cidadãos na sombra*. Porto: Edições Afrontamento;
- COSTA, Manuel A. Abrantes (2004) *Histórias de Vida. Representações sociais da comunidade cigana*. Coimbra: Faculdade de Ciências e Tecnologia;
- COSTA, Maria Elisa Lopes (1993) “O povo Cigano em Portugal: contributo para o seu conhecimento”, in *Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural, pp. 91-96;
- COSTA, Maria Elisa Lopes (1995) *Ciganos: fontes para o seu estudo em Portugal*. Madrid: Ed. Presença Gitana;
- COSTA, Maria Elisa Lopes (1997) *O Povo Cigano entre Portugal e Terras de Além-Mar (séculos XVI-XIX)*. Lisboa: Grupo de Trabalho do ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses;
- COSTA, Maria Elisa Lopes (1999) O povo cigano e o espaço da colonização portuguesa – que contributos?, in António Gómez Alfaro, Elisa Maria Lopes da Costa & Sharon Sillers Floate (Orgs.) *Ciganos e degredos. Os casos de Espanha, Portugal e Inglaterra, Sécs. XVI-XIX*. Lisboa: Coleção Interface, pp. 49-91;
- CUNHA, Manuela Ivone (1991) “Investigar ‘problemas sociais’: equívocos e dilemas de uma etnografia da prisão”, in *Cadernos do Noroeste*, 4, 6/7, pp. 193-209;
- CUSSON, Maurice (1995) “Desvio”, in Raymond Boudon (Org.) *Tratado de Sociologia*. Porto: Edições ASA, pp. 379-411;
- DEMO, Pedro (1985) *Sociologia. Uma introdução crítica*. São Paulo: Atlas;
- DUARTE, Isabel, AFONSO, Joana, NATUNES, Maria José Lobo, CASTRO, Alexandra, SALGUEIRO, Margarida & SOUSA, Mafalda (2005) *Coexistência inter-étnica, espaços e representações sociais: os ciganos vistos pelos outros*. Lisboa: ACIME.
- DIAS, Eduardo Costa; ALVES, Isabel; VALENTE, Nuno & AIRES, Sérgio (2006) *Comunidades ciganas: representações e dinâmicas de exclusão/integração*. Lisboa: ACIME.

- DIAS, Jorge (1990) *Estudos de Antropologia*, vol. 1 Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda;
- DURKHEIM, Émile (1984) *Sociologia, educação e moral*. Porto: Editora Rés;
- ESTANQUE, Elísio (2003) Um sociólogo na fábrica: para uma metodologia de envolvimento social. In Telmo Caria (org.) *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento;
- EMERSON, Robert, FRETZ, Rachel & SHAW, Linda (2001) Participant observation and fieldnotes. In Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland and Lyn Lofland (Eds.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications, pp. 352-368;
- ESTÊVÃO (1998) *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho;
- ETIENNE, Jean, BLOESS, Françoise NORECK, Jean-Pierre & ROUX, Jean-Pierre (1998) *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Platano Editora;
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie (1989) Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (Eds.) *Pesquisa participante*. S. Paulo: Editora Cortez, pp. 77-93;
- EZZY, Douglas (2002) *Qualitative analysis: practice and innovation*. London: Routledge;
- FAÍSCA, Luís Miguel & JESUÍNO, Jorge Correia (2006) *Comunidades ciganas: Representações Sociais da Comunidade Cigana na Sociedade Portuguesa*. Lisboa: ACIME;
- FERNANDES, Luís (2003) Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica. In Telmo Caria (org.) *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento;
- FERRAROTTI, Franco (1993) *Sociologia*. Lisboa: Teorema;
- FERNANDES, Teresa (1999) *Comunidade cigana em Beja – traços culturais e problemática da escolarização*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa;
- FERREIRA, J. M. C., PEIXOTO, João, SORIANO, Anabela, RAPOSO, Rita, GRAÇA, João Carlos & MARQUES, Rafael (1995) *Sociologia*. Alfragide: Editora McGRAW-HILL;

- FERREIRA de ALMEIDA, João & MADUREIRA PINTO, José (1995), *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa, Editorial Presença;
- FERREIRA de ALMEIDA, João (1995) *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta;
- FONSECA, Ernesto Paulo, MARQUES, José Mendes, Quintas, Jorge & POESCHEL, Gabrielle (2005) *Representações Sociais das comunidades cigana e não cigana em Portugal – Implicações para a sua integração social*. Lisboa: ACIME;
- FORMOSO, Bernard (1986) *Tsiganes et sédentaires. La reproduction culturelle d'une société*. Paris: l'harmattan.
- FORMOSO, Bernard. 1994. «Diversité des itinéraires et uniformité des stéréotypes». *Études tsiganes*, vol. 4, 2
- GOMES (1998) *Conflito e cooperação na escola secundária portuguesa. Uma análise sociológica da interação na sala de aula*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho;
- GEERTZ (1973) *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books;
- GIDDENS, Anthony (1984) *The Constitution of Society*, Cambridge: Polity Press;
- GLASER, Barney & STRAUSS, Anselm (1967) *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New Jersey: Transaction Publishers;
- GRUPO DE TRABALHO PARA A IGUALDADE E INSERÇÃO DOS CIGANOS (1998), *Relatório Igualdade e Inserção dos Ciganos*. Lisboa: ACIME
- GUALSCH (2002) Observación participante. *Cadernos Metodológicos*, 20, Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas;
- HAMMERSLEY, M. (1992) *What's wrong with Ethnography?* Londres: Routledge;
- HAMMERSLEY, Martyn e ATKINSON, Paul (1994) *Etnografía - Métodos de Investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós;
- HAMMERSLEY, Martyn & ATKINSON, Paul (1995 [1983]) *Ethnography. Principles in practice*. London: Routledge;
- HEYL, Barbara (2001) Ethnographic interviewing. In Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland and Lyn Lofland (Eds.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications, pp. 369-383;

- HÁRVEY, David (1989) *The condition of postmodernity*. Blackwell: Cambridge & Oxford, uk;
- HYMES (1993[1988]) Qué és la etnografia? In H. Velasco, F. G. García y A. Díaz de Rada (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, pp. 127-144;
- ITURRA, Raul (1987) “Trabalho de Campo e Observação Participante em Antropologia”, in Augusto Santos SILVA e José Madureira PINTO (orgs.) *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento;
- JORDAN, Steven & YEOMANS, David (1995) “Critical Ethnography: problems in contemporary theory and practice”. *British Journal of Sociology of Education*, v. 16, nº 3, pp. 389-408;
- LAPEYRONNIE, Didier (1995) “Pode existir uma política anti-racista?” in Michel Wieviorka (org.) *Racismo e Modernidade*. Vendas Novas: Bertrand Editora, pp. 301-307;
- LECOMPTE, Margaret & PREISSLE, Judith (1993 [1984]) *Ethnography and qualitative design in educational research*. California: Academic Press;
- LIMA, Licínio (1992) *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho;
- LEE-TREWEEK, Geraldine & LINKOGLE, Stephanie (2000) *Danger in the field. Risk and ethics in social research*. London and New York: Routledge;
- LOURO, Guacira Lopes (2001) *Pedagogias da sexualidade*, in Guacira Lopes Louro (Org.) *O Corpo Educado*. Belo Horizonte: Autêntica;
- MACHADO, Fernando Luís (2001) “ Contextos e percepções do racismo no quotidiano”, in *Sociologia-problemas e práticas*, 36, pp. 53-80;
- MARÍN, Antonio Lucas (1988 [1979]) *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Editorial Notícias;
- MAROY, Christian (1997) A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello, F. Digneffe, J-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. de Saint-Georges (Eds.) *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 117-155;

- MARUSHIAKOVA & POPOV (2007) The Gypsy Court in Eastern Europe. *Romani Studies*, Series 5, v. 17, 1, pp. 67-102;
- MATRAS, Yaron (1995) *Romani in Contact: The History, Structure and Sociology of a Language*. Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science, Series IV: Current Issues in Linguistic Theory. Hardcover;
- MATRAS, Yaron (2005) *Romani: A Linguistic Introduction*. Cambridge;
- MASO, Ilja (2001) Phenomenology and Ethnography. In Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland and Lyn Lofland (Eds.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications, pp. 136-159;
- MILLS, Wright (1990) *The Ethnographic Imagination*. Textual constructions of reality. London: Routledge;
- MILLS, Wright (1996[1959]) *La imaginación sociológica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, S. L.;
- MENDES, Manuela (2004) *Nós, os Ciganos e os Outros. Etnicidade e exclusão social*. Lisboa: Livros Horizonte;
- MONTENEGRO, Mirna (2003) *Aprendendo com Ciganos – Processos de Ecoformação*. Lisboa: Educa;
- MOSCOVICI, Serge & PEREZ, Juan António (1999) “A extraordinária resistência das minorias à pressão das maiorias: o caso dos ciganos em Espanha”, in Jorge Vala (Orgs.) *Novos Racismos*. Oeiras: Editora Celta;
- MURPHY, Elizabeth & DINGWALL, Robert (2001) The ethics of Ethnography. In Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland and Lyn Lofland (Eds.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications, pp. 339-351;
- NEVES, Tiago (2006) *Entre educativo e penitenciário*. Dissertação de doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação;
- NUNES, Adérito Sedas (1979) Introdução ao problema do conhecimento da realidade social. In *Sobre o Problema do Conhecimento nas Ciências Sociais. Materiais de uma Experiência Pedagógica*. Lisboa: Cadernos GIS, pp. 7-36.
- NUNES, Olímpio (1981) *O Povo Cigano*. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa;
- OKELY, Judith (1983) *The Traveller-Gypsies*, Cambridge: Cambridge University Press;



- OKELY, Judith (2005) “Gypsy Justice versus Gorgio Law: interrelations of difference”. The 37<sup>th</sup> Worl Congress of International Institute of Sociology (texto cedido pela autora a título particular).
- O'REILLY, Karen (2005) *Ethnographic methodos*. New York: Routledge;
- PEIXOTO, Rocha (1967 [1897]), “Os Ciganos em Portugal”, in Rocha Peixoto, *Obras*, vol. 1. Póvoa de Varzim: Câmara Municipal da Póvoa de Varzim;
- PIASERE, Leonardo (1994), “Les Tsiganes sont-ils ‘bons à penser’ anthropologiquement?” *Revue Études Tsiganes*, 2, pp. 19-38;
- PINA CABRAL, João (1991) *Os contextos da antropologia*. Lisboa: Difel;
- POLLNER, Melvin & EMERSON, Robert (2001) Ethnomethodology and Ethnography. In Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland and Lyn Lofland (Eds.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications, pp. 118-135;
- RADCLIFFE-BROWN (1982 [1950]) Introdução. In Radcliffe-Brown e Daryll Forde (Eds.) *Sistemas políticos africanos de parentesco e casamento*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian, pp. 9-114;
- RAMOS, Alice (2000) “Centralidade do trabalho”. In Manuel Villaverde Cabral, Jorge Vala & João Freire (orgs.) *Trabalho e cidadania*. Lisboa: ICS;
- RAPOSO, Paulo (2003) “A construção antropológica de um terreno: performances culturais”, in Telmo Caria (org.) *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento;
- ROCHA, Maria Custódia (2006) *Educação, Género e Poder. Uma abordagem Política, sociológica e Organizacional*. Tese de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho;
- ROCK, Paul (2001) Symbolic interactionism and Ethnography. In Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland and Lyn Lofland (Eds.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications, pp. 26-38;
- ROCKWELL, Elsie (1989) Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (Eds.) *Pesquisa participante*. S. Paulo: Editora Cortez, pp. 31-54;
- RUBIO, María Isabel Jociles (1999) “Las técnicas de investigación en antropología. Mirada Antropológica y proceso etnográfico”. *Gazeta de Antropología*, nº 15;

- SÁ, Joaquim de Abreu. 2001. *In* AAVV. Que sorte, ciganos na nossa escola! Lisboa: Secretariado Entreculturas/Centre de Recherches Tsiganes. Pp249-250.
- SAN ROMÁN, Teresa (1975) "Kinship, marriage, law and leadership in two urban Gypsy settlements in Spain, in Farnham Rehfisch (Ed.) *Gypsies, Tinkers and Other Travellers*. London: Academic Press, pp.169-199;
- SAN ROMÁN, Teresa (1996) *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Barcelona: Ed. Tecnos;
- SAN ROMÁN, Teresa (1997[1994]) *La Diferencia Inquietante. Viejas y Nuevas Estrategias Culturales de los Gitanos*. Siglo Veintiuno Editores, Madrid;
- SAN ROMÁN, Teresa (2000) "El mundo que compartimos, nuevas alternativas". *Revista de Antropología Social*, 9, 193-197;
- SANTOS, Armindo dos (2006) *Antropologia do parentesco e da família*. Lisboa: Piaget;
- SANTOS SILVA, Augusto (1987) A ruptura com o senso comum nas Ciências Sociais. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 29-53;
- SEABRA, Daniel Lopes (2006) *Deriva Cigana. Uma etnografia impressionista*. Lisboa: Universidade Nova;
- SILVA, Luísa Ferreira (2005) *Saúde/Doença – É uma questão de cultura – Atitudes e comportamentos de saúde materna nas mulheres ciganas em Portugal*. Lisboa: ACIME;
- SILVA, Pedro (1997) "Recensões". *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 193-196;
- SILVA, Pedro (2003) *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento;
- SILVA, Pedro (2003) *Etnografia e Educação*. Porto: Profedições.
- SOUSA SANTOS (1997) "Por uma concepção multicultural dos direitos humanos", in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, pp. 11-32;
- SOUSA SANTOS, Boaventura (2002) "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, pp. 237-280;
- STEWART, Michael (1994) *Fils du marché, les maquignons tsiganes et le modèle anthropologique*. *Revue études tsiganes* (2): 105-126.

- STEWART, Michael (1997b) The puzzle of Roma persistence: group identity without a nation. In Thomas Acton and Gary Mundy (Eds.) *Romani culture and Gypsy identity*. Hertfordshire: University of Hertfordshire, pp. 84-98.
- STEWART, Michael. 1997. *The Time of the Gypsies*. Westview Press, Boulder (Colorado)
- STOER, Stephen Ronald & MAGALHÃES, António (2005) *A Diferença Somos Nós*. Porto: Edições Afrontamento;
- STOER, Stephen Ronald (1978) "A Genética Cultural da 'Reprodução'", in *O Professor*, nº 15, pp. 21-24.
- STOER, Stephen Ronald (1994) "Construindo a Escola Democrática através do Campo da Recontextualização Pedagógica", *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, pp. 7-27.
- SUTHERLAND, Ann. (1975) *Gypsies: the Hidden Americans*, London: Tavistock;
- THORNE, Barrie (2004) 'You still takin notes?' Fieldwork and problems of informed consent. In Sharlene Nagy Hesse-Biber and Patricia Leavy (Eds.) *Approaches to qualitative research. A reader on theory and practice*. Oxford: Oxford University Press, pp. 159-156;
- VALE DE ALMEIDA, Miguel (1995) *Senhores de si. Uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de Século;
- VAN MAANEN, John (1995) *Representation in Ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage;
- VAN MAANEN, John (2004) An end of innocence: the Ethnography of Ethnography. In Sharlene Nagy Hesse-Biber and Patricia Leavy (Eds.) *Approaches to qualitative research. A reader on theory and practice*. Oxford: Oxford University Press, pp. 427-446;
- VÁRIOS (2001) *Sastipen ta li, saúde e liberdade – ciganos: números, abordagens e realidades*. Lisboa: SOS RACISMO.
- VÁRIOS (2005) *Imigração e Etnicidade – Vivências e trajectórias de mulheres em Portugal*. Lisboa: SOS RACISMO.
- VASCONCELOS, José Leite de (1938 [1900]) As tradições populares portuguesas do século XVIII contidas nas poesias (impressas) de Miguel Couto Guerreiro. In José Leite de Vasconcelos, *Opúsculos*, vol. VII, Lisboa: Imprensa Nacional;

- VASCONCELOS, José Leite de (1938) *Origem histórica e formação do povo português*. Opúsculos, Vol. V, Lisboa: Imprensa Nacional;
- WALLACE, Walter L. (1971) *The logic of science in sociology*. Chicago: Aldine-Atherton, Inc.;
- WEBER (1983) *Fundamentos de Sociologia*. Porto: Rés
- WEBER, Max (1997 [1958]) *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos aires: Amorroutu Editores, S.A.;
- WIEVIORKA, Michel (1995) *Racismo e Modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora;
- WILLIAMS, Patrick (1984) *Marriage tsigane. Une cérémonie de fiançailles chez les Rom de Paris*. L'Harmattan: Paris;
- WILLIS, Paul (1981[1977]) *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press;
- WILLIS, Paul (1986) “Produção cultural é diferente de reprodução cultural é diferente de reprodução social é diferente de reprodução”. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 11 (2), pp. 3-18;
- WOODS, Peter (1995) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/M.E.C.;
- WOLCOTT, Harry (1993 [1985]) Sobre la intención etnográfica. In H. Velasco, F. G. García y A. Díaz de Rada (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, pp. 127-144.

## APÊNDICE

### GUIÃO DE ENTREVISTA

#### TEMÁTICAS ABORDADAS

##### **0. Caracterização familiar**

- Idade
- Escolaridade
- Número de filhos,
- Profissão actual,
- Profissões anteriores,
- Escolaridade dos pais,
- Profissão dos pais.

##### **1. Relação com o mercado de trabalho**

- Profissões exercidas maioritariamente pelos ciganos. Porquê.
- Outro tipo de profissões que os ciganos gostariam de ter.
- Tipo de profissões que não gostariam de ter.
- O que significa trabalho.
- O que é mais importante relativamente ao trabalho em geral (ganhar dinheiro para sobreviver; ganhar muito dinheiro (para comprar o que se quiser); realização pessoal e profissional; ter um trabalho que permita ter um salário certo; ser socialmente reconhecido - estatuto social -; ter muito tempo livre para: dedicar à família, aos amigos ou outras actividades de lazer - centralidade vs centralidade relativa do trabalho).
- Razão pela qual os ciganos são maioritariamente feirantes.
- Porquê a recusa em trabalhar por conta de outros (realização de trabalho assalariado)
- Aspectos positivos e negativos da profissão de feirante.
- Que futuro para a profissão de feirante.
- Eventual influência na profissão de feirante da vinda de imigrantes que vendem o mesmo tipo de artigos.
- Numa situação em que não fosse possível os ciganos continuarem a ser feirantes, o que é que fariam profissionalmente.
- Futuro profissional dos filhos: o que acham que vão ser (*quando se aplicar*).
- O que é que gostariam que fossem (*quando se aplicar*).
- O que impede ou impediu que seguissem essa profissão (*quando se aplicar*).

##### **2. Relação com a escola**

- Frequência do pré-escolar (sim ou não) por parte dos filhos. Por que razão.
- Relação entre importância que dizem ter a escola e absentismo apresentado. Como se explica.
- Para que serve, ou para que tem servido a escola (a escola é importante para quê).
- Para o que acham que poderia servir.
- Se pudessem mudar alguma coisa na escola para esta se adaptar aos ciganos, o que é que mudariam.
- E o que mudariam nos ciganos para se adaptarem à escola.

- Diferença entre géneros na possibilidade de frequência prolongada da escola. Porquê
- Que soluções para as raparigas poderem continuar a estudar.
- Alguns ciganos defendem a existência de uma escola só para ciganas. Vantagens e inconvenientes.

### **3. Educação familiar, escola e mercado de trabalho**

- O que é mais importante na educação que dão aos filhos.
- O que os pais ciganos procuram ensinar aos filhos.
- De uma forma geral, como são educadas as crianças ciganas. Grau de concordância em relação a essa(s) forma(s) de educação.
- O que é que diferencia a educação das crianças de umas famílias para as outras.
- Satisfação de quase todos os desejos das crianças. Porquê.
- Autonomia das crianças nas feiras (crianças de 5, 6 anos almoçam sozinhas com alguma frequência). Por que é que isto acontece.
- Em que medida a educação que os pais dão aos filhos pode influenciar a forma como as crianças olham para a escola e para a profissão que vão ter (ou que querem ou acham que vão ter).
- Quando é que uma criança cigana deixa de ser criança e passa a ser jovem e quando é que deixa de ser jovem e passa a ser adulta.
- Papel educativo da comunidade cigana (no seu todo) sobre as crianças e os jovens (vigilância dos seus comportamentos). Também exerce uma pressão sobre o comportamento dos adultos. Opinião sobre isto.

### **4. Identidade cigana, continuidades e descontinuidades culturais**

- Mudanças na cultura cigana ao longo dos últimos 20 anos (*quando se aplicar*).
- Aspectos da cultura cigana que consideram que deveriam ser mudados ou deixariam tudo como está.
- Uniões maioritariamente endogâmicas. Porquê.
- Verbalização de elementos da comunidade sobre o “racismo dos ciganos”. Opinião sobre isto.
- Percepção dos próprios de que a cultura cigana é melhor do que a cultura da maioria. Opinião sobre isto.
- Afirmção frequente de que os ciganos não são todos iguais. O que diferencia os ciganos uns dos outros.
- Maneiras de pensar, de estar, que são comuns aos ciganos. Exemplos destes comportamentos, maneiras de pensar e de estar que tornam os ciganos parecidos.
- Forte protecção intra-étnica. Porquê.
- Para além da questão da existência dos *contrários*, existem outras pessoas e famílias ciganas das quais não gostam. Razões para isto acontecer.
- Por que é que a cultura cigana se tem mantido ao longo dos anos.
- Frequente verbalização de: “você, os portugueses”, “nós, os ciganos”. O Porquê desta distinção.
- O que é que nos ciganos leva as outras pessoas a identificá-los como ciganos.
- Gostar ou não de serem identificados como ciganos.
- O que significa para si ‘comunidade cigana’.
- O que poderiam contar sobre a história dos ciganos em Portugal. Sobre a própria história.

CASA-NOVA, Maria José (2005) "Etnicidade e Educação Familiar: o caso dos ciganos", in *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá/Paraná (Brazil) vol. 8, n. 2, Maio/Agosto, pp. 207-214

## **Etnicidade e educação familiar: o caso dos ciganos\***

### **Ethnicity and Family Education: the case of Gypsies**

Maria José Casa-Nova\*\*

#### **Resumo**

O presente artigo tem por objectivo reflectir sobre os resultados de uma pesquisa de terreno (de carácter qualitativo) desenvolvida junto de uma comunidade cigana no que concerne às formas e processos de socialização e educação familiares das crianças relativamente à estruturação do seu *habitus* primário. Releva-se a existência, nestas famílias, de uma valorização de determinado tipo de valores e normas de comportamento que, em diversos estudos já realizados, são atribuídos a formas e processos de educação familiar que derivam da pertença a classes sociais favorecidas.

Tendo em consideração que as famílias estudadas se enquadram nas chamadas classes sociais desfavorecidas, defende-se que a *educação familiar* que se realiza nestas famílias deriva de uma sobreposição da *pertença étnica* sobre a *pertença de classe*, estando simultaneamente na origem de uma certa *segurança para a acção* e na *manutenção de determinadas características culturais* definidoras dos estilos e de algumas oportunidades de vida da etnia cigana. Trata-se, em certa medida, de procurar *compreender como se construiu/constrói a baixa permeabilidade à assimilação cultural que a etnia cigana tem demonstrado* ao longo da permanência na sociedade portuguesa e a importância da socialização e educação familiares nesse processo

Palavras-chave: socialização, educação, família, *habitus* étnico.

#### **Abstract**

The present article has the aim of reflecting on the results of an on-the-ground research (of a qualitative character) under development in a Gypsy community in what the forms and processes of family socialization and education of children is concerned, in relation of the structuring of their *primary habitus*.

The existence, in these families, of a valorization of certain kind of values and norms of behaviour is given importance. These values and norms, already realized in diverse studies, are attributable to forms and processes of family education that derive from the belonging to favoured classes.

Taking into consideration that the families being studied fit in the so-called disfavoured social classes, we defend that the *family education* that is realized in these families derives

---

\* Este artigo corresponde, com pequenas alterações, à comunicação proferida no *V Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia*, que se realizou em Braga, na Universidade do Minho, entre 12 e 15 de Maio de 2004.

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

from an overlapping of an *ethnic belonging* over a *class belonging*, being simultaneously at the origin of a certain *security for action* and the *maintenance of certain cultural characteristics* that define the lifestyles and some life opportunities of the Gypsy ethnic group.

This is about, in certain way, trying/ attempting to understand how the low permeability to cultural assimilation was/is constructed that/ which the Gypsy ethnic group has demonstrated throughout the years of permanency in the Portuguese society and the importance of family socialization and education in this process.

Key words: socialization, education, family, ethnic habitus.

## **Introdução**

Os dados e as reflexões constantes desta comunicação resultam de uma pesquisa de terreno em desenvolvimento junto de uma comunidade cigana residente na cidade do Porto. Em termos metodológicos, esta pesquisa de terreno foi levada a cabo, entre Julho de 2003 e Setembro de 2005, através da realização de *observação participante* nos locais de trabalho da comunidade – as feiras – e de residência – um Bairro Camarário – e de *entrevistas semi-estruturadas* junto de cerca de 170 elementos distribuídos por cinco famílias alargadas, constituídas por vários agregados familiares nucleares com uma ascendência comum. A nossa permanência nos locais de trabalho e de residência, realizando *observação participante*, foi pautada por um *guião de análise* inicialmente construído a partir do conhecimento anterior daquela realidade, e posteriormente enriquecido com novas categorias de análise proporcionadas pela observação da realidade.

Tendo em consideração que estas famílias transportam para os locais de trabalho as lógicas e estratégias de socialização e educação familiares (levando consigo os filhos em idade pré-escolar e, por vezes, em idade escolar, e os adolescentes e jovens que abandonaram o sistema de ensino) a *observação do quotidiano das feiras constitui-se num factor privilegiado de apreensão dos fenómenos educativos e de socialização familiar, bem como de socialização comunitária*, onde a investigadora se constitui no “principal instrumento de pesquisa” (Costa, 1987), partilhando das suas vivências, problemas e estratégias como forma de tornar possível a entrada “na lógica do outro” (Iturra, 1986).

De entre os objectivos da presente investigação (dos quais salientamos a *análise do significado da categoria social de trabalho* para esta comunidade e a *importância da socialização e educação familiares na construção e manutenção da*



*etnicidade* e dos estilos e oportunidades de vida que apresentam, nomeadamente na relação que estabelecem com a escola pública e o mercado de trabalho) optámos por trazer para discussão conjunta entre pares a importância da socialização e educação familiares ciganas no que diz respeito à construção de estilos e oportunidades de vida, evidenciando-se a importância de um *habitus étnico* (Casa-Nova, 1999) que, em estudo anterior (*ibid.*), se revelou mais significativo que o *habitus de classe* no que concerne às suas formas e processos de acção quotidiana<sup>188</sup>.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### Enquadramento teórico resultante de pesquisas realizadas na mesma comunidade

De acordo com dados recolhidos em investigações anteriores (Casa-Nova, 1992, 1999, 2002) e na presente investigação, as famílias da comunidade em estudo não apresentam grande variabilidade no que diz respeito à posse de graus académicos, nem ao exercício ocupacional. Como referimos acima, o elemento de etnia cigana que apresenta uma escolaridade mais elevada frequentou o 10º ano, existindo alguns elementos com a frequência do 7º e do 8º ano. As habilitações académicas dos restantes elementos situam-se entre a frequência do 1º e do 6º ano de escolaridade, embora estes últimos sejam em número reduzido (cf. Cortesão et al, 2005).

---

<sup>188</sup> Como referimos em trabalhos anteriores (Casa-Nova, 1999, 2002), o *habitus étnico* é construído durante os processos de socialização primária, numa educação familiar fortemente influenciada pela *etnicidade* e nas relações de sociabilidade intra-étnicas entre crianças e adultos e é “definido, não pela posse de capital económico, mas antes na base de uma importante homogeneidade no que concerne aos estilos e oportunidades de vida, tendo subjacente uma certa ‘filosofia de vida’”. Esta filosofia é condicionadora das suas formas de actuação, moldada por um *ethos* transversal e comum por relação ao qual os comportamentos e atitudes desta comunidade são largamente definidos, nomeadamente no que diz respeito ao capital cultural no *estado institucionalizado* (Bourdieu, 1977) e à instituição escolar e também aos sistemas de trabalho da sociedade maioritária” Casa-Nova, 1999). Este *habitus étnico* é incorporado (e exteriorizado) nas práticas culturais quotidianas, responsável pelos estilos e oportunidades de vida dos membros desta comunidade, condicionando as suas práticas sociais e culturais independentemente da sua pertença de classe, uma vez que a *determinação cultural* se sobrepõe à *determinação económica* na estruturação do *habitus*.

Em termos profissionais, exercem a profissão de feirante, acumulando por vezes com outras ocupações que se apresentam como subsidiárias do rendimento familiar principal<sup>189</sup>.

A *variável interna eventualmente distintiva* no que diz respeito à possibilidade de inclusão em diferentes classes sociais, é a *variável económica*, verificando-se a existência de famílias detentoras de recursos económicos diferenciados, embora *estes recursos económicos não se constituam em “capital económico”* (Bourdieu), *dado não apresentarem durabilidade* uma vez que são investidos “na aquisição de lotes de vestuário ou em veículos de transporte próprio – que são simultaneamente instrumentos de trabalho – constituindo-se em *recursos económicos de sobrevivência e não de acumulação*, não se constituindo portanto em capital económico” (Casa-Nova, 2002:53).

Estes recursos económicos não têm também, até ao momento, potenciado a aquisição de *capital cultural* em qualquer dos estados conceptualizados por Bourdieu (1979), a saber: *estado incorporado*, *estado objectivado* e *estado institucionalizado*, não sendo portanto rentabilizado em termos do acesso ao mercado de trabalho da sociedade abrangente.

Em estudo anterior (Casa-Nova, 1999, 2002) a variável económica não se mostrou significativa no que se refere a uma diferenciação inter-familiar na forma de perspectivar a escola, dado que as famílias com maiores recursos económicos não evidenciaram, em termos discursivos e práticos, o estabelecimento de uma relação mais duradoura com a escola ou expectativas mais elevadas relativamente ao futuro académico das suas filhas e filhos (embora com diferentes gradações no que diz respeito aos dois géneros).

### **Enquadramento teórico resultante de pesquisas realizadas a nível mundial**

Diversos estudos efectuados no âmbito da socialização familiar (Lobrot, 1962, Gecas, 1979, Lautrey, 1985, Kellerhals, Montandon, 1991) têm demonstrado a

---

<sup>189</sup> O termo “profissão” não é aqui aplicado na acepção sociológica do mesmo, mas em termos do senso comum. O conceito de profissão sociologicamente definido é aplicável a indivíduos detentores de um saber científico adquirido nas Universidades, de uma deontologia e de um saber técnico, o que significa a sua aplicabilidade a indivíduos pertencentes maioritariamente a determinados estratos sociais, deixando de existir nas formas e conteúdos socialmente atribuídas.

existência de uma valorização diferencial de determinados valores em função da pertença de classe. De acordo com Kohn (apud. Gecas, 1979 e Lautrey, 1985), as famílias de classe média tendem a valorizar o *domínio de si*, a *autonomia*, e a *curiosidade*, enquanto as famílias de classes sociais desfavorecidas valorizam mais a *ordem*, a *limpeza* e a *disciplina*. As explicações radicariam nas condições de vida das diferentes classes sociais, materializadas no exercício de profissões diferenciadas, que exigem e valorizam competências diferenciadas. Os indivíduos pertencentes a classes sociais favorecidas exercem profissões que requerem mais a manipulação de ideias e o desenvolvimento de relações interpessoais, o trabalho que realizam é considerado mais complexo, requerendo flexibilidade, desenvolvimento do raciocínio e juízos de valor, estando menos sujeitos a uma supervisão; as classes sociais desfavorecidas exercem ocupações mais no domínio das manualidades, lidando mais com a manipulação de objectos, desenvolvem menos competências interpessoais, estão mais sujeitas à realização de trabalho estandardizado e rotineiro e a hierarquias rígidas, com forte supervisão. Ainda de acordo com o autor, as profissões das classes médias requerem e valorizam o espírito de iniciativa e a originalidade, enquanto as profissões das classes sociais desfavorecidas “exigem, em grande medida, que se respeite as regras estabelecidas por alguém investido de autoridade” (Kohn, 1963, apud Lautrey, 1985: 115).

De acordo com Gecas (1979:379), o resultado desta diferenciação qualitativa no domínio das profissões referida por Kohn teria como consequência as famílias de classes sociais favorecidas “focarem-se mais nos aspectos *internos* do comportamento, enquanto as famílias de classes sociais desfavorecidas se focariam mais na *conformidade* às regras impostas exteriormente”, o que significa que “os valores parentais tendem a ser extensões dos modos de comportamento que lhes são funcionais nas suas estruturas ocupacionais” (Kohn, 1969, apud Gecas, 1979:380).

Lobrot (1962), através de um estudo realizado à população francesa conclui que nos meios sociais mais desfavorecidos as práticas de educação familiares são mais autoritárias e coercivas, enquanto nos meios sociais mais favorecidos as práticas educativas familiares vão mais no sentido de orientar as crianças para a descoberta e para o desenvolvimento do raciocínio através da explicitação das normas, usando mais a persuasão do que a autoridade na orientação dos comportamentos.

Também Mintz (1989), numa revisão de estudos realizados sobre esta temática, refere a existência de uma diferenciação nas formas e conteúdos educativos das diferentes classes sociais, salientando que os pais de classes sociais desfavorecidas valorizam mais a conformidade, a autoridade e a respeitabilidade, enquanto os pais de elevado estatuto sócio-económico atribuem grande valor à curiosidade e ao auto-controlo. No que diz respeito à punição de comportamentos, as mães de classe social desfavorecida tendem a usar mais os castigos físicos, esperando dos filhos uma “obediência inquestionável”, enquanto as mães de classe média empregam mais recompensas abstractas e simbólicas, envolvem os filhos na tomada de decisões e explicam as razões subjacentes às exigências parentais.

No que diz respeito à influência da pertença de classe ou da pertença étnica na estruturação das estratégias de educação familiares, Kohn (1969, apud Gecas, 1979: 380) defende a primazia da pertença de classe sobre a pertença étnica, religiosa ou rracica.<sup>190</sup>

Também em Portugal, as conclusões do estudo levado a cabo por Seabra (1999) junto de famílias de origem Cabo-verdiana apontam para a primazia daquela pertença. De acordo com a autora (1999: 68), “As famílias socializam os filhos através de um processo que está longe de ser frágil, segmentado e disperso – procura-se transmitir uma dada cultura (de classe).”

Alguns autores americanos (cf. Hess, 1970, Peterson e Rollins, 1987) realizaram estudos comparando os processos de socialização familiares de negros e brancos, tendo concluído pela importância da etnicidade na diferenciação das práticas de educação familiares.

A antropóloga Susan Kellogg (cit. em Mintz, 1989:111), relativamente à diversidade étnica nas famílias americanas de classe média, refere que famílias de classe média nipónico-americanas e ítalo-americanas sustentam frequentemente que as suas famílias são marcadamente diferentes das famílias não-étnicas, brancas, de classe média. De acordo com a autora, informantes ítalo-americanos relataram que

---

<sup>190</sup> O que é compreensível dado nos EUA, a nível das Ciências Sociais, a dimensão rracica ser considerada mais significativa do que a dimensão étnica para a compreensão dos fenómenos de exclusão e de hierarquização sócio-culturais.

as suas famílias “eram mais fechadas, mais educativas (*nurturant*) e severas na disciplina do que as famílias não-étnicas, enquanto informantes nipónico-americanos referiram que as suas famílias estavam mais envolvidas (*enmeshed*) em largos círculos familiares e em redes de parentela do que as famílias não-étnicas de classe média e que as responsabilidades filiais eram mais vincadamente definidas e mais diferenciadas pelo género do que nas famílias brancas de classe média.”<sup>191</sup>

Em estudo anterior realizado por Casa-Nova (1999, 2002) com famílias ciganas, a autora considera que a *pertença étnica se sobrepõe à pertença de classe* no que concerne aos processos de socialização e educação familiares na estruturação do *habitus primário* e nos comportamentos das crianças, jovens e adultos daquela etnia, dado a pertença étnica se ter revelado largamente definidora das formas de actuação dos elementos da comunidade estudada/em estudo<sup>192</sup>.

### **DADOS DO TRABALHO DE CAMPO**

Reflectindo sobre o trabalho de campo realizado e tendo em consideração os estudos anteriormente citados, gostaríamos de começar por referenciar o facto da profissão exercida maioritariamente pela comunidade cigana em análise ser a de feirante, cujas características se afastam grandemente das características das ocupações exercidas pelas famílias de classes sociais desfavorecidas que fizeram parte dos estudos supracitados:

---

<sup>191</sup> Não sabemos até que ponto a pertença a uma classe social favorecida (como é o caso das famílias incluídas no estudo de Kellogg) poderá ser influenciadora e/ou definidora de estilos de vida preponderantemente étnicos, ou seja, em que medida a manutenção de determinados estilos de vida poderão também resultar de uma estratégia de classe (no caso específico, de classe social favorecida).

<sup>192</sup> Por não caber no âmbito deste artigo, não serão aqui reflectidos os conceitos e problemáticas de classe, etnia/etnicidade, socialização e educação familiares. Para uma abordagem e aprofundamento destes conceitos e problemáticas, ver, entre outros, para o conceito/problemática de classe: Erik Olin Wright (1985), João Ferreira de Almeida, António Firmino da Costa & Fernando Luís Machado (1990); António Firmino da Costa (1999), Elísio Estanque & José Manuel Mendes (1997); para os conceitos/problemáticas de etnia/etnicidade, Fernando Luís Machado (1992 e 2002), Ana de Saint-Maurice (1997), Teresa Seabra (1999) e Casa-Nova (2002); para o conceito/problemática de socialização, Claude Dubar (1997) e, para o conceito e problemática da educação não formal, ver Almerindo Janela Afonso (1992).

Gostaríamos apenas de referir que, na concepção da autora, a etnicidade é perspectivada como socialmente construída, resultando de processos e contextos de interacção, constituindo-se em “formas de expressar a etnia, ou seja, a etnia em acção” (Casa-Nova, 2002).

- *não estão sujeitos a qualquer supervisão*, a uma subordinação a uma entidade patronal (trabalham por conta própria),<sup>193</sup>
- desenvolvem *competências relacionais* necessárias a um bom desempenho profissional;
- desenvolvem *estratégias de (sobre)vivência* que têm como consequência a construção de uma *flexibilidade de pensamento e de acção*, que lhes permite um certo grau de adaptabilidade às circunstâncias adversas em que frequentemente se encontram;
- desenvolvem o *espírito de iniciativa*, fundamental face à constante necessidade de adequação às modificações do mercado de trabalho.

No que concerne aos *processos de socialização primária* e à eventual influência do tipo de exercício ocupacional parental nestes processos, as famílias ciganas da comunidade *valorizam* (embora nem sempre de forma consciencializada), *o contrário do evidenciado pelas famílias de classe social desfavorecida* dos estudos supracitados, ou seja, valorizam as características que, nos vários estudos efectuados, são atribuídas às famílias de classes sociais favorecidas: *domínio de si, autonomia e curiosidade*, mas também *segurança e responsabilidade*, com uma desvalorização relativa da ordem, da limpeza e da disciplina (embora apresentando diferentes gradações).

Esta valorização, a par com a *socialização de crianças e jovens em valores culturais que consideram superiores aos valores transmitidos pela sociedade maioritária* (o respeito e o não abandono dos mais velhos; o carinho e o não abandono das crianças; a solidariedade com os doentes e a preservação da virgindade das raparigas até ao casamento), *a forte coesão e protecção grupal* em

---

<sup>193</sup> O tipo de trabalho que realizam é considerado pela comunidade como “fazendo parte da sua forma de ser cigana”, apresentando-se como fundamental neste exercício ocupacional “a *realização de trabalho independente*, com *ausência de chefias e autonomia de decisão (...)* e a *possibilidade de estruturação pessoal do tempo (...)* (Casa-Nova, 2003: 261), que lhes proporciona a escolha das feiras previsivelmente mais rentáveis, a gestão dos horários de trabalho e o exercício de solidariedade intra-étnica, nomeadamente no apoio a familiares doentes hospitalizados. A realização deste tipo de trabalho, pelas características que apresenta, contribui para a construção e manutenção de um *habitus étnico* (Casa-Nova, 1999, 2001), constituindo-se numa profissão que se adapta às suas características étnicas e, por essa razão, através dela os ciganos manifestam e afirmam a sua diferença.

momentos de forte tensão e exposição individual no que se refere a relações inter-étnicas, bem como o *medo que, como forma de poder e de estratégia de sobrevivência, suscitam nos outros*, é parcialmente explicativa da segurança e algum sentimento de superioridade evidenciados pelos elementos de etnia cigana em relação à restante sociedade.<sup>194</sup>

Como referimos anteriormente, as *crianças das famílias em estudo 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*.<sup>195</sup> Estas relações de sociabilidade intra-étnicas são ainda reforçadas pela *ausência da maioria das crianças ciganas de creches e/ou jardins de infância, não existindo portanto uma sincronia de processos diferenciados de socialização primária*, ou seja, uma socialização primária familiar simultânea com socializações primárias em outras instituições educativas.

Durante a permanência nos recintos das feiras, no acompanhamento do exercício profissional parental, as solicitações das crianças são maioritariamente satisfeitas pelos progenitores e outros adultos familiares, quer no que diz respeito à construção de hábitos alimentares, quer no que diz respeito à aquisição de brinquedos: constantemente as crianças solicitam dinheiro aos pais para este efeito, sendo as suas solicitações frequentemente atendidas.

Os progenitores demonstram grande *compreensão e tolerância* face às atitudes e comportamentos das crianças procurando, na medida do possível, explicar-lhes a

---

<sup>194</sup> A comunidade em estudo está plenamente consciente do medo que suscita nos elementos da sociedade maioritária, utilizando-o como uma mais valia nas relações de força que tecem o seu quotidiano, como foi frequentemente observado pela investigadora: *a propósito de uma acidente rodoviário, em que um cigano era culpado*: “E deixaram chamar a polícia? Não deixavam! Esperavam que os ciganos chegassem lá todos, o paího tinha medo e já não chamava a polícia!” (Homem cigano, 22 anos); *a propósito de um episódio com a investigadora*: “Dissesse-lhes que era amiga dos ciganos. Fugiam logo todos!” (mulher cigana, 33 anos); *a propósito do receio manifestado por algumas mulheres ciganas de apreensão de roupa de contrafacção no recinto das feiras por seis polícias que passaram junto das suas barracas*: “Não! Seis polícias para estes ciganos todos? Eles nem se atrevem. Para virem fazer uma apreensão, vêm aos trezentos, com polícia de choque e tudo.” (Homem cigano, 28 anos).

<sup>195</sup> Quando questionadas acerca de quem é o seu ou a sua melhor amiga, as crianças e jovens ciganas referem invariavelmente crianças e jovens de etnia cigana.

razão de um “não” quando um comportamento ou um pedido da criança não pode ser tolerado ou atendido. As crianças são deixadas a brincar livremente, explorando o ambiente envolvente com a supervisão de um adulto quando as suas idades se situam entre um e quatro anos, verificando-se a eventual intervenção do adulto na mediação de um conflito, ao mesmo tempo que existe uma preocupação em demonstrar o que está errado no comportamento da criança.<sup>196</sup>

A partir dos cinco anos as crianças circulam livremente pelo recinto das feiras, voltando para junto dos progenitores quando sentem necessidade de se alimentarem, sendo naturalmente socializadas no reconhecimento do dinheiro (é frequente crianças de quatro anos realizarem a distinção entre cinquenta cêntimos e um euro) e no desenvolvimento da *autonomia* e da *responsabilidade*: com frequência, crianças de seis anos almoçam sozinhas, realizando as trocas monetárias e responsabilizando-se pelo correcto retorno monetário junto dos progenitores, embora por vezes solicitem para si o troco recebido. Como os pais frequentemente referem, “eles têm que aprender a desenrascar-se sozinhos.”

As crianças crescem afirmando as suas vontades, sendo educadas na satisfação de quase todos os seus desejos, o que, para além das verbalizações dos progenitores, a este respeito, “os ciganos fazem as vontades todas aos filhos, mimam-nos muito”<sup>197</sup>; “os ciganos não sabem dizer não aos filhos”<sup>198</sup>, foi também largamente observado pela investigadora.

Ao contrário do que os estudos anteriormente citados verificaram na educação de crianças de classe social desfavorecida (que evidenciam práticas educativas mais autoritárias e coercivas), quando as crianças ciganas têm um comportamento considerado inadequado, os pais privilegiam a explicação do porquê da inadequação do comportamento em vez do castigo físico, como foi frequentemente observado pela investigadora e referido pelas progenitoras:

---

<sup>196</sup> “Tu já andaste no carrinho. Agora é a vez dela. Não podes ser sempre tu. Ela também tem direito”(homem cigano, de 29 anos, casado, pai de dois meninos).

<sup>197</sup> Jovem cigana, de 20 anos, casada, mãe de uma menina e de um menino.

<sup>198</sup> Homem cigano, de 29 anos, casado, pai de dois meninos e de uma menina..



“Bater não resolve nada. Quando eles fazem alguma coisa errada eu digo-lhes não debes fazer isso por isto, por isto e por isto. E eles dizem: ‘ai é mãee, então não faço mais’”. (Mulher cigana, 28 anos, mãe de três rapazes e uma rapariga, entrevista x, p. ).

“Eu não bato nos meus filhos. De que adianta? Ainda os deixa mais revoltados. Explico-lhes por que é que não devem fazer aquilo. Por que é que está mal. Com a minha Anélica, é o que eu faço. Ela compreende e diz que não faz mais. E não faz.” (Mulher cigana, 35 anos, mãe de duas raparigas e um rapaz. Notas do diário de bordo)

Estes resultados vão também de encontro aos trabalhos de Formoso (1986) e Smith (1997) junto de famílias ciganas, onde os autores referem a quase ausência de castigo físico entre os ciganos observados e a importância da persuasão, embora os autores referidos não desenvolvam qualquer reflexão acerca do tipo de valores subjacentes aos processos de socialização e educação familiares.

Os progenitores evidenciam uma preocupação com a explicação da realidade às crianças, não procurando impor a sua vontade de adulto sem uma explicação prévia das suas razões, demonstrando doses elevadas de *compreensão e paciência*.<sup>199</sup>

É também frequente nas conversas entre adultos ou entre adultos e crianças ouvir-se dizer que “um cigano não faz isso”, “um cigano não pode andar assim”, “nós temos outras leis”, “o cigano é orgulhoso, não se rebaixa”, “isso era uma vergonha para os ciganos”, sendo as *crianças socializadas e educadas neste ambiente familiar e profissional, incorporando naturalmente um habitus étnico 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.

Tendo em consideração que as famílias de classes sociais favorecidas parecem demonstrar uma menor permeabilidade à assimilação cultural e as famílias de classes sociais desfavorecidas aspiram frequentemente a um certo

---

<sup>199</sup> A título de exemplo, relato um episódio que anotei no diário de bordo. Uma criança de três anos procurava um brinquedo perdido, pensando que o mesmo estava debaixo dos caixotes de mercadoria que se encontravam debaixo da tenda dos pais. O progenitor, pacientemente, referiu que não podia lá estar, mas perante o choro da criança, procedeu ao levantamento de todos os caixotes, *demonstrando empiricamente* que o brinquedo efectivamente não estava lá, referindo no final: “anda lá que é para tirares a cisma. Vês que não está aqui?.”

“emburguesamento”<sup>200</sup>, o facto das famílias ciganas evidenciarem uma baixa permeabilidade à assimilação cultural, parece derivar de processos de socialização e educação familiares em valores atribuíveis às classes sociais favorecidas. Estes processos de socialização e educação familiares derivam, no caso em estudo, da influência da pertença étnica, alicerçada na afirmação de pertença a uma cultura que detém e preserva valores que consideram superiores aos da sociedade maioritária.

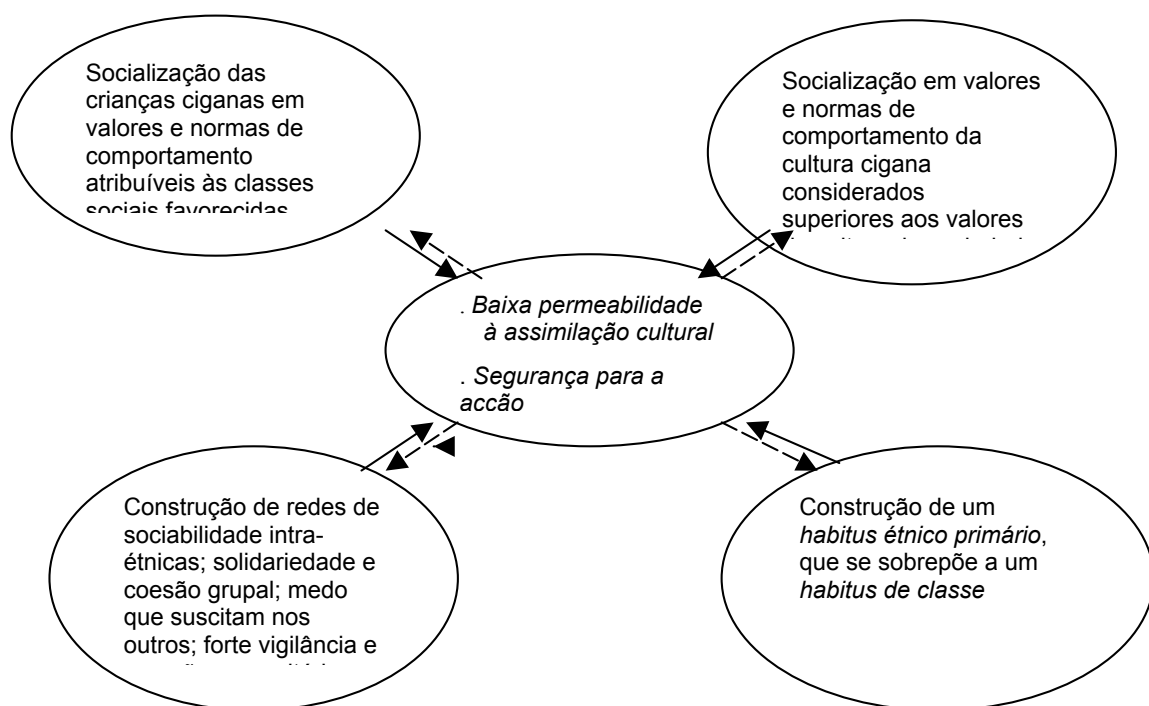
Consideramos que este tipo de socialização e educação familiares, aliadas a uma socialização mais alargada de realização intra-étnica, à construção de um *habitus étnico* e à vigilância e pressão grupal e comunitária, é responsável pela manutenção de determinadas características culturais definidoras dos estilos e de algumas oportunidades de vida da etnia cigana e explicitador de uma *certa segurança para a acção*, perspectivada frequentemente como “arrogância” pela sociedade maioritária, apresentando-se intimamente relacionado com a construção do seu *habitus primário*.

A baixa permeabilidade à assimilação cultural e uma *certa segurança para a acção* que apresentam, são por sua vez *influenciadoras da manutenção de certos valores culturais e potenciadoras de um certo tipo de socialização e educação familiares e comunitária*, não se apresentando portanto como um processo linear, unilateral, mas reciprocamente alimentado.

Em termos esquemáticos, poderíamos sintetizar da seguinte forma o que acabamos de reflectir.

---

<sup>200</sup> Esta reflexão resulta de percepções do quotidiano e não de uma evidência empiricamente sustentada.



Estas diferentes dimensões, interagindo entre si, podem no entanto apresentar diferentes gradações na construção da *baixa permeabilidade à assimilação cultural* evidenciada pelas comunidades ciganas, nomeadamente em função da diversidade dos contextos locais e das redes de sociabilidade desenvolvidas.

A todas estas dimensões importa acrescentar a *dimensão sócio-histórica* relativa à permanência em território nacional desta minoria, no que concerne à existência de processos continuados de “expulsão”, “reclusão” e “exclusão”<sup>201</sup>, alguns dos quais visíveis ainda na sociedade portuguesa actual, quer no que diz respeito à recusa de inserção de famílias ciganas em bairros habitados por agregados familiares pertencentes à sociedade maioritária, quer no que diz respeito à construção de turmas escolares unicamente para crianças ciganas (exclusão-reclusão), como a comunicação social tem largamente noticiado nos últimos anos.

Estes processos, não sendo exclusivos desta minoria, dado terem sido extensivos a outros povos, nomeadamente Arménios, Árabes, Persas, etc. (cf. Moreno, 1985, 1989), apresentam no entanto uma certa especificidade histórica dado

<sup>201</sup> Expressões de Jean-Pierre Liégeois (1987[1985]).

o carácter continuado desta “perseguição”, não devendo, por isso, ser dissociados das actuais formas, estilos e oportunidades de vida desta etnia.

### **Algumas considerações finais**

Tendo em atenção as reflexões desenvolvidas, resultantes de um prolongado trabalho de campo, onde a investigadora se constituiu num instrumento de recolha de informação interactivo, dinâmico e reflexivo, que permitiu um confronto e uma triangulação constante dos dados recolhidos, os resultados a que chegámos permitem-nos concluir que a *baixa permeabilidade à assimilação cultural* apresentada por estas comunidades, que tem permitido a sua sobrevivência enquanto grupo étnico, foi/é construída através de específicos processos de socialização e educação familiares e comunitários, levados a cabo na *esfera privada*, mas também na *esfera semi-pública* dos locais de trabalho (semi-pública porque os processos de transacção económica se realizam maioritariamente em espaços sócio-geográficos partilhados quase em exclusivo pelos elementos desta etnia, apresentando-se como uma extensão da sua esfera privada).

Estes processos de socialização e educação familiares são estruturadores de um *habitus étnico primário* condicionador, quer dos seus estilos de vida, quer de determinadas oportunidades de vida.

Apesar de considerarmos os processos de socialização e educação familiares fundamentais na construção da baixa permeabilidade à assimilação cultural, não podemos deixar de considerar, na construção deste processo, a discriminação de que estas comunidades são alvo por parte da sociedade maioritária, alicerçada no que Wieviorka (1992) designou de “racismo diferencialista” que, tendo por base as características culturais do grupo racizado, tem como consequência uma tentativa, até ao presente bem conseguida, de segregação destas comunidades, quer da partilha de determinados espaços habitacionais (zonas residenciais de classe favorecida), quer da partilha de determinados espaços públicos, quer da construção de redes de sociabilidade inter-étnicas, quer da partilha de espaços sócio-profissionais.

Assim, as *representações sociais* da sociedade maioritária em relação aos ciganos e da etnia cigana em relação à sociedade maioritária (que, como referimos anteriormente, consideram detentora de valores culturais inferiores aos seus), são

também reforçadoras das relações de sociabilidade intra-étnicas e da coesão e solidariedade grupais que apresentam, potenciando uma *inclusão-excluída* (Casa-Nova, 2004) dos elementos destas comunidades, ou seja, uma forte inclusão no grupo de pertença e uma exclusão tendencial da sociedade global.

Esperamos que o desenvolvimento de outros trabalhos neste domínio, quer em Portugal, quer em outros países, permitam a comparabilidade e o confronto entre diferentes realidades e entre perspectivas analíticas, bem como a construção de hipóteses que possibilitem o conhecimento e a compreensão da construção das etnicidades de outros grupos minoritários, migrantes ou autóctenes.

## Bibliografia citada

- AFONSO, Almerindo Janela (1992) “Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática?”, in António Joaquim Esteves & Stephen Stoer (orgs.) *A sociologia na escola*. Porto: Edições Afrontamento;
- AFONSO, Joana, ANTUNES, Maria José Lobo, CASTRO, Alexandra, DUARTE, Isabel, SALGUEIRO, Margarida & SOUSA, Mafalda (2000) *Coexistência inter-étnica, espaços e representações sociais: os ciganos vistos pelos outros*. CET-Centro de estudos territoriais. Lisboa: ISCTE. Texto policopiado;
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (s/d) *A reprodução*. Lisboa : Ed. Vega;
- BOURDIEU, Pierre (2001) [1989] *O poder simbólico*. Lisboa: Difel;
- BOURDIEU, Pierre (1979) “Os três estados do capital”, in Maria Alice Nogueira e Afrânio Catâni (orgs.) (1998). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Ed. Vozes;
- CASA-NOVA, Maria José (1992) *A cultura cigana e a socialização do género feminino – subsídios para o seu conhecimento*. Lisboa: JNICT – Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (actual FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia);
- 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 *Revista 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 Psicología e Educación*, nº 8 (vol.10), pp. 252-268;

- CASA-NOVA, Maria José (2004) “Gypsy culture, children, schooling and life opportunities”, in Silvia Carrasco (Ed.) *Between Diversity and Inequality: children’s experiences of life and school in multicultural Europe*. Nueva Colección Urban Childhood research monographs, nº 1, on line publications <http://www.ciimu.org>. (no prelo);
- 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, António Firmino (1999) *Sociedade de bairro*. Oeiras: Celta Editora;
- DUBAR, Claude (1997) *A Socialização*. Porto: Porto Editora;
- ESTANQUE, Elísio & MENDES, José Manuel (1997) *Classes e desigualdades sociais em Portugal- Um estudo comparativo*. Porto: Edições Afrontamento;
- FERREIRA DE ALMEIDA, João, FIRMINO DA COSTA, António & MACHADO, Fernando Luís (1990) “Estudantes e amigos-trajectórias de classe e redes de sociabilidade”, in *Análise social*, vol. XXV, pp. 193-221;
- GECAS, Viktor. (1979) “The influence of social class on socialization”, in W. Burr e I-Reiss (eds.), *Contemporary theories about family*, vol. 1, New York: Free Press;
- HESS, R. D. (1970) “Social class and ethnic influences upon socialization”, in P. Mussen (ed.), *Carmichael’s manual of child psychology*, vol. 2. Willey: New York;
- KELLERHALS, Jean & MONTANDON, Cléopâtre (1991) « Les styles Éducatives », in F. Singly (ed.), *La famille : L’état des savoirs*. Paris : Ed. La Decouverte ;
- KERCKHOFF, Alan. (1972) *Socialization and social class*. New Jersey: Prentice-Hall;
- LAUTREY, Jacques (1985) [1981] *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Visor;
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1987[1985]) *Gitanos e Itinerantes*. Madrid: Editorial Presencia Gitana;
- LOBROT, M. (1962) «Sociologie des attitudes éducatives » . *Enfance*, 1, pp. 69-83 ;
- MACHADO, Fernando Luís (1992) ”Etnicidade em Portugal-Contrastes e politização”. *Sociologia-Problemas e práticas*, 12, pp. 123-136;

- MACHADO, Fernando Luís (2002) *Contrastes e continuidades*. Oeiras: Celta Editora;
- MINTZ, Steven (1989) “The family as educator: historical trends in socialization and the transmission of content within the home”, in William J. Weston (ed.), *Education and the American Family*. Nova Iorque: University Press;
- MORENO, Humberto Baquero (1985) *Marginalidade e conflitos sociais em Portugal nos séculos XIV e XV*. Lisboa: Editorial Presença;
- MORENO, Humberto Baquero (1989) *Exilados, marginais e contestários na sociedade portuguesa medieval*. Lisboa: Editorial Presença;
- OLIN WRIGHT, Erik (1985) *Classes*. Londres: Verso Editions;
- PETERSON, G. & ROLLINS, B. (1987) “Parent-Child Socialization”, in M. Sussman e S. Steinmetz (orgs), *Handbook of Marriage and Family*. New Iork: Penum Press;
- SAINT-MAURICE, Ana (1997) *Identidades reconstruídas*. Oeiras: Celta Editora;
- SEABRA, Teresa (1999) *Educação nas famílias – Etnicidade e classes sociais*. Lisboa: IIE.



CASA-NOVA, Maria José (2007) “Gypsies and the Labour Market. An introduction”, in *Romani Studies*, vol. 17, Number 1, June, pp.103-123

## Gypsies, ethnicity and the labour market: An introduction

MARIA JOSÉ CASA-NOVA

The article reports on two years of ethnographic research carried out within a Gypsy community in an area on the outskirts of Porto, in northern of Portugal. Data were collected during participating observation in labour environments (fairs), and residential settings (a council ward) as well as from interviews. The aim is to contribute to our knowledge and understanding of lifestyle and opportunities of a particular community, in particular what employment means in this community and the relationship it establishes with the wider labour market. The data show (a) that capitalism of flexible accumulation also affected the marginalized ethnic groups who live on the periphery of the system, and (b) that the relationship between a specific Portuguese Gypsy community and employment is mediated by ethnic belonging. Some crucial elements in the choice of occupation in this community are (a) independence through self-employment, which allows people to combine work with looking after the children and attention to intra-ethnic solidarity, and (b) the possibility of personal time management.

**Key words:** Portuguese Gypsies, ethnography, kinship, social and political organisation, work, labour market, capitalism of flexible accumulation, ethnicity, ethnic *habitus*, cultural genetics, family socialization

I would like to thank two anonymous reviewers for their comments, which allowed me to improve the final version of this article. I also would like to thank the Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Foundation for Science and Technology) for the financial support of this research.

Maria José Casa-Nova is Assistant Professor of the Sociology of Education in the Department of Sociology of Education and Educational Administration, Institute of Education and Psychology, University of Minho, Campus de Gualtar, 4710-Braga, Portugal. E-mail: [mjcasanova@iep.uminho.pt](mailto:mjcasanova@iep.uminho.pt)

*Romani Studies* 5, Vol. 17, Nº 1 (2007), 103-123 ISSN 1528-0748

### **Introduction**

This article reports on lifestyles within a Gypsy community, with particular reference to how employment is perceived, in the context of the changing labour market in the present-day ‘capitalism of flexible accumulation’ (Harvey 1989). We try to understand-in the Weberian sense of ‘apprehending the meaning of social action’ - (a) how the transformations in industrial organization affect the marginalised ethnic

groups, such as Gypsies, not just the main employed socio-economic classes, and (b) what work means for a specific Gypsy community.

To this end, we first carried out a basic background study of the community, followed by an analysis of the changes in industrial organisation and of the meaning of employment. Essentially, the analysis will be carried out by studying the data collected during fieldwork and by earlier studies developed by the author (Casa-Nova 1992, 1999, 2002), addressing theoretical questions with regard to these issues.

## **1. Background of the community**

The research of which this article is part was undertaken within five extended families with a common ancestry, comprising 52 nuclear relatives, amounting to 190 individuals whose ages range from 4 months to 85 years.

### **1.1. Residence**

The families, like the majority of Portuguese Gypsies, are sedentary, residing in a area on the outskirts of Porto, in the north of Portugal<sup>202</sup>. The majority of these nuclear unites live individually in apartments, though cases of cohabitation in the same apartment of two, sometimes three, nuclear families exist – usually, parents with single children and a married daughter or son. However, this individualised family lifestyle does not mean the dissolution of extended family bonds, which continue to exist intensely, independently from sharing the same physical space.

### **1.2. Marriage, relationships, and endogamy**

Most of the families are endogamous (of the 52 unions, only eight are exogamous), in which people usually marry first cousins (siblings of a brother or a sister), or with

---

<sup>202</sup>In the South of Portugal and, on a lesser extent, near the northern border with Spain, there are Gypsy families who, though having a permanent residence, practise seasonal nomadism because of professional interests (going to fairs in certain parts of the country and participating, at certain times of the year, in the harvesting of certain agricultural products in Portugal or Spain).

slightly more distant relatives, such as second -, third -, or fourth-degree cousins<sup>203</sup>. Such relationships between bridal pairs were also shown in the studies that Sutherland (1975), Williams (1984) and San Román (1997) carried out within Gypsy communities.

Marriage between first cousins is favoured, not only as a form of reinforcing family ties (which was observed by Williams and San Román too), but also as a way of guaranteeing that the siblings of sisters or brothers (through which they are considered to have an increased responsibility) will not be left on their own (i.e., without husband or wife).

The exogamous marriages in the community took place in three of the extended families studied, with six Gypsy men married to non-Gypsy women and two Gypsy women married to non-Gypsy men. Exogamous marriages are not well received in the community; when they occur, marriages of Gypsy men with *pailhas* (non-Gypsy women) are tolerated better than those of Gypsy women with *pailhos* (non-Gypsy men).<sup>204</sup> This is the case partly because it is the woman who circulates among kinsfolk (she moves in with the husband's family; men move in with their family wife's family only when his parents cannot support the new family member) and, since Gypsy communities are patrilinear, because the son of a Gypsy with a *pailha* is considered more of a Gypsy than a daughter of a Gypsy and a *pailho*.

In two of the studied extended families, there is pressure (successful up to the present) to avoid exogamous marriages in order to maintain their Gypsy ethnicity and purity of 'race' and also because, as a young Gypsy girl mentioned to us 'a man of your culture is another head' ('another head' meaning another rationality, another way to see the world).

Weddings last from three days to a week, proof of virginity of the bride being the high point of the ceremony. This test takes place at midnight on the first day, the

---

<sup>203</sup> Endogamous marriage is understood as marriage between two Gypsies. Exogamous marriage is taken to mean marriage between a Gypsy and non-Gypsy. For more complex approach to the endogamy distinction, see Williams (1984: 267-9).

<sup>204</sup> For a comparison with how marriages with non-Gypsies are viewed in England, France and Spain, Okely (1983); Williams (1984) and San Román (1997) respectively. As in Portugal, these studies show regularity among Gypsy communities from different countries in relation to the way of viewing marriage with non-Gypsy which is normally either prohibited or not very well received.

moment when the bridal pair is considered to be husband and wife. A woman functions as the community's strength and weakness, since the man's pride, honour and disgrace reside in her. In effect, this makes her a hostage of the community: social control prevents her from attending school or anything else that does not constitute an extension of the domestic life, such as fairs.<sup>205</sup>

### 1.3. Language

By default (among each other or with people outside their community), the community members express themselves in Portuguese. They switch a particular dialect (a mixture of Portuguese, Caló and Romanes) at moments of inter-ethnic tension (mainly with the police) or when they do not want to be understood by the non-Gypsies. Their mastery of Romanes, however, is very restricted; only the older members of the community are proficient in their language, though even they have difficulty in establishing a dialogue in Romanes only.<sup>206</sup>

### 1.4. Religion

Most Gypsies in our community belong to the Evangelical Church of Philadelphia, and worship regularly. Catholics by tradition, Portuguese Gypsies gradually converted to the Evangelical Church of Philadelphia, mainly in the last fifteen years. This movement entered Portugal in around 1974, through two Spanish Gypsy ministers (see Sá 2001).

In the studied community, religion functions as a form of social regulation and of expression of what they call 'excessive Gypsy emotion', expressed at moments of intra and inter-ethnic tension. The religious bond is heightened at those moments of tension when they can be heard to say "they are taking advantage because they know we are God's Gypsies".

---

<sup>205</sup> Some Gypsy girls manage to break the reproduction cycle, attending Secondary Schooling. However, there are no graduate Gypsy girls in Portugal from endogamous marriages.

<sup>206</sup> Some Romanes words used and that the community allowed the researcher to divulge are: *Busnó* (non-Gypsy); *Bori* (daughter-in-law, girl); *lacha* (shame); *lunia* (prostitute); *poquinó* (paid you); *shuri* (pocket knife).

In some families religion also functions as a form of controlling expenses, offering some financial discipline that has allowed some family groups to buy their own house. As a Gypsy woman said:

God is the one who has helped us. God is every-thing. God has helped us have discipline, be uncompromising. A Gypsy is a spendthrift. He spends almost everything on food. He doesn't know how to cook a small quantity of food and he wastes a lot. We would put money in the bank every week. It was how we managed to buy this house." (Gypsy woman, 28, married, with two sons; fieldwork notes)

### **1.5. Social and political organization**

The networks which our community establishes and maintains tend to be intra-ethnic. Reciprocity and solidarity in times of economic, social and emotional fragility of its members are essential for the maintenance of group cohesion<sup>207</sup>. A stingy Gypsy who accumulates wealth without sharing it with others is viewed as an *apayar*, that is to say, someone who is becoming a non-Gypsy, deviating from the Gypsy spirit. This duty of sharing is in first place restricted to close family (parents, brothers, sisters, nieces, nephews, uncles grandparents, first cousins), and in the second instance to other types of relative and, finally, other Gypsies from the community and from others communities. Nevertheless, sharing is not always voluntarily; it usually results from group pressure on the individual who shares in order to avoid exclusion from the community and in order to establish reciprocity at moments of individual fragility. However, a Gypsy who shares his material goods ensures that his social and symbolic capital increased in the group, his generosity contributing his intra-ethnic standing, which in turn enhances not only his personal prestige, but also that of the family.

Many of the community elements live under a tension between the desire for a certain individualism and the desire for group protection when facing a non-Gypsy who is mistrusted and who excludes them isolates them (Casa-Nova, 2004).<sup>208</sup>

---

<sup>207</sup> In his research with Hungarian Gypsies, Stewart (1997: 89) speaks of an "ethos of sharing" as a "fundamental aspect of the 'Gypsy way'". From our research, we consider that this "ethos of sharing" has, as a basis, among other aspects, a defence and a protection facing non-Gypsies; it is constructed and measured *in* and *through* the relationships with that. In relation to sharing see also Formoso (1986). In this research, the families studied by Formoso referred to the prodigality and the solidarity existing among Gypsies as a non-existent practice among the non-Gypsies, thereby considering it as an element of superiority in relation to the *gadjé*.

<sup>208</sup> In relation to group protection among Gypsy groups from other countries, see, among others, Okely (1983) and Stewart (1997).

Experience and community-sharing function as a form of group protection and strengthening vis-à-vis the outside world; they are conditioned by the relationships with and by the perception of the non-Gypsies, thus contributing to the construction of relatively well-defined ethnic boundaries (Barth 1970), resulting in differentiated (and modifiable) levels of social integration.

Rather than function with a single leader, as is the tradition, the community functions with various leaders: older men in the community who are considered sensible and wise. This body constitutes a Gypsy court, which tries to solve the community's problems - the Kris. This court is made up of Gypsies of the community and, when necessary, also by Gypsies of other communities residing in other parts of the country.

Though Gypsies answer to the law of the Portuguese state, any Gypsy who commits a crime of blood or of honour in the community is judged twice. After serving the state's sentence, he will then be tried by the community and suffer the revenge of the offended person's or the dead victim's family which affect not only him, but all the elements of his extended family. The severity of any revenge is determined by the strength of the targeted family, which is measured by the number of family members and each member's wealth. Thus, revenge varies from situation to situation. In two cases of revenge that involved two of the studied extended families, the extended families were bigger in one case and was wealthier in other case, so the extended families were not affected, though the nuclear families had to move away. Even though several members of this community condemn revenge when it targets the members of the aggressor's family and not only on the aggressor, they continue to exercise it due to group pressure; a Gypsy who does not avenge his honour is ostracized by the community.

#### **1.6. Nationality, ethnicity, and perception of self**

Though the studied families are descendents of Gypsies who have lived in Portugal for centuries and though all their members have Portuguese nationality, in daily relations with non-Gypsy Portuguese, they frequently refer to 'you, the Portuguese' and 'we, the Gypsies'. When confronted by the researcher with the fact they are also Portuguese citizens, they say, 'Oh, you know what we mean; sure, we're Portuguese,

but we're Gypsies. We are Gypsies and Portuguese'. This means that, in a relationship with a non-Gypsy, ethnicity takes precedent over nationality; the same situation does not happen when they face Gypsies from other countries, such as immigrant Romanian Gypsies. Here, it is the feeling of national belonging that comes in first place, often referring to them in a pejorative way, 'They are Gypsies, but not Portuguese like us.'

### **1.7. Levels of schooling**

Data collected in these families reveal a population with very reduced levels of schooling compared with the general portuguese population. Of a total of 190 individuals (of which 34 are under 6), the two members with a higher level of schooling are attending the tenth and ninth grade (two boys of 17). Among the members who do not now attend school, one has completed the eighth grade, one has the seventh grade, 21 (with ages between 14 and 32) have the sixth grade (of which only one is a woman), two members finished the fifth grade (one woman), 49 completed the fourth grade (33 of these are aged from 14 to 30 years old), 23 attended school from the first till the third grade (15 of which are aged between 31 and 50) and 17 never attended school. Of these 17, nine are between 41 and 50 and four between 21 and 30. Among children of obligatory school age (6-15), of a total of 38 persons, six (aged between 11 and 15) have already abandoned the school system. This means that in 124 individuals older than 6 who do not attend school, 39.5 per cent have completed the fourth grade (the first four years of schooling), 18.5 per cent attended school from the first and the third grade and 13.7 per cent have never attended school - this in a population in which only eleven people are over 50.<sup>209</sup>

### **1.8. Profession**

Very few Gypsies in this community have attended courses of professional training and those who did, do not have a profession compatible with that training. Many think that this is because of the racism of the Portuguese non-Gypsies towards Gypsies. But

---

<sup>209</sup> The total number individuals does not include the partners resulting from exogamous marriages. Despite being from disadvantaged social classes, their school levels are comparatively higher: between the seventh and tenth year.

in the participating observation we carried out, we could see that, besides this racism, other factors - low wage levels, the existence of supervision, seven hours of daily work done in closed spaces - which demanded a strong *reconfiguration of their primary habitus*, present strong conditions of a professional alternative to their economic way of life. However, there are courses that teach knowledge that can be used profitably, namely IT courses. The skills acquired in these courses enable the use of computers and the internet to download films and create illegal DVDs.

In professional terms, and like the majority of Portuguese Gypsies, the members of this community dedicate themselves mostly to selling of clothes (and some to selling shoes) in specifically allotted spaces such as fairs; in the last three years they have also started to sell counterfeit DVDs as a way of diversifying and to get round the effects of 'capitalism of flexible accumulation' (Harvey 1989).<sup>210</sup>

This is the type of work that they think they have a talent for, since they feel they are persuasive talkers, capable of convincing non-Gypsy. This was also observed by Stewart (1994) in his work with Hungarian Gypsies. According to various members of the community observed by us, 'there is nobody that can sell more than Gypsies can'.

## **2. Gypsies and the labour market - Some general remarks**

The Gypsy communities have resided in Portugal since the sixteenth century (cf. Costa 1995)<sup>211</sup>, and mainly do independent unpaid work, though throughout the years, the types of activity have varied. From fortune-tellers to circus actors and mule sellers, from basket makers to junk dealers, from part-time farm hands to peddlers - nowadays mainly fair hawkers - the occupations of Portuguese Gypsies, have developed a common characteristic: they are self-employed, autonomous, and flexible, so that they can easily adapt to changes in their environment.<sup>212</sup> This has

---

<sup>210</sup> Some of them dedicate themselves to illicit activities, such as selling drugs.

<sup>211</sup> According to Costa, the first documented reference dates from 1510, being part of the *Cancioneiro Geral* by Garcia de Resende. In 1521, the second reference emerges in the *Farsa das Ciganas* by Gil Vicente. But, through the description that the author gives of Gypsy customs, it appears that Gypsy presence in Portuguese society is even older.

<sup>212</sup> As Stewart said (1997:84-5), 'As anyone who has carried out serious research among Gypsies will tell you, they continue to find economic and social niches in which to make a living and maintain their way of life.'



been noted in studies on Gypsies carried out by diverse researchers in different countries (see Acton 1974; Sutherland 1975; San Román 1976, 2002; Okely, 1983; Williams, 1984; Formoso, 1986 and Stewart, 1994, among others). Nevertheless, in the 1980s the Portuguese Gypsies maintained a certain professional stability, characteristic of a Fordist regime and the paradigm of modernity, reconfigured by the transition to a regime of flexible accumulation of capital. According to David Harvey (1989:147),

Flexible accumulation ... is marked by a direct confrontation with the rigidities of Fordism. It rests on flexibility with respect to labour processes, labour markets, products and patterns of consumption, [appears to] imply relatively high levels of 'structural' (as opposed to 'frictional') unemployment, rapid destruction and reconstruction of skills, modest (if any) gains in the real wage.

Which means that

The labour market ... [has] undergone a radical restructuring. Faced with strong market volatility, heightened competition and narrowing profit margins, employers have taken advantage of weakened union power and the pools of surplus (unemployed or underemployed) labourers to push for much more flexible work regimes and labour contracts, [originating an] apparent move away from regular employment towards increasing reliance upon part-time, temporary or sub-contracted work arrangements. (Harvey 1992:150)

Indeed, in spite of not being employed,<sup>213</sup> and, therefore, not being in a employee-employer relationship, 'the transition from Fordism to flexible accumulation' that Harvey mentioned implied diverse problems for the Portuguese Gypsy communities. These problems are related to what seems to be the impossibility of maintaining some stability and security in a certain relatively informal market segment (fairs), which they could do up until the mid-1980s; until then, they managed to sell certain types of articles of clothing and shoes at non-competitive prices.

## **2.1. Gypsies and the Labour Market: results of a specific research**

From the 1990s, the studied community saw the problems outlined in the previous section get worse as profit margins decreased and their niche market became less secure. This is the result of the diminishing of buying power of the more disadvantaged Portuguese because of increasing unemployment rates and the general

---

<sup>213</sup> There are Gypsies in Portugal in salaried jobs, for example, mediators between school and the Gypsy community, drivers and security guards, but they are few and are often not supervised.

volatility of the labour market and by the increasing competition of the Asian countries whose populations have immigrated to Portugal, competing to an extent with the Gypsies for the same market segment. In the words of some members of the studied community:

This is utter misery. People do not have money for buying things. Factories close, people become unemployed, wages are low (bosses pay very little because they know that there are many unemployed and they play with that), and we are the ones who bear the brunt. Even selling cheaper, we sell very little. We sell less. (Gypsy man, 44 ; fieldwork notes)

Before - ten, fifteen years ago – business was more profitable. Now there is more competition from the Asian people who can manufacture with cheaper workers and profit is lower because one must sell cheaper. (Gypsy man, 56; fieldwork notes)

Up to more or less ten years ago, Gypsies stocked up in factories and warehouses. With the arrival of the Asian people, of the Chinese, who sell very cheap, a Gypsy began to gain less. Nowadays many Gypsies even stock up with the Chinese. (Interview extract of one of the leaders of the community)

Because they [the Chinese] are even supplying shops ... and everything. Now, everyone goes there to buy. Most factories, small factories from here, is closing. I see that every day in the newspaper; factories are all closing. (Gypsy man, 56; interview extract)

The Chinese are ruining our economy. It's true! The factories where Gypsies and other fair hawkers get supplies, they can't compete with the Chinese, with their prices. They are all going bankrupt! There's only unemployment! I don't know how they can manufacture so cheaply! I don't know! They must work for free and their Government also helps them. And here, our Government, it doesn't help us, but theirs does. Did you know that, for five years, they don't pay taxes? And, do you know what they do? When the five years are up, they close that warehouse and they open another one in their wife's name or their brother-in-law's and they are allowed five more years! It's really something! (Gypsy man, 42; fieldwork notes)

These quotations show that their jobs are not secure, which puts at risk the economic survival of this community and other Portuguese Gypsy communities, since they try to remain competitive by reducing their profit margins. The quotations also show that the Gypsies feel that various types of immigration further weaken an already precarious labour market. The rise in unemployment rates; the increase of part-time work (as opposed to full-time employment) and subcontracting; employment without a work contracts – all these are factors they think contribute to the general weakening of their way of life.

## **2.2. Market societies, flexibility, and employment uncertainty**

The competitiveness of today's market societies (which increases with globalization), leads to changes in the labour market, of professions, and of a careers: the valorization of flexibility, expressed in the accumulation of skills that should be transformable facing new and renewed needs, promotes the disappearance of the individual as a person, through the elimination of his aspirations and needs in favour of the needs of the market. 'The flexible individual, from the point of view of the labour market, is the one that is reprogrammable facing the demands of that market' (Casa-Nova 2003:255). That flexibility is the fundamental condition for the individuals to be considered 'employable' beings (see Magalhães and Stoer 2002). In this socio-economic context, 'the individual gradually becomes an object of successive secondary socializations, structuring a flexible secondary habitus, a generator of adjustable dispositions towards the demands of the market, where precariousness appears as a fundamental dimension of work experience at the end of the twentieth century and the beginning of the twenty-first century' (Casa-Nova 2003). And, as Bourdieu (2000:148) says, the 'establishment of a condition of generalized and permanent precariousness' becomes part of 'a form of domination of a new type ... with the objective of forcing workers to submit and to accept exploitation.'

### **2.3. Diversity of strategies and economic survival**

We must, however, note the existence, in some populations, of the formation of a primary *habitus* that follows in the sense of constructing a 'cultural mind' (Iturra:1990) permeable to the acceptance of precariousness and flexibility in the labour market, making the daily construction of survival strategies possible.

Gypsies can be considered an example of this, as they show a degree of occupational flexibility that makes them – apparently, at least - sensitive, vulnerable, and at the same time adaptable to markets, forms and processes of work inherent to new forms of organization of the 'accumulation regime and the mode of social and political regulation associated with it' (Harvey 1989:121).

Used to living, both through the need and due to specific socio-historical-cultural constraints,<sup>214</sup> in an informal economy, a large part of the Portuguese Gypsy ethnic minority appears as particularly vulnerable to new forms of capitalistic exploitation and accumulation of capital. Thus, we can begin to understand why various adult male members of the studied community have developed strategies of occupational diversity, in which seems simultaneously to constitute a form of maintaining their freedom and a form of economic profitability. Indeed, some members of this community (their number changes along with fluctuations in the market) have taken jobs such as of security guards in building construction, working without any contract and without any supervision. This means that they can easily walk away from those jobs, though they can also be fired without any hassle on their employers's part. On the positive side, this type of job allows them to take their women and other family members to fairs, go back home for some sleep, go back to the fairs after a little rest, thus combining two jobs, which are combined with yet another type of income, namely, that from welfare: Social Income of Insertion (which replaced the Minimum Guaranteed Income).<sup>215</sup> Those two jobs are not taxed; the first job because there is no contract, and any tax payable on the second type of job is simply evaded.

Without national insurance the community members are vulnerable as they cannot claim unemployment benefits and are not eligible for any pension. This vulnerability is mitigated to an extent, on the one hand, by networks of family and community solidarity and, on the other hand, by unemployment benefits or a pensions which, as they are not sufficient, have to be supplemented by the network provided by the community.

As we saw above, some capitalistic forms admit and demand the realization of precarious work for the accumulation of capital. Without actually involving payment

---

<sup>214</sup> Compare the constant occupational change of Gypsies throughout time, adapting either to the disappearance of traditional occupations or to new socio-cultural contexts and realities.

<sup>215</sup> As far as this community is concerned, one must be stressed that it tries to develop strategies that make it possible to take the maximum advantage of the marginalization process in which it exists, namely, through fear that they provoke in others (that, constituting symbolic capital, allows them to enjoy, in the quarter where they live, housing, water and electricity without paying) and through knowledge of certain legislative measures (for example, the mechanisms of the attribution of the Social Income of Insertion), that allows them to take advantage of state institutions by claiming benefits.

of wages, this allow for the economic survival for some groups within the Gypsy community. This structural flexibility explains at least in part the community's occupational adaptability within a specific segment of the market (selling in fairs), and the development of another type of precarious work offered by the new forms of organization of the capitalistic accumulation regime. Thus, the socio-cultural marginalization of the community is turned into an advantage, the only way to survive in the absence of high levels of schooling and professional qualifications. Outside the traditional field of Gypsy occupation, the Portuguese Gypsy communities share uncertain jobs, low social status, and low wages with other generally disadvantaged groups.

### **3. Gypsies and meaning of employment**

As mentioned at the beginning of this article, and corroborating work done by other authors (see references mentioned earlier), most Portuguese Gypsies never developed paid employment, and, thus, never formed any kind of relationship with employers (this state of affairs is not restricted to Gypsies in Portugal). Because of this they often appear as lazy in the eyes of the outside world, presenting a 'negative social representation' of the Gypsy communities (Duarte *et al.* 2005). Of the ethnic and immigrant minorities in Portugal, the non-Gypsy Portuguese are more biased against the ethnic minorities. However, like Gypsies in other countries, Portuguese Gypsies' attitude to work is that it should fulfil certain basic needs – having a job in itself carries no prestige.

We work in order to eat, to give food to our children. (Gypsy woman, 31; fieldwork notes)

We have to eat, don't we? Therefore, we have to work! (Gypsy man, 28; fieldwork notes)

In the community in which our field research was carried out, as in other researched communities in the country (see Antunes 1997 and Fernandes 1999), members engage mainly in selling clothing and shoes in allotted spaces (such as fairs), developing, sometimes, and as we mentioned earlier, additional activities when the domestic economy demands this.

### 3.1. Professional negative aspects

#### 3.1.1. *Economic insecurity*

The nature of work that is carried out by the community members allows them to organise their employment as they see fit, though their occupational autonomy. This allows them much freedom – such as moving to other fairs in search of more customers – but is also a weakness in that their future is uncertain. As was frequently mentioned during the realization of the fieldwork,

We choose the fairs that we consider the best. Normally, we do three fairs a week and the other two days are for buying supplies. But, we work many hours. Normally, when we do fairs, we work for around fifteen hours a day.” (Gypsy man, 36; fieldwork notes)

“And also, the money we earn isn’t always the same. There are weeks that we get really very little. [...] It’s this way: up to September, sometimes, up to the middle of October, we do business. From the middle of October to the end of November, we hardly get anything. Then, up to Christmas, we do business. Then, from January to the middle of April, we, again, hardly do business. Starting from then, up to the Summer, business is usually good. We earn some months to cover the others.”<sup>216</sup>

#### 3.1.2. *Unfavourableness*

A profession like this, however, implies some sacrifices, namely, having to get up very early and being subjected to intemperate weather. This, combined with the unpredictability of their earnings, is considered the most negative side by the community members.

Then, the bad weather in winter and in summer and having to get up, sometimes, at four, five in the morning. For me, these are the most negative aspects. And also, who works twelve, fifteen hours a day? There are days when we really work these hours! (Gypsy man, 56; fieldwork notes)

These negative aspects lead some members of the younger generation to start looking for different kinds of work, not only as an alternative to a kind of life which today seems economically precarious, but also as a way to improve their social status. But in this they are often frustrated by racist attitudes in society (‘differentialist racism’ as Wieviorka 1995 calls it).

---

<sup>216</sup> A non-Gypsy man, 27, married to a Gypsy woman from the age of 16. In his opinion, since he was rejected by his family since his marriage, his family ‘is his wife’s family. I now feel I am a Gypsy’. Fieldwork notes.

I would like to do something else, but even if I had, say, more education, they wouldn't give me a job. They know you are a Gypsy, bingo! They don't give you a job. (Gypsy man, 30; fieldwork notes)

The change in the type of work appears to be connected to the development of another type of activity, one that helps maintain an independent status in the face of the authorities:

the authorities, or a company, whatever, have their rules, which are not the rules of the community [...] they [the Gypsies] are not able to accept the rules imposed by a certain entity of power. They want their independence and, therefore, we are trying, even in the neighbourhood, to see whether we manage to go forward with the idea of creating self-employment, which is different from the job of fair hawkker. [...] the idea was, the idea is, rather, to create in the neighbourhood, because, in the neighbourhood, there are various young people with professional training courses, and, for example, almost a type of cooperative of work, say, take an auto mechanic, a sheet metal worker, an auto painter, an auto electrician, and, all together, they would open a company, like, we would create a garage and the person who would take his car to that garage would know that, from an electrician to painting, everything he wanted done would be done in that garage [...] this would be so, first, to substitute the non-opening of the labour market to the community, and as an alternative to the fairs that, at the present time, are not being sufficient factors, ways of survival for the members of this neighbourhood. [On the other hand] because the young people, that already have ideas on some aspects which are perfectly different from their parents', from their grandparents' [...], know what a sacrifice a fair is [...] get up at three in the morning to do a fair, for example, in Espinho [...] the people of the neighbourhood that will rapidly manage to really create a garage have the need to feel, how can I explain this to you, to say with another type of pride 'I'm a Gypsy and I am a car mechanic' (Extract of an interview of a member of the community with an elevated prestige within it).

We stress here that it is not only the uncertainty of their traditional life style that makes Gypsies want to change their occupations, but also the low social prestige of their lifestyle.

### **3.2. Professional positive aspects**

#### *3.2.1. The realization of independent work as 'cultural genetics'*

The data that we have collected suggest that the change of professional life, mentioned in the previous section, is mainly viewed in terms of developing an independent professional style as self-employed, showing an 'ethnic habitus' that overlaps with a 'class habitus' (see Casa-Nova 1999, 2002, 2005), and appears as 'cultural genetics', structuring certain socio-cultural practices (with regard to the established relationship with the labour market). As we mentioned in previous work

(see Casa-Nova, 1999, 2002, 2005), the ethnic habitus is constructed during the processes of primary socialization in family education greatly influenced by ethnicity and the intra-ethnic relationships of sociability between children and adults and 'is defined, not by the possession of economic capital, but, on the other hand, on a basis of an important homogeneity in what lifestyles and opportunities are concerned, having a certain 'philosophy of life' behind it. This philosophy conditions their ways of acting, moulded by a common and transversal ethos in relation to which the behaviour and attitudes of this community are widely defined, regarding, namely, the cultural capital in its institutionalized state (Bourdieu 1998) and the institution of school and also the labour systems of the greater society' (Casa-Nova 1999:35). This ethnic habitus

is incorporated from childhood through the observation of practices, body language and discourse productions of adults and the exteriorization of daily cultural practices; these are responsible for the lifestyles and opportunities of the members of this community, conditioning their social and cultural practices independent of their class belonging, since the cultural determination overlaps the economic determination in the structuring of the habitus (Casa-Nova 2005:208).

Occupational independence is the most stressed aspect in relation to the work they do:

The most positive aspect is being independent, not having anyone bossing us. In spite of the negative aspects, I wouldn't change my profession. (Gypsy man, 36; fieldwork notes)

The most positive aspect is being free, being independent, not having a boss. That is the most important. (Gypsy man, 56; fieldwork notes)

Freedom, not having a boss, a fixed schedule. If I want to come later, I do, if I want to leave earlier, I do. If I don't want to come to work, I don't. Of course, I lose money. But, we have that freedom. (Gypsy man, 28; fieldwork notes)

If you ask all the Gypsies in this fair, all of them will say the same: the best of all this is not having a boss. The boss is us. (Gypsy man, 28; fieldwork notes)

For many members of our community, being self-employed is something that 'derives from earlier' :

Well, all this, practically, already comes from before, isn't it?, from the other generations [...] since our parents, our grandparents, etc.. It was always, it always fell upon this kind of work [...] because, usually, [the Gypsies] do not like being bossed very much, isn't that so? Our being our own bosses already comes from antiquity. It is in our blood. (Gypsy man, 56; interview extract and fieldwork notes)



A Gypsy doesn't like to work with a boss. It was always like this. He doesn't like to be ordered around. It is how he is. It has always been like this. (Gypsy woman, 44; fieldwork notes)

### 3.2.2. *Simultaneous education of children*

The women also refer, as a positive aspect, to the fact that this type of work enables them to keep their children with them all the time:

This profession is good because we can bring our children, be around them. (Gypsy woman, 26; fieldwork notes)

Being a fair hawker on our own account allows us to be around our children, which is a good thing. I have Rita [the oldest daughter], but, if I didn't have her, and I had another kind of work, where would I leave her? (Gypsy woman, 33; fieldwork notes).

Time spent working, therefore, is also a time of socialization, of spending time with family and the community, and time spent educating the children and young people, all of which amounts to intra-ethnic sociability. Family, work, and sociability seem to criss-cross in a complex web of apparently undifferentiated relationships and functions, but which, in fact, are just gradually differentiated. This means that understanding the processes of exclusion, insertion, and integration of these communities 'involves understanding not only their direct relationship with material production and with the world of work, but also how these groups "live" and "construct" their lives; that is, with their processes of "social reproduction" and of "cultural production"' (Stoer 1994: 8).

### 3.2.3. *Solidarity in illness*

According to various members of the community, being self-employed has the added advantage that ill family members can be looked after:

If I have a family member in the hospital or ill at home, you know, I can go visit them or stay at home with them. We have that freedom. And, also, we are confident that some family member will remain in the fair if needed. (Gypsy woman, 44; fieldwork notes)

If I had work like yours, how could I not work for so long and be able to accompany my father? Me and my sisters! In this way, I can leave the stall to my nieces or to my cousins and be able to stay with him in the hospital. Or, if I want to, not come to work. (Gypsy woman, 38; fieldwork notes)

#### *3.2.4. Intra-ethnic solidarity at moments of inter-ethnic tension*

Self-employment is also perceived as offering a certain ethnic protection in relations with non-Gypsies. Even if the existing threat is only symbolic, the proximity of 'ethnic sameness' contributes to their psychological comfort.

And, this type of work allows us to work near each other. This is good for business and for protecting one another: on the one hand, in this way, people immediately come to the part of the fair where the Gypsies are (they know it is where they buy things cheaper); on the other hand, we are near one another and, if anything is needed (with the police or anything), we protect one another, of course! If Gypsies didn't protect themselves, who would? We're a minority! (Gypsy man, 56; fieldwork notes)

#### *3.2.5. The construction of a professional habitus*

Children and young people learn about professions during everyday life at fairs, through observation (and sometimes imitation) of the roles of their parents and other adults. This usually limits their work prospects to this type of profession. Children are taken to the fairs by their parents and are thus socialized professionally on daily basis. They help their parents set up and take down the stalls and sell the exhibited articles from the age of five, gradually incorporating a professional habitus which, according to the members of the community, is an integrated part of their way of being a Gypsy.

This life of selling is in the Gypsy. It's ours. We sell like nobody else. We know how to sell. It's being a Gypsy. It always has been. (Gypsy man, 52; fieldwork notes)

I don't know how to do anything else. It was what I learned. I have come, since I was small, to the fairs with my mother. But, there are young boys that get married and they don't even know how to do it. Because they don't want to know. And then, the women sell. (Gypsy young male, 18; fieldwork notes)

When a new family is formed, the parents, offer the newly wed a place in the fairs and buy them their first merchandise. In this way the young couple are given a good start in their professional lives, as it happens with the children in more advantaged families (but, in the case of Gypsies, conditioned by ethnic belonging and the constraints of mainstream society; see Casa-Nova 2004).

As a way of guiding young people towards another type of occupation, some members of these communities consider withdrawing the children from the fairs altogether:

Since I am now old, for me, there is no alternative. I tried to make it different for my children, but they didn't want that and they are all fair hawkers. But, this depends on education. I hope that with their children it will be different. But for that to happen you have to educate them from early childhood, to take away the idea of fairs from them, to put them in school and not bring them to the fairs. They get used to them and, then, they want to be fair hawkers. It is necessary to take away that idea from them and that is done by educating them from childhood. (Gypsy man, 56, fieldwork notes)

When my Tiago was small, I didn't have anyone to leave him with and I brought him to the fairs. But, then, I stopped bringing him. Coming to the fairs, they get used to this and, then, they don't want anything else. They like to wander in the fairs, they get used to this life and, then, it is difficult to change. Since I wanted another kind of life for my Tiago, I stopped bringing him. (Gypsy woman, 44, with a son attending tenth grade)

Nevertheless, there are very few Gypsies in this community who think like this. Most continue to take the children to fairs, even at school age, making successful schooling impossible because of high absenteeism, though they say that it is not a lack of confidence in schooling and in the professionals that work there:

It is not a lack of confidence in them, we are the ones who become worried about whether they are all right, if they are not all right. Or having to go get the child at six. We have to leave the fair at five. (Gypsy man, 46; interview extract)

The case of having a family and children: we have to give attention to our children. It's not for me, for my wife or for anyone [...] to have a child in a nursery, this, it is, we are against those things. With family, we know, in our opinion, that they are safe. (Gypsy man, 56; interview extract)

This type of behaviour not only makes successful schooling impracticable and limits their children's professional options, it also results in a socialization, from a very young age, that is centred around this type of occupation, leading to the construction of a primary habitus. In this way, the ethnic characteristics end up conditioning the Gypsies' occupation; and the fixation on this type of occupation (as fair hawkers), contributes to perpetuating the cultural characteristics of the community. In sum, our research shows that Gypsies consider work as a way to

survive (the instrumental side of work), though they find their independence satisfying (personal/professional realization of work). Thus, some things which they consider more important than work, and which they consider as 'part of being a Gypsy' – in other words, their ethos - are:

a) being self-employed has the following advantages:

- there is no employer, so they are independent and answer to no-one;
- they can combine work and looking after the children as they take the children to work;
- group solidarity ensures that other Gypsies help and protect them in any conflicts with non-Gypsy.

b) time management:

- they are not bound to office hours, they can decide when they work:
- they can choose their own working days, picking the best days at possibly different markets;
- though group and family solidarity they are supported in crises;
- they have sufficient time for family and friends and to participate in social events of the community.

In spite of the transition from a Fordist regime to a flexible accumulation regime, which makes the traditional professional activity of the Gypsy community precarious, the Gypsies continue to consider it as the most viable way of life given their present-day levels of schooling and professional training. However, they are beginning to realise the need for higher levels of schooling, which will allow new generations to develop more prestigious professions; at the same time, they maintain their independence and continue the professional lifestyle that enables this independence and all the cultural values that they consider fundamental. This contributes to their feeling of superiority in relation to the outside world which, in their opinion, does not hold the same types of values - family and group cohesion; the commitment to and care of children and the elderly; solidarity and reciprocity in illness; solidarity and reciprocity at moments of inter-ethnic tension. Thus, the type of habitus that they develop allows them to reproduce - though with changing

configurations - family and group cohesion and the values that they consider essential to their survival as an ethnic group.

#### **4. Social classes, ethnicity, and the value of work**

In relation to the value of work, it is interesting to note that the Gypsies share some of the appreciation of professional characteristics with certain segments of the more privileged social classes. In fact, in the non-Gypsy social classes, studies carried out in various countries (Portugal, Spain, Hungary, Germany and Sweden) on relationships within the labour market show that the type of work that is valued more and more is that which permits personal time management and allows individuals leisure time and the time and space for family and friends (Freire 2000; Ramos 2000; Vala 2000). This is very much the Gypsy perspective on work. In other words, some of the upper segments of the non-Gypsy population value work in the same way that Gypsies do; Gypsies and these populational segments are close in the way in which they consider the value of work, showing post-materialistic values (Inglehart 1970), and emphasising the importance of personal expression, participation and quality of life. These observations agree with the data on Gypsy family socialization and education collected in my research: many Gypsy parents in the observed families value their children's education (though not always consciously), as well as the attribution of self, autonomy and curiosity, security and responsibility. It is interesting to note that in non-Gypsy society, this attitude is more common in families in the privileged social classes than in socially disadvantaged families (Lobrot 1962; Gecas 1979; Lautrey 1985; Kellerhals e Montandon 1991). This contributes to the 'low permeability to cultural assimilation' (Casa-Nova 2005:212) that Gypsies have demonstrated throughout their presence in Portuguese society.<sup>217</sup>

Contrary to what the same studies verified in the education of children of the disadvantaged social class (that show more authoritative and coercive practices), when Gypsy children demonstrate behaviour that is considered to be unsuitable, their parents prefer to explain to the children why their behaviour is unacceptable rather than punish

---

<sup>217</sup> In this article I try to understand the Gypsies' low degree of cultural assimilation throughout its presence in Portuguese society and the importance of family socialization and education in this process.

them physically. These results are also in agreement with the work of Formoso (1986, 1994) and Smith (1997) with Gypsy families, where the authors refer to the near absence of physical punishment among the observed Gypsies and the importance of persuasion.

### **5. Some final reflections**

Transformations in the organization of industrial production with the consequent processes of capitalistic industrialization, led to what Lenhardt and Offe (1984) described as 'passive proletarianization', the gradual destruction of the conditions of use of a labour force. According to Lenhardt and Offe, passive proletarianization takes place when individuals can no longer use their work as a basis of their subsistence, since they lose control over the conditions of its use<sup>218</sup>.

Though the studied Gypsy community (and the other Portuguese Gypsy communities) do not take part in passive proletarianization, since they do not constitute wage-earning groups, transformations in the organization of industrial production, with the consequent increase in the unemployment rates, the increase of the working day in certain cases, part-time work and job uncertainty, result in the degradation of the material conditions of existence of these communities. Being part of the productive process in the commercialization phase of certain products, the Gypsies of this community - and Portuguese Gypsies in general - see their economic way of life and their conditions of survival affected, on the one hand, by the diminishing of buying power of those who traditionally buy their products and, on the other and, by the competition from Chinese immigrants. These immigrants, the Gypsies think, manage to sell the same products at non-competitive prices because of the conditions offered by the Chinese and the Portuguese states and by the low wages paid by Chinese businessmen; in addition, the Chinese workers have longer working days.

Although these factors contribute to the degradation of the conditions of the studied Gypsies, they try to counter their effects by reducing their profit margins, through the diversification of their merchandise, and the search for supplementary means of subsistence. They do this while trying to maintain the work conditions that allow them to hang on to their independence, which is fundamental for their ways of life and their

---

<sup>218</sup> See Cortesão, Stoer, Casa-Nova, and Trindade (2005).

ethos. Defying the inherent presuppositions of present-day capitalism and flexible accumulation, Gypsy forms of work demonstrate that other ways of organising employment are possible – namely, employment schemes that do not include the accumulation of wealth, alienation and hierarchy through work, or in other words: the separation of various aspects of life.

## References

- Acton, Thomas. 1974. *Gypsy Politics and Social Change*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Antunes, Adelino. 1997. Os Príncipes do Nada-Contributo para o estudo de um trabalho social de Reinserção de populações ciganas. Coimbra: Edição da associação Integrar.
- Barth, Fredrik. 1970. *Ethnic Groups and Boundaries*. London: Allen & Unwim.
- Bourdieu, Pierre. 1979. Os três estados do capital. *In* *Escritos de Educação*. Maria Alice Nogueira and Afrânio Catâni. Eds. 1998. Pp. 71-79. Petrópolis: Editora Vozes.
- \_\_\_\_\_. 2000 [1998]. Una utopia razonada: contra el fatalismo económico. *New Left Review* (0): 156-162;
- Casa-Nova, Maria José. 1992. A cultura cigana e a socialização do género feminino-subsídios para o seu conhecimento. Lisboa: JNICT.
- \_\_\_\_\_. 1999. Etnicidade, género e escolaridade-estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana de um bairro periférico da cidade do Porto. Dissertação de mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- \_\_\_\_\_. 2002. Etnicidade, género e escolaridade – estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do porto. Lisboa: IIE.
- \_\_\_\_\_. 2003. Ciganos, escola e mercado de trabalho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación* 8 (10): 252-268.
- \_\_\_\_\_. 2004. Gypsy culture, children, schooling and life opportunities. *In* *Between Diversity and Inequality: children's experiences of life and school in multicultural Europe*. Silvia Carrasco, Ed. Nueva Colección Urban Childhood research monographs, nº 1, on line publications <http://www.ciimu.org>. (no prelo).
- \_\_\_\_\_. 2005. Etnicidade e educação familiar – o caso dos ciganos. *Revista Teoria e Prática da Educação, Brasil (Maringá/-Paraná)* 8, (2): 207-214.
- Cortesão, Luiza, Stoer, Stephen Ronald, Casa-Nova, Maria José and Trindade, Rui. 2005. Pontes para outras viagens. Escola e comunidade cigana: representações recíprocas. Lisboa: acime.



- Costa, Eduardo Maia. 1995. Os ciganos em Portugal: breve história de uma exclusão. *In* o povo cigano: cidadãos na sombra. Luiza Cortesão and Fátima Pinto, Eds. Pp. 13-20. Porto: Edições Afrontamento.
- Duarte, Isabel, Afonso, Joana, Antunes, Maria José Lobo, Castro, Alexandra, Salgueiro, Margarida and Sousa, Mafalda. 2005. Coexistência inter-étnica, espaços e representações sociais: os ciganos vistos pelos outros. Lisboa: ACIME.
- Fernandes, Teresa. 1999. Comunidade cigana em Beja – traços culturais e problemática da escolarização. Dissertação de mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Formoso, Bernard. 1986. Tsiganes et sédentaires. La reproduction culturelle d'une société. Paris: l'harmattan.
- \_\_\_\_\_. 1994. Diversité des itinéraires et uniformité des stéréotypes. *revue études tsiganes* (2) : 127-138.
- Freire, João. 2000. Orientações sobre modelos de trabalho e percepções sobre condições sociais, técnicas e económicas do trabalho. *In* trabalho e cidadania. Manuel Villaverde Cabral, Jorge Vala and João Freire, Eds. Pp. 15-45. Lisboa: ICS.
- Gecas, Viktor. 1979. The influence of social class on socialization. *In* Contemporary theories about family. W. R. Burr, HILL, F.I. and I-Reiss, eds. Pp. 365-404. vol.(1). New York: Free Press.
- Harvey, David. 1989. The condition of postmodernity. Blackwell: Cambridge and Oxford UK.
- Inglehart, Ronald. 1970. The silent revolution. Princeton: Princeton University Press.
- Iturra, Raul. 1990. A Construção Social do Insucesso Escolar. Lisboa: Editora Escher.
- Kellerhals, Jean and Montandon, Cléopâtre. 1991. Les styles éducatifs. *In* La famille : L'état des savoirs. F. Singly, ed. Pp. 195-201. Paris : Ed. La Découverte .
- Lautrey, Jacques. 1985 [1981]. Classe social, meio familiar e inteligência. Madrid: Visor.
- Lobrot, Michel. 1962. Sociologie des attitudes éducatives. *Enfance* (1): 69-83.
- Lenhardt, Gero and Offe, Claus. 1984. Teoria do Estado e Política Social. *In* Problemas Estruturais do Estado Capitalista. Claus Off, Ed. Pp. 10-53. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- Magalhães, António & Stoer, Stephen Ronald. 2002. A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo. *Educação, Sociedade & Culturas* 18: 25-40.
- Okely, Judith. 1983. *The Traveller-Gypsies*. Cambridge University Press.
- Ramos, Alice. 2000. Centralidade do trabalho. *In* trabalho e cidadania. Manuel Villaverde Cabral, Jorge Vala and João Freire, eds. Pp. 47-69. Lisboa: ICS.
- Sá, Joaquim de Abreu. 2001. *In* que sorte, ciganos na nossa escola! *Aavv*. Pp249-250. Lisboa: secretariado entreculturas/centre de recherches tsiganes.
- San Román, Teresa. 1976. *Vecinos Gitanos*. Madrid: AKAL.
- \_\_\_\_\_. 1997. La diferencia inquietante. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- \_\_\_\_\_. 2002. Los gitanos en el mundo del trabajo. *La mirada límpia* 9: 34-46.
- Smith, Tracy. 1997. Recognising Difference: the Romani 'Gypsy' child socialisation and education process. *British Journal of Sociology of Education* 18 (2): 243-256.
- Stewart, Michael. 1994. Fils du marché, les maquignons tsiganes et le modèle anthropologique. *Revue études tsiganes* 2: 105-126.
- \_\_\_\_\_. 1997. The puzzle of roma persistence: group identity without a nation. *In* romani culture and gypsy identity. Thomas acton and gary mundy, eds. Pp. 84-98. Hertforshire: University of Hertforshire.
- Stoer, Stephen Ronald. 1994. Construindo a Escola Democrática através do Campo da Recontextualização Pedagógica. *Educação, Sociedade & Culturas* 1: 7-27.
- Sutherland, Ann. 1975. *Gypsies: The Hidden Americans*. London: Tavistock.
- Vala, Jorge. 2000. Mudanças nos valores associados ao trabalho e satisfação com o trabalho. *In* Trabalho e cidadania. Manuel Villaverde Cabral, Jorge Vala and João Freire, Eds. Pp. 71-95. Lisboa: ICS.
- Wieviorka, Michel. 1995. *Racismo e Modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Williams, Patrick. 1984. *Mariage Tsigane. Une cérémonie de fiançailles chez les Rom de Paris*. Paris: L'Harmattan/Selaf.

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. 2, Julho, pp. 155-182  
(<http://www.eses.pt/interaccoes>)

**A relação dos Ciganos com a Escola Pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional**

Maria José Casa-Nova\*

**Resumo:** Tendo em consideração o tradicional afastamento da escola pública das crianças e jovens de cultura cigana, quer em Portugal, quer nos países da Europa onde estas comunidades estão presentes e existem dados conhecidos, procura-se neste capítulo desenvolver algumas reflexões em torno de alguns dos processos sócio-culturais, complexos e multidimensionais, que estão na origem deste fenómeno.

Através da análise interpretativa dos contextos e dos processos observados durante uma pesquisa de terreno de carácter etnográfico onde a observação participante se constituiu no complexo metodológico privilegiado de recolha de informação, procura-se desconstruir a tradicional e linear explicação deste afastamento baseada na assunção de que “os ciganos não gostam da escola”.

Palavras chave: ciganos, *habitus étnico*, escola, socialização familiar, etnografia

**The relationship of gypsies with public school: contributions to a sociological comprehension of a complex and multidimensional problem**

**Abstract:** Taking into consideration the traditional withdrawal from public school of children and young people of Gypsy culture, either in Portugal or in European countries where these communities are present, we attempt, in this article, the development of some reflections around some of the socio-cultural processes that are at the source of this phenomenon.

---

\* Professora de Sociologia da Educação do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia. Investigadora do Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Through the interpretative analysis of the observed contexts and processes throughout field research of an ethnographical character, where the participating observation was constituted by the privileged methodological complex of the collection of information, we attempt to deconstruct the traditional and linear explanation of this withdrawal based on the assumption that “Gypsies do not like school”.

Key words: Gypsies, *ethnic habitus*, school, family socialization, ethnography

## **Introdução**<sup>219</sup>

As reflexões e os dados constantes deste artigo resultam de um trabalho de investigação continuado levado a cabo junto de uma comunidade cigana residente na periferia da cidade do Porto. Trabalhando com e reflectindo sobre a cultura cigana desde 1991, os dados convocados para este artigo dizem respeito a trabalho de terreno desenvolvido entre 1997 e 2005, com particular ênfase nos anos de 2003 a 2005 no que diz respeito à observação participante e entrevistas semi-estruturadas realizadas numa comunidade cigana da periferia da cidade do Porto e, aos anos de 1997 a 1999 no que diz respeito à observação participante dentro da escola que serve esta comunidade.

Após a evidência empírica do afastamento das comunidades ciganas da escola pública, em Portugal e em outros países europeus, procura-se, com base no trabalho etnográfico realizado, contribuir para o conhecimento e compreensão deste problema, construindo para o efeito categorias analíticas emergentes dos dados recolhidos.<sup>220</sup>

A instituição escolar, enquanto instituição aberta aos diferentes actores sociais que constituem as sociedades, é uma construção sócio-histórica recente. Com efeito,

---

<sup>219</sup> Com excepção dos primeiros dois parágrafos, a introdução que aqui se apresenta é parte integrante do capítulo de livro “Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública: aproximações ao conhecimento da realidade”, in Joaquina Cadete e Teresa Maia e Carmo (Orgs.) (2008<sup>a</sup>), *PETI 10 anos de combate à exploração do trabalho infantil em Portugal*. Lisboa: PETI . O restante texto consiste no artigo publicado em 2006 no nº 2 da Revista Interações, disponível em <http://nonio.eses.pt/interaccoes>.

<sup>220</sup> Nesse sentido, os títulos e subtítulos construídos a partir do ponto 3 constituem-se em categorias analíticas.

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

Em Portugal a instituição escolar enquanto instituição aberta a diferentes actores sociais começa a dar os primeiros passos com Marquês de Pombal em 1772 quando este cria as chamadas escolas de «ler, escrever e contar» para os filhos (rapazes) de artesãos urbanos, estando o ensino dos filhos (também homens) dos camponeses a cargo dos párocos (cf. Araújo, 1996:163), começando nesta altura o interesse do Estado na educação pública das primeiras letras, para sectores da população «não pertencentes às classes sociais de maior poder» (*Ibid*).

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

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

Assistiu-se portanto a uma incorporação diferenciada e faseada no tempo das classes populares, das mulheres e de certas minorias na escola pública, com

resultados também diferenciados no que diz respeito à frequência efectiva e aos níveis de aproveitamento escolar, situando-se os ciganos na base da hierarquia do sucesso.

Vasta produção científica portuguesa<sup>221</sup> e estrangeira<sup>222</sup> no campo da Sociologia da Educação tem evidenciado que as crianças dos chamados meios populares e de determinadas minorias fracassam mais na escola, o que significa que o sucesso e o insucesso escolares encontram-se desigualmente distribuídos pelas diferentes classes sociais e minorias, definindo-se este insucesso ou sucesso também por relação a um «conhecimento socialmente organizado» (Young, 1982 [1971]) e a um currículo padrão a partir dos quais as aprendizagens escolares são aferidas.

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

---

<sup>221</sup> Sobre a relação *classe social de pertença-(in)sucesso escolar* ver, entre outros, os trabalhos de Vítor Ângelo (1975), Sérgio Grácio & Sacuntala de Miranda (1977), Sacuntala de Miranda (1978), Sérgio Grácio (1987), Ana Benavente (1976, 1990<sup>a</sup>), Ana Benavente & Adelaide Pinto Correia (1981), Ana Benavente *et al* (1994), Gomes, 1987, Almerindo Afonso (1987), Helena Araújo (1987), Licínio Lima (1987), João Formosinho (1987), e Raul Iturra (1990<sup>a</sup>, 1990b).

<sup>222</sup> Ver, entre outros, Baudelot e Establet (1971, 1975) Bourdieu e Passeron (1978), Bourdieu (1982 [1971]), Young (1982 [1971]), Bernstein (1982 [1971]), Duru-Bellat (2000, 2002), Dubet (2001, 2003).

estabelecimento de ensino, efeito professor. Dessa maneira, a escola acrescenta às desigualdades sociais a suas próprias desigualdades.»

Temos portanto aqui razões de vária ordem para procurar compreender o problema do insucesso escolar, algumas das quais se têm constituído nas chamadas *invariantes estruturais* em termos das regularidades que apresentam: pertença de classe; pertença a determinadas minorias étnico-culturais, como por exemplo, os ciganos, a cultura escolar (expressa num código dominante), as práticas profissionais docentes expressas na *interacção selectiva* (cf. Gomes, 1986, Ondina Ferreira, 1996, Casa-Nova, 1999, 2001).<sup>223</sup> Ou seja, a escola, enquanto instituição, embora tenha contribuído e contribua, através da democratização do acesso ao ensino, para o esbatimento de desigualdades económicas e sociais, tem-se mostrado efectivamente incapaz de alterar a estrutura das desigualdades sociais, talvez porque e como referiu Bernstein (1982 [1971]), a escola não possa compensar a sociedade.

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

Em França, e de acordo com Bourdieu e Champagne (1999 [1993]:481), «até ao final da década de 50, os estabelecimentos de ensino secundário viveram uma

---

<sup>223</sup> Mas estas *invariantes estruturais* não invalidam a existência de singularidades, quer no que diz respeito ao insucesso de crianças e jovens pertencentes às chamadas classes dominantes, quer no que diz respeito ao sucesso de crianças e jovens oriundos de meios populares ou de certas minorias étnicas.

estabilidade muito grande fundada na eliminação precoce e brutal dos meninos de famílias culturalmente desfavorecidas.» E esta eliminação, «baseada na ordem social, era em geral aceite pelas crianças que a padeciam e pelas famílias, já que parecia fundada unicamente sobre os dons e os méritos dos escolhidos: aqueles que a escola não queria, acabavam convencendo-se (graças à própria Escola) que não queriam a Escola.»

De acordo com Grácio (1986), em Portugal, a partir do início da segunda metade do Séc. XX e até finais da década de 70, assistiu-se a uma crescente procura da escola (com a anulação da bifurcação do sistema de ensino a partir do 25 de Abril de 1974), sendo a escola socialmente perspectivada como uma instituição que iria permitir o desenvolvimento da sociedade e uma mobilidade social ascendente. Na época referida, a expansão dos sistemas escolares e a democratização do acesso estão associadas a uma perspectiva optimista que assinala «a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a correspondente transição de uma escola das *certezas* para uma escola de *promessas* (...) uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade» (Canário *et al*, 2001:15)

Segundo Bourdieu e Champagne (1999 [1993]:482), «um dos efeitos paradoxais deste processo que foi até definido como ‘democratização’ (...) foi a descoberta progressiva da função conservadora da Escola considerada ‘libertadora’», já que, «depois de um período de ilusão e até de euforia, os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais que o secundário abria na época do ensino elitista» (*Ibid.*). Ainda de acordo com os autores (*Ibid.*:483), «a diversificação das ramificações da rede de ensino, associada a procedimentos de orientação e selecção cada vez mais precoces», acabou por instaurar «práticas de exclusão brandas, imperceptíveis no duplo sentido de contínuas, graduais e sutis, insensíveis tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas.» (*Ibid.*).<sup>224</sup> São o que os autores designaram de «os

---

<sup>224</sup> Em Portugal, assiste-se actualmente à simultaneidade da igualdade de acesso ao sistema escolar público por uma heterogeneidade de sujeitos-actores sociais e uma cada vez maior diferenciação hierarquizada das ofertas escolares («diversificação das ramificações da rede de ensino»), dando lugar a diferentes tipos de sucesso. Tendo a escola pública, ao longo da sua construção sócio-histórica,



excluídos do interior», ou seja, aqueles que a escola exclui, mantendo-os dentro dela, mas nas vias socialmente mais desvalorizadas, sendo estas reflexões sociológicas válidas quer para o sistema de ensino francês, quer para o sistema de ensino português. Ou seja, à euforia inicial da escola das *promessas*, e também marcado por um contexto mundial de recessão económica, sucedeu-se o desencanto: o que Sérgio Grácio (1986:126-127) designou como a passagem de uma *procura otimista de educação*, para uma *procura desencantada*, que marca, de acordo com Canário *et al* (2001:15), a *entrada da escola*, no início dos anos 80, «numa era de *incertezas*», onde «a crescente raridade dos empregos se conjuga com a desvalorização rápida dos diplomas tornando-os simultaneamente imprescindíveis e cada vez menos rentáveis» (*Ibid.*:17-18).

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

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

E, se como refere Dubet (2001), quando a escola era elitista tinha a vantagem de não questionar a auto-estima dos jovens sem acesso às carreiras mais valorizadas que não eram feitas para eles, com a democratização da escola tudo muda: os alunos já não são seleccionados à entrada do sistema escolar, mas sim durante o seu percurso, em função do seu desempenho. Ou seja, o fracasso na escola deriva de um fraco desempenho individual, o que significa que o valor destes jovens não é igual ao valor dos jovens que constroem trajetórias escolares de sucesso. De acordo com Dubet (*Ibid.*), estas situações levam a que muitos alunos, numa tentativa de preservar a sua auto-estima, se recusem a participar «de um jogo no qual acham que vão perder sempre» (Dubet, 2001:17). Neste sentido, «alguns alunos decidem que não se vão

---

caminhado para uma cada vez maior igualdade de oportunidades de acesso, não tem conseguido no seu interior garantir uma *igualdade de sucessos iguais*, mas antes de sucessos centrais e sucessos marginais. Para além deste aspectos, a diminuição da exigência académica, com a consequente transição de ano sem os conhecimentos necessários a uma trajetória escolar de sucesso, é também uma outra forma de exclusão subtil já que impossibilita o sucesso nos níveis escolares posteriores (cf. Casa-Nova, 2001).

esforçar para que o seu desempenho não coloque em questão o seu valor, a sua igualdade fundamental» (*Ibid.*), enquanto outros «rompem o jogo pela violência que aparece como o único meio de recusar a imagem negativa de si» (*Ibid.*), provocada pelo seu insucesso, já que aquela «permite salvaguardar a sua dignidade» (*Ibid.*). A violência aparece também como forma de evidenciar o desencanto relativamente a uma escola que afinal não os quer e que exerce uma «violência simbólica» sobre estes alunos.<sup>225</sup>

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

No que diz respeito aos jovens ciganos, esta não correspondência entre qualificações académicas elevadas e exercício de trabalho qualificado aparece agravada pela pertença étnica e pelos estereótipos associados a esta minoria. Com efeito, e como referiu Bourdieu (1982 [1971]:343-344), «o valor do diploma fora do mercado propriamente escolar depende do valor económico e social do seu detentor; o rendimento do capital escolar (que é uma conversão do capital cultural) depende do capital económico e social que pode ser consagrado à sua valorização (...)», o que significa que um mesmo diploma académico obtido por um jovem de classe social dominante, um jovem de classe operária ou um jovem proveniente de uma minoria étnica destituída de poder, na procura de um trabalho compatível com o diploma obtido, tem associado um valor diferenciado em função do valor do seu portador e, conseqüentemente, acrescidas ou desvanecidas as dificuldades de acesso ao mercado de trabalho qualificado.

---

<sup>225</sup> Almerindo Afonso, já em 1987, escreve um interessante artigo sobre “Insucesso, socialização escolar e comportamentos divergentes” associado ao modelo de socialização escolar e à frustração de expectativas relativamente a uma escolaridade bem sucedida, com repercussões ao nível das oportunidades de vida.

## **1. O afastamento dos Ciganos da educação escolar: duas faces de uma problemática**

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

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

### **1. 1. A evidência empírica**

#### *1.1.1. A nível internacional*

Com efeito, as comunidades ciganas têm sido comunidades secularmente afastadas da escola, não constituindo esse afastamento uma especificidade da sociedade portuguesa e/ou dos ciganos portugueses. Fruto de um longo processo sócio-histórico, esse afastamento continua a ser actualmente visível em Portugal e nos restantes países da Europa onde estas comunidades estão presentes e existem dados conhecidos, como é o caso nomeadamente 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”<sup>226</sup>.

No que diz respeito aos níveis de escolaridade, refira-se o caso espanhol onde, de acordo com Stephanie Borner e Zoran Lapov (2004:23), 70% da população cigana «lack of any schooling»; o caso da Bélgica, onde um estudo levado a cabo em 2002

---

<sup>226</sup> Cf. “Roma and the Economy”. Overview Reports, 2004, Berlin Institute for Comparative Social Research Ver também “The situation of Roma in an Enlarged European Union”, 2004, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities. Ainda o trabalho de Liégeois (1998 [1986]), onde o autor apresenta dados relativos à escolarização dos ciganos em diversos países europeus: Luxemburgo, Alemanha, Dinamarca, França, Grécia, Itália, Irlanda, Holanda e Reino Unido. Para o caso espanhol, ver também “European Commission Against Racism and Intolerance, 2002, ECRI second Report on Spain. Fundación Secretariado General Gitano).

revela que 45,4% das crianças e jovens com idades inferiores a 18 anos não possui qualquer escolaridade e 35,4% possui apenas a escolarização primária (cf. Raphael Schlambach, 2004:4)<sup>227</sup> e o caso da Roménia, onde, para o ano de 1992, «cerca de 40% das crianças ciganas com 8 anos não frequentava a escola e apenas 50% das crianças entre os 7 e os 10 anos frequentavam a escola com regularidade, num país que apresenta altas taxas de literacia, com uma frequência escolar da população maioritária a situar-se entre os 96 e os 98%» (McDonald, 1999:84). Para a República Checa, o governo estima que, em todo o país, aproximadamente 75% das crianças ciganas em idade de escolaridade primária estão a ser escolarizadas nas «remedial special schools» (Cf. The situation of Roma in the Enlarged European Union, 2004:18).

De acordo com Liegeois (1999: 143), nos anos 80 apenas 30 a 40% das crianças ciganas da União Europeia frequentavam a escola com regularidade e mais de metade não recebia qualquer tipo de escolaridade. Ainda de acordo com o autor (*Ibid.*), a situação nos anos 90 não apresentou melhorias.

Apesar de os índices de escolaridade cigana apresentarem gradações diferenciadas nos diversos países europeus, actualmente as comunidades ciganas continuam, quando comparadas com a restante população, a apresentar os mais baixos índices de escolaridade (cf. Relatórios já referenciados).

### *1.1.2. A nível nacional*

Em Portugal o afastamento da escola pública das crianças e jovens de cultura cigana, quer seja através do elevado absentismo que apresentam, quer seja através da diminuição drástica da frequência escolar na transição entre Ciclos, com impacto a partir do final do 1º, tem sido considerado, desde o início da década de 90 do século XX, um problema social por entidades públicas<sup>228</sup>, professoras/es e técnicos/as

---

<sup>227</sup> Cf. “Roma and the Economy”. Overview Reports, 2004, Berlin Institute for Comparative Social Research.

<sup>228</sup> Veja-se, a este propósito, a criação, em 1991, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Despacho Normativo 63/91 de 13 de Março, sob dependência do ME) e o Projecto de Educação Intercultural (Despacho nº 170/ME/93 e 78/ME/95) desenvolvido por este organismo entre 1993 e 1997. Mais recentemente (desde 2005), a preocupação revelada pelo Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME, onde aquele Secretariado foi incorporado a partir de Janeiro de 2004), através da constituição de um grupo de trabalho informal para ajudar à

superiores. Este problema social tem sido transformado em problema sociológico por algumas investigadoras (Cf. Casa-Nova, 1999, 2003, 2004, 2005; Fernandes, 1999; Mourão, 2001, Montenegro, 2003) que, maioritariamente através de trabalho de campo qualitativo e etnográfico, procuram desvelar algumas das dimensões do problema.

Com efeito, dentro das minorias étnicas presentes na sociedade portuguesa, as comunidades ciganas portuguesas continuam a ser aquelas que apresentam, a nível nacional e para os actuais três Ciclos de Ensino Obrigatório, um menor índice de aproveitamento escolar (cf. Casa-Nova, 2006), embora este insucesso resulte grandemente do elevado absentismo existente dentro destas comunidades.

Os dados disponíveis a nível nacional relativos à frequência escolar destas crianças e jovens revelam que, para o ano lectivo de 1997/98, 5420 crianças ciganas encontravam-se matriculadas no 1º Ciclo do Ensino Básico, das quais 764 foram sujeitas a avaliação no 4º ano, tendo sido aprovadas 55%.

No 2º Ciclo, o número de crianças ciganas matriculadas diminui drasticamente, encontrando-se matriculadas 374 nos dois anos de escolaridade, das quais 85 foram sujeitas a avaliação no final do Ciclo (6º ano), tendo sido aprovadas 75%.

Para o 3º Ciclo, de 102 jovens matriculados nos três anos de escolaridade, 11 foram sujeitos a avaliação no final do Ciclo (9º ano), dos quais foram aprovados 64%.<sup>229</sup>

Embora na sociedade portuguesa, a exemplo da comunidade por mim analisada, os índices de analfabetismo tenham diminuído das gerações mais velhas para as gerações mais novas, esta diminuição não apresenta no entanto uma progressividade linear, existindo actualmente jovens situados na faixa etária entre os 15 e os 25 anos que, tendo já abandonado o sistema de ensino, possuem apenas a frequência do 1º ou do 2º ano do primeiro Ciclo do Ensino Básico, como teremos oportunidade de verificar mais à frente neste capítulo.

---

compreensão do problema e também através da participação no projecto internacional “ROMAEDEM - Promotion of Roma/Traveller Integration and Equal Treatment in Education and Employment” (sobre este projecto, ver [www.gitanos.org/romaedem](http://www.gitanos.org/romaedem)).

<sup>229</sup> Agradeço à Dra. Ana Braga, do Entreculturas, a cedência dos dados que me permitiram elaborar as presentes percentagens. Não se apresentam dados posteriores ao ano lectivo de 1997/98 pelo facto de os dados existentes para os anos lectivos entre 1998 e 2001 terem sido calculados a partir de uma extrapolação baseada na análise estatística das tendências dos anos mais recentes.

### *1.1.3. A nível local: os níveis de escolaridade de uma comunidade específica*

Os resultados de um projecto de investigação levado a cabo em 2002 por mim e outros colegas na comunidade objecto da nossa análise revelaram, numa população de 433 indivíduos maiores de 6 anos, uma taxa global de analfabetismo de 29,1%. Numa análise da taxa de analfabetismo segundo o grupo etário em que essa população foi inserida, esta taxa cresce significativamente no que diz respeito ao grupo mais envelhecido, evidenciando uma população adulta grandemente analfabeta (50,5%) e uma taxa de analfabetismo de 24,5% nos jovens na faixa etária dos 15-25 anos (Cortesão *et al*, 2005)<sup>230</sup>.

Tendo em consideração as cinco famílias alargadas com uma ascendência comum que, dentro da comunidade referenciada, fizeram parte da investigação que realizei entre 2003 e 2006 e os respectivos graus de escolaridade, os dados recolhidos revelam-nos uma população com níveis de escolaridade muito reduzidos quando comparados com a população global: num total final de 190 indivíduos (dos quais 34 com menos de 6 anos), os dois elementos com um nível de escolaridade mais elevado encontravam-se a frequentar o 10º e o 9º ano (dois rapazes de 17 anos de idade). Dos elementos que já não frequentam a escola, um declarou ter completado o 8º ano, outro o 7º ano, 21 (com idades compreendidas entre os 14 e os 32 anos) declararam ter completado o 6º ano (dos quais apenas um é mulher), dois elementos referiram ter completado o 5º ano (um dos quais mulher), 49 indivíduos referiram ter completado o 4º ano (sendo que 33 destes se situam na faixa etária dos 14 aos 30 anos), 23 referiram possuir frequência escolar entre o 1º e o 3º ano (15 dos quais com idades compreendidas entre os 31 e os 50 anos) e 17 referiram nunca ter frequentado a escola. Destes 17, nove situam-se entre os 41 e os 50 anos e quatro entre os 21 e os 30 anos. Das crianças em idade de escolaridade obrigatória (6-15 anos), num total de 38 elementos, seis destes (com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos) já

---

<sup>230</sup> Ainda relativamente a estudos sócio-geograficamente localizados, refira-se o trabalho de Teresa Fernandes (1999) realizado em Beja e o estudo levado a cabo em 1995 pelo Secretariado Diocesano de Lisboa cujos resultados evidenciam a existência de 45,6% de crianças ciganas entre os 6 e os 15 anos sem frequência escolar e, das crianças que frequentavam a escola, apenas 68% o faziam com regularidade.

abandonaram o sistema de ensino. Ou seja, em 124 indivíduos maiores de 6 anos que não frequentam a escola, 39,5% referiram ter como habilitação académica o 4º ano, 18,5% referiram possuir entre o 1º e o 3º ano e 13,7% referiram nunca ter frequentado a escola. Numa população onde apenas 11 elementos se situam na faixa etária acima dos 50 anos, 32,2% da mesma ou não possui qualquer grau de escolaridade ou não frequentou a escola.

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

À semelhança de um primeiro estudo realizado por mim na escola que serve a comunidade (cf. Casa-Nova, 1999, 2002), uma recolha de dados levada a cabo para os anos lectivos de 2001/02 a 2004/05 junto da mesma escola, evidencia elevadas taxas de retenção que têm como causa próxima, não as chamadas «dificuldades de aprendizagem», mas o elevado absentismo escolar.

Assim, para o ano lectivo de 2001/02, em 122 alunos/as ciganos/as matriculados/as no 1º Ciclo, 56% (68) ficaram retidos, dos quais 85,3% (58) por absentismo.

Para o mesmo ano lectivo e relativamente ao 2º ciclo, de 18 crianças matriculadas nos dois anos de escolaridade, 83% (15) ficaram retidas, tendo essa retenção como causa o absentismo.

Para o ano lectivo de 2002/03, em 133 alunos/as matriculados/as no 1º Ciclo, 58% (77) ficaram retidos, dos quais 85,7% (66) por absentismo.

Relativamente ao 2º Ciclo, de 15 alunos/as matriculados/as, registaram-se 93% de retenções que tiveram como causa única o absentismo.

Para o ano lectivo de 2003/04, de 116 crianças matriculadas no 1º Ciclo, 72% (83) ficaram retidas, das quais 76% (63) por absentismo.

Para o 2º Ciclo, de 21 matriculados/as, registaram-se 57% (12) de retenções, das quais apenas 2 pelas chamadas dificuldades de aprendizagem. Para o ano lectivo de 2004/05, de 109 crianças matriculadas no 1º Ciclo, ficaram retidas 74% (81), das quais 91,4% (74) por absentismo.<sup>231</sup>

---

<sup>231</sup> Para o ano lectivo de 2004/05 não se apresentam dados relativos ao 2º Ciclo dado este nível de ensino ter deixado de existir na escola analisada.

## **2. A compreensão do problema: algumas reflexões sobre dois sistemas culturais estruturalmente diferenciados**

Compreender as razões dos baixos níveis de escolaridade e do afastamento da escola destas comunidades passa pelo conhecimento da etnicidade cigana<sup>232</sup>, dos processos de socialização e educação familiares, das suas formas, expectativas e perspectivas de vida, onde as relações familiares e redes de sociabilidade intra-étnica, a relação com o mercado de trabalho e a forma como se processa a inserção dos/as jovens ciganos/as na vida activa, desempenham um papel fundamental.

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

O conhecimento empírico acumulado por nós durante a realização das investigações etnográficas, bem como o conhecimento produzido por investigadores/as para outros países da Europa (cf. San Román, 1984, 1997, Liégeois, 1986, 1999, Enguita, 1996<sup>a</sup>, 1996b, 1999, Smith, 1997, Gomes, 1999, entre outros/as), permite-nos concluir estarmos em presença de *dois sistemas culturais estruturalmente diferenciados*: de um lado, uma *cultura ágrafa*, de transmissão oral, valorizando o pensamento concreto e o conhecimento ligado ao desempenho de actividades quotidianas que garantem a reprodução cultural e social do grupo (*a cultura cigana*); do outro, uma *cultura letrada*, de transmissão escrita, valorizando o pensamento abstracto e o conhecimento erudito (*a cultura da sociedade maioritária*). Quando estes dois sistemas culturais se encontram no espaço escolar da sala de aula, a diferenciação cultural é duplamente evidenciada, quer através dos processos de socialização e educação de que a criança cigana é alvo por parte da escola, quer dos

---

<sup>232</sup> Na concepção da autora, a etnicidade é perspectivada como socialmente construída, resultando de processos e contextos de interacção, constituindo-se em “formas de expressar a etnia, ou seja, a etnia em acção” (Casa-Nova, 2002). Para uma abordagem e aprofundamento do conceito, e relativamente a autores/as portugueses/as ver, entre outros/as, Fernando Luís Machado (1992 e 2002), Ana de Saint-Maurice (1997), Teresa Seabra (1999) e Casa-Nova (2002).



papéis que aqui é chamada a desempenhar e que diferem substancialmente dos processos de socialização e educação familiares e dos papéis que desempenha dentro do grupo de pertença, originando o que Iturra (1990) designa de desencontro entre formas de construir o saber. Como refere Enguita (1996b:20), «as habilidades necessárias para a venda ambulante, a compra e venda de objectos usados (...) é provável que sejam as opostas às que requerem ser um bom aluno».

A escola vai gradualmente solicitando à criança cigana o desempenho de determinadas tarefas para a resolução das quais a criança vai percebendo que os conhecimentos que possui e que são valorizados no seu grupo de pertença, não são considerados adequados, apresentando reduzido significado para a escola (uma vez que não se constituem em «saberes codificados», na expressão de Lahire, 1993), inibindo-se no desempenho de tarefas que percebe como ameaçadoras da sua auto-estima: a sua não resolução de acordo com a concepção de êxito escolarmente definido, significa a vulnerabilização da criança num meio que, não lhe sendo hostil, é desconhecido e ameaçador na medida em que não funciona segundo as regras que conhece. Dentro do sistema cultural em que a escola se insere, e sendo esta um *território sócio-culturalmente territorializado* (ou seja, de hegemonia da cultura dominante), as crianças ciganas acabam frequentemente classificadas em função de categorias pré-determinadas de desenvolvimento cognitivo, elaboradas pela cultura letrada e de acordo com os valores, os critérios e as normas da sociedade maioritária.

### **2.1. A diferença cultural transformada em deficiência mental**

Não sendo o caso português, esta categorização tem dado origem, em diversos países europeus, a uma *transformação da diferença cultural em deficiência mental*, com um número significativo de crianças ciganas a frequentar escolas para crianças com «handicap mental» em países como a Alemanha, a Itália, a França, o Reino Unido ou a Irlanda (cf Liégeois, 1998 [1986]:90-92). De acordo com Guillermo Ruiz e Raphael Schlambach (2004:11), na Alemanha as crianças ciganas «estão sobrerrepresentadas nas escolas para crianças “mentally disabled” e escolas para crianças com baixos níveis de desempenho académico». Neste país, e para o ano de 2003, uma investigação conduzida pelo European Union Monitoring and Advocacy Program (EUMAP), indicava que apenas metade das crianças ciganas frequentavam

a escola e destas, um número muito elevado, acima dos 80% em algumas áreas, frequentavam as designadas «special schools».<sup>233</sup> Ainda de acordo com os autores supracitados (*Ibid.*), «este procedimento está fortemente relacionado com a falta de uma educação intercultural na Alemanha, onde os professores não possuem competências pedagógicas para ensinar crianças ciganas».

Na República Checa, 75% das crianças ciganas frequentam o ensino primário nas designadas «remedial special schools» e, na Eslováquia, no ano lectivo de 2002/03 mais de metade dos estudantes de muitas escolas para «mentally disabled», agora chamadas «escolas especiais», eram ciganos.<sup>234</sup> Na Roménia, «o sistema educativo está a rotular muitas crianças ciganas oriundas de meios sócio-económicos desfavorecidos como ‘disabled’ (McDonald, 1999:194). Em França, “investigações realizadas concluem pela existência de níveis muito elevados de crianças ciganas em ‘special public schools for children with learning or adaptation difficulties’».<sup>235</sup> Na Áustria, «anteriormente ao ano de 1995, era quase automático direccionar as crianças ciganas para escolas para ‘mentally retarded’. Actualmente, a percentagem de crianças ciganas que frequentam este tipo de escolas é de 10%» (cf. Guilherme Ruiz e Emma Shepherdson, 2004:49).

## **2.2. A elaboração de sistemas classificadores das crianças**

Embora, como referi acima, esta não seja a realidade portuguesa, durante a realização da minha investigação foi notória a construção, por uma parte do corpo docente da escola, de *sistemas classificadores* das crianças:

«São muito preguiçosos. Não gostam de trabalhar.» (Professora do 1º ciclo do ensino básico. Notas do diário de bordo).

«Verifica-se que eles são... muito vagarosos... preguiçosos» (Professora do 1º ciclo do ensino básico. Notas do diário de bordo).

---

<sup>233</sup> Cf. The situation of Roma in an Enlarged European Union”, 2004, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

<sup>234</sup> Cf. The situation of Roma in an Enlarged European Union”, 2004, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

<sup>235</sup> Cf. The situation of Roma in an Enlarged European Union”, 2004, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

Esta é uma representação social existente na sociedade alargada sobre o grupo étnico cigano da qual as crianças acabam por sofrer as consequências negativas a ela associada, não sendo visível, por parte das professoras, uma preocupação em compreender os processos que originam o que designam por ‘preguiça’ nas crianças em processo de escolarização, nomeadamente a não construção de um *habitus primário* concordante com as exigências metodológicas e normativas da escola e o receio de falhar a execução da tarefa solicitada<sup>236</sup>.

«Já se sabe que a classe cigana que um dos defeitos que têm é mentirem, têm uma imaginação... só lhe digo!... (...) eles todos sofrem muito da cabeça, a toda a hora sofrem da cabeça e têm que ir embora tratar da cabeça, (...) Ela [rapariga cigana] não queria trabalhar, porque são passarinhos de rua (...).» (Professora do 1º ciclo do ensino básico, cf. Casa-Nova, 2002).

As professoras, tal como outros grupos sócio-profissionais e culturais, parecem ignorar ou negligenciar o facto da *mentira*, no grupo étnico cigano, ter sido construída enquanto *estratégia de sobrevivência*, originadora de uma capacidade discursiva necessária para fazer face a situações de desvantagem e desigualdade social e cultural por si experienciadas. *Não é uma categoria inata*, como é frequentemente apresentada, *mas socialmente construída*, funcionando por vezes como um *marcador étnico*<sup>237</sup> da população cigana no seu todo, incluindo as crianças, quer no que concerne ao estabelecimento de relações de sociabilidade inter-étnicas, quer em relação aos processos de escolarização de que são alvo. Ou seja, “as crianças *experienciam as consequências das representações sociais negativas associadas ao seu grupo de pertença*, quer na relação com a sociedade global, quer no contacto com instituições específicas, principalmente a instituição escolar” (Casa-Nova, 2004).

---

<sup>236</sup> Para além destes aspectos e tal como em outros grupos socio-profissionais, não existe uma consciencialização relativamente ao facto de a classificação de “preguiçoso” obedecer a parâmetros normativos inerentes a uma determinada cultura que não apresentam uma correspondência linear na cultura cigana.

<sup>237</sup> Inspirei-me na expressão “um marcador aparentemente irreduzível” de Sílvia Carrasco (2002), quando a autora se refere ao que as sociedades ditas de acolhimento designam de “problemas de linguagem” apresentados pelas minorias.

A escola raramente aparece referenciada pelas professoras no universo compósito das razões constitutivas da inadaptação das crianças à escola, negligenciando a importância de «*compreender como se processam as experiências de escolarização destas crianças*» (*Ibid.*).

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

Da observação realizada em sala de aula (cf. Casa-Nova, 2002), foi perceptível que, mais do que os conteúdos curriculares, é a *forma e os processos de organização do trabalho pedagógico em sala de aula* que subjaz grandemente à incomodidade dos ciganos face à escola, incomodidade que os motiva a construir uma multiplicidade de pretextos e estratégias para abandonarem a sala a meio de uma aula, ou para faltarem às aulas no dia seguinte: dores de cabeça, familiares doentes, um irmão mais pequeno, etc., não sendo perceptível para as professoras que estas estratégias de fuga à escola escondem um problema mais profundo, relacionado com o mal-estar que estas crianças sentem dentro da escola tal como esta se encontra actualmente configurada.

#### **4. Os processos de socialização e educação familiares e a construção do habitus étnico<sup>238</sup>.**

Durante a realização do trabalho de campo na escola era frequente ouvir as familiarmente induzidos. Como dissemos em trabalhos anteriores (Casa-Nova, 2003:263) “poderemos dizer que uma parte significativa das comunidades ciganas não se interessa pela escola, o que consideramos ser substancialmente diferente de se dizer que não gostam da escola, embora aquele desinteresse, acrescente-se, não seja generalizável, quer no que diz respeito às diferentes comunidades, quer dentro de cada comunidade”. Das investigações que realizámos, podemos dizer que aqueles elementos que demonstram interesse pela escola, lhes atribuem diferentes

---

<sup>238</sup> Para uma abordagem dos processos de socialização e educação familiares e a sua importância na construção e manutenção da etnicidade cigana, ver Casa-Nova (2005b).

significados: para uns, a escola aparece valorizada na vertente da sua funcionalidade para o quotidiano da comunidade e *esta funcionalidade apresenta ela mesma graus variáveis de significação*: a importância da aprendizagem da leitura e da escrita para poder *descodificar os símbolos da linguagem escrita*; a *possibilidade de tirar a carta de condução*.

Para outros aparece valorizada do ponto de vista do seu contributo para o *exercício de uma adequada interação social*, nomeadamente no que diz respeito à aquisição de competências linguísticas que lhes permitam “dialogar com pessoas maiores”, a “aprender a estar como deve de ser” (Casa-Nova, 2002), considerando que “(...) a escola também ensina a saber espremer as palavras (...). Entrar em qualquer sociedade e saber falar com qualquer pessoa” (*Ibid.*). Esta é, portanto, uma dimensão fundamental para os elementos desta comunidade, que relacionam a ausência de escolaridade com a falta de competências discursivas consideradas fundamentais para o desenvolvimento de relações de sociabilidade inter-étnicas. Como foi observado durante a realização do trabalho etnográfico, o receio da inferiorização perante o “outro” letrado tem como consequência um maior fechamento no que às relações de sociabilidade inter-étnicas diz respeito, enclausurando-os mais no seu grupo de pertença.

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

“O cigano é rei porque não tem patrão. Mas não tem futuro porque não tem escola.”<sup>239</sup>

A falta de escolaridade (a par com o racismo maioria→minoría que dizem sentir) é também percebida por grande parte da comunidade como um *handicap* inibidor da inserção no mercado de trabalho em ocupações fora do âmbito tradicional das ocupações ciganas, retirando-lhes outras perspectivas de futuro profissional. Esta ausência física da escola é percebida e verbalizada por alguns elementos como o que designaríamos por uma *incapacidade estrutural* de permanecer nela de forma prolongada:

---

<sup>239</sup> Homem cigano, feirante.

“O cigano sozinho não consegue. Só com ajuda. O T. está no 10º ano porque tem uns padrinhos que não são ciganos e ajudam. Ajudam muito. O cigano sozinho não consegue”.<sup>240</sup>

“17 anos na escola para ser professor?! [abano veemente e perplexo de cabeça] É preciso uma cabeça! O cigano cigano não consegue.”<sup>241</sup>

O que designamos por *incapacidade estrutural* de permanência continuada na escola deriva, em parte, da pertença a um sistema cultural diferenciado, a uma cultura tradicionalmente afastada do saber letrado, uma cultura ágrafa, onde existe “toda uma forma de pensar o mundo e formas divergentes de o ordenar (San Román, 1984). Significa 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.<sup>242</sup> Estas singularidades resultam de formas diferenciadas de perspectivar a escola e os saberes escolares que, para algumas famílias, aparecem como uma forma de *elevação do estatuto social* dos seus filhos (cf. Casa-Nova, 2002), como teremos oportunidade de evidenciar mais à frente neste artigo.

#### 4.2. A gradação valorativa do conjunto de actividades desenvolvidas quotidianamente

De entre as famílias ciganas que não se interessam pela escola, estas fazem-no, por um lado, “por ainda não lhe ter encontrado significado e interesse dentro do seu sistema de valores e modos de vida, dado *existir uma gradação valorativa do conjunto de actividades que desenvolvem, expressa numa hierarquia na qual a escola aparece frequentemente de forma residual, nos níveis mais baixos dessa hierarquização*” (casa-nova, 2003:264). De facto, do ponto de vista da socialização e educação familiares, as crianças desenvolvem-se num ambiente familiar e comunitário pouco sensível (embora não hostil) à escola, onde esta aparece com uma importância

---

<sup>240</sup> Homem cigano, desempregado à procura de emprego.

<sup>241</sup> Jovem cigano, 22 anos.

<sup>242</sup> Esta incapacidade estrutural actual de permanência prolongada na escola, não significa uma incapacidade estrutural permanente, mas tão somente que se manterá enquanto as condições actuais da sua construção não sofrerem processos de reconfiguração e de mudanças significativas, nomeadamente ao nível da construção do *habitus* primário no que diz respeito aos processos de socialização e educação familiares e comunitária e à configuração da educação escolar.

relativamente marginal face às restantes actividades do quotidiano. Não é que as famílias e crianças ciganas não gostem, não considerem importante ou resistam à escola; é que esta ainda não foi considerada como suficientemente significativa (embora possa ter sido percebida enquanto tal) para, de forma durável e não episódica, fazer parte dos seus projectos e quotidianos de vida. Ou seja, o seu *habitus* primário é ainda maioritariamente estruturado num entorno familiar propiciador de determinados comportamentos e atitudes em relação à escola, uma vez que esta aparece frequentemente como *estranha dentro do seu universo familiar*, traduzindo-se num certo *desconforto* ao nível da frequência escolar. As atitudes e comportamentos da etnia cigana em relação à escola parecem derivar da existência de um *habitus étnico*, construído fundamentalmente durante os processos de *socialização primária* (cf. Casa-nova, 2005b).

Com efeito, no desenvolvimento das pesquisas de terreno foi gradualmente tornando-se visível a sobreposição de um *habitus étnico* sobre um *habitus de classe*, dado este último não se ter revelado condicionador das práticas sociais e culturais dos sujeitos-actores em análise. Como referimos em trabalhos anteriores (cf. Casa-Nova, 1999, 2002, 2005), o *habitus étnico* é construído durante os processos de socialização primária, numa educação familiar fortemente influenciada pela etnicidade e nas relações de sociabilidade intra-étnicas entre crianças e adultos e “é definido, não pela posse de capital económico, mas antes na base de uma importante homogeneidade no que concerne aos estilos e oportunidades de vida, tendo subjacente uma certa ‘filosofia de vida’. Esta filosofia é condicionadora das suas formas de actuação, moldada por um *ethos* transversal e comum por relação ao qual os comportamentos e atitudes desta comunidade são largamente definidos, nomeadamente no que diz respeito ao capital cultural no *estado institucionalizado* (Bourdieu, 1979) e à instituição escolar e também aos sistemas de trabalho da sociedade maioritária” (Casa-Nova, 1999).

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, “condicionando as suas práticas sociais e culturais independentemente da sua pertença de classe, uma vez

que a *determinação cultural* se sobrepõe à *determinação económica* na estruturação do *habitus*” (Casa-Nova, 2005b).

O ritmo de vida das crianças é pautado pelo ritmo de vida dos adultos, as suas formas de vivência do quotidiano são pautadas pelas formas e conteúdos de vivência do quotidiano dos adultos: ao nível do ritmo das feiras, das festas, dos horários das refeições, das horas para dormir, das redes de sociabilidade...

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.

A criança desenvolve-se ao seu próprio ritmo, dentro de uma grande flexibilidade e preocupação dos progenitores com o seu bem-estar, sem imposição de horários ou de regras concordantes com as regras valorizadas pela instituição escolar.

“Quando ele se acorda”.<sup>243</sup>

O despertar naturalmente, de acordo com o ritmo das crianças e as suas necessidades biológicas, faz parte dos processos de socialização e educação familiares, desobrigando a criança de uma disciplina que se constitui em factor fundamental para uma escolarização bem sucedida.

A expressão “quando ele/ela se acorda”, é frequentemente usada pelos progenitores a propósito do acordar das crianças, evidenciando a existência de uma não imposição de ritmos e/ou de uma artificialização da hora de despertar.

#### *4.3. A socialização para determinado tipo de exercício profissional*

Por outro lado, o tipo de trabalho que desenvolvem, não necessitando de um grau elevado de instrução, aparece aos olhos da comunidade como um trabalho indiferenciado, para o qual saber ler, escrever e fazer cálculos aritméticos simples é suficiente. Como referiu uma mulher cigana, durante a realização do trabalho de

---

<sup>243</sup> Jovem cigana, 19 anos, casada desde os 14.



campo, a propósito da inicial “falta de jeito” da investigadora para comercializar os artigos expostos:

“Olhe que isto [vender nas feiras] qualquer um sabe, não é preciso escola!”

De facto, a educação familiar cigana, no que diz respeito à relação escola-mercado de trabalho, joga um papel fundamental na forma como as crianças e jovens perspectivam o seu futuro académico e profissional, uma vez que estas são precocemente “orientadas” para um tipo específico de trabalho – o de feirante.

As crianças, desde bebés, são transportadas para as feiras pelos progenitores, sendo diariamente socializadas no ambiente profissional dos pais, ajudando-os na montagem e desmontagem das tendas e a comercializar os artigos expostos a partir dos cinco anos de idade, incorporando gradualmente um *habitus* profissional que, de acordo com os elementos desta comunidade, é parte integrante da sua forma de ser cigana.

#### 4.4. A idade de contrair matrimónio

“Uma cigana com 20 anos, solteira, é uma vergonha. Na nossa cultura é velha.”<sup>244</sup>

As crianças são socializadas para a realização de casamentos em idades relativamente precoces (por comparação com a sociedade maioritária), sendo este também um factor inibidor de uma frequência escolar prolongada. Um jovem ou uma jovem, tratados pelo grupo como “um solteiro” ou “uma solteira”, ou comportando-se como tal, significa que são olhados pela comunidade como alguém que está em idade de formar um novo núcleo familiar, embora sob a protecção dos progenitores que, após a realização do casamento, lhes proporcionam um lugar nas feiras e procedem à aquisição dos primeiros materiais para comercialização, proporcionando-lhes assim uma entrada efectiva no mundo do trabalho (cf. Casa-Nova, 2004).<sup>245</sup>

---

<sup>244</sup> Jovem cigana, 19 anos, casada desde os 14.

<sup>245</sup> No caso das raparigas, “comportar-se como uma solteira” significa o abandono das calças de ganga e das sapatilhas e a sua substituição por saia/vestido e sapatos de salto alto, bem como uma preocupação acrescida com o tratamento do cabelo e do cuidar do rosto, nomeadamente no que concerne ao uso de maquilhagem.

#### 4.5. *As redes de sociabilidade intra-étnicas*

As relações tecidas no quotidiano constituem também um factor condicionador do tipo de relação estabelecido com a escola. As crianças são socializadas e educadas num ambiente profissional e familiar fortemente etnicizado, onde a pertença étnica se tem revelado fundamental na estruturação do *habitus*, construindo e desenvolvendo privilegiadamente relações de sociabilidade intra-étnicas. Apesar dos rapazes ciganos desenvolverem relações de sociabilidade inter-étnicas, quando questionadas acerca de quem é o seu ou a sua melhor amiga, as crianças e jovens ciganas referem invariavelmente crianças e jovens de etnia cigana. Estas relações de sociabilidade intra-étnicas são ainda reforçadas pela ausência da maioria das crianças ciganas de creches e/ou jardins de infância, “*não existindo portanto uma sincronia de processos diferenciados de socialização primária, ou seja, uma socialização primária familiar simultânea com socializações primárias em outras instituições educativas*” (Casa-Nova, 2004).

#### 4.6. *Duas concepções de sucesso*

Por todas estas razões “ouvimos frequentemente dizer que *as crianças ciganas apresentam um elevado insucesso escolar*. De facto, as crianças ciganas, pelas razões já apontadas e outras, frequentam a escola de forma intermitente, não possibilitando às professoras e aos professores elementos suficientes de *avaliação dentro dos padrões de exigência de uma escola configurada para uma determinada cultura*, olhando o sucesso dentro de uma perspectiva etnocêntrica, ou seja, não considerando que a *comunidade cigana possa apresentar outra concepção de sucesso*: saber ler e escrever e realizar exercícios simples de aritmética, é percebido pela comunidade como uma forma de sucesso, dado constituírem-se em elementos essenciais para o seu quotidiano pessoal e profissional. Também por essa razão, abandonam frequentemente a escola quando consideram ter apreendido o que para si é essencial” (casa-nova, 2003:265-266), com repercussão significativa ao nível do número de matriculados na transição do 1º para o 2º ciclo.

## 5. Para além das regularidades: a frequência escolar como factor de diferenciação interno e de mobilidade social

Apesar do afastamento dos ciganos em relação à escola, que as razões anteriormente apontadas poderão ajudar a compreender, as investigações realizadas revelaram uma não homogeneidade interna na forma de perspectivar e de se relacionarem com a escola.

Relativamente à frequência e aproveitamento escolares no final do Ensino Secundário, nível de ensino ao qual chega um número muito reduzido de alunos ciganos, de 1994/95 a 1997/98 assistiu-se a uma mudança significativa nos níveis de aproveitamento escolar destes alunos, passando de 0% de aprovações no ano lectivo de 1994/95, para 100% de aprovações nos anos lectivos de 1996/97 e 1997/98 (ver quadro 4 em anexo)<sup>246</sup>. Estes níveis de sucesso são indiciadores de uma mudança de atitude em relação à escola e aos saberes escolares por parte das famílias e dos alunos que chegam a este nível de ensino, para quem a escola começa a aparecer como uma forma de mudança de estatuto social.<sup>247</sup>

A nossa investigação permitiu-nos concluir pela *existência de graus de importância diferenciados atribuídos à escola* (bem como diferentes formas de perspectivar a entrada no mercado de trabalho e a relação com a sociedade no seu todo). Esta evidência empírica levou-nos à construção do conceito de *lugares de etnia* (Casa-Nova, 1999, 2002, 2005<sup>a</sup>), elaborado a partir do conhecimento de uma diferenciação intra-étnica, tendo por base uma auto-diferenciação realizada pelos diferentes sujeitos-actores, constituindo-se em *lugares diferenciados* (não necessariamente hierarquizáveis ou hierarquizantes) dentro do que designámos, já em 1999, como *habitus étnico* (cf. Casa-Nova, 1999).

Estes *lugares de etnia*, “construídos nomeadamente a partir da existência de *diferentes graus de consciencialização étnica* e de expectativas e perspectivas de vida diferenciadas, originam *reconfigurações do habitus primário* e permitem compreender as heterogeneidades e homogeneidades encontradas, nomeadamente em

---

<sup>246</sup> Neste nível de ensino, 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.

<sup>247</sup> A este propósito, ver Casa-Nova (2002).

relação à forma de perspectivar os saberes escolares, onde a atribuição de um maior ou menor significado à escola não parece estar dependente da posse de maiores recursos económicos (estas famílias são, aliás, aquelas que menor significado atribuíam aos saberes escolares)” (Casa-Nova, 2005<sup>a</sup>:189).

A definição dos *lugares de etnia* joga-se, nomeadamente, ao nível das diferenças de posicionamento dos diferentes actores-sociais no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho e ao valor atribuído aos saberes e diplomas escolares, bem como a diferenças de posicionamento no que concerne a determinados valores da ‘*Lei cigana*’. “Os *lugares de etnia* seriam assim definidores da *posição no grupo*, ou seja, o lugar ocupado pelos diferentes actores-sociais dentro do grupo de pertença, por referência a outros sujeitos-actores da mesma etnia” (Casa-Nova, 2001:76)<sup>248</sup>.

Estes *lugares de etnia* constituem-se em *lugares móveis* em função *quer* das dinâmicas, da diversidade de estratégias e expectativas de vida, das percepções de si e do outro e das redes de sociabilidade desenvolvidas, *quer* dos contextos locais, regionais e, por vezes, nacionais.

No que diz respeito à escola, “a passagem de um *lugar de etnia* a outro é influenciada, por exemplo, por expectativas de vida diferenciadas, pelo lugar atribuído à escola no jogo das oportunidades de vida, pela maior ou menor permeabilidade das famílias e dos indivíduos às pressões grupais e comunitárias, pela discordância individual ou grupal com alguns dos valores da chamada ‘*Lei Cigana*’<sup>249</sup>, pelo apoio comunitário relativo a uma mobilidade social - horizontal ou vertical ascendente - de alguns dos seus elementos e pelo papel da escola na relação que estabelece com a diferença cultural. Podem ainda resultar de uma maior ou menor afirmação identitária, de etnicidades mais ou menos contrastantes com a sociedade global, sendo que, na comunidade em análise, *uma maior valorização da escola não significa uma menor afirmação étnica*. Esta diversidade de situações poderá coexistir dentro de uma mesma comunidade, variando as mesmas em função dos contextos, estratégias e interesses individuais e grupais” (Casa-Nova, 2005<sup>a</sup>:189).

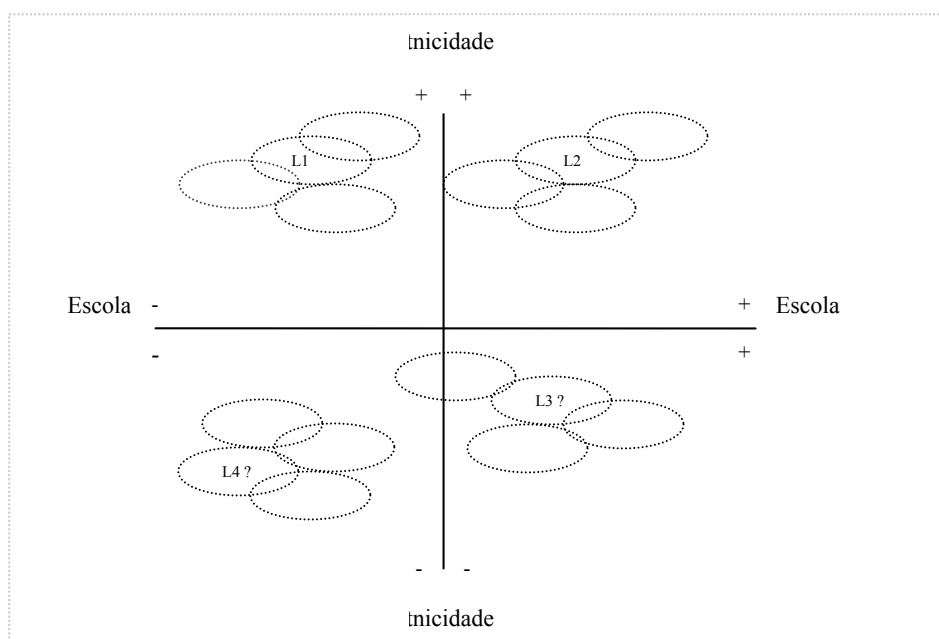
---

<sup>248</sup> Para uma maior clarificação do conceito, ver Casa-Nova, 2001.

<sup>249</sup> Esta ‘*Lei Cigana*’ constitui uma espécie de código de conduta que é transmitido oralmente de geração em geração, estruturando os processos de socialização das crianças e jovens do grupo étnico cigano.

É a *variedade e variabilidade* destas situações que procurámos tornar visível no gráfico 1 (onde L1 significa *lugar de etnia 1*, L2 *lugar de etnia 2* e L3 *lugar de etnia 3* e L4 *lugar de etnia 4*).

Gráfico 1



Da possibilidade de existência da *variedade e variabilidade* destas situações, e no que diz respeito aos ciganos da comunidade em estudo, a maioria dos seus elementos situa-se ainda no *quadrante mais etnicidade e menos escola*, existindo no entanto alguns jovens que se situam no *quadrante mais etnicidade e mais escola*, como é o caso dos dois jovens que frequentam o 10º e o 9º ano de escolaridade. Estes jovens, perspectivando os diplomas escolares como uma forma de elevação do seu estatuto social, revelam simultaneamente produções discursivas altamente valorizantes da sua pertença étnica e da 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 que diz respeito ao jovem que frequenta o 10º ano, o desejo de mobilidade social ascendente foi uma constante discursiva:

“Nunca quis ser feirante. Não é futuro para mim. Sempre quis trabalhar noutra coisa. Quando era pequeno, dizia que queria ser advogado. Depois achei que queria ser arqueólogo. Depois, professor de educação física. Agora acho que gostaria de ter um curso ligado à hotelaria. Uma coisa mais prática. Acho que ia gostar disso. Mas feirante não. Nem os meus pais nunca quiseram. Nem os meus padrinhos.”

De notar que os pais deste jovem pertencem à categoria de pais não escolarizados, embora a mãe possua conhecimentos rudimentares de leitura.<sup>250</sup> No entanto, sempre manifestaram o desejo (que procuraram concretizar) de proporcionar aos filhos um nível de escolaridade ao qual não tiveram acesso. A progenitora manifestou desde sempre uma preocupação em acompanhar a escolaridade do filho, reunindo regularmente com a(s) directora(s) de turma para indagar dos progressos e das dificuldades do educando, incentivando-o constantemente para o prosseguimento de estudos.<sup>251</sup>

Do ponto de vista familiar, o significado atribuído pelos pais à escola, a certeza deste jovem em não querer ser feirante e o incentivo dos padrinhos à permanência na escola, deram origem a que até ao presente apresentasse uma escolaridade de relativo sucesso (com duas reprovações) e o desejo de permanecer na escola, fugindo assim a um futuro profissional ‘marcado’ pela pertença étnica: ser feirante.

Este estímulo *ao* e investimento *no* prosseguimento de estudos não teria no entanto sido o mesmo se os descendentes fossem do género feminino, como acabou por ser confessado pelos progenitores.

Refira-se ainda que “a existência de uma maior valorização escolar pode traduzir-se numa frequência escolar prolongada e na aquisição de certificados escolares mais elevados ou traduzir-se numa não frequência escolar, dependendo das estratégias e oportunidades de vida familiares e grupais” (Casa-Nova, 2005<sup>a</sup>:190). Ou seja, existindo famílias que valorizam igualmente os saberes escolares, algumas desenvolvem estratégias de sustentação dos seus filhos na escola de forma prolongada, enquanto outras, seja por razões de sobrevivência económica, seja por pressões, *reais ou simbólicas*, do grupo, nomeadamente no que diz respeito ao

---

<sup>250</sup> O pai não frequentou a escola e a mãe frequentou o início do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

<sup>251</sup> Para uma análise de percursos de êxito escolar de jovens ciganos/as em Espanha, ver José Eugénio Abajo & Sílvia Carrasco, 2004 (Eds.).

género feminino, são constringidas a retirar os seus filhos e/ou filhas da escola. Este é o caso de uma jovem da comunidade, actualmente com 17 anos, para quem a escola significava a libertação da “condição cigana” no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho.

“Julgava que ia ser diferente de todos. Por causa da escola, claro!”

“Eu achava que ia ser diferente. Diferente de todos. Que ia tirar um curso. Que ia ser professora. Não ser feirante como a maior parte dos ciganos [encolhe os ombros, resignada]. Vou ser feirante, como todos os outros.”

Do ponto de vista discursivo e prático, esta jovem está muito próxima da escola, mas foi impossibilitada da sua frequência a partir do 6º ano de escolaridade devido às relações de género e pressões resultantes da pertença de género, agravadas pela necessidade de mudança de estabelecimento de ensino, que impossibilitava uma vigilância familiar e/ou comunitária.<sup>252</sup>

Tendo frequentado a escola com sucesso e transitado do 1º para o 2º ciclo com 9 anos, a partir do 6º ano de escolaridade esta jovem reprovou sistemática e intencionalmente como forma de garantir a continuidade escolar.

“Eu queria ser professora, já sabe. Professora de Matemática. Não deu. Nasceu a minha irmã, a minha mãe precisava de mim em casa e ela também não quis que eu fosse estudar. Ela tem aquelas ideias. Tinha medo que eu ficasse falada.”

Por razões relativas a constringimentos derivados do sistema de valores da *Lei Cigana* no que ao género feminino diz respeito, a progenitora não permitiu a sua permanência na escola:<sup>253</sup>

“Não dava. Ela ia ficar falada pelos ciganos. Eu gostava, mas não dava. Ainda pensei que sim, mas quando chegou a altura... [mudar de escola, sair do Bairro]

---

<sup>252</sup> Para o conhecimento dos discursos produzidos pelos pais desta jovem durante a frequência do 4º ano de escolaridade, ver Casa-Nova, 2002.

<sup>253</sup> No que concerne aos processos de socialização e educação familiares, e especificamente no que diz respeito à escolarização, aqueles processam-se de forma diferenciada em função do género. Rapazes e raparigas não possuem, à partida, as mesmas oportunidades de uma eventual frequência prolongada da escola, sendo aos primeiros facultada permissão (embora sem obrigação) para a frequentar sem limite de ano de escolaridade, enquanto as raparigas são na sua maioria “orientadas” para o seu abandono, principalmente a partir do final dos dois primeiros ciclos de escolaridade. No entanto, são estas quem, dentro das comunidades, apresentam maior vontade de prosseguimento de estudos por comparação com os rapazes.

Alguém tem que quebrar isto, mas ninguém [na comunidade] quer ser o primeiro.”

Apesar dos 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, o receio de reacções negativas do grupo alargado impossibilitaram a permanência da filha na escola para além do 6º ano, o que significa que as pressões comunitárias, *reais ou simbólicas*, jogam um importante papel no que concerne às margens de autonomia dos seus elementos individualmente considerados. O receio de consequências negativas funciona frequentemente como inibidor da realização de aspirações sociais individuais e familiares, principalmente no que diz respeito ao género feminino.

Importa no entanto salientar que, também para esta jovem, o acesso a um diploma de nível superior e o acesso subsequente ao mercado de trabalho da sociedade maioritária numa profissão socialmente prestigiante, não significaria a perda da etnicidade cigana:

“Seria sempre uma cigana. Sempre. Mesmo que tirasse um curso, nunca me casaria com alguém sem ser cigano. Não dava esse desgosto aos meus pais. Não é racismo; é que é outra cabeça. É outra cabeça. Mas só casava com um cigano que aceitasse que eu continuasse a trabalhar depois de casada. Não casava com nenhum cigano atrasado.”

Neste diálogo com a investigadora ficou patente a importância da manutenção da etnicidade cigana, nomeadamente através da realização de um casamento endogâmico. Saliente-se ainda o uso da expressão “não é racismo; é que é outra cabeça (...)”, e que evidencia um elevado grau de consciencialização ao nível da percepção da existência de diferenças culturais acentuadas entre os ciganos e o ‘outro’: o ‘busnó’.<sup>254</sup>

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

---

<sup>254</sup> Palavra romanês para designar o ‘não cigano’.



Sendo este quadro analítico construído a partir da etnicidade cigana, o mesmo poderá ser visível em outras minorias migrantes, faltando no entanto investigações neste domínio.

Os *lugares de etnia* seriam explicitadores das (e explicitáveis através das) diferenciações de posicionamento das famílias ciganas no que concerne à escolarização dos seus filhos e filhas, bem como de diferentes formas de estar face à sociedade global.

Como referimos acima, o desejo e tentativa de mudança manifestados por alguns e algumas dos e das jovens que integram a nossa investigação e que aqui exemplificamos com dois casos, não significam no entanto o afastamento da etnicidade cigana; “significa a *reconfiguração do seu habitus primário*, ou seja, uma *estrutura constantemente reestruturada, que por sua vez se constitui na base de uma nova ou renovada estrutura que origina segurança para a acção, possibilitadora de adaptações às e inovações face às mudanças sociais e interesses e expectativas individuais*” (Casa-Nova, 2004).

## **6. Em jeito de ‘conclusão aberta’...**

Como se referiu no resumo deste artigo, a relação dos ciganos com a escola pública tem-se pautado por um afastamento secular que tem na sua origem factores endógenos e factores exógenos a estas comunidades.

A relação da escola com os ciganos tem-se pautado por um ‘conhecimento’ estereotipado da sua cultura e modos de vida e uma incapacidade de trabalhar com a diferença, construindo com estas comunidades uma relação de subordinação minoria→maioria.

A compreensão sociológica deste problema envolve o conhecimento e a compreensão dos processos sócio-culturais, complexos e multidimensionais, que estão na sua origem. Ao longo deste artigo procuramos desvelar alguns desses processos e contribuir para a sua compreensão, reflectindo sobre duas das faces do problema a partir de dados etnográficos.

Considerando, neste processo, a importância da construção de uma escola com práticas pedagógicas e educativas inter/multiculturais, cabe-nos perguntar:

É possível a construção de uma escola pública enquanto espaço de inclusão de múltiplas diferenças, lugar de vários mundos, espaço sócio-culturalmente desterritorializado de construção de diálogos entre a diferença que se perspective enquanto tal e não a diferença perspectivada pela cultura da sociedade majoritária, ignorando-se a si própria nessa diferença?

Enquanto as diferentes formações sociais dos diferentes Estados-nação considerarem a existência de uma cultura oficial escolar e perspectivarem a incorporação da diferença étnico-cultural nas instituições educativas numa relação de subordinação, inserindo o diferente no hegemónico já existente, a educação inter/multicultural não será uma utopia realizável. Ou seja, *a partir do momento em que se considere a existência de uma cultura oficial escolar, o máximo de igualdade que a centralidade desta permitirá não será mais do que a emergência de centralidades culturais periféricas ou de marginalidades culturais pontualmente consideradas no currículo-padrão* (cf. Casa-Nova, 2005<sup>a</sup>).

## Bibliografia citada

- ABAJO, José Eugenio & CARRASCO, Silvia (2004) (Eds.) *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas e gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE/INSTITUTO DE LAR MUJER;
- AAVV (2004) *Roma and The Economy. Overview Reports*. Berlin Institute for Comparative Social Research;
- AFONSO, Almerindo Janela (1987) “Insucesso, socialização escolar e comportamentos divergentes: uma abordagem introdutória”, in *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho;
- ÂNGELO, Vítor (1975), “O ensino discriminatório. Liceu e escola técnica: resultados de um inquérito”. In *Análise Social*, 44, pp. 576-629;
- ARAÚJO, Helena Costa (1987) “Algumas teorias explicativas”, in *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 77-80;
- ARAÚJO, Helena Costa (1996) “Precocidade e «retórica» na construção da escola de massas em Portugal”, in *Educação, Sociedade & Culturas*, 5, pp. 161-174;
- BAUDELLOT e ESTABLET (1971) *L'école Capitaliste en France*. Paris: Maspéro;
- BAUDELLOT e ESTABLET (1975) *L'école primaire divise*. Paris: Maspéro;
- BENAVENTE, Ana (1976) *A escola na sociedade de classes. O professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte;
- BENAVENTE, Ana (1990<sup>a</sup>) “O insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas”, in *Análise Social*, vol. XXV, 108-109, pp. 715-733;
- BENAVENTE, Ana & PINTO CORREIA, M<sup>a</sup> Adelaide (1981) “Obstáculos ao sucesso na Escola Primária.” Lisboa: *Instituto de Estudos para o Desenvolvimento*, Caderno n<sup>o</sup> 3;
- BENAVENTE, Ana, CAMPICHE, Jean, SEABRA, Teresa & SEBASTIÃO, João (1994) *Renunciar à escola – o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século;

- BERNSTEIN, Basil (1982 [1971]), “A educação não pode compensar a sociedade”.  
*In* Sérgio Grácio & Stephen R. Stoer (orgs.), *Sociologia da Educação II - A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Horizonte, pp. 151-187.
- BORNER, Stephanie & LAPOV, Zoran (2004) *Roma and The Economy. Overview Reports*. Berlin Institute for Comparative Social Research, pp. 23-25;
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude (s/d) *A reprodução*, Lisboa: Ed. Vega;
- BOURDIEU, Pierre (1977) *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge:University Press;
- BOURDIEU, Pierre (1979) “Os três estados do capital”, in Maria Alice Nogueira e Afrânio Catâni (orgs.) (1998) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes;
- BOURDIEU, Pierre (1998) *A dominação masculina*. Lisboa: Celta;
- BOURDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick (1999) “Os excluídos do interior”, in Pierre Bourdieu (Org.), *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes;
- CANÁRIO, Rui, ALVES, Natália & ROLO, Clara (2001) *Escola e Exclusão social*. Lisboa: Educa;
- CARRASCO, Silvia (2002) “Inmigración, minorias y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de ogbu y su desarrollo”. *IX Congreso de Antropología de la faae* (Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español), Barcelona;
- CASA-NOVA, Maria José (1999) *Etnicidade, género e escolaridade-estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana de um bairro periférico da cidade do porto*. Dissertação de mestrado. Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;
- CASA-NOVA, Maria José (2001) “Etnicidade e classes sociais – em torno do valor heurístico da conceptualização da etnia como categoria social”, in *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, pp. 63-82;
- CASA-NOVA, Maria José (2002) *Etnicidade, género e escolaridade – estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do porto*. Lisboa: IIE;

- CASA-NOVA, Maria José (2003) “Ciganos, Escola e Mercado de Trabalho”. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, nº 8 (vol. 10), ano 7º, pp. 252-268;
- CASA-NOVA, Maria José (2004) “Gypsy culture, children, schooling and life opportunities”, in Silvia Carrasco (Ed.) *Between Diversity and Inequality: children’s experiences of life and school in multicultural Europe*. Nueva Colección Urban Childhood research monographs, nº 1, on line publications <http://www.ciimu.org>. (no prelo). Consultável em <http://hdl.handle.net/1822/5481>;
- CASA-NOVA, Maria José (2007) “Gypsies, ethnicity and the labour market: na introduction”. *In Romani studies*, séire 5, vol. 17, nº 1, pp. 103-123;
- CASA-NOVA, Maria José (2005a) “(I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas”, in *Revista Ensaio* (Rio de Janeiro), vol. 13, nº 47, pp. 181-216;
- CASA-NOVA, Maria José (2005b) “Etnicidade e educação familiar – o caso dos ciganos”. *Revista Teoria e Prática da Educação* (Maringá/-Paraná), vol. 8, nº 2, pp. 207-214;
- CASA-NOVA, Maria José (2005c) “A Etnografia como forma de compreensão do outro - Apontamentos de investigação”, in *Actas de la I reunion científica internacional sobre Etnografia y Educacion*, Espanha, Talavera de la Reina, Julho de 2004. Valência: Germânia;
- CORREIA, Joaquim Jesuína (2001) “A comunidade cigana face à educação”, in AAVV, *Sastipen ta li – Saúde e liberdade. Ciganos, números, abordagens e realidades*. Lisboa: SOS RACISMO, pp. 288-292;
- CORTESÃO, Luiza, STOER, Stephen Ronald, CASA-NOVA, Maria José & TRINDADE, Rui (2005) *pontes para outras viagens. Escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. Lisboa: acime;
- DUBET, Francois (2001), “As desigualdades multiplicadas”, *In Revista Brasileira de Educação*, 17, pp.5-19;
- DUBET, Francois (2003), “A escola e a exclusão”. *In Cadernos de Pesquisa*, 119, pp.235-256;

- DURU-BELLAT, Marie (2000), “L’analyse des inégalités de carrières scolaires: pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix”. In *Éducation et Sociétés*, 5;
- DURU-BELLAT, Marie (2002), *Les inégalités sociales à l’école. Genèse et mythes*. Paris: PUF;
- DURKHEIM, Émile (1984) *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés;
- ENGUITA, M. (1996) “Etnicidade e Escola: o caso dos ciganos”. Revista *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 5-22;
- ENGUITA, Mariano Fernandez (1996b) *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.;
- ENGUITA, Mariano Fernandez (2000) “Os resultados desiguais das políticas desigualitárias. classe, género e etnia na educação. In Márcia o. V. Ferreira e Alfredo A. Gugliano (orgs.) *Fragmentos da globalização na educação. Uma perspectiva comparada*. Porto alegre: artmed, pp. 209-225;
- European Commission Against Racism and Intolerance, 2002, *ECRI Second Report on Spain*. Fundación Secretariado General Gitano;
- ESTÊVÃO, Carlos Alberto (2002) “Justiça complexa e educação: uma reflexão sobre a dialectologia da justiça”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 64, pp.107-134;
- FERNANDES, Teresa (1999) *Comunidade cigana em beja – traços culturais e problemática da escolarização*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa;
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (2000) “Diferenças culturais e desigualdades educativas: o caso da minoria étnica cigana em espanha”. In Márcia o. V. Ferreira e Alfredo A. Gugliano (orgs.) *Fragmentos da globalização na educação. Uma perspectiva comparada*. Porto alegre: ARTMED, pp. 227-239;
- FORMOSINHO, João (1987<sup>a</sup>) “A influência dos factores sociais”, in *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho;
- GOMES, Ana Maria (1999) “Gypsy children and the italian school system: a closer look”. *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 10, nº 2, pp. 163-172;

- GOMES, Carlos (1987) “A interacção selectiva na escola de massas”, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, pp. 35-49;
- GRÁCIO, Sérgio & MIRANDA, Sacuntala (1977) “Insucesso escolar e origem social: resultados de um inquérito –piloto”, in *Análise Social*, nº 51, 721-726;
- GRÁCIO, Sérgio (1987), “Variáveis escolares e aproveitamento escolar no primário.” In *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, pp. 51-64;
- ITURRA, Raul (1990a) *Fugirás à escola para trabalhar a terra*. Lisboa: Escher;
- ITURRA, Raul (1990b) *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa: Escher;
- LAHIRE, Bernard (1993) *Culture Écrite et Inégallités Scolaires*. Sociologie de «l'échec scolaire» à la l'ecole primaire. Lyon: Press Universitaires;
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1998 [1986]), *Minoría y Escolaridad: el Paradigma Gitano*. Madrid: Editorial Presencia Gitana;
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1999), “School Provision for Roma Children: a European Perspective”. *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 10, nº 2, pp. 137-149;
- MCCARTHY, C. (1994) *Racismo y Curriculum*, Madrid: Ed. Morata;
- MCDONALD, Christina (1999), “Roma in the Romanian Educational System: barriers and leaps of faith”. *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 10, nº 2, pp. 183-200;
- MONTENEGRO, Mirna (2003) *Aprendendo com ciganos. Processos de Ecoformação*. Lisboa: Educa;
- LIMA, Licínio (1987) “Igualdade de oportunidades de sucesso”, in *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 65-69;
- MOURÃO, Maria de Fátima (2001) *Os ciganos e a escola. Contribuição para o estudo das identidades de grupos sócio-culturais*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Faculdade d Ciências Sociais da Universidade Nova;
- OLIN WRIGHT, Erik (1989) *Classes*. Londres: Ed. Verso;
- RUIZ, Guilherme & SCHLAMBACH, Raphael (2004) *Roma and The Economy. Overview Reports*. Berlin Institute for Comparative Social Research, pp. 11-17;
- RUIZ, Guilherme & SHEPHERDSON, Emma (2004) *Roma and The Economy. Overview Reports*. Berlin Institute for Comparative Social Research, pp. 47-51;

- AAVV (2004) *The situation of Roma in an Enlarged European Union*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities;
- SACUNTALA de MIRANDA (1978), “Insucesso escolar e origem social no ensino primário: resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés”. In *Análise Social*, vol. XIV (nº 55), pp. 609-625;
- SAINT-MAURICE, Ana (1997) *Identidades reconstruídas*. Oeiras: Celta Editora;
- SAN ROMÁN, Teresa (1984) *Gitanos de Madrid e Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona: Universidad Autónoma;
- SAN ROMÁN, Teresa (1997) *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI;
- SAN ROMÁN, Teresa (2006) Integración social, aculturación y el valor da las relaciones interétnicas. In F. Checa y Olmos, Á. Arjona, J. C. Checa Olmos (Eds.) *Menores tras la frontera*. Almeria: Facultad de Humanidades y Ciências da la Educación;
- SEABRA, Teresa (1999) *Educação nas famílias - Etnicidade e classes sociais*. Lisboa: IIE;
- SCHLAMBACH, Raphael (2004) *Roma and The Economy. Overview Reports*. Berlin Institute for Social Comparative Research, pp. 4-5.
- SMITH, Tracy (1997) “Recognising Difference: the Romani ‘Gypsy’ child socialisation and education process”. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, nº 2, pp. 243-256.
- STOER, Stephen Ronald (1985) “Os diplomas académicos também sofrem de inflação”, In D. N., 7 de Junho;
- WIEVIORKA, Michel (1995) *Racismo e Modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora;
- WILLIS, Paul (1981[1977]) *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press;
- YOUNG, Michael, (1982 [1971]), Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenómenos do conhecimento socialmente organizado. In Sérgio Grácio & Stephen R. Stoer (orgs.), *Sociologia da Educação II - A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Horizonte, pp. 151-187.



CASA-NOVA, Maria José (2002) *Etnicidade, Género e Escolaridade. Estudo em torno das socializações de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: IIE-Instituto de Inovação Educacional, pp. 177.

## ÍNDICE

Introdução .....	385
Antecedentes e contornos da presente investigação .....	385
Organização do livro .....	392
1. Enquadramento global da problemática: sociedades e escolas multiculturais .....	393
Na base da multiculturalidade o reconhecimento e aceitação da diferença.....	395
Racismo e diferença.....	398
Diferentes concepções de multiculturalismo informam diferentes concepções de diferença .....	401
Multiculturalismo e identidade .....	408
Multiculturalismo crítico, transformativo e vigilante: iguladade vs diferença vs equidade.....	411
2. Etnicidade e classes sociais: em trono do valor heurístico da conceptualização da etnia como categoria social .....	418
O conceito de classe – de Marx a Olin Wright .....	419
À procura de conceitos alternativos.....	424
Em busca da conceptualização de um novo conceito: os lugares de etnia .....	428
Diferenciações culturais e sociais intra e inter comunidades .....	432
3. Cultura e educação escolar: reflexões em torno de uma comunidade cigana .....	436
a partir de um estudo etnográfico .....	436
A entrada no Bairro: o contacto com e a permanência na comunidade: algumas reflexões de carácter metodológico .....	437
As crianças e as famílias do nosso estudo .....	445

Género, socialização, escolaridade e mercado de trabalho: permanências e mudanças culturais.....	451
Género e socialização .....	451
Género e escolaridade.....	461
Género e mercado de trabalho .....	471
4. Etnicidade, género e educação escolar: dilemas da construção da escola pública de massas.....	481
Uma escola, um corpo docente, um corpo discente.....	484
Abertura <i>do</i> e permanência <i>no</i> campo de investigação: algumas reflexões metodológicas .....	484
As professoras/o professor que fizeram/fez parte do nosso estudo .....	489
A população discente: uma análise em torno dos níveis de (in)sucesso escolar a partir das expectativas das professoras .....	495
Professoras/es e pedagogias: a diferentes públicos, diferentes possibilidades de construir uma escolarização de (in)sucesso?.....	501
Práticas pedagógicas e discursos das professoras.....	502
Expectativas docentes em função do género .....	512
A hegemonia de uma prática educativa monocultural.....	517
Para a construção de uma educação inter/multicultural.....	523
5. Reflexões finais.....	529
Bibliografia citada.....	535
Bibliografia consultada .....	544
Anexos .....	551

# INTRODUÇÃO

## 1. Antecedentes e contornos da presente investigação

O nosso interesse pelas problemáticas relacionadas com a diferença cultural dos sujeitos-actores<sup>255</sup> que constituem as sociedades, é um interesse que data já de 1991, altura em que integramos a equipa de investigação do Projecto “Educação e Diversidade Cultural-PEDIC-da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Na altura, no âmbito de uma bolsa de iniciação à investigação, concedida pela JNICT (actual Fundação para a Ciência e a Tecnologia-FCT), levamos a cabo uma pesquisa de terreno junto da comunidade cigana e da Escola Básica 1,2 que acabaram por ser alvo (activo) da investigação que realizamos durante o ano lectivo de 1997/98 (e, esporadicamente, no ano lectivo de 1998/99), com vista à prossecução das nossas provas de mestrado, procurando então compreender os processos de socialização familiares ciganos por relação ao género. Desde essa altura (1991/92) que nos ficaram algumas interrogações suscitadas pela realidade analisada e pelas leituras que realizamos em torno da cultura cigana. Essas interrogações relacionavam-se, por um lado, com a aparente homogeneidade das estratégias de socialização familiares relativas às crianças ciganas, com a aparente cristalização da cultura cigana tal como ela nos era apresentada por diversos autores que desenvolveram investigação neste domínio e, por outro lado, com o desinteresse que esta comunidade parecia demonstrar em relação à escola, traduzindo-se em elevados índices de absentismo que, por sua vez, davam origem a elevadas taxas de insucesso.

Foi no sentido de procurar desocultar e *compreender* (no sentido Weberiano) uma determinada realidade social (e escolar), onde as dimensões de género e

---

<sup>255</sup> A presente opção pela junção dos conceitos de “sujeito” e de “actor” prende-se com o facto de se considerar que o indivíduo, na sua quotidianidade age simultaneamente como sujeito e como actor (embora com diferentes graus de intensidade em função dos contextos sociais) dado que, ao mesmo tempo que é condicionado por constrangimentos de várias ordens, resultantes de processos de socialização (o *habitus* na sua componente estruturante de que nos fala Bourdieu, ou seja, o indivíduo como reprodutor cultural e social), também possui capacidade de *agência* humana (Giroux) resultante da sua capacidade de reflexão sobre as suas acções e sobre as acções dos outros e da interacção que desenvolve com o outro culturalmente igual ou diferente de si (o indivíduo como produtor cultural e social). Neste sentido, considera-se cientificamente mais adequado e profícuo a utilização do conceito de “sujeitos-actores” sociais.

etnicidade estão presentes, que encetamos um percurso-processo investigativo cujo primeiro resultado é o livro que agora apresentamos.

Este livro resulta então de um trabalho de cariz essencialmente *etnográfico*, (localizado no espaço e no tempo), que se caracterizou pela sua preocupação com a compreensão dos processos que se jogam na quotidianidade dos sujeitos-actores sociais, procurando contribuir para um melhor conhecimento das comunidades locais (no caso específico, uma comunidade cigana), através da percepção das possibilidades de penetração a nível local de múltiplas influências sociais que ocorrem a grandes distâncias desta comunidade e que poderão contribuir para a transformação das culturas e das identidades colectivas e individuais, produzindo/perspectivando mudanças ao nível dos *estilos de vida* e das *oportunidades de vida* (Bullivant, 1981) desta comunidade cigana.

Não esquecendo o instituído, mas problematizando o emergente, procuramos situar-nos numa *etnografia reflexiva* onde, ao mesmo tempo que fizémos emergir as subjectividades dos sujeitos-actores, fazendo ouvir a sua voz, nos assumimos também “como parte integrante do processo de investigação” (Silva, 1997), procurando compreender as intencionalidades que subjazem às acções dos sujeitos-actores, desvelando a variabilidade escondida sob uma aparente homogeneidade.

Como referem Hammersley e Atkinson (1994:16), “através da etnografia pode entender-se o sentido que dá forma e conteúdo aos processos sociais (...) captando o significado das actividades humanas quotidianas”.

Pretendemos assim, ao mesmo tempo que demos conta de continuidades existentes, tornar visíveis descontinuidades e singularidades culturais que, face às transformações que ocorrem actualmente a nível mundial, poderão dar origem a mudanças estruturais nas formas de vida locais desta comunidade, através de processos de diferenciação de estratégias de socialização adoptadas por algumas famílias, nomeadamente no que concerne à sua forma de perspectivar a escola em função do género e das possibilidades de mudança de estatuto social, através de novas oportunidades de inserção no mercado de trabalho, potenciadas pela posse de níveis de escolaridade mais elevados.

Considerando no entanto que a aquisição de mais e melhores níveis de escolaridade não se traduz, por si só, em oportunidades de vida diversificadas<sup>256</sup>, principalmente se tivermos em consideração o *ethos* familiar cigano e os estereótipos construídos pelo grupo étnico maioritário em relação aos elementos de cultura cigana (que tem como consequência uma *distribuição desigual de recursos* - económicos, culturais, políticos...- e *de oportunidades* - escolares, de trabalho...- por relação à etnia), torna-se pertinente, tendo em atenção os fenómenos da globalização e da modernidade, dos quais resultaram sociedades visivelmente mais multiculturais<sup>257</sup>, problematizar alguns conceitos que consideramos fundamentais. Conceitos tais como democracia, diferença, diversidade, assimilação, integração, igualdade, equidade, identidade, racismo e exclusão social, cuja problematização se foi complexificando precisamente em resultado das sociedades multiculturais que constituem grande parte dos Estados-nações, constituindo-se estes, cada vez mais, em “híbridos culturais” (Hall,1997)<sup>258</sup>.

---

<sup>256</sup> De acordo com Bourdieu, os títulos e certificados académicos, que são parte do *capital cultural* de um indivíduo (no estado *institucionalizado*), não garantem, por si só, o acesso a cargos de maior prestígio social, a não ser quando acompanhados pela posse de um *capital social*, ou seja, de um “conjunto de recursos (actuais ou potenciais) que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas, em que os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a determinado(s) grupo(s). Assim, o volume de *capital social* que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que pode ou consegue mobilizar e do volume do capital (económico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (1998:10, 67, edição original de 1980).

<sup>257</sup> Perotti (1997:24) considera que essa multiculturalidade “que impregna radicalmente a sociedade, produziu um novo conceito de sociedade. Em vez da noção de *sociedade global*, prefere-se a de *sociedade nodal*: os indivíduos não pertencem já a um todo social, mas fazem parte de múltiplas redes que se entrecruzam numa quantidade enorme de combinações possíveis” O autor acrescenta que, tendo em atenção esta realidade, é preferível “falar-se de socialização mais do que de sociedade, porque esta se constrói a partir de si própria, permanentemente”, sublinhando desta forma “o carácter relacional e dinâmico da vida social e, consequentemente, da cultura”. A sociedade não poderá conceber-se então “senão como um processo de socialização, pondo em evidência a complexidade de um mundo” que, segundo o autor, foge assim “ao fantasma da unicidade, da explicação totalizante”.

<sup>258</sup> Stuart Hall refere, a propósito da pretensa homogeneidade cultural dos Estados-nações, que “em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo ‘unificadas’ apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. Entretanto (...), as identidades nacionais continuam a ser representadas como unificadas” o que, na perspectiva do autor, “acaba, no mundo moderno, por ser um mito” dado que, “a Europa Ocidental não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia”. Por isso mesmo, “as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (1997:67).

Importa também problematizar em que medida a interpretação e a prática desses conceitos podem conduzir a sociedades tendencialmente mais justas e igualitárias (do ponto de vista do esbatimento das desigualdades, traduzidas na diferenciação hierarquizada de classes sociais, etnicidades, géneros, orientações sexuais..., e outras desigualdades cujos sujeitos-actores sociais, por não disporem de estruturas de poder como base de apoio, pertencem à categoria de “súbditos” (daqueles que dispõem de reduzidas possibilidades de se fazerem ouvir), ou a sociedades tendencialmente mais desigualitárias, discriminatórias, competitivas, individualistas, cada vez mais dicotomizadas em termos daqueles que estão dentro e daqueles que estão fora - excluídos - ou nas margens do tecido social<sup>259</sup>, cavando um fosso cada vez maior e mais profundo entre “subditos” e “cidadãos” (Balibar,1984)<sup>260</sup>.

---

<sup>259</sup> A noção de exclusão social, de acordo com Mylonas (1999:84,85) é uma noção que a partir de meados da década de 80, vem substituir, nas discussões teóricas, a noção de desemprego, dada a maior abrangência do conceito. Aquela “engloba, entre outras, uma série manifesta e complexa de consequências sociais do desemprego”. Baseando-se em Kokoreff (1995), o autor refere que “a questão que diz respeito à exclusão pode ser considerada como uma questão de amplitude social e política muito mais considerável, dado que clarifica e cristaliza o conjunto complexo de fenómenos onde se acumulam: desigualdades, marginalização, pobreza e isolamento no espaço social e geográfico”. Ainda segundo o autor, “este deslocamento da noção de desemprego, como fenómeno económico, para a noção de exclusão, como fenómeno social, operou uma modificação do conceito de hierarquia vertical das desigualdades sociais (...). As desigualdades traduzem-se de agora em diante horizontalmente: os que estão no interior e no exterior (...), os que estão funcionalmente relacionados com a rede dominante de relações sociais (...) e os que são separados do ciclo de produção e de mudança, que são excluídos” Neste sentido, “a noção de exclusão subentende a existência de uma linha de demarcação entre o *interior* social e o *exterior* não social”.

Relativamente à comunidade em estudo, e como teremos oportunidade de reflectir na problematização do trabalho de campo, esta noção de exclusão social, poderá ser a situação potencial de grande parte dos jovens ciganos da faixa etária dos 18 aos 25 anos, que se encontram numa situação de desemprego, e de grande parte dos adultos feirantes que, por múltiplos factores, poderão estar no limiar desta exclusão social. É que, na nossa perspectiva, as razões das desigualdades sociais que estão na base desta exclusão social, estão fundamentalmente radicadas em diferenças que derivam da pertença étnica e não da pertença de classe.

<sup>260</sup> Balibar, num artigo intitulado “Sujets ou Citoyens?”, reflecte acerca da situação dos imigrantes em França, discutindo a problemática da extensão dos direitos cívicos e da luta pelos direitos cívicos na sociedade francesa actual, motivada pela explosão de problemáticas relacionadas com a a imigração, nomeadamente o racismo.

O autor problematiza a ausência do direito ao trabalho, à assistência social, a melhores condições de trabalho, a melhores salários, ou seja, a ausência do usufruto de uma cidadania social e de uma cidadania política, que remete, neste caso os imigrantes, para a categoria de ‘subditos’ em confrontação com os franceses, cujo usufruto de direitos cívicos e políticos os remete para a categoria de ‘cidadãos’.

No que diz respeito à comunidade cigana em análise, determinadas condições materiais de existência (habitações degradadas, precaridade das formas de trabalho...) e a negação, na prática (embora não em lei), do usufruto de direitos sociais e humanos básicos, remete-os para a categoria de “súbditos”, no

Transpondo estas problematizações para o campo da educação escolar, este livro procura também reflectir sobre as respostas que a escola tem procurado construir para integrar a diferença cultural no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, cabe-nos questionar as formas como a escola tem trabalhado esta diferença. Olhando para ela de uma forma “daltónica” (Cortesão e Stoer, 1996), (re)produzindo currículos e práticas pedagógicas homogéneas e homogeneizantes, contribuindo para uma “exclusão social latente” (Stoer, 1997), ou promovendo um “bilinguismo cultural” (Cortesão e Stoer, 1996), capaz de romper com as desigualdades inerentes à escola de massas, introduzindo o “ruído da multidimensionalidade” (McCarthy, 1994) na abordagem da diferença?

Num interessante artigo intitulado “Construindo a *escola democrática* através do «campo da recontextualização pedagógica»”, Stoer (1994), problematiza precisamente estas questões através, nomeadamente, da análise da “proposta da educação inter/multicultural e a crítica neo-marxista”, onde o autor defende que as políticas educativas e a escola têm procurado “responder à penalização injusta” de que são alvo os grupos sociais desfavorecidos e pertencentes a minorias étnicas, através de dois tipos de propostas que efectivamente não respondem a essa diversidade: tem-se desenvolvido, por um lado, “a chamada «educação inter/multicultural» que apela para um pluralismo cultural («benigno») dentro da escola e, por outro, tem existido a crítica neo-marxista com a sua ênfase na relação estrutural entre currículo escolar diferenciado e um mercado de trabalho segmentado” (Ibid.:10). Dentro da primeira proposta e na perspectiva de Stoer, “o pressuposto é que um currículo mais sensível à diferença conduzirá necessariamente a um acesso e a um nível escolar mais altos e, conseqüentemente, a um acesso facilitado ao mercado de trabalho” (Ibid.). E as críticas a esta posição baseiam-se no facto desta considerar de uma forma acrítica, por um lado, que existe “uma conexão linear entre credenciais educativas e a estrutura ocupacional, sendo ingénua face ao mercado de trabalho (que é, ele próprio, discriminador)”, demonstrando que “os pressupostos básicos da educação inter/multicultural [principalmente nos Estados Unidos da América e em Inglaterra] são «idealistas» ao assumir que distinguindo e

---

sentido de pertencerem ao domínio do “não dito” ou do “sub-dito”, dos despossuídos socialmente de voz dado pertencerem a grupos socialmente destituídos de poder).

destacando *estilos de vida* diferentes melhorará automaticamente as *oportunidades face à vida*”.

Por outro lado, em contextos como o francês, em que as políticas de intervenção estatal a este nível são de “dominante universalista” (Wieviorka, 1995), há uma “tentativa de trabalhar problemas em comum na sala de aula, deixando as diferenças culturais aparecer somente através do processo de negociação inerente à comunicação entre culturas” (Stoer, 1994:11), o que, na perspectiva de Stoer, é «ingênuo» “face aos estatutos sociais desiguais dos diferentes grupos sociais” (Ibid.).

Dentro da segunda proposta, e apesar de não haver uniformidade de posicionamentos, a argumentação vai no sentido de enfatizar a “relação integral que existe entre as escolas e uma economia e estrutura de poder muito diferenciadas” (McCarthy, 1994:69), defendendo-se que “as diferenças e desigualdades sociais estão firmemente baseadas nas relações e estruturas socio-económicas estabelecidas nas sociedades capitalistas” (Ibid.), subordinando assim a etnia e etnicidade a essas determinantes.

Quer uma, quer outra proposta, revelam-se insuficientes para a compreensão e esbatimento das desigualdades e das exclusões que se (re)produzem na escola, evidenciando a necessidade de uma abordagem “não-sincrónica” no tratamento da diferença.

No que concerne à comunidade cigana em análise, o estatuto relativamente marginal dos seus elementos face à comunidade mais alargada deriva, entre outras razões, do facto:

- de não serem grupos constituídos por relação à propriedade e ao sistema de produção;
- das representações sociais dos grupos maioritários, construídos na base de estereótipos;
- da construção, pela escola, de uma “relação de diferenciação que se exprime sobretudo através da etnia” (Stoer, 1994);
- da incapacidade de transformação, pelo sistema escolar, das suas “competências culturais” em “capital cultural” (Bourdieu, 1977);<sup>261</sup>

---

<sup>261</sup> Pierre Bourdieu, no seu livro intitulado “Outline of a theory of Practice” (1977) reflecte acerca da (im)possibilidade da *competência cultural* que o autor considera que todas as classes sociais possuem, poder ser transformada em *capital cultural* pela instituição escolar, referindo a esse propósito que,



Assim, a transformação do valor escolar eventualmente adquirido, em estatuto social, não se processa de forma automática, do mesmo modo que para outros grupos sociais desfavorecidos, embora de forma mais acentuada no que diz respeito à comunidade cigana).

É no sentido de contribuir para a transformação desta realidade socio-escolar que Stoer (1994) conceptualiza tipos-ideais antagónicos de professores e de professoras - o/a professor/a monocultural e o/a professor/a inter/multicultural -, este último grandemente responsável por operar parte das mudanças necessárias para a “promoção de um democracia aprofundada (...) construída na base do *sucesso* escolar” (Ibid.:18), criando os espaços e as condições necessárias para a construção de uma “cidadania baseada na democracia participativa”<sup>262</sup> (ibid:19).

Procuramos, assim, ao longo deste trabalho, por um lado, reflectir sobre as sociedades multiculturais e os seus efeitos na construção ou não de sociedades tendencialmente mais democráticas e na (re)produção dos contextos locais, e, por outro, problematizar essa diversidade social presente na escola em termos de etnicidade, género e classe social, numa perspectiva de “não-sincronia” (McCarthy, 1994) dos seus efeitos, numa tentativa de desocultação e compreensão de um determinado contexto social e socio-educativo e das subjectividades que aí se jogam.

---

“Tal como uma economia saudável não pode funcionar como capital até estar ligada a um aparelho económico, assim a competência cultural nas suas várias formas não pode constituir-se em capital cultural até estar inserida nas relações objectivas entre o sistema de produção económico e o sistema que produz os produtores que é constituído pela relação entre o sistema escolar e a família”, ou seja, a competência cultural constitui-se em capital cultural quando está ligada à “cultura oficial” dominante na instituição escolar dado ser aquela que constitui o *habitus* dos grupos socialmente detentores de poder nas várias esferas da sociedade.

Relativamente ao conceito de *capital cultural*, que o autor formula como forma de compreensão das desigualdades de desempenho escolar por parte de crianças provenientes de diferentes classes sociais, Bourdieu (1979, in Nogueira e Catani, orgs.,1998: 9,10, 73), considera que aquele existe sob três formas: “no *estado incorporado*, sob a forma de disposições duráveis no organismo (...) pressupondo um trabalho de inculcação e de assimilação (...); no *estado objectivado*, sob a forma de bens culturais (quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas), transmissíveis de maneira relativamente instantânea quanto à propriedade jurídica (...); no *estado institucionalizado*, consolidando-se nos títulos e certificados escolares que, da mesma maneira que o dinheiro, guardam relativa indepedência em relação ao portador do título (...). De acordo com o autor, “por meio dessa forma de capital cultural é possível colocar a questão das funções sociais do sistema de ensino e de apreender as relações que mantém com o sistema económico”. Relações essas que, na nossa perspectiva, que se poderão traduzir em formas de transformação/não transformação da competência cultural em capital cultural, ou seja, em capital escolarmente rentável.

<sup>262</sup> Posteriormente, retomaremos a análise destes tipos-ideais

## 2. Organização do livro

Neste sentido, este livro encontra-se essencialmente dividido em quatro capítulos, complementares entre si:

- um *primeiro*, em que problematizamos os contornos da investigação realizada, levantando interrogações resultantes das nossas preocupações teóricas e de algum conhecimento do contexto estudado, e onde procuramos também reflectir sobre conceitos que consideramos cruciais para a compreensão do trabalho de campo realizado, cruzando diferentes perspectivas sobre as sociedades multiculturais com diferentes perspectivas de olhar a escola;

- um *segundo*, onde questionamos o valor heurístico da conceptualização da comunidade cigana estudada como sistema tradicional de estruturação social, isto é, as classes sociais, problematizando, por um lado, a possibilidade de existência de um *habitus* de etnia (por oposição a um *habitus* de classe) que informa e enforma as formas de vida desta comunidade e, por outro lado, de *lugares de etnia*, por relação aos quais seriam compreensíveis as heterogeneidades encontradas dentro deste grupo étnico e também na relação com o “outro” culturalmente diferente de si;

- um *terceiro* capítulo, onde reflectimos sobre a pesquisa de terreno realizada num contexto social em que, como já referimos, as dimensões da etnicidade estão presentes: uma comunidade cigana inserida num bairro da periferia da cidade do Porto.

Procuramos analisar sociologicamente a relação que algumas famílias de etnia cigana estabelecem com a escola pública, procurando compreender o significado atribuído por aquelas famílias ao trabalho e saberes escolares, tendo em atenção as especificidades do modelo de socialização de que são alvo as raparigas (e, por comparação, os rapazes) desta etnia, estabelecendo algum paralelismo com outros estudos realizados neste âmbito.

Tentamos, simultaneamente, *compreender* as formas de perspectivar a escola por esta comunidade, por referência às possibilidades de inserção dos dois géneros no mercado de trabalho assalariado da sociedade mais abrangente;

- num *quarto* e último capítulo, procuramos analisar o papel da escola e os contextos e processos que dão forma e conteúdo às práticas pedagógicas das professoras, através do conhecimento e compreensão das respostas da EB1,2 que serve esta comunidade, à diversidade do seu público. Assim, numa perspectiva de “não-sincronia” (McCarthy, 1994), tentamos cruzar as dimensões de classe social, género e etnicidade, problematizadas a partir da análise das práticas e dos discursos das professoras que fizeram parte deste trabalho.

Nas considerações finais, relevamos e articulamos conceitos, problemáticas e resultados reflectidos ao longo deste trabalho, mas que consideramos pertinente enfatizar no final deste livro que, por sua vez, se constitui numa primeira etapa de um percurso-processo que tem/terá continuidade no presente/futuro da nossa investigação.

## Capítulo 1

### ENQUADRAMENTO GLOBAL DA PROBLEMÁTICA: SOCIEDADES E ESCOLAS MULTICULTURAIS

A intensificação, a nível mundial, de fenómenos como o racismo, visível nos conflitos que opõem comunidades étnicas diferentes, trouxe para o debate teórico, de uma forma mais acentuada, a problematização de temáticas como globalização<sup>263</sup>, modernidade<sup>264</sup>, sociedades multiculturais...

---

<sup>263</sup> De acordo com Giddens (1992:45), o fenómeno da globalização poderá ser definido como a “intensificação de relações sociais de escala mundial que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância, e vice-versa”. Mas, se como refere Giddens, as mudanças locais podem influenciar as mudanças ao nível global e vice-versa, isto significa que globalização não é sinónimo de homogeneização, abrindo espaço para a diversidade e o direito à diferença. Giddens fala da *relação dialéctica* entre o local e o global, referindo não existir uniformidade no modo como localmente são acolhidos os acontecimentos, na medida em que no local o global é recriado e reinterpretado continuamente. Dale (1996) acrescenta que o fenómeno pode ser global, mas os seus efeitos não são os mesmos em diferentes contextos, dando lugar a respostas e interpretações diferenciadas, falando do *efeito de sociedade* como forma de refractar e transformar os efeitos da globalização, o que significará, na nossa perspectiva, combater novas formas que o capitalismo possa revestir, das quais a globalização se apresenta como uma delas.

<sup>264</sup> O projecto da modernidade e as suas possibilidades de concretização - a modernização - e os debates e controvérsias teóricos em torno desta problemática e das possibilidades de estarmos a assistir a “mudanças subparadigmáticas” ou “paradigmáticas” (Sousa Santos, 1995), são demasiado ricos e complexos para poderem ser traduzidos *em* e reduzidos *a* algumas páginas deste trabalho. Limitar-nos-emos aqui a identificar a modernidade com os “modos de vida e de organização social que emergiram na Europa cerca do século XVII e que adquiriram, subsequentemente uma influência

Com efeito, as interdependências mundiais, a livre circulação de mão-de-obra pelos Estados Europeus, a intensificação das trocas comerciais, o reforço do capitalismo<sup>265</sup>, exacerbaram tensões, radicalizaram as diferenças culturais, transformaram as sociedades. O “mito da homogeneidade cultural” (Cortês e Pacheco, 1991) foi questionado, trazendo para o debate teórico e para o debate público de forma mais acentuada, a discussão de problemáticas inerentes à multiculturalidade das sociedades e os seus efeitos ao nível da interacção social entre sujeitos-actores pertencentes a diferentes categorias culturais.

Por isso se torna interessante discutirmos, do ponto de vista teórico, o conceito de multiculturalismo e os diferentes significados que lhe poderão ser atribuídos, bem como as implicações sociais resultantes da sua aplicação ao nível da construção das sociedades.

É neste sentido que Wieviorka (1999), num artigo desafiador e provocatório intitulado “Será que o multiculturalismo é a resposta?” interroga a validade e a actualidade deste conceito face à complexidade e dinamismo dos processos sociais, considerando que “a palavra multiculturalismo remete demasiado para a imagem de simples coexistência democrática de culturas já estabelecidas para que a possamos adoptar plenamente”. Na perspectiva do autor, o multiculturalismo “teve a sua

---

mais ou menos universal” (Giddens, 1992:1), modos de vida e de organização social esses que “conduziriam à formação de uma ordem social mais feliz e mais segura” (Ibid. :7). Mas a ideia de que os modos de vida nascidos da concretização do projecto da modernidade nos separaram dos tipos tradicionais de ordem social, significa que as transformações ocorridas quer no plano da *extensividade*, quer no plano da *intensividade* (Giddens, 1992), nos levam a repensar as formas de vida local, assistindo-se actualmente à emergência da revalorização do local e do indivíduo, no sentido da emergência da sua subjectividade, registo no qual se insere a investigação que realizámos. No entanto, o projecto socio-cultural da modernidade, assentando em dois pilares: o “pilar da regulação” e o “pilar da emancipação” (Sousa Santos, 1993), falhou na sua concretização pelo excesso de desenvolvimento do primeiro em detrimento do segundo; o “excesso de promessas” do projecto da modernidade saldou-se, na prática, num “défice do seu cumprimento” (Ibid.), conduzindo não a um maior bem estar da humanidade, mas a um maior desequilíbrio social. Queremos no entanto salientar que, na nossa perspectiva, este desequilíbrio social não resultou do excesso ou irrealismo das promessas da modernidade, mas da apropriação diferencial que os grupos socialmente detentores do poder nas suas diferentes formas, fez delas nos processos de modernização em curso. Para uma discussão aprofundada desta problemática, ver Giddens (1992), Habermas (1990), Sousa Santos (1993, 1995), Touraine (1992), Lyotard (1989) e Sousa Ribeiro (1988), entre outros.

<sup>265</sup> que, de acordo com Wallerstein (1979:19, cit. Hall, 1997:72) “foi desde o início, um elemento da economia mundial e não dos Estados-nação”, não permitindo “que as suas aspirações fossem determinadas por fronteiras nacionais”.

utilidade na formação de debates decisivos mas está hoje, senão gasta, pelo menos datada”(ibid.44).

Wieviorka, na análise problematizadora mas simultaneamente céptica que faz do conceito de multiculturalismo e dos seus efeitos sobre os processos sociais, parece-nos negligenciar o facto de, ao mesmo tempo que coexistem diferentes concepções e práticas de multiculturalismo, este conter em si próprio múltiplas potencialidades, pela capacidade de reflexividade e pela sua capacidade transformativa, dependendo do quadro teórico-ideológico de análise a partir do qual seja abordado e problematizado. Na nossa perspectiva, o conceito continua actual, não sendo necessário um *pós-multiculturalismo* para responder à complexidade das sociedades.

É precisamente no sentido de compreender os diferentes debates teóricos que se vão travando a este nível que se torna importante a reflexão de Cortesão (1997:92), quando refere que “multiculturalismo (...) é um conceito complexo e ambíguo de que os autores se socorrem, embora não partilhem obrigatoriamente a mesma visão do mundo. E poderão até evocá-lo com propósitos não coincidentes ao tentar enfrentar problemas com que se vão deparando”. Por isso, “a tentativa de identificação do quadro teórico e ideológico em que se movem, poderá constituir um desafio interessante” e necessário, acrescentamos nós, para o questionamento e problematização do conceito e dos seus efeitos práticos ao nível da configuração das sociedades.

Neste sentido, importará questionar a significação que poderá ser atribuída à “diferença” numa perspectiva de “multiculturalismo conservador”, de “multiculturalismo liberal”, de “multiculturalismo de esquerda liberal”, ou de “multiculturalismo de resistência crítico” (McLaren, 1995).

Transpondo estas perspectivas para a análise da instituição escolar, é também nossa preocupação compreender o tipo de atitudes e de práticas que poderão corporizar.

É este debate que nos propomos fazer seguidamente, através de um diálogo com diferentes autores, começando pela discussão do conceito de diferença.

### **Na base da multiculturalidade o reconhecimento e a aceitação da diferença**

De acordo com Pierucci (1990: 11), a ideia de que “os seres humanos não são iguais porque não nascem iguais e portanto não podem ser tratados como iguais” foi apreendida pela direita nos finais do século XVIII, com o objectivo de justificar hierarquizações e reclamar a segregação, explicando e legitimando assim as desigualdades sociais existentes. A esquerda acabou por se apropriar da noção de diferença para proclamar o direito a essa diferença, mas numa base de igualdade de direitos e de escolhas. Mas porque o conceito vem originariamente da direita, as ambiguidades em torno do mesmo levam constantemente à necessidade de explicitação, pela esquerda, de que quando fala em diferença, fá-lo “sem abrir mão da igualdade” (ibid.: 16).

O autor considera no entanto que a apropriação pela esquerda de uma temática originariamente da direita teve o “efeito bumerangue” uma vez que a nova direita se voltou a apropriar do termo “num processo de reideologização neo-racista” legitimado por “haver estagiado na esquerda”, fazendo da diferença “um direito das maiorias se defenderem da ‘miscigenação cultural” (ibid.: 29). Pierucci alerta assim para as “ciladas da diferença” daqui resultantes, considerando que “a argumentação diferencialista” perde força e vê o seu sucesso ameaçado pelo “facto de não ter mais lugar político fixo” (ibid.:31).

Neste sentido, autores há que defendem a utilização da noção de diversidade por oposição à noção de diferença, dado considerarem que a primeira sugere a existência da variedade, sem hierarquização ou estigmatização, enquanto que a segunda marca e compara identidades e culturas (Abdallah-Preteceille, 1994).

Queremos, por isso, desde já sublinhar que consideramos que o termo “diferença”, em si, não exprime a ideia de desigualdade; a interpretação da diferença e as relações de poder entre diferentes grupos cultural e socialmente constituídos é que poderão originar relações de desigualdade.

Guillaumin (1995) remete-nos também para a hierarquização presente no conceito de diferença. O autor considera que só se atribui o estatuto de diferente aos grupos minoritários “em estado de dependência”, remetendo para a existência de um referente, ou seja, a existência de um grupo maioritário (em termos do poder de que possa dispôr).

Salientamos, no entanto, que dados recolhidos no trabalho de campo junto da comunidade cigana, demonstraram que um número significativo dos seus elementos consideram serem diferentes dos elementos que constituem a sociedade mais alargada, mas essa percepção da diferença não tem implícita a ideia de inferioridade ou de subalternidade; consideram-se diferentes mas superiores, baseando essa superioridade em valores subjacentes à sua cultura, tais como a valorização e o respeito pelos mais velhos, a solidariedade e a coesão de grupo. Portanto, neste caso específico, a existência de um referente (o grupo maioritário) serve para afirmar um sentimento de superioridade face a uma sociedade que, na sua perspectiva, não preserva valores que consideram essenciais.

Por seu turno, Lapeyronnie (1995) considera que o “outro” é sempre visto como uma “categoria cultural ou racial”, sendo enclausurado na sua diferença. “Para a vítima do racismo, a sua experiência comporta geralmente uma dupla dimensão. Ela defronta-se com a recusa da alteridade (...) ou o desprezo do seu meio” (ibid.: 302), sendo a discriminação ou a segregação as consequências directas desse fenómeno, ao mesmo tempo que nas suas relações sociais vê recusada a assunção da sua individualidade. O sujeito não é visto como o resultado de um processo de socialização onde se assume também como actor, mas como representando um determinado estilo e modos de vida, identificado com comunidades particulares.

A singularidade dos indivíduos é sistematicamente reduzida a uma globalidade que tem como base o grupo de pertença, traduzindo-se em formas de negação da identidade individual: “a criança [ou o adulto] é conhecida pelas características do grupo de referência e não pela sua própria posição e personalidade” (Abdallah-Preteceille, 1992: 35).

Este percurso pelas concepções de alguns autores acerca do termo diferença, parece apontar para a necessidade da sua substituição por uma nova expressão que não encerre em si mesma as ambiguidades e/ou perversidades que a noção de diferença parece conter. Abdallah-Preteceille (1994) procurou fazê-lo, propondo a sua substituição pela noção de “diversidade” que, pela sua neutralidade, indicaria a possibilidade de construção de relações horizontais, não estigmatizantes.

Mas a ideia de neutralidade que lhe parece estar subjacente poderá ser responsável pela diluição da diferença e do confronto (positivo) entre sujeitos -actores

que partilham códigos culturais diferenciados, retirando força e significado às diferentes culturas, que só poderão sair enriquecidas do confronto entre diferentes formas de interpretar e representar o real social.

Considerando que dificilmente um conceito deixa de ser apropriável por diferentes e até antagónicas concepções políticas, pensamos que o termo diferença remete para o reconhecimento e o conhecimento de diferentes culturas, contendo em si mesmo o desafio da preservação, na mudança, de identidades incessantemente reconstruídas.

### **Racismo e diferença**

Não podemos no entanto ignorar que a diferença, quando entendida como um processo essencialmente vivido e frequentemente não racionalizado origina, não raras vezes, fenómenos de cariz racista, materializados em tentativas de exclusão, marginalização, discriminação social.

Com efeito, o termo “diferença” é frequentemente associado ao fenómeno do racismo, principalmente do racismo que Balibar (1997) designou de “neo-racismo diferencialista”, alicerçado em diferenças culturais e não em diferenças raciais<sup>266</sup>.

É no sentido de procurar traçar um quadro conceptual que ligue modernidade e racismo, que Wieviorka (1995:14-18) reflecte em torno do que designa de “quatro linhas de força, cada uma delas definindo uma fonte virtual do racismo” e que,

---

<sup>266</sup> Touraine (1995:29) refere que “o racismo é uma doença da modernidade. Esta não aceita facilmente a diferença e transforma-a em desigualdade”. O racismo é considerado um fenómeno moderno (Wieviorka, 1995), cujo nascimento os historiadores situam nas proximidades do século XVIII e, em termos analíticos, pode ser “entendido como a combinação de duas lógicas principais” que, sendo distintas em teoria, se conjugam *na prática histórica*: a “lógica desigualitária” (que se apoia em características naturais do grupo racizado) e a “lógica diferencialista” (que põe o acento nas especificidades culturais do grupo segregado). Enquanto a primeira tende sobretudo a discriminar, inscrevendo-se em relações sociais, a segunda tende a segregar, inscrevendo-se numa lógica de ausência de relações sociais ou no desejo dessa ausência (Ibid.:13). Para Wieviorka (ibid. ), é a associação destas duas lógicas que efectivamente produz o racismo.

Balibar (1995:80), considera que o racismo, na diversidade das formas de que se pode revestir, “pressupõe que a relação [entre sujeitos diferentes] não pode ser evitada”, ou seja, os grupos em oposição pertencem a um mesmo espaço social, sendo “necessário, por conseguinte, que o outro não seja externo mas interno, mesmo e sobretudo, se esta «interioridade» assuma a forma de repulsão ou de exclusão”.

Para uma análise mais desenvolvida, crítica e reflexiva da problemática do racismo e das suas múltiplas consequências, ver Wieviorka (Org.), 1995.



globalmente, “define o espaço no interior do qual são susceptíveis de se desenvolver quer as ideias, quer a prática do fenómeno”.

Estas quatro linhas de força são designadas pelo autor de “racismo universalista” (ou “modernidade contra identidade”), “queda e exclusão sociais” (ou “modernidade contra modernidade”), “identidade contra modernidade” e “racismo intercomunitário” (ou “identidade contra identidade”). Iremos debruçar-nos sumariamente sobre cada uma delas, procurando reflectir em que medida consideramos que estas se aplicam ou não à comunidade cigana analisada.

O “racismo universalista” (ou modernidade contra identidade) caracteriza-se por pretender integrar os elementos racizados na concretização do projecto da modernidade, dissolvendo nela as suas identidades. A diferença é considerada anti-moderna e a homogeneidade uma forma de ascender ao progresso.

No caso dos ciganos, integramos aqui a atitude da escola, materializada na concretização das políticas educativas e na acção dos professores e das professoras, através das práticas pedagógicas e dos conteúdos curriculares homogéneos e homogeneizantes e do apelo, implícito ou explícito, à normatividade e à regulação social.

O “racismo intercomunitário” (ou identidade contra identidade) está intimamente relacionado com atitudes e “comportamentos anti-modernos”, normalmente desenvolvidas “em nome de uma identidade” e “contra grupos definidos como culturalmente estranhos à modernidade”<sup>267</sup>.

No que diz respeito à comunidade estudada, algumas atitudes de racismo ‘camuflado’ tornaram-se visíveis nos discursos de algumas professoras e funcionários, (por exemplo, no uso de termos como “ciganita”), bem como nas atitudes de elementos da comunidade portuguesa de cultura portuguesa residente no

---

<sup>267</sup> O célebre caso que opôs a comunidade de Oleiros (Vila Verde) à comunidade cigana, em 1996, onde a primeira procurou expulsar uma família cigana a pretexto desta supostamente traficar droga é, na nossa perspectiva, um exemplo deste “racismo intercomunitário” que, como referimos acima, pode ser considerado como correspondendo a “atitudes anti-modernas”, desenvolvidas em nome de uma identidade e portanto resultantes da afirmação identitária do grupo minoritário (os elementos de etnia cigana) cuja coesão interna e tentativa de preservação de valores culturais, suscita por vezes reacções dos elementos da comunidade maioritária, construídas na base de representações sociais e estereótipos que corporizam o racismo. O receio do diferente e do desconhecido conduz, frequentemente, a atitudes racistas, de discriminação e de exclusão social.

bairro<sup>268</sup>, e implicitamente, nos discursos de elementos de etnia cigana, relativamente ao tratamento de que às vezes são alvo, não por elementos da etnia majoritária moradores no bairro, mas pela sociedade mais alargada<sup>269</sup>.

Relativamente ao eixo de análise “modernidade contra modernidade” (ou “queda e exclusão sociais”), consideramos que o mesmo não se aplica ainda à comunidade em estudo. Com efeito, analisando o percurso socio-histórico deste grupo étnico, verificamos que o mesmo, por efeito de múltiplas estigmatizações sociais, não usufruiu de oportunidades de ascensão social, pelo que consideramos que não poderá ser pensado como estando actualmente em queda. Neste eixo de análise, “o actor racista (...) perde o seu estatuto ou posição social, ou receia perdê-los” (Wieviorka, 1995), o que não nos parece aplicável à comunidade estudada. Por outro lado, não podemos também considerar que esteve no passado socialmente integrado, mas antes num processo continuado de exclusão social. O que consideramos pertinente reflectir é se a concretização do projecto da modernidade não terá como consequência uma mudança no interior desta comunidade, ou seja, se não funcionará como um factor de acentuação da diferenciação cultural interna, que daria lugar ao que nós designamos por *lugares de etnia* e que desenvolveremos no segundo capítulo deste trabalho.

---

<sup>268</sup> A título de exemplo, e relativamente à comunidade majoritária moradora no bairro, relatarei um episódio que anotei no meu diário de bordo. Numa das minhas frequentes idas ao bairro para falar/entrevistar famílias portuguesas de etnia cigana, dirigia-me a casa de uma dessas famílias para uma conversa informal. Subi ao respectivo andar do bloco de apartamentos e parei, indecisa entre o 2º esquerdo ou o 2º direito. Decidi-me por um deles: toquei à campainha, abriram a porta e surgiu uma senhora que não era cigana. Perguntei se era ali que morava a Dona X. A senhora respondeu: “não, aqui não mora, mas neste andar não mora nenhuma Dona X. Após a minha insistência, dizendo: “mora sim, então deve ser daquele lado”, a senhora olhou para mim, aproxima-se mais e baixando o tom de voz, quase em segredo, respondeu: “não, não menina, daquele lado mora uma cigana!” Na perspectiva daquela moradora, uma cigana não possuiria estatuto social que lhe permitisse um tratamento igual ao que esta moradora teria direito

<sup>269</sup> Reproduzimos aqui, a este propósito, um excerto de uma entrevista a um português adulto de etnia cigana: “A sra. professora sabe que geralmente não gostam de dar emprego a ciganos. Eu tenho um sobrinho meu, que andou a tirar um curso de formação aqui no Bairro e não conseguiu ninguém que lhe desse estágio! Sabe porquê? Porque as pessoas julgam que os ciganos são todos iguais, mas não são! Eu, há ciganos aqui no bairro com quem eu não me dou. Nós não somos todos iguais. Como em todas as raças, há boas e más pessoas e se não nos dão uma oportunidade, em que é que se vai empregar a malta nova?” Este extracto da entrevista remete-nos precisamente para as reflexões de Lapeyronnie (1995) e de Preteceille (1992) acerca do “outro”, que referimos anteriormente e do seu enclausuramento numa “categoria cultural e racial”. Veremos posteriormente, na análise do trabalho de campo, que também algumas professoras vêem as crianças ciganas como pertencentes a uma “categoria racial ou cultural”.

Quanto ao eixo de análise “identidade contra modernidade”, ainda não desenvolvemos suficiente reflexão sobre o mesmo para procedermos no momento à sua análise. No entanto, face ao conhecimento que possuímos acerca desta comunidade, não nos parece existir uma identidade declaradamente contra a modernidade, mas antes uma *adaptação instrumental* da identidade à modernidade no sentido de retirar da mesma os benefícios possíveis para a manutenção de uma continuidade cultural no que concerne aos valores mais significativos para esta comunidade, não se colocando nem dentro nem fora da modernidade, mas antes na sua fronteira, um pé do lado de cá, um pé do lado de lá, *jogando o jogo do estrategicamente possível*. Esta é também uma análise que pretendemos desenvolver em trabalhos futuros.

### **Diferentes concepções de multiculturalismo informam diferentes concepções de diferença**

A discussão acerca da actualidade e valor heurístico do conceito de diferença, a sua conexão prática a fenómenos relacionados com manifestações de racismo nas suas diferentes formas, conjugada com a problematização desta noção à luz de diferentes concepções de multiculturalismo, poderá também oferecer-nos um excelente campo de reflexão em torno da construção de sociedades e escolas multiculturais.<sup>270</sup> É o que procuraremos fazer de seguida.

Num estimulante artigo intitulado “White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism”, McLaren (1995) procura formular uma grelha teórica de análise que consiga “traduzir e mapear o campo cultural de raça e etnicidade” no sentido de ajudar a discernir as múltiplas vias nas quais a diferença é construída, chamando a atenção para o facto de, o que o autor designa por Multiculturalismo Conservador, Multiculturalismo Liberal, Multiculturalismo de Esquerda Liberal e Multiculturalismo de Resistência Crítico, serem tipos-ideais

---

<sup>270</sup> Não querendo aqui alimentar a polémica em torno do(s) significado(s) dos conceitos de multiculturalismo e interculturalismo, do que os aproxima ou diferencia, (ver, a este propósito, por exemplo, Stoer, 1992 e Aguilar, 1998) gostaríamos de clarificar que, para nós, o multiculturalismo de resistência crítico ou o interculturalismo crítico podem ser usados como sinónimos dado considerarmos que ambos remetem para a construção de uma interacção positiva entre sujeitos – actores pertencentes a diferentes categorias culturais e, conseqüentemente, para a composição e construção de sociedades tendencialmente mais democráticas.

(*ideal-typical*) de análise construídos para enquadrar as suas representações da realidade.

De acordo com McLaren, o Multiculturalismo conservador “tem as suas raízes na escravatura, no colonialismo, no imperialismo cultural, na supremacia branca”. No entanto, ao proclamar o imperialismo cultural e a supremacia branca, “recusa tratar a brancura (*whiteness*) como uma forma de etnicidade, colocando a brancura como uma norma invisível” (ibid.: 49), por relação à qual as outras etnicidades são julgadas e implicitamente hierarquizadas.

Com efeito, muitos defensores desta perspectiva não se afastaram do legado colonialista da supremacia branca, embora oficialmente se distanciem de ideologias racistas. A ideia de supremacia branca subjacente a esta perspectiva, é baseada na assunção da “inferioridade cognitiva” de certas minorias (como a negra), motivada por privações culturais de origem familiar e que explicariam o facto de determinadas minorias serem bem sucedidas por relação a outras (ibid. 48), ao mesmo tempo que fornecem aos seus defensores a desculpa de que necessitam para justificar a ocupação maioritária pela elite branca, de postos de trabalho prestigiantes, colocando-os no topo da hierarquia social.

Em termos escolares, esta perspectiva pretende assimilar os estudantes numa ordem social injusta, argumentando que qualquer membro, de qualquer grupo étnico poderá colher os benefícios económicos das ideologias neocolonialistas e correspondentes práticas sociais e económicas. Mas para isso torna-se necessário despojar-se dos seus valores culturais (ibid. 49), tornando-se em sujeitos culturalmente assimilados.

O termo “diferença” é então usado para disfarçar uma ideologia de assimilação<sup>271</sup> que, na nossa perspectiva, estaria na base da construção de *sociedades*

---

<sup>271</sup> De acordo com Banks e Lynch (1984), a assimilação cultural acontece quando um grupo étnico ou cultural “adquirir os comportamentos, valores, perspectivas, *ethos* e características de outro grupo cultural ou étnico”, ao mesmo tempo que “perde as suas próprias características”.

Há, portanto, um atravessar da fronteira que separa as respectivas identidades culturais e sociais, aproximando-se o sujeito-actor, consciente ou inconscientemente, da identidade de um “outro” que poderá ser avaliado como melhor pelo sujeito assimilado. Queremos no entanto assinalar que, na nossa perspectiva, este processo de assimilação nunca é total, restando sempre alguns elementos, mesmo que residuais, de uma identidade primária. Por outro lado, cremos também ser necessário não despolitizar o conceito de assimilação, que frequentemente ocorre por uma vontade mais ou menos implícita, mais ou menos oculta do Estado, traduzida exactamente numa política de assimilação de minorias como forma de diluir as possibilidades de existência de conflitos negativos inter-comunidades. Numa análise sociológica do fenómeno, não podemos ignorar as lógicas de poder que

*culturalmente hegemônicas*. Esta forma de perspectivar a diferença aproxima-se do “racismo universalista” (ou modernidade contra identidade) de que fala Wieviorka (1995) e de uma *escola* que designaríamos *de domesticação* (domesticação das mentes para a aceitação de uma *hereditariedade socio-cultural*, de um *estatuto herdado*) e veiculadora de uma cultura erudita, onde um/a professor/a que chamaríamos de *pré/monocultural* (anterior à construção da escola de massas), desenvolveria uma pedagogia baseada na ideologia do “déficit”, do “handicap socio-cultural”.

Por seu turno, o Multiculturalismo Liberal defende, como base da sua argumentação, a existência de uma igualdade natural entre todas as populações raciais e étnicas. Esta perspectiva é baseada “na igualdade (*sameness*) intelectual entre as raças, na sua equivalência cognitiva ou na racionalidade iminente em todas as raças, que lhes permite competir igualmente numa sociedade capitalista”. De acordo com esta perspectiva, a igualdade está ausente da sociedade Norte-Americana devido, não à privação cultural dos diferentes grupos étnicos, mas porque as oportunidades sociais e educacionais não existem de forma a que todos possam competir igualmente no mercado capitalista. Os defensores desta concepção acreditam que os constrangimentos sociais e económicos existentes podem ser modificados ou corrigidos de forma a que possa vir a ter lugar uma relativa igualdade.

A crítica de McLaren a esta posição, é a de que ela frequentemente “colapsa dentro de um humanismo universalista etnocêntrico e opressivo”, na medida em que, no caso dos Estados Unidos, “as normas legitimadoras que governam a essência da cidadania, estão fortemente identificadas com as comunidades político-culturais Anglo-americanas” (ibid.: 51).

Na nossa perspectiva, esta concepção de sociedade multicultural, quando aplicada à análise das práticas escolares, aproxima-se da ideologia dos defensores de uma “escola meritocrática” (que daria origem a um “estatuto conseguido”) e de um/a “professor/a monocultural” (Stoer, 1994), que consideramos basear-se numa pseudo igualdade de acesso aos bens escolares oferecidos a todos os alunos e alunas,

---

estão subjacentes a práticas ligadas a este conceito, dissimuladas por vezes nas chamadas “políticas de integração”.

independentemente da classe social de pertença, género ou etnia. Nesta escola meritocrática, onde as mesmas oportunidades seriam oferecidas igualmente a todos, o aluno será julgado em função das suas capacidades individuais e do mérito demonstrado, interiorizando como sendo da sua inteira responsabilidade o sucesso ou insucesso escolarmente obtido e que posteriormente funcionará como um factor condicionador da ocupação de determinados postos de trabalho, contribuindo para a construção de determinadas representações sociais acerca dos diferentes grupos socio-culturais.

Os apologistas desta corrente de multiculturalismo negligenciam assim o facto de as oportunidades sociais e educacionais existirem e serem constituídas, nomeadamente, por relação à classe social, ao género e à etnicidade.

O Multiculturalismo de Esquerda Liberal (*Left-Liberal Multiculturalism*), por seu turno, dá “ênfase às diferenças culturais e sugere que a pressão existente para a igualdade entre as raças esconde (*smothers*) diferenças culturais importantes que são responsáveis por diferentes comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais” (McLaren, 1995:51). Os que trabalham dentro desta perspectiva tendem a “essencializar as diferenças culturais”, ignorando a diferença como “uma construção social e histórica que é constitutiva do poder de representar significados (*meanings*)” (ibid.: 52). Ao essencializar a diferença, considera que esta existe independentemente da história, da cultura e do poder.

Do nosso ponto de vista, esta perspectiva de essencialização da diferença, ao considerá-la inscrita e definidora da essência dos indivíduos (ignorando o carácter iminentemente relacional desta), poderá ter como resultado um enclausuramento do sujeito na sua própria identidade e o reforço de estereótipos, impeditivos de uma “tradução cultural”, e da construção de uma “racionalidade transcultural” (Archer, 1990).

Transpondo esta abordagem da realidade macro-social para a análise da realidade micro-social escolar, *consideramos que a adopção desta concepção essencialista da diferença e da identidade, poderá resultar numa forma de fechamento das crianças dentro das culturas que se supõe serem as suas, mas que frequentemente não são mais do que representações socialmente construídas de uma*

*dada realidade, conduzindo à defesa de uma diferença que pode não mais existir naqueles termos.*

Esta perspectiva originará assim a construção do que designaríamos de *realidades fictícias e cristalizadas*, transmitidas às crianças e interiorizadas por estas como verdadeiras; ou seja, corremos o risco das crianças interiorizarem que aquela construção socio-cultural corresponde à sua cultura, e de que elas pertencem a “um só universo de referências - a «sua» minoria” (Machado, 1994), frequentemente folclorizada em práticas extra-curriculares, dando origem a um “pluralismo cultural benigno” (Stoer, 1997)<sup>272</sup> na abordagem da diferença e a uma escola que, baseadas no que dissemos anteriormente, designaríamos de *diferencialista-essencialista*.

Em oposição a estas três formas de perspectivar o multiculturalismo, McLaren (1995) reflecte sobre, e defende, o Multiculturalismo de Resistência Crítico (*Critical and Resistance Multiculturalism*), argumentando que “o multiculturalismo sem uma agenda política transformativa pode ser somente uma outra forma de acomodação à ordem social maioritária”, sendo necessário perseguir o objectivo de “transformar as relações culturais, sociais e institucionais nas quais os significados são produzidos” (ibid.: 53), no sentido de um comprometimento efectivo com a justiça social. O multiculturalismo de Resistência crítico constituir-se-á assim numa “forma de resistir à hegemonia cultural e ao monoculturalismo” bem “como à exploração e opressão socio-económica” (Goldberg, 1995:29).

Uma vez mais estabelecendo um paralelismo com a educação escolar, a transposição para a prática desta perspectiva, implicará uma reforma curricular que “exija professores que interroguem as pressuposições discursivas que informam as

---

<sup>272</sup> De acordo com Stoer (1997) o *pluralismo cultural benigno* rege-se por actos de reconhecimento muito mais do que por actos de conhecimento cultural e caracteriza-se por “assumir automaticamente a diferença como positiva (cai-se num relativismo cultural chique e piedoso pouco problematizado e reflectido); por se admitir que basta a formação de uma atitude multicultural entre os professores para garantir a mudança educativa (desenvolve-se a retórica da educação multicultural); enfatiza-se ‘estilos de vida’ relegando para segundo lugar ‘oportunidades de vida’ (elogia-se a tolerância em vez de promover a justiça social); as diferenças culturais são tidas como se fossem problemas para ‘resolver’ em vez de base para a construção de pontes entre culturas ‘incompletas’ (promove-se um falso universalismo em vez do diálogo entre culturas); ‘resolve-se’ a questão das diferenças culturais através do processo de negociação pela comunicação entre culturas (ignora-se tanto os estatutos sociais desiguais dos diferentes grupos culturais como o papel do Estado na mediação da diferença); desenvolve-se estratégias para a educação intercultural num aparente vácuo social e político assim produzindo meras técnicas descontextualizadas (desvirtua-se a educação intercultural divorciando-se da construção da sociedade multicultural”.

suas práticas curriculares por relação à raça, classe, género e orientação sexual”, uma reforma curricular que seja sinónimo do reconhecimento de que “os grupos estão diferentemente situados na produção do conhecimento dominante ocidental”, devido à posse diferenciada de diferentes tipos de poder. Será também necessário desfazer a ideia de “superioridade inerente à racionalidade branca (*wihteness*) e ocidental” (ibid.: 63), para então ser possível uma educação multicultural crítica e problematizadora, no sentido de encontrar caminhos possíveis para a construção de uma maior justiça social e de uma *escola cidadã*.

E é nesta linha teórica que Stoer (1994), conceptualizou o tipo-ideal de professor/a inter/multicultural que, por oposição ao/a professor/a monocultural, protagonizará algumas das mudanças necessárias à construção de sociedades mais igualitárias.

Estes tipos-ideais de professores/as problematizados por Stoer, procuram configurar diferentes formas de olhar *a* e trabalhar *com* a diferença, em função das estruturas e das dinâmicas sociais, constituindo-se numa “ferramenta heurística” (Garvía, 1998) para a explicação sociológica de uma dada realidade.

De acordo com Stoer (1994), grande parte dos professores e das professoras das escolas portuguesas aproximam-se mais do tipo-ideal de professor/a monocultural, dado não considerarem, nas suas práticas pedagógicas, a diversidade de culturas presente nas suas salas de aula, pelo facto de frequentemente apenas “reconhecerem” a existência de diferenças culturais e raramente as procurarem “conhecer”. Neste sentido, este professor ou professora “considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula, veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos”. Subjacente a esta postura pedagógica está o pressuposto de uma “escola meritocrática” (ibid.: 19), onde, numa lógica Parsoniana (1963), cada um e uma terá sucesso de acordo com o desempenho académico individual, estando garantida à partida a igualdade de oportunidades uma vez que o currículo explícito e o currículo oculto é igual para todos os alunos e alunas e o/a professor/a desenvolve uma pedagogia baseada na neutralidade das suas acções. Este tipo de escola e este tipo-ideal de professor/a monocultural contribuirá fundamentalmente para a reprodução da estrutura social existente, ou seja, para a manutenção de uma determinada ordem social.



Em oposição a este tipo de escola e a este tipo-ideal de professor/a, Stoer (Ibid.) propõe a construção de professores/as inter/multiculturais, capazes de introduzir o “ruído da multidimensionalidade” (McCarthy, 1994), através da construção de “dispositivos pedagógicos” que possibilitem trabalhar, na sala de aula, numa perspectiva valorativa positiva, a cultura familiar de cada criança e jovem.

Consideramos que na base deste trabalho pedagógico está o desenvolvimento de uma consciência crítica que aproxima estes/as profissionais do tipo-ideal de “intelectual transformador” (Aronowitz & Giroux, 1992) e a capacidade de trabalhar pedagogicamente a partir não só do reconhecimento mas também do conhecimento das diferenças culturais dos seus alunos e alunas, desenvolvendo a “*noção de cultura como prática social*” (Stoer, 1994:19). Neste sentido, “o professor inter/multicultural configura-se (...) como um dispositivo de aprofundamento do espaço democrático da *Escola para Todos*” (ibid.:20), contribuindo para a construção de uma escola mais democrática através da produção social, partindo exactamente da *noção de cultura como prática social*<sup>273</sup>.

De acordo com McLaren (1995), olhando o multiculturalismo dentro desta perspectiva de resistência crítica, as perspectivas conservadora e liberal, com a sua ênfase na semelhança, por um lado, e a perspectiva liberal de esquerda, com a tónica na diferença, por outro, são, na opinião do autor, “falsas oposições”, dado que “a identidade baseada na semelhança e a identidade baseada na diferença, são formas da lógica essencialista: em ambas, as identidades individuais são vistas como autónomas, auto-contidas e auto-dirigidas” e não como socialmente construídas.

---

<sup>273</sup> Não queremos deixar de salientar aqui os resultados do trabalho de campo realizado junto de professores da escola dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico que serve a comunidade e que reflectiremos no capítulo IV e que nos alertaram para a possibilidade de existência, num mesmo docente, do que designámos de *perfis pessoais-profissionais simultaneamente mono e multiculturais*. Com efeito, a observação participante e as entrevistas realizadas a professores/as apontaram para a existência de formas diversificadas e contraditórias de ser professor/a, ora aproximando-se do perfil de professores/as monoculturais e etnocêntricos, ora aproximando-se do perfil de professores/as multiculturais, atentos à diferença. Esta simultaneidade de perfis pessoais-profissionais mono/multiculturais parece indiciar estarmos na presença de um corpo docente que se encontra num processo de (re)construção das suas práticas profissionais, da sua concepção de ser professor/a. Na nossa perspectiva, as práticas pedagógicas destes docentes reflectem o que Stoer & Araújo (1992) designaram de “crise e consolidação da escola de massas” em Portugal: enquanto a consolidação da escola de massas está relacionada com o aumento gradual do número de anos da escolaridade obrigatória, a sua crise resulta da “sua incapacidade, até à data, de resolver a questão da desigualdade social e cultural”, ao mesmo tempo que assistimos à “promoção da desigualdade por essa mesma escola”. Assim, os perfis pessoais-profissionais docentes que observamos são o resultado da tentativa (ainda não conseguida) de trabalhar, em Portugal, com a acentuada heterogeneidade cultural resultante da construção da actual escola de massas.

Dentro da perspectiva do multiculturalismo de resistência crítico, a diferença em si não é vista como uma meta, sendo necessário afirmá-la “dentro de uma política de crítica cultural e um comprometimento com a justiça social”, sem esquecer que a diferença “é sempre um produto da história, da cultura, do poder e da ideologia” (ibid.: 53). Neste sentido, as diferenças não podem ser vistas como “absolutas, irreduzíveis, ou intratáveis, mas como indecisas (*undecidable*) e social e culturalmente relacionais”. A diferença precisa então de ser “reescrita”, no sentido de ser equacionada como *diferença em relação (difference-in-relation)*, continuando o esforço para mudar as “condições materiais que [em cada sociedade] permitem que as relações de dominação prevaleçam acima das relações de igualdade e justiça social”, numa tentativa de “transformar o próprio valor da hierarquia em si” (ibid.: 58), seguido de uma mudança das estruturas materiais e de supremacias culturais que estão na base da dominação exercida por determinados grupos sociais sobre grupos destituídos de poder socialmente reconhecido.

### **Multiculturalismo e identidade**

Consideramos que a clarificação, problematização, e adoção desta abordagem complexa, como complexa é a realidade social e cultural que analisa, que permitirá construir caminhos de igualdade, baseados numa “democracia cultural” (Perotti, 1994)<sup>274</sup>, que se constroi na valorização social das culturas de comunidades particulares que constituem as “sociedades nodais” e na luta contra a discriminação negativa, desfazendo a “ideia elitista de cultura”; caminhos que possibilitem a construção de “identidades de fronteira” (McLaren, 1995), entendidas como “espaços intersubjectivos de tradução cultural - espaços linguisticamente multivalentes de diálogo intercultural” (ibid.: 65).

---

<sup>274</sup> De acordo com Perotti (1994:48), a noção de “democracia cultural” foi recentemente desenvolvida, tendo por base os “movimentos de ressurgimento das culturas minoritárias regionais e nacionais de alguns países, sobretudo europeus, que viveram um processo unificador e centralizador, contrário ao direito à identidade” (...), introduzindo o conceito de cidadania cultural relativamente ao conceito de cidadania política (direito de voto e delegação de poder) e de cidadania social (direitos sociais)”. A democracia cultural é portanto um projecto político que, partindo da diversidade cultural, procura dar a cada indivíduo e grupo as possibilidades e meios necessários para promover a sua cultura naquilo que ela tem de essencial para cada um. Sobre este conceito, ver também Touraine, (1998).

Aproximando-se deste conceito de “identidade de fronteira”, Hall (1997) refere que, nesta época de globalização, poderá ser tentador pensar-se na identidade como estando destinada a confinar-se às suas raízes ou, pelo contrário, a desaparecer através da lógica da assimilação e da homogeneização. Mas este poderá ser um falso dilema, pois existe uma terceira possibilidade, que é a possibilidade da “tradução”, que significa “transportar entre fronteiras” (Rushdie, cit. em Hall, 1997) e resulta, na nossa perspectiva, da preservação de características da cultura de origem e da interiorização de características das culturas de “acolhimento”, que por sua vez também sofrem estas influências, dando origem a “culturas híbridas, irrevogavelmente *traduzidas*” (ibid.), mas singulares.

Esse “transportar entre fronteiras” que referimos acima, resultaria numa “terceira pessoa [no lugar do eu e do outro] híbrido enriquecido com as aprendizagens do exterior e com as diferenças culturais que confronta” (Vieira, 1995:134). É também nesta linha que Madureira Pinto (1991:218, 219), reflectindo em torno do conceito de identidade, considera que, em termos sociológicos, este conceito “não pode senão assumir e reforçar a vocação iminentemente relacional (portanto, não essencialista)” do mesmo, sendo necessário “não se perder de vista que as identidades sociais se constroem por integração e por diferenciação, com e contra, por inclusão e exclusão e que todo este processo, feito de complementaridade, contradições e lutas, não pode senão conduzir, numa lógica de jogos e de espelhos, a identidades impuras(...)”.

A identidade deverá então ser entendida como “um processo inacabado que se alonga prospectivamente num projecto individual” (Vieira, 1999:41), que é influenciado pelos contextos e pelos processos de interacção social.

Apesar do cepticismo de alguns autores que consideram que as identidades híbridas poderão não ser mais do que identidades justapostas, a “redefinição de essências culturais escalonadas, apresentadas como ‘variedade de escolha’, naquilo que afinal é um supermercado que pertence a um só dono” (Vale de Almeida, 1999: 25), consideramos que o conceito é dinâmico e não estático (identidade entendida como processo), conduzindo exactamente ao que Madureira Pinto designou de

“identidades impuras”, e que, na nossa perspectiva, dá origem a identidades flexíveis, mas singulares<sup>275</sup>.

Nesta mesma linha, Vieira (1999: 48, 49) refere que “a construção/reconstrução da identidade corresponde sempre à integração do novo no já possuído (...), donde resulta não uma adição mas antes uma integração feita um pouco ao modo de cada um. Por isso é autoconstruída. Por isso mesmo é idiossincrática”.

Este hibridismo cultural, do qual resultará um “Terceiro Instruído” (Serres, 1993) será, em nossa opinião, o resultado de um processo de integração<sup>276</sup>, que nós, numa perspectiva crítica e não ingénuo, defendemos como necessário para a transformação social, no sentido da possibilidade de convivência, não isenta de conflito, num mesmo espaço geográfico e social, de uma pluralidade de culturas que confrontam positivamente as suas racionalidades e as suas subjectividades, trabalhando juntas, mobilizando os recursos, as potencialidades, as experiências de cada cultura para construir uma sociedade efectivamente democrática, “pensando a nossa unidade na base da nossa diversidade cultural” (Archer, 1990).

O confronto e o conflito positivo entre culturas nos processos de interacção social, conduzirá ao reforço da democracia e à construção de identidades flexibilizadas e mais vulneráveis à aceitação do “outro”, mas menos vulneráveis à assimilação cultural. Neste sentido, defendemos a possibilidade de existência de

---

<sup>275</sup> E se a identidade corresponde à forma como os sujeitos-actores e os grupos se revêem e se definem nas suas semelhanças e diferenças, por relação a outros grupos e indivíduos, torna-se fundamental “reflecti-la de modo plural e dinâmico”, sendo necessário “construir, desenvolver e aprender os modos de viver em conjunto esta pluralidade de culturas nas quais cada um participa” (Perotti, 1997:16).

<sup>276</sup> Na linha de Perotti (1994:49), consideramos que o conceito de integração se opõe ao conceito de assimilação, querendo aquele conceito significar a “capacidade de confrontar e de trocar, numa posição de igualdade e de participação-valores, normas, modelos de comportamento (...)”. A integração é assim um processo através do qual qualquer grupo cultural se torna “participante activo na vida económica, social, cívica e cultural”, sendo a “interrelação essencial à noção de integração, que implica a mistura de culturas e exclui a justaposição” e/ou, acrescentamos nós, a hierarquização. Não consideramos portanto que integração seja sinónimo de subordinação a um grupo social e cultural maioritário, dado que a perspectivamos como o resultado de um processo horizontal de influências recíprocas entre todos os grupos sociais. Na nossa perspectiva, este processo não é no entanto isento de conflito, quer do indivíduo com ele próprio, quer dentro do seu grupo de pertença (intra e inter gerações), quer entre os diferentes grupos em interacção. Consideramos no entanto que esta conflitualidade, inerente ao processo de integração (processo esse que não pode ser conceptualizado - ou desenvolvido - como normativo, acrítico ou condicionador das acções dos sujeitos-actores), é uma conflitualidade positiva, potenciadora da evolução das sociedades.

“micro-sociedades multiculturais”, constituídas *pela e na* interacção entre identidades híbridas, elas próprias necessariamente multiculturais, interagindo no interior de, e construindo, uma democracia cultural. Ou seja, *identidades complexas* (e não múltiplas ou justapostas) *que evidenciam uma não-sincronia interna a cada sujeito-actor individual*.

### **Multiculturalismo crítico, transformativo e vigilante - igualdade vs diferença vs equidade**

Mas a (re)construção das sociedades no sentido da sua transformação em sociedades que designaríamos de *maximamente democráticas*, inclusivas da diferença cultural, poderá implicar o reequacionamento do conceito de igualdade ou a possibilidade da sua substituição por uma noção mais abrangente da diferença cultural.

Por isso se torna importante debruçarmo-nos sobre as reflexões que Martucelli (1996) desenvolveu acerca das sociedades multiculturais actuais, através da problematização das noções de liberdade, igualdade e equidade num novo quadro socio-institucional provocado pela intensificação da multiculturalidade das sociedades, que exige um reequacionar dos conceitos face a esta realidade.

De acordo com o autor, o interesse em nos debruçarmos, do ponto de vista analítico, sobre “a ideia da sociedade multicultural (...) está no dilema moderno das identidades que a noção revela, nos problemas políticos e nos impasses que ela põe em evidência”. Assim, o multiculturalismo só adquire “sentido ligado ao processo de modernização e às suas consequências sobre a matriz democrática”, dado questionar a “resposta democrática tradicional ao dilema identitário” garantido por esta democracia tradicional através dos princípios da liberdade e da igualdade (ibid.: 18).

Parte-se do pressuposto que a liberdade “permite a expressão de identidades particulares fora do domínio público”, ao mesmo tempo que a igualdade tem por objectivo “uma repartição justa da riqueza produzida socialmente” por todos os sujeitos constitutivos das sociedades. Martucelli denuncia o carácter universal implícito a esta noção de democracia clássica, onde “as formas pelas quais foram construídas as identidades sociais (...) têm sido sempre subordinadas e informadas pela universalização das linguagens”; ou seja, aquele conceito de democracia remete-

nos, nomeadamente em países como a França, (realidade que este investigador conhece melhor) para “a consciência institucional do triunfo de uma modernidade identificada com a razão universal”. A multiculturalidade constitutiva das sociedades actuais questiona, quer do ponto de vista prático, quer do ponto de vista conceptual, “esse implícito democrático, uma vez que reivindicações particularistas têm por objecto direitos que parecem dificilmente universalizáveis” ao mesmo tempo que “as exigências por elas formuladas questionam os limites institucionais fixados pela liberdade negativa” (ibid.: 19)<sup>277</sup>. A democracia em França tem-se alicerçado no recalçamento das identidades particulares e na tentativa de “construção de sujeitos colectivos universais”, fazendo juz à concepção clássica de igualdade, onde “todas as diversidades, mais cedo ou mais tarde, acabam por exprimir-se mediante conceitos universais” (ibid.: 20), dado enfatizar os elementos comuns aos sujeitos e não as suas diferenças. O autor considera que “a crise da visão da igualdade social sob influência de uma concepção totalizante da sociedade acarreta uma mudança profunda, formulada pela noção de equidade”, que tem implícito o reconhecimento da “pertinência política das especificidades culturais dos indivíduos e dos grupos, aceitando a ideia de um tratamento diferenciado dos membros dessas colectividades” (ibid. 21), em função das suas necessidades<sup>278</sup>.

---

<sup>277</sup> Por “liberdade negativa” o autor considera “a capacidade de um indivíduo agir ou não sem entraves e, diante do crescimento do Estado, de dispôr de um «foro privado» e protegido, defendido de toda a intervenção pública”, remetendo para os “direitos civis”. A expressão da especificidade cultural do sujeito-actor é remetida para a esfera privada, supondo a existência de uma fronteira entre o privado e o público. O autor refere também o conceito de “liberdade positiva”, definindo-a como “a capacidade de agir de maneira autónoma, sem ser influenciado pela vontade dos outros”, remetendo para “manifestações da liberdade política”. A liberdade negativa, classicamente definida, era uma liberdade individual, enquanto a “liberdade positiva era (...) a liberdade de um sujeito colectivo”. No multiculturalismo, “a liberdade positiva torna-se a liberdade de um sujeito individual”, que exige o reconhecimento da sua diferença no domínio da esfera pública. Esta “nova liberdade positiva” equacionada a partir do multiculturalismo, é “o resultado de uma mescla, no momento teoricamente instável, entre a liberdade negativa e a liberdade de auto-afirmação” (ibid. 21).

<sup>278</sup> Procurando estabelecer um paralelismo entre as reflexões de Martucelli (1996) em torno da liberdade, da igualdade e equidade e a problematização de McLaren (1995) sobre as diferentes formas de perspectivar o multiculturalismo, poderíamos considerar que a perspectiva conservadora do multiculturalismo tem subjacente a defesa e manutenção do exercício de uma liberdade negativa por parte dos sujeitos-actores sociais (ou seja, expressar as suas diferenças no domínio da esfera privada) e a defesa de uma igualdade formal, e que, numa perspectiva liberal do multiculturalismo, a noção de equidade, “travestida” da noção clássica de igualdade, parece-nos ser aquela que prevaleceria no tratamento social das desigualdades. A noção de equidade, por seu turno, com a sua ênfase no reconhecimento e tratamento diferenciado das diferenças culturais, parece-nos estar subjacente à perspectiva do multiculturalismo de esquerda liberal, que ao defender o “essencialismo das diferenças”, tem implícito o tratamento individualizado das mesmas.

A equidade tem então como meta fundamental um tratamento mais individualizado, que, a um primeiro olhar, parece apontar para o exercício de uma maior justiça social. Neste sentido, a igualdade de direitos é “perspectivada a partir da contemplação da situação particular do sujeito individual e dos contextos sociais que a produziram” e não a aplicação dos mesmos princípios a todos os colectivos, ideia implícita na concepção republicana de igualdade. A noção de equidade, para os defensores do conceito clássico de igualdade, põe em causa a (pseudo) coesão nacional, “em favor de um modelo individualista da coesão social” (ibid.: 23), este, na nossa perspectiva, ficticiamente apoiado num conceito que diz contemplar uma discriminação positiva no tratamento da diferença.

Martucelli alerta no entanto para as tensões resultantes das políticas da equidade: a vontade de contemplar a diversidade, oferecendo mais equidade, poderá ter como consequência a vulnerabilidade das identidades pela exposição das suas particularidades culturais, ou seja, poderá existir o risco dos indivíduos perderem em diferença o que ganham em equidade.

Consideramos no entanto a possibilidade de existência de outras tensões com consequências mais perversas: que a transposição para a prática do conceito de equidade (como substituto do princípio de igualdade), a pretexto do exercício de uma maior justiça social (mas resultando do exercício de uma política neo-liberal), resulte na (e legitime a ) negação de direitos universalmente consagrados e implícitos no conceito clássico de igualdade, reduzindo e não ampliando o usufruto desses direitos por todos os grupos constitutivos das sociedades.

Se o conceito de igualdade classicamente definido perde força pela defesa intransigente de uma igualização ao nível do usufruto de direitos por todos os sujeitos-actores sociais, negligenciando a diferença cultural como factor potencialmente gerador de situações socio-económicas desigualitárias, o conceito de equidade, ao colocar a sua ênfase no tratamento individualizado da diferença, arrisca-se a essencializar a diferença, retirando-lhe o seu carácter relacional, transformando

---

A substituição implícita do conceito de igualdade pelo conceito de equidade, problematizada pelo autor, conduz-nos ao debate actual em torno da modernidade e dos indícios que parecem apontar para a possibilidade de estarmos a assistir a uma mudança de paradigma (Sousa Santos, 1995) que nos levará à pós-modernidade: o conceito de igualdade é um conceito que, na nossa perspectiva, deve ser problematizado à luz da modernidade, enquanto o conceito de equidade é um conceito que nos parece emergir da tentativa de construção de um novo quadro teórico, um novo paradigma - a pós-modernidade.

as sociedades em justaposições de grupos culturalmente diferenciados, ao mesmo tempo que, como referimos acima, reduz o acesso a direitos implícitos na concretização do conceito clássico de igualdade.

Assim, na nossa perspectiva, o que está em causa é uma *reconceptualização do conceito clássico de igualdade*, no sentido da sua actualização face às transformações sociais a que se assiste, passando aquele a integrar também uma perspectiva de discriminação positiva no tratamento das diferenças, a partir do conhecimento da situação real dos sujeitos-actores ou grupos, mediante a análise reflexiva dos contextos e dos processos em que velhas e novas desigualdades são produzidas, através da participação activa desses sujeitos-actores nas novas realidades assim construídas. E será este novo conceito de igualdade que servirá os ideais implícitos no multiculturalismo de resistência crítico, que se traduzirá na construção de novos saberes, novos caminhos, rumo a uma maior justiça social<sup>279</sup>.

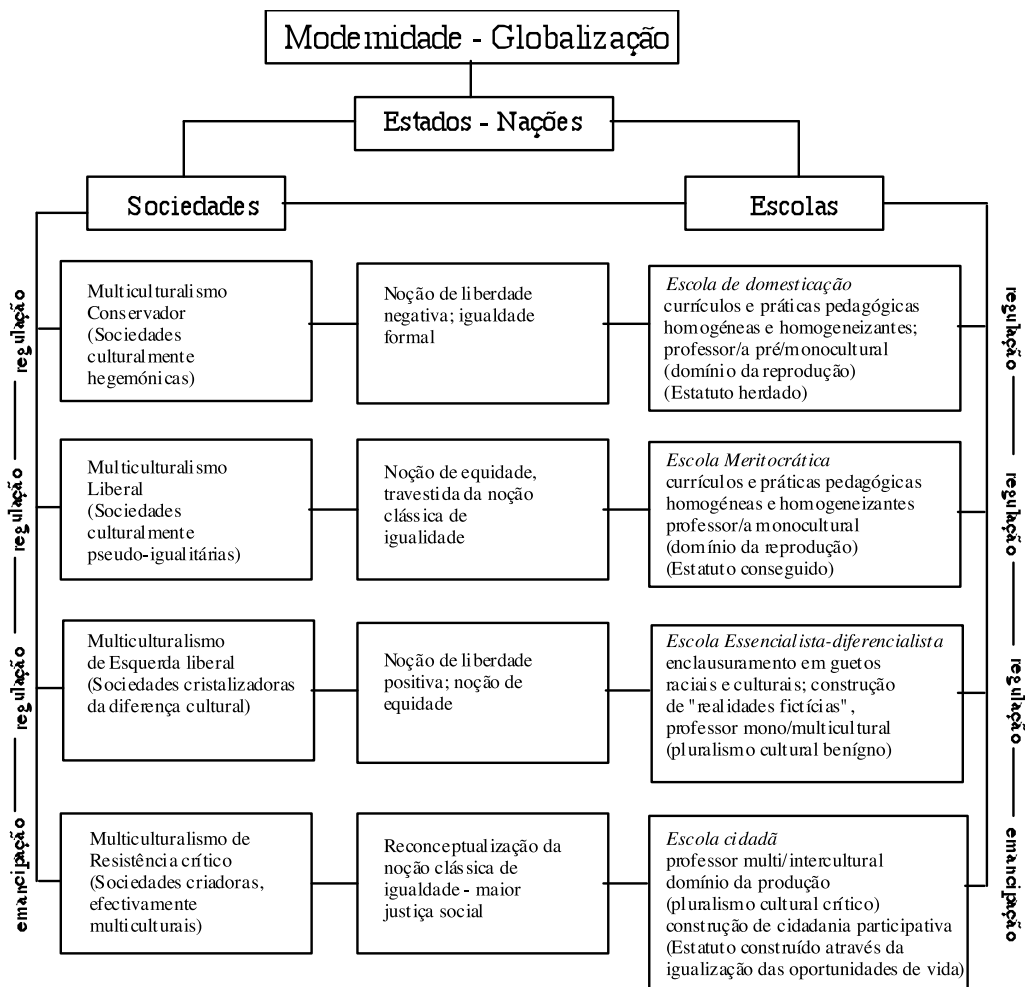
É precisamente a problematização desta realidade social complexa, através do questionamento constante dos quadros teóricos que vão sendo produzidos, em que nada ou quase nada é definitivo, inquestionável, que o multiculturalismo de resistência crítico continua, na nossa perspectiva, a encerrar as potencialidades necessárias à análise dos fenómenos sociais resultantes das sociedades multiculturais, potenciando a capacidade emancipatória da acção humana.

---

<sup>279</sup> Gostaríamos aqui de relevar os contributos para este debate fornecidos pela reflexão que Estevão (1999) tem vindo a desenvolver em torno dos conceitos de equidade, igualdade e justiça social. Num interessante artigo intitulado “Escola, Justiça e Autonomia”, o autor problematiza os conceitos acima mencionados, considerando que o conceito de “justiça” é aquele que melhor responderá às desigualdades e discriminações negativas existentes nas sociedades contemporâneas. Neste sentido, o autor, ao invés de propôr uma *reconceptualização do conceito clássico de igualdade* que nós defendemos, propõe como alternativa ao conceito de equidade, o conceito de justiça, que englobaria os conceitos de liberdade e igualdade. De acordo com o autor, “A ideia de justiça [aqui problematizada] ultrapassa (...) o conceito de equidade a que anda frequentemente associada dado que a justiça como equidade é apenas, nas palavras de C. Mouffe (1999:81), ‘uma das possíveis interpretações dos princípios de igualdade e liberdade’, acentuando apenas uma construção particular (fraca) de justiça mais relacionada com o modo como os recursos devem ser distribuídos (atendendo pouco aos aspectos morais e culturais), ou com um certo individualismo ou privatismo liberal (ou de mercado) em que uma boa gestão das condições culturais e sociais tudo resolveria”. O autor continua referindo que este conceito de justiça “não pretende apenas abarcar as políticas culturais de ‘reconhecimento’ (da diferença cultural) ou as injustiças culturais (...), mas supõe também a relevância da questão da redistribuição, das exigências de igualdade na vida social e organizacional, o combate às injustiças socio-económicas, à exploração, marginalização e privação (N. Fraser, 1996)” (ibid. 142)



Esquematizando este primeiro exercício de construção do quadro teórico que procuramos traçar, cruzando as nossas reflexões com as problematizações de McLaren e Martuccelli, no que concerne a sociedades multiculturais e as problematizações de Stoer relativamente à heterogeneidade cultural existente nas escolas (e salvaguardando o perigo de reducionismo e linearidade que toda a tentativa de esquematização contém), obteríamos o seguinte quadro, necessariamente incompleto e também por isso discutível<sup>280</sup>:



<sup>280</sup> O quadro síntese apresentado não pretende ser uma análise simplificadora da realidade; procuramos unicamente relevar o que, de acordo com as nossas "lentes teóricas" de análise nos pareceu mais significativo, reconhecendo no entanto que a realidade é bastante mais complexa e dinâmica, constituída por uma multiplicidade de inter-relações mais ou menos (in)visíveis e mais ou menos actuantes, em função das estratégias e dos tipos de poder existentes *nos* e *entre* diferentes grupos sociais.

Da análise das sociedades à luz das diferentes concepções teóricas que dão conteúdo à noção de multiculturalismo, bem como dos conceitos de diferença, igualdade e/ou equidade, decorre a necessidade de desenvolvimento de uma consciência crítica que possibilite a compreensão das implicações que a sua transposição para a prática terá ao nível das configurações sociais e escolares<sup>281</sup>. Na nossa perspectiva, as três primeiras concepções de multiculturalismo configurarão *sociedades hierarquicamente desigualitárias* e negativamente discriminatórias e práticas escolares que promovem a reprodução das desigualdades sociais existentes, contribuindo para a manutenção de uma determinada ordem, para a regulação social, reproduzindo uma hegemonia cultural, quer sob a forma de um multiculturalismo conservador, quer sob a forma de um multiculturalismo de esquerda liberal, cristalizador das diferenças culturais. Contrariamente, o multiculturalismo de resistência crítico, informado por uma reconceptualização do conceito clássico de igualdade, será aquele que estará na origem da construção de sociedades e de escolas tendencialmente mais democráticas, contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos-actores numa perspectiva de resistência (Giroux, 1983) a uma ordem social estabelecida, potenciando a emancipação dos sujeitos, constituindo-se em agentes de “coragem cívica” (Heller, 1976, cit. por Giroux, 1983).

Embora cada sociedade, no momento socio-histórico actual dificilmente seja constituída pelo exercício de uma só perspectiva de multiculturalismo, consideramos que a prevalência de uma sobre as outras poderá ser o elemento constitutivo de configurações sociais tendencialmente mais desigualitárias ou tendencialmente mais igualitárias. Daqui decorre a necessidade de desenvolvimento de um multiculturalismo de resistência crítico através do qual deve ser analisado, problematizado e trabalhado o espaço social e escolar, as interrelações, cambiantes e matizes, os processos e os contextos em que as relações e os resultados escolares e

---

<sup>281</sup> No que concerne a manifestações de racismo, podemos considerar que numa sociedade onde prevalecesse o “multiculturalismo conservador” (sociedades culturalmente hegemónicas), teríamos em acção o “racismo universalista” que procura diluir a diferença na concretização do projecto da modernidade; em sociedades onde fosse mais visível o “multiculturalismo liberal”, teríamos, em diferentes graus e sob diferentes formas, o “racismo inter-comunitário” e a “modernidade contra modernidade”.

sociais são produzidos, bem como as imagens sociais acerca dos diferentes grupos culturais<sup>282</sup>.

Este esforço de reconstrução de sociedades e de escolas numa perspectiva de Multiculturalismo de resistência crítico tem implícito um refazer do nosso “mapa da identidade cultural” (Stoer, 1994), dado todos sermos construídos como sujeitos, nos processos de socialização primária, maioritariamente dentro de uma determinada cultura, sem se ser simultaneamente sensibilizado para a existência de uma pluralidade de outras culturas igualmente válidas e para o enriquecimento individual e colectivo resultante do conhecimento e da interacção entre sujeitos-actores pertencentes a diferentes categorias culturais.

Este esforço de reconstrução do mapa cultural individual implica primeiramente o reconhecimento do *duplo papel de sujeitos e de actores*, condicionados pelas estruturas sociais, mas também capazes de reflectir criticamente sobre os processos sociais que constroem as suas acções, no sentido de agir sobre eles, modificando-os.

Do reconhecimento do papel também de actores, emerge a necessidade de desenvolvimento de uma consciência crítica acerca do etnocentrismo nos seus diferentes graus que cada sujeito-actor pode revelar e um conhecimento das reacções individuais perante o “diferente”, em que o exercício de confrontação com o “outro” pertencente a uma mesma categoria cultural poderá constituir o primeiro passo para, a partir daqui e exercendo uma *auto vigilância crítica* constante sobre as práticas, tecer diálogos de solidariedade e esperança com o outro culturalmente diferente de nós, mas necessariamente igual em termos do usufruto de direitos e do exercício de deveres<sup>283</sup>.

---

<sup>282</sup> A análise da sociedade portuguesa à luz do quadro teórico traçado, apesar de fazer parte das nossas preocupações teóricas não foi passível de realização na presente investigação. Esta será uma pesquisa que pretendemos levar a cabo em futuros trabalhos de investigação.

<sup>283</sup> Do nosso ponto de vista, na análise das atitudes e das práticas que se faz acerca do “outro” culturalmente diferente, dificilmente não são realizados juízos de valor tendo por referência o próprio quadro de valores. Assim, consideramos que todos os sujeitos-actores são etnocêntricos em momentos determinados da sua existência, variando no entanto o grau em que esse etnocentrismo se pode manifestar: os sujeitos-actores individual e/ou colectivamente considerados podem, por um lado, tecer juízos de valor numa perspectiva etnocêntrica, embora não possuam consciência desse etnocentrismo ou, por outro, revelar atitudes e comportamentos conscientemente etnocêntricos, defendendo a supremacia da sua cultura sobre as demais. Poderá acontecer ainda que cada um, ao tomar consciência da impossibilidade de não realizar juízos de valor sobre o outro, procure diminuir o etnocentrismo daqui resultante através de uma auto-reflexão crítica permanente sobre as atitudes e comportamentos

Quanto mais plurais e complexas se tornarem as sociedades, mais enriquecedores serão os quadros analíticos produzidos e mais desafiadoras elas se tornarão pelas múltiplas possibilidades emancipatórias que encerram, a caminho da construção de uma *cidadania* simultaneamente *una, plural e plena*, ela própria também num processo de reconstrução permanente.

## **Capítulo 2**

### **ETNICIDADE E CLASSES SOCIAIS: EM TORNO DO VALOR HEURÍSTICO DA CONCEPTUALIZAÇÃO DA ETNIA COMO CATEGORIA SOCIAL**

Atendendo a que uma das preocupações subjacentes a esta investigação era procurar compreender as razões do aparente desinteresse e/ou desinvestimento desta comunidade cigana pela instituição escolar, também por relação ao género, parece-nos então chegado o momento de reflectir em torno das problemáticas de classe social e etnicidade, no sentido de perceber se a relação estabelecida, entre algumas das famílias de etnia cigana desta comunidade e a escola, é influenciada/atravesada por qualquer daquelas categorias sociais.

As desigualdades resultantes da estruturação social por classes são uma das formas de que se revestem as desigualdades sociais actuais, a que mais recentemente se associou a teorização sobre outras formas de desigualdade como sejam de género e de etnia. As sociedades cada vez mais multiculturais, pela intensificação dos processos de globalização, puseram gradualmente em “evidência a diferenciação por etnicidade por relação [ou em oposição] à diferenciação por classes sociais, ou pelo menos, tende a ser-lhes acrescentado” (Perotti, 1997:39), naquilo que parece ser um deslocamento da centralidade clássica desta categoria de análise das estruturas sociais. Com efeito, actualmente assiste-se a uma diferenciação social que já não assume unicamente a forma de desigualdades de classe, discutindo-se, não “*o desaparecimento de grupos constituídos por relação à propriedade e ao sistema produtivo*, como são as classes e a sua substituição pela formação de grupos com filiação étnica [mas] antes a possibilidade de estarmos perante um potente eixo de

---

nas relações construídas com os outros. Quando o sujeito-actor revela este grau de “conscientização” (Freire, 1974) acerca do seu etnocentrismo, a reflexão daqui resultante poderá ser potenciadora de práticas sociais e culturais próximas do ideal de uma sociedade democrática.

estruturação da diferenciação social cuja importância não deve ser iludida e que, em certos contextos, poderá alterar a primazia da classe” (Seabra, 1994:9,10).

Estas formas de diferenciação social por etnia, apesar de não serem novas, revestem-se actualmente de maior acuidade dada a intensificação dos processos de globalização, que puseram em contacto sujeitos-actores pertencentes a códigos culturais diferenciados, evidenciando a necessidade de uma análise “não-sincrónica” (McCarthy, 1993) dos efeitos resultantes dos processos de interacção social entre sujeitos-actores pertencentes a diferentes (ou até mesmo idênticas) categorias culturais.

No caso particular da comunidade cigana estudada, vimo-nos confrontados, por razões que adiante explicitaremos/problematizaremos, com a dificuldade de inserção dos seus elementos dentro da categoria social de classe, seja em termos das concepções mais clássicas de classe social, como são as de Karl Marx e Max Weber, seja em termos das concepções mais recentes como a de Pierre Bourdieu ou de Erik Olin Wright. Esta dificuldade resulta fundamentalmente do facto desta forma de diferenciação social não apresentar, na nossa perspectiva, grande potencial heurístico na sua análise, ou seja, não contribuir de forma substantiva para o conhecimento da identidade, da cultura, das formas de vida dos sujeitos-actores em análise.

### **O conceito de classe – de Marx a Olin Wright**

A concepção marxista define a pertença de classe em função do lugar ocupado pelos sujeitos-actores nas relações de produção, ou seja, detentores ou despossuídos dos meios de produção, traduzindo-se basicamente na existência de duas classes antagónicas, cujas relações traduzem dinâmicas de poder: proprietária (burguesia) e assalariada (proletariado) que, em constantes lutas entre si, constituiriam o motor da mudança social. Nas palavras de Marx (1997: 21, 22, edição original de 1848) “A história de toda a sociedade até agora existente é a história de luta de classes. (...) A nossa época, a época da burguesia, distingue-se, contudo, por ter simplificado os antagonismos de classe. Toda a sociedade está a dividir-se, cada vez mais, em dois

grandes campos hostis, em duas grandes classes em confronto directo: a burguesia e o proletariado”<sup>284</sup>.

A concepção Weberiana, embora definindo também as classes sociais em função do lugar ocupado nas relações de produção, considera que as diferenciações se estabelecem na esfera do mercado e nas relações de competição entre sujeitos-actores individuais e colectivos, dando origem não somente à existência de “duas classes sociais antagónicas, mas a uma pluralidade de situações de classe” (Almeida, 1995:135). Neste sentido, para Weber (1979: 63, edição original de 1922), uma classe seria definida como um “grupo de pessoas que se encontra na mesma situação” no que concerne “apenas àqueles interesses ligados à existência do ‘mercado’” (Ibid. :65). No entanto, isto não significa que daqui “decorra uma consciência comum e um protagonismo colectivo, como o que Marx pensava terem, tendencialmente, a burguesia e o proletariado” (Almeida, 1995: 135).

Weber (1979) considera que a divisão/inclusão dos actores em classes, estando intimamente relacionada com a posse e o controlo ou não dos meios de produção, deriva também de diferenças económicas que não têm directamente a ver com a propriedade, mas com a posse de títulos académicos, saberes ou qualificações profissionais que se constituem em bens que afectam os tipos de trabalho que os actores são capazes de obter e realizar. Para além das classes, Weber distinguiu dois aspectos considerados básicos para a estratificação social, a que chamou *status* e *partido*, sendo que o primeiro diz respeito às diferenças existentes entre grupos sociais em matéria de prestígio social que lhes é conferido (herdado) e/ou reconhecido pelos outros sujeitos-actores sociais e que poderá ser condicionador da construção do círculo de relações e conduzir ao monopólio de determinados cargos; o segundo está relacionado com a constituição de grupos de sujeitos-actores que se agrupam e desenvolvem trabalho conjunto em função da pertença a uma mesma origem e à partilha de objectivos, ideologias e/ou interesses comuns com vista à aquisição de poder em várias esferas da sociedade.

---

<sup>284</sup> A abordagem que aqui se faz das conceptualizações em torno da categoria social de classe é necessariamente simplista e redutora das teorizações dos autores, não espelhando a complexidade das análises produzidas. O nosso objectivo é tão somente explicitar em que medida elas nos poderão ser úteis para a leitura da realidade em estudo.

Analisando a comunidade cigana sobre a qual incidiu a nossa pesquisa de terreno, e tendo por referência a precaridade dos modos de trabalho que aí subsistem, nomeadamente (e principalmente) a venda ambulante e em feiras, consideramos que efectivamente não é um grupo étnico que se constitua por referência à propriedade e ao sistema de produção (embora exerça actividade económica e, como tal, esteja, em certa medida, articulada com o sistema económico). No entanto, só raramente exerce trabalho assalariado (nesta comunidade, só tivemos conhecimento de um elemento a desenvolver trabalho assalariado), não se conhecendo também nenhuma situação de “emburguesamento” no sentido de se constituírem como entidade patronal, nem mesmo intra-grupo<sup>285</sup>. Não são portanto detentores de meios de produção, nem se enquadram no grupo dos assalariados.

Por outro lado, o prestígio social de que eventualmente alguns elementos possam gozar, por razões internas ao grupo e segundo critérios/valores relativos à própria cultura, nomeadamente o reconhecimento da capacidade mediadora em situações de conflito intra e inter comunidades, restringe-se à própria comunidade, não extravasando os seus limites.

As redefinições do conceito de classe social propostas por Bourdieu e Olin Wright, não nos parecem também apresentar, até ao momento, potencial heurístico suficiente para conceptualizar este grupo étnico em termos da categoria social de classe. O sociólogo Pierre Bourdieu (1977, 1979 e 1980) define/diferencia as classes sociais tendo em atenção a posse de diferentes tipos de capitais, a saber, capital económico, capital cultural e capital social ou simbólico, sendo o modo como os vários tipos de capitais se combinam para formar um “montante global de capital possuído” (Almeida, 1995:136), que define a pertença a determinada classe social, jogando-se estes capitais dentro do mercado de trabalho.

Olin Wright (1989, edição original de 1985), define a pertença de classe tendo por referência três tipos de recursos que, articulados entre si definem, por um lado, o

---

<sup>285</sup> A divisão interna do trabalho nesta comunidade é realizada fundamentalmente dentro da família, sem o recurso a mão-de-obra assalariada. Regra geral o homem tem a seu cargo a compra dos artigos a comercializar, bem como a condução dos veículos para os locais de comercialização (as feiras), ficando normalmente a cargo da mulher e dos filhos a comercialização dos artigos.

No entanto, no que concerne à divisão de papéis entre os dois géneros, registamos o facto de, numa das famílias que fizeram parte do nosso estudo, a condução ser realizada pelo elemento do género feminino, que é também o elemento do casal com maior visibilidade social, demonstrando (e detendo) maior protagonismo, quer ao nível da esfera pública, quer ao nível da esfera privada.

estatuto social dos indivíduos e, por outro, poderão dar origem a uma multiplicidade de *lugares de classe*: detentores e excluídos dos meios de produção; recursos e qualificações profissionais e/ou escolares, que diferenciam os sujeitos-actores que exercem ocupações mais no domínio da concepção, daqueles que desenvolvem ocupações mais no domínio da execução e, finalmente, recursos organizacionais, que distinguem os sujeitos-actores que possuem poder de decisão e autoridade dentro das organizações, daqueles que não detêm esse poder. De acordo com Olin Wright (ibidem), esses *lugares de classe* são definidos por referência à posse diferenciada, por parte dos indivíduos, dos três tipos de recursos acima mencionados. Neste sentido, entre a burguesia, detentora dos meios de produção e de outros recursos e o operariado, existe uma quantidade diversificada de lugares de classe intermédios, “lugares contraditórios de classe” (Olin Wright, 1979) que serão definíveis, pela posse conjugada, por parte dos grupos assalariados, de dois tipos de recursos: qualificações profissionais ou académicas e poder nas organizações, ou pela posse apenas de um destes tipos de recursos<sup>286</sup>. Neste sentido, alguns destes grupos de assalariados poderão, ao mesmo tempo, pertencer ao grupo dos explorados (não detentores de meios de produção) e ao grupo dos exploradores, dado possuírem poder nas organizações e/ou elevadas qualificações profissionais e académicas, que lhes permite gozar de um determinado estatuto. Será, por exemplo, o caso de gestores de empresas, ou outros quadros técnicos superiores. A definição destes *lugares de classe* joga-se portanto ao nível das relações de produção, na competição dentro do mercado de trabalho.<sup>287</sup>

No que concerne à comunidade portuguesa de cultura cigana analisada, por relação com a comunidade portuguesa de cultura portuguesa residente no bairro em estudo, e relativamente aos diferentes tipos de capitais conceptualizados por Bourdieu e por relação aos quais o autor define a pertença de classe, verificamos que aquela comunidade cigana não possui os *capitais* acima referidos (no sentido que nos parece ser atribuído por Bourdieu: possibilidade da sua rentabilização ao nível do

---

<sup>286</sup> O recurso “meios de produção” está sempre ausente nestes grupos de sujeitos-actores, dado a sua ausência ser definidora da sua condição de assalariados.

<sup>287</sup> Para uma análise da sociedade portuguesa à luz das conceptualizações de Olin Wright, ver Estanque e Mendes, 1997.



mercado de trabalho). Existe no entanto alguma heterogeneidade no que diz respeito à posse de alguns recursos económicos por parte de algumas famílias (mas que não apresenta durabilidade dado ser normalmente investido na aquisição de lotes de vestuário ou em veículos de transporte próprios - que são simultaneamente instrumentos de trabalho -, ou seja, existem recursos económicos de sobrevivência mas não de acumulação, não se constituindo portanto como capital económico). Relativamente aos restantes capitais (e tanto quanto nos foi possível constatar através da observação participante e das entrevistas realizadas), não são detentores de títulos e certificados escolares elevados (o elemento com maior nível de escolarização na comunidade possui o 9º ano de escolaridade<sup>288</sup>), embora a escola comece a ser perspectivada por algumas famílias como uma forma de elevação do estatuto social dos seus filhos e filhas. Não possuem também qualificações profissionais que lhes permitam competir no mercado de trabalho, estando perifericamente inseridos no sistema económico (na fase de comercialização), não sendo também detentores de poder de decisão em termos de pertença organizacional<sup>289</sup>.

Se considerássemos isoladamente a variável “trabalho”, e dado que a ocupação exercida maioritariamente pela comunidade cigana em análise é a de feirante legalizado, que comercializa em espaços concessionados para o efeito (as feiras), o que também implica uma declaração anual de rendimentos, poderia considerar-se grande parte destes elementos como parte integrante do grupo social que Bourdieu (1998) designou de “pequenos comerciantes” e que Almeida, Firmino da Costa e Machado (1990) classificaram na categoria de “pequena burguesia independente”. Consideramos no entanto que esta é uma variável descritiva, sem grande valor heurístico, que servindo estatisticamente e em termos de censos para classificar grupos sociais, não contempla a complexidade dos modos de vida desta comunidade cigana. Ao procurarmos analisar este grupo étnico<sup>290</sup> através da categoria social de

---

<sup>288</sup> Dados fornecidos pelo líder da comunidade cigana.

<sup>289</sup> Podemos considerar no entanto que esta comunidade possui algum “capital simbólico”, através das representações positivas/negativas e das relações de força que sustentam a sua relação com a sociedade no seu todo.

<sup>290</sup> De acordo com Breton (s/d, 11-21), a “etnia define-se como um grupo de indivíduos ligados por um complexo de caracteres comuns – antropológicos, linguísticos, político-históricos, etc. – cuja associação constitui um sistema próprio, uma estrutura essencialmente cultural: uma cultura. A etnia é então (...) a comunidade rodeada por uma cultura específica”. Neste sentido, quando falamos de etnia,

classe, corremos o risco de “desetnicizar” a comunidade e as identidades individuais, quando a etnicidade se torna crucial para compreendermos as trajetórias, os modos de vida, as expectativas da comunidade, as suas permanências e mudanças culturais<sup>291</sup>.

### À procura de conceitos alternativos

Procurando outros sistemas de classificação social onde esta comunidade pudesse ser integrada, buscamos autores que têm problematizado/conceitualizado em torno desta questão. Neste sentido, procuramos socorrer-nos do conceito de *ethclass* que, de acordo com Gordon (1964, cit. por Devore e London, 1993:321) “caracteriza o lugar de encontro entre classe social e pertença étnica. Este conceito explica o papel desempenhado pela pertença de classe na definição das condições básicas de vida influenciadas pela etnicidade ao mesmo tempo que dá conta das diferenças entre grupos na mesma classe social”, procurando os autores cruzar neste conceito as categorias sociais de classe e de etnia. A questão mantém-se, no entanto, em aberto dado, por um lado, não termos conhecimento de maiores conceptualizações do conceito por parte do autor e, por outro, dada a dificuldade que encontramos de inserção deste grupo étnico na categoria social de classe, que não seja numa categoria meramente descritiva e não problematizadora da realidade estudada.

Outro conceito problematizado é o conceito de *underclass* (Giddens, 1997:338), com uma primeira definição que data já de 1979. Este conceito foi inicialmente criado face à constatação de que as minorias étnicas<sup>292</sup> estavam

---

estamos a falar de um colectivo que partilha, para além de eventuais características biológicas (que derivam de uniões endogâmicas), uma organização social e política, uma língua, uma consciência étnica, um economia, uma cultura.

<sup>291</sup> A análise do desenvolvimento e manutenção da ocupação de feirante pela maioria dos elementos desta comunidade cigana é que poderá revelar-se de grande valor heurístico quando associada à etnicidade, dado considerarmos que a manutenção desta ocupação está intimamente associada a valores da cultura cigana.

<sup>292</sup> De acordo com Giddens (Ibid.:309), o conceito de minorias étnicas sociologicamente definido, apresenta determinadas características que, na nossa perspectiva, permitem enquadrar a comunidade cigana estudada neste conceito. Os membros de minorias étnicas desfavorecidas estão normalmente em desvantagem face à discriminação de que são alvo; possuem um certo sentido de solidariedade de grupo, tendendo a olhar-se como “pessoas à parte” da maioria. Regra geral habitam um espaço físico e social relativamente isolado da comunidade mais alargada, tendendo a concentrar-se em subúrbios e/ou periferias. São normalmente maioritariamente endogâmicos, como forma de preservação da sua identidade cultural. A estas características nós acrescentaríamos outra que, em termos sociológicos,

tendencialmente em posições de forte desvantagem por relação a outros grupos sociais no que concerne ao acesso a diversas oportunidades de vida, sendo notório o “acesso desigual aos lugares diferenciados do mercado de trabalho e ao sistema promocional” (ibidem). Verificava-se também que eram objecto de discriminação negativa e não possuíam uma protecção social, perante a lei, por referência ao grupo étnico maioritário da sociedade em que se inserem<sup>293</sup>. Já nos anos 80, o conceito de *underclass* foi utilizado para “argumentar que se havia desenvolvido uma «cultura de pobreza» nos limites mais baixos do sistema” (ibidem), querendo este conceito significar a produção de indivíduos incapazes de utilizar as oportunidades de que eventualmente pudessem dispor. Habitados a viver da segurança social, ficariam destituídos do espírito de iniciativa necessário para se libertarem dessa dependência. Esta dependência levaria a uma situação de exclusão social ou de colocação nas margens do tecido social, por parte destes elementos, constituindo-se como “sujeitos” e não como “cidadãos”.

A aplicação deste conceito à comunidade em estudo, corresponderia então a uma forma de responsabilização dos seus elementos pela situação relativamente marginal e de exclusão social em que se encontram, ilibando as políticas sociais e a sociedade civil no seu todo de responsabilidades na produção destes contextos, o que nos recusamos a admitir e a aceitar tão somente como hipótese, dado esta negligenciar o facto da sociedade ser constituída por grupos de sujeitos-actores portadores de estatutos sociais diferenciados (hierarquizados e hierarquizantes), auto e hetero condicionadores das trajectórias de vida dos diferentes grupos sócio-culturais.

---

não pode deixar de ser equacionada e que está relacionada com a destituição de poder por parte destes grupos minoritários. Uma minoria étnica define-se muito por relação ao poder, ou seja, pelo acesso que (não) têm a diferentes formas de poder, pautando-se a sua acção quotidiana (no caso desta comunidade) pela ausência de participação social e política na sociedade mais ampla. No entanto, a comunidade em estudo detém e preserva uma forma específica de poder, que cultiva face à sociedade em que se insere: o medo que suscita nos outros, por vezes construído na base de estereótipos que este grupo étnico procura preservar, também como forma de sobrevivência. Consideramos que as características referidas se aplicam, na sua totalidade, à comunidade em estudo, pelo que a enquadrámos na categoria social de minoria étnica.

<sup>293</sup> Lembramos no entanto que, por vezes, são os próprios grupos sociais que, como forma de preservação dos seus valores culturais, se colocam intencionalmente fora desta protecção social, o que, de qualquer forma, não nos parece ser o caso da comunidade cigana em análise.

Não consideramos pois que qualquer destes conceitos seja adequado para classificar socialmente a comunidade cigana analisada, pelo que, à falta de um conceito que consideremos mais adequado, iremos pautar a nossa análise por referência à *etnicidade*<sup>294</sup>, procurando analisar, não um *habitus* de classe, mas um *habitus* de grupo onde a etnicidade se tornará tão significativa para compreender a realidade social como o conceito de classe social.

O conceito de *habitus* é um conceito problematizado por Bourdieu (1998: 169, 170, edição original de 1979), que o define como um sistema de disposições mentais duráveis, incorporadas progressivamente pelos sujeitos no seu processo de socialização primária e também no meio social onde se desenvolvem (e mais tarde também pela instituição escolar) e que medeia as relações entre os indivíduos, e entre os indivíduos e as restantes instituições da sociedade, influenciando as suas práticas sociais e os seus modos de vida. Este *habitus* é diferenciado em função da classe social de pertença, por referência a “condições de existência diferentes”, que se tornam visíveis, por exemplo, no consumo diferenciado (em termos quantitativos e qualitativos) de bens culturais por parte das diferentes classes sociais, em função dos “gostos” que cada uma apresenta, evidenciando estilos de vida distintos que, sendo socialmente construídos, tendem a aparecer como “naturais”. Nas palavras do autor,

“o princípio unificador e gerador das práticas é o *habitus* de classe como forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que esta condição impõe; por conseguinte, é necessário construir a *classe objectiva* como conjunto de agentes que se encontram situados em condições de existência homogéneas que impõem uns condicionamentos homogéneos e produzem uns sistemas de disposições homogéneas, apropriadas para engendrar umas práticas semelhantes e que possuem um conjunto de propriedades comuns, propriedades *objectivadas*, às vezes garantidas juridicamente

---

<sup>294</sup> Quando falamos em etnicidade, partilhamos o conceito de Fernando Luís Machado (1992:123,124) quando o autor refere que “falar de etnicidade é, genericamente, falar da relevância que a pertença a determinados grupos étnicos pode adquirir no plano das desigualdades sociais, das identidades culturais e das formas de acção colectiva”, ganhando “tanto mais relevância quanto mais acentuadas forem os contrastes [sociais e culturais] de uma minoria com a sociedade em que está fixada”. A este conceito nós acrescentaríamos o carácter dinâmico de que o mesmo se pode revestir, no sentido da adaptação dos diferentes grupos étnicos aos diferentes contextos sociais de existência e vice-versa. Neste sentido, torna-se importante salvaguardar aqui o facto das diferenças entre grupos, provenientes das etnicidades, serem diferenças socialmente construídas, incorporadas num processo de socialização primária, pelo que nenhum grupo pode ser “catalogado”, em termos das características que apresenta, como “naturalmente” superior ou inferior a outro grupo, nem as diferenças tratadas numa perspectiva essencialista, mas antes relacional.

(como a posse de bens ou poderes) ou *incorporadas*, como o *habitus* de classe (e, em particular, os sistemas de esquemas classificadores”<sup>295</sup> (Ibid.: 100).

Na concepção Bourdieusiana de *habitus*, este tanto pode ser estruturante do pensamento e da acção do indivíduo, como ser estruturado, o que significa que o carácter imutável do *habitus* que o conceito supõe não existe, podendo este sofrer alterações ao longo da existência dos sujeitos-actores. Nas palavras do autor, o *habitus* é “o produto da história, é um sistema de disposições aberto, incessantemente confrontado com novas experiências e portanto incessantemente afectado por elas. É durável, mas não imutável” (Bourdieu, 1992:108, 109).

Tendo presente a definição de classe, de *habitus*, de *habitus* de classe e de *classe objectiva*, consideramos que esta comunidade cigana apresenta um *habitus de etnia* que pode ser definível, não pela posse de um capital económico, mas por uma grande homogeneidade em termos dos estilos de vida e de oportunidades de vida, que tem implícita uma certa “filosofia de vida” condicionadora das suas formas de actuação, moldadas por um *ethos* transversal e comum, por relação ao qual são definíveis as atitudes e comportamentos desta comunidade face, nomeadamente, ao que concerne ao capital cultural no seu *estado institucionalizado* e à instituição escolar, bem como aos sistemas de trabalho da sociedade mais abrangente. Este *habitus de etnia* sobrepõe-se à diferenciação económica intra-comunidade dado esta não se apresentar, nesta comunidade, como um factor condicionador da frequência escolar. Como discutiremos posteriormente, a diferenciação encontrada entre as famílias estudadas no que concerne à sua forma de perspectivar a escola, poderá ser explicada pela sua *posição* face ao próprio grupo de pertença e, eventualmente, face a outros grupos étnicos.

A discussão em torno da etnicidade e das classes sociais foi também levada a cabo por Seabra (1994) que, num estudo realizado junto de uma comunidade caboverdiana, procurou analisar as estratégias de socialização familiar por relação à etnicidade e à classe social, no sentido de perceber se a variação de estratégias em

---

<sup>295</sup> Embora de forma implícita, está também presente nesta definição o conceito de classe que, de acordo com Almeida (1995: 136) pode ser definido como “categorias sociais cujos membros, em virtude de serem portadores de montantes e tipos de recursos semelhantes, tendem a ter condições de existência semelhantes e a desenvolver afinidades nas suas práticas e representações sociais, ou seja, naquilo que fazem e naquilo que pensam”.

relação à escola se faz de acordo com a pertença étnica ou com a pertença a diferentes classes sociais. Os resultados desta investigação apontam para a “primazia do *habitus* de classe” (Ibid.:97), que se sobrepõe à etnicidade, considerando a autora que, neste caso específico, os resultados evidenciam “a fragilidade da ideia de que as identidades estruturadas em torno de uma pertença étnica particular constituem um obstáculo à adaptação e progressos escolares” (ibid.). Na nossa perspectiva, as reflexões da autora, resultantes da pesquisa de terreno efectuada, não podem ser desligados da etnia estudada-caboverdiana-que, no que concerne a formas de perspectivizar a escola, é uma etnia que tem evidenciado grande proximidade cultural com as diferentes classes sociais dos portugueses de cultura portuguesa. No caso da etnia cigana e no que a esta comunidade diz respeito, como referimos, a investigação desenvolvida leva-nos a considerar que a relação destas famílias com a escola é influenciada por um *habitus de etnia* e não por um *habitus de classe*.

Assim, considera-se que, mais importante do que identificar a localização ou as possibilidades de localização na estrutura de classes dos elementos do grupo étnico cigano será perceber em que medida a pertença a uma determinada etnia (neste caso cigana) poderá condicionar e influenciar a sua relação com a etnia maioritária e as relações intra-grupo, no que concerne às suas possibilidades de acesso a títulos escolares elevados e à inserção no mercado de trabalho numa relação igual (ou aproximada) à dos restantes sujeitos-actores sociais pertencentes à sociedade no seu todo.

### **Em busca da conceptualização de um novo conceito: os lugares de etnia**

Nesta comunidade não nos parece existir então um *habitus* de classe, mas antes um *habitus* por relação à etnia que se sobrepõe a qualquer outro, sendo que, na nossa perspectiva, este *habitus* pode ser tanto mais forte (estruturante) ou mais fraco (estruturado) em função do maior ou menor *grau de abertura* (podendo aqui considerar-se a existência do que designamos por um *habitus composto*) ou de *fechamento* de cada grupo étnico por relação aos restantes grupos étnicos com os quais coexiste e interage (o que designamos como a posse de um *habitus simples*).

Com base no trabalho etnográfico que realizamos, queremos defender que a relação destas famílias com a escola e com o mercado de trabalho, reflecte

exactamente o efeito desse *habitus* de grupo étnico, embora estas famílias apresentem algumas heterogeneidades entre si, que pensamos ser o resultado de percursos e de processos de socialização diferenciada por parte de alguns destes elementos, que se traduziria numa consciencialização da necessidade de uma adaptação às transformações que ocorrem na sociedade onde se inserem, quer em termos dos “estilos de vida” que apresentam, quer em termos das “oportunidades de vida” que poderão construir, o que nos levou a reflectir sobre a possibilidade de existência do que chamaríamos de *lugares de etnia* (inspirados nos *lugares de classe*): *lugares intermédios* dentro do *habitus de etnia*. Este *lugares de etnia* seriam construídos a partir da auto-classificação e auto-hierarquização de alguns elementos desta etnia em relação a outros elementos do próprio grupo (e, eventualmente, em relação a elementos de outros grupos étnicos) e seriam definíveis, nesta comunidade, não por relação à posse de capital económico ou do lugar ocupado no sistema de produção, mas por relação a diferentes “esquemas de pensamento e de acção”, ou seja, por relação à cultura e às interacções culturais intra e inter-étnicas.

A análise dos discursos de alguns dos sujeitos-actores de etnia cigana entrevistados e a observação participante que realizamos, tornou visível uma certa auto-diferenciação entre os elementos do grupo, visíveis em formas de pensamento e de acção diferenciadas, influenciadas e influenciáveis por trajectórias de vida também elas diferenciadas, dando origem a aspirações e expectativas de vida que poderíamos considerar divergentes, levando-nos a pensar na possibilidade de existência de *lugares de etnia*, que definiríamos, como dissemos anteriormente, pela posse de um *habitus étnico* que poderíamos considerar *simples* ou *composto* e que definiria o lugar, em termos culturais, de grupos de indivíduos ou de sujeitos-actores individualmente considerados, por relação ao próprio grupo de pertença (e/ou por relação a outros grupos étnicos).

Assim, estes *lugares de etnia*, poderão ter origem em etnias 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*:

“Um cigano é sempre um cigano. Nunca deixa de ser. E um cigano a sério defende a sua raça e a sua cultura; os seus costumes. Defende as suas mulheres, a sua honra, os seus mortos, todos os seus costumes”<sup>296</sup>,

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.

Os *lugares de etnia* seriam assim definidores da *posição no grupo*, ou seja, o lugar ocupado pelos sujeitos-actores dentro do seu próprio grupo de pertença, por referência a outros sujeitos-actores da mesma etnia<sup>297</sup>:

“(...) eu pessoalmente sou cigano e cada vez que vou dar um passeio, eu não gosto de ir com ciganos; sou cigano e não gosto de ir com os ciganos dar um passeio porque acho que quando se junta três ou quatro ciganos, ou se tem a sua maneira de estar na vida, e a maneira de estar na vida deles é diferente da sua; são mais brincalhões, mais indisciplinados, mais mal educados, e de uma certa forma eu sinto-me envergonhado quando eu estou à beira de três ou quatro ciganos fora do bairro. Pronto, e então por essa razão, prefiro ir com pessoas não ciganas se tiver de ir dar um passeio (...), não vou acompanhar com este e com aquele”<sup>298</sup>.

“Nós não somos com os pais da Maria; a filha quer usar calças, não pode porque o pai não deixa, a filha quer estudar, não pode porque o pai não deixa (e a mãe concorda); nós não, não lhe damos uma educação antiquada; queremos que ela seja como gosta de ser”<sup>299</sup>.

“Eu também fiz a 4ª classe por minha cabeça porque a minha mãe queria-me tirar sempre: ‘ah, já és muito grande’. E eu fugia para a escola. E não queria sair da escola. (...) E mesmo assim, a 4ª classe eles não me deixavam fazer. Porque ela batia-me e

---

<sup>296</sup> Conversa informal com um ancião, ex-líder desta comunidade cigana, avô de *Maria*, de 9 anos, a frequentar, na altura, o 4º ano de escolaridade. Para procurar assegurar o anonimato dos sujeitos-actores que fizeram parte deste trabalho, os nomes aqui utilizados não têm correspondência com a realidade.

<sup>297</sup> Estes *lugares de etnia* que, na comunidade em análise, nos parecem, no presente, apenas referenciáveis a valores culturais, poderão também estar relacionados com a possibilidade de exercício de diferentes ocupações. Esta é uma hipótese que pretendemos explorar e problematizar em trabalhos futuros.

<sup>298</sup> Extracto de entrevista realizada a um elemento da comunidade cigana que, curiosamente, é considerado o seu líder.

<sup>299</sup> Pais de *Isabel*, de 9 anos, a frequentar, na altura, o 4º ano de escolaridade (notas do diário de bordo).



tudo, que eu não podia ir para lá, e eu ía na mesma. (...) Consegui. E quero que a minha filha ‘vaia’ mais acima. Não é à 4ª classe. Quero que ‘vaia’ mais”<sup>300</sup>.

“(...) Porque a gente não somos iguais aos ciganos que andam aí a acampar aqui e acampar ali. Porque há ciganos assim. E a gente não somos iguais a eles. A gente somos outra maneira de ciganos. (...) Somos diferentes deles”<sup>301</sup>.

Queremos uma vez mais assinalar o facto desta diferenciação não se fazer por referência à posse diferenciada de capital económico, dado estas famílias apresentarem precárias condições materiais de existência, por oposição a uma das famílias estudadas, que revelou alguns sinais exteriores de algum desafogo económico, mas que não demonstrou qualquer intencionalidade de dar continuidade ao percurso escolar da sua descendente do género feminino.

Assim, podemos considerar que, da observação participante e das entrevistas que realizamos nesta comunidade, foi visível: a existência de constrangimentos de ordem material para o prosseguimento de estudos por parte de algumas famílias; socializações primárias que apontam para a existência de *descontinuidades culturais* por referência aos valores culturais tradicionais da comunidade (também por relação ao género feminino), *visíveis no prosseguimento de estudos por parte de algumas crianças*; socializações familiares que apontam para a existência de *continuidades culturais* no que concerne ao estatuto de relativa subordinação da mulher dentro da comunidade, visíveis na interrupção do percurso académico das raparigas; manifestações de vontades individuais dos sujeitos-actores crianças e adolescentes, que se inscrevem num claro desejo de mudança, traduzido numa agência humana que é no entanto relativamente constrangida pelo seu reduzido poder face à autoridade parental, que procuram por vezes contornar (sem afrontar) através de omissões e dissimulações que dão origem a práticas sociais diferentes e divergentes das dos seus progenitores, naquilo que parece ser uma tentativa de construção de uma “cultura de compromisso” (Charlot, 1993), procurando conciliar, no seu estilo de vida, duas culturas diferentes.

---

<sup>300</sup> Extracto da entrevista à mãe de *Isabel*.

<sup>301</sup> Extracto da entrevista aos pais de *Ana*.

Na nossa perspectiva, seria a existência de *lugares de etnia* que possibilitariam a compreensão da relativa heterogeneidade encontrada na comunidade, nomeadamente no que diz respeito à forma de perspectivar a escola por algumas famílias, originando intencionalidades e práticas de continuidade do percurso escolar ou de interrupção desse mesmo percurso, evidenciando uma “não-sincronia” (de perspectivas e de práticas) interna à comunidade.

No entanto, a escassez de dados empíricos a este nível não nos permite no momento desenvolver esta hipótese, pelo que fica em aberto para uma problematização/conceptualização aprofundada em trabalhos que pretendemos realizar futuramente.

### **Diferenciações culturais e sociais intra e inter comunidades**

Relativamente aos “contrastes sociais e culturais” desta comunidade com as restantes comunidades residentes no bairro (que consideramos estar ligados aos *lugares de etnia*), e tomando por referência os conceitos de “etnicidade forte” e de “etnicidade fraca” de Fernando Luís Machado (1992)<sup>302</sup>, consideramos que esta comunidade se aproxima parcialmente dos chamados “grupos étnicos de forte etnicidade”, dado evidenciarem um contraste cultural relativamente elevado por relação com a sociedade mais alargada em que está inserido, embora o mesmo não seja tão visível no que diz respeito ao contraste social. Consideramos, portanto, que esta comunidade é culturalmente mais contrastante do que, por exemplo, a comunidade caboverdiana residente no bairro, em termos de estilos de vida, e socialmente menos contrastante (embora apresente heterogeneidades entre si) por comparação com a população de etnia maioritária que é constituída por elementos portugueses de cultura portuguesa de estratos socio-económicos desfavorecidos. Com efeito, o local de residência concentra uma população de baixos recursos económicos, as condições de habitabilidade são igualmente precárias, vivendo em

---

<sup>302</sup> Este autor considera que os grupos étnicos que revelam uma “etnicidade forte”, são aqueles nos quais se torna visível um maior contraste social e cultural em relação às sociedades mais alargadas onde se inserem. Na definição de “contraste social” o autor inclui as seguintes dimensões: localização residencial, estrutura etária e sexual, níveis de escolaridade e composição de classe. Na definição de “contraste cultural” o autor inclui as dimensões religiosa, linguística, racial, matrimonial e, em termos gerais, os modos de vida. No entanto, Fernando Luís Machado, neste estudo, não parece contemplar ainda a hipótese da comunidade que estudou apresentar heterogeneidades, quer ao nível dos contrastes sociais, quer ao nível dos contrastes culturais.

blocos degradados de habitação social. No entanto, em termos de graus académicos, apresentam níveis de escolaridade relativamente mais baixos (por exemplo, há um número maior de famílias de etnia cigana em que os progenitores não possuem o 1º Ciclo do Ensino Básico completo<sup>303</sup>).

Em termos do número de filhos, se nas gerações mais velhas o contraste com a restante população é acentuado, nas gerações mais jovens (de acordo com os dados recolhidos no que a esta comunidade diz respeito) o número de filhos já se apresenta relativamente mais próximo da restante população do bairro: dois, três filhos por casal, sendo visível, nos dados recolhidos através de conversas informais, a adopção de um planeamento familiar.

Podemos então considerar que as gerações mais velhas apresentam algumas características que as aproximam de um contraste social relativamente forte com a restante população do bairro, sendo que esse contraste tende a diminuir nas gerações mais jovens, da faixa etária dos 25-35 anos.

Relativamente aos aspectos culturais, verifica-se um contraste relativamente acentuado por comparação com as restantes comunidades do bairro, no que concerne a formas de vestuário e estilos musicais, a utilização de uma variante da língua Romanó (o caló) para se expressarem por vezes entre si (apesar da língua quotidianamente falada ser o português), sendo uma comunidade ainda relativamente endogâmica. Não foi no entanto perceptível se esta endogamia se mantém como forma de preservação da sua identidade cultural, e/ou por receio de conflitos entre culturas que apresentam estilos de vida diferentes:

“(…) a adaptação, portanto, a pessoa que viesse para a nossa classe, é um bocado difícil, percebe. Não é o mesmo sistema, não é a mesma educação (...). Mediante os costumes, a pessoa cigana casada com uma da vossa é capaz de já ter outros costumes. É capaz de dizer ao marido: ‘olha, vamos ao cinema’ quando ela quer e lhe apetece e tal, mas a gente não funciona assim - o marido é que tem que decidir. Vai o marido dizer ‘não vamos’ e ela diz ‘mas temos que ir’! Aí já começa a haver uma certa desestabilização, percebe. Se for preciso quer ir ao café a qualquer hora e nós já não somos assim. (...). Está acostumada a ter uma certa liberdade. E a gente não dá (...) assim uma certa liberdade à mulher, percebe”<sup>304</sup>.

---

<sup>303</sup> Dados recolhidos no decurso do trabalho de campo.

<sup>304</sup> Extracto da entrevista ao pai de *Mariana*.

Estes contrastes culturais são também visíveis nas relações de sociabilidade dos seus elementos que são maioritariamente intra-grupo, embora nas gerações mais jovens, principalmente no que concerne ao género masculino, esta sociabilidade intra-grupo tenda a diminuir<sup>305</sup>.

O desenvolvimento da ocupação de feirante pela quase totalidade dos elementos adultos desta comunidade é também um factor de acentuação do contraste cultural com a comunidade envolvente: enquanto as restantes comunidades exercem uma multiplicidade de ocupações (entre as quais, também a de feirante), a comunidade cigana exerce esta ocupação, tendo subjacente uma determinada “filosofia de vida”, incorporada nos processos de socialização primária, que também inclui a necessidade de ser “dono e patrão de si próprio”.

A opinião manifestada pelas crianças/adolescentes (nas entrevistas que realizamos e nas conversas informais que mantivemos) relativamente à endogamia, apresenta indícios de mudança, o que poderá significar que, para além dos contrastes sociais e culturais não apresentarem homogeneidade, a heterogeneidade poderá ser maior à medida que as crianças/adolescentes de hoje façam a transição para o estado adulto, embora não consideremos que a progressividade desta heterogeneidade seja sinónimo de uma gradual assimilação cultural de alguns dos sujeitos-actores da comunidade, mas antes o resultado de um processo de reflexão acerca de determinados valores culturais cuja significatividade tende a diminuir pela ausência de sentido que lhe é atribuída<sup>306</sup>.

---

<sup>305</sup> Com efeito, na comunidade estudada, enquanto que as crianças e jovens ciganos do género masculino tendem a desenvolver relações de sociabilidade com crianças e jovens do género masculino pertencentes a outras etnias, as crianças e jovens ciganas do género feminino tendem a privilegiar, no desenvolvimento das suas relações de sociabilidade, as raparigas da mesma etnia.

<sup>306</sup> Reflectindo em torno das heterogeneidades reveladas, pensamos ser importante referirmos o conceito de *cultura* que partilhamos com alguns autores, nomeadamente Willis e Stoer. Na nossa perspectiva, o conceito de cultura deverá ser entendido como um conceito dinâmico, dialéctico, composto de permanências e de mudanças, de *estrutura* e de *agência*, onde se conjugam os valores, as normas, as regras, os símbolos, os rituais, as crenças... que tecem os quotidianos dos sujeitos-actores e que permanecem vivos através da sua transmissão de geração em geração (a reprodução), com as dinâmicas, as interações, as interrogações, a capacidade de “agência humana”, que estão na origem de novas produções. Nas palavras de Stoer (1992:75), a cultura assim definida tem implícito “que os actores sociais são ao *mesmo tempo* o produto de produções anteriores e os agentes criativos responsáveis por novas produções”. Esta “tensão” (ibidem) entre *estrutura* e *agência* constitui o factor de mudança social e, nesta comunidade, corresponderá à mudança necessária para, sem perda do núcleo estruturador da sua identidade primária, construído aquando da sua primeira socialização, mas flexibilizada pelas interacções culturais com outros grupos sociais, sobreviver/viver dentro da sociedade mais alargada, em interacção com todos os sujeitos-actores que a constituem, num processo

Creemos assim que o que importa aqui salientar é que, dentro desta comunidade, são visíveis grupos de sujeitos-actores que apresentam fortes contrastes sociais e culturais e grupos de sujeitos-actores que apresentam contrastes sociais e culturais mais fracos por relação às restantes comunidades residentes no Bairro, revelando assim a simultaneidade de existência de regularidades e singularidades culturais e sociais resultantes da dinâmica dos processos de interacção social intra e inter comunidades, que daria origem a possíveis *lugares de etnia* potenciadores de uma análise e um conhecimento mais aprofundado da etnicidade cigana.

A esta diferenciação de contrastes não será alheia a passagem de um modo de vida nómada, para um processo de sedentarização que, nesta comunidade, tem mais de 40 anos de existência.

Com efeito, a história do povo cigano apresenta contornos e especificidades que remete, ao longo dos séculos, para níveis de “exclusão” e “reclusão” (Liégeois, 1997) insustentáveis, aos quais não será alheio a preservação, até aos dias de hoje, de determinados valores culturais desta etnia. Não sendo objectivo deste livro reflectir sobre a “peregrinação” do povo cigano pela Europa e as diversas formas de discriminação negativa de que foram (e ainda são) alvo, dado que já outros o fizeram de maneira profícua<sup>307</sup>, não gostaríamos no entanto de deixar de salientar que consideramos que a cultura cigana, tal como chegou aos dias de hoje, não poderá deixar de ser, pelo menos parcialmente (tal como aliás, acontece com outros grupos culturais, embora não com a mesma intensidade), o resultado de processos de construção históricos, ou seja, uma cultura historicamente construída, sendo essa história parte integrante da construção do seu actual *habitus* de etnia.

Na nossa perspectiva, o desenvolvimento maioritário da ocupação de feirante, os fortes laços grupais intra e inter comunidades ciganas, a coesão interna e a solidariedade, as uniões ainda fortemente endogâmicas, ou seja, os contrastes sociais e culturais que apresentam, resultaram também das tentativas de

---

gradual de integração e não de segregação ou de assimilação (a propósito destes conceitos, ver Casa-Nova, M. J., 2001a).

<sup>307</sup> Para um conhecimento da história do povo cigano, veja-se, por exemplo, no que concerne a autores estrangeiros, Liégeois (1983, 1989) e Kenrik (1995) e, a nível nacional, Nunes (1981), Maia Costa (1995), Pinto (1995) e Lopes da Costa (1997). Sobre a escolarização das crianças ciganas, ver Liégeois (1998).

sobrevivência/adaptação face às diversas formas de marginalização de que foram alvo nas sociedades onde procuraram/procuram inserir-se, e que também foram visíveis, ao longo dos tempos, nos processos de inserção escolar das crianças ciganas, processos esses que também foram de exclusão, reclusão e inserção embora, contrariamente aos processos sociais, não se tenham sucedido uns aos outros no tempo, mas emergem em simultâneo nas sociedades actuais, onde assistimos, por exemplo, em Portugal, no recente caso de Montemor-o-Velho, à tentativa de exclusão da escola, por parte da comunidade não cigana, de três crianças de etnia cigana, o que levou à sua “reclusão” (ou seja, frequentam a escola, mas num horário diferente das restantes crianças, mantendo-se portanto afastadas delas) ou, por exemplo, o que se passa actualmente na Alemanha onde, de acordo com Liégeois (1997) as crianças ciganas frequentam a escola, mas todas inseridas em turmas de educação especial.

É assim que, por exemplo, à luz das perseguições de que este povo foi alvo, em Portugal, até ao 25 de Abril de 1974 (perseguições essas baseadas em leis que proibiam a permanência das comunidades ciganas num determinado local por um período superior a 24 horas) se torna parcialmente compreensível que seja um povo tradicionalmente desescolarizado e desligado da instituição escolar, cuja ocupação central se baseava primeira e tradicionalmente na venda ambulante e posteriormente na venda nas feiras.

Compreender a cultura cigana desta (e de outras) comunidade(s) e as homogeneidades e heterogeneidades que apresenta, passa então forçosamente pela compreensão e questionamento dos processos e dos contextos sociais que a produziram.

### **Capítulo 3**

#### **CULTURA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: REFLEXÕES EM TORNO DE UMA COMUNIDADE CIGANA A PARTIR DE UM ESTUDO ETNOGRÁFICO**

A familiarização com a nossa unidade de estudo tinha como antecedentes um trabalho que levámos a cabo nesta mesma comunidade há sete anos atrás, através do qual tivemos um primeiro e relativamente prolongado contacto com a comunidade e

que referimos no início deste livro. O restabelecimento do contacto foi realizado através das crianças que frequentavam a escola e de dois elementos de etnia cigana com influência na comunidade, numa tentativa de, à semelhança do estudo anterior, o nosso impacto no bairro ser mínimo, passando a nossa presença a incluir-se naturalmente no seu quotidiano.

### **A entrada no Bairro: o contacto *com* e a permanência *na* comunidade algumas reflexões de carácter metodológico**

Neste tempo de ausência, a realidade física e social do bairro do *Sol Nascente*<sup>308</sup> foi relativamente transformada e a entrada no bairro, ao mesmo tempo que nos transportava ao passado, fez-nos reacear o presente....

Chegamos ao bairro pelo lado Nordeste; imediatamente um cheiro fétido, a água suja e estagnada, proveniente de um esgoto que transborda para a rua, nos fez recuar ao passado, quando, das mais de duzentas barracas então existentes, sem canalizações, esgotos, água ... era despejada a água suja que enchia os inúmeros buracos cavados pela chuva e pelo tempo, no chão de terra batida que constituía na altura grande parte das “estradas” do Bairro do *Sol Nascente*.

Continuamos a caminhar, passamos pela escola e entramos no “centro”, no “núcleo duro” do bairro. As barracas tinham desaparecido na sua totalidade, dando lugar a blocos de apartamentos de habitação social, tipo T1, T2, T3, e T4, uns mais recentes e ainda sem as marcas do tempo e dos grafiti, outros, profundamente marcados pela erosão: paredes rachadas, também elas sujas e manchadas de humidade. Os “espaços verdes” consistiam em bocados de terra onde cresciam ervas daninhas, que “conviviam” com o lixo. Nas varandas e nas ruas, pessoas falavam e gesticulavam em grupo ou a dois, ao mesmo tempo que olhavam “aquele elemento alienígena” que se “passeava” no “seu” bairro.

---

<sup>308</sup> Inicialmente pensamos atribuir ao Bairro o nome fictício de “Vila Mizéria”, dado que, quando trabalhamos pela primeira vez nesta comunidade, este nome estava escrito, com esta grafia, numa das muitas barracas que então compunham o Bairro. Pelo carácter estigmatizante de que a designação se reveste e porque consideramos que a população ali residente, sendo já suficientemente estigmatizada por esse facto, mas demonstrando dinâmicas de solidariedade e um misto de expectativas e de esperança face ao futuro, tem direito ao Sol que ali, mesmo assim, teima em nascer, optamos pela designação de Bairro do *Sol Nascente*.

Geograficamente inserido na periferia da cidade do Porto, o bairro tem uma existência relativamente marginal à cidade, a que não será alheio o facto da rede de transportes públicos que serve a cidade não atravessar o bairro, servindo-o apenas da sua periferia. *Sol Nascente* pode ser considerada uma zona razoavelmente limitada por “fronteiras” territoriais, sociais e psicológicas, onde coexistem grupos humanos heterogéneos do ponto de vista cultural, mas de uma relativa homogeneidade no que concerne às condições socio-económicas de existência, afectados por uma trama complexa de problemas diversos, onde se desenvolvem relações com um certo grau de complexidade, cumplicidade e eficiência, que lhes permite viver os seus problemas de uma forma particular. A relativa marginalidade socio-geográfica do bairro e a rede de relações tecidas privilegiadamente intra-comunidades, transforma *Sol Nascente* num espaço geográfico psicologicamente apropriado pelos seus habitantes, onde o estranho é forçosamente olhado como “alienígena”....

Ao mesmo tempo que, naquela primeira incursão, olhávamos discretamente em volta, o nosso olhar paralisou num enorme aglomerado de pessoas que, a uns vinte metros de nós, e ocupando a estrada, pareciam dedicar a sua atenção a algum facto importante: droga? Rixas entre grupos rivais? O medo assaltou-nos; a tentação foi parar e voltar para trás, para o “refúgio” da escola. Mas sabíamos que não podíamos parar ou voltar para trás; fazê-lo poderia ser considerado uma demonstração de fraqueza que poderia revelar-se prejudicial ao nosso estudo; forçosamente tínhamos que passar por ali. Continuamos a andar, tentando aparentar calma e descontração, embora as pernas tremessem e o coração batesse descompassadamente. Quando nos aproximamos, pudemos observar as pessoas: sujas, esfarrapadas, olhares meio alucinados; vendiam e compravam droga, em plena manhã de um dia de sol. Passamos pelo meio delas e fomos “convidadas” a comprar uma dose. Recusamos delicadamente e prosseguimos caminho... com vontade de fugir, mas simultaneamente fortemente interpeladas e desafiadas por aquela realidade que quase já havíamos esquecido. Como seria viver naquele espaço geográfico e social? Que experiências de vida não teriam as crianças/jovens de *Sol Nascente*? Como seria o seu quotidiano, assim atravessado pela marginalidade? Que lugar para a escola? Que projectos de vida?



Após a abertura do campo de investigação na escola, através, nomeadamente, do estabelecimento de uma relação empática com a professora da turma onde realizamos a observação participante em sala de aula, pudemos escutar os relatos das crianças, “episódios” de um quotidiano brutal e assombrosamente naturalizado:

*“O meu tio morreu, parece que foram dois ciganos que o mataram. Morreu porque lhe deram muita porrada e rebentou os pulmões. Já foi enterrado. Mas agora, acho que ele tinha sida e então vão desenterrá-lo para fazer a autópsia”.*

(rapaz português, de cultura portuguesa, 9 anos)

*“Hoje de manhã a polícia andou aos tiros e prendeu dois ressacados [drogados]. No outro dia um polícia estava com uma pistola apontada a um ressacado e depois deu-lhe uma cabeçada na testa e abriu-lhe logo a testa e o nariz. Começou a deitar sangue, moço!... Aquilo é que foi!...”*

(rapaz português, de cultura portuguesa, 9 anos)

*“Os ressacados vendem droga e dizem assim: ‘olha a branca, a castanha e a preta’! Têm o pó assim nuns saquinhos pequeninos que parecem rebuçados e vendem a dois contos cada. Quando a polícia vem, há um que está assim num alto a tomar conta e grita: ‘aí vem água’! E os ressacados fogem todos! E nós às vezes na brincadeira, gritamos sem eles nos verem: ‘aí vem água’! E eles começam todos a fugir e a esconder-se!” [risos].*

(rapaz português, de cultura cigana, 9 anos)

*“O meu tio está preso por causa da droga, e eu nem lá vou a casa porque tenho medo da droga”.*

(rapariga portuguesa, de cultura cigana, 9 anos)

*“O meu pai também está preso por causa da droga”*

(rapaz português, de cultura portuguesa, 9 anos)

*“Ontem foi o julgamento da minha irmã, vai ficar presa por causa da droga, mas ela não teve culpa”*

(rapaz português, de cultura cigana, 9 anos)

Compreendemos, após algum tempo de permanência no terreno, que as relações de amizade, entreajuda e de partilha face à existência de problemas comuns, vivenciados numa grande similitude de circunstâncias por aquelas crianças, geram formas de sustentação de um quotidiano tecido de marginalidade, mas também simultaneamente de diversas solidariedades e esperança.

Assumindo uma atitude metodológica inserida no *paradigma compreensivo* (Carr e Kemmis, 1986) - que se caracteriza, nomeadamente, pela compreensão dos contextos e dos processos que tornam significativas as acções dos sujeitos-actores -, trabalhando numa postura de *etnografia reflexiva*, onde o investigador se assume como parte integrante do processo de investigação, sentimo-nos fortemente interpeladas pelos contextos em análise, fazendo emergir e assumindo as intersubjectividades jogadas constantemente nos múltiplos processos de interacção no terreno, que são também eles fruto da construção e reconstrução constante das subjectividades de todos os sujeitos-actores que se narraram e escutaram durante o período de tempo que permanecemos em *Sol Nascente*. A *observação participante* que realizamos na escola e na comunidade foi crucial para nos apercebermos de continuidades e descontinuidades culturais dentro da comunidade cigana, de processos de mudança relativamente à forma de perspectivar a escola e a importância desta para a inserção no mundo do trabalho dos rapazes e das raparigas, visíveis em estratégias diferenciadas de socialização familiar. A recolha destes dados (ou construídos?) foi exequível dado ter sido possível *observar do interior*, o que proporcionou *formas de interacção* entre o investigador e os sujeitos-actores, ao mesmo tempo que permitiu uma *abordagem pessoal*, abrindo fontes de informação que de outra forma não seria possível.

Procurámos, ao longo do tempo da nossa permanência no terreno (um ano lectivo), realizar uma *apreensão qualitativa* desse universo, tentando *compreender e interpretar* as diferentes representações simbólicas e sociais dimensionadas neste contexto, sem esquecer que nesta interpretação, ganhou particular importância a nossa subjectividade e a conceptualização teórica que possuíamos e com as quais relacionamos constantemente os fenómenos que observamos e que consideramos relevantes para o nosso estudo.

Na linha de Madureira Pinto (1984, e de Ferreira de Almeida e Madureira Pinto, 1987: 58,59), consideramos que na fundamentação e objectivação dos processos sociais, importa integrar “elementos auxiliares de teorização das próprias situações (sociais) de pesquisa” (Madureira Pinto, op. cit.:134), dado que a realidade só “dialoga” com o/a investigador/a a partir das perguntas que a teoria permite fazer: “cada método é uma linguagem e a realidade responde na linguagem em que é perguntada (Santos, 1987: 48), embora consideremos também que a teoria, reinterpretada pelo investigador, é também ela própria objecto de interpelação pela realidade investigada, possibilitando a construção de novo conhecimento. Daí a importância do uso de uma *etnografia reflexiva*, que permite captar o sentido das acções humanas, fazendo emergir as subjectividades dos sujeitos-actores sociais, assumindo-se o/a investigador/a como principal instrumento de pesquisa” (Costa, 1987).

Tendo também presente a importância da definição do *estatuto do[a] investigador[a]* (Costa, 1987) para a população a estudar, procuramos desde o início tornar suficientemente claro os objectivos do nosso trabalho para os elementos da comunidade com os quais interagimos privilegiadamente. Apesar disso, não foi possível que sobre nós não caísse, inicialmente, e por parte da comunidade cigana mais alargada, interpretações ambíguas que poderiam ter sido inibidoras da nossa investigação, se o estatuto da investigadora não tivesse sido esclarecido junto dos elementos de etnia cigana por nós estudados <sup>309</sup>.

---

<sup>309</sup> Lembramos, a este propósito, que, numa das nossas primeiras visitas ao bairro para (re)conhecimento da sua morfologia e familiarização com o espaço físico, fomos abordadas pela polícia local cujo diálogo connosco travado tinha subjacente a percepção de que seríamos traficantes de droga. Mais tarde, e já familiarizadas com a comunidade, alguns elementos da mesma confessaram-nos que, inicialmente receram estar em presença de um elemento da polícia, disfarçado para descobrir traficantes de droga...

O investigador não pode então 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. Como Iturra (1987), interpretando Levi-Strauss (1952) nos lembra, “enquanto os conquistadores da América discutiam na Península Ibérica se os indígenas tinham alma ou não - o que era fundamental para declarar a respectiva capacidade ou incapacidade para administrar as suas terras - os indígenas debatiam se os invasores eram deuses ou homens - o que era fundamental para declarar se os serviriam ou se os matariam. Os primeiros discutiam a partir de consultas aos textos sagrados; os segundos, a partir da constatação da conservação ou do apodrecimento dos corpos dos invasores mortos. Ambos observavam, cada um dentro do seu conhecimento”.

Uma das nossas preocupações relacionava-se com a percepção do tempo adequado de permanência no local, no sentido da apreensão dos significados relevantes dessa realidade. Com o decorrer da investigação percebemos que aquele está intimamente relacionado com a forma como se processa a aceitação e a inserção do/a investigador/a, o que por sua vez está relacionado com as “características” pessoais e “sociais” do/a investigador/a (Costa, 1987: 145). Se este conseguir estabelecer, num curto espaço de tempo, uma relação empática, quase de cumplicidade, com os sujeitos-actores, poderá ter mais rapidamente acesso à informação desejada, diminuindo assim o tempo de permanência no local. A este facto não é alheio, como acabamos de referir, as características e o género do/a investigador/a, nomeadamente a simpatia, a capacidade crítica, a sensibilidade..., ao mesmo tempo que procura compreender a importância de se colocar no lugar do outro, no sentido da compreensão das suas perspectivas, da sua subjectividade, da intencionalidade das suas acções<sup>310</sup>, principalmente tendo em atenção que o nosso objecto de estudo era de difícil apreensão dado estarmos a investigar sujeitos-actores que não partilhavam, pelo menos parcialmente, da nossa racionalidade, sendo necessário um esforço maior de compreensão e de “tradução cultural”.

Também a forma de vestir da investigadora se revelou interessante nos contactos estabelecidos com a comunidade cigana. Apresentamo-nos, nos primeiros contactos, vestidas de forma simples (calças de ganga e camisolas de lã), para causar um contraste mínimo com a comunidade em estudo. No entanto, percebemos posteriormente que, dado o nosso estatuto de professora, a comunidade esperava “alguém” que se vestisse de acordo com o estatuto que nos outorgavam e que também era uma forma de atribuir importância a si próprios. A partir de então, passamos a contactar a comunidade vestidas de forma mais “clássica”, mais de acordo com o que sentimos ser esperado e desejado de nós.

Nos primeiros contactos com a comunidade cigana foi fundamental a colaboração de dois elementos de etnia cigana (o Presidente da União Romani portuguesa e o líder da comunidade), que se revelaram elementos preciosos nesta

---

<sup>310</sup> Esta sensibilidade do/a investigador/a é importante para perceber a importância da não intrusão em questões de ordem cultural, familiar ou outras, aquando da permanência no terreno, sob pena de ver impossibilitado ou diminuído o seu campo de observação.

investigação na medida em que o contacto mais ou menos intenso com estes elementos permitiu o acesso a certo tipo de informações relativas ao contexto socio-cultural da comunidade, tendo funcionado por vezes como “investigadores-substitutos” e “informantes privilegiados” (Costa, 1987) nesta investigação.

No intuito de perceber as expectativas das famílias ciganas em relação à escola por referência ao género, e o lugar daquela num eventual futuro profissional dos filhos e filhas, optamos por observar e entrevistar crianças/adolescentes do género feminino, que frequentassem o último ano do 1º ciclo e os 1º e 2ºs anos do 2º ciclo, dado que este factor poderia ser indiciador de uma valorização dos saberes escolares e de mudanças nas formas de socialização do género feminino. Uma vez que, do total de raparigas ciganas matriculadas no 4º ano (num número de sete), só três efectivamente o frequentavam e, dado que, no 2º ciclo estavam matriculadas três raparigas e frequentavam a escola, embora de forma irregular, duas delas, foram estes cinco elementos e respectivos pais que foram objecto do nosso estudo, no que diz respeito à comunidade cigana.

Mantivemos também várias conversas informais com outros elementos da comunidade cigana e entrevistamos mais dois sujeitos-actores daquela etnia, com elevada influência dentro da comunidade, sendo um deles considerado o seu líder. Simultaneamente, fomos realizando observação participante aquando das nossas idas semanais ao bairro.

Após algumas conversas informais com as famílias das raparigas ciganas, foram realizadas entrevistas gravadas às crianças/adolescentes e aos pais no sentido de obtermos a informação necessária à prossecução da pesquisa<sup>311</sup>.

Quadro 1  
Elementos da comunidade cigana entrevistados

SUJEITOS	IDADE	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	PROFISSÃO
Isabel	9	Frequenta a 4ª classe	Estudante
Ana	9	Frequenta a 4ª classe	Estudante
Maria	9	Frequenta a 4ª classe	Estudante
Marina	13	Frequenta o 5º ano	Estudante
Luísa	14	Frequenta o 5º ano	Estudante
Pais de <i>Isabel</i>	Pai: 31; Mãe: 28	4ª classe	Feirantes

<sup>311</sup> Quando por vezes percebíamos que o gravador se revelava um factor inibitório da abertura dos sujeitos-actores, abandonávamos esta forma de recolha e registo de informação, continuando um diálogo que registávamos imediatamente após o seu termo.

Pais de <i>Ana</i>	Pai: 36; Mãe: 30	Pai: 4º classe; Mãe: analfabeta	Feirantes
Mãe de <i>Maria</i>	Pai: 29; Mãe: 30	Pai: 4ª classe, Mãe: freq. 2ª classe	Feirantes (o pai acumula com a função de “Pastor” da comunidade)
Pais de <i>Mariana</i>	Pai: 52; Mãe: 44	Pai: freq. 2ª classe; Mãe: freq. 3ª classe	Feirantes
Líder da comunidade	43	4ª classe	Presidente de uma Associação cigana
Elemento cigano com elevado prestígio na comunidade.	44	Antigo 5º ano (9º ano actual)	Anónima

As entrevistas foram realizadas em casa dos sujeitos-actores para que estes se sentissem mais à vontade, mediante um guião semi-estruturado e flexível, de forma a contemplar a emergência de novas questões. Neste sentido, as perguntas colocadas não foram as mesmas para todos os entrevistados e entrevistadas, procurando assim um ajustamento à personalidade e ao contexto de cada um. No entanto, todas as entrevistas cobriram um mesmo leque de temáticas, observáveis nos guiões em anexo (anexos I e II). Idêntico procedimento foi levado a cabo no que concerne às entrevistas que realizamos às professoras da escola EB 1, 2 que serve esta comunidade (anexo III)<sup>312</sup>.

As entrevistas às crianças/adolescentes tiveram como eixos de análise três vertentes: *vivência* (relacionada com o quotidiano da criança), *escola* (relacionada com as representações das crianças acerca da mesma) e *projecto* (relacionada com a forma das crianças perspectivarem o seu futuro) procurando, em certa medida, que as entrevistas aos pais das crianças contemplassem também estas três dimensões.

Sem qualquer preocupação com a generalização de resultados, mesmo no que a esta comunidade diz respeito, não queremos no entanto deixar de notar que, à semelhança de Ferrarotti (1983:51), consideramos que “cada indivíduo, representa a

<sup>312</sup> Como pudemos observar no quadro anterior, junto da comunidade cigana, para além da observação participante e das conversas informais, foram realizadas onze entrevistas: cinco entrevistas a crianças e adolescentes; quatro entrevistas aos pais destas crianças e duas entrevistas a dois elementos da comunidade cigana com elevado prestígio dentro da mesma. O pai de *Lúisa* não foi possível conhecê-lo por razões que se prenderam com o seu estado psicológico. A mãe, dada a reduzida disponibilidade temporal de que dispunha, só nos foi possível ter com ela uma conversa informal, no recinto da escola.

Relativamente aos pais de *Maria*, só nos foi possível entrevistar a mãe, dado o pai estar constantemente ausente. As entrevistas realizadas às crianças, dada a sua pouca idade, são entrevistas relativamente curtas que, por isso mesmo, e na nossa perspectiva, deverão ser lidas acompanhadas das entrevistas realizadas aos respectivos progenitores.

Junto da comunidade escolar, para além das conversas informais, da observação participante em salas de aula e na sala de professores/as, foram realizadas oito entrevistas a professoras, seis do 1º ciclo e duas do 2º ciclo. Destas últimas daremos conta na problematização do espaço de sala de aula e da escola, que desenvolveremos no último capítulo.

reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia”, sendo possível a partir daqui, “conhecer o social partindo da especificidade de uma práxis individual”.

### As crianças e as famílias do nosso estudo

A *Isabel* tem nove anos de idade, aspecto delicado e franzino, é tímida e meiga, tez morena, cabelo comprido entrançado, olhos escuros que espelham o seu estado de espírito: ora risonhos, ora tristes. Filha mais velha de um casal com dois filhos, frequenta o 4º ano do 1º ciclo e não tem qualquer reprovação.

Adora a escola e tem uma auto-imagem positiva:

“(…) eu vou continuar a estudar, eu quero continuar e os meus pais deixam-me. Eu sou boa aluna, nunca reprovei”<sup>313</sup>.

“(…) a gente é que tem que ralhar com ela para ela não estudar tanto, que até lhe faz mal (...). Mas ela é muito obcecada pelos livros. Muitas vezes, de Verão, tinha aquelas férias - poder estar ali - mas passava os dias em casa; uns calores e ela aqui em casa a escrever. Muitas vezes tinha que a mandar para a rua. Tirava-lhe os livros e escondia-lhe a pasta para ela ir brincar”<sup>314</sup>.

Reparte o seu quotidiano entre a escola, a ajuda à mãe (reduzida) e a realização dos deveres que traz para casa da escola, por vezes elaborados na companhia da sua melhor amiga, prima e companheira de ano e de turma (a *Ana*).

Sonha um dia vir a ser professora de matemática:

“Eu gostava de ser professora de matemática. É o que eu gosto mais, é de matemática”<sup>315</sup>.

Quadro 2  
Elementos de caracterização social do agregado familiar.

grau de parentesco	nasceu/viveu sempre no bairro	idade	profissão actual	profissões anteriores	nível de escolaridade
pai	sim	31	feirante	trolha	1º ciclo completo
mãe	sim	28	feirante	auxiliar de acção educativa no ensino pré-escolar	1º ciclo completo

<sup>313</sup> Extracto da entrevista a *Isabel*.

<sup>314</sup> Extracto da entrevista à mãe de *Isabel*.

<sup>315</sup> Extracto da entrevista a *Isabel*.

irmão	sim	04	-	-	-
-------	-----	----	---	---	---

A *Ana* tem nove anos de idade, aspecto delicado, um ar doce e meigo, tez morena, cabelo preto entrançado e olhos escuros. Fala sempre pausadamente, exprime-se com clareza e revela uma postura de menina-mulher, de quem já pensa sobre a vida. Frequenta(va) o 4º ano do 1º ciclo e nunca reprovou.

Filha do meio de um casal com três filhos, gosta da escola, mas não revela uma auto-imagem positiva:

(...) sou assim meio burrinha a matemática (...) e leio assim muito devagarinho, não acertava com as palavras, trocava os ‘e’ pelos ‘a’ (...) Estou a fazer uma coisa e depois parece que estou a olhar para o lado e fico distraída. Sou assim eu<sup>316</sup>.

Pensa estudar até ao final do 2º ciclo, mas não quer ir para o 3º ciclo (tinha que mudar de escola e deslocar-se para fora do bairro), reflectindo a opinião dos pais que, por ser rapariga, não são favoráveis à ideia de a deixar continuar os estudos.

Gostava de um dia vir a ser cabeleireira:

“Porque eu desde pequenina, o meu pai trazia *barbies* e eu escangalhava os cabelos todos das bonecas a fazer penteados. Agarrei nessa experiência e queria ser cabeleireira<sup>317</sup>.”

Quadro 3  
Elementos de caracterização social do agregado familiar.

grau de parentesco	nasceu/viveu sempre no bairro	idade	profissão actual	profissões anteriores	nível de escolaridade
pai	nasceu fora, vive no bairro desde os três anos	36	feirante	feirante	1º ciclo completo
mãe	nasceu fora, vive no bairro desde os dezasseis anos	30	doméstica	feirante	analfabeta, não frequentou a escola
irmão	sim	15	estudante	-	a frequentar o 7º ano de escolaridade
irmã	sim	04	-	-	-

<sup>316</sup> Extracto da entrevista a *Ana*.

<sup>317</sup> Extracto da entrevista a *Ana*.



A *Maria* tem nove anos de idade, é mais alta e forte do que a maioria das crianças da sua idade, tez morena, cabelo e olhos escuros. É reservada, revela uma personalidade forte, pensa nas coisas antes de as dizer. É a filha mais velha de um casal com dois filhos. Frequenta o 4º ano do 1º ciclo e também não tem qualquer reprovação.

Reparte o seu tempo diário entre a escola, o ATL, a elaboração dos deveres (nem sempre), o brincar e alguma ajuda doméstica à mãe.

Diz gostar mais ou menos da escola, mais vai sair quando terminar a 4ª classe. Diz não querer estudar mais, mas nós soubemos posteriormente, e ela própria acabou por o admitir, que é o pai que não o permite pelo facto de ela ser rapariga.

“Gosto mais ou menos de andar na escola porque é muitas horas de escola e uma pessoa fica cansada. (...) são seis horas. (...) Depois destas férias não venho mais para a escola (...) porque o meu pai não deixa”<sup>318</sup>.

Abandonando a escola, tomará conta do irmão mais novo, levando-o e trazendo-o da escola, e, um dia mais tarde, quer ser feirante, tal como os pais.

Cumpra a vontade do pai, mas não a sua, como revelou a professora:

“Os olhos da *Maria* deixaram de brilhar (...) deixou-se completamente desinteressar pela aquisição de qualquer conhecimento! (...) eu dizia: ‘esforça-te um bocadinho, tu consegues aprender!’ ‘Não quero professora’. Não queria e ponto final. Não era violenta, pelo contrário, era meiga, mas estava quieta e eu não a podia obrigar a trabalhar porque ela não tinha motivação, eu não lhe conseguia incutir qualquer tipo de motivação. (...) um dia ela disse-me ‘se eu fizer, passo?’ (...) ‘claro que passas, basta-te esforçares’. ‘Então se só fizer metade não passo!’ ‘Porque é que estás a dizer isso?’ ‘É que eu não quero passar. A professora não me vai passar pois não? É que se a professora me passar, o meu pai não me deixa vir mais à escola’<sup>319</sup>.

Quadro 4  
Elementos de caracterização social do agregado familiar.

grau de parentesco	nasceu/viveu sempre no bairro	idade	profissão actual	profissões anteriores	nível de escolaridade
pai	sim	29	feirante e	feirante	1º ciclo

<sup>318</sup> Extracto da entrevista a *Maria*.

<sup>319</sup> Extracto da entrevista à professora C.

			pastor da comunidade		completo
mãe	sim	30	feirante	feirante	frequência da 2ª classe
irmão	sim	05	–	–	–

A *Mariana* tem treze anos de idade, é alta e elegante, bonita, tez morena, longos e fartos cabelos ondulados, olhos escuros. É muito simpática, gosta de conversar, ri muito. É a sétima filha de um casal com nove filhos e frequenta o 5º ano do 2º ciclo, tendo reprovado três vezes no 2º ano do 1º ciclo e uma vez no 5º ano, todas elas por falta de assiduidade. As três irmãs mais velhas, todas casadas, concluíram o 1º ciclo, e os dois irmãos casados, terminaram o 2º ciclo.

Diz gostar da escola, mas não poder frequentá-la porque a mãe necessita da sua ajuda nos trabalhos domésticos e na educação da irmã mais nova. Deixou de frequentar a escola ainda durante o primeiro período do ano lectivo.

Da entrevista aos pais, ficou claro que a razão mais forte para não continuar os estudos é pelo facto de ser rapariga, motivo também apontado pelo irmão de quinze anos, a frequentar o 7º ano de escolaridade:

“Ela queria seguir a escola, só que o meu pai não deixa, é isso. Não deixa porque as ciganas não dão para ir. (...) as ciganas não estudam. Um homem ainda vá que não vá, mas uma mulher não (...) as mulheres são para estar em casa a arrumar. (...) Porque metem-se com ela e os ciganos não gostam”.

Um dia mais tarde, gostaria de ser cabeleireira porque gosta de “fazer penteados”.

Quadro 5  
Elementos de caracterização social do agregado familiar.

grau de parentesco	nasceu/viveu sempre no bairro	idade	profissão actual	profissões anteriores	nível de escolaridade
pai	não nasceu no bairro	52	feirante	feirante	frequência da 2ª classe
mãe	não nasceu no bairro	44	doméstica	feirante	frequência da 3ª classe
irmão	sim	15	estudante	–	a frequentar o 7º ano de

					escolaridade
irmão	sim	09	estudante	–	a frequentar o 3º ano do 1º ciclo
irmã	sim	04	–	–	–

A *Luísa* tem catorze anos de idade, é relativamente alta e elegante, muito bonita, tez morena, cabelos compridos e lisos, uns belíssimos e enormes olhos escuros, ensombrados por uma tristeza profunda. Frequenta o 5º ano do 2º ciclo com bastante irregularidade, e reprovou quatro vezes n 4º ano de escolaridade. É a filha mais velha de um casal com três filhos.

Adora a escola, gostaria de ser professora, mas está impossibilitada de a frequentar por razões familiares.

Os professores e professoras desta adolescente, dois dos quais entrevistados por nós, revelaram algum empenhamento na continuidade dos seus estudos, dado reconhecerem-lhe grandes capacidades intelectuais:

“A *Luísa* era uma aluna fantástica! Com um trabalho a matemática! (...) era uma aluna muito boa mesmo! (...)Perdia um bocado porque só podia vir a algumas aulas. (...) mas era curioso... que quando vinha... (e só tinha uma aula!) E ela chegava-me à aula e sabia tanto ou mais como os que tinham estado nas aulas todas! Isto para mim era significativo”<sup>320</sup>.

“Como aluna (...) era uma das melhores (...) era uma das melhores, muito aplicada..., participava... era amorosa”<sup>321</sup>.

A mãe também gostaria que a filha continuasse a estudar, mas considera extremamente difícil face às dificuldades que enfrenta.

Quadro 6  
Elementos de caracterização social do agregado familiar.

grau de parentesco	nasceu/viveu sempre no bairro	idade	profissão actual	profissões anteriores	nível de escolaridade
pai	veio viver para o bairro já adulto	36	desempregado, toxicodependente	feirante	–
mãe	veio viver para o bairro já adulta	32	feirante	feirante	–

<sup>320</sup> Extracto da entrevista ao professor D.

<sup>321</sup> Extracto da entrevista à professora G.

irmão	veio viver para o bairro no início da idade escolar	13	estudante		frequenta o 4º ano do 1º ciclo
irmão	sim	02	—	—	—

A apreensão da realidade socio-económica de cada família, foi possível através da análise de alguns sinais exteriores indiciadores de algum desafogo ou privação económica, como sejam o vestuário das crianças e os veículos que os progenitores possuíam, e através das visitas que realizamos a casa de cada criança/adolescente, que nos permitiu ter acesso a outros possíveis sinais de algum desafogo ou privação económica, visíveis na decoração e mobiliário da casa. Neste sentido, foi possível notar que, apesar de nenhuma família apresentar grandes sinais de desafogo económico, existia alguma heterogeneidade a este nível. As crianças de duas das famílias (*Maria* e *Mariana*) vestiam relativamente melhor do que as restantes e as suas casas apresentavam sinais visíveis de algum desafogo económico. Assim, por exemplo, a cozinha da casa de *Maria* estava parcialmente revestida a granito polido e a sala estava mobilada com móveis que indicavam algum poder de compra. O mesmo era visível na sala de estar de *Mariana* que, para além disso, possuía dois vídeos, um televisor de grandes dimensões e uma aparelhagem de som relativamente cara. As restantes famílias apresentavam sinais de precários recursos económicos (a família de *Isabel* não possuía qualquer telefone - fixo ou móvel e a casa estava parcamente mobilada) e até de alguma privação no que concerne a bens alimentares (nomeadamente a família de *Luísa*).

Importa no entanto salientar que é precisamente nestas duas famílias que a escola é mais valorizada, quer pelos progenitores, quer pelas crianças/adolescentes, atribuindo-lhe um papel relevante em termos da possível melhoria das condições de vida e até de mudança de estatuto social, o que indicia que não é por referência à posse de um capital económico que estas heterogeneidades devem ser analisadas, mas por referência a possíveis *lugares de etnia*.

Com excepção de uma das famílias (*Mariana*), todos os progenitores se inserem numa faixa etária relativamente homogénea (28-36 anos), revelando no entanto formas diferenciadas de socialização familiar no que diz respeito ao género feminino, bem como alguma heterogeneidade nas formas de perspectivar a escola.

## **Género, socialização, escolaridade e mercado de trabalho - permanências e mudanças culturais**

Na sequência do que atrás ficou dito e como problematizaremos seguidamente, os dados recolhidos indiciam, por um lado, regularidades e continuidades, mas, por outro lado, indiciam também singularidades e mudanças que podem vir a questionar a suposição comum da homogeneidade cultural e da relativa imutabilidade destas comunidades, ideia que tende a prevalecer após leituras de vários estudos realizados por diferentes autores neste domínio e em décadas diferentes.

### **Género e socialização**

Com efeito, diversas investigações, realizadas por diferentes investigadores, fundamentalmente ao longo das últimas três décadas, têm demonstrado que a socialização das crianças ciganas se processa de acordo com os papéis sociais tradicionalmente atribuídos aos diferentes elementos daquela comunidade (veja-se, a título de exemplo, os trabalhos de Herédia, 1974, Nunes, 1981, Liegeois, 1989, Fernandes, 1992 e Enguita, 1996, 1999)<sup>322</sup>, onde, por exemplo, as mulheres são apresentadas como totalmente subjugadas aos homens, tendo como referências primeiras as figuras do pai ou do irmão mais velho, posteriormente a figura do marido, por vezes o sogro e, mais tarde, os filhos (Heredia, 1974, Nunes, 1981, Fernandes, 1992, Enguita, 1996, 1999). Destes diversos estudos ressalta a ideia de que a cultura cigana está profundamente marcada por características patriarcais, prevalecendo os papéis sexuais tradicionais segundo os quais o homem tem um papel essencialmente “instrumental” (Parsons, 1964) - exercício de uma ocupação no domínio da esfera pública, garantindo a manutenção económica do lar -, e a mulher um papel essencialmente “expressivo”, (op. cit.) mais do domínio da afectividade, dos cuidados com o lar, com os filhos e com o marido, portanto, papéis desempenhados no domínio da esfera privada. Como refere uma autora, cigana e

---

<sup>322</sup> No que diz respeito a Liégeois, em trabalhos relativamente recentes, o autor apresenta perspectivas diferentes sobre a etnia cigana, problematizando as diferentes realidades em que aquela se insere e as suas eventuais influências nas formas de vida destas comunidades.

professora (Fernandes, 1992:6): “desde muito jovens, se nos impõe uma série de tradições e valores diferentes do jovem cigano. Nós temos desde pequenas muito assumido qual é o nosso papel, quais são as funções que devemos desempenhar quando formos adultas; criar e cuidar de nossos filhos e do nosso marido. No matrimónio, os papéis sociais estão bem definidos: a mulher, portadora do património cultural e educadora dos filhos; e o pai, autoridade e guia social, como parte de uma balança em equilíbrio. As jovens ciganas só vivem para e pelas tradições; esta é a única vida que conhecem, preparam-se muito cedo para o matrimónio ressaltando as virtudes femininas ciganas (...que seja virgem, submissa, calada, limpa...)”.

Enguita (1999:51-68), por seu turno, considera que as transformações que se operaram na estrutura da família “paya”<sup>323</sup> em virtude dos processos de modernização, fez desaparecer quase totalmente a família extensa, para dar lugar a famílias nucleares, constituídas por uma só geração de adultos com a sua descendência, tendo também desaparecido a tradicional divisão dos papéis desempenhados por homens e por mulheres, os primeiros provendo o sustento familiar e as segundas desempenhando o papel de “fadas do lar”, desempenhando actualmente ambos os cônjuges um papel instrumental, no domínio da esfera pública (op. cit., 51, 52). O autor sinaliza outras transformações que para o presente estudo não é tão relevante abordar, para concluir que o contrário do que se disse relativamente às famílias payas, é verdadeiro para as famílias ciganas (Ibid., 53). Tendo desenvolvido um estudo em Espanha sobre a cultura cigana, o autor considera que a família cigana é ainda constituída maioritariamente pela família extensa, convivendo debaixo do mesmo tecto mais do que uma geração de adultos, sendo o número de filhos por casal “sistematicamente alto” (Ibid.). As mulheres “são olhadas como sendo posse do homem”, existindo “uma obsessão de as conservar como património intacto até ao momento do matrimónio” (Ibid., 64), dado “a centralidade da linhagem se projectar na exigência da virgindade da mulher antes do matrimónio e na sua absoluta fidelidade durante o mesmo, pois só assim pode garantir-se a pureza da descendência” (Ibid.).

---

<sup>323</sup>Designação dada pelos elementos de etnia cigana à etnia maioritária da sociedade onde estão inseridos.

Relativamente à escola, a família cigana olha para a instituição escolar com desconfiança, “como um meio hostil”, para o qual têm receio de enviar os seus descendentes. Por esse mesmo motivo, os pais não permitem que as crianças participem em actividades extra-escolares (Ibid., 63). No que concerne às raparigas ciganas, e pelo que atrás ficou dito, a escola constitui-se, na perspectiva do pai e dos elementos do género masculino em geral, como um “lugar de perigo” (Ibid., 64). É assim que aquando da primeira menstruação, a rapariga é retirada da escola, sendo socializada junto da mãe para o exercício futuro de dona de casa, esposa e mãe e é também por isso que, nos colégios estudados, as raparigas eram, em número, inferiores a metade do número dos rapazes (Ibid., 66). O autor considera também que o “absoluto predomínio e domínio do homem sobre a mulher na etnia cigana” (Ibid.:66), faz com que a “hierarquia dos sexos” (Ibid., 67) se sobreponha à hierarquia das idades, tendo como resultado os rapazes exercerem poder sobre as irmãs mais velhas e os filhos adultos sobre as mães. Este facto leva a que na escola sejam visíveis conflitos entre os rapazes ciganos e as professoras, dado os primeiros se recusarem a obedecer às segundas (Ibid.).

Outras razões são aduzidas para a retirada precoce das raparigas da escola, como seja a necessidade de tomar conta dos irmãos mais novos, ou o facto destas não precisarem de tirar a carta de condução (Ibid., 65).

Neste e em outros estudos já referenciados (nomeadamente, no que concerne à realidade portuguesa, o estudo de Olímpio Nunes), a mulher tende a ser representada como desempenhando papéis ligados fundamentalmente à gestão do lar, integrando aqui todas as tarefas inerentes à sua manutenção e cuidados com os filhos. Os papéis desempenhados pelo homem são sobretudo do domínio da *esfera pública* (manutenção financeira do lar, através do desempenho de uma profissão fora da esfera doméstica, e contacto privilegiado com o meio envolvente, no que concerne à preservação de uma imagem social da comunidade).

Os homens são apresentados como ocupando o lugar de líderes das comunidades, assumindo um importante papel na resolução de conflitos dentro e fora da comunidade.

Neste contexto, as crianças incorporam um *habitus*, que não é senão o resultado de uma socialização diferenciada e antecipatória em função dos géneros,

realizada quer pelos progenitores, quer pela família extensa, quer pela comunidade cigana no seu todo. Este trabalho de interiorização normativa é realizado predominantemente através da observação e imitação das práticas quotidianas, bem como através da utilização de uma pedagogia mais ou menos visível, à qual as crianças obedecem sem questionar.

No estudo que realizamos, procuramos perceber e problematizar as estratégias educativas das famílias ciganas em função dos géneros, tendo chegado a resultados que por um lado nos aproximam de alguns dos aspectos anteriormente focados no que concerne à realização de outras investigações, mas, por outro, permite simultaneamente distanciar-nos, ou pelo menos sermos mais cautelosos relativamente a algumas das afirmações.

No que concerne à manutenção da família extensa, na comunidade cigana em análise esta tende a desaparecer para dar lugar à família nuclear. Todos os agregados familiares por nós entrevistados eram compostos unicamente pelos progenitores e respectivos filhos (e a maior parte dos pais das crianças ciganas que frequentavam a escola viviam unicamente com os seus descendentes), sendo vontade do casal que acabe de contrair matrimónio, ter uma casa onde possa morar sozinho e constituir descendência, embora gostem de ficar a residir no mesmo local dos progenitores<sup>324</sup>.

O número de filhos por casal tem vindo a diminuir nas gerações mais jovens, sendo visível o exercício de um planeamento familiar:

“dois filhos já nos chega para nos dar cabo da cabeça, então este mais novo...e a vida hoje em dia também não permite. Eu tomo a pílula, senão já cá estavam mais”<sup>325</sup>.

E a educação dos filhos nesta comunidade é realizada fundamentalmente pelos pais e não pela família extensa e/ou pela comunidade.

“São os pais [que educam os filhos]. Porque os avós já são mais antigos, querem educá-los à maneira deles. E agora tem outro modelo”<sup>326</sup>.

---

<sup>324</sup> Dados recolhidos no decurso do trabalho de campo, através da consulta das fichas de matrícula das crianças e de conversas informais com as crianças e outros elementos da comunidade cigana.

<sup>325</sup> Conversa informal com a mãe de *Isabel* (notas do diário de bordo).

<sup>326</sup> Extracto da entrevista aos pais de *Isabel*.



Relativamente aos papéis que são atribuídos ao homem e à mulher após o matrimónio, podemos constatar que ao primeiro é ainda atribuído *formalmente* o papel de chefe de família, organizando-se socialmente o grupo doméstico em função dessa hierarquia. As oportunidades que a mulher parece ter para assumir a chefia familiar estão sobretudo relacionadas com situações de incapacidade do homem (doença, alcoolismo, toxicodependência, etc.):

“Quem manda na família é o homem. Ele é que é o chefe (...) Só se ele se embriagar é que não é digno de tomar conta da família, não manda porque não tem capacidade para mandar. Então aí manda a mulher, ela toma conta da família e passa a ser o chefe.”<sup>327</sup>

Como chefe formal da família, é ao homem que aparentemente é atribuída a responsabilidade pela manutenção económica do lar, estando esse papel reservado à mulher (em termos de visibilidade social) unicamente em determinadas circunstâncias:

“(…) na nossa classe, a mulher, depois de casar praticamente é... fica doméstica, a tomar conta dos filhos, não trabalha, a não ser que o homem não possa mesmo, por incapacidade, por doença.”<sup>328</sup>

Não queremos no entanto deixar de notar que, numa das famílias entrevistadas, uma mulher, declarou abertamente que em casa tudo era decidido em conjunto, desde a educação dos filhos à gestão financeira, tendo inclusive já exercido a função de auxiliar da acção educativa num jardim de infância, exercendo o marido a actividade de feirante:

“Aqui em casa mandamos igual. Não é como a minha vizinha que mora ali por baixo que não decide nada. O homem manda em tudo, tudo, até na maneira como a filha se veste. Nunca vi a filha de calças porque o pai não deixa e a mãe não diz nada. Havia de ser comigo...”<sup>329</sup>

---

<sup>327</sup> Conversa informal com um ancião, ex-líder da comunidade, avô de *Maria* (notas do diário de bordo).

<sup>328</sup> Extracto da entrevista ao pai de *Mariana*.

<sup>329</sup> Conversa informal com a mãe de *Isabel* (notas do diário de bordo).

Como veremos mais adiante, é também esta uma das famílias que apresenta uma maior abertura, quer no que diz respeito à progressão de estudos da filha, quer no que concerne à questão da entrada das mulheres no mercado de trabalho.

Por outro lado, nesta comunidade e nomeadamente dentro das famílias que estudamos, a mulher, para além do desempenho de um *papel expressivo* na esfera familiar, cuidando da educação dos filhos e da manutenção do lar, desempenha também um *papel fortemente instrumental* na medida em que desenvolve quotidianamente uma actividade económica, caracterizada fundamentalmente pela comercialização de artigos de vestuário em espaços concessionados para o efeito (as feiras).

É também a mulher que, dentro da comunidade, detém o poder de romper uma ligação afectiva, seja de namoro, seja de matrimónio:

“(…) eu não sou muito favorável à ideia de que (…) a mulher na comunidade cigana tenha que prestar vassalagem ao marido, não. (…) porque é assim: desde sempre, por exemplo, o mando do casamento é pertença da mulher; a mulher é que pode ou não desfazer um casamento, pode desfazer o compromisso, e mesmo após o casamento concretizado ela pode (...). a mulher na família tem o papel mais importante. É doméstica, é feirante e é a pessoa que tem o papel mais importante na feira (...)”<sup>330</sup>

Pelo que nos foi dado observar, nesta comunidade não é visível a “hierarquização por sexo” independentemente da idade, sendo notório o respeito e a obediência dos rapazes às respectivas mães. Não foi também visível, nas diversas interacções que realizamos com rapazes e raparigas de diferentes idades, a subordinação das irmãs mais velhas aos irmãos mais jovens.

No que concerne à escola, quer nas entrevistas, quer na observação participante que realizamos, não registamos qualquer desobediência por parte dos rapazes ciganos às suas professoras pelo facto destas serem mulheres, demonstrando pelo contrário, respeito e obediência.

É de notar também, que aquando da realização das entrevistas gravadas, dois elementos masculinos de duas das famílias, não iniciaram a entrevista sem a chegada das respectivas mulheres que se tinham temporariamente ausentado de casa.

---

<sup>330</sup> Extracto da entrevista a um elemento de etnia cigana com forte influência junto da comunidade.

No entanto, o indício de que nos encontramos perante uma comunidade patriarcal é-nos fornecido por um ritual que precede o casamento e que ainda existe na comunidade, embora não seja dominante. Este ritual que consiste na “verificação” do estado de virgindade ou não da noiva e mediante o qual o casamento se concretiza ou não.

“(…) é evidente que nós não devemos, até sob pena de virmos a perder a própria... a nossa identidade, revelar tudo o que é parte da nossa cultura e particularmente as partes mais íntimas da nossa cultura, que tem a ver com rituais e particularmente com o ritual do casamento. É por isso que aparecem depois segundas versões em relação ao ‘como é que é’, para se esconder o que na realidade é... (….) É assim: há sempre uma senhora nos casamentos que é a mais velha de todas as presentes. Mas não é só o facto de ser a mais velha que é importante; ela tem que ser a mais velha e tem que ser aquilo que nós designamos por ter sido sempre ‘uma senhora’ para com o marido, ou seja, nunca ter tido qualquer acto de infidelidade e no caso de ser uma pessoa viúva, ter respeitado as normas da lei cigana no aspecto da viuvez. a partir do momento em que ela, perante a comunidade cigana teve sempre essa postura, é uma pessoa de extremo respeito e portanto é ela que vai fazer isso. Quem é que a pode rodear, e quem é que pode assistir ao acto? (….) As mulheres que não têm forçosamente que ser as mais velhas, desde que estejam casadas, tenham filhos e tenham tido a mesma postura até ao momento, da pessoa mais velha. (….) Só que o lenço não é mostrado nessa noite (….) só no dia seguinte. (….) e depois há a salvaguarda das meninas que se dá exactamente nos três dias subsequentes ao acto do casamento, que é a menina ser salvaguardada de contactos com o marido para que durante aqueles três dias possa de alguma forma fazer... sarar um bocado, digamos assim, aquela violência a que ela foi submetida e então ao fim dos três dias seguem a vida deles”<sup>331</sup>.

Este ritual, como dissemos atrás, já não é valorizado em algumas famílias, talvez por considerarem que é um valor da cultura cigana que não tem sentido preservar.

“Agora, o que há já lá famílias (….) em que esse ritual já praticamente não existe, ou não existe. E aqui estamos a falar de famílias progressistas nesse aspecto, mas seguramente conservadoras noutros”<sup>332</sup>

Portanto, o que nos parece ser diferente é o *grau em que essa patriarcalidade se manifesta* por referência a outras comunidades já estudadas, quer em Portugal, quer em Espanha, evidenciando a necessidade de, nestas investigações, se considerar as especificidades contextuais que derivam, em parte, do maior ou menor grau de permeabilidade das culturas às influências locais e vice-versa.

---

<sup>331</sup> Ibid.

<sup>332</sup> Ibid.

Pelo que nos foi dado observar, não é visível nesta comunidade a afirmação de Enguita (1999:53) de que “a subordinação da mulher ao homem (...) é praticamente total e incondicional”.

Estas heterogeneidades, como outras que este estudo desocultou, indiciam a existência de conflito inter e intra-gerações no que concerne a valores culturais a preservar e a valores que parecem ter deixado de fazer sentido para alguns elementos dentro desta comunidade.

“Prontos, é assim, nós não temos no bairro famílias totalmente progressistas, nem temos famílias totalmente conservadoras. Temos famílias conservadoras e progressistas ao mesmo tempo e temos famílias que maioritariamente são progressistas. Mas nenhuma delas é totalmente progressista. Todas têm um fundo de conservadorismo; se não é no aspecto do casamento, é no aspecto de ritual de morte; Se não é nesse, é no aspecto da lavagem da honra e da dignidade; se não fôr nesses são noutros valores.... (...) O que é curioso é que temos elementos mais velhos mais do que nós e mais novos do que nós, que já nos acompanham também nas ideias porque a páginas tantas perceberam que há coisas na lei que sinceramente começam a não ter lógica! Por exemplo, o caso de uma vingança ou de uma lavagem de sangue, da limpeza de uma honra com sangue; eu não tenho culpa daquilo que o meu bisavô fez, como também se o meu pai fosse (felizmente não é) se fosse um ladrão, ou se fosse um criminoso, eu forçosamente não teria que ser ladrão e não teria que ser um criminoso por ser filho de quem era. Prontos, a nossa lei, como sabe, obriga-nos a uma vingança e a uma lavagem de honra até à quinta geração. Entretanto, há elementos já mais velhos do que nós que se aperceberam de que essa fase, ou melhor, que isso também deveria ser ultrapassado. E há elementos mais novos que também perceberam isso, mas também há elementos dentro da nossa geração e mais novos e mais velhos que também entendem que isso [o deixar de fazer sentido], que não deve ser assim”<sup>333</sup>.

Este conflito intra e inter-gerações não é no entanto assumido, sendo este considerado mais como um debate de ideias:

“Portanto... quer dizer, eu não chamaria a isto um conflito dentro da comunidade, mas antes uma dispersão de ideias entre a comunidade em que uns pensam de uma forma e outros continuam a pensar de outra, quer dizer, e portanto somos livres de discutir essas ideias”<sup>334</sup>.

É visível também nos discursos dos/das adolescentes, por exemplo, relativamente a uma prática cultural ainda existente, que consiste no “prometimento”

---

<sup>333</sup> Ibid.

<sup>334</sup> Ibid.

dos filhos e das filhas em casamento entre famílias logo após o nascimento, ou em idades muito baixas:

“Eu estou prometida. É com o irmão da *Ana*. Tem 15 anos (...) Se eu gostasse [de um rapaz não cigano], casava-me. Não me importava nada. (...) Eu se não gostar dele [do rapaz com quem está prometida] eu posso desmanchar o casamento. (...) Eu não gosto dele. (...) eu namoro com outro, mas o meu pai não sabe (...) Ele também namora com uma da sua raça. (...) Nem sei para que é que se comprometem uns com os outros. Se não gostam deles, não podem falar, depois chegam a grandes e desmancham (...) eu não gosto desta lei”<sup>335</sup>.

“Eu caso com quem eu quero. Eu casava [com uma rapariga não cigana]. Acho que não tem nada a ver”<sup>336</sup>.

A *Mariana* não concorda com esta prática cultural ainda existente na comunidade cigana, namora com um rapaz que não é aquele com o qual está prometida, mas esconde este facto do pai porque sabe que ele não compreenderia ou teimaria em não compreender e a aceitar<sup>337</sup>. A existência de um conflito latente inter gerações e mesmo interno a cada indivíduo, pode também ser percebido na forma de actuação de *Maria* em relação à escola e à socialização familiar de que é alvo, principalmente por parte do progenitor. Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, a *Maria* gosta de andar na escola, mas não tem coragem de contrariar a vontade do pai e então reprova para continuar na escola; a *Maria* adora participar nas actividades extra-curriculares desenvolvidas pela escola, mas o progenitor não o permite. Procurando não contrariar o pai, ou mesmo entrar em conflito com ele, mas simultaneamente procurando fazer o que considera adequado, a *Maria* participa em grande parte das actividades extra-curriculares, mas leva o progenitor a pensar que está a ter aulas, levando para a escola os livros e cadernos necessários e habituais para um dia de aulas normal.

Na nossa perspectiva, esta forma de actuação de *Maria*, bem como de *Mariana*, vai no sentido da construção de uma “cultura de compromisso” (Charlot, 1995: 28),

---

<sup>335</sup> Extracto da entrevista a *Mariana*.

<sup>336</sup> Irmão de *Mariana*.

<sup>337</sup> Na entrevista realizada ao pai desta adolescente, este negou a existência de compromissos assumidos com outras famílias relativamente ao casamento dos/as filhos/as solteiros/as, manifestando inclusive a sua discordância com esta prática cultural, entrando portanto em contradição com as declarações da filha, naquilo que pensamos ser uma tentativa de ocultação de uma tradição da cultura cigana desta comunidade.

que lhes permite conciliar e viver “dentro de duas culturas” (Ibid.: 27). Como refere Charlot (Ibid.):

“Às vezes me dizem que os imigrantes estão entre duas culturas e eu digo que aí não reside o problema. O problema é que eles estão dentro de duas culturas ao mesmo tempo e que a oposição não é externa a essas duas culturas, mas sim interna a cada uma delas”.

Exemplificando, o autor continua:

“Se sou um jovem de origem argelina, não tenho a cultura francesa de um lado, a cultura muçulmana de outro e um choque entre as duas. (...) Na minha cultura francesa, estou em contradição comigo mesmo, porque pertenço também a uma outra cultura, e na minha cultura muçulmana, estou em contradição comigo mesmo, porque pertenço a outra cultura. Há portanto, duas contradições internas a cada sistema cultural e não uma espécie de choque, o que seria exterior a mim, entre dois sistemas culturais. Este modelo de análise permite, acho, que se perceba dinâmicas culturais ao mesmo tempo de conflitos internos e de compromissos (...). Por exemplo, as meninas de origem argelina, da África do Norte, nos dizem que mentem para seus pais por respeito, porque elas não querem viver como eles gostariam que elas vivessem, mas os pais não podem compreender que elas ajam de outra maneira. (...) Está aí uma cultura de compromisso que é algo muito mais complexo do que o choque externo entre duas culturas” (Ibid.: 28).

Reflectindo em torno dos dados recolhidos nesta nossa investigação, parece-nos ser esta “cultura de compromisso” que algumas crianças e adolescentes ciganas procuram construir para conciliar modos de vida diferentes, mas aos quais sentem que não podem deixar de pertencer simultaneamente<sup>338</sup>.

As heterogeneidades que este estudo desocultou por relação a outras investigações, são indiciadoras, por um lado, da existência de um maior ou menor grau de permeabilidade das comunidades ciganas às comunidades mais abrangentes e, por outro lado, das influências/pressões locais resultantes de processos de globalização, nomeadamente a nível económico e cultural. Ou seja, resultantes da apreensão individual e/ou comunitária de mudanças que ocorrem a nível mundial e

---

<sup>338</sup> Reflectindo em torno dos conceitos de “cultura de compromisso” e de “bilinguismo cultural” e do que, na sua génese, os poderia aproximar ou distanciar de acordo com o que nos parece ter sido o objectivo dos/as autores/as ao conceptualizá-los (e sem prejuízo de outras significações que os/a autores/a possam atribuir futuramente a estes conceitos), poderíamos considerar que a “cultura de compromisso” tem origem e desenvolve-se nas famílias e nas comunidades de pertença das crianças e adolescentes que a constroem quotidianamente, a partir de um conflito interno, com a intenção de “conciliar” modos de vida diferentes, (da comunidade de origem e da comunidade de “acolhimento”) enquanto que o “bilinguismo cultural é potenciado e construído ao nível da instituição escolar, procurando estabelecer uma linha de continuidade entre os códigos culturais familiares das crianças e os códigos da cultura oficial veiculada pela escola, promovendo a cultura de origem da criança e possibilitando-lhe simultaneamente o acesso *a* e o domínio *de* códigos culturais socialmente valorizados.

que se repercutem diferenciadamente a nível local, revelando especificidades que poderão derivar das diferentes formações sociais e culturais dos estados nações, de que as etnias fazem parte.

Estas heterogeneidades, resultantes da existência de conflito intra-étnico, são também significativas para compreendermos as mudanças, mesmo que incipientes, na forma de perspectivar a escola e a inserção no mercado de trabalho por esta comunidade.

### **Género e escolaridade**

Como referimos anteriormente, consideramos que as diferentes formas de olhar a escola pelas famílias entrevistadas, estão intimamente relacionadas com um *habitus* de etnia e com a existência de *lugares de etnia* em que as famílias se posicionam, por relação a outros elementos do grupo.

Neste sentido, por um lado, encontramos famílias para quem a escola e os saberes escolares são significativos, sendo esta significatividade visível, quer do ponto de vista dos discursos, quer na análise da prática e, por outro, famílias para quem a escola, em termos discursivos, era considerada importante, revelando depois incoerências ao nível das práticas quotidianas. Assim, a forma como alguns elementos da comunidade em estudo percebem a Escola parece-nos ser pouco valorativa da mesma, evidenciando alguma incredulidade relativamente à mobilidade social que o prosseguimento de estudos pode permitir, o que efectivamente poderá ser atribuído ao *habitus de etnia* e a uma história escolar que se resume, na sua maioria, à frequência (e nem sempre conclusão) do 1º Ciclo do Ensino Básico. Apesar disto, alguns discursos vão no sentido da valorização dos processos de escolarização:

“A escola serve para tudo.(...) a pessoa que não sabe ler é completamente...não vê nada. A pessoa vai para uma parte desconhecida, se a pessoa sabe ler é meio caminho andado. Isso nem se discute.(...) a escola é um salto na vida de uma pessoa, para tudo em geral (...) A pessoa pode ter gosto por ter um emprego (...)<sup>339</sup>.

“A escola serve para depois no futuro saber ler e tal, saber escrever... para quando tirar a carta, para saber as respostas e para saber os sinais todos, para aprender, eu

---

<sup>339</sup> Extracto da entrevista com o pai de *Mariana*.

gosto, principalmente de Inglês. Gosto do ciclo também porque tem muitos recreios”<sup>340</sup>.

“A escola é importante para aprender coisas, saber ler e escrever e assim....”<sup>341</sup>

A escola aparece então valorizada na vertente da sua funcionalidade para o quotidiano da comunidade (a importância do aprender a ler, do aprender a escrever para poder descodificar os símbolos da linguagem escrita; a possibilidade de tirar a carta de condução, elemento fundamental de sobrevivência para a comunidade, dada a necessidade de mobilidade face às suas formas de vida).

A escola aparece também valorizada do ponto de vista do seu contributo para uma adequada interacção social:

“(...) eu não digo que qualquer um saiba assim espremer as palavras, mas a escola também ensina a saber espremer as palavras, a saber dizer alguma coisa. Na minha maneira de ser é assim. Entrar em qualquer sociedade e saber falar com qualquer pessoa”<sup>342</sup>.

“Serve para muita coisa porque também ao dialogar com pessoas maiores, pronto, aprende-se a estar como deve de ser”<sup>343</sup>.

Os dados objectivos vêm entretanto demonstrar, pelo menos parcialmente, o contrário destes discursos. O número de raparigas desta comunidade a frequentar (ou apenas matriculadas) no 3º Ciclo do Ensino Básico é nulo, sendo também o número de rapazes bastante reduzido; de três raparigas matriculadas no 2º Ciclo do Ensino Básico apenas duas o frequentaram (uma durante o primeiro trimestre, outra durante o ano inteiro, de forma irregular, com um número muito elevado de faltas); de sete raparigas matriculadas no 4º ano de escolaridade só três raparigas efectivamente o frequentaram. O absentismo e o abandono escolar igualmente elevados, são responsáveis pela maioria das reprovações, dando origem a um elevado insucesso escolar que não tem, portanto, como causa próxima as chamadas dificuldades de

---

<sup>340</sup> Extracto da entrevista realizada a *Mariana*.

<sup>341</sup> Extracto da entrevista a *Maria*.

<sup>342</sup> Extracto da entrevista ao pai de *Ana*.

<sup>343</sup> Extracto da entrevista ao pai de *Isabel*.



aprendizagem<sup>344</sup>. Apesar do absentismo ser igualmente elevado em rapazes e raparigas, as razões são diferentes e estão ligadas às diferentes estratégias educativas das famílias em função das expectativas de género que, por sua vez, reflectem as posições ocupadas por homens e mulheres na estrutura desta comunidade. Estes resultados vão parcialmente ao encontro dos resultados apresentados por Enguita (1999).

Regra geral, as famílias deixam ao livre arbítrio dos rapazes a frequência da escola e o eventual prosseguimento de estudos, ilibando-se de responsabilidades relativamente ao absentismo, embora esta “desresponsabilização” não possa ser dissociada das condições materiais de existência destas famílias.

“A gente também não tem tempo nenhum para essas coisas, para andar atrás deles, levanta-se muito cedo, levanta-se para aí de noite e entra em casa à noite, principalmente de Inverno e assim sucessivamente.”<sup>345</sup>

Relativamente às raparigas, a frequência da escola parece estar condicionada por múltiplas razões, visíveis nos diálogos que trocámos e registámos, quer quando se sugere a necessidade de ajudar a mãe nas tarefas domésticas e assumir a responsabilização pela tutela de irmãos mais novos:

A *Mariana* é precisa cá em casa, eu fiquei doente de uma perna e ela faz-me falta para me ajudar a tratar da casa, tomar conta da irmã e para ir às compras”<sup>346</sup>.

Quer quando se sugere a idade precoce com que contraem matrimónio (entre os 16 e os 18 anos):

“As raparigas na nossa comunidade é difícil seguir estudos. É difícil porque elas geralmente a partir de uma certa idade começam logo a pensar em casar (...) e depois casando...praticamente o homem com quem casa não a deixa continuar ou ter um emprego, se tiver um emprego. (...)”<sup>347</sup>.

---

<sup>344</sup> Do total de crianças de etnia cigana reprovadas no ano lectivo de 1997/98, apenas quatro casos foram apresentados pelas professoras e pelos professores como resultantes de “dificuldades de aprendizagem”, sendo para os restantes casos referido o absentismo como causa desse “insucesso” escolar.

<sup>345</sup> Extracto da entrevista ao pai de *Mariana*.

<sup>346</sup> Extracto da entrevista à mãe de *Mariana*.

<sup>347</sup> Extracto da entrevista ao pai de *Mariana*.

Quer quando se nomeia o perigo de estabelecer ligações com sujeitos de outras culturas:

“A gente continuamos a manter a nossa tradição, mas se houver um erro da parte dela também não é por aí que vai acabar. Mas a gente mantém sempre a tradição de casar com alguém da nossa raça”<sup>348</sup>.

“A *Ana* vai estudar até ao 2º Ciclo, depois sai porque a outra escola fica longe e os irmãos não estão lá para acompanhá-la e é perigoso para uma menina. Podia acontecer-lhe qualquer coisa...”<sup>349</sup>.

O receio de que aconteça alguma coisa às raparigas está também patente no seguinte diálogo:

“Ela queria seguir a escola, só que o meu pai não deixa, é isso. Não deixa porque as ciganas não dão para ir. (...) as ciganas não estudam. Um homem ainda vá que não vá, mas uma mulher não (...) as mulheres são para estar em casa a arrumar. (...) Porque metem-se com ela e os ciganos não gostam”<sup>350</sup>.

Embora estas razões sejam justificativas do elevado absentismo verificado no que diz respeito às raparigas, a percepção com que ficámos é a de que esse absentismo está intimamente relacionado com o facto desta comunidade desvalorizar a Escola, mesmo no que tão só diz respeito ao seu significado para o eventual exercício profissional, o que consideramos estar fortemente relacionado com um *habitus de etnia*. A Escola é importante fundamentalmente para aprender a ler e a escrever, eventualmente para manejar o cálculo, ou adquirir outras aprendizagens necessárias ao quotidiano, mas não é percebida, por uma grande parte da comunidade, como uma forma de mudança de estatuto ou de mobilidade social, principalmente no que concerne a elementos do género feminino. Embora esta desvalorização possa parecer comum a outros grupos sociais desfavorecidos, as

---

<sup>348</sup> Ibid.

<sup>349</sup> Extracto da entrevista aos pais de *Ana*.

<sup>350</sup> Extracto da entrevista com o irmão de *Mariana*.

No entanto é visível uma certa transformação no que concerne à educação familiar do género feminino relativamente à escola, por comparação com a situação das mulheres há alguns anos atrás. A mãe de *Ana*, justificava assim o facto de não ter frequentado a escola, apesar de só ter 30 anos: “sabe que aqueles tempos não é os tempos de agora (...). Os homens podiam ir e as mulheres não iam para a escola (...) agora já é diferente; agora os meninos e as meninas vão estudar. Mas nos outros tempos não; iam só os rapazes”.

razões subjacentes a esta desvalorização são diferenciadas e marcadas maioritariamente por aquilo que designaríamos por um *determinismo étnico* (*lugares de etnia*): enquanto as raparigas pertencentes a classes sociais desfavorecidas poderão mais facilmente libertar-se da sua condição social, as raparigas de etnia cigana encontram, nessa etnicidade, um obstáculo mais difícil de transpôr, quer por referência a valores culturais da sua comunidade, quer também por referência a processos de exclusão social por parte da sociedade no seu todo.

Não possuindo *capital cultural*, mas apenas *competências culturais* diferentes das de outros grupos sociais, e não pautando a sua relação com a escola pela posse diferenciada de recursos financeiros, parece ser o *habitus* de etnia e, os *lugares de etnia*, que estão na origem das reacções familiares face às aprendizagens escolares, justificando-se assim uma percepção diversa da relação entre o sistema educativo e a estrutura ocupacional.

Os conteúdos curriculares ministrados nas escolas oficiais e as práticas pedagógicas poderão também estar na origem desse absentismo<sup>351</sup>. A este propósito citamos duas das crianças/adolescentes entrevistadas:

“Não gosto de Ciências, estão sempre a falar de animais. (...) É isso e História, não gosto também. Estão sempre a falar nos Helenos e Helvéticos e tal e não gosto”<sup>352</sup>.

A *Maria* referia não querer ir frequentar o 2º ciclo,

“(...) porque vamos aprender bichos, vamos aprender ossos, chamar os nomes aos ossos”<sup>353</sup>.

---

<sup>351</sup> Com efeito, o currículo vigente nas nossas escolas caracteriza-se, na sua globalidade, pela monoculturalidade, pela ausência de contemplação da diversidade cultural presente em cada escola. A esta postura curricular está subjacente uma determinada concepção de educação e de papéis atribuídos à educação escolar: “preservar e transmitir os valores e saberes clássicos que caracterizam a cultura de elite e que são expressos nas disciplinas tradicionais” Leite, 1996: 64, 65). É o que em linguagem curricular se designa por “racionalismo académico” (Eisner e Wallance, 1974, cit, por Leite, 1996: 65).

<sup>352</sup> Extracto da entrevista com *Mariana*.

Até que ponto a integração na História de uma componente relativa à história do povo cigano não poderia ser incentivadora de uma maior participação na escola da comunidade?

<sup>353</sup> O aspecto referido por esta jovem poderá estar intimamente relacionado com aspectos culturais da sua comunidade, relativos ao culto dos mortos.

Os pais, quando questionados acerca do interesse, para a comunidade, da escola integrar nos seus conteúdos, aspectos relacionados com a história e a cultura ciganas, expressaram uma opinião contrária:

“Não! A escola deve de ensinar aquilo que ensina! Da nossa cultura ensinamos nós aquilo que achamos que devemos ensinar. A escola está bem assim!”<sup>354</sup>.

“Não, não tem nada a ver a nossa cultura para a escola. Não, elas nunca deviam de aprender...(…) a gente é um nível mais curto, eles hoje em dia são maiores, eles não convém aprender até aquilo que a gente já passou... (...) Não sabem [falar o romanó] nem é preciso, a escola ... nem depende da escola, isso depende dos pais e da família (...) a gente aprende é normalmente com os outros”<sup>355</sup>.

A aparente valorização dos saberes escolares em detrimento da aprendizagem de aspectos relacionados com a sua cultura, poderá ocultar no entanto o receio desta comunidade de que a escola, ao “apropriar-se” da sua cultura, acabe por a estereotipar, transformar ou até provavelmente fazê-la desaparecer.

Quando questionamos o líder da comunidade acerca do que, na sua opinião, deveria mudar na escola para que esta se tornasse mais atractiva para as crianças ciganas, obtivemos a seguinte resposta:

“a mudança que eu acho que devia se fazer é assim, por exemplo, isto as pessoas até podem pensar que isto é discriminação, podem levar para esse campo, mas nós ciganos, por exemplo, eu cigano, sei como é que é; sei o quanto custa a uma criança cigana e não só às crianças, mesmo os adultos [ciganos] não gostam de estar fechados muito tempo. Suponhamos que para começar a criança devia de estar num espaço livre, ao ar livre, num espaço, suponhamos que em vez de estar numa sala a aprender devia estar no recreio. Se chove, a criança ía-lhe pedir para ir para a sala. Penso que isto devia ser perante a necessidade da criança; a criança para já está habituada a sentar-se numa pedra e era para aí que que ela ía; ela ía sentar numa pedra e havia de pegar na caneta e no papel nas pernas e depois ela ía sentir necessidade de ter uma mesa e depois haveria de aparecer a mesa. Mas era perante a necessidade. E o frio era a mesma coisa; quando estivesse a chover era a mesma coisa; estavam num espaço livre, é como elas gostam de estar, mas está a chover ou está frio; a própria criança ía-se queixar ‘está frio’. Está frio, vamos lá para dentro! Mas entretanto, depois de estar lá dentro, se ela dissesse assim: ‘quero ir lá para fora’, então fazia-se logo o vice-versa, até as crianças adaptarem-se ao ambiente fechado”.

---

<sup>354</sup> Conversa informal com a mãe de *Isabel* (notas do diário de bordo).

<sup>355</sup> Extracto da entrevista com a mãe de *Maria*.

Para colmatar a ausência deste modelo de escola, o líder da comunidade considera que para a criança cigana se habituar e ter sucesso no tipo de escola existente, torna-se necessário a frequência do ensino pré-escolar, estratégia que utiliza com os seus netos:

“(…) penso que deveria de haver aquilo que eu estou a fazer com o meu neto. (...) Os meus netos (já tenho três), dois já andam lá em baixo e entendo dessa forma, o chavalo, para ter sucesso, o cigano, temos que pegar nele com dois aninhos e metê-lo três ou quatro anos no jardim de infância, pré-escola e pronto, por aí fora. não vou pegar numa criança (por norma uma criança cigana vai sempre com sete ou oito anos para a escola) pegar numa criança que nunca teve horas para deitar, nem dormir, nem comer, que vai-se exigir que se levante àquele horário, vai estar fechada quatro ou cinco horas. A criança não está habituada àquilo, ela quando tem uma oportunidade, ela foge, ou no recreio, ou enfim...”<sup>356</sup>

Devemos, no entanto referir que para duas crianças/adolescentes e respectivas famílias, a escola, tal como existe, com a forma e o tipo de formação que oferece, foi referenciada como uma instituição capaz de operar mudanças positivas nas suas vidas e contribuir para a mudança de estatuto social:

“Andar na escola, aprender, saber coisas, é muito importante. A gente vai aprendendo cada vez mais coisas diferentes, História, Inglês, Ciências....Isso é muito bom porque ficamos a saber coisas e podemos ter uma profissão diferente de feirante, que é o que são a maior parte dos ciganos. Mas eu não gostava de ter uma profissão qualquer, eu gostava de ser professora.... ser professora é ser importante....”<sup>357</sup>

A forma de pensar a escola por esta adolescente é também partilhada pela mãe, pese embora todas as dificuldades inerentes ao facto de ter de prover sozinha o sustento da família:

“A *Luísa* gosta muito de andar na escola e eu gosto que ela ande. Mas é tão difícil!... Eu não posso levar o pequeno comigo para as feiras. Ela até pediu na escola para a mudarem de horário para ela poder ir mais vezes e as professoras, que gostam muito dela porque ela aprende bem até a mudarem. Mas mesmo assim é difícil....Eu bem gostava que ela pudesse ter outra profissão, que estudasse para ser alguém...”<sup>358</sup>.

---

<sup>356</sup> Extracto da entrevista ao líder da comunidade cigana.

<sup>357</sup> Extracto da entrevista com *Luísa*. Reprovou quatro vezes no 4º ano de escolaridade por elevado absentismo devido ao facto de ser responsável pela tutela do irmão mais novo durante a permanência da mãe nas feiras dado o pai ser toxicodependente e não prover a manutenção económica do lar.

<sup>358</sup> Conversa informal com a mãe de *Luísa*.

No entanto, esta aluna, no ano lectivo seguinte (1998/99), abandonou a escola face aos constrangimentos de ordem económica e outras condicionantes familiares resultantes daqueles constrangimentos (nomeadamente o cuidar da casa e do irmão mais novo) que se sobrepuseram à vontade individual de prosseguimento de estudos.

Esta forma de olhar a escola é também partilhada por outra família.

“Na escola aprendo muitas coisas: Matemática, Língua Portuguesa, meio Físico, Desenho...muitas coisas. Mas o que eu mais gosto é de Matemática. Gostava de ser professora de Matemática. Eu vou continuar a estudar, eu quero e os meus pais deixam. Sou boa aluna, nunca reprovei.”<sup>359</sup>

A importância atribuída à escola está também patente na preocupação de uma das crianças entrevistadas ao referir-se aos trabalhos escolares marcados pela professora:

“Costumo brincar aos fins de semana, mas tenho que fazer os deveres. Todos os dias, antes de brincar faço os deveres, senão depois fica noite e já não posso fazer”<sup>360</sup>.

Os pais corroboram o entusiasmo da filha pela escola e estimulam-na nas suas ambições profissionais:

“Ela deve estudar! Ela deve estudar! Por nós ela deve estudar. Ela é doida pela escola. Só pensa na escola. Está sempre a estudar, a fazer os deveres. E de Matemática é que ela gosta! E a professora dela gosta muito dela. Nunca me chamaram à escola para dizer que ela ia mal nos estudos. É muito boa aluna. Sai à minha família. Nós todos fizemos a 4ª classe até aos dez anos. Ela diz que quer ser professora de Matemática. Assim ela tenha cabeça e nós posses para ela estudar. Nós gostávamos muito que ela conseguisse!”<sup>361</sup>

Esta família, revelou na prática, uma total coerência com o discurso apresentado: a *Isabel* continuou a estudar, tendo-se matriculado (e frequentado com

---

<sup>359</sup> Extracto da entrevista a *Isabel*.

<sup>360</sup> *Ibid.*

<sup>361</sup> Extracto de entrevista com a mãe de *Isabel*.

sucesso) no 5º ano do 2º ciclo, ainda com 9 anos de idade, frequentando actualmente o 2º ano do 2º ciclo<sup>362</sup>.

Parece-nos então poder afirmar que, pese embora a Escola ainda ser percebida como não trazendo grandes benefícios aos indivíduos desta etnia, algumas famílias demonstram confiar na instituição escolar, consideram adequado o que a escola ensina e apostam nela como um meio de melhorar as oportunidades de vida dos seus filhos<sup>363</sup>.

“(…) eu acho que ela aprende coisas muito diferentes de nós. (...) Ela está a aprender um bocadinho de tudo, tanto de línguas , como de [educação] física, de língua portuguesa, tem inglês. Por acaso, ela está na 4ª classe, está a aprender muita coisa. (...) Aqui no bairro, a escola está muito modificada. Em termos de tudo: segurança, tudo. Por acaso gosto muito mais da escola agora”<sup>364</sup>.

“A escola teve uma grande evolução. Para mim foi uma coisa boa. (...) Eu acho que [o que a escola ensina] está bem. Como é que eu quero explicar ... o que ela anda a aprender, o pouco que ela sabe, acho que a escola tem condições suficientes para ensinar aquilo que ela sabe”<sup>365</sup>.

“Acho que está boa. Gosto, sinceramente, gosto. Acho que a minha filha está a ser bem educada. (...) acho que aprendem aquilo que devem aprender”<sup>366</sup>

Se analisarmos os discursos destas famílias, todas elas pertencentes a um estrato social desfavorecido, verificamos que existe diferenciação na forma daquelas valorizarem a escola: enquanto umas parecem ver nesta um meio de realizar

---

<sup>362</sup> Com efeito, uma das nossas preocupações a nível metodológico, era procurar perceber coerências e/ou incoerências entre os discursos produzidos pelos sujeitos-actores e as suas práticas pois, à semelhança de Hammersley (1992: 11,12), consideramos que, num processo investigativo de carácter etnográfico, não podemos confiar no que as pessoas dizem acerca do que elas acreditam e fazem, sem também observar as suas práticas, ao mesmo tempo que também não podemos confiar na observação das práticas sem falar com as pessoas para perceber as suas perspectivas sobre as coisas, sob pena de nos arriscarmos a interpretar erradamente o sentido dos seus discursos e das suas práticas quotidianas.

<sup>363</sup> O trabalho de campo realizado permitiu perceber que as famílias de etnia cigana confiam na e gostam daquela escola e das professoras, considerando-a uma boa escola. A confiança depositada é visível, por exemplo, no consentimento de muitas famílias na participação dos seus filhos e filhas em actividades extra-escolares, nomeadamente em visitas de estudo (muitas crianças ciganas participaram nas visitas realizadas à EXPO 98).

<sup>364</sup> Extracto da entrevista à mãe de *Isabel*.

<sup>365</sup> Extracto da entrevista ao pai de *Ana*.

<sup>366</sup> Extracto da entrevista à mãe de *Maria*.

aprendizagens necessárias ao quotidiano e uma possibilidade de mudança profissional (no caso dos rapazes, possibilidade de abandonarem a actividade de feirantes e exercerem outra actividade), outras percebem a escola como uma forma de mobilidade social (caso das duas últimas famílias referidas, embora uma delas sem possibilidades de concretização).

Corroborando estes indícios de mudança no que à escolaridade das raparigas ciganas diz respeito, uma das professoras entrevistadas referiu a este propósito:

“Eu tenho duas alunas ciganas que ainda estão no 3º ano ... e vejo nelas interesse em continuar e mesmo por parte dos pais delas, interesse em que elas continuem. Acho que a coisa está a modificar um bocadinho, o que é ótimo! (...) Já falei eh... com o irmão de uma porque perdeu o pai no ano passado e com o pai de outra e sempre que estou com eles tento frisar isso, que é uma pena elas largarem e eles próprios me dizem: ‘não, não elas não vão deixar, elas vão continuar’. E as próprias miúdas me dizem isso: ‘eu quero continuar a estudar, eu quero ir para o 5º, eu quero ir para o 6º’ ...”<sup>367</sup>.

Com referimos anteriormente, algumas das razões que pensamos estar na origem destas diferentes expectativas face à escola estão relacionadas com a possibilidade de existência de *lugares de etnia*, construídos também a partir de experiências escolares positivas dos progenitores (caso da família de *Isabel*), de um diferente encorajamento por parte das famílias; da percepção diferencial da escola em função dos géneros....em suma, relacionados com os diferentes percursos de cada progenitor e progenitora e com a incorporação individual diferenciada dos processos de socialização primária e secundária.

Como refere Liégeois (1997: 8) “ainda que as atitudes face aos ciganos (...) pouco tenham mudado, os anos 80, no que diz respeito à escolarização, apresentam elementos novos cujo impacto deverá ser avaliado: (...) nomeadamente uma maior vontade dos pais em escolarizar os filhos (...)”.

No que concerne à escola, poderemos apontar (como no último capítulo teremos oportunidade de problematizar) diferentes expectativas dos professores face a estas crianças; diferentes percursos académicos das crianças (existência de êxitos ou de fracassos escolares) e diferentes tipos de relacionamento dos pais com as professoras e das professoras com os pais.

---

<sup>367</sup> Extracto da entrevista à professora E.



A questão que então se nos levanta é: que escola construir para que as crianças/jovens ciganas não estejam sistematicamente e maioritariamente ausentes dela e a integrem no seu quotidiano e nos seus projectos de vida.

### **Género e mercado de trabalho**

Dando continuidade à linha de pensamento anterior, quando referíamos que alguns dos dados da nossa investigação contrariavam alguns dos discursos produzidos no que concerne à valorização dos saberes escolares, faria sentido perguntar-nos, face ao absentismo escolar verificado nesta comunidade, porque é que os seus elementos matriculam os seus filhos na escola. Se parecem atribuir um valor relativo ao que a instituição escolar tem para oferecer, para quê matricular as crianças? Uma das razões que poderíamos apontar, é a obrigatoriedade de frequência escolar até ao final do 9º ano, ou antes, até ao limite de idade imposto por lei: 15 anos, idade a partir da qual a escola não é obrigada a aceitar os adolescentes que não tenham completado a escolaridade básica, nem os pais a mandar os seus filhos para a escola. No entanto, esta razão não nos parece justificativa pelo facto da comunidade cigana (do mesmo modo que outros grupos sociais) não ter muito interiorizada esta obrigação legal.

Um factor a ter em consideração será o de que a frequência (ou apenas a matrícula na) escolaridade básica obrigatória pode permitir a atribuição de subsídios às famílias carenciadas, de forma a que estas possam mais facilmente custear essa escolaridade. Por outro lado, a atribuição do “rendimento mínimo” a famílias carenciadas só é susceptível de se verificar se os pais enviarem para a escola os filhos em idade escolar obrigatória. Assim, a frequência da escola, ou pelo menos a matrícula na mesma, permite a estas famílias ter acesso a um direito susceptível de transformar a frequência escolar “numa maneira indirecta de contribuição das crianças ciganas para a economia familiar” (Enguita, 1996:18), ou seja, numa forma de trabalho.

Esta ideia é também corroborada por uma das adolescentes, numa das conversas que tivemos:

“eu gosto de andar na escola, mas a minha mãe não me deixa porque eu tenho que ficar em casa a tomar conta da minha irmã mais nova. Mas eu queria voltar para a

escola. Se a senhora disser à minha mãe que se ela não me deixar ir à escola lhe cortam o subsídio, ela já deixa porque tem medo de ficar sem o dinheiro”<sup>368</sup>.

No entanto, a utilidade do conhecimento/certificação, parece começar a fazer sentido para alguns elementos desta comunidade. De facto, os homens/rapazes, como já vimos acima, são privilegiados no que concerne à possibilidade de frequência escolar e esta é olhada por alguns progenitores como uma possibilidade de mudança profissional dos seus filhos, por relação a si próprios:

“(...) o nosso negócio de feira, isto terminou, isto agora vai avançar por outro caminho porque isto praticamente não há lugar para todos (...) Feirante geralmente dava era antigamente. (...) Mas é que agora isto caminha para as pessoas d’hoje para amanhã, seja em que comunidade fôr, ter um emprego. Vejo isto pelos meus filhos. O meu filho mais velho, que tem o 2º ciclo, anda num curso de formação (...) para pintores da construção civil. Quantos mais estudos tiverem, mais fácil é de arranjar um emprego. Por isso é que eu queria que o meu filho seguisse”<sup>369</sup>.

“O meu filho anda no 3º ciclo, no 7º ano, tem 15 anos, atrasou-se... se ele quiser continuar, eu gostava. Se ele tiver força de vontade...”<sup>370</sup>.

A hipótese que queremos avançar para esta maior precaridade dos modos de vida tradicionais desta comunidade, está, por um lado, relacionada com a abertura de hipermercados como o Continente, o Feira Nova, etc., que oferecem os mesmos produtos a preços por vezes mais reduzidos e com atractivos adicionais (o facto de estarem por vezes inseridos em centros comerciais), às camadas populacionais com escassos recursos económicos, que constituíam os potenciais compradores dos produtos comercializados pelos elementos de etnia cigana. Por outro lado, o relativo aumento do nível de vida de alguns sectores da população, potenciais compradores em feiras, deu origem a que estes elementos transferissem o seu poder de compra para os centros comerciais e lojas da especialidade.

No entanto, o exercício de uma ocupação fora do âmbito do seu campo estrito e tradicional de trabalho é olhada mais como uma *alternativa* (resultante dos processos de modernização), do que como uma *opção* (de mudança de vida), embora esta última hipótese não esteja excluída: a escolha intencional de uma outra ocupação que

---

<sup>368</sup> Conversa informal com *Mariana* (notas do diário de bordo).

<sup>369</sup> Extracto de entrevista ao pai de *Mariana*.

<sup>370</sup> Extracto da entrevista ao pai de *Isabel*.

não a de feirante, está relacionada com o exercício de uma actividade também ela por conta própria, por exemplo, oficinas de reparação de automóveis que ofereçam todos os serviços, sendo também perspectivada como uma forma de promoção social. Este é um projecto que alguns elementos do bairro com formação profissional a este nível gostariam de concretizar.

“(…) as entidades patronais, ou uma empresa, o que quer que seja,, tem as suas regras, que não são as regras da comunidade (...) não são capazes de aceitar as regras impostas por uma determinada entidade patronal. Querem a sua independência e então estamos a tentar, mesmo no bairro, ver se conseguimos levar por diante a ideia da criação do auto-emprego, que não propriamente o emprego de feirante. (...) a ideia era, a ideia está, melhor dizendo, em criarmos no bairro, até porque no bairro há vários jovens com cursos de formação profissional, e, por exemplo, fazer quase o tipo de cooperativa de trabalho, ou seja, pegar num mecânico de automóveis, num chapeiro, num pintor de automóveis, num electricista de automóveis e todos juntos abrir uma empresa, pronto, criarmos uma oficina e a pessoa que leve o carro àquela oficina, sabe que desde o electricista à pintura, pode fazer tudo o que quiser dentro da oficina. (...) [Isto] primeiro, para colmatar a não abertura do mercado de trabalho à comunidade, e como alternativa às feiras que, neste momento, (...) já não estão a ser factores, como meios de sobrevivência capazes dos elementos deste bairro. [Por outro lado] porque a juventude, que já tem ideias sobre alguns aspectos perfeitamente diferentes dos pais, dos avós (...), perceberam o que é o sacrifício de uma feira (...) levantar às três da manhã para ir fazer uma feira, por exemplo, a Espinho (...) as pessoas do bairro que de hoje para amanhã consigam realmente criar uma oficina, têm necessidade de sentir, como é que eu lhe hei-de explicar isto, dizer com outro tipo de orgulho ‘eu sou cigano e sou mecânico de automóveis’<sup>371</sup>.

Está portanto aqui subjacente, como uma das razões para o desejo de mudança ocupacional, não a precaridade dos modos de vida tradicionais, mas as implicações resultantes desse modo de vida no que concerne ao espírito de sacrifício que implica e a associação daquela a um certo desprestígio social.

No que diz respeito às raparigas, as opiniões são divergentes. Se, por um lado, como já vimos, encontrámos famílias para quem as filhas podem e devem prosseguir estudos com vista ao exercício de uma profissão, outras há que consideram que se as filhas dessem continuidade a um projecto escolar no sentido de se tornarem mais habilitadas para ingressar no mercado de trabalho, acabariam por não exercer a profissão:

---

<sup>371</sup> Extracto da entrevista a um elemento da comunidade com elevado prestígio dentro da mesma.

“A minha filha vai estudar aqui até ao 2º ciclo porque tem escola aqui. Depois não estuda mais. Vamos imaginar que ela até estudava. Quando casasse deixava logo de estudar para cuidar da família. E mesmo que tirasse um curso, depois o marido não a deixava ter o emprego longe de casa. O cigano é assim”<sup>372</sup>

“Por casualidade, se esta minha filha tivesse um emprego mas d’hoje para amanhã casasse, praticamente saía logo do emprego, é difícil. (...) Aqui não funciona assim. (...) Se ela se casasse com um da nossa classe (...) ele tirava-a logo do estudo, ela desistia logo, morria ali. Agora se casar com uma pessoa sem ser da classe cigana aí sim, as coisas são diferentes, podia avançar para a frente, lá está, quebrava-se a tradição (...) tirar um curso... tem que ser a ideia dela, percebe? (...) Mas ela depois a partir daí já não está com ideias de casar com um indivíduo de classe cigana. Para seguir o que ela quer, ela sabe perfeitamente que se casar com um indivíduo de classe cigana, aquilo pronto, que vai acontecer é que vai tirá-la do emprego ou do curso que ela quer e vai para a vida normal.”<sup>373</sup>

O que ressalta destas afirmações é que, para algumas famílias, a mulher só poderá ter acesso e desenvolver uma carreira profissional se o cônjuge o permitir (o que reforça a constatação de estarmos na presença de uma comunidade patriarcal):

“No caso da minha esposa, se tivesse uma profissão aqui perto... ela aí... se fosse uma coisa aqui pertinho (...) uma coisa que ela gostasse, não me ia opor. Dependia dela. Se ela gostasse eu deixava-a ir, pronto, mas eu sou assim, mas há muitos que não são assim, elas querem, mas eles não deixam”<sup>374</sup>

Ou se a mulher contrair matrimónio com um elemento oriundo de outra comunidade, facto que não é ainda encarado pacificamente por grande parte da comunidade cigana, talvez porque a mulher, após o casamento, se o novo casal não tiver possibilidade de arranjar um espaço próprio dentro da comunidade, vai viver para casa dos sogros, sendo portanto a residência patrilocal, o que significa também que é ainda a mulher que, regra geral, se move entre os grupos e a parentela. Contraíndo matrimónio com um elemento de outra cultura, a mulher irá, em princípio, abandonar a sua comunidade de origem, facto que não acontece se for o rapaz a contrair matrimónio com um elemento de cultura diferente<sup>375</sup>.

---

<sup>372</sup> Extracto da entrevista aos pais de *Ana*.

<sup>373</sup> Extracto da entrevista ao pai de *Mariana*.

<sup>374</sup> *Ibid.*

<sup>375</sup> Notas do diário de bordo.

Apesar de ser já relativamente frequente o casamento entre elementos de diferentes culturas e etnias, a escolha do parceiro ou da parceira dentro desta comunidade ainda é maioritariamente endogâmica.

“O rapaz não nos importamos tanto que case com uma rapariga que não seja cigana. Em princípio, fica sempre a viver aqui, mas a *Isabel*... não, nós queremos que ela case com alguém da nossa raça porque senão ela vai viver com a família dele... nós podemos estar um ano sem a ver!”<sup>376</sup>

Relativamente às duas famílias já mencionadas e às suas estratégias em relação à Escola e ao mercado de trabalho, gostaríamos de realçar, a sua abertura face à integração dos elementos do género feminino no mercado de trabalho, fora do campo estrito e tradicional de ocupação cigana. Tendo uma das adolescentes visto abortadas as hipóteses de continuidade do percurso escolar, resta-nos, das famílias que fizeram parte desta trabalho, uma família que, como tivemos oportunidade de verificar anteriormente, pretende que a sua filha prossiga estudos no sentido de mais tarde vir a integrar o mercado de trabalho como docente.

A progenitora da criança em questão, manifestou-nos o seu pesar por não conseguir arranjar um outro emprego que lhe permitisse abandonar a ocupação de feirante, por exemplo, um emprego num jardim de infância, como auxiliar de acção educativa, ocupação que lhe permitiria simultaneamente contribuir para a economia familiar e responsabilizar-se pela tutela do filho mais novo e que já teve a oportunidade de desenvolver por um período de quatro anos.

“Eu já trabalhei num jardim de infância a tomar conta de crianças e gostava muito. Era um dinheiro que entrava certinho no fim do mês, que eu podia contar sempre, porque este negócio das feiras umas vezes dá, outras vezes não dá. É muito incerto. Se pudesse arranjar um emprego assim, era muito bom”<sup>377</sup>.

---

<sup>376</sup> Extracto da entrevista aos pais de *Isabel*.

<sup>377</sup> Extracto da entrevista à mãe de *Isabel*. Esta valorização da previsibilidade do orçamento familiar (manifestada também pelo pai de Mariana), vem contrariar outros dados da nossa própria investigação, (em que elementos desta etnia referem a necessidade e a importância da vivência de “um dia de cada vez”), bem como a ideia evidenciada por alguns autores (cf. Enguita, 1995), segundo os quais os ciganos demonstram alguma dificuldade em racionalizar e prever o futuro. A contraditoriedade destes dados vem, uma vez mais, evidenciar a necessidade e importância de uma análise “não-sincrónica” dos discursos e das práticas destes sujeitos-actores, como forma de construção de conhecimento sociológico acerca desta (e de outras) comunidade(s).

De facto, se nos detivermos um pouco mais na análise das características desta família, constataremos que não será por acaso que esta revela um posicionamento diferente em relação ao acesso a um nível superior de escolarização por parte da filha: ambos os progenitores já desenvolveram actividades profissionais assalariadas e a mãe manifesta interesse em voltar a fazê-lo; ambos os progenitores estudaram apenas até ao final do 1º ciclo, mas gostariam de ter estudado mais, revelando memórias e experiências positivas em relação à escola; a *Isabel* frequentou o jardim de infância (embora esta frequência não resultasse de uma intencionalidade mas do facto da mãe trabalhar, na altura, num jardim de infância), tendo entrado para o 1º ciclo com 5 anos de idade e já a saber fazer o seu nome e o dos progenitores, por influência da mãe que, das famílias do nosso estudo, é o único elemento materno que possui o 1º ciclo completo; em termos de posicionamento hierárquico na família por relação ao género, era visível a existência de uma relação construída paritariamente, numa base de igualdade; ambos os progenitores manifestaram discordância no que concerne à hipótese dos seus filhos poderem ser educados pelos avós (ideia aliás comum a todas as famílias), considerando que a educação deve ser dada pelos pais para prevenir uma eventual cristalização em valores culturais considerados ultrapassados; a progenitora possui a carta de condução e é quem conduz diariamente para as feiras; manifestam abertura relativamente à possibilidade do filho e da filha contraírem matrimónio com elementos de outra etnia, embora sejam renitentes no que à filha diz respeito; demarcam-se de atitudes e comportamentos de outros elementos da sua etnia que não consideram correctos.

A articulação de todos estes factores parecem apontar para um *lugar de etnia*, por comparação com outras famílias desta comunidade.

Problematizaremos de seguida, mesmo que sumariamente, as eventuais respostas da sociedade alargada face às tentativas ainda incipientes de inserção no mercado de trabalho assalariado, por parte de elementos de etnia cigana desta comunidade.

Com efeito, mesmo possuindo habilitações académicas e profissionais adequadas ao exercício de determinada actividade, a questão que se nos coloca, é a da inserção/aceitação por parte das entidades empregadoras, de elementos de etnia cigana, face ao seu *ethos* familiar e aos estereótipos de que normalmente são alvo.

Tivemos oportunidade de conversar com uma das responsáveis pela única instituição no bairro que, à época de realização desta pesquisa, procurava proporcionar cursos de formação profissional para a população ali residente. Esses cursos funcionaram pela primeira vez entre os anos de 1997/98 (com exceção de um curso de costura, que funcionou nos anos de 96/97), e tiveram uma duração entre quatro e sete meses, com estágio de dois meses em empresas ou casas comerciais que aceitassem proporcionar esse estágio. Os cursos oferecidos consistiam, para as mulheres, numa formação em ajudante de cabeleireira, costura, cozinha e pastelaria e, para os homens, numa formação em pintura na área da construção civil e serviço de restaurante-bar.

Os cursos direccionados para as mulheres tiveram uma reduzida frequência de elementos de etnia cigana. Das mulheres que os frequentaram, só duas do curso de costura é que manifestaram interesse em realizar o estágio, estando a instituição a envidar esforços no sentido de conseguir o estágio numa empresa de costura da zona, dado que, nas palavras da responsável, “para longe elas também não vão” (influência do *habitus* de etnia).

Os cursos direccionados para os elementos masculinos tiveram uma grande procura por parte da comunidade cigana; em quinze elementos a frequentar cada curso, nove eram daquela etnia. A este facto não será alheio o factor remuneratório, dado que no tempo de duração dos cursos, os elementos que os frequentaram receberam mensalmente o equivalente ao salário mínimo nacional.

Relativamente às entidades empregadoras, os elementos que frequentaram o curso de restaurante-bar não conseguiram nenhuma empresa ou casa comercial que se disponibilizasse para lhes proporcionar o estágio. Os elementos que frequentaram o curso de pintor da construção civil tiveram acesso a estágios, tendo sido no entanto dispensados por falta de assiduidade.

“Faltavam muito, diziam que era longe (era a menos de meia dúzia de km), que os andaimes eram muito altos e tinham dificuldade em cumprir os horários. Mas, de uma forma geral as empresas não gostam de proporcionar estágios a elementos de etnia cigana. Reagem mal”<sup>378</sup>.

---

<sup>378</sup> Extracto da conversa com uma das responsáveis pela instituição que no Bairro oferece cursos de formação profissional.

Esta recusa em proporcionar estágios ou trabalho com contrato a elementos de etnia cigana desta comunidade, mereceu a seguinte reflexão por parte de um elemento,

“A sra. professora sabe que geralmente não gostam de dar emprego a ciganos. Eu tenho um sobrinho meu, que andou a tirar um curso de formação aqui no Bairro e não conseguiu ninguém que lhe desse estágio! Sabe porquê? Porque as pessoas julgam que os ciganos são todos iguais, mas não são! Eu, há ciganos aqui no bairro com quem eu não me dou. Nós não somos todos iguais. Como em todas as raças, há boas e más pessoas e se não nos dão uma oportunidade, em que é que se vai empregar a malta nova?”<sup>379</sup>

e tem subjacente o que referimos na introdução, ou seja, por um lado, a afirmação identitária da comunidade cigana e, por outro, o seu enclausuramento, pela sociedade mais alargada, numa “categoria cultural e racial”, que recusa a assunção da sua individualidade: o sujeito não é percebido como o resultado de um processo de socialização onde se assume também como actor, mas como representativo de um determinado estilo e modos de vida, identificados com comunidades particulares. Por outro lado, o desconhecimento desta cultura pela “sociedade de acolhimento”, leva a que aquela seja olhada com desconfiança e julgada com base em estereótipos.

“(…) se me dissesse a mim agora, pela experiência que tenho, (…) ‘ó pá, se meteres o teu filho a estudar, vais meter o teu filho a estudar e tirar um curso porque vai arranjar um emprego!’ Eu ia dizer: ‘eu não ponho o meu filho a estudar porque eu não acredito que vão dar um emprego ao meu filho’ (…), não adianta. Por exemplo, o meu filho mais velho, os cursos que ele para aí tirou, o curso de informática, quer dizer, eu pu-lo no ciclo, pu-lo no Externato Ribadouro, depois de fazer tudo isso o que é que acontece, fica com o curso e não há ninguém que lhe dê emprego! Agora interrogo-me eu: para que é que o cigano vai tirar um curso?! Não adianta! Não adianta tirar um curso (…) porque depois não lhe dão emprego. Para que é que ele vai estar a perder tempo? Por norma, as pessoas que estudam é para mais tarde terem um futuro, não é? Para conseguir um bom emprego, não é? Os ciganos, não adianta estudar (…) bem cá no fundo, eu não acredito. Para quê o cigano estudar se depois de tirar o curso ninguém os quer?”

Para tornar possível uma mudança nas formas de actuação recíprocas entre esta comunidade cigana e a sociedade mais alargada, pensamos que a criação recente da União Romani (que funciona informalmente desde 1994, mas que legalmente tem existência desde 1998), bem como a criação de diversas associações ciganas (em

---

<sup>379</sup> Extracto da entrevista ao pai de *Ana*.



Matosinhos, em Águeda, em Lisboa, em Coimbra, em Braga...) se traduzirá, por um lado, num processo incipiente de “politização” (Machado, 1992) das comunidades, no sentido da reivindicação de direitos legalmente atribuídos e, por outro lado, contribuirá para um maior conhecimento das diferentes culturas e para o estabelecimento de pontes entre as diversas comunidades que constituem as sociedades, a caminho de uma maior igualdade de oportunidades.

Como nos referiu o Presidente da União Romani, em conversa informal:

“A União Romani tem um papel que considero fundamental, um papel de desenvolvimento, um papel cultural; é uma associação que sugere linhas de orientação às associações locais que têm vindo a ser criadas impulsionadas pela União Romani; linhas de orientação no sentido de: que pensamento, que cultura cigana para o século XXI? Ou seja, nós sabemos que vamos perder (se nos queremos integrar), algumas características da nossa cultura; mas não os aspectos vitais; não aqueles que são definidores da nossa identidade. Esses nós queremos preservar. Mas para isso precisamos de primeiro reflectir para dentro da comunidade e depois para fora, reivindicando direitos e um lugar na sociedade. Acho que é para isto que serve a União Romani”.

Resumindo o que deixamos problematizado neste capítulo, podemos considerar que:

- a desvalorização e desinvestimento dos/nos saberes escolares atravessa grande parte da comunidade (independentemente dos recursos financeiros que possuam), que na sua maioria ainda não manifesta interesse pela instituição escolar, o que poderá ser explicado por relação à existência de um *habitus de etnia*;
- a valorização e o investimento na escola revelados por alguns sujeitos-actores, leva-nos a reflectir sobre a possível existência de diferentes *lugares de etnia*;
- a socialização familiar das crianças nesta comunidade é realizada tendo em atenção os papéis que cada um dos géneros vai desempenhar na sociedade adulta, evidenciando uma *ausência de igualdade* no que concerne à socialização do género feminino por relação ao género masculino;

-esses papéis têm subjacente uma relação de autoridade, onde a mulher assume ainda, pelo menos em termos formais, um papel subalterno. Registamos no entanto a existência de heterogeneidades a este nível;

- esse papel de subalternidade poderá começar a ser progressivamente alterado quando algumas crianças/adolescentes, se propõem ao prosseguimento de estudos e ao desenvolvimento de uma profissão à qual elas atribuem um estatuto social, o que poderá levar as mulheres para um plano de aproximação de igualdade no que concerne à partilha de poder com os elementos do género masculino;

- o significado atribuído por esta comunidade ao capital cultural no estado institucionalizado em função do género, está relacionado com o seu modo de vida e com os papéis sociais atribuídos à mulher e ao homem na comunidade, embora a escola comece a ser percebida como uma forma de melhorar as oportunidades de vida dos seus descendentes, também no que à rapariga cigana diz respeito;

- registamos também a existência de vontades individuais femininas que inscrevemos na capacidade de agência dos sujeitos-actores, por vezes inibida por constrangimentos externos, nomeadamente a impossibilidade (pelo reduzido poder que possuem) de desobediência à autoridade paternal ou a ausência de recursos financeiros;

- registamos a construção de uma “cultura de compromisso” por parte de algumas crianças e adolescentes, desenvolvendo-se no sentido de lhes permitir viver dentro de duas culturas;

- é visível a incorporação, por parte de vários elementos adultos desta comunidade cigana, de algumas características de outras culturas e da perda de algumas características da sua cultura consideradas menos significativas o que, na nossa perspectiva, se reveste de particular importância para a sobrevivência

da comunidade, também como etnia, dado considerarmos que deste processo resulta uma flexibilização das identidades, necessária ao esforço de “tradução cultural” no sentido da compreensão da racionalidade do outro e, conseqüentemente, do entendimento entre culturas, possibilitando o trabalho e a construção conjunta de e para uma sociedade tendencialmente mais igualitária;

- No seguimento do que referimos, registamos a existência de conflito intra e inter-geracional no que concerne à manutenção ou mudança de alguns valores culturais desta comunidade, que faz parte de um necessário processo de integração cultural e social;

Neste sentido, a percepção que temos neste momento acerca desta comunidade é a de que é uma comunidade que pretende preservar os valores familiares e culturais considerados fundamentais, ao mesmo tempo que, quer face à precaridade do seu modo de vida tradicional em consequência dos processos de modernização (mudança ocupacional como *alternativa*), quer pela associação de um certo desprestígio social às suas formas de vida tradicionais (perspectivar a mudança ocupacional como *opção*), parece começar a consciencializar-se da importância da posse de um capital escolar como forma de ver aumentadas as suas possibilidades de acesso ao mercado de trabalho da sociedade onde se inserem.

#### **Capítulo 4**

#### **ETNICIDADE, GÉNERO E EDUCAÇÃO ESCOLAR- DILEMAS DA ESCOLA PÚBLICA DE MASSAS**

Face ao que anteriormente ficou dito, as questões que se nos colocam neste momento relacionam-se, por um lado, com a forma da escola perspectivar esta diversidade e, por outro, com as possibilidades de resposta da escola aos indícios de mudança que esta comunidade cigana apresenta relativamente à escolarização das suas crianças: como é que a escola trabalha com esta diversidade? Que expectativas apresenta relativamente aos seus alunos e alunas, provenientes de grupos sociais

desfavorecidos e de minorias étnicas? Que tipo de conhecimento é distribuído nesta escola a estas crianças? Que possibilidades de construção de uma educação inter/multicultural, onde as dimensões de etnicidade, género e classe social sejam efectivamente contempladas, no sentido da construção de escolas *maximamente democráticas*?

A cultura da escola e as práticas pedagógicas destas professoras e professores, tal como estão construídas, possibilitarão ou potenciarão uma dinâmica intercultural e uma transmissão e construção de saberes plurais que inclua a diversidade étnica presente nesta realidade socio-escolar (no sentido do tipo-ideal de professor/a inter/multicultural), ou tenderão a reproduzir desigualdades sociais? E os seus alunos e alunas? Como reagem, ainda que de forma não inconscializada, a uma hipótese de reprodução?

Diversos investigadores no campo da sociologia crítica da educação têm, ao longo, fundamentalmente, das últimas três décadas, desenvolvido reflexão em torno da instituição escolar enquanto reprodutora das desigualdades sociais existentes. São disto exemplo as investigações realizadas por P. Bourdieu e J. C. Passeron (principalmente as que reflectem acerca da escola enquanto reprodutora da cultura de determinados grupos sociais, através de um currículo escolar expresso no código cultural dominante), as investigações de S. Bowles e H. Gintis (nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento da “teoria da correspondência”, que visibiliza a escola enquanto instituição socializadora das futuras relações hierárquicas no trabalho, fundamentalmente através do chamado “currículo oculto”), e ainda os contributos de L. Althusser (nomeadamente através da reflexão que desenvolveu acerca da escola como “aparelho ideológico” ao serviço de uma classe dominante), M. Young (pelo seu contributo ao nível da desconstrução do currículo formal enquanto produto de escolhas culturais de um determinado grupo social) e M. Apple (pela reflexão que desenvolveu acerca das “funções” contraditórias que a escola é chamada a desenvolver numa sociedade capitalista, ao nível político, ideológico e económico).

Todas estas perspectivas puseram em causa uma visão sociologicamente ingénua da Escola: a crença na sua contribuição para o esbatimento gradual das

desigualdades de classe, etnia e género, fundamentada essencialmente em perspectivas meritocráticas.

Não esquecendo no entanto que um dos contextos fundamentais de reprodução é fundamentalmente a sala de aula, através das práticas pedagógicas e das expectativas que as professoras e os professores desenvolvem com e sobre os seus alunos e alunas, é sobre os elementos que no interior da sala de aula contribuem também para a manutenção e perpetuação de desigualdades escolares e sociais ou para contrariar esses processos de reprodução, que nos iremos debruçar neste último capítulo, procurando reflectir sobre as possibilidades de construção de uma educação inter/multicultural, cruzando e problematizando as categorias sociais de classe, género e etnicidade, numa perspectiva “não-sincrónica” (McCarthy, 1994), privilegiando nesta análise a (in)existência de uma política educativa da escola no que concerne a níveis de exigência académicos, e as expectativas das professoras em relação ao género e etnicidade.

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

Assim, e no que à comunidade cigana diz respeito, sugere-se a necessidade da reconstrução dos “olhares” da escola sobre esta comunidade, no sentido destes contemplarem a pluralidade de situações existentes, resultantes dos diferentes *lugares de etnia* ocupados pelas diversas famílias, que dão origem a diferentes

formas de olhar a escola, também por relação ao género e ao lugar que este ocupa dentro de cada universo familiar.

É sobre a escola e sobre as suas múltiplas formas de integrar e/ou excluir a diferença cultural e social que vamos, a partir daqui, desenvolver a nossa reflexão.

### **Uma escola, um corpo docente, um corpo discente**

*Abertura e permanência do/no campo de investigação: algumas reflexões*

*metodológicas*

Chegámos à escola, não sem algum receio e algumas expectativas em torno da forma como seríamos recebidas e da receptividade da sua direcção ao trabalho que pretendíamos realizar.

Apesar de conhecermos a escola, as modificações físicas exteriores que a mesma sofreu no lapso de tempo ocorrido desde a nossa presença naquele espaço, não deixaram de nos surpreender: muros altos rodeavam o edifício, e os portões, grandes, opacos e pesados, faziam lembrar a entrada de uma prisão; pensamos ter sentido o mesmo que o professor que fez parte da nossa investigação sentiu, quando se apresentou na escola pela primeira vez:

(...) a primeira fase, quando eu vi isto... eu prontas...isto, pensei... é uma prisão! Foi uma desilusão impressionante! Porque ...a imagem que eu tenho das escolas preparatórias são aqueles modelos ... com pavilhões quadrados, aquelas telhas...que a maior parte das escolas são assim! E eu desde pequeno, eu gostei muito da minha escola preparatória e tinha expectativas de ir para uma escola dessas. Quer dizer, quando chego aqui, não conhecia a escola (...), fiquei super desiludido porque aquele muro por fora é horrível, aquela grade é impressionante, e cheguei estava montes de gente à porta que era a hora do intervalo. Montes, montes, muitas pessoas! Vinte, trinta pessoas à porta! E eu... e muitas delas com um aspecto um bocado... desagradável se calhar... e eu... 'onde é que eu me vim meter'? ... (...), depois...mas eu naquela altura não reparei muito. No dia seguinte, quando cheguei e vejo aquele portão, que é horrível, que é assim, é preciso... tem uma roda no fundo para o empurrar, fechar... e eu: 'ó valha-me Deus... mas onde é que eu me vim meter! Eu... e isto, esta prisão, esta coisa, chocou-me! Muito! Foi o primeiro impacto que eu senti". É evidente que depois vim com vontade de trabalhar e correu tudo bem!<sup>380</sup>.

Falamos com o porteiro e pedimos para falar com a direcção. Fomos recebidas pela Presidente da Comissão Instaladora que já nos esperava e que se mostrou

---

<sup>380</sup> Extracto da entrevista ao professor D.

receptiva e interessada no nosso trabalho. Tivemos uma primeira conversa relativamente formal, em que falamos do sistema educativo em geral e sobre esta escola em particular: do público que a frequenta, das dificuldades sentidas na realização do trabalho pedagógico. Logo neste primeiro encontro, começou a ser perceptível para nós a concepção de educação que o corpo docente desta escola partilhava em relação àquele público escolar específico e que será posteriormente objecto de análise e reflexão.

A Presidente da Comissão Instaladora disponibilizou-se para nos mostrar alguns dos espaços que constituem aquela escola; conhecemos, assim, a sala de professores/as, a secretaria, o bufete, a biblioteca e a sala de informática (um dos locais onde, de acordo com a docente, “os alunos mais gostam de estar”).

Agendamos uma próxima ida à escola para um primeiro contacto com a docente do 1º ciclo em cuja turma procuraríamos realizar a nossa observação participante e para um primeiro contacto com o corpo docente que pudessemos encontrar nos momentos de intervalo, na sala de professores/as.

Na nossa segunda visita, estivemos na sala de professores/as e conversamos com algumas docentes dos dois níveis de ensino (algumas das quais, ao nível do 1º ciclo, já eram nossas conhecidas de há sete anos atrás). Deslocamo-nos posteriormente para a parte do edifício onde funciona o 1º ciclo, no intuito de contactar com a docente da turma escolhida para realizarmos a observação participante (e que, como referimos anteriormente, foi escolhida pelo maior número de crianças ciganas do género feminino a frequentar o 4º ano de escolaridade).

Deparamo-nos com uma senhora já com alguma idade (próxima da reforma), corpulenta, com um ar pesado e fechado, aparentemente antipática e algo intimidatória; pensamos: ‘não vai ser nada fácil!’ Apresentamo-nos, explicamos os objectivos do nosso trabalho, procurando estabelecer a partir daquele momento uma relação o mais afável e empática possível. Concordou com a nossa presença na sua sala e a distância inicialmente sentida foi sendo gradualmente diminuída naquele primeiro encontro, durante a permanência na sua sala, em que a docente partilhou connosco parte do seu percurso profissional, as desilusões sentidas ao chegar a esta escola, há cinco anos atrás, as expectativas inicialmente frustradas, o medo e por fim a vontade de vencer.

Falamos-lhe do tempo do nosso estágio, do nosso conhecimento da realidade do bairro e da escola, partilhamos sensações e sentimentos comuns. A partir daquele momento, *sentimos que tinha sido aberto o campo de investigação*.

Fomos apresentadas à turma como mais uma professora que iria trabalhar com ela um dia por semana (facto que não surpreendeu as crianças dado terem semanalmente horas distribuídas com outros/as docentes que ministram Educação Visual, Inglês e Educação Física) e parte dessa aula foi passada com as crianças a relatarm-nos as suas vivências, os seus quotidianos, naturalizados por elas, mas dolorosos para nós, pela crueza que encerravam.

Podemos considerar que a partir deste dia fomos “adoptadas” pela docente, que nos apresentava a todas as colegas que encontrávamos no início das aulas, nos intervalos ou no seu final, dizendo com algum orgulho, que era uma docente da Universidade que tinha escolhido a sua turma para observar e que “bem jeito me faz porque me ajuda e toda a ajuda é pouca numa turma com tantos níveis” (a docente tinha na turma alunos e alunas com conhecimentos ao nível dos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade) “e às vezes bem me vejo bem aflita”!<sup>381</sup>

À semelhança de Woods (1995:56) começamos gradualmente a perceber que a percepção que aquela docente tinha do nosso papel, passava também por nos considerar mais um recurso dentro da sala de aula. Era como se ali estivesse um acordo implícito: a nossa permanência na sala em troca da nossa ajuda.

Começou assim gradualmente o nosso “processo de adopção” como investigadora no terreno (Costa, 1987) que, se por um lado, se revelou fundamental nas relações mais ou menos próximas, tecidas de algumas cumplicidades, que estabelecemos com diferentes docentes e que nos permitiu posteriormente escolher as professoras a entrevistar, por outro lado, nos obrigou a um exercício metodológico de procurar desfazer e/ou contornar alguns equívocos e expectativas relativos ao nosso papel na escola, que poderiam pôr em causa os objectivos da nossa investigação. Por exemplo, por diversas vezes foi-nos solicitado, de forma implícita, o nosso apoio a determinadas posturas e práticas educativas, que tivemos que contornar, procurando “desenvolver um cuidadoso equilíbrio entre a participação (...) e a observação sem manifestação de demasiadas interpretações e opiniões (...) sobre

---

<sup>381</sup> Notas do diário de bordo.



o trabalho na escola” (Caria, 1997: 61). Tratou-se assim, por vezes, de ter aquilo que Caria (Ibid.) designou de “*intervenção negativa no local* para evidenciar aquilo que não éramos e não queríamos passar a ser”<sup>382</sup>.

As expectativas das professoras relativamente à nossa presença na escola passavam também pela atribuição de um estatuto de “*colaborador[a] valorizador[a]*” (Caria, 1997: 58) da profissão docente, um estatuto que nos permitiria ser uma voz autorizada face ao exterior, para mostrar as dificuldades inerentes àquele meio socio-educativo e os esforços e lutas dispendidas pelo corpo docente para fazer face a situações com algum grau de complexidade.

Por outro lado, quer ao nível da observação participante na sala de aula, onde nos assumimos como uma “*investigador[a]-camaleão*” (Geertz, cit. por Caria, 1997), “*vestindo*” a pele de professora do 1º ciclo, quer ao nível da observação participante realizada no espaço escolar, procuramos, sempre que possível, manter uma “*implicação periférica*” (ibid.), que nos permitisse algum distanciamento face aos contextos e processos locais, no sentido de não assumirmos protagonismo, nomeadamente através da tomada de decisões, ou da verbalização de opiniões acerca das práticas pedagógicas, e/ou das concepções educativas evidenciadas pelas professoras<sup>383</sup>.

No entanto, esta postura nem sempre foi fácil ou se tornou possível neste processo de investigação. Ao nível da sala de aula, e à medida que a observação foi decorrendo, fomos-nos confrontando com algumas questões decorrentes do facto de nos assumirmos como parte do processo de investigação, com as nossas subjectividades e valores culturais. Neste sentido, foi necessário um auto-

---

<sup>382</sup> Para uma reflexão aprofundada acerca das problemáticas inerentes à permanência no campo de investigação, realizando observação participante, ver o capítulo metodológico da tese de doutoramento de Telmo Caria (1997), onde o autor desenvolve um interessantíssimo exercício de reflexão metodológica.

<sup>383</sup> A concepção que temos de “*observação participante*”, é uma concepção que consideramos mais lata e englobante do que aquela que poderíamos designar de uma concepção mais estrita e tradicional de observação participante - unicamente a de sinónimo de “*investigador/a camaleão*”. Consideramos assim a possibilidade de existência de diferentes graus de intensidade dentro desta observação. Neste sentido, à semelhança de Woods (1995:55), pensamos que a observação, “*em certo sentido é sempre participante [porque] é difícil não exercer alguma influência sobre a situação que se observa (...). Mesmo quando não partilha nenhum dos papéis que observa, o observador não participante é, apesar de tudo, parte da cena*”. Para além disso, “*em qualquer investigação [de carácter qualitativo, que envolva a presença do/a investigador/a no local], a longo prazo, é difícil evitar ver-se envolvido de algum modo na vida do grupo ou da instituição (Ibid., ibid.)*. Consideramos assim que a nossa observação foi sempre participante, embora se tivesse realizado com diferentes graus de intensidade.

questionamento e auto-vigilância constantes, no sentido de procurarmos não realizar juízos de valor sobre a actuação da docente com as crianças, por referência aos nossos próprios valores, por vezes etnocêntricos, que nos levavam a considerar pouco adequada a sua forma de actuação, quer ao nível das práticas pedagógicas, quer ao nível dos “padrões de controlo” (Tadeu da Silva, 1988) utilizados sempre que a docente considerava estarem a ser ultrapassados os níveis de tolerância disciplinar permitidos<sup>384</sup>.

No entanto, constantemente nos confrontávamos com a formulação desses juízos de valor, o que nos levou a reflectir acerca da (im)possibilidade de não os realizarmos. Compreendemos então que, neste processo complexo de observação participante, o fundamental residia, por um lado, na tomada de consciência da existência desses juízos de valor e, por outro, no exercício de uma auto-vigilância crítico-reflexiva constante sobre os mesmos, no sentido de os incorporar no processo de investigação, contribuindo para o seu enriquecimento.

Por outro lado, confrontámo-nos também, após algum tempo de observação no local, com a dificuldade de mantermos o “distanciamento” necessário face ao contexto em análise pois, num dado momento da investigação, a implicação, o envolvimento emocional com as crianças foi de tal ordem, que sentimos necessidade de nos afastarmos do terreno de observação por algum tempo, procurando assim não esquecer, à semelhança de Berger (1982), que a objectividade em investigação ao nível das ciências sociais, passa também por “ter em conta a nossa subjectividade”, o que significa que “o rigor [deste tipo de] pesquisa está também dependente da capacidade de dosear, no terreno, e de objectivar, na análise, essas formas de implicação” (Costa, 1987: 145).

Consideramos assim que todo o processo reflexivo que resultou desta prática investigativa qualitativa foi fundamental para realizarmos este trabalho tal como o apresentamos, permitindo-nos precisamente captar “o significado das actividades humanas quotidianas” (Hammersley e Atkinson, 1994:16), as subjectividades, as

---

<sup>384</sup> Como refere Caria (1997: 27, 28), “a etnografia (...) envolve um *processo de aprendizagem* que começa na identificação dos etnocentrismos, o nosso e o dos locais, e que em seguida evolui para as comparações das diferenças que são obstáculo às zonas e parcelas de entendimento mútuo. Ela [etnografia] permite um *conhecimento na relação intercultural entre diferentes* e não sobre a diferença em si”.

ambiguidades, as ambivalências e aparentes paradoxos da actuação do corpo docente que observamos procurando, através da análise e reflexão em torno das coerências e incoerências entre as suas práticas e os seus discursos, contribuir para a construção de algum conhecimento ao nível da desocultação e compreensão de um dado contexto socio-educativo<sup>385</sup>.

*As professoras/o professor que fizeram/fez parte do nosso estudo*

A escola EB 1, 2 estudada (que serve a comunidade cigana em análise e o bairro no seu todo) possuía, no ano lectivo de 1997/98 um quadro de pessoal docente que era constituído por 33 professoras a leccionar no 1º ciclo do Ensino Básico e 27 professoras/es a leccionar no 2º ciclo do Ensino Básico, num total de 60 professoras/es. O quadro de pessoal docente do 1º ciclo era relativamente estável, sendo constituído maioritariamente por professoras com mais de 15 anos de serviço docente, leccionando nesta escola na sua maioria por escolha própria. O quadro de pessoal docente do 2º ciclo era, à data da investigação de terreno, relativamente instável dado a escola não possuir um quadro próprio de docentes ao nível do 2º ciclo e este ser grandemente constituído por professores/as destacados/as ao abrigo dos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e por vários docentes não profissionalizados e em início de carreira, muitos dos quais foram colocados nesta escola sem conhecimento da realidade socio-económico-cultural do bairro onde a escola se insere, desconhecendo nomeadamente o facto desta escola ser frequentada por crianças provenientes de diversas etnias<sup>386</sup>.

---

<sup>385</sup> A observação participante realizada na escola tinha frequentemente início à hora do almoço onde, ao mesmo tempo que procurávamos restabelecer as energias gastas nas manhãs de observação na comunidade, íamos conversando com as professoras e com elementos da Comissão Instaladora sobre a realidade do bairro e sobre os problemas de índole organizativo e/ou pedagógico com que as professoras se debatiam no seu quotidiano escolar. Eram momentos de diálogo aberto, que nos permitiram recolher informação preciosa sobre a realidade escolar e as percepções das professoras sobre a comunidade cigana, que nós anotávamos logo que possível no nosso diário de bordo (que servia simultaneamente para registo das informações recolhidas-nomeadamente falas dos sujeitos-actores-, quer para anotar reflexões nossas sobre a observação que realizávamos, quer por vezes fazendo o cruzamento entre os dados recolhidos e alguma conceptualização teórica). Estes momentos de diálogo repetiam-se a meio da tarde, à hora do intervalo, na sala de professores e constituíram importantes momentos de recolha de informação dado serem momentos de descontração, em que os sujeitos-actores não se sentiam alvo de observação.

<sup>386</sup> O 2º ciclo está em funcionamento neste espaço escolar apenas desde o ano lectivo de 1991/92 sendo, na altura, uma secção de uma EB 2, 3, o que explica parcialmente a instabilidade do seu

As docentes entrevistadas foram escolhidas de acordo com dois critérios, o *primeiro* relacionado com o número de anos de serviço docente: professoras com mais de vinte anos de serviço (próximas do fim da carreira); professoras com mais de dez anos de serviço (aproximadamente a meio da carreira); professoras com menos de cinco anos de serviço docente (ou seja, em início de carreira). A razão da utilização deste critério foi procurar saber se a posição na carreira influenciava a forma de estar na profissão em termos de ideologia de ensino, de práticas pedagógicas e de espírito de grupo.

O *segundo* critério relacionava-se com os anos de permanência nesta escola, no sentido de perceber se a maior ou menor permanência na mesma influenciava a visão, expectativas e práticas pedagógicas face ao público escolar em análise.

A escolha da turma onde realizamos a observação participante ao nível do 1º ciclo, teve como principal critério o maior número de crianças ciganas do género feminino a frequentar o 4º ano de escolaridade.<sup>387</sup>

A observação participante que pretendíamos realizar numa turma do 2º ciclo, frequentada por duas raparigas ciganas, foi inviabilizada pelo elevado absentismo destas raparigas.

Quadro 1  
Caracterização do/as docentes entrevistado/as

Profes- sor	faixa etária	sexo	habilitações	nível de ensino	anos de serviço (classes)	anos de serviço na escola (classes)	intenções de permanência
A	60-70	F	BACH.	1º CICLO	20-30	0-05	sim
B	50-60	F	BACH.	1º CICLO	mais de 30	25-30	sim
C	20-30	F	LIC.	1º CICLO	0-05	0-05	não sabe
D	20-30	M	LIC.	2º CICLO (ciências)	0-05	0-05	não sabe
E	30-40	F	BACH.	1º CICLO	10-15	0-05	sim
F	50-60	F	BACH.	1º CICLO	mais de 30	10-15	sim

quadro docente. Para além disso, muitos/as docentes concorriam para a escola “sede”, desconhecendo que podiam vir a ser colocados/as nesta EB 1, 2.

<sup>387</sup> A observação participante foi realizada durante os meses de Outubro, Novembro e Dezembro de 1997 e Janeiro e Fevereiro de 1998 numa só turma do 1º ciclo e, esporadicamente, em mais três turmas do 1º ciclo, durante os meses de Março, Abril e Maio do mesmo ano, alternando semanalmente a turma observada. Esta observação esporádica em mais três turmas teve por objectivo confirmar ou infirmar os dados obtidos na observação participante realizada na 1ª turma referida. No ano lectivo de 1998/99 observamos ainda algumas aulas de três das professoras que fizeram parte da nossa investigação.

G	30-40	F	LIC.	2º CICLO (línguas)	10-15	05-10	sim
H	40-50	F	LIC.	1º CICLO	20-30	0-05	não sabe

A construção de classes para caracterizar o corpo docente no que concerne à idade, aos anos de serviço docente e aos anos de permanência na escola teve por objectivo tornar o mais anónima possível a identidade das professoras. A variabilidade do intervalo das classes no que diz respeito aos anos de serviço docente e aos anos de permanência na escola, teve por objectivo uma preocupação com um maior grau de aproximação à realidade.

As entrevistas foram realizadas na escola e após alguns meses de permanência no terreno, no sentido de permitir um maior conhecimento, não só da realidade escolar, como dos sujeitos-actores, possibilitador da construção de uma relação empática que permitisse um maior à vontade e abertura dos sujeitos-actores entrevistados.

Relativamente aos resultados alcançados de acordo com os critérios de selecção das docentes, podemos considerar que no professor e na professora em início de carreira (classe de 0-05 anos) era visível uma postura diferenciada relativamente ao ensino, traduzidos por um discurso e uma prática que vai no sentido da produção social, da “noção de cultura como prática social” a que já aludimos, aproximando-se mais do tipo-ideal de professor/a inter/multicultural:

“Se calhar... se calhar multiculturais serão todas as [escolas] que nós queiramos trabalhar (...) eu se calhar eu tive percepção que aqui havia diferentes culturas”<sup>388</sup>.

“a nível de ensino nota-se que lhes foi muito pouco exigido (...) a nível de interpretação não têm qualquer progressividade e nota-se porque nunca lhes foi exigido opinião (...) não são críticos em relação a nada, absorvem! (...) Os ciganos, eu notei que havia uma empatia (...) acho que eles nunca tinham ouvido elogios, eles trabalharam bem comigo, eu comecei a elogiá-los e então eles ficavam, às 6 horas ficavam a conversar comigo”<sup>389</sup>.

---

<sup>388</sup> Extracto da entrevista ao professor D.

<sup>389</sup> Extracto da entrevista à professora C.

Nas restantes professoras não foi notória uma diferenciação no que concerne à forma de estar no ensino, por relação os anos de docência: nas professoras em fim de carreira tanto é visível a existência como a inexistência de um “ideário” (Tadeu da Silva, 1988) e de uma “militância” pedagógicos, o mesmo acontecendo com as professoras a meio da carreira, o que se tornará visível após a leitura de extractos dos seus discursos que relevaremos neste ponto, mas que problematizaremos fundamentalmente nos pontos 2.1. e 3 deste capítulo<sup>390</sup>.

Relativamente à influência dos anos de permanência na escola na forma de estar na profissão, é visível uma certa heterogeneidade que, se por um lado nos deixou a percepção de estar relacionada com a maior ou menor permanência na escola, por outro lado consideramos que está também relacionada com a forma individual de olhar e de estar na profissão:

“Eu quando comecei a trabalhar aqui, esta escola era considerada uma escola de missão. Porque o meio era mau. O bairro tinha sido constituído com famílias indesejáveis noutros bairros (...) As professoras vinham cá, estavam um ou dois meses, metiam atestado médico e iam-se embora. (...) E eu ouvi falar em missão e aquilo agradou-me um bocado na minha juventude e disse ‘ai eu vou lá. Eu quero ir’.

---

<sup>390</sup> Sem pretendermos entrar aqui em discussão acerca da identidade profissional e das diferentes formas de sentir e estar na profissão docente em função dos anos de serviço, gostaríamos de lembrar o estudo de Huberman (1992), onde o autor procura dar resposta a algumas questões que levantou, relativas à construção da pessoa do professor enquanto profissional, nomeadamente: se existirão “‘fases’ ou ‘estádios’ no ensino”; se “um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises (...) independentemente da ‘geração’ a que pertence, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira (...)”; se “terão percepção de que modificaram (...) a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam”; se “as pessoas se tornam mais ou menos competentes com os anos”, etc. *Ibid.*, 35, 36).

Embora não querendo cair num reducionismo simplificador da realidade, o autor acaba por identificar e caracterizar o “ciclo de vida profissional dos professores”, pelos quais considera que passa grande parte destes profissionais, construindo fases na carreira docente em função dos anos de serviço.

Em Portugal, Cavaco (1991), desenvolve um estudo semelhante, também em torno da construção da profissionalidade docente, procurando “compreender como evolui a pessoa que é o professor, ao longo da idade e com a profissão, na relação com os outros intervenientes directos do acto educativo, na relação com o saber, na relação consigo mesmo” (*Ibid.*, 159), problematizando fundamentalmente as relações entre colegas e a sua influência na forma de estar e sentir a profissão, questionando também, de forma implícita, a escola enquanto organização.

A este propósito, ver também o livro de Andy Hargreaves (1998) “Os professores em tempos de mudança”, onde o autor analisa, nomeadamente, as mudanças ocorridas ao longo dos anos na “natureza” e nas “exigências” da profissão docente (*Ibid.*, 131), que passam também pela diversificação actual do público escolar.

No caso das professoras que fizeram parte do nosso estudo, e como já referimos, consideramos que mais do que os anos de serviço docente, é a forma de estar e sentir a profissão, o grau de profissionalidade e as interacções que estabelecem com os outros e o significado que atribuem a essas interacções, que influenciam as suas concepções educativas e as suas práticas pedagógicas quotidianas.

(...) E vim. (...) mas pronto, era missão mas eu pensei que não era tanta [risos] não é! Na altura usavam-se mais os tiros - agora é a droga - mas na altura usavam-se mais os tiros e as facadas - ‘ui! Mataram um ali atrás do bloco! Pronto, e agora matavam um, depois matavam outro e nós ficávamos com os olhos redondos... eu tinha quê?... 22 anos, 22 anos incompletos (...) E tínhamos uma directora espectacular (...) que era assim uma pessoa enérgica, informada, mas ao mesmo tempo não fazendo juízos de valor (...). Não fazia flores! Trabalhava-se muito, motivava-nos. (...) E conseguia motivar-nos de tal maneira - era dinamizadora do espírito - (...) de tal forma que isto tornou-se mesmo uma escola de missão. Nós fomos missionárias! Pelo menos durante alguns anos. E quem foi não deixou de ser, pelo menos no seu íntimo não deixou de ser. Nós chegávamos a vir para cá aos Sábados! Pedíamos a chave na esquadra... vínhamos trabalhar, e depois deixávamos a chave na esquadra outra vez. E às vezes, a partir da Páscoa, quando os alunos não estavam assim muito bem e era preciso que eles ... andassem (...) Éramos oito. Eu e a Elisa (das que cá estão agora) chegávamos a ir trabalhar para casa deles! Para casa deles! Quer coisa mais lírica?<sup>391</sup>

A ideia que parece estar subjacente a este extracto é a de que, na altura, as práticas pedagógicas das professoras tinham subjacente uma certa filosofia que em parte emanava da pessoa da directora, que se transmitia e era incorporado pelo pequeno grupo de professoras que constituía o corpo docente da escola, junto do qual encontrava “eco”.

O que transparece dos discursos e da observação realizada é que a forma de estar das professoras na profissão e na escola é influenciada pelas suas expectativas face à realidade socio-económico-cultural das comunidades do bairro, mas também pela forma como cada uma reflecte e interioriza essa realidade que as cerca em função da maneira como estão e vêem na/a sua profissão. Essa forma de estar parece-nos também ser influenciada/atravessada pela percepção do papel que desempenham socialmente, que se reflecte, por vezes, na construção de práticas pedagógicas diferenciadas (na sua maioria, de socialização para a normatividade e a regulação social, mas também por vezes no sentido da emancipação dos sujeitos-actores sociais).

O que nos parece comum à escola é a existência de um forte espírito de grupo, coesão e entreajuda entre colegas, que nasceu e se mantém fundamentalmente pelo receio face ao exterior que é visto como uma ameaça potencial, fundamentalmente no que à comunidade cigana diz respeito:

“Ai isso foi excelente! [a nível da integração]. Como um colega meu que veio há pouco da tropa diz, há um espírito de corpo! Lá fora é a guerra, cá dentro é a paz; nós

---

<sup>391</sup> Extracto da entrevista à professora B.

todos nos defendemos (...) face ao exterior da escola são todos unidos. Quiseram-me demonstrar isso logo de início: sempre que precisasse de alguma coisa ou houvesse algum problema, estivesse descansada que todos me iriam apoiar, não havia qualquer problema”<sup>392</sup>.

“(…) aqui há camaradagem e aquilo que falha na massa de alunos, as colegas tentam compensar aquela falha que existe; há muita união aqui (...) há muito bom ambiente”<sup>393</sup>.

“É um dos motivos pronto, que eu gosto de ficar nesta escola. Acho que há um bom ambiente de professores (...), acho que há um bom ambiente de professores e de trabalho ... Sim [existe espírito de grupo] sim!”<sup>394</sup>

No entanto, este espírito de grupo aparece diluído quando se trata de reflectir sobre questões de ordem pedagógica ou sobre a clarificação e elaboração de uma política educativa para a escola. Através das conversas informais que mantivemos com elementos da Comissão Instaladora e com várias professoras da escola, e das entrevistas que realizamos, tornou-se claro para nós a existência de uma orientação concreta da escola relativamente à escolarização das crianças, que vai no sentido de uma política educativa comum àquele corpo docente no que concerne aos níveis de exigência académicos, mas ausente no que diz respeito a orientações relativas à construção de práticas pedagógicas contextualizadas e que atendam à diversidade cultural. Pelo que pudemos observar, “o género de aprendizagem preponderante não se ocupa em reconstruir o saber de acordo com as formas de elaboração do pensamento já presentes nos aprendizes” (Ferreira, 1995:40). Assim, o papel que a escola desempenha ou possa desempenhar no futuro daquelas crianças aparece, frequentemente, reduzido ao ensino de conhecimentos rudimentares de leitura, escrita e cálculo e à socialização para normas de comportamento. A ideia principal veiculada pela Comissão Instaladora e partilhada por grande parte das professoras da escola com quem dialogámos, era a de que, face ao ambiente socio-familiar da população estudantil da escola, esta não poderia exigir aos seus alunos e alunas os mesmos conhecimentos académicos que seriam exigíveis em escolas inseridas em meios socio-económicos favorecidos. Neste sentido, na perspectiva das professoras, tornava-se necessário adaptar os níveis de exigência académicos à realidade socio-

---

<sup>392</sup> Extracto da entrevista à professora C.

<sup>393</sup> Extracto da entrevista à professora F.

<sup>394</sup> Extracto da entrevista à professora G.



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 e que as professoras consideravam necessárias para uma posterior e bem sucedida inserção no mercado de trabalho. Como nos referia uma das professoras da escola em conversa informal:

“No primeiro ano que vim para cá trabalhar valeu-me o apoio e a colaboração principalmente de uma colega que me disse para eu não me preocupar em ministrar conhecimentos, em cumprir um programa, como nas outras escolas. O que interessava era socializar as crianças, ensinar-lhes regras, maneiras de estar. E realmente aquelas crianças não sabiam nada: entravam na sala atrasadas sem bater à porta, não sabiam estar sentadas, não pediam licença para falar, não cumprimentavam as pessoas... no final do ano já faziam isso tudo”.<sup>395</sup>

*A população discente: uma análise em torno dos níveis de (in)sucesso escolar a partir das expectativas das professoras*

Face à realidade socio-económica da população residente no bairro, baseadas nas imagens pré-construídas acerca da população e na leitura dos dados relativos à profissão e escolaridade dos progenitores fornecidos pelas crianças no início do ano escolar, as professoras e os professores constroem expectativas, por vezes não consciencializadas, acerca do seu público escolar quanto às suas possibilidades de êxito ou de fracasso escolar e quanto ao seu futuro profissional.

Procuramos saber, junto das professoras e das crianças e consultando as suas fichas de matrícula, que tipo de actividades desenvolviam e que habilitações académicas possuíam os pais das crianças que frequentavam o 1º ciclo. Apesar destes dados estarem ausentes relativamente a um número considerável de crianças, foi possível mesmo assim proceder a alguma caracterização socio-profissional destas famílias.

Assim, das *actividades declaradas relativamente aos progenitores*, as mais significativas em termos numéricos são a actividade de feirante (53) e a de empregado da construção civil (48), sendo também significativo o número de desempregados (31) e o número de progenitores detidos (26). Algumas crianças

---

<sup>395</sup> No entanto, esta forma de perspectivizar a comunidade e as crianças e jovens que frequentavam a escola por parte das professoras, que se traduz em níveis de exigência académicos substancialmente reduzidos por relação aos níveis de exigência existentes em outras escolas, não tem subjacente uma intencionalidade negativa, dada a convicção do corpo docente de assim estar a contribuir para o bem estar daquelas crianças e para a sua futura inserção profissional.

declararam que a ocupação do pai era “toxicodependente”, outras declararam que o pai estava reformado e, de salientar, dadas as idades relativamente baixas dos progenitores, 11 crianças declararam que o pai já havia falecido. Das restantes ocupações declaradas, muitas das quais indiferenciadas, é visível, na sua quase totalidade, a pertença a classes sociais desfavorecidas: biscateiro, auxiliar de armazém, empregado fabril, empregado de balcão, guarda-soleiro, ajudante de motorista, ferreiro, farrapeiro, ferrageiro, forneiro, lixeiro, carregador, sucateiro (apanha sucata)... Três crianças declararam que os pais eram agentes da PSP, três declararam que os pais eram impressores gráficos, três declararam que os pais eram seguranças e uma declarou que o pai era técnico de instalações.

Relativamente às *habilitações académicas declaradas*, é maioritário o número de indivíduos com a 4ª classe (oitenta), seguido do número de indivíduos com o 2º ciclo (vinte e três). De salientar que o número de pais analfabetos e semi-analfabetos (com frequência da 1ª, 2ª, e 3ª classes) é ainda bastante significativo (quinze e dezoito elementos respectivamente). Relativamente à frequência e/ou conclusão do 3º ciclo, seis crianças declararam que o pai possuía o 7º ano de escolaridade, dois o 8º ano e cinco o 9º ano. Duas crianças declararam que os pais possuíam o 10º e o 12º ano.

No que concerne à *ocupação e habilitações das progenitoras*, a ocupação mais declarada foi a de doméstica (*cento e oito*), embora tenhamos conhecimento que várias destas mães acumulam a ocupação de domésticas com a ocupação de feirante, principalmente as progenitoras de etnia cigana. *Trinta e oito* crianças declararam que as mães exerciam a actividade de feirante, *dezanove* a de costureira, *doze* a de empregada de limpeza, *doze* declararam que as mães estavam desempregadas. Significativo é também o número de crianças que declararam estar a progenitora detida: *dezoito*. As restantes ocupações dividem-se entre empregada textil, empregada de balcão, cozinheira, ajudante de cabeleireira, carrejona, brunideira, peixeira, vendedora de fruta, auxiliar da acção educativa, rematadeira de malhas, empregada de refeitório, tarefeira, ajudante de cortadeira....

Relativamente às habilitações académicas, *cento e treze* crianças declararam que as progenitoras possuíam a 4ª classe, *onze* o 2º ciclo, *seis* o 7º ano, *quatro* o 8º ano e *quatro* o 9º ano.

Nas mulheres o número de analfabetas e semi-analfabetas declaradas é significativo e ligeiramente superior ao dos homens: *vinte e vinte* respectivamente.

De salientar que o somatório de progenitores e de progenitoras declarados pelas crianças como estando detidos totaliza *quarenta e quatro* (sabendo nós que o seu número é mais elevado dado que algumas crianças se inibem de o declarar), o que, num universo de 377 alunos e alunas, significa um valor percentual de 11,7%.

Relativamente ao número de filhos/as por casal e contrariando a ideia (e os dados) de que as classes sociais desfavorecidas têm um elevado número de filhos, esta comunidade apresenta um número de descendentes por casal relativamente reduzido: 167 famílias apresentam entre um a três filhos/as, sendo que destas, o valor mais elevado é relativo às famílias com dois filhos/as: *oitenta e quatro*. *Setenta e oito* famílias apresentam entre quatro a seis filhos/as, sendo que, de entre estas, o valor mais baixo é relativo às famílias com seis filhos/as, num total de *doze*.

É portanto com base nestes dados e no que “ouvem” falar do bairro (uma vez que muitas professoras nunca visitaram o bairro dada a imagem negativa que o mesmo tem) que as docentes constroem, consciente ou inconscientemente, as expectativas em relação a cada criança ou a um grupo social, traduzindo-se estas num subdesenvolvimento e subaproveitamento das capacidades do seu público escolar, o que poderá explicar, pelo menos parcialmente, os níveis de sucesso e insucesso escolar verificados. Como refere Ferreira (1995:40) “o fato é que as representações que os professores têm sobre a possibilidade de êxito escolar e social de seus alunos comandam sua dose de esforço no desenvolvimento intelectual e na aprendizagem das crianças”.

Também a este propósito, Carlos Gomes (1987), num artigo que é já um “clássico” ao nível da problematização da “interacção selectiva na escola de massas”, acentua o facto de “no contexto da sua actividade profissional, os professores [estabelecerem] relações diferenciadas com os diversos tipos sociais de estudantes, influenciando positiva ou negativamente, a carreira escolar dos jovens [e crianças] com quem trabalham (Ibid., 36)”. Tendo como referência os estudos de vários autores, nomeadamente Becker (1977), Rosenthal e Jacobson (1974), Ray Rist (1970) e Delamont (1976), o autor reflecte acerca das implicações, nos processos escolares, da construção, pelos professores e professoras, de tipos-ideais de alunos e

alunas (o que Becker, *Ibid.* designou de “cliente ideal”), que poderão ser condicionantes da interação professor/a-aluno/a e dos resultados académicos destes últimos. Estas “expectativas de sucesso e insucesso que os professores elaboram sobre os diversos tipos de 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 àquele grupo social (Gomes, 1987: 39)”, o que na escola em estudo se tornou visível nos discursos e nas práticas das professoras, apoiadas, como dissemos, nos dados recolhidos acerca da situação socio-económica das famílias e nas formas e conteúdos linguísticos utilizados pelas crianças.

Com efeito, e como veremos posteriormente, “as pedagogias praticadas pelas professoras apresentam uma forte relação com os contextos em que actuam e uma dependência assinalável das representações que constroem dos seus alunos, dos ‘ideários pedagógicos’ que sustentam e das expectativas que criam em relação à aprendizagem daqueles, quer aos resultados do ensino proporcionado ou ao futuro próximo e longínquo dos seus estudantes” (Antunes, 1998: 4).

Relativamente às crianças ciganas, as expectativas das professoras quanto ao seu futuro académico e profissional, tornam-se visíveis nos seguintes extractos:

“Não! Continuar, não! Continuar acho que não! Devem ser muito poucos que querem que os filhos vão além! Se forem rapazes!... Se forem rapazes... as raparigas é muito difícil deixá-las. São as ideias deles, a cultura deles<sup>396</sup>.”

“É continuar, concerteza com esse... com a profissão dos pais [feirantes]<sup>397</sup>.”

“(...) feirantes e...actividades ilícitas...”dealers<sup>398</sup>.”

Estas expectativas, ainda que de forma inconsciente, acabam por ter repercussões ao nível das práticas pedagógicas e dos níveis de exigência académicos.

Não podemos no entanto deixar de considerar que, por vezes, apesar de alguma tomada de consciência, por alguns professores e professoras, acerca das implicações práticas do desenvolvimento de expectativas negativas em torno do desempenho

---

<sup>396</sup> Extracto da entrevista à professora F.

<sup>397</sup> Extracto da entrevista à professora G.

<sup>398</sup> Extracto da entrevista ao professor D.

escolar de crianças provenientes de estratos sociais ou de minorias étnicas desfavorecidas, condicionalismos de ordem organizacional e de ordem macro-estrutural acabam por se manifestar inibidores de alguma tentativa de mudança (como veremos posteriormente, na observação das práticas e da análise dos discursos da professora C).

Analisando os resultados escolares no que concerne às taxas de aproveitamento e de retenção relativamente ao conjunto da população estudantil do 1º ciclo, podemos constatar, da leitura do quadro que se segue, que 58,9% desta população obteve sucesso escolar, contra 41,1% de retenções, sendo esta taxa substancialmente mais elevada no 2º ano de escolaridade (67,6%).<sup>399</sup>

Quadro 2  
Ano lectivo 1997/98 - Total de alunos matriculados no 1º ciclo

	matriculados	n. trans.		trans.	
		v. a.	n. trans. %	v. a.	%
1º ano	70	0	0	70	100
2º ano	151	102	67,6	49	32,4
3º ano	71	16	22,6	55	77,4
4º ano	85	37	43,6	48	56,4
<b>Total</b>	<b>377</b>	<b>155</b>	<b>41,1</b>	<b>222</b>	<b>58,9</b>

No que concerne à população estudantil cigana, pela análise do quadro seguinte é evidente uma discrepância de resultados por comparação com a totalidade dos alunos e das alunas da escola (onde também estão inseridos os resultados relativos à população estudantil cigana).

Quadro 3  
Ano lectivo 1997/98 - Total de alunos e de alunas de etnia cigana matriculados no 1º ciclo

	matriculados				transitaram						reprovaram						
	Total	M.		F.		total		M.		F.		total		M.		F.	
		v a	%	v a	%	v a	%	v a	%	v a	%	v a	%	v a	%	v a	%
1º ano	12	4	33,3	8	66,7	12	100	4	100	8	100	0	0	0	0	0	0
2º ano	75	42	56	33	44	14	18,7	6	14,3	8	24,2	61	81,3	36	85,7	25	75,8
3º ano	14	10	71,4	4	28,6	2	14,3	1	10	1	25	12	85,7	9	90	3	75

<sup>399</sup> A este facto não será alheio a ausência de retenções no 1º ano, que se traduz num número de crianças a frequentar o 2º ano significativamente mais elevado por comparação com os restantes anos do 1º ciclo.

4º ano	17	10	58,8	7	41,2	5	29,4	4	40	1	14,3	12	70,6	6	60	6	85,7
Total	118	66	55,9	52	44,1	33	28	15	22,7	18	34,6	85	72	51	77,3	34	65,4

Da leitura do quadro verificamos que o valor percentual dos alunos e das alunas que transitaram (28%) é muito inferior ao valor percentual que apresenta a comunidade estudantil na sua globalidade (58,9%). Ao mesmo tempo, o valor percentual de retenções da população cigana é, por comparação, significativamente mais elevado. Portanto, apesar dos níveis de insucesso das crianças que frequentaram o 1º ciclo, globalmente considerado, ser elevado (41,1%), os níveis de insucesso das crianças de etnia cigana é substancialmente mais alto (72%). Como referimos no capítulo anterior, estes níveis de insucesso estão maioritariamente relacionados com o absentismo mais elevado das crianças ciganas por comparação com as restantes crianças que frequentam a escola.

Os níveis de reprovação são globalmente mais elevados nos rapazes ciganos do que nas raparigas, com excepção do 4º ano de escolaridade em que a situação se inverte. Esta inversão está relacionada com o facto das raparigas, no último ano de escolaridade do 1º ciclo abandonarem mais a escola, por razões que já apontamos e problematizamos no capítulo anterior. Relativamente ao 2º ciclo do Ensino Básico, do universo de alunos e de alunas matriculados no ano lectivo de 1997/98, torna-se visível, da leitura do quadro seguinte, que os níveis de sucesso são relativamente mais altos do que no 1º ciclo: 63,5%, contra 58,9%. Se analisarmos separadamente cada ano de escolaridade, constatamos que as taxas de retenção e de aprovação no 5º e no 6º ano são significativamente diferentes: 44,1% contra 10,7% e 52,9% contra 89,3% respectivamente.

Quadro 4  
Ano lectivo 1997/98 - Total de alunos matriculados no 2º ciclo

	matriculados	n.º		trans.		aband.	
		trans. v. a.	trans. %	v. a.	%	v. a.	%
5º ano	68	30	44,1	36	52,9	2	2,9
6º ano	28	3	10,7	25	89,3	0	0
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>33</b>	<b>34,4</b>	<b>61</b>	<b>63,5</b>	<b>2</b>	<b>2,1</b>

No que concerne aos alunos e às alunas de etnia cigana isoladamente considerados, podemos verificar, mais uma vez, que, tal como no que diz respeito ao

1º ciclo, as taxas de insucesso, quando comparadas com os resultados das crianças no seu todo, são significativamente mais elevadas.

Quadro 5  
Ano lectivo 1997/98 - Total de alunos e de alunas de etnia cigana matriculados no 2º ciclo

	matriculados					transitaram						reprovaram					
	Total	M.		F.		total		M.		F.		total		M.		F.	
		v a	%	v a	%	v a	%	v a	%	v a	%	v a	%	v a	%	v a	%
5º ano	8	5	62,5	3	37,5	1	12,5	1	20	0	0	7	87,5	4	80	3	100
6º ano	3	3	100	0	0	2	66,7	2	66,7	0	0	1	33,3	1	33,3	0	0
Total	11	8	72,7	3	27,3	3	27,3	3	27,3	0	0	8	72,7	5	62,5	3	100

Como podemos observar, o número de crianças ciganas matriculadas no 2º ciclo é drasticamente inferior quando comparado com a totalidade das crianças que frequentaram o 2º ciclo, também por comparação com o número de crianças ciganas que frequentaram o 1º ciclo: 11,5% do total contra 31,3% respectivamente.

De relevar que, no que diz respeito às raparigas ciganas, a taxa de retenção verificada neste nível de ensino é de 100%, embora, de acordo com as professoras, estes resultados não estejam relacionados com dificuldades de aprendizagem, mas com o absentismo e abandono escolar verificados. Efectivamente, como referimos no capítulo anterior, das três raparigas matriculadas no 2º ciclo, (5º ano), uma delas nunca frequentou a respectiva turma, outra desistiu no final do 1º período (B1) e uma terceira frequentou o ano escolar com elevado absentismo (B2), pelas razões que então apontamos e que consideramos estar relacionadas com o *habitus de etnia* e com os *lugares de etnia*.

**Professoras/es e Pedagogias: a diferentes públicos, diferentes possibilidades de construir uma escolarização de (in)sucesso?**

Retomando a linha de pensamento anterior, no que concerne às práticas pedagógicas e às expectativas que as professoras e os professores criam em relação a cada aluno e aluna, consideramos efectivamente que estas são factores condicionantes do sucesso ou insucesso das crianças e jovens para quem trabalham (sendo o insucesso daqui resultante frequentemente consequência de imagens ou

estereótipos construídos acerca dos meios familiares e comunitários de origem de cada criança ou jovem).

*Práticas pedagógicas e discursos das professoras*

Nos níveis de ensino por nós estudados, a observação participante que realizamos numa sala de aula de uma turma do 1º ciclo, permitiu-nos recolher informação pertinente acerca dos níveis de exigência académica da professora relativamente a todos os alunos e alunas, níveis de exigência esses que posteriormente (através da realização de entrevistas e de conversas informais) percebemos serem extensivos a grande parte das professoras da escola. Esses níveis de exigência, bastante reduzidos quando comparados com os objectivos curriculares, traduziam-se na realização de tarefas rotinizadas e uniformes para todos os alunos e alunas que demonstravam níveis de aproveitamento semelhantes: actividades mecânicas, exercícios de preenchimento ou de completamento de frases do manual de Língua Portuguesa, exercícios de matemática do manual de matemática. Estes últimos eram posteriormente objecto de correcção, embora não fosse explicitado às crianças o raciocínio que conduzia à resolução do problema. A realização de cópias, de ditados e de exercícios de português, não era precedida de explicações acerca dos textos e exercícios escolhidos e os erros ortográficos ou de construção frásica raramente eram objecto de correcção pela professora, o que parecia indiciar a construção de expectativas em conformidade com o estatuto socio-económico desfavorecido das crianças, das quais era esperado um “*capital linguístico*” (Bourdieu e Passeron, s/d) pouco rentável ao nível escolar. Algumas crianças demonstravam dificuldades em resolver alguns exercícios do livro de leitura, não por ausência de capacidade de compreensão, mas por desconhecimento do significado das palavras, o que originava frequentes fracassos ao nível da resolução de tarefas escolares específicas<sup>400</sup>. Com efeito, “a distribuição desigual entre as diferentes

---

<sup>400</sup> Um desses exercícios consistia na verificação da compreensão dos alunos e alunas do significado de palavras antónimas. Para esse efeito, foi solicitado às crianças que ligassem palavras antónimas através de linhas. A título de exemplo, referiremos que uma das palavras escritas no livro e respectivo antónimo era “próximo” e “distante”. Algumas crianças manifestaram dificuldade em “unir” as palavras aos respectivos antónimos. Procurando perceber a origem da dificuldade, perguntei a uma das crianças se me sabia dizer o significado de “próximo”. A criança respondeu em tom de voz baixo e de olhos postos no livro: “não sei sra. professora”. Continuei: “e ‘distante’, sabes o que quer dizer?”



classes sociais do *capital linguístico escolarmente rentável*, constitui uma das mediações mais sofisticadas, pelas quais se instaura a relação entre a origem social e o êxito [ou fracasso] escolar[es] (...)” (Bourdieu e Passeron, s/d. :157), dado que “a língua não é somente um instrumento de comunicação, mas fornece (...) um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de modo que a aptidão para decifrar e para manipular estruturas complexas, (...), depende, por um lado, da complexidade da língua transmitida pela família (...)” (Ibid.: 103). Se o sistema escolar e, dentro deste, as professoras e os professores não refletirem pedagógica e sociologicamente sobre as suas práticas, construindo uma *vigilância crítica* sobre as mesmas, estas crianças vêem acrescidas as suas hipóteses de fracasso escolar, quando poderiam ver transformadas pela escola a sua “competência cultural” em “capital cultural” no “estado institucionalizado”.

Relativamente às actividades de desenho que as crianças realizavam, estas eram maioritariamente de coloração de figuras pré-desenhadas, só raramente executando actividades de desenho livre.

As crianças eram recompensadas pelo seu aproveitamento, quer através dos resultados académicos (expressos numa avaliação qualitativa), quer através de elogios e incentivos ou repreensões, quer ainda sob a forma de prémios, distribuídos àqueles que demonstrassem melhor aproveitamento e comportamento: “se não estudam e se portam mal, não têm prémios. Já sabem que é assim”<sup>401</sup>. As crianças, ao aceitarem passivamente esta discriminação e diferenciação, demonstram uma interiorização de normas e valores que vão no sentido da aceitabilidade de um sistema de classificação e de prémios segundo o desempenho e o comportamento, no que nos parece aproximar-se do “princípio da correspondência” (Bowles e Gintis, 1981), na linha do qual varios/as autores/as desenvolveram diversas investigações<sup>402</sup>.

---

Mais uma vez a criança respondeu: “não sei sra. professora”. Sentei-me ao seu lado e perguntei-lhe: “olha, achas que eu estou longe ou perto de ti?” “A sra. professora está perto”, respondeu. “E se eu estivesse acolá ao pé da porta, eu estava longe ou perto de ti?” “A sra. professora estava longe”. Continuei o meu diálogo com a criança dizendo: “sabes, próximo quer dizer perto e distante quer dizer longe. Após este diálogo, que se repetiu para as restantes palavras, a criança resolveu sem dificuldade a tarefa solicitada.

<sup>401</sup> Professora A (notas do diário de bordo).

<sup>402</sup> Ver, por exemplo, os trabalhos de Nancy Rae King (1976) e de Mary Willes (1981), citados por Santomé (1993). Não obstante a análise crítica desenvolvida em torno destes estudos, no que concerne a uma correspondência funcional entre a escola e o mercado de trabalho (ver, por exemplo, os trabalhos de Apple e Wies, 1983, Apple, 1989 e Santomé, 1993), não podemos deixar de considerar, à

Era notório também uma baixa pressão sobre os alunos para a aprendizagem e rendimento escolar. O baixo nível de exigência académica por nós observado foi também evidenciado pelas professoras/es em todas as entrevistas que realizamos, das quais, a título de exemplo, citamos duas:

“Nesta escola não se exige o mesmo em termos de conhecimentos que se exige em outras escolas, por exemplo, onde eu já leccionei. Aqui exige-se metade. E não se exige o mesmo porque temos que atender à realidade destas crianças. Como é que vamos exigir que saibam o mesmo que as crianças que têm uma família com possibilidades económicas, que vivem em bairros agradáveis, sem droga ou prostituição, que lhes ensina regras, normas, valores e que as apoia nos trabalhos escolares? Aqui nós temos uma outra preocupação que é ensinar regras de comportamento e valores que estas crianças não têm porque as famílias também não as têm! Isto é mais importante que a aquisição de conhecimentos porque depois estas crianças querem arranjar um emprego e nem sabem comportar-se”.<sup>403</sup>

“(…) valoriza [a escola] valores! Valores! Isto... pronto, porque estes alunos têm, portanto, nas famílias praticamente todos os alunos... há sempre pais ou familiares que estão detidos e portanto eles são umas crianças que estão muito pouco apoiadas... em casa, não é, e por isso aqui incutir-lhes certos valores acho que é muito mais importante do que, por exemplo, aprendizagens de... outro tipo. (...) é mesmo os objectivos mínimos dos mínimos (...) incutir nas crianças certos valores... isso é que é primordial. Acho que é o fundamental”<sup>404</sup>.

Como se depreende destes discursos, as professoras não percebem o trabalho desenvolvido como negativo, considerando que a escola deve adaptar-se ao meio onde está inserida. A diminuição do nível de exigência e a preocupação primordial com a aprendizagem de regras de comportamento e de valores parece assim fundamentar-se numa necessária adaptação ao meio familiar de origem das crianças que é percebido como carenciado, e “culturalmente privado” (Keddie, 1980). Os conhecimentos que as crianças trazem da sua socialização primária não são considerados como ponto de partida para a apropriação do conhecimento escolar, mas unicamente para justificar os baixos níveis de exigência académica. Ao desvalorizar este potencial cultural das crianças, as professoras parecem ignorar que “o sucesso de toda a educação escolar (...) depende fundamentalmente da primeira

---

semelhança de Afonso (1998), que os processos que decorrem de determinadas práticas das escolas, nomeadamente as avaliativas, acabam por ter implicação fora do contexto escolar.

<sup>403</sup> Extracto da entrevista à professora A.

<sup>404</sup> Extracto da entrevista à professora G.

educação que o precedeu (...) a escola recusa esta prioridade na sua ideologia e na sua prática, fazendo da história escolar uma história sem pré-história” (Bourdieu & Passeron, s/d:68).

Notam-se, no entanto, algumas gradações nos discursos das professoras: duas das entrevistadas revelam alguma reflexão relativamente ao facto de as crianças transitarem de ano sem os conhecimentos necessários para uma futura escolaridade de sucesso:

“Quer saibam, quer não saibam, os meninos vão passando. As crianças passam e é para a estatística, porque na realidade elas não sabem. Não sabem o mesmo que as crianças de outras escolas. Tenho colegas de outras escolas com quem me dou, colegas de profissão, e vejo os testes que elas dão e que os alunos delas fazem, e, evidentemente que há uma certa diferença entre esses testes e os testes das nossas crianças. E os motivos são complexos. Os motivos mergulham as suas raízes logo no meio em que a escola está inserida: no meio familiar, no meio social, até naquilo que as crianças chegam à escola a saber.<sup>405</sup>

“(:::) há um grau menor de exigência aqui, talvez porque o bairro é assim (...) e os miúdos são assim, têm estes problemas, vivem com estes problemas diários, pronto, talvez se exija menos deles. E talvez por se saber que a grande maioria deles não vai seguir estudos (...) mas... penso que tem que mudar, porque se uma pessoa exigir menos deles acho que também lhe vai dar menos oportunidades futuras. Portanto acho que se tem de começar a exigir o mesmo deles para lhes dar exactamente as mesmas oportunidades que os outro têm nos outros lados. Se eles souberem pouco, não têm possibilidade nenhuma em relação aos outros”<sup>406</sup>.

Citamos ainda outra professora, pela singularidade do seu discurso, um discurso atento àquela realidade e que demonstra alguma reflexão pedagógica em torno desta problemática:

“As crianças nesta escola passam de ano sem saber o necessário para passar. E mesmo aquilo que sabem aprendem-no mecanicamente. Elas sabem fazer as coisas mas não sabem por que o fazem. Por exemplo, elas sabem que num determinado problema de aritmética têm de fazer uma conta de multiplicar ou de dividir para o resolver, mas não sabem porquê têm de fazer essas operações. Não lhes é explicado o porquê das coisas. Não lhes é ensinado a pensar mas a fazer sem raciocinar. Para além de não se exigir o que se deve, não se ensina como se deve. Assim estas crianças nunca deixarão de ser quem são”<sup>407</sup>.

---

<sup>405</sup> Extracto da entrevista à professora B.

<sup>406</sup> Extracto da entrevista à professora E.

<sup>407</sup> Extracto da entrevista à professora C.

Esta docente parecia revelar uma forte consciencialização da importância da qualidade do trabalho a realizar com as crianças para lhes possibilitar o acesso ao conhecimento e à apropriação do mesmo e, conseqüentemente, a uma escolaridade de sucesso. Verificamos, no entanto, no ano lectivo seguinte (1998/99), que esta reflexão pedagógica que a professora havia demonstrado no primeiro ano da sua actividade profissional, foi subjugada por constrangimentos organizacionais vários, dos quais resultou uma prática profissional próxima das práticas profissionais de grande parte das suas colegas <sup>408</sup>.

À semelhança de um estudo realizado por Tadeu da Silva (1988)<sup>409</sup>, a nossa investigação permitiu concluir que “a adopção de pedagogias diferenciadas em função da classe social” dos alunos e das alunas “se traduz em diferentes apropriações do conhecimento” escolarmente definido como válido, com repercussões ao nível do futuro académico e profissional das diferentes crianças. De acordo com este sociólogo, as professoras das escolas onde realizou a sua

---

<sup>408</sup> A permanência esporádica na sala de aula desta docente, no ano lectivo de 1998/99 permitiu-nos observar o seguinte: a docente tinha uma turma de vinte e três alunos e alunas, de idades compreendidas entre os seis e os catorze anos, todas ao nível de um primeiro ano do primeiro ciclo, mas em diferentes graus de aprendizagem, procurando a docente atender as solicitações dos vários e diferentes grupos de trabalho. A um desses grupos a docente procurava ensinar o junção de ditongos, de forma a constituir palavras simples de duas sílabas. Neste sentido, pediu a uma criança que lesse uma determinada palavra escrita no livro de Língua Portuguesa. A palavra era “miau” e a criança leu “gato”. Perante esta leitura “errada”, a docente obrigou a criança a soletrar: m-i-a-u. Quando a criança acabou de soletrar, a docente perguntou-lhe: percebeste? E a criança, olhando para a docente com um ar perplexo, respondeu: ó professora, mas então miau não é gato?...

Como referimos acima, face a constrangimentos vários derivados nomeadamente do tamanho e heterogeneidade da turma, a professora não se apercebeu que a criança não só tinha realizado uma boa leitura, como tinha ido muito mais além daquilo que lhe tinha sido solicitado: a um determinado som tinha associado o animal que o produzia.

Quando, mais tarde, em conversa informal com esta docente, falávamos sobre este episódio, ela desabafava: “não sei trabalhar nestas condições! Acho que vou começar a fazer o que as minhas colegas me aconselham: a puxar pelos mais avançados e a esquecer os outros. É a única forma de sobreviver. Estou cansada de acordar todos os dias a pensar se devo vir ou não dar aulas....”

Como serão construídas nos próximos anos as práticas pedagógicas desta professora?

Conhecendo esta realidade social e escolar, não podemos deixar de considerar que as práticas pedagógicas destes/as 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.

<sup>409</sup> Tomaz Tadeu da Silva realizou uma investigação em três escolas do Brasil (correspondentes aos nossos 1º e 2º ciclos), frequentadas por diferentes públicos: duas escolas públicas, uma frequentada por filhos da classe operária, outra frequentada maioritariamente por filhos de pais de classe média, média-alta, e uma escola particular, frequentada por crianças oriundas da classe média-alta e alta. Um dos objectivos desta investigação era procurar compreender as consequências da distribuição desigual de pedagogia entre as diferentes classes sociais para os processos de reprodução cultural e social.

investigação evidenciavam diferentes “padrões de pedagogia e de controlo” e também diferentes expectativas em função da classe social de pertença dos seus alunos e alunas. Assim, na escola frequentada por crianças de extractos sociais desfavorecidos, as tarefas escolares eram realizadas individualmente e o tipo predominante de tarefa era constituído por exercícios de preenchimento, de resposta curta, fortemente mecanizados, e com reduzida interacção verbal entre docentes e discentes e discentes-discentes. Segundo Tadeu da Silva, a estas práticas pedagógicas parece estar subjacente a percepção das professoras sobre o ambiente familiar destas crianças (que é tido como carenciado) e o nível de exigência escolar dos encarregados de educação (que não exercem qualquer tipo de pressão ou de vigilância sobre as professoras)<sup>410</sup>.

As expectativas que as professoras do estudo deste sociólogo evidenciavam acerca do futuro académico e profissional destas crianças estavam também em consonância com as práticas pedagógicas utilizadas e o nível de exigência académico (substancialmente reduzido face aos objectivos do currículo nacional), uma vez que consideravam que estas crianças iriam abandonar precocemente a escola, para ingressar no mercado de trabalho, realizando tarefas para as quais não é necessário possuir conhecimentos específicos (o chamado trabalho indiferenciado).

Na escola pública frequentada por crianças de classe média e média-alta, os “padrões de trabalho escolar” estão próximos dos da escola atrás referida, distinguindo-se daquela fundamentalmente pelo ritmo acelerado de trabalho, pela preocupação com a transmissão eficiente dos conhecimentos e pela correcção imediata dos exercícios realizados. As expectativas relativamente a estas crianças eram elevadas, considerando que a maioria continuaria os estudos até à universidade. Segundo o autor, são estas expectativas que levam as professoras a realizarem uma transmissão eficiente dos conhecimentos escolares.

Em contraste com as práticas pedagógicas observadas nestas duas escolas, estão as observadas por este sociólogo na escola particular frequentada por crianças de elevado estatuto sócio-económico, onde o trabalho realizado com as crianças

---

<sup>410</sup> Na opinião de uma das professoras entrevistadas no nosso estudo, (professora C), esta é também uma das razões por que nesta escola a exigência académica é menor: “(...) não têm quaisquer expectativas [as professoras] ‘ah... são mauzinhos, são mauzinhos’, fazerem ou não fazerem... Se os pais quisessem ver!... Quisessem ver as provas dos filhos, tinham mais cuidado! Mas não, elas sabem que ninguém vem ver o trabalho; eu noto que ninguém vem à escola ver o progresso!...”

relewa fundamentalmente “processos de conhecimento” em vez da memorização de partes descontextualizadas do saber, eram utilizadas modalidades pedagógicas diversificadas e diversos tipos de materiais orientados para a descoberta do conhecimento pelas crianças, dando-se primazia à elaboração pessoal e colectiva do conhecimento, e à interacção verbal docente-discente e discente-discente. A resolução de conflitos era orientada para o desenvolvimento moral e social das crianças, através do uso da negociação e do raciocínio. Nesta escola, as crianças, para além de estarem a ser ensinadas eficientemente no que concerne a um determinado corpo de conhecimentos, aprendem também “os princípios por detrás da sua produção” (Tadeu da Silva, 1988: 15).

Os resultados desta investigação de Tadeu da Silva que, no que diz respeito à escolarização de crianças de extractos sociais desfavorecidos, foi corroborada pela investigação que realizamos, são fundamentais para percebermos os mecanismos de reprodução cultural e social que podem estar subjacentes ao trabalho que as professoras e os professores desenvolvem, e que frequentemente poderá estar enformado de “dois erros (...). O primeiro é esquecermos quem são as crianças das famílias populares, em nome desse lugar onde queremos levá-las. O segundo é, sabendo o que são, deixá-las onde estão” (Bernard Charlot, 1995:33). É neste segundo erro que incorrem as professoras e os professores da escola por nós estudada (tal como as professoras da escola pública frequentada por crianças de classes sociais desfavorecidas que Tadeu da Silva estudou), embora não o consciencializem como erro, mas como algo positivo face à realidade quotidiana daquelas crianças. E se o primeiro erro poderá dar origem à substituição de um “habitus primário” por um “habitus secundário” (Bourdieu e Passeron, s/d), levando a criança/jovem à rejeição da cultura familiar e da sua comunidade de origem, o segundo poderá maioritariamente dar origem a que as crianças, privadas dos bens culturais que a escola deve oferecer, se transformem em trabalhadores manuais, ocupando os lugares mais baixos na hierarquia social. Como refere Almerindo Afonso (1999: 49), “não há pior selectividade do que aquela que permite uma transição ou aprovação escolar com défices de aprendizagem em conhecimentos essenciais quando se sabe que, mantidas as mesmas condições e causas que lhe deram origem, eles serão necessariamente cumulativos ao longo de toda a escolaridade e, no final, muito

provavelmente irreversíveis”. Assim, a pedagogia “realista conformista” (Antunes, 1999) que enforma e informa a prática destas docentes, poderá dar origem a que a maioria das crianças que frequentam a escola que estudamos (independentemente da etnia, mas agravado no que às crianças ciganas diz respeito), ao transitarem para o 3º ciclo do ensino básico vejam significativamente aumentadas as suas possibilidades de insucessos repetidos que poderão ter como consequência o abandono escolar, ou a frequência de *currículos alternativos*, o que constituirá uma outra forma de insucesso<sup>411</sup>. Serão os “excluídos do interior” (Bourdieu e Champagne, 1997, edição original de 1993)<sup>412</sup>.

---

<sup>411</sup> O actual diploma legal sobre “currículos alternativos” (Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho), segundo o discurso oficial, tem por objectivo levar um maior número de jovens a permanecer no sistema escolar e a terminar com sucesso a escolaridade obrigatória, parecendo contribuir para a inclusão no sistema escolar de jovens que tradicionalmente estariam dele excluídos por repetidos insucessos no currículo nacional. No entanto, com a aplicação deste diploma, estes alunos e alunas, passam a estar inseridos/as (e não integrados/as) na escola, mas num sistema de desigualdade, dado que, a própria designação “currículos alternativos” e não “currículos equivalentes” já indicia uma subalternidade em relação a um currículo padrão. Ao possibilitar a existência destes currículos e restringindo-os a alunos com repetências sucessivas e que portanto são considerados fracassados em termos do saber academicamente definido, o Estado nega a estes jovens a possibilidade de acesso a postos de trabalho de topo na hierarquia social, uma vez que, na prática, estes jovens vêm vedado o seu acesso ao ensino secundário e, conseqüentemente, a uma formação académica de nível superior. Neste sentido, o êxito escolar obtido nos currículos alternativos poderá também ser considerado um *fracasso escolar* (cf. Young, 1971) e social. Na nossa perspectiva, só a possibilidade de existência destes currículos abala os princípios de construção da escola democrática para todos ao nível do ensino básico obrigatório, que pressupõe, ou deveria pressupor, a distribuição e aquisição daquilo que Bourdieu (1987) designou de “um mínimo cultural comum” a todos os alunos e alunas. E, “se até aqui a escola básica se tem limitado (quase exclusivamente) a realizar, com muitas deficiências, a função de transmissão de conhecimentos, deve, daqui para a frente assegurar uma diversidade muito maior de funções e de práticas educativas, melhorando as que já vinha realizando, e superando aquelas deficiências e incapacidades no sentido de alcançar, sobretudo, uma *real igualdade de oportunidades de sucesso para todos os que a frequentam*” (Afonso, 1998:273), (itálico nosso). Como refere Stoer (1994: 9), “quando a-hoje em dia-muito apregoada diversificação entra em jogo no sistema educativo é sobretudo no sentido de diversificar saídas para a estrutura ocupacional (...) o ensino para o «aluno-padrão» do sistema não se altera - o que muda é o canal, a «via», pela qual cada aluno é «dimensionado» para a chamada «vida activa»”. Assim, sob a capa de uma maior democraticidade, parece esconder-se uma política neo-liberal onde predomina o conceito de equidade (ou seja, a pretexto de se atender à diferença individual, reduzem-se direitos há muito consagrados, no caso específico, o direito à frequência *do* e ao sucesso *no* currículo nacional.

<sup>412</sup> Como reflectem estes autores (1997: 482,483) “a instituição [é] habitada, a longo prazo, por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma”. A escola continua assim o seu papel de reprodução, dissimulado em aparentes processos de democratização: “o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e ao mesmo tempo estritamente reservado a alguns, consegue a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ e a realidade de reprodução que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso, com um efeito ainda maior de legitimação social” (Ibid. :485). 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 das crianças e jovens que frequentam o sistema de ensino, a escola nega o direito e a possibilidade de grande parte destes jovens verem aumentadas as suas possibilidades de sucesso

Assim, à afirmação de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron de que “numa formação social determinada, o Trabalho Pedagógico pelo qual se realiza a Acção Pedagógica dominante tendente a impôr aos membros dos grupos ou classes dominadas o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, tende a impô-lhes ao mesmo tempo, pela inculcação ou exclusão, o reconhecimento da ilegitimidade do seu arbítrio cultural” (s/d, 65-66) - afirmação essa que tem subjacente a ideia de que o insucesso e a exclusão escolar se verifica pela imposição arbitrária de um conhecimento dominante -, Tadeu da Silva (1988) acrescenta que o insucesso e a exclusão, e portanto a reprodução das desigualdades sociais existentes, se dá também porque a crianças de classes sociais desfavorecidas se nega o acesso à cultura dominante através, por um lado, da diminuição do nível de exigência na distribuição e apropriação do saber considerado socialmente válido e escolarmente ensinado e, por outro, das possibilidades de (re)construção desse saber com as crianças.

No que concerne às crianças ciganas, as consequências destes processos aparecem agravadas pela introdução da dimensão da etnicidade e das práticas e representações sociais a ela ligadas, aumentando as possibilidades de exclusão social.

A reflexão resultante do nosso trabalho de campo leva-nos no entanto a colocar uma questão: onde colocaríamos, nesta teoria de reprodução, as possibilidades de “agência humana”, embora não considerada numa perspectiva de *resistência*, (Giroux, 1983)? Como reagem os diferentes sujeitos-actores sociais (neste caso, as crianças), mesmo que de forma inconsciente, a essa hipótese de reprodução? Tadeu da Silva, ao reflectir acerca das diferentes possibilidades de ocorrer reprodução cultural e social através de processos escolares, procura uma resposta que todavia não nos parece ainda neste trabalho, contemplar a hipótese da não homogeneidade quer dos contextos de socialização primária de crianças oriundas de grupos socialmente desfavorecidos, quer das práticas e processos de reprodução cultural e social e as suas implicações em torno das formas e possibilidades de contrariar esses processos.

Alguns dos dados da nossa investigação parecem só ter sentido quando se considera a hipótese da não homogeneidade dos resultados das práticas de

---

académico (e também profissional), potenciada pela equivalência social dos conhecimentos culturais dos vários grupos sociais.



reprodução cultural no interior da escola. Algumas das crianças observadas na nossa investigação, pareciam querer pôr em causa as formas e os conteúdos do conhecimento ministrado:

“Ó sra. professora, isto não pode ser feito de outra maneira? Eu sei resolver esse problema de outra maneira e dá os mesmos números”<sup>413</sup>.

“Sra. professora, não percebi isso; porque é que temos que fazer esta conta?”<sup>414</sup>,

Estas questões levantadas pelas crianças tiveram no momento como efeito uma maior preocupação da docente na explicitação da matéria leccionada e na procura de processos alternativos de resolução de problemas.

Assim, este tipo de questionamento das crianças, leva-nos a reflectir sobre a necessidade de, ao nível da investigação, estarmos atentos também aos processos individuais de recepção/reconstrução do conhecimento escolarmente transmitido, revelando a necessidade de englobarmos as crianças na categoria de actores sociais, capazes de produzir mudanças nos processos escolares em que participam, evitando assim admitir, implícita ou explicitamente, a suposta homogeneidade para que parecem apontar alguns trabalhos sobre as teorias da reprodução cultural e social.

Parece-nos também ser necessário que as professoras e os professores pensem a sua prática pedagógica no sentido de proporcionar às crianças e jovens oportunidades reais de acesso a bens culturais só apropriados/apropriáveis por alguns grupos sociais (os grupos detentores de uma cultura dominante), desenvolvendo uma pedagogia que tenha em conta as singularidades resultantes dos processos de socialização familiar e das diferentes formas de apropriação individual da cultura escolar. Para isso é crucial que se desenvolva uma “pedagogia compreensiva”, “uma pedagogia que compreende o sentido para o actor, mas [que] também é uma pedagogia exigente” (Charlot, 1995:33); uma pedagogia que (re)constrói com as crianças o sentido do conhecimento através do conhecimento dos múltiplos sentidos que dão sentido ao quotidiano de cada uma, condição fundamental também para que se construa uma educação intercultural, onde o género, enquanto categoria socialmente construída, seja objecto de problematização e de uma constante

---

<sup>413</sup> Criança portuguesa de cultura cigana, 9 anos de idade.

<sup>414</sup> Criança portuguesa de cultura portuguesa, 9 anos de idade.

vigilância crítica sobre as representações das professoras e das suas práticas pedagógicas.

*Expectativas docentes em função do género*

Uma das preocupações subjacentes a este trabalho era também procurar perceber se a relação pedagógica estabelecida pelas professoras com as raparigas ciganas era mediada por expectativas, representações e estereótipos por relação ao género<sup>415</sup>. Ou seja, tentamos por um lado procurar perceber como se articulavam na escola as categorias sociais de género e etnicidade e, por outro, perceber eventuais desigualdades por relação ao género.

Como é que as professoras “olham” para estas raparigas? Que expectativas demonstram relativamente ao seu futuro académico e profissional? Que papel desempenham no despertar de uma consciência crítica nas raparigas ciganas, no que concerne à reivindicação de um papel activo nas decisões relativas ao seu futuro?

No que diz respeito à professora da sala onde realizamos, de forma mais prolongada, a observação participante, consideramos que, quer a actuação, quer o discurso da docente, revelavam uma igualdade de tratamento entre os dois géneros, desenvolvendo-se no sentido da construção, nas raparigas ciganas, de uma consciencialização da importância do exercício de uma igualdade de direitos no que concerne aos seus homólogos masculinos:

“(...) o pai de *Maria* não a deixa estudar porque é menina, mas diz que ao irmão já vai deixar! Já viu? Ai mas eu disse-lhe a ela que ela tem os mesmos direitos do irmão! Lá por ser homem, não tem mais direitos do que ela!”<sup>416</sup>

Também relativamente à participação de *Maria* em actividades extra-curriculares, não autorizada pelo progenitor, mas que se revelava importante para a criança, a posição da docente era clara:

---

<sup>415</sup> Quando falamos em “género”, queremos com este vocábulo significar as diferenças existentes entre homens e mulheres, que não derivam de características biológicas, mas de construções sociais acerca dos papéis que se espera que homens e mulheres desempenhem, quer no domínio da esfera pública, quer no domínio da esfera privada e que condicionam socialmente o seu comportamento.

<sup>416</sup> Extracto da entrevista com a professora A.

“(...) E não a deixa participar em nenhuma actividade extra-curricular aqui da escola. Sabe o que é que eu fiz? Ensinei-lhe a mentir! Eu tive que lhe ensinar a mentir, pois claro! Se ele não a deixa participar em nada, então ela mente-lhe! É triste ter-lhe ensinado a mentir ao pai, mas é por uma boa causa! Não lhe diz nada, vem para a escola como se nada fosse, trás os livros e os cadernos e depois vai com os outros. Tem que ser! Coitada da miuda! Se não fosse assim, não participava em nada! E ela ficava sempre com uma tristeza por não participar!...”<sup>417</sup>

Foi também visível um esforço por parte de algumas professoras no sentido de procurar incentivar a permanência na escola das raparigas ciganas, apelando para o valor instrumental daquela para o desempenho futuro de uma profissão:

“Quase diariamente, quando se está a falar, eu tento lhes dizer que elas precisam de ser alguém na vida, precisam de estudar, de ser mais alguma coisa do que ir para a feira, eeh... ter um emprego mais estável (...) vou-lhes transmitindo isso e vejo interesse nas miúdas”<sup>418</sup>

No entanto, esta professora, no que concerne ao tratamento de rapazes e raparigas, demonstrou não ter consciência da realização de um tratamento diferenciado e desigual:

“(...) as raparigas são mais bem comportadas que os rapazes (...) mais bem comportadas, mais respeitadoras, mais...mais...mais... obedientes (...) Trata-se todos por igual. Digo: ó meus meninos, ó crianças... Lá está... nunca tinha pensado sobre isso. Tens razão! É sempre... quase sempre no masculino...” [que se dirige à turma]<sup>419</sup>.

Com efeito, a “invisibilidade do feminino” ao nível da linguagem oral e escrita, não sendo correntemente percepcionado como uma discriminação negativa por relação às mulheres, traduz uma realidade que frequentemente tende a ser socialmente ocultada: a de estatuto periférico, marginal, secundário que é atribuído às mulheres, negando-lhes protagonismo e visibilidade em termos históricos e sociais. Como refere Fernanda Henriques (1994:14) “não podemos esquecer que a linguagem é não só o veículo do pensamento como, sobretudo, *elemento constituinte* do próprio pensar”, constituindo-se deste modo na “estrutura matricial que alimenta e organiza a

---

<sup>417</sup> Ibid..

<sup>418</sup> Extracto da entrevista à professora E.

<sup>419</sup> Ibid..

formação das nossas atitudes e, por isso, é a condicionante básica dos modos de ver o real e de o avaliar” (Ibid.).

Nos discursos das professoras entrevistadas foi visível ambivalências, contradições, incoerências, que pensamos ser resultado de práticas nem sempre reflectidas. Algumas professoras, nomeadamente a professora E, só na altura da entrevista, e por efeito da investigadora, tomou consciência da adopção de práticas e expectativas diferenciadas quanto às formas de tratamento dos rapazes e das raparigas.

Quanto ao futuro académico das raparigas ciganas, registamos as seguintes observações:

“Se lhe dessem oportunidades, se não as mandassem vender, se não as mandassem lavar, se não as mandassem cozinhar na idade em que elas têm que brincar e ter outros interesses, concerteza que as raparigas aprendem; a prova está nesta que eu tenho aqui (...) é um boa aluna”<sup>420</sup>.

“As raparigas [estudam] até ao 4º ano (...) talvez [os pais] tenham mais receio. Talvez achem que elas não necessitam. Antigamente a mulher não tinha acesso ao ensino, só os homens é que tinham, por isso, ainda são ideias um bocadinho primitivas. Penso eu.”<sup>421</sup>

Por um lado, esta docente considera que, se ao género feminino fossem dadas as mesmas oportunidades que são dadas ao género masculino, aquele veria significativamente aumentadas as suas probabilidades de sucesso escolar. Mas, por outro lado, considera como um dado adquirido que, por condicionalismos vários, que derivam da sua “condição de mulher cigana”, estas raparigas vejam substancialmente reduzidas, por comparação com o género masculino, as suas hipóteses de continuidade e progressão académicas. Não é portanto visível uma consciencialização das professoras ao nível da necessidade de se desenvolverem práticas pedagógicas específicas que contrariem estes processos de reprodução, esta espécie de *determinismo étnico*; práticas pedagógicas que possibilitem uma efectiva igualdade de oportunidades, quer por relação ao género masculino, quer por relação às suas homólogas femininas provenientes de outros grupos culturais.

---

<sup>420</sup> Extracto da entrevista à professora F.

<sup>421</sup> Ibid..

Relativamente ao comportamento a esperar de rapazes e raparigas, é visível a manutenção de alguns estereótipos:

“Quanto a mim, exijo a mesma coisa, tanto faz se é rapaz ou rapariga, têm que se portar em condições (...) Claro em questão, pronto, se a rapariga é mais velha tem que se ter outras atenções com as meninas, isto eu falo isto aqui porque as meninas têm que ser protegidas e têm que as respeitar como irmãs, e para eles é como se fosse uma flôr, isto é conversa mas realmente... eles riem-se e eu digo ‘as vossas colegas, vocês têm que as proteger porque sois uns homens, sois fortes, tendes muita força e as meninas não têm tanto. Se alguém vier bater numa menina que seja vossa colega, tendes que a proteger como se fosse uma irmã, e é muito bonito saberem que são protegidas pelos colegas. Eu falo, mas não sei”.<sup>422</sup>

Com efeito, se ao nível discursivo era frequentemente verbalizado a existência de uma igualdade de tratamento (o que por si só é factor de discriminação negativa dada a condição social desigual de rapazes e raparigas ciganos no que diz respeito à escolarização, resultante de modelos de socialização primária diferenciados), ao nível da prática fomos confrontadas com algumas formas de actuação que contrariavam os discursos produzidos, nomeadamente no que concerne à obediência a normas de comportamento, baseado no facto de serem “meninas”.

Estes resultados vão parcialmente ao encontro dos resultados da pesquisa levada a cabo por Marina Subirats (1985) em jardins de infância da cidade de Barcelona, englobando crianças de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Um dos objectivos da autora era procurar perceber se os rapazes e as raparigas eram submetidos, no seu processo de escolarização, a modelos de socialização diferentes. Este estudo, embora não procurasse articular as categorias sociais de género e etnicidade, evidenciou, por um lado, que as crianças de ambos os sexos eram objecto de tratamento diferenciado por parte do corpo docente, nomeadamente no que concerne a uma invisibilidade do feminino nos discursos das professoras (visível no uso do vocábulo “meninos” sempre que as professoras se dirigiam ao colectivo de crianças, e independentemente deste ser constituído só por rapazes ou só por raparigas ou ser misto), a uma maior interacção das professoras com os rapazes e ainda à valorização de comportamentos socialmente classificados como masculinos em detrimento de comportamentos socialmente classificados como femininos. Um outro aspecto fundamental revelado por esta investigação, relaciona-

---

<sup>422</sup> Ibid..

se com o facto de, através dos processos de educação escolar, ser veiculados e reforçados determinados estereótipos relacionados com cada um dos géneros e relativos à aquisição de diferentes competências em função dos papéis sociais que se espera que os dois géneros desempenhem uma vez adultos.

Mas se por um lado, encontramos no nosso estudo resultados semelhantes a outros estudos já realizados, verificamos também a existência de práticas e de discursos heterogéneos, que consideramos estar relacionados com diferentes experiências de vida e de trabalho das professoras; diferentes concepções do papel de professor/a; diferentes concepções político-ideológicas.

Apesar de estarmos conscientes dos condicionalismos externos que, a nível da socialização escolar do género feminino, afectam a acção das professoras e dos professores, nomeadamente a estrutura da língua portuguesa e os currículos académicos, consideramos ser possível, através do desenvolvimento da auto-reflexão constantes sobre as suas práticas, o esbatimento de desigualdades de tratamento escolar por relação ao género.

Face às expectativas diferenciadas dos progenitores ciganos quanto ao futuro académico e profissional dos seus filhos e filhas que problematizamos no capítulo anterior e que evidenciam ainda maioritariamente para as mulheres a atribuição de papéis no domínio da esfera privada e, para os homens a atribuição de papeis no domínio da esfera pública, seria importante, por parte das professoras, o desenvolvimento de uma consciência crítica que tivesse como consequência, por um lado, a construção de práticas pedagógicas motivadoras da permanência das raparigas na escola e, por outro, do desenvolvimento naquelas da consciencialização dos seus direitos e da importância de reivindicar esses direitos em igualdade de circunstâncias com os rapazes, para mais tarde poderem ter a possibilidade de optarem profissionalmente e de se tornarem sujeitos-actores mais participativos nas decisões relativas ao seu futuro. Por outro lado, a tomada de consciência dos seus direitos aumentaria as possibilidades de exercício de uma cidadania activa e plural dentro da sua comunidade e na sociedade mais alargada.

A construção de novos e renovados processos de escolarização das raparigas ciganas, terá de passar por diferentes formas das professoras perspectivarem esta escolarização, nomeadamente através da (re)construção da relação entre a escola e as

famílias no sentido do conhecimento das suas formas e conteúdos culturais, das diferentes estratégias de socialização familiar, dos diferentes *lugares de etnia* ocupados pelas famílias e do “lugar” ocupado por cada rapariga no seu universo familiar, para que seja possível o desenvolvimento de uma “abordagem não sincrónica” no tratamento da diferença ao nível da instituição escolar.

*A hegemonia de uma prática educativa monocultural*

Ao mesmo tempo que nos interrogamos sociologicamente sobre as expectativas e as práticas docentes por relação ao género, desenvolvemos alguma reflexão sobre a diversidade cultural presente nesta escola ao nível da (co)existência de uma diversidade de etnias neste espaço escolar e, conseqüentemente, sobre a necessidade de pensar as práticas pedagógicas actuais no sentido da sua reconstrução de forma a que contribuam para a prática da educação intercultural<sup>423</sup>.

Também no que concerne à actuação das professoras por relação às diferentes etnias, a nossa observação e os discursos das professoras 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.

No que diz respeito à observação participante realizada, foi visível, nas práticas pedagógicas e nos discursos da professora, que era o julgamento das competências cognitivas evidenciadas pelas crianças que estabelecia as diferenças de tratamento da

---

<sup>423</sup> De facto, em Portugal, a preocupação com a diversidade cultural ao nível das escolas portuguesas só foi visível nos finais da década de 80, inícios da década de 90, quer a nível governamental, com a criação, em 1991, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, quer a nível das instituições do ensino superior, através do desenvolvimento de projectos de investigação em parceria com escolas dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Podemos mesmo dizer que a preocupação com a diversidade cultural surgiu em instituições do ensino superior, nomeadamente na Escola Superior de Educação de Setúbal (impulsionada pelo investigador Luís Souta) e na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (fundamentalmente através do trabalho desenvolvido em equipa, sob a orientação do/a investigador/a Stephen Stoer e Luíza Cortesão). Não sendo objectivo deste trabalho realizar uma análise socio-histórica do desenvolvimento desta problemática, quer a nível nacional, quer a nível mundial, sugerimos, para uma análise do caso português, a leitura de Cortesão e Pacheco (1991) Souta (1997) e de Leite (1997) e, para uma primeira análise a nível mundial, Cardoso (1996). Relativamente à produção teórica existente em Portugal sobre esta área de conhecimento, sugerimos a leitura dos trabalhos de Stoer e Cortesão.

professora relativamente aos seus alunos e alunas<sup>424</sup>. Essa diferenciação era materializada na *distribuição das crianças pela sala* (o grupo das crianças consideradas “mais inteligentes” - do qual faz parte um rapaz e uma rapariga ciganos - estavam próximos da secretária da professora e as restantes espalhadas hierarquicamente pela sala: as consideradas “mais atrasadas” e “menos dotadas intelectualmente” estavam situadas ao fundo da sala e junto à porta de saída); na *interacção verbal* e nos *incentivos* (interagia fundamentalmente com as crianças situadas próximas dela, quer em termos do ensino ministrado, quer em termos dos elogios ao seu desempenho e de recompensas, materializadas através do sistema de avaliação e da distribuição de presentes).

Num artigo intitulado “Dominação e Resistência na escola: escolarização de crianças ciganas na Espanha”, Ferreira (1995), ao reflectir sobre a investigação que realizou, refere resultados parcialmente concordantes com os nossos. A autora refere que as professoras distribuem os alunos pelo espaço da sala de aula em função da sua classificação em “bons” ou “maus” alunos: “Percebi que cada professora, além de ter seu ponto de apoio na sala, ou seja, seu lugar determinado, distribuía as crianças segundo fossem “bons” ou “maus”. Algumas professoras situavam estas últimas em lugares onde pudessem ser melhor controladas, ou então sua localização denotava uma hierarquia baseada no seu rendimento escolar. Aplicando essa regra ao caso dos ciganos, observei que quando estes eram “maus” alunos (na maioria das vezes) estavam sentados à parte (...) mas nas raras vezes em que eram “bons”, estavam sentados junto aos **payos**”.

---

<sup>424</sup> No entanto, esta prática e este discurso divergia de alguns dos discursos das professoras que, em entrevista ou em conversas informais nos intervalos das aulas e na sala dos professores, classificavam os alunos e as alunas em função da sua etnia de pertença, embora não parecessem ter consciência desse facto: “Já se sabe que a classe cigana que um dos muitos defeitos que eles têm é mentirem, têm uma imaginação...só lhe digo!... (...) eles todos sofrem muito da cabeça, a toda a hora sofrem da cabeça e têm que ir embora tratar da cabeça (...) Ela [rapariga cigana] não queria trabalhar, porque são passarinhos de rua (...)” (Extracto da entrevista à professora F).

O que é interessante notar (e como já referimos no capítulo I) é que esta professora, como outras professoras que observámos e escutámos, revelava comportamentos e discursos ambíguos, quer aproximando-se do perfil de professora monocultural e etnocêntrico, quer aproximando-se do perfil de professora inter/multicultural, atenta à diferença, o que parece indiciar estarmos na presença de um corpo docente que está num processo de (re)construção do seu próprio caminho, resultando daqui a simultaneidade de características onde a ambiguidade, os paradoxos, as incoerências, as perplexidades, o reconhecimento e a tentativa de conhecimento da diversidade cultural, se entrecruzam e interpenetram, dando origem a práticas pedagógicas e discursos contraditórios, que relacionamos com a “crise e consolidação” da construção da actual escola de massas.



Não queremos no entanto deixar de notar que nas três outras turmas que observamos esporadicamente, em duas delas (das professoras B e F) os alunos e as alunas estavam dispostos aleatoriamente, em carteiras colocadas em fila e, numa terceira turma, a professora (professora E) mudava frequentemente a disposição das carteiras, os lugares das crianças e o seu próprio lugar.

As professoras demonstram alguma dificuldade em trabalhar com a diversidade cultural, revelando por vezes a adopção de uma prática próxima do que Enguita (1996:20) designou de “forma carencial de abordar a diferença”, apoiada na convicção de que as crianças precisam de ser compensadas dos conhecimentos e valores que não lhe são transmitidos na sua cultura de origem<sup>425</sup>. No entanto, ao nível discursivo, uma professora e um professor (curiosamente aqueles que estão há menos tempo na profissão) demonstraram alguma consciência relativamente à inexistência de práticas pedagógicas interculturais:

“Não considero que, eu pessoalmente, e sei que outros colegas também, desenvolva com os meus alunos uma educação intercultural. Eu tento estar atento à diversidade de alunos que tenho na sala, mas não sei se isso é educação intercultural. Não, acho que não, isso é muito difícil”<sup>426</sup>.

“Não, aqui não se pratica uma educação intercultural, apesar de as professoras pensarem que sim. Realizam-se umas actividades extra-curriculares com os alunos de etnia cigana, principalmente canto e dança, e julga-se que se está a fazer educação intercultural, a atender à diversidade, mas não está! Mas eu também não sei como fazê-lo.”<sup>427</sup>

Esta afirmação, que revela uma compreensão da problemática em análise, vai ao encontro do conteúdo das restantes entrevistas realizadas, que se pode resumir no seguinte depoimento:

---

<sup>425</sup> Na nossa perspectiva, esta forma de olhar a diferença é o resultado de uma escola de massas ainda não consolidada, que origina, simultaneamente, práticas pedagógicas que designaríamos de “pré/mono/inter/multiculturais”, na medida em que revelam e configuram o/a docente da escola anterior à escola de massas, o/a docente da escola massificada, com elevados índices de insucesso, e o/a docente da escola de massas, tendencialmente mais democrática, coexistindo, por vezes, num mesmo/a docente, formas diversificadas e contraditórias de ser professor/a.

<sup>426</sup> Extracto da entrevista ao professor D.

<sup>427</sup> Extracto da entrevista à professora C.

“Esta escola é uma escola com uma educação intercultural porque nós temos a preocupação de realizarmos actividades com as crianças que incluam a sua cultura. Por exemplo, actividades extra curriculares em que as raparigas e os rapazes ciganos mostram aos outros como se dança na sua cultura”.<sup>428</sup>

De acordo com estas professoras, o entendimento que fazem de educação intercultural parece ser o desenvolvimento de actividades realizadas fora do espaço da sala de aula, materializada, no que às crianças de etnia cigana diz respeito, fundamentalmente na demonstração da dança e música ciganas, o que pode dar origem a um *fechamento* dos alunos e das alunas “em guetos socio-culturais” (Stoer, 1997), através da folclorização de alguns dos seus traços culturais. Para grande parte destas docentes, educação intercultural é sinónimo do que Stephen Stoer (ibid.) designou de “pluralismo cultural benigno” que, nomeadamente através do ênfase nos “estilos de vida” e na convicção de que a afirmação de uma atitude inter/multicultural é suficiente para a transformação das práticas educativas, poderá obstaculizar o desenvolvimento de uma educação intercultural crítica e transformadora.

As crianças desta etnia são consideradas inteligentes pelas professoras, mas como “não gostando de trabalhar e faltando muito à escola”. O “não gostar de trabalhar” e o “faltar muito à escola” são características atribuídas àquela etnia e justificativas do insucesso escolar da maioria daquelas crianças, convicções que vão de encontro às reflexões de Lapeyronnie e Abdallah-Preteceille acerca do “enclausuramento do outro numa categoria cultural e racial”.

Não é no entanto visível o desenvolvimento de uma reflexão individual e/ou colectiva sobre os currículos usados e as práticas pedagógicas utilizadas com estas crianças, o que, aliás, foi verbalizado por uma das professoras:

“(…) existe espírito de corpo, empatia... agora... não sei até que nível (...) porque não vejo interligação, não vejo interacção, discussão entre as professoras”<sup>429</sup>.

Neste sentido, na perspectiva das professoras, as razões do insucesso devem então ser procuradas na socialização primária de que são alvo aquelas crianças e não nos currículos académicos e nas formas de transmissão e apropriação do

---

<sup>428</sup> Extracto da entrevista à professora A.

<sup>429</sup> Extracto da entrevista à professora C.

conhecimento que a escola veicula. Embora de forma não consciencializada, grande parte das práticas pedagógicas e culturais desta escola acabam por potenciar a criação e cristalização de estereótipos (através da convicção partilhada por várias professoras do “essencialismo das diferenças”, apresentadas pelas crianças desta etnia e pela manutenção de um “pluralismo cultural benigno”), desenvolvendo-se no sentido da assimilação cultural em vez da integração cultural (sinónimo de igualdade de oportunidades, de atenção à diferença, de entendimento cultural)<sup>430</sup>.

O tipo-ideal de professor/a que a escola veicula vai maioritariamente de encontro ao tipo-ideal construído por Stoer (1994) de professor/a monocultural<sup>431</sup>, do mesmo modo, aliás que o tipo-ideal veiculado na maioria das escolas portuguesas, justificando, pelo menos parcialmente, os níveis de insucesso locais e nacionais desta etnia.<sup>432</sup>

Não queremos no entanto deixar de observar alguns esforços das professoras que denotam alguma consciencialização ao nível da necessidade de atender à diferença. Das conversas informais que tivemos, registamos os seguintes discursos, reveladores de alguma preocupação com as especificidades culturais e as especificidades do modelo de socialização escolar:

“Eu procuro motivar os alunos ciganos que tenho para a aprendizagem através da valorização dos conhecimentos que sei que eles têm. Por exemplo, uma vez mandei um aluno cigano ao quadro para resolver um problema e disse-lhe: ‘faz de conta que estás na feira com os teus pais e tens que resolver este problema’. E ele lá resolveu e resolveu bem!”

---

<sup>430</sup> Quando falamos em “igualdade de oportunidades” ao nível educativo, e sem entrarmos em debates ou análises socio-históricas ao nível da evolução do conceito ou das diferentes concepções que lhe foram atribuídas em função da sua integração em perspectivas *conservadoras*, *liberais* ou *radicais* (ver, a propósito do conceito de igualdade, Husén, s/d e Coleman, 1968), gostaríamos de referir que partilhamos a definição de Antunes (1997:534), segundo a qual a igualdade de oportunidades ao nível da educação escolar e tendo como referência as possibilidades de construção de uma escola democrática, “decorre da concretização universal de três condições básicas: igualdade de acesso à, e sucesso na, educação escolar; igualdade de participação no sistema de ensino; e igualdade de efeitos educacionais nas oportunidades de vida”.

<sup>431</sup> Queremos no entanto salientar mais uma vez o facto de, através desta pesquisa ter sido observável a emergência, num mesmo docente, de diferentes e contraditórias formas de ser professor.

<sup>432</sup> Embora, nesta escola, os níveis de insucesso escolar desta etnia no ano lectivo de 1997/98 se apresentassem substancialmente mais elevados do que a média nacional dos diferentes distritos de Portugal Continental, no que ao 1º ciclo diz respeito: 72% contra 44,6% respectivamente, embora o distrito do Porto apresente valores mais elevados do que a média nacional: 57,1% (ver anexo 4).

“Quando tenho um primeiro ano, eles são pequeninos, muitos não frequentaram a pré-primária, não estão preparados ou habituados a estar muitas horas dentro de uma sala, atentos a várias tarefas. Então, eu no princípio, mais ou menos de hora em hora, levo-os para fora da sala um bocadinho. Depois, à medida que eles se vão habituando a estar fechados numa sala, vou diminuindo as saídas, até só terem o intervalo normal das aulas”.

No entanto, estas práticas são esporádicas, descontínuas no tempo, não apresentando sistematicidade na sua realização, revelando dúvidas, desalentos, ambiguidades e paradoxos. Neste sentido, a educação/ensino ministrados insere-se maioritariamente num modelo monocultural (que resulta grandemente de uma incapacidade de trabalhar com a diferença cultural) inconscientemente etnocêntrico e adultocêntrico, e não num modelo de educação intercultural, entendida esta como uma educação que, por um lado, desenvolva práticas pedagógicas contextualizadas, através da elaboração de “dispositivos pedagógicos” (Cortesão e Stoer, 1996) que permita o acesso a um “bilinguismo cultural” (ibid.) e uma visibilização positiva de todas e cada cultura expressa num currículo reconstruído, onde a diversidade cultural tenha lugar e onde não haja lugar para culturas hegemónicas e, por outro, prepare alunos e alunas de qualquer classe social ou etnia para compreender o outro e (con)viver dentro de uma sociedade plural.

#### *Para a construção de uma educação intercultural*

Como referimos anteriormente, baseadas na observação participante que realizamos em salas de aula, bem como através da análise dos discursos das professoras nos intervalos das aulas e na análise das entrevistas, consideramos que nesta escola é hegemónico o modelo educativo monocultural, mas consideramos também que existem heterogeneidades, ao nível das práticas e dos discursos, quer entre as professoras, quer interno a cada docente, que apontam para a existência de *perfis pessoais-profissionais mono/multiculturais*, ou seja, para a possibilidade de construção de uma educação intercultural.

Se reflectirmos acerca da construção de caminhos possíveis para a prática de uma educação intercultural, onde fossem sinalizadas algumas etapas a percorrer pelas/os professoras/es para a interiorização/construção de práticas pedagógicas interculturais, poderemos dizer que os discursos produzidos pelas professoras

directamente envolvidas no nosso estudo, indiciam diferentes fases de um percurso (caminhada).

Com efeito, neste processo de construção social de um possível percurso para a construção/desenvolvimento da educação intercultural, é possível conceber algumas das seguintes etapas, conceptualizadas/problematizadas a partir da análise das entrevistas que realizamos<sup>433</sup>:

- uma etapa de *reconhecimento* da existência de uma pluralidade de culturas no espaço social e escolar e de necessidade de *respeitar* as diferenças resultantes dessa diversidade, considerando as culturas iguais, quer em termos de acesso a bens culturais e a postos de trabalho qualificado, quer em termos da participação colectiva na construção de um projecto social igualitário:

“Se calhar... se calhar multiculturais serão todas [escolas] as que nós queiramos trabalhar não é, porque a questão é, e esse é o problema dos meus colegas. Enquanto eu se calhar tive a percepção que aqui havia diferentes culturas, quanto mais não seja pela cor dos meninos, pela forma como se vestem, eu tenho colegas meus que não se apercebem que têm culturas, entre aspas, nas escolas deles. E eles caíram numa rotina que depois tudo é igual para todos. Eu não!”<sup>434</sup>.

“Eu costumo dizer que esta escola é uma salada russa, tem tudo, é colorida, respeita-se esse colorido todo, respeita-se essa salada russa. Não só respeitamos como tentamos saber sobre todos, tentamos que todos participem nas outras culturas (...) Por exemplo, no ano passado tinha-se por hábito, todos os últimos dias de cada período, fazer-se uma festinha dentro da sala. A gente põe música, canta dança, tenta-se brincar, fazer um lanche.... Mas no último dia do último período não se fez, quer dizer, fizemos um lanchinho, fizemos uns jogos mas não se cantou, não se dançou. E os miúdos perguntaram Ó professora, mas fazemos sempre, porque é que não vamos fazer e não sei quê, e eu expliquei-lhes: porque a Alexandrina (que é uma miúda cigana) não pode, a Alexandrina está de luto, o pai faleceu e na cultura cigana, quando morre alguém da família, não se pode ouvir música, cantar ou dançar (...) Temos que respeitar isso e no último dia de aulas eu não vou pôr a Alexandrina fora da sala (...) porque nós vamos cantar e dançar. Vamos respeitar a Alexandrina e, em vez de cantarmos e dançarmos

---

<sup>433</sup>A elaboração destas etapas, que consideramos possíveis e necessárias para a construção de um percurso que tenha como finalidade o desenvolvimento da educação intercultural serão objecto de análise e problematização mais aprofundada em trabalhos posteriores. Apesar de as sinalizarmos de acordo com uma determinada ordem, esta não tem implícita a existência de uma hierarquização, pois consideramos que algumas destas etapas poderão apresentar simultaneidade no seu processo de emergência/construção.

Ao reflectirmos sobre os discursos das diferentes professoras, em diferentes fases da sua carreira profissional, concluímos ser possível encontrar indícios de três das cinco etapas que enunciamos.

<sup>434</sup> Extracto da entrevista ao professor D.

fazemos jogos, fazemos outras coisas. E eles entenderam perfeitamente (...) eles próprios entendem até porque vivem uns com os outros”<sup>435</sup>

- uma etapa de *comprometimento* com os *princípios de inclusão* de todas as crianças num projecto pedagógico para o sucesso escolar (que implicará também uma relação escolas-famílias-comunidades necessariamente diferente daquela que existe hoje; uma relação que efectivamente faça dialogar as diferentes culturas presentes no espaço social e escolar):

“Eu tive dezenas, se calhar até tive centenas de crianças ciganas e nunca tive problemas com elas. De comportamento ou outros. Há muitos anos atrás tive um aluno cigano que era o Albino (...) ele tinha mais altura do que eu. Era um líder e achava que quem mandava nas aulas era ele. Um dia, no final de uma aula, eu chamei por ele e disse-lhe: olha Albino, lá fora até pode ser que quem manda sejas tu, mas aqui dentro da sala quem manda sou eu. E ele disse: vamos ver quem manda! E então eu resolvi fazer um acordo com o Albino e disse-lhe, olha Albino, vamos fazer o seguinte, vamos fazer um braço de ferro tu e eu, sem a turma ver, que é para que se tu perderes a turma não se ficar a rir de ti (não era só isso, eu também tinha medo de perder frente à turma e perder a autoridade perante eles porque eu era muito mais franzina do que ele). E se tu ganhares, quem passa a mandar na turma és tu, mas se eu ganhar, tu respeitas-me, quem passa a mandar sou eu, está bem? E assim fizemos. Num dia, depois de uma aula, ficamos os dois e lá fizemos o braço de ferro e o Albino preparava-se para fincar o braço esquerdo na cadeira para ter mais força e eu disse-lhe, ó Albino, batota não vale, isto é a sério! E eu, não sei bem como, consegui vencer e então disse-lhe, Albino, dá cá um abraço, continuámos amigos. E o Albino abraçou-se a mim e daí em diante foi um aluno exemplar: não só se portava bem como me ajudava a controlar a turma. Fiz isto por mim, mas fundamentalmente fi-lo para conquistar o Albino para a escola e ele fez a 4ª classe com sucesso. E continuei, ao longo dos anos que permaneci nesta escola (para o ano já devo ir para a reforma), a manter esta filosofia: todas as crianças são capazes; precisamos é de cativá-las para a escola e motivá-las para o ensino, acreditando nelas”<sup>436</sup>.

“Olhe, eu começaria por falar do P. [irmão de *Mariana*] (...) que de toda a turma era um aluno que nos anos anteriores faltava à escola e, no ano passado, foi um aluno que eu gostei imenso desde o início. Tentei motivá-lo: se ele conseguisse ler até Janeiro, eu dava-lhe livros do 2º ano. A tentar motivá-lo. E ele começou, pronto, a vir ao meu encontro, a trabalhar melhor na sala de aula (...) começou a trabalhar com gosto, a fazer os trabalhos de casa. No início ainda ía faltando, mas foi diminuindo nas faltas (...) ele começou a gostar, de poder aprender a ler, a escrever, ele tinha mais facilidade na matemática e eu disse-lhe ‘olha P., se conseguires, se fores com este ritmo, eu a partir de Janeiro dou-te o livro do 2º ano de matemática. Com aquela vontade de acabar o livro, foi trabalhando, trabalhando... A português também trabalhou muito bem, começou a aprender a ler, escrever, fazer ditados (...) a nível de estudo do meio, ele não tinha um

---

<sup>435</sup> Extracto da entrevista à professora E.

<sup>436</sup> Extracto da entrevista à professora B.

livro do 2º ano, mas tinha um de 4º ano. Ele só estava a trabalhar a nível do 1º ano em português e matemática. Eu acho que isso é importante porque ele é um aluno com 9 anos, (...) ele ao mesmo tempo estava com o resto da turma o que eu acho também importante (...) portanto, ele conseguiu. Entretanto, este ano ele não era meu aluno e eu pedi, quis dar continuidade ao aluno. Ele conseguiu acabar o 2º ano de matemática mais rápido, ele começou com o livro de matemática em Janeiro do 3º ano (...) foi um aluno que transitou para o 4º ano (...) Eu acho que neste momento ele gosta da escola. A escola começou a dizer-lhe alguma coisa<sup>437</sup>.

- uma etapa de *reflexão/consciencialização do quadro teórico-conceitual* sobre educação mono, multi e intercultural:

“Não, aqui não se pratica uma educação intercultural, apesar de as professoras pensarem que sim. Realizam-se umas actividades extra-curriculares com os alunos de etnia cigana, principalmente canto e dança, e julga-se que se está a fazer educação intercultural, a atender à diversidade, mas não está! Mas eu também não sei como fazê-lo<sup>438</sup>.”

“(...) isto [de se desenvolver uma educação inter/multicultural] é um bocado complicado. Depende da disciplina, depende da formação da pessoa, porque se eu dou uma determinada tarefa igual para todos...à partida a resposta vai ser diferente, por muitos outros factores, não só por eles serem ciganos. (...) por ser rapaz ou ser rapariga e por muitas outras coisas, não é? (...) Por outro lado, nós temos um programa oficial que só por si também é marginalizador...é... não é fácil! Repare, eles têm um programa de ciências da natureza para cumprir, têm que dar aquela matéria, eu tenho que dar, seja para ciganos, cabo-verdianos, angolanos ou lusos, a mesma matéria!... Agora, vai é da forma como se vai conseguir discutir essa matéria. Por exemplo, nós mandamos o aluno fazer um trabalho sobre os animais (...) nós sobre os animais, em ciências da natureza, no início estudamos determinadas características: o pelo, a alimentação, etc., e temos que fazer esse trabalho. No fim eu pedi para cada um deles escolher um animal e sobre aquele animal fazer o trabalho de tudo; era a minha avaliação, em vez de lhes fazer um teste, a minha avaliação foi aquela! ‘Escolhem o animal que quiserem e fazem o trabalho sobre isso: têm que dizer como é que é o pelo dele, como é que é a alimentação dele, como é que ele se move, qual é o meio em que ele habita’...etc., etc.. Houve uns que vieram para a internet, houve outros que foram buscar livros à biblioteca (...) o Joaquim [de etnia cigana], por exemplo, fez sobre o ouriço cacheiro, que é um animal que... tem muito significado para eles (...). Lá está, terá sido uma forma de valorizar a cultura dele ...(...). Há outros pontos da matéria que se calhar não é tão simples de fazer isso. Por exemplo, no caso das plantas, lembro-me que já fiz uma coisa semelhante. A determinada altura, estávamos a falar sobre o nome das plantas, e a determinado momento houve um que me perguntou como é que se chamava a árvore que dava mangas! ‘Ó rapaz, eu não faço a mínima ideia!’ E não fazia! A primeira palavra que me veio à cabeça foi ‘mangueira’. E eu: ‘ó pá, não sei! Temos uma menina caboverdiana na sala: ó Rosa, é assim (...) quando chegares a casa perguntas e depois diz-nos! Pronto, ela lá foi para casa, no dia seguinte veio toda contente porque já sabia que a árvore que dava as

---

<sup>437</sup> Extracto da entrevista à professora H.

<sup>438</sup> Extracto da entrevista à professora C.

mangas era a mangueira! No fundo eu valorizei o conhecimento dela perante os outros! Agora de forma sistemática tento fazê-lo, mas há momentos que é completamente impossível! Até porque às vezes eu não me apetece, ou não tive disponibilidade também... ninguém é de ferro, nem todos os dias é um mar de rosas não é, e se há dias que me apetece trabalhar, há outros dias que não me apetece e somos todos humanos e às vezes é assim, mas tento....É, eu acho que é isso! Mas tento!”<sup>439</sup>;

- uma etapa de *aprofundamento* do conhecimento das diferentes culturas presentes no espaço social e escolar;

- uma etapa de *investigação-acção* ou de *prática investigativa* no sentido da (re)construção constante das suas práticas, de forma a contemplar o máximo de culturas (o que designamos de *práticas pedagógicas maximamente abrangentes*)<sup>440</sup>.

Esta investigação-acção ou prática investigativa, para ser substantivada, produtiva, não poderá ser desenvolvida isoladamente, mas em equipa, envolvendo “práticos” e “teóricos”, num esforço de aproximação ao “investigador colectivo”.

Este processo de auto e hetero-formação, através da construção de conhecimento potenciado pela análise das práticas educativas, pode “acontecer se o professor agir como investigador, numa actividade de permanente questionamento aos diferentes níveis dos significados do que está a fazer, num vaivém criativo entre a acção que desenvolve com os alunos (acção pedagógica) e a produção de conhecimento através e por meio dos alunos: em processo de investigação-acção” (Cortesão e Stoer, 1997:12). Uma etapa que envolverá a construção de “dispositivos pedagógicos” (Cortesão e Stoer, 1996)<sup>441</sup> que potenciarão o desenvolvimento, nos

---

<sup>439</sup> Extracto da entrevista ao professor D.

<sup>440</sup> Apesar de considerarmos que este percurso/caminhada, em processo de construção pelas professoras, tem implícito, desde o primeiro momento, uma prática investigativa embrionária, consideramos que estar num processo de investigação-acção requer um forte grau de consciencialização por parte das professoras e uma atitude investigativa intencional, que nos parece ainda estar ausente nas práticas e nos discursos das professoras que fizeram parte do nosso estudo.

<sup>441</sup> Estes “dispositivos pedagógicos”, na perspectiva dos autores, constituem-se enquanto tal através da construção de propostas educativas que possibilitem a construção de diálogos (que nós consideramos que podendo ser conflituais, terão de ser necessariamente profícuos) entre a cultura familiar e a cultura escolar, no sentido de, ao valorizar e promover a cultura de origem dos alunos e das alunas, através da incorporação dessa cultura na construção de práticas educativas, potenciar o acesso ao “bilinguismo cultural” (Cortesão e Stoer, 1996:41,42) por parte das crianças, aumentando as suas possibilidades de acesso aos códigos culturais veiculados pela escola, as capacidades de compreensão da racionalidade do outro e a sua integração na sociedade alargada.



alunos e alunas de um “bilinguismo cultural” (ibid.) que lhes permitirá simultaneamente manter as suas raízes culturais e compreender/aceder a outras formas culturais, nomeadamente as formas culturais dominantes. Deste bilinguismo cultural resultará seres humanos mais completos, que contribuirão para a construção de sociedades mais igualitárias, onde todos e cada um encontrem formas de realização pessoal e social. Na construção desta utopia, as professoras e os professores têm um papel fundamental, tornando-se necessário que “desde o princípio mesmo da sua experiência formadora [o/a professor/a], assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas também criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Paulo Freire, 1997: 24-25). Assim, as professoras e os professores consciencializados das possibilidades emancipatórias da sua profissão, poderão (re)construir a sua prática escolar no sentido de todas as culturas encontrarem formas para a sua realização e, simultaneamente, para a construção de um novo conhecimento.

Mas para que a construção de um novo conhecimento se torne possível, consideramos necessário que o adulto-professor/a deixe de olhar a criança como um ser passivo no seu processo de ensino-aprendizagem. Precisamos de deixar de olhar a criança de dentro da nossa perspectiva “adultocêntrica” e, por isso, também ela etnocêntrica.

O processo tradicional de transmissão de conhecimento através do qual o adulto-professor/a impõe à criança um saber, poderia ser substituído por um saber transmitido e por um saber construído pela criança na base do reconhecimento da sua epistemologia (Iturra, 1995). O adulto-professor/a, na sua relação com a realidade, privilegia a dimensão da racionalidade *cognitivo-instrumental*; e o princípio da realidade; a escola relaciona-se privilegiadamente com esta dimensão, significando esta a transformação do educando num *eu-produtor-eficiente*, negligenciando o *eu-social-solidário* (racionalidade prático-moral) e o *eu-próprio-autêntico* (racionalidade estético-expressiva) (Cabral Pinto, 1996: 10,11). Poderemos então falar da existência de uma selectividade, ao nível escolar, das dimensões da racionalidade, através da qual se tornaria possível explicar a descoincidência entre a leitura que a criança faz do real e a leitura realizada pelo adulto-professor/a. Este

considera necessário, para a perpetuação dos grupos sociais, e para a integração da criança no “mundo objectivo” (Berger e Luckman, 1973), o ensino de um saber que se insere numa lógica cognitivo-instrumental. Por seu turno, a criança, na relação que estabelece com o real, tende a privilegiar a dimensão estético-expressiva da racionalidade, ou seja, o princípio do prazer. A conjugação do já adquirido (a reprodução, que dá segurança para acção), com o que pode ser construído pela criança (representando o exercício da autonomia e as possibilidades de agência humana, olhando a criança como actor social), articulando e valorizando as diferentes dimensões da racionalidade, poderia ser a via pela qual a criança “aprende o processo que dinamiza as operações, através das quais a mente humana resolve uma questão cada vez que uma problemática se lhe coloca, criando uma relação de comunicação, potenciando assim a formação de uma estrutura de pensamento que pode entender as alternativas da resolução das questões colocadas pelo processo da vida” (Iturra, 1994:30).

Entender as crianças, seja qual for a classe social ou o grupo étnico de pertença, passará primeiro pelo reconhecimento da sua epistemologia, pela compreensão da sua racionalidade e pela capacidade de descentração do nosso “eu” etnocêntrico. Passará também por um processo de tradução cultural resultante da assunção da diferença resultante da diversidade de pertença étnica. Passará então pela “capacidade de dialogar com a diferença” (Stoer e Rodrigues, 1999:64). E “não se aprenderá a dialogar com a diferença enquanto essa diferença não [for] compreendida e enquanto perante ela se mantiver uma concepção mais de ameaça [como acontece relativamente à comunidade cigana] e menos de características e valor a tomar em conta” (ibid.) nesse processo de gestão e negociação da diferença e do conflito, complexificada pelo *habitus de etnia*, pelos *lugares de etnia* e pela condição de género.

A construção de profissionais docentes potenciadores/as de um desenvolvimento dos alunos e das alunas em todas as dimensões do seu poder-ser, terá de passar então pela emergência do/a professor/a-investigador/a-interpelador/a-tradutor/a da realidade, das práticas pedagógicas e do sujeito, potenciador/a de *pontes de entendimento* (Cortesão e Stoer, 1996) que promovam a “compreensão da racionalidade do outro” (Rowland, 1987) e o enriquecimento mútuo. “Um/a

professor/a inter/multicultural” (Stoer, 1994), que materializará os ideais de uma escola mais justa, de uma escola mais democrática. Será neste tipo-ideal de professor/a que residirá também as possibilidades emancipatórias de uma “pedagogia radical” (Giroux, 1992).

## **Capítulo 5** **REFLEXÕES FINAIS**

(In)acabamos este livro com a estranha sensação de que o mesmo apenas havia começado.

A inquietação intelectual que sentimos na produção deste trabalho, ao mesmo tempo que nos estimulou neste processo de reflexão e reflexividade, suscitou-nos uma pluralidade de interrogações.

Ao ler o trabalho produzido, as dúvidas e ambiguidades que nos assaltam são constantes: a (in)certeza acerca das opções tomadas, do caminho construído, a (in)certeza da insuficiência da exploração do manancial de informação contido no material empírico recolhido, a....

As análises e reflexões sobre a realidade não são isentas dos interesses teóricos e valores de quem as produz, o que significa que as mesmas seriam necessariamente diferentes se “outros olhares” e outras “lentes teóricas” as produzissem. Também por isso, um trabalho desta natureza será sempre parcelar e incompleto.

Consideramos no entanto ser possível, da leitura deste livro, retirar/fazer algumas conclusões/reflexões em torno das problemáticas que enformaram e informaram esta investigação:

- ao nível dos processos de (re)construção identitários que, sendo produzidos em interacção com os outros, dão origem a *identidades dinâmicas e inacabadas* (identidade como processo) mas sempre *singulares*, dado *resultarem da incorporação individual do todo social*, constituindo-se no que designamos de *identidades complexas, constituídas por uma multiplicidade de pertenças; identidades que originam comportamentos “não-sincrónicos” em função dos diferentes contextos de interacção e das dinâmicas sociais;*

- ao nível da problematização em torno de realidades sociais e contextos socio-educativos multiculturais e, conseqüentemente, da *necessidade de reconceptualizar o conceito clássico de igualdade*, tornando-o mais abrangente e inclusivo da diferença;

- ao nível das concepções da Escola que temos (meritocrática e maioritariamente monocultural) e da Escola que queremos (democrática e maioritariamente intercultural) e dos tipo-ideais de professor e de professora que informam e enformam estas concepções de escola;

- ao nível dos processos diferenciados de socialização familiar de crianças de etnia cigana de uma comunidade específica, que nos conduziram à problematização em torno da existência de *lugares de etnia explicitadores das e explicitáveis através das heterogeneidades e homogeneidades encontradas*;

- ao nível das *percepções*, conscientes e/ou inconscientes do *corpo docente* de um dado contexto socio-educativo, *acerca da heterogeneidade do seu público escolar, materializadas em práticas pedagógicas que*, sendo maioritariamente homogêneas e homogeneizantes, *revelaram algum grau de heterogeneidade e de complexidade (perfis pessoais-profissionais contraditórios mono/multiculturais)*;

Neste sentido, podemos considerar que:

- *Ao nível metodológico*, procurámos *compreender* (no sentido Weberiano, de *apreender o sentido da acção social*) as representações dos sujeitos-actores sociais através da compreensão da sua “mente cultural” (Iturra), que tem origem na noção de cultura, construindo uma “etnografia reflexiva” baseada na observação participante como forma de tornar possível a entrada “na lógica do outro” (Iturra, 1986);

- *No que concerne à problemática do multiculturalismo*, esboçamos uma primeira tentativa de elaboração de um quadro teórico onde procuramos cruzar diferentes perspectivas de multiculturalismo (alocadas a diferentes perspectivas ideológicas), com os conceitos de liberdade (negativa e positiva), igualdade e equidade,

desenvolvendo paralelamente alguma reflexão no sentido da problematização das concepções de escola que as diferentes perspectivas de multiculturalismo poderiam potenciar. Tendo consciência dos limites desta primeira abordagem, é nosso objectivo *aprofundá-la e complexificá-la* em trabalhos posteriores, *aplicando-a à sociedade portuguesa*.

Reflectimos em torno da construção das identidades, problematizando o seu carácter “não essencialista”, flexível, mas singular, e do conceito de cultura, considerando-o na sua dinâmica interna, composto por uma componente estruturadora das acções dos sujeitos-actores, *mas* também por uma componente que outorga ao indivíduo a capacidade de “agência”, de transformação, o que aproxima este conceito da “noção de cultura como prática social”.

- *Relativamente à comunidade cigana estudada*, esta investigação, ao procurar *fazer falar* aquela realidade, analisando uma prática e *dando voz* aos sujeitos-actores, desocultou dinâmicas sociais, intencionalidades e acções, que revelaram homogeneidades e heterogeneidades culturais que possibilitam uma maior compreensão da problemática da etnicidade cigana.

Evidenciamos a complexidade e contraditoriedade das relações intra-étnicas (geracionais e de género) numa perspectiva de “não sincronia” (McCarthy, 1994) procurando, a partir daqui, construir um novo conceito: *lugares de etnia*.

Considerando pouco adequada a inserção da etnia cigana (no que a esta comunidade diz respeito) na categoria social de classe, pelo seu reduzido potencial heurístico que parecia evidenciar, procuramos problematizar a existência de um *habitus de etnia* e esboçar um sistema de diferenciação inter e intra-étnico, que permitisse uma melhor compreensão dos seus modos de vida e dos diferentes percursos de vida socio-familiar: iniciamos assim uma problematização em torno do conceito de *lugares de etnia*, que procuraremos desenvolver futuramente (eventualmente cruzando etnicidade e mercado de trabalho).

Visibilizámos estratégias familiares diferenciadas no que concerne à escolarização das crianças, tendo em atenção a categoria social de género, estratégias essas que indiciam alguma mudança na forma de perspectivar a escola por relação ao género e à sua inserção no mercado de trabalho.

Problematizámos a construção de uma “cultura de compromisso” por parte das raparigas ciganas, que lhes permita conciliar e viver dentro de duas culturas (embora questionando-nos acerca das possibilidades destas jovens manipularem conscientemente as suas próprias identidades) e de conflito intra e inter-gerações no que diz respeito à preservação/mudança de valores culturais, face a mudanças/pressões das sociedades.

- *Em termos da análise do espaço escolar*, questionamos os níveis de exigência académicos e as expectativas das professoras e dos professores por relação aos grupos sociais que a frequentam, problematizando as suas potenciais consequências em termos do futuro académico e profissional das crianças e adolescentes que frequentam esta escola.

Reflectimos em torno das dinâmicas escolares em função do género e da etnicidade e das (im)possibilidades e contradições da construção de uma “escola cidadã”, que promova a igualdade de oportunidades dentro do espaço escolar, estendendo os efeitos dessa igualdade às oportunidades de vida pessoal e profissional dos sujeitos-actores individualmente considerados.

Sublinhamos que, neste nosso “olhar” sobre a escola, o que se nos revelou mais interessante do ponto de vista das possibilidades de conhecimento e compreensão de uma dada realidade e, conseqüentemente, das possibilidades de construção de conhecimento, foi descobrir e compreender a complexidade, pluralidade e simultaneidade de *perfis pessoais-profissionais* de professores e de professoras, que revelaram características que apontam para a *possibilidade de estarmos em presença de práticas e de discursos pedagógicos que sustentam diferentes concepções de escola*. Por uma lado, observámos e ouvimos práticas e discursos que revelaram uma percepção das crianças como “sistemas deficitários”, que não possuem as competências necessárias para aceder ao conhecimento escolarmente transmitido (o que configuraria o/a professor/a da escola anterior à actual escola de massas); por outro lado, coexiste nesta realidade escolar o/a professor/a que acredita que todas as crianças devem ter acesso à escola, olhando o seu público escolar como contendo um potencial para a apreensão da cultura da escola (o/a professor/a da escola de massas), mas desenvolvendo práticas pedagógicas monoculturais ou dando visibilidade às

diferenças culturais mas numa perspectiva de “folclorização” das mesmas; por outro lado ainda, a observação realizada desocultou dilemas de professores/as que, tendo consciência das desigualdades existentes e acreditando na democraticidade do processo de ensino-aprendizagem, procuram promover práticas pedagógicas sensíveis à diferença cultural (aproximando-se do tipo-ideal de professor/a inter/multicultural), deparando-se no entanto com constrangimentos exteriores a si, que dificultam a implementação de tais práticas.

Face a esta realidade complexa e extraordinariamente rica do ponto de vista dos significados, consideramos que da “crise e consolidação da escola de massas” (Stoer e Araújo, 1992) que se vive actualmente em Portugal, resulta professores e professoras dos quais emergem simultaneamente características que configuram *perfis pessoais-profissionais* que designaríamos de *pré/mono/inter/multiculturais* evidenciando o que consideramos ser uma “não-sincronia” interna ao próprio sujeito-actor, já não aplicável apenas a grupos ou categorias sociais, mas também a sujeitos-actores individuais.

Como trabalhar com estas contradições internas e aparentes paradoxos que emergiram da construção (inacabada) da escola de massas, da sua actual crise e consolidação? Como trabalhar para/na inclusão da diferença, atendendo às especificidades culturais sem negar os direitos universais? Que papel para as políticas sociais e educativas?

Como profissional que trabalha na formação inicial e contínua de professores/as, não posso de deixar de me interrogar acerca do futuro da *Escola Básica*, ao mesmo tempo que não posso deixar de acreditar que a mudança socio-educativa, no sentido do progresso da humanidade, é possível e desejável. E que, nesta mudança possível, os/as docentes desempenham um papel fundamental que só poderá ser bem sucedido se, a par do esbatimento de constrangimentos macro-estruturais (nomeadamente ao nível da concepção das políticas educativas), desenvolvam uma auto-reflexão crítica constante sobre o(s) sentido(s) das suas práticas profissionais, produzindo formas de trabalho e conteúdos curriculares que possibilitem a construção e o exercício de *cidadanias emancipatórias e plurais*.

Não tendo a certeza de que caminho seguir na procura de uma maior justiça social, que conduza a um cada vez maior bem-estar da humanidade, sei que esse caminho só poderá ser construído na interação com outras culturas, tecendo diálogos de solidariedade e esperança a partir da reconstrução da sociedade e escolas que temos, no sentido das *sociedades e escolas que idealizamos, das sociedades e das escolas que queremos: cidadãs, interculturais*.

As utopias, enquanto lugares em construção, serão ou não concretizáveis também através da capacidade de mobilização das nossas energias no sentido da emancipação.



## Bibliografia citada

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992) “Immigration, Ghettoization and Educational Opportunity”, in James Lynch, Célia Modgil e Sohan Modgil (orgs.), *Equity or Excellence? Education and Cultural Reproduction - Cultural Diversity and the Schools*: vol. 3, 31-41;
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1994) “La question des valeurs dans ne société plurielle”, in INRP (ed.), *A quoi sert l'école aujourd'hui en Europe? Actes des Rencontres*, Rennes: SCOLA/Institute National de Recherche Pedagogique, 48-51;
- AFONSO, A. J. (1998) *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*, Braga: Universidade do Minho;
- AFONSO, A. J. (1999) *Educação Básica, Democracia e Cidadania - Dilemas e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento;
- AGUILAR, F. F. (1998) Controvérsias en torno a la educación multicultural. ISSN: 1139-8573, D. L.: CA378/97
- ANTUNES, F. (1997) “Discursos e projectos para a educação: Diversificar, democratizar, universalizar”, *Análise Psicológica*, 4 (XV): 527-539
- ANTUNES, F. (1999) “Desigualdades e Diferenças na Escola: Pedagogias, Públicos Escolares e Distribuição do Conhecimento”, in *Construir uma Escola Inclusiva. II Forum da Comunidade Educativa do Vale de Campanhã*, Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã;
- ALTHUSSER, L. (1980) *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Lisboa: Editorial Presença;
- APPLE, M. (1988) “Currículo e Poder”. *Educação e Realidade*, 14(2), Porto Alegre, 46-57;
- ARCHER, M. (1991) “Sociology for One World: Unity and Diversity”, *International Sociology*, 6, 2, 131-148
- BALIBAR, E. (1984) “Sujets ou Citoyens? (Pour L'égalité)”. *Les Temps Modernes*, 1727-1753;
- BALIBAR, E. (1985) “Racismo e nacionalismo : uma lógica do excesso”, in Michel Wieviorka (org.), *Racismo e Modernidade*. Vendas Novas: Bertrand Editora;

- BALIBAR, E. & WALLERSTEIN I. (1997) “Race, Nation, Classe - Les Identités ambiguës, Paris: Editions La Découverte & Syros;
- BANKS, J. & LYNCH, J. (1984) *Multicultural Education in Western Societies*, Londres: Holt Rinehart & Winston;
- BERGER, P. e LUCKMANN, T. (1973) *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Editora Vozes;
- BERNARDI, B. (1992) *Introdução aos Estudos Etno-Antropológicos*. Lisboa: Edições 70;
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (s/d) *A reprodução*, Lisboa: Ed. Vega;
- BOURDIEU, P.(1977) *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge:University Press;
- BOURDIEU, P.(1979) “Os três estados do capital”, in Maria Alice Nogueira e Afrânio Catâni (orgs.) (1998) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes;
- BOURDIEU, P.(1980) “O capital social - notas provisórias”, in Maria Alice Nogueira e Afrânio Catâni (orgs.) (1998) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes;
- BOURDIEU, P.(1987) Propostas para o Ensino do Futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº5, 101-120;
- BOURDIEU, P. & WACQUANT, L.(1992) *Réponses. Pour une Anthropologie Réflexive*. Paris, Editions du Seuil ;
- BOURDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. (1997) “Os excluídos do interior”, in Pierre Bourdieu (Org.), *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes;
- BOURDIEU, P. (1998) “*La Distinción - Criterio y bases sociales del gusto*”, Madrid: Ediciones Santillana;
- BOWLES & GINTIS (1986) *Democracy and Capitalism* New York: Basic Books;
- BULLIVANT, B. M. (1981). *The Pluralist Dilemma in Education: Six Case Studies*. Sydney: George Allen e Unwin;
- BRETON, R. (s/d), *As Etnias*. Porto: Rés Editora;
- CARDOSO, C. M. N. (1996) “Referências no Percurso do Multiculturalismo: do Assimilacionismo ao Pluralismo”, *Inovação*, Vol. 9, nºs 1 e 2, 7-20

- CARIA, T. (1997) *O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho - Estudo Etno-sociológico da cultura dos professores na conjuntura da Reforma Educativa (1992/94)*. Dissertação de Doutoramento, Vila Real: UTAD;
- CARR e KEMMIS (1986) *Becoming Critical*, Palmer Press
- CASA-NOVA, M. J. (1992) *A Cultura Cigana e a Socialização da Criança do Género Feminino - subsídios para o seu conhecimento*. Lisboa: JNICT (actual FCT);
- CAVACO, M. H. (1991) “Ofício de Professor: o tempo e as mudanças”, in António Nóvoa (org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora;
- CHARLOT, B. (1995) “Relações das crianças de classes populares com a escola e o saber”. In *Cadernos de Graduação*, série Reflexões-2º caderno, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (texto policopiado);
- COLEMAN, J. S. (1968) The concept of educational opportunity, in BR Cosin et al (org.), *School on Society*. Londres: Routledge Kegan Paul;
- CORTESÃO, L. (1997) “Comentário à Intervenção do Prof. Adriano Moreira”, *Colóquio/Educação e Sociedade*, 1/97, 89-93;
- CORTESÃO, L. e PACHECO, N. (1991) “Interculturalismo e Realidade Portuguesa”, *Inovação*, 4, 2-3, 33-44;
- CORTESÃO, L. e PINTO, F. (orgs.) (1995) *O Povo Cigano: Cidadãos na Sombra-processos explícitos e ocultos de exclusão*, Porto: Edições Afrontamento
- CORTESÃO, L. e STOER, S. R. (1996), A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas, *Inovação*, Vol. 9, 1 e 2, 35-51;
- CORTESÃO, L. e STOER, S. R. (1997b) “Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural”. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28;
- COSTA, A: F. (1987) “A Pesquisa de Terreno em Sociologia” in SILVA, A. S. e PINTO, J. M. (orgs.) *Metodologias das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento;
- COSTA, M. E. L. (1997) *O Povo Cigano entre Portugal e Terras de Além-Mar (séc. XVI-XIX)*, Lisboa: Ministério da Educação;

- DALE, R. (1996) “*Efeitos da Globalização na Educação*”. Conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, U. P. Setembro.
- DEVORE, W. & LONDON, H. (1993) “Ethnic Sensivity for Practitioners”, in Harriette Pipes McAdoo, *Family Ethnicity - Strength in diversity*, Sage Publications, 317-331;
- ENGUITA, M. F. (1996). *Escuela y Etnicidad: el caso del povo gitano*. Madrid: Centro de Investigación y documentación Educativa;
- ENGUITA, M. (1996) “Etnicidade e Escola: o caso dos ciganos”. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 5-22;
- ENGUITA, M. (1999) *Alumnos gitanos en la escuela paya - umn estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*, Barcelona: Editorial Ariel, S.A.;
- ESTANQUE, E, & MENDES, J. M. (1997) *Classes e Desigualdades Sociais em Portugal – Um estudo comparativo*. Porto: Edições Afrontamento;
- ESTEVÃO, C. A. V. (1999) “Escola, Justiça e Autonomia”, *Inovação*, 11, Lisboa: IIE, 139-155;
- FERRAROTTI, F. (1983) *Histoire et Histoires de vie - le méthode biographique dans les Sciences Sociales*. Paris: Librairie des Méridiens;
- FERREIRA DE ALMEIDA, J. F. e MADUREIRA PINTO, J. (1987) “Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais, in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento;
- FERREIRA DE ALMEIDA, J. F. (1994) (Coord.) *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta;
- FERREIRA DE ALMEIDA, J. F., FIRMINO DA COSTA, A. e MACHADO, F. L. (1990), “Estudantes e amigos - trajetórias de classe e redes de sociabilidade”. *Análise Social*, vol. XXV, 193-221;
- FERREIRA, M. O. V. (1995) “Dominação e Resistência na Escola: escolarização de crianças ciganas em Espanha”. *Educação & Realidade*, 20 (1), 27-48;
- FREIRE, P. (1997) *Pedagogia da Autonomia*, São Paulo: Editora Paz e Terra;
- FERNANDÉZ, L. (1992) “Ser mujer y ser gitana”, in *Amaró Gao*, Ano 1, (8), pp 6-7;

- GARVÍA, R. (1998) *Conceptos fundamentales de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial;
- GOMES, C. A. (1987) “A Interação Selectiva na Escola de Massas”. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 3, 35-49;
- GIDDENS, A. (1992) *As consequências da modernidade*, Oeiras: Celta Editora;
- GIDDENS, A. (1997), *Sociologia*. Lisboa: Gulbenkian;
- GIROUX, H. (1992) *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez Editora;
- GOLDBERG, D. (1995) “Introduction: Multicultural Conditions” in David Theo Goldberg (org.), *Multiculturalism: a critical reader*, Cambridge: Blackwell Publishers;
- GUILLAUMIN, C. (1995) “A «diferença cultural»”, in Michel Wieviorka (org.), *Racismo e Modernidade*. Vendas Novas: Bertrand Editora;
- HABERMAS, J. (1990) *Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote;
- HALL, S. (1997) *A Identidade Cultural na pós-modernidade*, Rio de Janeiro: DP&A Editora;
- HAMMERSLEY, M. (1992) *What's wrong with Ethnography?* Londres: Routledge;
- HAMMERSLEY, M. e ATKINSON, P. (1994) *Etnografia - Métodos de Investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós;
- HARGREAVES, A. (1998) *Os Professores em tempos de mudança*. Alfragide: Editora McGraw-Hill;
- HUBERMAN M. (1992) “O ciclo de vida profissional dos professores”, in António Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora;
- HUSÉN, T. (s/d) *Meio Social e Sucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte;
- HENRIQUES, F. (1994) *Igualdades e Diferenças*. Porto: Porto Editora;
- HEREDIA, R. J. D. (1974) *Nós, os ciganos*, Braga: Editorial Franciscana;
- ITURRA, R. (1987) “Trabalho de Campo e Observação Participante em Antropologia” in SILVA, A. S. e PINTO, J. M. (orgs.) *Metodologias das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento
- ITURRA, R. (1994) O Processo Educativo: ensino ou aprendizagem?” *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 29-50;

- ITURRA, R. (1995) “Tu ensinas-me fantasia, eu procuro realidade”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 4, 91-103;
- KENRICK, D. (1995) *Los Gitanos: de la Índia al Mediterrâneo*. Madrid: Editorial Presencia Gitana;
- LAPEYRONNIE, D. (1995) “Pode existir uma política anti-racista?” in Michel Wieviorka (org.) *Racismo e Modernidade*. Vendas Novas: Bertrand Editora;
- LEITE, C. (1996) “O Multiculturalismo na Educação Escolar: Que Estratégias numa Mudança Curricular?”, *Inovação*, Vol. 9, nº 1 e 2, pp. 63-81
- LEITE, C. (1997) *As Palavras Mais do que os Actos? O Multiculturallismo no Sistema Educativo Português*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, U. P.. Tese de Doutoramento;
- LIEGEOIS, J. P. (1989) *Ciganos e Itinerantes*, Lisboa: Santa Casa da Misericórdia;
- LIEGEOIS, J. P. (1994) *A Escolarização de crianças ciganas e viajantes*, Lisboa: DEPGEF;
- LIEGEOIS, J. P. (1997) *Minorité et Scolarité: le parcours tsigane*, Paris: Coll. “interface”;
- MACHADO, F. L. (1992) “Etnicidade em Portugal - Contrastes e politização. *Sociologia-Problemas e Práticas*, nº 12 123-136;
- MACHADO, F. L. (1993) “Etnicidade em Portugal - O grau zero de politização, in Actas do Colóquio Internacional sobre Emigração e Imigração em Portugal, Secs. XIX e XX, 407-414;
- MADUREIRA PINTO, J. (1984) “Questões de Metodologia Sociológica (II), *Cadernos de Ciências Sociais*, ano 1, nº 2, 113-140;
- MADUREIRA PINTO, J. (1991) “Considerações sobre a produção social da identidade”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32, 217-231;
- MAIA COSTA, E. (1995) “Os ciganos em Portugal: Breve história de um exclusão, in Luíza Cortesão e Fátima Pinto (orgs.), *O Povo Cigano: Cidadãos na Sombra*. Porto: Edições Afrontamento;
- MARTUCCELLI, D. (1996) “As contradições políticas do multiculturalismo”. *Revista Brasileira de Educação*, 2, 18-32;

- MARX, K. (1997) *Manifesto Comunista* (edição original de 1848). Madrid: Ed. AKAL, S. A.;
- McLAREN, P. (1995) “White Terror an Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism” in David Theo Goldberg (org.), *Multiculturalism: a critical reader*, Cambridge: Blakwell Publishers;
- McCARTHY, C. (1994) *Racismo y Curriculum*, Madrid: Ed. Morata;
- MYLONAS, T. (1999) L’exclusion Sociale Commence à l’école. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 4, nº 1, 83-100;
- NUNES, O. (1981) *O Povo Cigano*. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa;
- OLIN WRIGHT, E. (1979) *Class, Crisis and the State*. Londres: Ed. Verso;
- OLIN WRIGHT, E. (1989) *Classes*. Londres: Ed. Verso
- PARSONS, T. (1963) “A classe como sistema social”. *Studies in Adolescence*. Nova Iorque: ed. R. R. Grindev;
- PARSONS, T. (1964) “The link Between character and Society”. *Social Structure and Personality*. Nova Iorque: The Free Press;
- PEROTTI, A. (1997) *Apologia do Intercultural*, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural;
- PERRENOUD, P. (1993) *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto: Porto Editora
- PIERUCCI, A. F. (1990) “Ciladas da Diferença”. *Tempo Social*, 2 (2), 7-33;
- PINTO, F. C. (1996) *A Formação Humana no Projecto da Modernidade*, V. N. G.: Instituto Piaget
- PINTO, F. (1995) *A Cigarra e a Formiga - Contributos para a reflexão sobre o entrosamento da etnia cigana na sociedade portuguesa*. Dissertação de mestrado. Porto: ISSSP;
- REX, J. (1986) *Raça e Etnia*, Lisboa: Editorial Estampa
- RIBEIRO, A. S. (1988) “Modernismo e Pós-Modernismo - O Ponto da Situação”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 24, 23-45
- ROWLAND, R. (1987) *Antropologia, História e Diferença*. Porto: Edições Afrontamento;
- SANTOMÉ, J. T. (1993) *O Curriculum Oculto*. Porto: Porto Editora;

- SANTOS, B. S. (1987) *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento;
- SANTOS, B. S. (1994) *Pela Mão de Alice*. Porto: Ed. Afrontamento;
- SANTOS, B. S (1995) *Toward a New Common Sense*. Londres: Routledge;
- SANTOS, B. S (1997) “Por uma concepção multicultural de direitos humanos”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32;
- SEABRA, T. (1994) *Estratégias Familiares de Socialização das Crianças - etnicidade e classes sociais*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISCTE;
- SIBONY, D. (1995) “Instituição e Racismo”, in Michel Wieviorka (org.) *Racismo e Modernidade*. Vendas Novas: Bertrand Editora;
- SILVA, P. (1997) “Recensões”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 193-196;
- SILVA, T. T. (1988) “Distribuição do conhecimento escolar e reprodução social”. *Educação e Realidade*, 13(1), Porto Alegre, 3-16;
- SILVA, T. T. (1995) “Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna, *Educação, Sociedade & Culturas*, 3, 125-142;
- SERRES, M. (1993) *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget;
- SOUTA, P. (1997) *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições;
- STOER, S. R. (1992) “O Projecto de ‘Educação e Diversidade Cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação’(PEDIC) e a Formação de Professores para a Educação Multicultural”, in Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural - Entreculturas (org.), *Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: Ministério da Educação, 49-55;
- STOER, S R. (1992) “A Reforma Educativa e a Formação de Professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais” in António Nóvoa & Thomas Popkewitz (orgs.) *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa: Educa;
- STOER, S R. (1994) “Construindo a Escola Democrática através do Campo da Recontextualização Pedagógica”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27
- STOER, S. R. (1997) “Educação Intercultural: Perspectivas Críticas”, Seminário realizado pelo SPN, Braga, 8 e 9 de Setembro;
- STOER, R. S. (1999) “Combatendo a Educação Multicultural Benigna”, Actas do Encontro *Um olhar sobre o outro*. Lisboa: D:E:B: (no prelo);



- STOER, S. R. e ARAÚJO, H. (1992) *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num país da (semi) Periferia Europeia*, Lisboa: Escher;
- STOER, S. R. e CORTESÃO, L. (1999) “Multiculturalism and Educational Policy in a Global Context (European Perspectives)”, in Nicholas C. Burbules e Carlos Alberto Torres (orgs.), *Critical Political Concepts in the Globalization of Education*. Nova Iorque: Routledge;
- STOER, S. R. e CORTESÃO, L. (1999) *Levantando a Pedra- Da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento, no prelo;
- STOER S. R. e RODRIGUES, F. (1999) *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: análise do contributo das parcerias*. Relatório Final. Texto policopiado;
- SUBIRATS, M. (1985) “Niños y niñas en la escuela: Una exploración de los códigos de género actuales”. *Educación y Sociedad*, 4, 91-100;
- TOURAINÉ, A. (1994) *Crítica da Modernidade*. Porto: Instituto Piaget
- TOURAINÉ, A. (1995) “Qué es una Sociedad Multicultural?” *CLAVES de Razón Practica*, nº 56, 14-25;
- TOURAINÉ, A. (1998) *Iguais e Diferentes-Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget;
- VALE DE ALMEIDA, M. (1999) “«Saudades de si mesmo». Hibridismo/miscigenação/mestiçagem e identidade nacional”. *Seminário de Sociologia e de Antropologia*, Recife, Brasil;
- VIEIRA, R. (1995) “Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 4, 127-145
- VIEIRA, R. (1999) *Ser Igual, Ser Diferente - Encruzilhadas da Identidade*. Porto: Profedições;
- YOUNG, M. (1971) “Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenómenos do conhecimento socialmente organizado”, in Sérgio Grácio e Stephen Stoer (orgs.) *Sociologia da Educação II* (1982), Lisboa: Livros Horizonte;
- KEDDIE, N. (1980) “O mito da Privação Cultural: escola e cultura”. *Análise Psicológica*, 1, 119-126.

- WEBER, M. (1979) “Classe, Status, Partido”, in Otávio Velho, Moacir Palmeira e António Bertelli (orgs.) *Estrutura de Classes e Estratificação Social* (edição original de 1922). Rio de Janeiro: Zahar Editores;
- WIEVIORKA, M. (1995) *Racismo e Modernidade*, Venda Nova: Bertrand Editora.
- WIEVIORKA, M. (1997) *Une Société Fragmenté? Le Multiculturalis en débat*, Paris: La Découverte.
- WIEVIORKA, M. (1997) Le Multiculturalism est-il la Réponse? Conferência organizada pela revista *Ethnic and Racial Studies*, para a Twentieth Anniversary Conference: Rethinking Ethnic and Racial Atudies;
- WILLIS, P. (1991) Aprendendo a ser trabalhador. Escola, resistência e reprodução social. Porto Açegre: Artes Médicas;
- WOODS, P. (1995) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/M.E.C.;

### **Bibliografia consultada**

- ANTUNES, F. (1998) *Políticas Educativas para Portugal, anos 80-90 - o debate acerca do ensino profissional na escola pública*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- BARBARA, A. (1988) “Les enfances de la double-culture”. Genève, Association Internationale des Sociologues de Langue Francaise;
- BOBBIO, N. (1988) *O Futuro da Democracia*. Lisboa: Dom Quixote;
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora
- BOURDIEU, P. (1984) ”Espace Social et Genèse des Classes”. *Actes de le Recherche en Sciences Sociales*, 52/53;
- BOURDIEU, P.(1997) “Compreender”, in Pierre Bourdieu (Org.) *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes;
- CABRAL, J. (1983) “Notas Críticas Sobre Observação Participante no Contexto da Etnografia Portuguesa”. *Análise Social*, 76;
- CANÁRIO, R. (1997) “A escola: o lugar onde os professores aprendem”. *I Congresso Nacional de Supervisão na Formação*. Universidade de Aveiro;

- CANÁRIO, R. , ALVES, N., CANÁRIO, B. e ROLO, L. (1998) “Exclusão social e exclusão escolar: A Criação de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. AIP ELF/AFIRSE. *II Congresso Internacional*, Lisboa.
- CASA-NOVA; M. J. (1998) “Cultura Familiar, Cultura Escolar - etnia e género na mediação de uma antítese. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, (no prelo);
- CASANOVA, P. G. (1999) “Globalidade, neoliberalismo e democracia”, in Pablo Gentili (org.), *Globalização Excludente - Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis: Editora Vozes;
- CHARLOT, B. (1996) “Criança no Singular”. *Presença Pedagógica*, v. 2, nº 10;
- CHAVEZ, L. (1994) “Demystifying Multiculturalism”. *National Review*, 21 de Fevereiro, 26-32
- CORTESÃO, L. (1994) “Quotidianos Marginais ‘Desvendados’ pelas Crianças”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 63-87;
- CORTESÃO, L., AMARAL, T., CARVALHO, I., CARVALHO, L., CASA-NOVA, M. J., LOPES, P., MONTERIRO, E., ORTET, M. J., e PESTANA, I. (1995) *E Agora tu Dizias Que...- Jogos e Brincadeiras como dispositivos pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento
- CORTESÃO, L. e STOER, S. R. (1995) *Projectos, Percursos, Sinergias no Campo da Educação Inter/Multicultural: Relatório Final*, Porto: Edições Afrontamento
- CORTESÃO, L. e STOER, R. S. (1997a) “Investigação-Acção e Formação de Professores para uma Educação Intercultural”, in Santos, M., R., e Carvalho, A., *Correspondência Escolar, as Classes de Descoberta - Oficina de Formação e Interação Cultural*. Coimbra: Gulbenkian/Coimbra Ed.;
- DELANTY, G. (1996) “Beyond the Nation-State: National Identity and Citizenship in a Multicultural Society - A Response to rex”, *Sociological Research Online*, vol. 1, nº 3
- ESTANQUE, E. (1997) “As classes sociais na sociedade portuguesa - um estudo apoiado no modelo de Erik Olin Wright”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 49, 93-126;

- ESTANQUE, E. e MENDES, J. M. (1999) “Análise de classes e mobilidade social em Portugal: um breve balanço crítico. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52/53, 173-198;
- EZPELETA, J. e ROKWELL, E. (1989) *Pesquisa Participante*. São Paulo: Ed. Cortez
- FERREIRA DE ALMEIDA, J. (1981) “Alguns problemas da teoria das classes sociais”. *Análise Social*, vol. XVII, 2º, 231-251;
- FERREIRA DE ALMEIDA, J. (1984) “Temas e conceitos nas teorias da estratificação social”. *Análise Social*, vol. XX, 2º-3º 167-190;
- FERREIRA, M. O. V. (1998 ) “La contribución de la escuela al proceso de fabricación de la desigualdad de la etnia gitana en España”. *Cadernos Educación*, FaC/UFPel, Pelotas (11), 97-110;
- FERNANDES, A. T. (1995) “Etnicização e racização no processo de exclusão social”. *Sociologia*, I Série, Vol. V, 7-67;
- FERNANDES, A. T. (1996) “Alguns desafios teórico-metodológicos”. *Sociologia*, I Série, vol. VI, 193-213;
- FORQUIN, J. C. (1993) *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas
- FOSTER, P. (1993) “Some problems in establishing equality of treatment in multiethnic schools, *The British Journal of Sociology*, vol. 44, nº 3, 519-535;
- FREIRE, J. (1997) *Variações sobre o tema trabalho*. Porto: Edições Afrontamento;
- GIDDENS, A., BECK, U., e LASH, S. (1995) *Modernização Reflexiva*. São Paulo: Editora UNESP;
- GIROUX, H. (1988) *Teoria Crítica e Resistência em Educação: Para além da Teoria da Reprodução*. Petrópolis: Editora Vozes;
- GIROUX, H. (1991) Democracy and the discourse of Cultural Difference: Towards a politics of border pedagogy”. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 12, nº 4, 501-519;
- GIROUX, H. (1992) *Border Crossing: Cultural Workers and the politics of Education*, Londres: Routledge;
- GIROUX, H. (1996) “Black, Bruised, and read all over: public intellectuals and the politics of race, in Taboo - *The Journal of Culture and Education*, vol. II;

- HALFMANN, J. (1998) "Citizenship universalism, migration and the risks of exclusion". *The British Journal of Sociology*, vol. 49, nº 4, 514-533;
- ITURRA, R. (1990) *A Construção Social do Insucesso Escolar*. Lisboa: Editora Escher;
- KYMLICKA, W. (1995) *Multicultural Citizenship*. Nova Iorque: Oxford University Press;
- JACOBY, R. (1994) "The Myth of Multiculturalism". *New Left Review*, 208, 121-126
- LIEBKIND, K. (1989) "Conceptual approaches to ethnic identity", in Karmela Liebkind (ed.), *New Identities in Europe - Immigrant Ancestry and Ethnic Identity of youth*. Inglaterra: Gower/European Science Foundation, 25-40;
- LIEGEOIS, J. P. (1989) *Seminários Europeos sobre formação de professores e escolarização de niños gitanos*. Madrid: Editorial Presencia Gitana;
- LIENARD & SERVAIS (1975) "A Transmissão Cultural: estratégias das famílias e posição social", in Sérgio Grácio e Stephen. Stoer (orgs.) *Sociologia da Educação-II*, Lisboa: Livros Horizonte;
- LYNCH, J. (1989) *Multicultural Education in a Global Society*. Londres: The Falmer Press;
- MACHADO, F. L. (1994) "Luso-Africanos em Portugal: nas margens da etnicidade", in *Dinâmicas multiculturais, novas faces, outros olhares*, Actas das sessões temáticas do III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, vol. II, 651-672;
- MADUREIRA PINTO, J. (1984) "Questões de Metodologia (I)", *Cadernos de Ciências Sociais*, nº1
- MADUREIRA PINTO, J. (1985b) "Questões de Metodologia (III)". *Cadernos de Ciências Sociais*;
- MAGALHÃES, A. (1995) "A Escola na transição pós-moderna. *Educação, Sociedade & Culturas*, 5, 97-124;
- McLAREN P. (1997) *Multiculturalismo Revolucionário*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas;

- MALIK, K. (1996) “Universalism and difference: race and the postmodernists”, *Race & Classe, A Journal for Black and Third World Liberation*, Vol. 37, nº 3, 1-17;
- McMARTHY, C. (1990) “Multicultural Education, Minority, Identities, Textbooks, and the Challenge of Curriculum Reform”, *Journal of Education*, Vol. 172, nº 2, 119-129;
- MEMMI, A. (1993) *O Racismo*. Lisboa: Editorial Caminho;
- MENDES, M. (1998) “Etnicidade cigana, Exclusão Social e Racismos”, *Sociologia*, I Série, vol. VIII, 202-247;
- MOHANTY, S. P. (1989) “Us and Them: On the Philosophical Bases of Political Criticism”. *Yale Journal of Criticism*, 2, 2, 1-31
- OOMEN, T. K. (1994) “Estado, Nação e Etnia: os Laços Processuais”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 39, 3-29
- PACHECO, N. (1996) “Da Luta Anti-racista à Educação Intercultural”. *Inovação*, Vol. 9, nº 1 e 2, 53-62
- PARKIN, F. (1979) *Marxism and Class Theory: a bourgeois critique*. Londres: Tavistok;
- PORTELA, J. (1985) “Reflexões sobre observação participante”. *Cadernos de Ciências Sociais*, 3
- REAY, D. (1991) “Intersections of Gender, Race and Classe in the Primary School”, *British Journal of Sociology of Education*, vol, 12, nº 2, 162-182;
- REIS, F. M. (1995b) “Saberes e Contextos de Aprendizagem: Práticas Escolares e Usos Quotidianos da Escrita”. *Texto de Síntese das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica*, Departamento de Antropologia, Lisboa: ISCTE
- REX, J. (1996) “National Identity in the Democratic Multi-Cultural State”. *Sociological Research Online*, Vol. 1, nº 2;
- SANTOS, B. S. (1990) *Introdução a uma Ciência Pós – Moderna*. Porto: Edições Afrontamento
- SANTOS, B. (1997) “A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença”, VII Congresso de Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

- SILVA, T. T. (1992) *O que Produz e o que Reproduz em Educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas;
- SLEETER, C. (1989) “Multicultural Education as a Form of Resistance to Oppression”. *Journal of Education*, vol. 171, nº 3, 51-71;
- STOER, S. R. e CORTESÃO, L. (1995) Educação Inter/Multicultural Crítica e o Processo de Transnacionalização: uma perspectiva a partir da semiperiferia. *Journal of Education Policy*, 10, 4, 373-384
- STOER, S. R. (1994) “O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a escola democrática”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33;
- SHWEDER, R. (1997) “A Rebelião Romântica da Antropologia contra o Iluminismo, ou de como há mais coisas no pensamento para além da razão e da evidência”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 8, 135-188;
- SPIRO, M. (1998) “Algumas reflexões sobre o determinismo e o relativismo culturais com especial referência à emoção e à razão”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 9, 197-230;
- TROYNA, B. e CARRINGTON, B. (1990) *Education, racism and reform*. Londres: Routledge
- VÁRIOS (1990) *Mujeres Gitanas ante el Futuro*. Madrid: Editorial Presencia Gitana;
- VÁRIOS (1992) *La escolarización de los niños gitanos e itinerantes*. Madrid: Editorial Presencia Gitana;
- VIEIRA, R. (1999) “Da Multiculturalidade à Educação Intercultural: a Antropologia da Educação na Formação de Professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, 12, no prelo;
- WALLERSTEIN, I. (1990) “Culture as the Ideological Battleground of the Modern World System, in Mike Featherstone (org.) *Global Culture- Nacionalism, Globalization e Modernity*, Londres: Sage Publications;
- WALLERSTEIN, I. (1999) “A reestruturação capitalista e o sistema-mundo, in Pablo Gentili (org.), *Globalização Excludente - Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis: Editora Vozes;
- WIEVIORKA, M. (1993) *Democracia à prova*. Lisboa: Instituto Piaget;

ZAGO, N. (1997) “Transformações urbanas e Dinâmicas Escolares: uma Relação de Interdependência num bairro de periferia urbana”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 29-54



## **ANEXOS**

### **ANEXO I**

#### **GUIÃO DAS ENTREVISTAS ÀS RAPARIGAS CIGANAS**

##### **O quotidiano da criança/adolescente (vivências)**

- Gosta de morar no bairro;
- Como passa o seu dia;
- O que costuma fazer aos fins de semana;
- O que costuma fazer nas férias da escola;
- Quem é a sua melhor amiga.

##### **Percepções acerca da escola (vivências)**

- O que acha da escola em termos globais;
- Que opinião tem sobre as professoras;
- O que acha do que aprende na escola;
- O que gosta mais de aprender;
- Utilidade das aprendizagens escolares;
- O que gostaria de aprender;
- Percepção de si enquanto aluna.

##### **Percepções acerca do futuro (projecto)**

- Gostaria de continuar a estudar;
- Que profissão gostaria de ter quando crescesse;
- Que profissão os pais gostariam que tivesse;
- Importância da escola na escolha profissional;
- Com quem acha que vai casar quando crescer (com um rapaz cigano; com um rapaz não cigano).

## **ANEXO II**

### **GUIÃO DAS ENTREVISTAS AOS PAIS DAS RAPARIGAS CIGANAS**

#### **Elementos relativos ao agregado familiar**

- Número de elementos do agregado familiar;
- Idade, sexo e grau de escolaridade;
- Profissão dos pais.

#### **Tempo de permanência no bairro e percepções acerca do mesmo**

- Nasceram no bairro ou foram viver para lá;
- Mudanças ocorridas no bairro ao longo do tempo de permanência (positivas, negativas);
- Gostariam de continuar a morar no bairro ou mudariam de lugar se tivessem oportunidade;
- Como vêem a própria comunidade e as restantes comunidades.

#### **Culturas familiares e educação dos/as filhos/as**

- Quem deve educar os/as filhos/as (pais, família alargada, professores/as...);
- Como devem ser educados/as;
- Como vêem o casamento dos/as filhos/as com elementos de outras comunidades;
- Socialização de género e prosseguimento de estudos dos/as filhos/as.

#### **Percepções acerca da escola**

- O que se lembram da escola do seu tempo;
- Diferenças entre a escola que frequentaram e a escola do/a filho/a (condições materiais, relação professo/a-aluno/a, existência de racismo...);
- Que opinião tem sobre a escola da/o filha/o (professores/as, conteúdos de aprendizagem, funcionamento em geral);
- Utilidade da escola.

#### **O futuro das filhas e dos filhos**

- Como vêem o futuro da sua filha;
- Como vêem o futuro do seu filho;
- Que profissão gostariam que a filha tivesse;
- Que profissão gostariam que o filho tivesse;
- Influência/importância da escola na escolha profissional.

## **ANEXO III**

### **GUIÃO DAS ENTREVISTAS AO/ÀS PROFESSOR/AS**

#### **Percurso profissional**

- Há quantos anos lecciona;
- Quanto tempo de permanência na escola;
- Colocação accidental ou intencional na escola;
- Como se vê a si própria/o como pessoa e professor/a.

#### **Percepções acerca das comunidades residentes no bairro e acerca das crianças**

- O que acha do bairro;
- Evolução do bairro e da escola;
- O que pensa sobre os pais das crianças;
- Que opinião tem sobre os alunos e alunas das diferentes etnias;
- Que opinião tem sobre os seus próprios alunos e alunas (comportamento, aprendizagem...).

#### **Percepções acerca da escola/papel da escola/papel das professoras e dos professores**

- Níveis de exigência académicos;
- Níveis de exigência comportamentais;
- A escola deve instruir ou educar; educar e instruir; como;
- Grau de coesão do corpo docente;
- Condições materiais da escola.

#### **Práticas pedagógicas e educação intercultural**

- Consciencialização da diversidade étnica daquela população escolar;
- Que percepção têm de educação intercultural;
- Existência ou não de práticas pedagógicas interculturais na escola;
- Como se pratica a educação intercultural.

**ANEXO IV**

QUADROS COM OS DADOS NACIONAIS RELATIVOS AO ANO LECTIVO DE 1997/98 DE CRIANÇAS/JOVENS DE ETNIA CIGANA MATRICULADOS POR DISTRITO E POR NÍVEIS DE ENSINO EM PORTUGAL CONTINENTAL E RESPECTIVOS NÍVEIS DE APROVEITAMENTO.

**Quadro 1****Ano lectivo de 1997/98 - Alunos ciganos matriculados por Distrito****(Valor absoluto)**

<b>Nível de ensino</b>	<b>1º CICLO</b>	<b>2º CICLO</b>	<b>3º CICLO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Distritos</b>				
<b>AVEIRO</b>	298	9	2	<b>309</b>
<b>BEJA</b>	151	1	0	<b>152</b>
<b>BRAGA</b>	312	12	2	<b>326</b>
<b>BRAGANÇA</b>	347	24	7	<b>378</b>
<b>C. BRANCO</b>	136	4	2	<b>142</b>
<b>COIMBRA</b>	123	5	2	<b>130</b>
<b>ÉVORA</b>	134	2	1	<b>137</b>
<b>FARO</b>	425	19	10	<b>454</b>
<b>GUARDA</b>	200	11	6	<b>217</b>
<b>LEIRIA</b>	118	17	1	<b>136</b>
<b>LISBOA</b>	1311	61	26	<b>1.398</b>
<b>PORTALEGRE</b>	132	7	0	<b>139</b>
<b>PORTO</b>	<b>503</b>	<b>32</b>	<b>4</b>	<b>539</b>
<b>SANTARÉM</b>	238	15	2	<b>255</b>
<b>SETÚBAL</b>	548	41	11	<b>600</b>
<b>V. CASTELO</b>	67	2	0	<b>69</b>
<b>V. REAL</b>	147	1	0	<b>148</b>
<b>VISEU</b>	174	6	2	<b>182</b>
<b>TOTAL</b>	<b>5.354</b>	<b>269</b>	<b>78</b>	<b>5.711</b>

Fonte: Entreculturas

**Quadro 2****A no lectivo de 1997/98 - Alunos Ciganos Matriculados por Distrito  
(Valor percentual)**

Nível de ensino <b>Distritos</b>	<b>1º CICLO</b>	<b>2º CICLO</b>	<b>3º CICLO</b>
<b>AVEIRO</b>	5,6%	3,3%	2,6%
<b>BEJA</b>	2,8%	0,4%	0%
<b>BRAGA</b>	5,8%	4,5%	2,6%
<b>BRAGANÇA</b>	6,5%	8,9%	9%
<b>C. BRANCO</b>	2,5%	1,5%	2,6%
<b>COIMBRA</b>	2,3%	1,9%	2,6%
<b>ÉVORA</b>	2,5%	0,7%	1,3%
<b>FARO</b>	7,9%	7,1%	12,8%
<b>GUARDA</b>	3,7%	4,1%	7,7%
<b>LEIRIA</b>	2,2%	6,3%	1,3%
<b>LISBOA</b>	24,5%	22,7%	33,3%
<b>PORTALEGRE</b>	2,5%	2,6%	0%
<b>PORTO</b>	<b>9,4%</b>	<b>11,9%</b>	<b>5,1%</b>
<b>SANTARÉM</b>	4,4%	5,6%	2,6%
<b>SETÚBAL</b>	10,2%	15,2%	14,1%
<b>V. CASTELO</b>	1,3%	0,7%	0%
<b>V. REAL</b>	2,7%	0,4%	0%
<b>VISEU</b>	3,2%	2,2%	2,6%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Entreculturas

**Quadro 3**  
**Ano lectivo de 1997/98 - Taxas de aprovação nacionais dos alunos ciganos**

<b>Nível de ensino</b> <b>Distritos</b>	<b>1º CICLO</b>	<b>2º CICLO</b>	<b>3º CICLO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>A V E I R O</b>	33,3%	100%	?	<b>57,4%</b>
<b>BEJA</b>	18,2%	?	-	<b>18,2%</b>
<b>BRAGA</b>	58,8%	100%	100%	<b>625%</b>
<b>BRAGANÇA</b>	58,7%	90,9%	50%	<b>63,2%</b>
<b>C. BRANCO</b>	66,7%	100%	?	<b>68,2%</b>
<b>COIMBRA</b>	79,2%	?	100%	<b>80%</b>
<b>ÉVORA</b>	40%	?	?	<b>40%</b>
<b>FARO</b>	63,9%	100%	?	<b>65,6%</b>
<b>GUARDA</b>	61,8%	100%	?	<b>64,9%</b>
<b>LEIRIA</b>	85,7%	75%	?	<b>81,8%</b>
<b>LISBOA</b>	56,7%	60%	75%	<b>57,4%</b>
<b>PORTALEGRE</b>	33,3%	80%	-	<b>54,5%</b>
<b>PORTO</b>	42,9%	62,5%	?	<b>44,9%</b>
<b>SANTARÉM</b>	66,7%	83,3%	0%	<b>67,5%</b>
<b>SETÚBAL</b>	53,2%	63,6%	0%	<b>53,8%</b>
<b>V. CASTELO</b>	58,3%	0%	-	<b>53,8%</b>
<b>V. REAL</b>	57,9%	?	-	<b>57,9%</b>
<b>WISEU</b>	55,6%	100%	100%	<b>63,6%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>55,4%</b>	<b>75,3%</b>	<b>63,6%</b>	<b>54,4%</b>

Fonte: Entreculturas

CASA-NOVA, Maria José (2005)"(I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas", in Revista *Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro (Brazil) 47, vol. 13, Abril/Junho, pp.181-216

**“(I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas”**

Maria José Casa-Nova\*

**Abstract:** O objectivo do presente artigo consiste em procurar transmitir um olhar sociologicamente informado no que concerne à situação portuguesa no domínio das políticas educativas públicas e investigações produzidas relacionadas com o sistema educativo e a (i)migração, ou seja, com a tentativa de construção de uma educação intercultural.

Neste sentido, será realizada uma análise descritiva e compreensivo-interpretativa da evolução desta problemática em Portugal desde que a mesma se tornou objecto de reflexão por parte de investigadores/as e políticos nos finais da década de oitenta, início da década de noventa do século XX.

Nesta análise, será dada ênfase às investigações e quadros teóricos produzidos e às medidas legislativas e políticas educativas no domínio do tratamento da diferença cultural dentro do sistema educativo português.

Palavras-chave: (I)Migração. Diferença. Educação Intercultural

**“(Im)migrants, diversities and inequalities in the Portuguese educational system: an accounting and perspectives”**

**Abstract:** The aim of this article consists in attempting to transmit a sociologically informed view in what the Portuguese situation in the field of public policies and research related to the educational system and (im)migration are concerned, that is, in attempting to construct an intercultural education.

In this way, a descriptive and comprehensive-interpretative analysis of the evolution of this problem in Portugal will be realized, since the latter became an object of reflection on the part of researchers and politicians towards the end of the 80s, the beginning of the 90s of the XXth century.

In this analysis, emphasis will be given on the research and theoretical frameworks produced and on the legislative measures and educational policies in the field of treating cultural difference in the Portuguese educational system.

Keywords: (IM)Migration. Difference. Intercultural Education.

**(I)Migración, diversidades y desigualdades en el sistema educativo portugués: balance y perspectivas**

---

\*Doutoranda em Sociologia da Educação do *Centro de Investigação em Educação* - CIEd, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Prof. De Sociologia da Educação da Universidade do Minho. Investigadora responsável do Projecto “Família, “tnicidade, Trabalho e Educação”. [mjcasanova@iep.uminho.pt](mailto:mjcasanova@iep.uminho.pt)

Resumen: el objetivo de este artículo tiene a ver con procurar transmitir una perspectiva sociologicamente informada en lo que concierne a situación portuguesa en el ámbito de las políticas educativas públicas e investigaciones producidas relacionadas con el sistema educativo y la (in)migración, esto es, con la tentativa de construcción de una educación intercultural. En este sentido, intentaremos un análisis descriptiva y comprensivo-interpretativa de la evolución de esta problemática en Portugal desde que la misma se ha volvido objeto de reflexión de los/las investigadores/as y políticos en el final de la década de ochenta, inicio de noventa del siglo XX. En este análisis, será dada énfasis a las investigaciones y cuadros teóricos producidos y las medidas legislativas y políticas educativas en el dominio de la diferencia cultural dentro del sistema educativo portugués.

Palabras-clave: (In)Migración. Diferencia. Educación Intercultural

### **Introdução**

Durante vários séculos, com especial incidência no século XIX e primeira metade do século XX, Portugal foi basicamente um país exportador de mão-de-obra não qualificada para diversos países do mundo. Até sensivelmente 1960 assistiu-se a uma emigração fundamentalmente para o Continente Americano (Brasil, E.U.A. e Argentina), tendo emigrado para este Continente, entre 1900 e 1960, cerca de 1,5 milhões de portugueses, dos quais 70% para o Brasil. A partir daquela data, a emigração passou a dirigir-se fundamentalmente para a Europa, com os portugueses a emigrarem sobretudo para França e República Federal Alemã. Entre 1960 e 1974 emigraram para França mais de 1 milhão de portugueses, sendo este actualmente o país com a maior comunidade portuguesa emigrada, seguido do Brasil<sup>442</sup>. A partir de 1973 assiste-se a uma diminuição da emigração devido à crise económica mundial derivada do choque petrolífero motivado pela guerra Israelo-Árabe, nunca mais voltando a atingir os valores anteriores à crise. Gradualmente assistiu-se a uma diminuição da emigração de carácter permanente (superior a um ano) e a um aumento da emigração de carácter temporário (igual ou inferior a um ano) sendo esta de 8% em 1977, de 53,1% em 1993, e, em 2003, de 75,2%, processando-se

---

<sup>442</sup> Para um aprofundamento da problemática da emigração portuguesa ver, entre outros, Maria Beatriz Nizza da Silva, Maria Ioannis Baganha, Maria José Maranhão & Miriam Halpern Pereira (1993), Maria Ioannis Baganha, João Ferrão & Jorge Malheiros (1998) e José Luís Garcia (2000). Para um balanço do fenómeno e/imigratório português em termos de números e investigações produzidas, ver Maria Ioannis Baganha & Pedro Góis (1998/99). Para uma análise dos fenómenos migratórios tendo em atenção os processos de globalização, ver Maria Ioannis Baganha (2001).



principalmente para a França e para a Suíça e, em menor número, para o Reino Unido<sup>443</sup>.

Até 1992 os números da emigração são ainda superiores aos números da imigração, assistindo-se a uma inversão gradual desta tendência a partir de 1993, ano a partir do qual o número de entradas ultrapassou o número de saídas, mantendo-se esta tendência até ao presente.

De acordo com o *I.N.E.*, no ano de 2003 emigraram 27.008 indivíduos, 93,5% dos quais para a Europa, valor aproximado ao verificado no ano 2002 (27.358 indivíduos, 81,3% dos quais emigraram também para a Europa). Apesar do abrandamento significativo da emigração, *actualmente estima-se em 5 milhões o número de portugueses e seus descendentes a viver em diversos países do mundo, ou seja, cerca de 50% da população residente em Portugal.*

### **Evolução da imigração**

Apesar de a imigração em Portugal ser um fenómeno com várias décadas de existência, no decurso dos últimos seis anos, com particular incidência nos anos de 2000 a 2002, assistiu-se a um aumento extraordinário da imigração, fundamentalmente com origem nos Países do Leste Europeu (principalmente da Ucrânia mas também da Moldávia, da Roménia e da Rússia) e da América do Sul (principalmente do Brasil), transformando Portugal, país tradicionalmente de emigração, num país simultaneamente “exportador” e “importador” de mão-de-obra, na sua grande maioria para o exercício de funções não qualificadas, no domínio da agricultura e da construção civil.<sup>444</sup>

Se de 1975 a 1999 se assistiu a um aumento gradual dos contingentes de imigrantes, passando de 30 mil para 191 mil, sem grandes saltos migratórios (ver quadro 1 em anexo), entre 2000 e 2002 esse número duplicou, constituindo actualmente cerca de 4,5% da população portuguesa (cerca de 450 mil indivíduos legalizados em 10 milhões e 500 mil habitantes), não se incluindo naquele número os

---

<sup>443</sup> Ver I.N.E. – Instituto Nacional de Estatística -, em [www.ine.pt](http://www.ine.pt)

<sup>444</sup> Saliente-se que os cidadãos portugueses que emigram vão ocupar, nos países ditos de “acolhimento”, o mesmo tipo de postos de trabalho que os imigrantes ocupam em Portugal.

imigrantes em processo de legalização (53 mil inscritos)<sup>445</sup>, os imigrantes em situação ilegal (que se estimam em mais de 50 mil)<sup>446</sup>, e a minoria étnica cigana (totalizando entre 40 a 50 mil elementos) dado esta não ser considerada imigrante, mas uma “minoría endógena”<sup>447</sup> uma vez que faz parte da sociedade portuguesa há mais de cinco séculos.<sup>448</sup> *Estes números significam a presença em Portugal de cerca de 6% de população culturalmente diferenciada da população portuguesa.*<sup>449</sup>

As primeiras imigrações numericamente significativas registadas entre 1975 e 1999, realizaram-se a partir dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (os chamados PALOP – Cabo-Verde, Angola, S. Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Moçambique)<sup>450</sup>, com particular incidência em Cabo-Verde que, até ao final do ano de 2000, se constituiu no país exportador do maior número de imigrantes, saldando-se, naquela data, em cerca de 50 mil os cidadãos cabo-verdianos a residir em Portugal, sendo posteriormente ultrapassado pela Ucrânia e actualmente pelo Brasil.

Presentemente fazem parte da sociedade portuguesa cidadãos oriundos de quase todos os países do mundo, com particular relevância numérica para os cidadãos provenientes (e por ordem decrescente) do Brasil, Ucrânia, Cabo-Verde, Angola, Guiné-Bissau, Reino Unido, Espanha, Alemanha, Moldávia, Roménia,

---

<sup>445</sup> Este processo de legalização, permitido pela Lei da Imigração (D.L. n.º 34/2003, de 12 de Março), teve início a 3 de Maio de 2004 e termo a 14 de Junho do mesmo ano, prevendo que todos os imigrantes com entrada legal no país até ao dia 12 de Março de 2003, que tivessem efectuado descontos para o fisco e para a Segurança Social nos três últimos meses anteriores àquela data, pudessem legalizar a sua situação. Todos os imigrantes que não reuniam aquelas condições foram excluídos deste processo.

<sup>446</sup> A título de exemplo referimos o facto de, num processo de legalização para imigrantes brasileiros realizado em 2003 ao abrigo do chamado “acordo Lula” (realizado aquando da visita do presidente brasileiro a Portugal), de 31 mil inscritos apenas 10 mil conseguiram terminar esse processo. Chamamos também a atenção para o facto de, apesar dos números oficiais relativos à presença de imigrantes de origem chinesa em Portugal apontarem para cerca de 5 mil, a Associação de imigrantes chineses referir que aquele número é superior a 15 mil.

<sup>447</sup> Expressão de Habermas (1998[1994])

<sup>448</sup> Embora se tenha também assistido a fenómenos imigratórios de cidadãos ciganos provenientes da Roménia, mas com uma, até ao presente, relativamente reduzida expressão numérica.

<sup>449</sup> Ver quadro 1 em anexo. De salientar que o aumento extraordinário verificado entre 2000 e 2001 não significa uma entrada de quase 150 mil imigrantes naquele período de tempo, resultando também da introdução de uma nova figura jurídica: as Autorizações de Permanência (D.L. 4/2001), concedidas pelo período de um ano (renovável) a imigrantes com proposta de contrato de trabalho.

O asterisco (\*) nos anos de 2001 a 2003 significa que aqueles números incluem, não só os imigrantes com Autorização de Residência (Permanente e Temporária – Lei de 20/98 de 12 de Maio), mas também os imigrantes com Autorização de Permanência. Os detentores de título de residência temporário podem permanecer em território português por um período de 2 anos renováveis; os detentores de título de residência permanente, como o próprio nome indica, não têm limitações de ordem temporal.

<sup>450</sup> Países Africanos de colonização portuguesa.

França, Estados Unidos, S. Tomé e Príncipe, Rússia e Países Baixos, fazendo de Portugal um país crescentemente étnico e culturalmente heterogéneo.<sup>451</sup>

Do ponto de vista da sua distribuição geográfica, e de acordo com o *SEF* (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras), o Distrito de *Lisboa* concentra mais de 50% da população imigrante (predominando aqui os imigrantes dos PALOP - mais de 80.000 -, da União Europeia e do Brasil), seguindo-se os distritos de *Faro* (com predominância dos imigrantes oriundos da União Europeia), *Setúbal* (com predominância de imigrantes dos PALOP e União Europeia) e *Porto* (com predominância de imigrantes da União Europeia, Brasil e, em menor número, dos PALOP), situando-se todos estes distritos no litoral do país. Com um número de imigrantes significativamente inferior seguem-se, por ordem decrescente, os distritos de Aveiro, Coimbra, Braga e Leiria (entre 11 e 5 mil imigrantes)<sup>452</sup>. Os imigrantes de Leste (Ucrânia, Moldávia, Roménia e Rússia), dado ser uma imigração relativamente recente, não existem ainda dados relativos à sua distribuição geográfica, embora se considere que uma parte significativa dos mesmos se concentre onde as grandes obras de construção civil se realizam, nomeadamente em Lisboa.

### **Imigração, minorias étnicas e escolaridade**

A emergência da problemática em Portugal

Apesar de a imigração em Portugal ser um fenómeno com várias décadas de existência (embora inicialmente com menor representatividade), o facto de os primeiros contingentes de imigrantes serem oriundos dos PALOP, países de colonização portuguesa cujos cidadãos, por essa razão, possuíam maioritariamente nacionalidade portuguesa, teve como consequência um não atender à diferença, dado considerar-se que aqueles imigrantes eram conhecedores da cultura e língua

---

<sup>451</sup> Ver Quadro 2 em anexo, onde se dá conta das dezoito nacionalidades mais representadas em Portugal, embora em território português se encontrem cidadãos “provenientes de 170 países que falam 230 Línguas diferentes” (cf. Matos, 2003).

Refira-se que, em termos profissionais, uma parte significativa dos cidadãos oriundos dos países da União Europeia e dos Estados Unidos são trabalhadores qualificados, quadros superiores de empresas, intelectuais e cientistas. Os imigrantes dos PALOP empregam-se, na sua grande parte, os homens na construção civil e as mulheres no trabalho doméstico; os imigrantes dos países de Leste, apesar de parcialmente apresentarem qualificações académicas de nível superior, empregam-se onde a mão-de-obra é mais necessária, ou seja, os homens na agricultura e na construção civil, as mulheres no trabalho doméstico e na restauração.

<sup>452</sup> SEF - Dados provisórios de 2003.

portuguesas uma vez que tinham sido socializados na escola nessa mesma língua e cultura. Quando os filhos desses imigrantes chegaram à escola e começaram a apresentar insucessos repetidos, Portugal começou gradualmente a “acordar” para a realidade multicultural da sua sociedade e da instituição educativa, desfazendo-se assim, a partir do “problema” do insucesso escolar de minorias, “o mito da homogeneidade cultural” (Cortesão e Pacheco, 1991)<sup>453</sup>.

De facto, e como refere Dietz (2003: 59), “a porta de entrada do multiculturalismo no sistema educativo foi a discussão acerca do rendimento escolar das crianças provenientes de minorias (étnicas, culturais, religiosas, etc.)”, *não se pensando o multiculturalismo na escola a partir de referenciais positivos de troca de saberes e experiências entre grupos sócio-culturais diferenciados*. Ou seja, a discussão em torno da problemática do multiculturalismo nas escolas (e nas sociedades no seu todo), resultou de se perspectivar o multiculturalismo como um “problema” a resolver (“problema” também este perspectivado a partir da sociedade maioritária) tendo *apenas como foco de análise os imigrantes e descendentes de imigrantes de classes sociais e minorias étnicas desfavorecidas, oriundos de países desfavorecidos*. Isso significa que, por exemplo, imigrantes provenientes da União Europeia, como Ingleses, Franceses, Alemães, etc., não são normalmente perspectivados como “imigrantes” mas como “estrangeiros”, cujo processo de integração não se coloca, mesmo que possuam redes de sociabilidade próprias e os seus descendentes frequentem escolas próprias, vivendo à margem da sociedade de “acolhimento”<sup>454</sup>.

---

<sup>453</sup>No entanto, enquanto em países como os Estados Unidos ou a Inglaterra, este movimento teve a sua origem “de baixo para cima”, resultando de reivindicações com origem nos grupos migrantes, em Portugal, este movimento teve origem “de cima para baixo”, iniciando-se nas Universidades e no Governo nos finais dos anos 80, início dos anos 90 do século XX, quer no que diz respeito a investigações relativas à integração sócio-cultural e escolar dos migrantes, quer no que diz respeito a medidas de política social e educativa públicas. Apesar de não ser aqui objecto de análise, não podemos também de deixar de considerar neste processo a importância da adesão de Portugal à União Europeia em 1986 e as políticas preconizadas pela EU neste domínio.

Pela maior permanência temporal em Portugal e pelas maiores dificuldades de integração sócio-cultural e escolar que a sociedade maioritária considera que apresentam, quer do ponto de vista das investigações produzidas sobre a construção multicultural da sociedade portuguesa, quer do ponto de vista das medidas de política educativa, o ponto de partida foram os imigrantes oriundos dos PALOP (com uma incidência maior nos cabo-verdianos) e a minoria étnica cigana.

<sup>454</sup> Quando falamos em integração entendemos pelo conceito “um processo horizontal, não subordinado, de influências recíprocas entre todos os grupos socio-culturais” (Casa-Nova, 2002), que inclua “as visões e posições dos interessados, através de uma análise profunda das suas estratégias, relações e projectos (...)” (Carrasco, Ballestin, Bertran & Bretones, 2001).

Do ponto de vista político, assistiu-se à tomada de algumas medidas de política social e educativa e à criação de alguns organismos com vista à tentativa de resolução do “problema”, assistindo-se a uma procura de soluções que frequentemente resultam da *percepção do “outro” como o problema, negligenciando-se o facto de, para o “outro” o problema sermos “nós”*. Procura-se resolver os problemas através da tomada de *medidas de carácter paliativo* e não da tentativa de compreensão e resolução das causas subjacentes às situações percebidas pela maioria como problema.

Do ponto de vista da escola não se tem desenvolvido uma preocupação com a justiça, negligenciando a complexidade que lhe é inerente, sendo frequente a existência de uma “justiça escolar oficial” (Estêvão, 2002), evidenciada numa igualitarização de tratamento que se traduz, no plano procedimental e das interações entre sujeitos-actores educativos, em injustiças de várias ordens, sendo necessário, na perspectiva de Estêvão (2001), questionar em que medida as organizações educativas desenvolvem no seu interior práticas promotoras de “justiça organizacional”.<sup>455</sup>

Do ponto de vista curricular, pode-se considerar que após a Revolução de 25 de Abril de 1974, “o debate sobre a democratização da escola centrou-se nas questões da igualdade de oportunidades e nos processos pedagógicos que favorecessem a aprendizagem escolar, não fazendo, ainda, parte da agenda desse debate a situação de grupos culturais minoritários e com características afastadas das normas valorizadas pela cultura-padrão” (Leite, 2002<sup>a</sup>: 71). Por razões relativas à *concepção homogénea* da formação sócio-cultural portuguesa, *no início dos anos 80* a multiculturalidade continuava ausente dos currículos escolares, pensando-se a resolução do insucesso escolar a partir da concepção das crianças e jovens como “sistemas deficitários” a quem era preciso “compensar”, fazendo “tábua rasa” dos conhecimentos apreendidos nos processos de socialização e educação familiares. *A partir do início dos anos 90*, “a presença nas escolas de alunos filhos de imigrantes africanos ou de populações regressadas das ex-colónias portuguesas pressionou os professores e a própria administração a agirem face a situações de exclusão a que esses alunos eram votados.

---

<sup>455</sup>Para uma análise da escola enquanto organização e da realização da escola democrática a seguir ao 25 de Abril, analisando os níveis de participação dos diferentes actores sociais, ver Licínio Lima (1992).

As referências às relações entre o sucesso educativo e a atenção às especificidades dos alunos foi ganhando novos sentidos e foram incluindo aspectos de ordem cultural” (Leite, 2002<sup>a</sup>:80-81), procedendo-se, do ponto de vista do poder central, à implementação de projectos que tinham por objectivo diminuir o insucesso escolar partindo do reconhecimento da diversidade cultural.

### **Uma caracterização da população escolar migrante**

Os números fornecidos pelo *Secretariado Entreculturas* para o ano lectivo de 1999/2000 (último ano para o qual existem números conhecidos)<sup>456</sup> indicam, num universo de 1.247.183 alunos a frequentar o ensino obrigatório (do 1º ao 9º ano) e o ensino secundário (do 10º ao 12º ano), a presença de 86.333 alunos imigrantes e descendentes de imigrantes, ciganos e ex-emigrantes, representando 6,9% do total de alunos<sup>457</sup>. Se considerarmos os alunos imigrantes e descendentes de imigrantes e os alunos ciganos, o seu número é de 67.401, totalizando 5,4% da população escolar. Se considerarmos apenas os alunos imigrantes e descendentes de imigrantes, o seu número é de 59.371, representando 4,8% da totalidade dos alunos para aquele ano lectivo.

Relativamente à sua *distribuição geográfica*, e considerando os alunos imigrantes e descendentes de imigrantes e os alunos de cultura cigana, o distrito com maior concentração é o distrito de Lisboa (44%), seguido dos distritos de Setúbal (16%), Faro (7%), Porto (6,2%) e Aveiro (6%). Se considerarmos também os alunos descendentes de ex-emigrantes, a hierarquia da distribuição geográfica por distrito é relativamente alterada: Lisboa e Setúbal mantêm os primeiros lugares, seguindo-se os distritos de Aveiro, Porto e Faro.

Segundo Seabra e Mateus (2003), existe uma clara predominância de alunos originários de Cabo-Verde e Angola (representando mais de 40% do total de alunos),

---

<sup>456</sup> Os dados sobre a escolarização de crianças e jovens imigrantes ou descendentes de imigrantes e de minorias étnicas relativos ao Ensino Obrigatório (6 aos 15 anos) e ao Ensino Secundário (de três anos) foram fornecidos pelo *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural* (SCOPREM) criado em 1991 e actualmente denominado de *Secretariado Entreculturas*. Os dados relativos aos anos escolares posteriores a 1999/2000 não estão ainda disponíveis por aquele Secretariado, razão pela qual não são aqui objecto de análise.

<sup>457</sup> A inclusão de alunos descendentes de ex-emigrantes deve-se ao facto de, para muitos daqueles, nascidos em solo não português e frequentemente tendo iniciado o seu percurso escolar no país de imigração dos progenitores, o retorno destes a Portugal significar para os seus descendentes a “imersão” num país relativamente “estrangeiro”, demonstrando dificuldades de integração escolar e de domínio da Língua Portuguesa.

sendo que 60% dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes se concentram na Área Metropolitana de Lisboa (AML – que integra vários concelhos dos distritos de Lisboa e Setúbal). Ainda de acordo com as autoras (*ibid.*), 10% dos alunos dos distritos de Lisboa e Setúbal são imigrantes ou descendentes de imigrantes, enquanto nos distritos do interior Alentejano (Évora e Beja) apenas 1% dos alunos são imigrantes ou descendentes de imigrantes. Estas percentagens revelam *acentuadas assimetrias regionais* na distribuição daqueles alunos no território português, evidenciando um *poder de atracção ou repulsão regional diferenciado face às oportunidades de vida que apresentam e às expectativas de vida dos imigrantes e minorias étnicas*.

Do ponto de vista da *distribuição geográfica por nacionalidade*, os distritos de Lisboa e Setúbal concentram grande parte dos alunos provenientes (e por ordem decrescente) dos PALOP, Índia/Paquistão e União Europeia; o distrito de Faro concentra maioritariamente alunos provenientes da União Europeia e dos PALOP; o distrito do Porto alunos provenientes da União Europeia, Brasil e Angola e, o distrito de Aveiro, alunos da União Europeia e do Brasil. Relativamente aos alunos de cultura cigana, os distritos com maior concentração, por ordem decrescente são os de: Lisboa, Setúbal, Porto, Faro, Bragança (interior Norte) e Aveiro.

De acordo com dados fornecidos pelo *Secretariado Entreculturas* para o ano lectivo de 1998/1999, 4 escolas do ensino básico concentravam mais de 70% de alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes, 5 escolas mais de 60%, 6 escolas mais de 50%, 12 escolas mais de 40% e 23 escolas mais de 30%. Grande parte destas escolas concentram-se na área Metropolitana de Lisboa. Estas concentrações de alunos por minorias não resultam no entanto de uma intencionalidade por parte do governo ou da organização da rede educativa, mas antes da *inexistência de uma política urbana no que diz respeito à ocupação de espaços habitacionais, o que leva à concentração em bairros degradados de uma parte significativa de imigrantes oriundos dos PALOP*<sup>458</sup>. Como em Portugal, para o Ensino Básico, existe a *obrigatoriedade dos alunos se maticularem no estabelecimento de ensino da área de residência*, este facto tem como consequência a concentração de alunos

---

<sup>458</sup> Já no caso dos ciganos o processo é relativamente diferente dado por vezes existir uma intencionalidade por parte dos Presidentes de Câmara na concentração de elementos destas comunidades no mesmo espaço sócio-geográfico.

imigrantes e minorias étnicas em determinadas escolas, sendo esta uma das razões da existência de escolas com um número significativo de alunos provenientes de determinadas minorias.

### **Migrantes, minorias e (in)sucesso escolar**

No que concerne aos *níveis de sucesso e insucesso escolares*, os alunos portugueses de cultura cigana, seguidos dos alunos cabo-verdianos são aqueles que apresentam taxas de insucesso mais elevadas nos três ciclos do ensino obrigatório (ver quadros 3, 4 e 5 em anexo)<sup>459</sup>. Com efeito, de acordo com os dados mais recentes, dentro dos PALOP, a minoria étnica cabo-verdiana é ainda aquela que apresenta as maiores taxas de insucesso escolar ao nível do ensino obrigatório no que diz respeito às crianças de minorias imigrantes<sup>460</sup>. Em termos das minorias globalmente consideradas, as crianças ciganas são aquelas que apresentam as mais baixas taxas de aprovação no ensino obrigatório<sup>461</sup>.

Algumas razões explicativas deste fenómeno parecem residir no facto destas *minorias migrantes*, por razões várias, nomeadamente de ordem cultural e de organização social maioria/minoria, se terem também *transformado em minorias étnicas*, lutando, de diferentes formas e de acordo com as suas próprias estratégias de (sobre)vivência, por um *lugar, provisório porque mutável*, na sociedade de “acolhimento”, conquistado e/ou cedido nas negociações e lutas desiguais entre grupos sócio-culturais com diferentes tipos e montantes de poder que originam oportunidades e modos de vida desiguais. As expectativas, percepções e interacções construídas entre diferentes grupos sócio-culturais influenciam activamente o *lugar* que cada grupo ou subgrupo migrante vai ocupar na sociedade, contribuindo diferenciadamente para a sua construção enquanto minoria étnica, não esquecendo

---

<sup>459</sup> A propósito das razões do insucesso escolar dos alunos ciganos, ver Maria José Casa-Nova (2002, 2003 e 2004a).

<sup>460</sup> Estes níveis de insucesso mais elevados podem estar parcialmente relacionados com o facto da Língua Cabo-verdiana – o *Crioulo* de raiz portuguesa – ter na sua constituição palavras com grafia igual à Língua Portuguesa, mas com uma semântica diferente, induzindo nos alunos uma falsa compreensão do Português e, conseqüentemente, dos conteúdos curriculares.

<sup>461</sup> Saliente-se que, no ano lectivo de 1997/98, para o 1º ciclo do ensino básico, de 5420 alunos ciganos matriculados nos quatro anos de escolaridade, foram sujeitos a avaliação no 4º ano 764 alunos, dos quais foram aprovados 55%; para o 2º ciclo, de 374 alunos matriculados nos dois anos de escolaridade, foram sujeitos a avaliação no final do ciclo (6º ano) 85 alunos, dos quais foram aprovados 75%; para o 3º ciclo, de 102 alunos matriculados nos três anos de escolaridade, foram sujeitos a avaliação no final do ciclo (9º ano) 11 alunos, dos quais ficaram aprovados 64%.



que “a sedentarização dos imigrantes transforma [frequentemente] questões de imigração em questões de etnicidade” (Machado, 2002).

### **Ciganos e (in)sucesso escolar: uma perspectiva analítica**

Relativamente ao 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 (ver quadro 6 em anexo)<sup>462</sup>. Estes níveis de sucesso parecem revelar uma mudança de atitude em relação à escola e aos saberes escolares por parte das famílias e dos alunos que chegam a este nível de ensino, para quem a escola começa a aparecer como uma forma de mudança e elevação do estatuto social.<sup>463</sup>

De facto, no que concerne à minoria étnica cigana, uma investigação por nós realizada entre 1997 e 1999 (Casa-Nova, 1999, 2002), à qual estamos a dar continuidade desde 2002, permitiu-nos concluir pela *existência de graus de importância diferenciados atribuídos à escola* (bem como diferentes formas de perspectivar a entrada no mercado de trabalho e a relação com a sociedade no seu todo). Esta *evidência empírica* levou-nos à construção do conceito de *lugares de etnia* (*Ibid.*), elaborado a partir do conhecimento de uma diferenciação intra-étnica, tendo por base uma auto-diferenciação realizada pelos diferentes sujeitos-actores, constituindo-se em *lugares intermédios* (não necessariamente hierarquizáveis ou hierarquizantes) dentro do que designámos, já em 1999, como *habitus étnico* (ver Casa-Nova, 1999, 2002, 2004a). Estes *lugares de etnia*, construídos nomeadamente a partir da existência de *diferentes graus de consciencialização étnica* dentro deste grupo, originam *reconfigurações do habitus primário* e permitem compreender as heterogeneidades e homogeneidades encontradas, nomeadamente em relação à forma de perspectivar os saberes escolares, onde a atribuição de uma maior ou menor significado à escola não parece estar dependente da posse de maiores recursos económicos (estas famílias são, aliás, aquelas que menor significado atribuíam aos saberes escolares). Estes *lugares de etnia* constituem-se em *lugares móveis* em

---

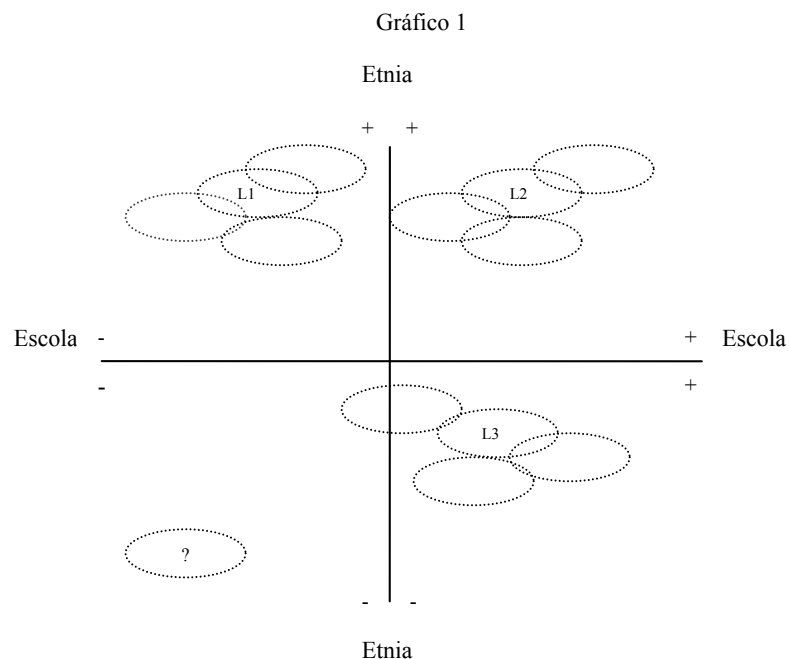
<sup>462</sup> Neste nível de ensino, no ano lectivo de 1997/98, estavam matriculados apenas 16 alunos, dos quais 4 foram sujeitos a avaliação no 12º ano, tendo todos concluído o ano em questão.

<sup>463</sup> A este propósito, ver Maria José Casa-Nova (2002).

função *quer* das dinâmicas, da diversidade de estratégias e expectativas de vida, das percepções de si e do outro e das redes de sociabilidade desenvolvidas, *quer* dos contextos locais, nacionais e supranacionais.

No que diz respeito à escola, a passagem de um lugar de etnia a outro é influenciada, por exemplo, por expectativas de vida diferenciadas, pelo lugar atribuído à escola no jogo das oportunidades de vida, pela maior ou menor permeabilidade das famílias e dos indivíduos às pressões grupais e comunitárias, pela discordância individual ou grupal com alguns dos valores da chamada “Lei Cigana”, pelo apoio comunitário relativo a uma mobilidade social - horizontal ou vertical ascendente - de alguns dos seus elementos e pelo papel da escola na relação com a diferença cultural.) Podem ainda resultar de uma maior ou menor afirmação identitária, de etnicidades mais ou menos contrastantes com a sociedade global, sendo que, *uma maior valorização da escola pode não significar uma menor afirmação étnica*. Esta diversidade de situações poderão coexistir dentro de uma mesma comunidade, variando as mesmas em função dos contextos, estratégias e interesses individuais e grupais.

É a *variedade* e a *variabilidade* destas situações que procurámos tornar visível no gráfico 1 (onde L1 significa *lugar de etnia 1*, L2 *lugar de etnia 2* e L3 *lugar de etnia 3*).



No que diz respeito aos ciganos, a maioria dos seus elementos situa-se ainda no *quadrante mais etnicidade e menos escola*. De facto, do ponto de vista da socialização e educação familiares, as crianças desenvolvem-se num ambiente familiar e comunitário pouco sensível (embora não hostil) à escola, onde esta aparece com uma importância relativamente residual face às restantes actividades do seu quotidiano. *Não é que as famílias e crianças ciganas não gostem, não considerem importante ou resistam à escola; é que esta ainda não foi considerada como suficientemente significativa (embora possa ter sido percebida enquanto tal) para, de forma durável e não episódica, fazer parte dos seus projectos e quotidianos de vida*. 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, ou seja, ao nível do ritmo das feiras, das festas, 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 esta se encontra actualmente configurada.

Saliente-se ainda que a existência de uma maior valorização escolar pode traduzir-se numa frequência escolar prolongada e na aquisição de certificados escolares mais elevados ou traduzir-se numa não frequência escolar, dependendo das estratégias e oportunidades de vida familiares e grupais. Ou seja, existindo famílias que valorizam igualmente os saberes escolares, algumas conseguem que os seus filhos frequentem a escola de forma prolongada, enquanto outras, seja por razões de sobrevivência económica, seja por razões de género (ou outras), não conseguem manter os seus filhos na escola.

Na investigação que estamos a realizar não foi visibilizada qualquer situação de *fraca etnicidade e fraca valorização escolar*, colocando-se a possibilidade deste *lugar de etnia* por relação à escola ser eventualmente visível em outras comunidades ciganas. Sendo este quadro analítico construído a partir da etnicidade cigana, o mesmo poderá ser visível em outras minorias migrantes, faltando no entanto investigações neste domínio.

No que diz respeito aos alunos cabo-verdianos, os níveis de aproveitamento no ensino secundário e para o ano lectivo de 1997/98, estão relativamente próximos dos

níveis de aproveitamento dos alunos de outras proveniências, o que pode significar, *por um lado*, que estas famílias se mobilizam em torno de uma estratégia de melhoria das condições de vida dos seus descendentes (através da construção de percursos escolares de êxito)<sup>464</sup>, derivando daqui uma maior assimilação das normas e conteúdos da cultura oficial escolar e, *por outro*, que a selectividade inerente ao reduzido número de alunos que conseguem terminar o ensino secundário evidencia que só *os mais aptos* conseguiram sobreviver dentro do sistema de ensino.<sup>465</sup>

### **Escola e diversidade cultural: trabalhar com a diferença**

Esta questão conduz-nos à problematização de como é trabalhada a diferença ao nível da escola e da sala de aula, sendo sobre esta questão que iremos reflectir seguidamente através da abordagem de uma investigação específica. Mas antes de entrarmos nesta discussão, gostaríamos de clarificar o que entendemos por educação inter/multicultural:

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

---

<sup>464</sup> A propósito das estratégias de famílias cabo-verdianas em relação à escola e tendo em atenção a classe social de pertença, ver Teresa Seabra (1999).

<sup>465</sup> Saliente-se que, apesar do número de alunos cabo-verdianos matriculados nos três anos do Ensino Secundário para o ano lectivo de 1997/98, ser de 921, o número de alunos que se sujeitaram à avaliação no último ano do Ensino Secundário (12º ano) foi de 108, dos quais 62% terminaram com sucesso (cf. Seabra e Mateus, 2003).

Isto significa que, apesar de neste trabalho enfatizarmos a vertente étnico-cultural da educação intercultural, numa análise global desta problemática, as vertentes de classe e género não podem ser negligenciadas dado constituírem importantes dimensões da (des)igualdade escolar e da construção de oportunidades de vida diversificadas. E se, ao nível das investigações realizadas tendo em atenção a *relação classe social de pertença-(in)sucesso escolar e discriminação escolar por relação ao género*, os estudos existentes em Portugal remontam já às décadas de 70 e 80 do século XX<sup>466</sup>, em termos das *investigações relativas a minorias étnicas e escolaridade* só a partir de meados da década de 90 é que podemos considerar a produção de perspectivas analíticas<sup>467</sup> que, tendo sido produzidas a partir da realização de projectos de investigação com origem nas Universidades, se

---

<sup>466</sup> Não sendo possível abordar aqui estas dimensões, não queremos deixar de referenciar alguns trabalhos realizados neste domínio. Assim, sobre a *relação classe social de pertença-(in)sucesso escolar* ver, entre outros, os trabalhos de Ana Benavente (1990<sup>a</sup>), Ana Benavente & Adelaide Pinto Correia (1981), Ana Benavente *et al* (1994), Almerindo Afonso (1987), Helena Araújo (1987), Licínio Lima (1987), João Formosinho (1987), Sérgio Grácio & Sacuntala de Miranda (1977) e Raul Iturra (1990<sup>a</sup>, 1990b). Sobre *discriminação escolar por relação ao género* ver, entre outros, os trabalhos de Helena Araújo (1998, 2001<sup>a</sup>), e Helena Araújo (2002) onde a autora elabora uma interessante síntese dos trabalhos considerados mais significativos no campo do género e educação em Portugal. Ver também os trabalhos de Isabel Barreno (1985), Anne Marie Fontaine (1977), Fernanda Henriques (1994), Laura Fonseca (2001) e Ana Maria Ferreira (2002).

<sup>467</sup> Fazendo apenas referência a artigos escritos por investigadores/as portugueses/as em publicações periódicas portuguesas, e considerando o período de tempo entre 1987 e 2001, uma recolha não exaustiva permitiu concluir que entre 1987 e 1991 foram publicados 9 artigos, entre 1992 e 1996 foram publicados 54 artigos e, entre 1997 e 2001 foram publicados 63 artigos sobre esta problemática, totalizando 126 publicações (cf. Cortesão *et al*, 2002), não se incluindo aqui os artigos publicados em revistas estrangeiras e que, numa recolha não exaustiva para o mesmo período de tempo, totalizam 25.

Saliente-se que entre 1987 e 1990 apenas foi publicado um artigo (Gomes, 1987) intitulado “A interacção selectiva na escola de massas” onde, apesar do autor não fazer referência explícita à problemática da educação intercultural, estão subjacentes alguns princípios norteadores da construção de uma educação intercultural. Dasquelas 126 publicações, aproximadamente *metade são referenciáveis à educação e diversidade cultural*. Os primeiros artigos revelavam fundamentalmente uma preocupação com a definição de conceitos (multiculturalismo, educação intercultural, identidade cultural, etnia, etnicidade, assimilação, integração...), tendo-se progressivamente assistido a uma complexificação das análises produzidas, problematizando a influência dos contextos internacionais na construção das políticas educativas públicas nacionais, a construção curricular, a formação de professores para a diversidade cultural, a cultura familiar e a cultura escolar, o Português como Língua materna e como Língua segunda, a interacção pedagógica na sala de aula, a construção de dispositivos pedagógicos.... A outra *metade das publicações é genericamente referenciável à construção multicultural da sociedade portuguesa*, problematizando o racismo no quotidiano dos migrantes, a construção identitária e a integração social das chamadas “segundas gerações” (apesar de frequentemente se considerar acriticamente como “segunda geração” os descendentes de imigrantes nascidos em Portugal, salientamos que, na nossa perspectiva, *as segundas gerações deverão ser definidas a partir da percepção que os jovens têm de si, ou seja a partir de uma auto-definição em termos de referência cultural e identitária e não de uma exterioridade analítica*). A inclusão/exclusão social dos migrantes e a construção das etnicidades são outras das problemáticas objecto de análise.

constituem actualmente num quadro teórico de referência e ponto de partida para o desenvolvimento de novas investigações neste domínio.<sup>468</sup>

### O exemplo de uma investigação

Não sendo possível referenciar aqui os resultados das diversas investigações realizadas, iremos reportar a nossa análise a uma investigação que levámos a cabo entre 1997 e 1999 numa escola dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico<sup>469</sup> da periferia da cidade do Porto (Norte de Portugal), onde alguns dos quadros teóricos produzidos serviram de referência analítica e cujos resultados do ponto de vista das práticas profissionais docentes procuraremos aqui sumariar.<sup>470</sup>

Do ponto de vista da escola, esta investigação teve como objectivos “analisar o papel da escola e os contextos e processos que dão forma e conteúdo às práticas pedagógicas das professoras, através do conhecimento e compreensão das respostas desta escola à diversidade do seu público” (Casa-Nova, 2002).

Um dos primeiros aspectos que gostaríamos de salientar relaciona-se com a forma de estar daquelas professoras na profissão e naquela escola específica, que se

---

<sup>468</sup> Apesar de na década de 90 terem sido desenvolvidos vários projectos de investigação neste domínio, queremos salientar aqui o desenvolvimento do *Projecto de Educação e Diversidade Cultural - Para uma sinergia de efeitos de investigação*, levado a cabo por iniciativa de um grupo de professores/as e investigadores/as da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, entre os quais se incluía a autora deste artigo, então como bolsreira de investigação. Este projecto, coordenado por Stephen Stoer e Luiza Cortesão, teve uma duração de 4 anos (de 1991 a 1994) e englobou três escolas do 1º ciclo (duas no distrito do Porto e uma no distrito de Lisboa, frequentadas por uma população heterogénea do ponto de vista cultural, mas relativamente homogénea do ponto de vista da pertença de classe) e uma escola dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico inserida num contexto semi-rural do distrito de Braga. Era preocupação da equipa de investigação “ (...) a construção e o desenvolvimento da *escola para todos* (...) uma escola onde as crianças e jovens de diferentes grupos «minoritários» adquiram saberes e instrumentos que os ajudem a viver e intervir numa sociedade hegemónica sem que isso seja conseguido através da destruição da auto-imagem e da cultura do seu grupo de pertença” (Cortesão e Stoer, 1995). Cremos poder afirmar que, pelo processo reflexivo que despoletou, o ponto de viragem fundamental em termos da maturação e produção teóricas neste domínio em Portugal foi a elaboração e desenvolvimento deste Projecto, que esteve na origem de opções investigativas de vários membros da equipa e produções teóricas subsequentes. Ver, a título de exemplo, Luiza Cortesão & Natércia Pacheco (1991); Stephen Stoer (1992, 1994, 1997 e 2001); Cortesão *et al* (1995); Carlinda Leite (1996, 2002<sup>a</sup> e 2002b); Natércia Pacheco (1996); Luiza Cortesão (2001); Luiza Cortesão & Stephen Stoer (1996, 1997b, 1999, 2001) e Casa-Nova (2001<sup>a</sup>, 2001b, 2002, 2003<sup>a</sup>, 2003b, 2004<sup>a</sup>, 2004b). Alguns trabalhos que receberam a influência deste projecto: Ricardo Vieira (1995, 1996 e 1999); Pedro Silva (1993d, 1996b e 2003).

<sup>469</sup> Primeiros seis anos de escolaridade.

<sup>470</sup> A escola estudada era frequentada por um público culturalmente heterogéneo, mas homogéneo no que diz respeito à classe social de pertença, coexistindo alunos luso-descendentes, ciganos, cabo-verdianos e angolanos. Nesta investigação, a investigadora constituiu-se no principal instrumento de pesquisa, realizando *observação participante* em sala de aula e *entrevistas semi-estruturadas* a diversos/as professores/as da escola.

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

Os discursos e práticas observados são reveladores de uma outra dimensão da reprodução cultural e social: *o insucesso e a exclusão escolares não se dão somente pela imposição arbitrária de um conhecimento expresso no código dominante* (Bourdieu & Passeron, s/d.), *mas também porque a crianças de classes sociais e minorias étnicas desfavorecidas se nega o acesso à cultura dominante através*, por um lado, *da diminuição do nível de exigência na distribuição e apropriação do saber considerado socialmente válido e escolarmente ensinado e*, por outro lado, *pela negação da possibilidade de (re)construção desse saber com as crianças* (cf. Silva, 1988, Casa-Nova, 2002, 2003). *As professoras revelaram*, a nível discursivo e a nível prático, *alguma preocupação com a existência de públicos escolares étnica e culturalmente diferenciados*, mas essa preocupação não se traduzia, na sua maioria, num aproveitamento efectivo da cultura de cada criança ao nível do desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas (mas exigentes) e interculturais, desenvolvendo fundamentalmente “práticas pedagógicas homogéneas e homogeneizantes” (Casa-Nova, 2002), próximas do que Enguita (1996) designou de “forma carencial de abordar a diferença”, apoiadas na convicção de que as crianças necessitam de ser compensadas dos conhecimentos e valores que não lhes são transmitidos na sua cultura de origem. No entanto, foram também visíveis esforços e práticas que denotam uma consciencialização ao nível da necessidade de se atender positivamente à diferença cultural; alguns discursos e práticas reveladores de alguma preocupação com as especificidades culturais e as especificidades do modelo de socialização escolar. Consideramos no entanto que a *educação/ensino ministrados naquela escola insere-se maioritariamente num modelo monocultural (que resulta grandemente da incapacidade de trabalhar com a diferença cultural e não de uma*

*recusa em trabalhar com a mesma*) e não num modelo de educação inter/multicultural crítica, entendida como uma educação que, por um lado, desenvolva práticas pedagógicas contextualizadas, através da elaboração de “dispositivos pedagógicos” (Cortesão & Stoer, 1996) que permitam o acesso a um “bilinguismo cultural” (*Ibid.*)<sup>471</sup>. A percepção das professoras da prática da educação inter/multicultural era grandemente a do desenvolvimento de actividades fora do espaço da sala de aula, actividades extra-curriculares, materializadas em danças, cantares e semanas gastronómicas das diversas culturas, dando origem a um “pluralismo cultural benigno” (Stoer, 1997) que dificilmente se traduz em resultados académicos positivos ou em oportunidades de vida diversificadas.<sup>472</sup>

Apesar de as práticas pedagógicas monoculturais serem predominantes, queremos sublinhar que, neste olhar sobre uma escola, o que se revelou mais interessante do ponto de vista das possibilidades de conhecimento e compreensão de uma dada realidade e, conseqüentemente, das possibilidades de construção de conhecimento, foi *desvelar e compreender a complexidade, pluralidade e simultaneidade de perfis pessoais-profissionais de professores e de professoras que revelaram características que apontam para a possibilidade de estarmos em presença de práticas e de discursos pedagógicas que sustentam diferentes concepções de escola:*

- observámos e ouvimos práticas e discursos que revelaram uma percepção das crianças como “sistemas deficitários”, que não possuem as competências necessárias para aceder ao conhecimento escolarmente transmitido, o que configuraria um/a

---

<sup>471</sup> Por “dispositivos pedagógicos” (e sem prejuízo de outras significações que os/as autores/as possam atribuir futuramente a estes conceitos) os/as autores/as entendem o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, que trabalhem positivamente com a diferença cultural, rentabilizando-a no processo de ensino-aprendizagem. Por “bilinguismo cultural” é entendido o domínio, por parte dos alunos, da cultura de origem e da cultura da escola, procurando estabelecer uma linha de continuidade entre os códigos culturais familiares e os códigos da cultura oficial veiculada pela escola, promovendo a cultura de origem da criança, mas possibilitando-lhe simultaneamente o acesso a e o domínio de códigos culturais socialmente valorizados.

<sup>472</sup> De acordo com Stoer (1997), o “pluralismo cultural benigno” rege-se por actos de reconhecimento muito mais do que por actos de conhecimento cultural e caracteriza-se por “assumir automaticamente a diferença como positiva (cai-se num relativismo cultural chique e piedoso pouco problematizado e reflectido); por se admitir que basta a formação de uma atitude multicultural entre os professores para garantir a mudança educativa (desenvolve-se a retórica da educação multicultural); enfatiza-se ‘estilos de vida’ relegando para segundo lugar ‘oportunidades de vida’ (elogia-se a tolerância em vez de promover a justiça social); desenvolve-se estratégias para a educação intercultural num aparente vácuo social e político assim produzindo meras técnicas descontextualizadas (desvirtua-se a educação intercultural divorciando-se da construção da sociedade multicultural).”



professor/a anterior à construção da actual escola de massas, que designámos por *escola de domesticação - professor/a pré/monocultural*.

- Nesta realidade escolar coexiste o/a professor/a que acredita que todas as crianças devem ter acesso à escola, olhando o seu público escolar como contendo um potencial para a apreensão da cultura escolar: o/a professor/a da *escola de massas – escola meritocrática, professor/a monocultural* (Stoer, 1994)<sup>473</sup> mas desenvolvendo práticas pedagógicas maioritariamente homogéneas e homogeneizantes.

- Encontrámos também o/a professor/a que reconhece a existência na escola de uma multiplicidade de culturas, mas dando visibilidade às diferenças culturais numa perspectiva de “folclorização” das mesmas, o que designámos por *professor/a mono/multicultural* – e por *escola essencialista-diferencialista*.

- A observação realizada desocultou ainda *dilemas de professores/as* que, tendo consciência das desigualdades sociais e escolares existentes e acreditando na possibilidade de democratização do processo de ensino-aprendizagem, procuram promover práticas pedagógicas sensíveis à diferença cultural, aproximando-se do tipo-ideal de *professor/a inter/multicultural* de uma *escola cidadã*, deparando-se contudo com constrangimentos exteriores a si, que dificultam a implementação de tais práticas.<sup>474</sup>

Face a esta realidade complexa e extraordinariamente rica do ponto de vista dos significados, consideramos que “da crise e consolidação da escola de massas” (Stoer

---

<sup>473</sup> Num artigo intitulado “Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização pedagógica»”, Stoer (1994) problematiza a construção de tipos-ideais de professor/a: “o/a professor/a monocultural” e “o/a professor/a inter/multicultural”, que procuram configurar diferentes formas de olhar *a* e trabalhar *com* a diferença em função das estruturas e das dinâmicas sociais. O tipo-ideal de professor/a monocultural é aquele que nas suas práticas pedagógicas não considera a diversidade de culturas presentes na sala de aula, pelo facto de frequentemente apenas ‘reconhecer’ a existência de diferenças culturais e raramente as procurar ‘conhecer’. Este professor ou professora é defensor de uma escola meritocrática, “considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula, veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos.” Em oposição a este tipo-ideal de professor/a Stoer propõe a construção de professores/as inter/multiculturais, defensores de uma escola democrática e de uma democracia participativa, capazes de introduzir o “ruído da multidimensionalidade” (McCarthy, 1994) através da construção de “dispositivos pedagógicos” que possibilitem trabalhar na sala de aula, numa perspectiva valorativa positiva, a cultura familiar de cada criança e jovem. Será este tipo de professor/a que protagonizará algumas das mudanças necessárias para a construção de sociedades mais igualitárias, inclusivas da diferença cultural.

<sup>474</sup> Para uma melhor compreensão e aprofundamento deste quadro teórico, ver Casa-Nova (2001a e 2002).

& Araújo, 1992) que se vive actualmente em Portugal<sup>475</sup> resultam *professores/as dos/as quais emergem simultaneamente características que configuram perfis pessoais-profissionais* que designámos de *pré/mono/multi/interculturais* (ou seja, professores/as que apresentam características dos quatro tipos anteriormente apresentados).

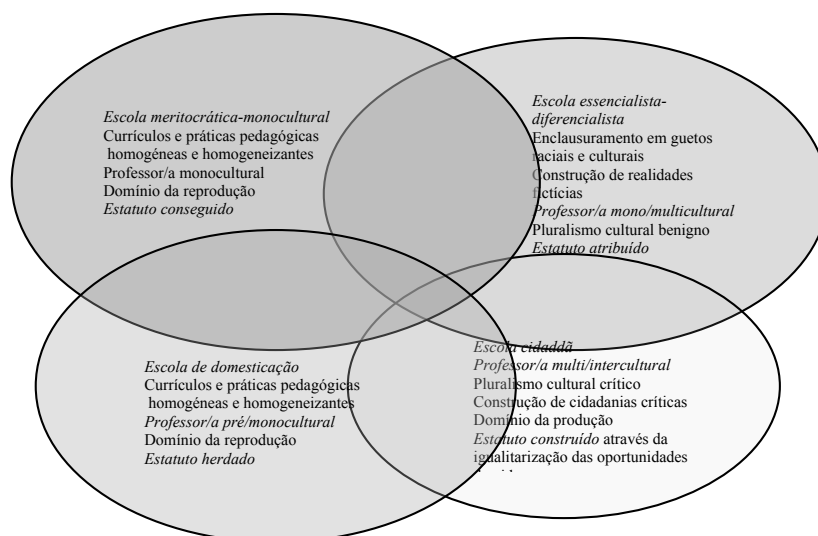
As práticas e os discursos observados e escutados foram reveladores de comportamentos e discursos que parecem indiciar estarmos em presença de um corpo docente que, face ao processo de construção da escola de massas, se encontra num processo de (re)construção do seu próprio caminho, resultando daqui a *simultaneidade de características onde os paradoxos, as (aparentes) incoerências, as perplexidades, o reconhecimento e a tentativa de conhecimento da diversidade cultural se entrecruzam e interpenetram*, dando origem a práticas pedagógicas e discursos aparentemente contraditórios, *coexistido num/a mesmo/a docente formas diversificadas de ser professor/a*.

O gráfico 2 procura ser revelador desta complexidade, onde o tamanho e a tonalidade das elipses pretende significar a gradatividade do tipo de escola e de professor/a encontrados nesta investigação - quanto maior e mais escura, mais visível é o tipo de escola e de professor/a. A área de intercepção dos quatro tipos encontrados pretende significar a coexistência e a simultaneidade da sua realização.

---

<sup>475</sup> Crise e consolidação que, de acordo com os/as autores/as, por um lado deriva do aumento gradual da duração da escolaridade obrigatória e, por outro, da incapacidade da escola de massas resolver a questão da desigualdade social e cultural, ao mesmo tempo que promove, no seu interior, essa mesma desigualdade – cf. Bourdieu & Champagne (1997).

Gráfico 2



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

### **Políticas sociais e educativas públicas, imigrantes e minorias étnicas<sup>476</sup>**

<sup>476</sup> As políticas e medidas legislativas aqui referenciadas, são o resultado de uma selecção realizada pela autora após pesquisa nesta área, não tendo um carácter de exaustividade, mas antes de significado, tendo em atenção procurar compreender em que medida as políticas e medidas legislativas dos governos portugueses revelam uma preocupação com a diferença cultural.

Também do ponto de vista governamental, só muito tardiamente (no início da década de 90 do século XX) se assistiu em Portugal à criação de organismos sob tutelas ministeriais, com o objectivo de trabalhar com a diversidade cultural, procurando principalmente resolver e prevenir problemas resultantes da interacção das minorias com as diversas instituições portuguesas e com a sociedade no seu todo, mas também ter alguma atenção à diferença cultural.

O primeiro organismo foi criado em 1991 e designava-se *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural*, apresentando na altura competências estritamente de âmbito educativo<sup>477</sup>. Este organismo é responsável, entre outras coisas, pela recolha e tratamento dos dados relativos ao sucesso e insucesso escolares de todos os alunos que frequentam os ensinos básico e secundário em Portugal. Tem produzido vários manuais (e outros materiais) de apoio pedagógico na sala de aula, embora alguns desses manuais por vezes apresentem e transmitam imagens estereotipadas de minorias, nomeadamente no que diz respeito aos ciganos. O seu objectivo principal consistia em procurar compreender e diminuir as razões do insucesso escolar que determinadas minorias apresentavam ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, principalmente as minorias cabo-verdiana (uma minoria exógena, resultante de processos imigratórios) e cigana (uma minoria endógena à sociedade portuguesa). A principal iniciativa deste organismo consistiu no desenvolvimento de um projecto, o “Projecto de Educação Intercultural”<sup>478</sup>, com início em 1993 e termo em 1997 tendo, para o efeito, seleccionado um conjunto de escolas do 1º Ciclo (num total de 52: 30 escolas na primeira fase de 1993-95, alargado a mais 22 escolas na segunda fase, de 1995 a 1997), maioritariamente da zona de Lisboa, frequentadas fundamentalmente por minorias étnicas que apresentavam elevadas taxas de insucesso escolar. No sentido de procurar diminuir as taxas de reprovação, elegeram-se algumas áreas de intervenção que passaram pela caracterização sócio-cultural da população escolar, pela constituição de equipas multidisciplinares para reflexão e actuação sobre os problemas encontrados, pela

---

<sup>477</sup> Despacho Normativo nº 63/91, de 13 de Março, sob dependência do Ministério da Educação.

<sup>478</sup> Despacho nº 170/ME/93 e 78/ME/95.

construção de materiais pedagógicos específicos e pelo desenvolvimento de acções de formação para professores no domínio da educação intercultural<sup>479</sup>.

No entanto, um dos problemas encontrados e que obstaculizou parcialmente o êxito do projecto, derivou da existência de elevadas carências económicas detectadas pelas equipas no terreno (com repercussões ao nível da alimentação das crianças, que se revelou muito deficitária), levando as equipas a procurar minorar, em primeira instância, os problemas de carácter económico.<sup>480</sup>

Podemos considerar que, *no que concerne à atenção à diferença cultural*, a construção deste organismo se constituiu na *primeira medida de discriminação positiva* levada a cabo pelo Governo, embora não se tenha revelado eficaz no combate ao insucesso escolar. A este facto não foi alheio (para além das carências económicas acima mencionadas), o tratamento da diferença cultural na base de estereótipos e não num conhecimento aproximado das diversas culturas em presença, bem como uma actuação baseada no pressuposto de que cada etnia constitui um bloco homogéneo, uniforme, negligenciando-se as suas diferenciações internas.

Como Almerindo Afonso (1999) refere, podemos “considerar os Programas de Educação Multicultural (...) como medidas genericamente referenciáveis à actuação do Estado-Providência”, embora “a contribuição destes Programas [tenha sido] importante mas simultaneamente frágil quando pensada em termos da concretização do princípio da igualdade de oportunidades e da expansão dos direitos sociais e culturais”, podendo significar a expansão de um Semi-Estado Providência, mas não a construção de um Estado-Providência.<sup>481</sup>

Este Secretariado foi substituído, em 2001, pelo Secretariado Entreculturas<sup>482</sup>, assistindo-se a uma alargamento de competências, nomeadamente ao nível da

---

<sup>479</sup> Para uma análise exaustiva e crítica da implementação e resultados deste projecto, ver Carlinda Leite (2002b).

<sup>480</sup> Esta experiência, tendo-se revelado relativamente positiva, não foi no entanto alargada a todas as escolas do país como tinha sido inicialmente anunciado.

<sup>481</sup> Apesar de conscientes da influência dos processos de globalização e da entrada de Portugal na União Europeia na construção destas políticas, por falta de espaço estas dimensões não serão aqui objecto de análise. Também pela mesma razão não procederemos à análise da ideologia subjacente às diferentes formações partidárias que se constituíram em governo desde 1990 até à actualidade (desde um Governo de Centro – PSD, a um Governo Socialista – PS e a um Governo de Centro-Direita – PSD/CDS), que originaram políticas de pendor mais democrático ou de pendor mais neo-liberal e neo-conservador, embora esta análise deva ser complexificada pela conjuntura económica internacional inerente a cada período governativo.

<sup>482</sup> Despacho Normativo nº 5/2001, de 1 de Fevereiro.

colaboração na *definição e dinamização* de políticas activas de combate à exclusão no que diz respeito à sociedade em geral e já não somente à escola. Em Janeiro de 2004 este *Secretariado* foi incorporado no *Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas*.

Ainda do ponto de vista da educação escolar, em 1996 foi elaborado um *Despacho* relativo à criação e implementação de Currículos Alternativos<sup>483</sup> no Ensino Básico, com o objectivo de diminuir o abandono e o insucesso escolares, fundamentalmente ao nível do 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos de escolaridade). Estes Currículos Alternativos, de acordo com o discurso oficial, tinham como objectivo levar um maior número de jovens a permanecer no sistema educativo e a terminar com sucesso a escolaridade obrigatória, parecendo contribuir para a inclusão no sistema educativo de jovens que tradicionalmente estariam dele excluídos por repetidos insucessos no currículo nacional. No entanto, com a implementação deste diploma, estes alunos passaram a estar inseridos no sistema educativo (e não integrados uma vez que não são bem sucedidos no currículo nacional) baseado num sistema de desigualdade dado que, “a designação ‘currículos alternativos’ e não ‘currículos equivalentes’, já indicia uma subalternidade em relação a um currículo-padrão” (Casa-Nova, 2002:135). A sua elaboração e implementação, ao eliminar do leque de disciplinas a frequentar pelos alunos, disciplinas como a Língua Portuguesa e a Matemática, torna-se impeditivo, na prática, da construção de um percurso escolar de sucesso no que diz respeito ao prosseguimento de estudos por estes alunos. E dado que os jovens que frequentam estes currículos são jovens pertencentes a classes sociais e minorias étnicas desfavorecidas, o ensino para o aluno-padrão, o “aluno-ideal”, não se altera, “o que muda é a «via» pela qual os estudantes são «dimensionados» para a chamada «vida activa» (Stoer, 1994), *perpetuando-se assim a desigualdade sob a capa de uma discriminação positiva*.

Também em 1996, o Despacho 147/B/ME/96 cria os *TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (semelhante às ZEP francesas) que, logo no seu preâmbulo, justificava o seu aparecimento pelo reduzido sucesso educativo “em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de imigrantes ou filhos de populações itinerantes”. No entanto, nos seus objectivos e restante

---

<sup>483</sup> Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho.

articulado, não é feita qualquer referência à necessidade de se desenvolver uma educação intercultural nas escolas abrangidas, referindo que com esta medida se pretende: “contribuir para a descentralização de políticas educativas; aproximar a escola da comunidade educativa e do meio; rentabilizar os recursos locais, através da partilha e da construção de parcerias; promover o sucesso educativo, favorecendo a articulação entre os diferentes ciclos de ensino”. Não existe portanto neste Despacho qualquer “referência explícita à educação intercultural” (Souta, 1997:68), apesar de “dos 148 estabelecimentos de ensino integrados nos 34 TEIP, definidos para o ano lectivo de 1996/97, 27 fazerem parte da rede do Projecto de Educação Intercultural” (*Ibid.*), o que torna esta ausência ainda mais paradoxal. Saliente-se também o facto da caracterização dos TEIP se ter feito sempre pela abordagem negativa das situações familiares dos alunos e dos próprios alunos (ou seja, a partir do que lhes faltava) e nunca pelas potencialidades que poderiam conter.<sup>484</sup> Constituindo-se numa *medida de discriminação positiva*, pela maior afectação de recursos (nomeadamente monetários) e de pessoas, *não possuía no entanto como fundamento ideológico atender positivamente à diferença cultural*, ficando esta dimensão dependente do critério das escolas, que a poderiam contemplar ou não no seu Projecto Educativo.

Ainda do ponto de vista da educação escolar, o D.L. 6/ME/2001 vem consagrar o Português como língua segunda, referindo, no seu art.º 8º que “as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o Português.” Já em 1997, o D.L. 219/97, no seu artº 16, referia que os candidatos que ingressem no sistema educativo nacional através do processo de *equivalências de habilitações* devem beneficiar de apoio pedagógico, sendo que “o apoio pedagógico deve centrar-se na eliminação das dificuldades sentidas pelo estudante, designadamente no domínio da língua portuguesa.”

Estas alterações legislativas devem o seu aparecimento à constatação da existência de uma pluralidade de alunos na escola pública portuguesa cuja língua materna não é o português e que evidenciam dificuldades acrescidas no domínio da

---

<sup>484</sup> Para uma análise crítica desta medida de política educativa e da sua aplicação, ver Rui Canário, Natália Alves & Clara Rolo (2001:139), onde os/as autores/as referem que “o que está, no essencial, subjacente à política TEIP é, como no caso da criação dos ‘currículos alternativos’, uma lógica ‘paliativa’ que pretende minimizar, ao nível do sistema escolar, os efeitos decorrentes da invasão da escola pelos problemas sociais da ‘pobreza’ e da ‘exclusão’.

língua portuguesa. Têm como objectivo aumentar as possibilidades de sucesso escolar e educativo destes alunos, não pelo respeito e atenção à diferença, mas perspectivando o domínio da Língua Portuguesa como forma de acesso à, e assimilação *da*, cultura dominante.

Não está no entanto consagrado em lei o ensino da língua materna dos alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes e minorias étnicas por parte da escola pública, o que significa que o *bilinguismo, como reconhecimento das diferenças culturais ou apenas como medida pedagógica de aproximação gradual a uma igualitarização de sucesso educativo*, não tem feito parte das preocupações dos governantes portugueses, que remetem este ensino para o domínio familiar. Mas frequentemente acontece também que são *as próprias famílias que, como estratégia de sobrevivência e/ou de tentativa de sucesso na sociedade de “acolhimento”, consideram que a cultura e língua de origem deverão fazer parte da educação familiar, devendo a escola ocupar-se em transmitir com sucesso a cultura oficial dominante como forma de ver aumentadas as oportunidades de vida dos seus descendentes*. Isto vem demonstrar a necessidade de se estar atento à diversidade de situações emergentes do fenómeno migratório e das diferentes expectativas e formas de integração social e escolar perspectivada por cada minoria e pelos seus diferentes segmentos internos.

No que concerne à *Religião*, o D.L. nº 329/98 de 2 de Novembro, relativo ao “Ensino da Religião e Moral não católicas nas escolas”, vem consagrar a diversidade religiosa na escola pública, terminando com a exclusividade da religião católica. A partir do ano lectivo de 1999/2000, a disciplina facultativa de Educação Moral e Religiosa, existente do 1º ao 12º ano, pode ser ministrada por qualquer confissão religiosa estabelecida no país. E apesar do laicismo das instituições educativas públicas portuguesas, não é proibido o uso de símbolos religiosos e/ou o uso de trajas específicos de determinados migrantes e minorias étnicas, não sendo também visível até ao momento qualquer inquietação social neste domínio.

Do ponto de vista das *políticas sociais públicas*, em 1996 foi criado o *Estatuto do Alto Comissário para as Minorias Étnicas*<sup>485</sup>, alterado em 2001 para *ACIME - Alto*

---

<sup>485</sup> D.L. 3-A/96, de 16 de Janeiro, sob dependência directa do Primeiro Ministro. Pela importância de que actualmente se reveste este organismo, consideramos importante abordarmos a sua criação, objectivos e funções.



*Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas*<sup>486</sup>, “com carácter de estrutura interdepartamental de apoio e consulta do governo em matéria de imigração e minorias étnicas”, tendo, sob a sua alçada, a *Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial* e o *Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos*. São atribuições deste *Alto Comissariado* (art. 2º), entre outras, “contribuir para a melhoria das condições de vida dos imigrantes em Portugal, de modo que seja proporcionada a sua integração na sociedade no respeito pela sua identidade social e cultural; contribuir para que todos os cidadãos *legalmente*<sup>487</sup> residentes em Portugal gozem de dignidade e oportunidades idênticas; promover o estudo da temática da inserção das minorias étnicas; colaborar na definição e cooperar na dinamização de políticas activas de integração social e de combate à exclusão”.

Desde Janeiro do corrente ano, o Secretariado Entreculturas passou a integrar o *ACIME*, passando este, a partir daquela data, a englobar também preocupações com a educação escolar dos imigrantes e minorias étnicas. Este organismo oferece apoio legal aos imigrantes e minorias étnicas, tendo criado em vários pontos do país Centros Locais de Apoio ao Imigrante e Centros Nacionais (em Lisboa e no Porto).

Este organismo, através do *Observatório da Imigração*, tem tido um papel importante no que concerne à produção de estudos sobre imigrantes e minorias étnicas, com impacto ao nível da melhoria da imagem social dos mesmos.

Pode considerar-se que as políticas que desenvolvem procuram promover a igualdade de direitos (civis, sociais e políticos) e *alguma discriminação positiva no que concerne ao respeito pelas especificidades culturais de minorias*, quer endógenas, quer exógenas. Essas tentativas nem sempre são bem conseguidas dado, por exemplo, a *Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial* ter estado inactiva durante bastante tempo (tendo presentemente reiniciado as suas funções) e o *Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos* apresentar, até ao momento, uma importância marginal dado as suas sugestões nem sempre encontrarem eco do ponto de vista político. Isto tem significado uma

---

<sup>486</sup> D.L. n.º 251/2002, de 22 de Novembro, na dependência da Presidência do Conselho de Ministros.

<sup>487</sup> Itálico nosso. Isto significa que os imigrantes ilegais têm um “estatuto” de “não-cidadãos”, sem direitos, dado não existirem perante a lei.

ausência de repercussões práticas significativas ao nível da melhoria das condições de vida da etnia cigana ou no respeito pela sua cultura.

Este *Alto Comissariado*, pela elevada concentração de funções que actualmente apresenta, está a constituir-se num dos organismos com maior importância e protagonismo em Portugal no que concerne às políticas de imigração, aos migrantes e minorias étnicas. *Esta concentração de valências num mesmo organismo, ao mesmo tempo que aumenta o poder e visibilidade do mesmo, pode no entanto significar a diminuição do grau de importância e a diluição de especificidades inerentes a diferentes problemáticas e campos de análise.*

Podemos considerar que, do ponto de vista das *políticas sociais públicas*, esta medida se constitui numa *medida híbrida*, que procura simultaneamente criar igualdade de oportunidades, mas também leva a cabo algumas acções de discriminação positiva no que concerne à atenção à diversidade cultural, no sentido de diminuir as injustiças originadas pelas diferenças de ordem cultural.

Em 1996 foi instituído o *Rendimento Mínimo Garantido*<sup>488</sup>, com o objectivo fundamental de *contribuir para o combate à pobreza e à exclusão social* incluindo, para além da atribuição de um subsídio pecuniário, programas de inserção profissional. O *Rendimento Mínimo Garantido* é atribuído ao conjunto do agregado familiar podendo, os diferentes elementos do mesmo, beneficiar de programas diferenciados de inserção social e profissional.

Os agregados familiares, para beneficiarem deste subsídio, têm por *obrigação enviar para a escola as crianças e jovens em idade de frequentar a escolaridade obrigatória* (até fazerem 16 anos) e, os adultos, quando analfabetos, deverão frequentar o *Ensino Recorrente nocturno*. No entanto, os efeitos desta obrigatoriedade não se têm revelado, até ao presente, muito positivos. Em relação à escolarização das crianças e jovens, esta medida teve como consequência, no primeiro ano da sua implementação, as escolas serem “invasadas” por crianças (principalmente ciganas) com idades relativamente avançadas a frequentar o primeiro ano de escolaridade, ou seja, crianças tradicionalmente afastadas da escola e adolescentes que há muito tempo tinham abandonado o sistema de ensino. Daqui

---

<sup>488</sup> Lei 19-A/96.

resultaram elevadas taxas de insucesso escolar uma vez que as escolas e os professores não tinham sido preparados para esta nova realidade.

No que diz respeito à *escolarização dos adultos*, a sua alfabetização não tem sido bem sucedida dado *não ter sido pensada dentro de uma educação de adultos*. De resto, a esta população “vem sendo, ainda hoje, consideravelmente dificultado o acesso a ofertas educativas especificamente orientadas segundo as suas características e experiências anteriores, e de acordo com as suas necessidades e os seus interesses” (Lima, 2003). Subjacente a esta forma de não pensar a escolarização dentro de uma educação de adultos, está a “ausência de uma política para a educação de adultos” (*Ibid*) e, “na sua ausência, ou perante a sua debilidade, permanecerão por resolver os problemas relativos à educação e formação da maioria da população adulta (...) em Portugal, em termos de cidadania democrática, de educação em geral e de formação para o mundo do trabalho.” (*Ibid*).

Os programas de inserção incluídos nesta medida passam também por iniciativas no âmbito da saúde (nomeadamente vacinação e planeamento familiar), bem como pela oferta de acções de formação visando a qualificação profissional.

Sendo uma medida que, do ponto de vista do seu articulado, visa fundamentalmente combater a pobreza e a exclusão social (beneficiando dela não só as classes sociais desfavorecidas nacionais, mas também os imigrantes e as minorias étnicas, principalmente os oriundos dos PALOP e os ciganos), procurando promover uma maior justiça social, tem também realizado *alguma discriminação positiva*, nomeadamente pela promoção e desenvolvimento de acções de formação para grupos étnicos específicos (ciganos e imigrantes dos PALOP).

Podemos assim considerar que, do ponto de vista das *políticas sociais públicas*, quer esta medida, quer a anterior, se constituem em *medidas híbridas*, que procuram simultaneamente criar igualdade de oportunidades, mas também levam a cabo algumas acções de discriminação positiva no que concerne à atenção à diversidade cultural, no sentido de diminuir as injustiças originadas pelas diferenças de ordem cultural.

Esta Lei foi revogada em 2003, passando a designar-se por *Rendimento Social de Inserção*<sup>489</sup>. A esta mudança de designação corresponde uma mudança de

---

<sup>489</sup> Lei 13/2003, de 21 de Maio, com Declaração de Rectificação nº 7/2003, de 29 de Maio.

conteúdo mais em harmonia com uma coligação governamental de Centro-Direita, uma vez que a anterior foi criada por um Governo Socialista, com preocupações sociais relativamente acentuadas, nomeadamente na atribuição de direitos sociais e culturais. Na presente designação está implícito que a atribuição deste subsídio pode cessar a qualquer momento, deixando desprotegidos agregados familiares extremamente desfavorecidos (por essa razão é que se designa de “inserção”: quando esta inserção não se realizar por razões definidas centralmente como atribuíveis aos beneficiários do rendimento, o subsídio é retirado). Para além deste aspecto, as alterações introduzidas ao documento visaram restringir as possibilidades de atribuição deste subsídio. Como podemos ler na introdução do documento, “as principais mudanças introduzidas relativamente ao anterior regime vão no sentido de acentuar o carácter transitório e subsidiário da atribuição da prestação (...).”

Em 1999 foi criada a *Lei de Defesa contra a Discriminação Racial*<sup>490</sup>, visando combater a discriminação no emprego ou na oferta de emprego, a discriminação no acesso à compra ou arrendamento de imóveis, a discriminação no acesso a locais públicos ou abertos ao público, a discriminação no acesso ao exercício de uma actividade económica ou a *discriminação na construção de turmas escolares* (por exemplo, proibindo a construção de turmas só com alunos ciganos, africanos ou descendentes de africanos).

Esta lei, embora *não revele uma preocupação com o conhecimento e respeito culturais*, constitui um avanço importante em termos legislativos no que concerne à *igualdade de direitos*. No entanto, não tem tido implicações significativas ao nível das práticas quotidianas, dado grande parte dos imigrantes e minorias étnicas desconhecerem a sua existência e, quando conhecem, não sabem a quem recorrer para fazer valer os seus direitos ou recearem serem vítimas de represálias por parte dos organismos ou pessoas responsáveis pela discriminação de que são alvo.

Apesar da importância das opções tomadas pelos governos em matéria da concepção das políticas sociais públicas, os efeitos dessas políticas serão nulos ou muito reduzidos se simultaneamente não se desenvolverem acções de divulgação e sensibilização junto das populações locais visando a incorporação efectiva das

---

<sup>490</sup> Lei nº 134/99, de 28 de Agosto.

mesmas no quotidiano dos cidadãos. *O desfasamento entre estes dois níveis tem como consequência a existência de leis relativamente avançadas em vários domínios e práticas sociais marcadas pela desconfiança e o conservadorismo.*

### **Algumas reflexões finais**

- *Do ponto de vista da socialização e educação familiares*, faltam estudos em Portugal que nos permitam conhecer e compreender os significados atribuídos pelos diferentes grupos sócio-culturais à instituição escolar e aos saberes académicos, articulando esses diferentes significados com os estilos de vida e as estratégias e expectativas em relação à construção de oportunidades de vida<sup>491</sup>.

- *Do ponto de vista da educação escolar*, não se pode considerar que em Portugal tenha emergido um modelo de educação intercultural (a existir um modelo, este seria enformado e informado por um “pluralismo cultural benigno”)<sup>492</sup>. *Não existe um currículo de raiz intercultural*, mas condescendências pontuais visíveis na construção de alguns manuais e outros materiais de apoio ao trabalho em sala de aula ao nível dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Consideramos que *a construção de uma educação intercultural não é compatível com condescendências pontuais ao nível do currículo-padrão*: a partir do momento em que as diferentes formações sociais dos diferentes Estados-nação considerem a existência de uma cultura oficial escolar e perspectivem a incorporação da diferença étnico-cultural nas instituições educativas numa relação de subordinação, inserindo o diferente no hegemónico já existente, a educação intercultural será sempre uma falácia. Ou seja, *a partir do momento em que se considere a existência de uma cultura oficial escolar, o máximo de igualdade que a centralidade desta permitirá não será mais do que a emergência de centralidades culturais periféricas ou de marginalidades culturais pontualmente consideradas no currículo –padrão.*

---

<sup>491</sup> De salientar o trabalho já referido, levado a cabo por Teresa Seabra (1999).

<sup>492</sup> Consideramos no entanto que a complexidade das diferentes formações sociais e educativas não se compadecem com soluções ou propostas únicas e acabadas, *não existindo “a” solução, “o” modelo de actuação, “o” modelo de educação intercultural, mas uma pluralidade de formas de actuação, eventualmente constitutivas de vários modelos, conducentes à construção de uma diversidade de processos de integração sócio-cultural e de educação intercultural* e a aproximações diferenciadas a uma educação intercultural.

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

### Bibliografia citada

- AFONSO, Almerindo Janela (1987) “Insucesso, socialização escolar e comportamentos divergentes: uma abordagem introdutória”, in *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho;
- AFONSO, Almerindo Janela (1999) *Educação Básica, Democracia e Cidadania - Dilemas e Perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento;
- ARAÚJO, Helena Costa (1987) “Algumas teorias explicativas”, in *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 77-80;
- ARAÚJO, Helena Costa (1998) “O Masculino e o Feminino e a Escola Democrática”, in T. Trigueros (or.) *Hacia una Pedagogia de la Igualdad*. Salamanca: Amarú Ediciones;
- ARAÚJO, Helena Costa (2001a) “Género, Diferença e Cidadania na Escola: caminhos abertos para a mudança social”, in David Rodrigues (org.) *Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora;
- ARAÚJO, Helena Costa (2002) “Há já lugar para algum mapeamento nos estudos sobre género e educação em Portugal? – Uma tentativa exploratória, in *Revista Investigar em Educação*, pp. 101-145;
- BAGANHA, Maria Ioannis (2001) “A cada Sul o seu Norte: Dinâmicas migratórias em Portugal, in Boaventura Sousa Santos (org.) *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto. Edições Afrontamento;
- BAGANHA, Maria Ioannis & GÓIS, Pedro (1998/1999) “Migrações Internacionais de e para Portugal: o que sabemos e para onde vamos?” *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 52/53, pp.229-280;
- BAGANHA, Maria Ioannis, FERRÃO, João & MALHEIROS, Jorge (1998) Os movimentos migratórios externos e a sua incidência no mercado de trabalho em Portugal. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional;
- BARRENO, Isabel (1985) *O Falso Neutro*. Lisboa: Edições Rolim;
- BENAVENTE, Ana (1990ª) “O insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas”, in *Análise Social*, vol. XXV,108-109, pp. 715-733;

- BENAVENTE, Ana & PINTO CORREIA, M<sup>a</sup> Adelaide (1981) “Obstáculos ao sucesso na Escola Primária. Lisboa: *Instituto de Estudos para o Desenvolvimento*, Caderno nº 3;
- BENAVENTE, Ana, CAMPICHE, Jean, SEABRA, Teresa & SEBASTIÃO, João (1994) *Renunciar à escola – o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século;
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (s/d) *A reprodução*, Lisboa: Ed. Vega;
- BOURDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. (1997) “Os excluídos do interior”, in Pierre Bourdieu (Org.), *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes;
- CANÁRIO, Rui, ALVES, Natália & ROLO, Clara (2001) *Escola e Exclusão social*. Lisboa: Educa;
- CARRASCO, Sílvia, BALLESTIN, Beatriz, BERTRAN, Marta & BRETONES, Eva (2001) “Reflexiones desde la investigación en el nuevo contexto multicultural de Cataluña”, in *Nómadas*, 14, pp. 50-66.
- CASA-NOVA, Maria José (1999) *Etnicidade, género e escolaridade – Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da periferia da cidade do Porto*. Dissertação de mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação;
- CASA-NOVA, Maria José (2001a) “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 (2001b) “Sociedades e escolas multiculturais – Esboço de um quadro teórico para análise das práticas, in *Revista de Administração Educacional*, Recife (Brasil), vol. 1, nº 7, pp. 69-90;
- CASA-NOVA, Maria José (2002) *Etnicidade, Género e Escolaridade*. Lisboa: IIE;
- CASA-NOVA, Maria José (2003a) “Ciganos, Escola e Mercado de Trabalho”. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, nº 8 (vol. 10), ano 7º, pp. 252-268;
- CASA-NOVA, Maria José (2003b) “Construindo a educação inter/multicultural crítica”, in *Actas do XII Colóquio da AFIRSE/AIPELF, A formação de professores à luz da investigação*, vol. II, pp. 1150-1158;



- CASA-NOVA, Maria José (2004a) “Gypsy culture, children, schooling and life opportunities”, in Silvia Carrasco (Ed.) *Between Diversity and Inequality: children’s experiences of life and school in multicultural Europe*. Nueva Colección Urban Childhood research monographs, nº 1, on line publications <http://www.ciimu.org>. (no prelo);
- CASA-NOVA, Maria José (2004b) “Etnicidade e educação familiar – o caso dos ciganos”, in *Actas do V Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia* (no prelo);
- CORTESÃO, Luiza & PACHECO, Natércia (1991) “Interculturalismo e Realidade Portuguesa”, *Inovação*, 4, 2-3, 33-44;
- CORTESÃO, Luiza, AMARAL, M<sup>a</sup> Teresa, CARVALHO, M<sup>a</sup> Isabel, CARVALHO, M<sup>a</sup> De Lourdes, CASA-NOVA, M<sup>a</sup> José, LOPES, Paulo, MONTEIRO, Elisa, ORTET, M<sup>a</sup> José, & PESTANA, M<sup>a</sup> Isabel (1995) *E Agora tu Dizias Que...- Jogos e Brincadeiras como dispositivos pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento;
- CORTESÃO, Luiza & STOER, Stephen Ronald (1995) *Projectos, Percursos, Sinergias no campo da Educação Inter/multicultural. Relatório Final*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação;
- CORTESÃO, Luiza & STOER, Stephen Ronald (1996), “A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas”. *Inovação*, Vol. 9, 1 e 2, 35-51;
- CORTESÃO, Luiza & STOER, Stephen Ronald (1997b) “Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural”. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28;
- CORTESÃO, Luiza & STOER, Stephen Ronald (2001) “Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português, in Boaventura Sousa Santos (org.) *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto. Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, Luiza, COSTA, Alexandra de Sá, RODRIGUES, Lurdes & TRINDADE, Rui (2002) “Mergulhando no arco-íris sócio-cultural – contributo para o conhecimento dos trabalhos sobre educação e diversidade em Portugal”, in *Investigar em Educação*, vol. 1, nº 1, pp 19-99;

- DIETZ, Gunther (2003) *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica*. Editorial Universidad de Granada;
- ENGUIITA, M. (1996) “Etnicidade e Escola: o caso dos ciganos”. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 5-22;
- ESTÊVÃO, Carlos Alberto (2001) *Justiça e Educação*. São Paulo: Cortez Editora;
- Estêvão, Carlos Alberto (2002) “Justiça complexa e educação: uma reflexão sobre a dialectologia da justiça”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 64, pp.107-134;
- Ferreira, Ana Maria Monteiro (2002) *Desigualdades de género no actual sistema educativo português*. Coimbra: Quarteto Editora;
- Fonseca, Laura (2001) *Culturas juvenis, percursos femininos – experiências e subjectividades na educação de raparigas*. Lisboa: Celta Editora;
- Fontaine, Anne-Marie (1977) *A discriminação sexual dos papéis sociais nos manuais portugueses de aprendizagem de leitura*. Coimbra: Faculdade de Letras;
- Formosinho, João (1987<sup>a</sup>) “A influência dos factores sociais”, in *cadernos de análise social da educação*. Braga: Universidade do Minho;
- GARCIA, José Luís (2000) *Portugal Migrante*. Oeiras: Celta Editora;
- GOMES, Carlos (1987) “A interacção selectiva na escola de massas”, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, pp. 35-49;
- GRÁCIO, Sérgio & MIRANDA, Sacuntala (1977) “Insucesso escolar e origem social: resultados de um inquérito –piloto”, in *Análise Social*, nº 51, 721-726;
- HABERMAS, Jurgen (1998[1994]) “Lutas pelo reconhecimento no Estado democrático constitucional”, in Charles Taylor (org.) *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget;
- HENRIQUES, Fernanda (1994) *Igualdades e Diferenças*. Porto: Porto Editora;
- ITURRA, Raul (1990<sup>a</sup>) *Fugirás à escola para trabalhar a terra*. Lisboa: Escher;
- ITURRA, Raul (1990<sup>b</sup>) *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa: Escher;
- LEITE, C. (1996) “O Multiculturalismo na Educação Escolar: Que Estratégias numa Mudança Curricular?”, *Inovação*, Vol. 9, nº 1 e 2, pp. 63-81
- LEITE, Carlinda (2002a) *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA;
- LEITE, Carlinda (2002b) *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

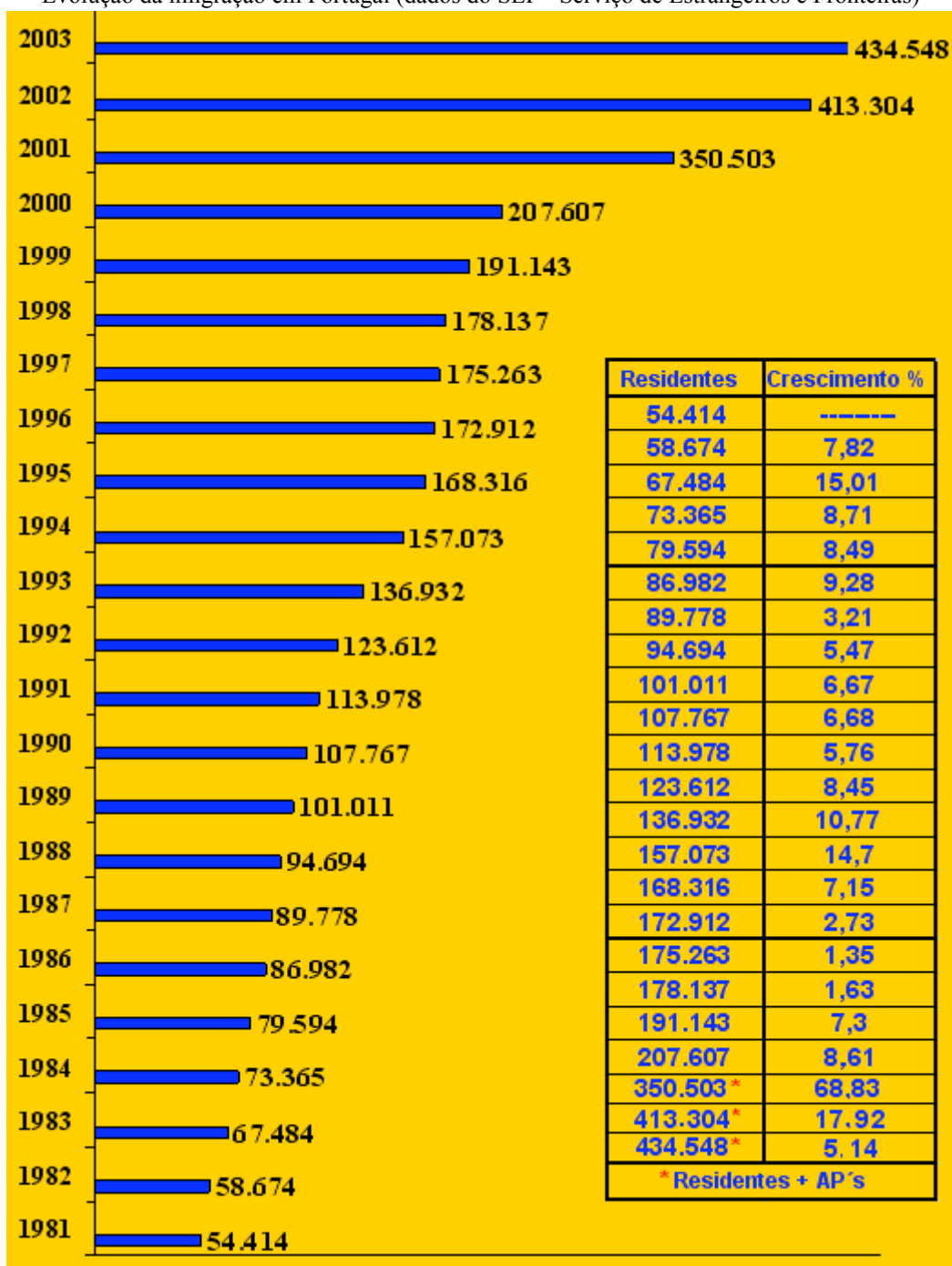
- LIMA, Licínio (1987) “Igualdade de oportunidades de sucesso”, in *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 65-69;
- LIMA, Licínio (1992) *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga, Instituto de educação e Psicologia da Universidade do Minho;
- LIMA, Licínio (2003) “Formação e Aprendizagem ao Longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró”, in João Ferreira de Almeida (org.), *Cruzamento de Saberes: Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 129-148;
- MACHADO, Fernando Luís (2002) *Contrastes e continuidades*. Oeiras: Celta Editora;
- McCARTHY, C. (1994) *Racismo y Curriculum*, Madrid: Ed. Morata;
- MATOS, Isabel Aires (2003) “O ensino de Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira: situação actual”, in <http://slp2003.com.sapo.pt>;
- PACHECO, N. (1996) “Da Luta Anti-racista à Educação Intercultural”, in *Inovação*, Vol. 9, nº 1 e 2, 53-62
- SEABRA, Teresa (1999) *Educação nas famílias - Etnicidade e classes sociais*. Lisboa: IIE
- SEABRA, Teresa & MATEUS, Sandra (2003) “Os descendentes de imigrantes na escola pública portuguesa: contingente, localização e resultados”, in *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, nº 8, vol. 10, ano 7, pp. 820-833;
- SILVA, Maria Beatriz Nizza, BAGANHA, Maria Ioannis, MARANHÃO, Maria José & pereira, miriam halpern (1993) *emigração/imigração em portugal*. Actas do colóquio internacional sobre emigração e imigração em portugal (sécs. Xix e xx). Alges: editorial fragmentos, lda;
- SILVA, Pedro (1993d) “Escola-Família, uma relação armadilhada?”, in *Ensaio de Educação Participada*, 11, pp. 23-30;
- SILVA, Pedro (1996b) “Pais-Professores: uma relação em que uns são mais iguais do que outros?”, in *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 179-190;
- SILVA, Pedro (2003) *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento;
- SILVA, T. T. (1988) “Distribuição do conhecimento escolar e reprodução social”. *Educação e Realidade*, 13(1), Porto Alegre, 3-16;

- SOUTA, Luís (1997) *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Proedições;
- STOER, Stephen Ronald (1992) “A Reforma Educativa e a Formação de Professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais” in António Nóvoa & Thomas Popkewitz (orgs.) *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa: Educa;
- STOER, Stephen Ronald (1994) “Construindo a Escola Democrática através do Campo da Recontextualização Pedagógica”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27;
- STOER, R. S. (1999) “Combatendo a Educação Multicultural Benigna”, Actas do Encontro *Um olhar sobre o outro*. Lisboa: Departamento de Ensino Básico;
- STOER, Stephen Ronald & CORTESÃO, Luiza (1999) «*Levantando a Pedra*» *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento;
- STOER, Stephen Ronald (2001) “Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social”, in Stephen Stoer, Luiza Cortesão & José Alberto Correia (orgs.) *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 245-275.
- VIEIRA, R. (1995) “Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural”, in *Educação, Sociedade & Culturas*, 4, 127-145
- VIEIRA, R. (1999a) *Ser Igual, Ser Diferente - Encruzilhadas da Identidade*. Porto: Proedições;
- VIEIRA, R. (1999b) *Histórias de vida e identidades – Professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.

## ANEXOS

### Quadro 1

Evolução da imigração em Portugal (dados do SEF - Serviço de Estrangeiros e Fronteiras)



**Quadro 2**

Imigrantes Residentes e com Autorização de Permanência  
em Portugal segundo os países de origem mais representados  
(Dados provisórios de 2004)

Brasil	77.000
Ucrânia	67.745
Cabo Verde	63.887
Angola	35.122
Guiné	23.068
Reino Unido	16.784
Espanha	15.329
Alemanha	12.519
Moldávia	12.399
Roménia	11.146
França	8.851
E.U.A.	8.026
S. Tomé e Príncipe	7.535
Rússia	7.218
Países Baixos	5.075
Moçambique	4.025
China	4.835
Itália	4.176

(Quadro elaborado a partir de dados  
do SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras)

**Quadro 3**

Portugal Continental – 1º Ciclo do Ensino Básico (quatro anos) – Níveis de aproveitamento no final do ciclo (4º ano)

Ano lectivo	1993/94			1994/95			1995/96			1996/97			1997/98		
	1º ao 4º ano	4º ano	% (1)	1º ao 4º ano	4º ano	% (1)	1º ao 4º ano	4º ano	% (1)	1º ao 4º ano	4º ano	% (1)	1º ao 4º ano	4º ano	% (1)
Luso-português	470.351	134.400	88	444.232	131.559	86	422.564	117.074	86	414.956	111.409	86	411.514	108.522	88
Cabo-Verde	6.680	2004	<b>78</b>	6.613	2116	<b>79</b>	6.349	1953	<b>75</b>	6001	1721	<b>74</b>	6170	1754	<b>79</b>
Angola	4.383	1164	86	4.972	1400	85	5.080	1400	85	5377	1481	84	5649	1503	88
Ciganos	4.294	614	<b>59</b>	4.671	860	<b>51</b>	4.753	859	<b>53</b>	5026	831	<b>48</b>	5420	764	<b>55</b>
Guiné	1.128	301	83	1.211	337	87	1.235	325	79	1340	338	83	1057	348	85
Moçambique	1.041	1041	92	1.049	344	91	1.092	334	91	1037	302	89	1099	274	91
S. Tomé e Príncipe	728	220	86	782	235	83	768	206	83	804	214	84	897	222	81
Índia-Paquistão	378	105	92	558	150	88	560	129	92	569	164	93	541	130	95
Macau	46	8	100	62	18	88	60	17	100	92	23	96	90	26	91
Timor	127	35	84	110	29	77	100	42	90	119	32	77	136	38	94
Brasil	1.127	354	95	1.059	328	92	990	306	94	920	277	91	841	254	91
União Europeia	2.003	550	90	2.196	666	88	2428	671	89	2132	523	87	2250	594	87
Ex.Emigrantes	11.016	3278	91	11.843	3813	90	9.991	3035	91	7598	2322	90	7029	2107	91
Outras origens	4.876	1401	89	3.088	917	87	2.606	773	87	2720	724	88	2915	782	90

(1) Percentagem de alunos/as que obtiveram aproveitamento no final do 4º ano

**Quadro 4**

Portugal Continental – 2º Ciclo do Ensino Básico (dois anos)– Níveis de aproveitamento no final do ciclo (6º ano)

Ano lectivo	1993/94			1994/95			1995/96			1996/97			1997/98		
Origem nacional/étnica dos estudantes	5º ao 6º ano	6º ano	% (1)	5º ao 6º ano	6º ano	% (1)	5º ao 6º ano	6º ano	% (1)	5º ao 6º ano	6º ano	% (1)	5º ao 6º ano	6º ano	% (1)
Luso-português	240.459	124.932	97	226.526	113.222	91	218.396	107.206	90	208.733	104.856	93	200.140	101.255	89
Cabo-Verde	2.102	1.084	95	2.499	1.106	79	2.991	1.318	78	2.939	1.385	77	2.663	1.224	72
Angola	1.733	906	94	2.346	1.139	86	2.385	1.191	88	2.518	1.222	84	2.565	1.223	85
Ciganos	167	55	93	210	72	75	256	61	66	323	83	71	374	85	75
Guiné	259	127	94	454	198	82	478	208	84	513	225	83	612	264	84
Moçambique	585	339	98	807	397	92	776	407	86	670	323	87	763	399	86
S. Tomé e Príncipe	237	118	93	329	138	86	420	188	88	460	205	84	416	191	83
Índia-Paquistão	87	37	100	162	86	94	191	85	89	195	95	86	258	100	89
Macau	16	8	100	26	17	100	34	18	94	43	18	100	50	23	100
Timor	46	27	100	58	30	94	52	33	87	54	25	81	52	29	89
Brasil	469	236	97	647	323	93	651	325	91	636	308	93	595	292	89
União Europeia	1.367	768	98	1.434	704	92	1.508	765	88	1.669	854	90	1.911	887	86
Ex. Emigrantes	6.011	3.034	98	6.682	3.326	92	5.773	2.771	92	4.104	2.113	91	4.199	2.140	92
Outras origens	2.490	1.267	97	1.730	838	88	2.102	994	87	1.498	707	88	1.849	929	90

(1) Percentagem de alunos/as que obtiveram aproveitamento no final do 6º ano

**Quadro 5**

Portugal Continental – 3º Ciclo do Ensino Básico (três anos)– Níveis de aproveitamento no final do ciclo (9º ano)

Ano lectivo	1993/94			1994/95			1995/96			1996/97			1997/98		
Origem nacional/étnica dos estudantes	7º ao 9º ano	9º ano	% (1)	7º ao 9º ano	9º ano	% (1)	7º ao 9º ano	9º ano	% (1)	7º ao 9º ano	9º ano	% (1)	7º ao 9º ano	9º ano	% (1)
Luso-português	363.251	111.241	95	367.657	120.612	91	322.935	97.813	90	323.305	97.039	86	320.769	100.329	87
Cabo-Verde	1.582	351	86	2.138	562	82	2.228	551	78	2.544	602	78	2.637	708	79
Angola	2.516	763	86	3.199	993	87	3.128	970	87	3.264	969	83	3.327	1.036	79
Ciganos	27	4	67	66	12	92	68	10	75	79	10	89	102	11	64
Guiné	305	85	88	422	114	89	487	125	79	555	131	76	643	189	79
Moçambique	1.031	362	85	1.462	551	87	1.317	438	86	1.259	434	83	1.169	393	82
S. Tomé e Príncipe	208	52	89	349	95	91	408	118	86	524	159	84	521	151	80
Índia-Paquistão	145	38	84	192	60	87	229	57	92	258	80	86	244	69	84
Macau	21	9	100	39	12	94	30	8	80	54	12	93	64	18	100
Timor	22	3	67	92	30	78	90	33	91	88	27	65	75	26	83
Brasil	678	187	91	1.007	319	89	975	335	90	1.039	328	85	1.056	344	90
União Europeia	2.352	751	91	2.434	805	90	2.951	983	86	2.656	794	85	2.931	956	86
Ex. Emigrantes	9.036	2.563	94	10.572	3.403	91	9.526	2.903	87	8.037	2.429	86	7.816	2.495	89
Outras origens	2.807	810	90	2.177	744	89	2.827	827	90	2.438	808	85	2.647	822	86

(1) Percentagem de alunos/as que obtiveram aproveitamento no final do 9º ano

**Quadro 6**

Portugal Continental – Ensino Secundário (três anos) – Níveis de aproveitamento no final do ciclo (12º ano)

Ano lectivo	1993/94			1994/95			1995/96			1996/97			1997/98		
	10º ao 12º ano	12º ano	% (1)	10º ao 12º ano	12º ano	% (1)	10º ao 12º ano	12º ano	% (1)	10º ao 12º ano	12º ano	% (1)	10º ao 12º ano	12º ano	% (1)
Luso-português	-	-	-	271.853	93.846	86	272.015	92.238	72	281.235	93.868	69	264.413	87.995	66
Cabo-Verde	-	-	-	395	134	83	908	245	76	788	206	60	921	108	62
Angola	-	-	-	1.978	934	67	3.062	1.373	63	2.981	1.324	52	2.582	652	55
Ciganos	-	-	-	4	0	0	11	2	50	25	7	100	16	4	100
Guiné	-	-	-	202	92	67	365	174	65	397	177	58	388	83	52
Moçambique	-	-	-	1.106	572	68	1.620	731	67	1.512	643	57	1.339	376	65
S. Tomé e Príncipe	-	-	-	90	39	64	233	102	65	267	124	54	299	60	69
Índia-Paquistão	-	-	-	71	23	96	133	38	66	148	42	80	122	39	65
Macau	-	-	-	26	10	70	45	19	69	50	26	85	41	10	67
Timor	-	-	-	58	23	86	81	32	46	62	22	58	66	5	100
Brasil	-	-	-	612	223	72	931	303	77	988	356	65	1.043	320	61
União Europeia	-	-	-	1.796	579	72	2.950	964	75	2.907	1.041	63	2.892	911	66
Ex-Emigrantes	-	-	-	5.634	1.869	78	7.619	2.374	71	6.081	1.842	64	5.850	1.831	61
Outras origens	-	-	-	1.088	315	77	1.428	457	72	1.828	565	64	2.139	673	57

(1) Percentagem de alunos/as que obtiveram aproveitamento no final do 12º ano