

CIGANOS, ESCOLA E DESIGUALDADES

Maria Manuela Mendes¹

Considerações iniciais

Embora as crianças e jovens ciganos estejam mais presentes nas escolas públicas portuguesas, continua a registar-se um elevado número de casos de insucesso escolar e abandono precoce, o que revela a incapacidade de as políticas e até medidas compensatórias, só por si, enfrentarem o desafio de (in)concretização da escolaridade obrigatória, situação que persiste e que continua largamente por resolver na sociedade portuguesa em relação aos cidadãos ciganos.

É neste contexto de análise que se inscreve este texto, que por sua vez se alicerça nos resultados de algumas pesquisas qualitativas, que evidenciam claramente a persistência e continuidade de reprodução de desigualdades sociais e escolares em relação aos Ciganos. Iniciaremos esta análise traçando na primeira seção um diagnóstico atualizado sobre a situação escolar dos Ciganos em Portugal, na segunda seção serão abordadas algumas práticas e processos segregativos acionados, predominantemente de forma camuflada em contexto escolar e as representações e discursos dos Ciganos face a essas situações e por último, tecer-se-á algumas notas conclusivas em torno da articulação escola-famílias ciganas.

Notas sobre a situação escolar dos Ciganos Portugueses

De acordo com a Agência Europeia dos Direitos Fundamentais (FRA, 2017), Banco Mundial (Gatti et al., 2016) e outras agências internacionais, as pessoas e famílias ciganas são severamente afetados pela vulnerabilidade social e económica, o que decorre de um complexo jogo de fatores de discriminação múltipla, histórica, estrutural e interseccional e que estão correlacionados entre si. O género, assim como outras

¹ Professora na Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa (FAUL) e investigadora integrada no Centro de Estudos e Investigação em Sociologia da Universidade de Lisboa (CIES-IUL).

características como a idade, a religião, a nacionalidade e o estatuto socioeconómico, cruzam com a etnicidade cigana gerando um feixe de fatores que complexificam as situações de desigualdade que marcam a vida destes cidadãos.

Para além disso e não obstante a profusão de políticas sociais e educativas e a implementação das Estratégias Nacionais (e europeia) de integração das comunidades ciganas (2013-2020), entre os ciganos e comparativamente aos não ciganos continua-se a registar baixos níveis de escolaridade, altas taxas de insucesso escolar, de abandono e de analfabetismo, assim como, baixos índices de diplomados com o ensino superior.

Apesar das limitações que pesam sobre a produção de estatísticas étnicas em Portugal, tem havido, no entanto, alguns levantamentos e pesquisas que nos tem permitido conhecer mais de perto e de forma quantificada a presença dos ciganos nas escolas portuguesas. Os dados mais recentes e referentes ao ano letivo de 2016/2017 (DGEEC, 2018) são bem reveladores. Num total de 10 349 alunos ciganos matriculados, 48% acumulavam uma ou mais retenções, denotando-se uma relação direta entre a taxa de retenção e o nível de escolaridade; por outras palavras, aquela decresce à medida que se elevam os níveis de escolaridade, sendo esse valor de 45,4% para os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico (EB); passando para 23,7% no 2º ciclo do EB; 13,8% no 3º ciclo e 2,0% no ensino secundário.

Apesar de os níveis globais de abandono escolar rondarem os 5,9%, importa realçar algumas *nuances* que não podem passar despercebidas e que interessa escrutinar, sendo que no 2º ciclo EB esse valor atinge os 11,3% e no 3º ciclo, 8,8%. As desigualdades de género são bem marcantes, nomeadamente, no território da área metropolitana de Lisboa, já que a taxa de abandono das raparigas no ensino secundário é de 37,5% (contra 16,2% dos rapazes); 25,1% no 2º ciclo do EB (*versus* 8,2%) e 20,4% no 1º ciclo EB (*versus* 14%).

Neste quadro é ainda digno de nota o crescente interesse das famílias ciganas face ao Ensino Doméstico, registando-se uma maior adesão entre

as raparigas, principalmente no 2º ciclo (52 *versus* 12 rapazes). Paralelamente, o Ensino a Distância tem-se afigurado como mais um recurso que as famílias têm mobilizado. A título meramente ilustrativo, foram identificadas cinco meninas ciganas com idades entre os 10 e os 13 anos a frequentar o Ensino a Distância (Oliveira, 2017) e residentes na área afeta a um pequeno projeto de intervenção socioeducativa contextualizado num bairro em Alvalade. Contudo, ainda não são conhecidos os reais impactos e resultados destas duas ofertas educativas entre as crianças e jovens ciganos. Embora as famílias considerem esta modalidade de ensino positiva, na prática, os jovens sentem falta de apoio e resta apurar se não consiste em mais uma nova forma de segregação dos jovens ciganos (Mendes, Magano e Costa, no prelo), apartando-os dos contextos escolares reais e de convivência intercultural e interétnica.

Estes dados complementam a informação disponível e recolhida no âmbito do Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas (Mendes, Magano e Candeias, 2014), em que foram inquiridas 1599 pessoas em território nacional e que revela que 1/3 dos inquiridos nunca frequentou a escola ou não foi sequer além do 1º ciclo do EB; apenas 2,8% possuíam um diploma do ensino secundário e/ou superior (Mendes, Magano e Candeias, 2014). Em contraponto e no mesmo ano, 19,2% da população portuguesa detinha o ensino secundário e 16,5% o ensino superior (Pordata, 2014). Contudo, estes níveis de escolaridade não se repartem de forma homogénea e uniforme pelo nosso país, sendo possível evidenciar padrões de carácter regional. Obviamente que estes valores não se distribuem de forma homogénea e uniforme pelo nosso país, já que as taxas de iliteracia são mais elevadas no Algarve e no Alentejo, registando-se 39% e 38%, respetivamente. É nas regiões Norte e de Lisboa e Vele do Tejo que essas taxas são menores. Em contrapartida é nestas regiões e no Centro que se concentra uma maior proporção de pessoas com pelo menos o 3º ciclo.

Processos e práticas segregativas nas escolas

A nosso ver, parece-nos importante manter a distinção entre racismo, discriminação e segregação, embora se encontrem posições divergentes a este propósito. Para Michel Wieviorka (1991, 1992) discriminação e

segregação não passam de manifestações concretas de racismo. A *segregação* remete para práticas que colocam à distância e afastado o *grupo racizado*, reservando-lhe espaços próprios, mais ou menos restritos, enquanto a *discriminação* impõe ao grupo racizado um tratamento diferenciado em diversos domínios da vida social, inferiorizando os modos e as formas segundo os quais ele participa. A discriminação racial remete assim para um tratamento desigual e desfavorável de indivíduos, tendo em conta as suas origens raciais. Para além da raça, outros critérios a partir dos quais se poderão gerar comportamentos discriminatórios são a cor, a ascendência, a origem nacional ou étnica, etc.

Floya Anthias (1990) assinala as práticas discursivas e sistémicas enquanto formas diversificadas de discriminação. O *racismo de carácter sistémico* aproxima-se do *racismo institucional*¹, sendo concebido como um produto de consequências estruturais, ou seja, resultante de uma série de efeitos “não intencionais” de determinadas estruturas. Para Miles (1989, p. 60), este conceito tende a centrar-se exclusivamente nas consequências do comportamento discriminatório, omitindo-se por vezes, os processos que produzem e reproduzem as desigualdades. Miles e Brown (2003, p. 69) deixam bem claro que o termo racismo institucional é geralmente usado com pouco rigor analítico. Nesta perspetiva, o racismo é encarado como sistema de efeitos. Manifesta-se em situações em que os grupos não são ostensivamente confrontados com a racialização no discurso, mas tornam-se racializados, devido aos efeitos das estruturas; contudo, não experienciam de forma direta discriminação racial ou formas intersubjetivas de racismo (Anthias, 1990, pp. 24-31). O racismo sistémico diz respeito não só à construção de ideologias racistas, mas também à manutenção dos privilégios, da riqueza e do poder. As pessoas não experienciam relações sociais no abstrato, mas de forma concreta e recorrente em situações sociais. No fundo, quer enquanto perpetrador, quer enquanto recetor de

¹ O racismo institucional “accents the importance of patterns of racism built into a society’s major institutions and patterns (...) it encompasses a complex array of unequalitarian relationships developed over generations and embedded in all institutions”, in Smelser and Bales (eds.), 2001, p. 12 713.

discriminação, o indivíduo insere-se numa complexa teia de relações alienantes (Smelser e Bales (eds.), 2001, p. 12 713).

Segundo a UNESCO (2009) a escola e a educação inclusivas envolvem um processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (UNESCO, 2009; Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), contudo, a sua efetivação está longe de estar completamente materializada.

Apesar de existirem leis e políticas anti discriminatórias, as práticas de separação das crianças em escolas e turmas específicas parece ter aumentado na Europa, em virtude da intensificação dos movimentos e fluxos migratórios e de refugiados. A segregação na escola é uma realidade na Europa de hoje, afetando crianças com deficiências, crianças de origem imigrante, crianças institucionalizadas, mas também crianças ciganas (EU Fundamental Rights Agency, 2017; Farkas, 2014). Trata-se de uma forma gravíssima de discriminação e de violação dos Direitos das Crianças e Jovens¹. Na verdade, estamos perante uma manifestação de injustiça que perpetua a marginalização e afeta de forma negativa e indelével a trajetória de vida destas crianças. Neste âmbito, os resultados de um inquérito realizado em 2016 em nove Estados-membros pela FRA (Agência Europeia para os Direitos Fundamentais), incluindo Portugal, são bem reveladores ao mostrarem que 33% dos ciganos frequentam escolas em que a maioria dos alunos são ciganos, enquanto 13% frequentam escolas só para ciganos. Mas a segregação também acontece dentro das instalações da escola, onde as crianças ciganas podem ser relegadas para turmas específicas e separadas, sendo impedidas de usar os espaços comuns, como os recreios ou refeitórios (EU Fundamental Rights Agency, 2016). Acresce a esta situação, que um elevado número de crianças ciganas e nómadas frequentam classes e turmas especiais, sendo de sublinhar que em alguns países a probabilidade dos ciganos estarem inscritos em classes especiais é 27 vezes superior às crianças não ciganas

¹ Artigo 28 1. Os Estados reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades.

(EU Fundamental Rights Agency, 2017). Nesse sentido, a organização social da escola espelha bem a da sociedade mais ampla, estabelecendo uma clara demarcação entre espaços educacionais e residenciais para os ciganos (Powell e Lever, 2017), movendo-se estes entre espaços de relegação e de quase clausura.

Alguns documentos da Comissão Europeia tipificam em três tipos, as modalidades de segregação de que os ciganos são alvo na escola: i) segregação intra-escolar; ii) segregação inter-escolar e iii) e a segregação em “escolas especiais” (Farkas, 2014). No estudo que realizamos entre 2004-2007 na Área Metropolitana de Lisboa em que se entrevistou 40 mulheres e homens ciganos, verificamos que as situações e contextos de discriminação em meio escolar configuravam predominantemente as seguintes situações-tipo: a) condutas e práticas em termos de tratamento diferenciado (e desfavorável) por parte de professores e funcionários; b) práticas de segregação entre escolas ou no interior de uma determinada escola; c) formas de discriminação verbal, quer positiva, quer negativa, ou seja, eram mais comuns os modos de segregação intra e inter-escolar (Mendes, 2007).

Retomando aqui, algumas das narrativas produzidas pelos entrevistados a este respeito, convém dizer que ainda na infância, nem sempre a experiência de contacto com a escola, é avaliada de forma positiva. Alexandrino tem 32 anos e lembra-se muito bem do tempo em que frequentava a escola primária e em que “sentia um bocadinho de discriminação”, sendo que a sua presença nesta instituição foi uma experiência emocional marcada por algum sofrimento pessoal. A tensão e a angústia inerentes ao facto de se considerar diferente (para si e para os outros), poderão ter propiciado a sua maior predisposição para a vitimização. Mais tarde, essas marcas acabaram por se desvanecer quando com 14/15 anos voltou ao sistema formal de educação, no âmbito de um curso de formação profissional. Alexandrino recorda como se isolava dos pares, não conseguindo estabelecer relações de amizade e de companheirismo com os colegas de escola.

“Mas eu sentia porque lembro-me de não ter amigos dentro da escola, não convivía, esperava mesmo pela saída para brincarmos cá fora, lembro-me dessas situações até ao ponto de me libertar desse fantasma, acho que sofri um bocadinho... porque, é assim, eu sentia que estava a ser rejeitado, se for preciso as pessoas estavam-me a tratar de uma maneira igual, mas eu tinha, eu tinha a minha maneira de ver que eles estavam-me a tratar doutra maneira, está a ver, se for preciso até era mesmo aquele fantasma que eu tinha, até libertar-me, até sair da escola.” (32 anos, seis anos de escolaridade, empregado da administração, comércio e serviços).

Apesar de ter feito apenas a antiga 2ª classe, Mónica ainda se recorda da forma reprovável como era tratada pelos colegas de turma e das relações conturbadas que mantinha com eles. A acusação de falta de higiene e de limpeza (a “sujidade”) é mais uma informação estigmatizante que compunha o estereótipo que recaía sobre a entrevistada e que ainda pesa sobre muitas crianças ciganas. A entrevistada afirma:

“A gente entrava na escola, começavam ‘olha a cigana, a cigana é assim, a cigana é assado’, os putos, quando era a hora do recreio, às vezes não sei porquê, ou às vezes queriam andar à porrada e andavam a provocar e chamavam nomes, ‘tu és cigana, tu tens isto, tu tens piolhos, tu estás toda porca’, era sempre assim...” (34 anos, trabalhadora não qualificada dos serviços).

Outros entrevistados revelam que eram tratados de forma diferenciada, embora de forma supostamente positiva. Marisa lembra-se de ser sido alvo de um tratamento privilegiado porque contrariava o estereótipo:

“A minha professora, tinha 6 anos, eu lembro-me de ela andar a apresentar-me às professoras e a dizer assim: ‘olhem lá para a minha ciganita, tão bonita que nem parece cigana.’ E isso ficou porque...Porquê? Porque o que é esperado de um cigano é piolhos, ranho e sujo. Não se espera outra coisa porque se já for diferente já não é cigano.” (29 anos, nove anos escolaridade, empregada da administração, comércio e serviços).

Em algumas escolas tende-se a concentrar as crianças ciganas na mesma turma, ainda que de idades diferentes, até porque muitas delas têm fortes ligações familiares e afetivas entre si, e por isso também não querem ser

separadas. Nestas situações, por norma, têm de conviver com crianças com idades inferiores às suas e que com facilidade as superam nas tarefas académicas. Para Gamella (1996, pp. 143-4), isso pode levá-las a interiorizar uma espécie de inferioridade, o que poderá ainda rebaixar mais a sua autoestima pessoal e social. De uma forma geral, a escola parte do pressuposto que a homogeneidade cultural e étnica facilitará as aprendizagens. Com efeito, alguns estudos indicam que os resultados escolares poderão ser mais positivos em ambientes de aprendizagem multicultural e multiétnica (Abajo e Carrasco, 2004).

Para os entrevistados, há uma espécie de clivagem territorial entre as Áreas Metropolitanas e zonas urbanas e as regiões do interior, com destaque para os lugares de pequena dimensão. Com efeito, os eventos discriminatórios e práticas segregacionistas referenciadas ocorrem em locais situados no interior do país, não sendo mencionadas ocorrências desse tipo em meio urbano. São formas de coartar o convívio com não ciganos numa fase precoce da vida das crianças ciganas, o que é perspectivado como algo passível de influenciar negativamente as futuras representações e relacionamentos entre ciganos e maioria, acentuando assim a marginalização e segregação. João afirma: “e partir dessa idade é que é pior” (45 anos, sabe ler e escrever, trabalhador não qualificado do comércio, à procura trabalho). Sara culpabiliza os não ciganos, pois, “os ciganos não se importam de conviver com os não ciganos, estes é que são racistas.” (68 anos, quatro anos de escolaridade, reformada, trabalhadora não qualificada do comércio). Glória tem seis filhos e estes nunca experienciaram esse tipo de práticas. A entrevistada responsabiliza os adultos, já que “as crianças não têm culpa de as pessoas adultas serem racistas, não é?” (37 anos, sabe ler e escrever, recebe RSI e ajuda o marido nas feiras).

Júlio evidencia a revolta que esse tipo de ações gera nos ciganos, na medida em que rebaixa o seu orgulho pessoal e a sua autoestima como grupo:

“Não querem os ciganos na escola, acho mal, isso é discriminação. Por exemplo, numa escola há 20 senhores e 10 ciganos e não querem lá os ciganos, é claro que

eles ficam revoltados. Por causa disso muitos ciganos não sabem ler, isso já aconteceu várias vezes (...). Acho mal, porque os ciganos querem entrar na sociedade e assim não conseguem. As pessoas têm que ajudar. Isso dá-me desprezo e ainda é pior, porque a pessoa sente-se em baixo, mas isso também dá força”. (33 anos, não sabe ler e escrever, empregado da administração, comércio e serviços).

Os entrevistados, como é o caso de Romana, conhecem por via da televisão ou já ouviram falar em conflitos localizados no interior do País, em que as famílias não ciganas não querem “juntar os filhos com os ciganos...mas é fora de Lisboa” (34 anos, portuguesa, não sabe ler e escrever, inativa). Estas reações comportamentais por parte da população não cigana são classificadas pelos entrevistados como racismo. As populações que rejeitam a presença das crianças ciganas na escola contradizem-se a elas próprias, já que geralmente e segundo Rui, essas pessoas não ciganas tendem a afirmar: “ ‘Não, eu não sou racista. Eu só não quero é ter os meus filhos juntos com os ciganos.’ Isso passa-se porque, como lhe disse, nós os ciganos, estamos a tentar integrar-nos há muito pouco tempo...” (32 anos, sete anos de escolaridade, técnico de nível intermédio e independente do comércio e serviços).

Estes eventos que criam atritos entre ciganos e não ciganos radicam em acusações que recaem sobre as crianças ciganas, sendo-lhes geralmente atribuídos comportamentos disruptivos e inusitados. Clara revela que ficou “chocada” com o que viu na TV, e pergunta “como é que ainda há pessoas que conseguem fazer isso?” Ainda se recorda das acusações que recaíam sobre as crianças ciganas: “até diz que batiam ou que levavam facas e não sei o quê. Aí está, essas pessoas que são assim, eu acho que têm de ser ajudadas. Porque se elas não são ajudadas, se ninguém se interessar, vão continuar.” (29 anos, sabe ler e escrever, trabalhadora não qualificada do comércio).

As manifestações de hostilidade são desencadeadas pelos não ciganos, e para os entrevistados tais reações indiciam rejeição e uma vontade de afastamento por parte da maioria. Júlio afirma que é por isso que os ciganos não conseguem integrar-se na sociedade envolvente: “desprezo, e

ainda é pior, porque a pessoa sente-se em baixo, mas isso também dá força.” (33 anos, não sabe ler e escrever), Marta mostra-se irritada quando se aborda esta questão, culpabilizando os não ciganos que negam o direito dos ciganos à educação, e devolve a pergunta ao investigador:

“Eu acho que eu é que devia perguntar a vocês isso, não era ao contrário. Porque é que vocês não querem? Porque é que vocês acham que têm mais direitos que nós de estudar? Porquê? Não me sabe responder? Vocês não compreendem a gente... depois é que a gente não gosta de misturas. Vocês é que não. Quando são pequenos... Parece que nós vamos comê-los. Somos o papão!” (21 anos, seis anos de escolaridade, trabalhadora não qualificada do comércio).

As relações de comunicação entre família e escola são por vezes conturbadas, nomeadamente quando ocorrem situações de conflitualidade entre crianças ciganas e crianças não ciganas e eventualmente pessoal auxiliar ou também docente. Nestas situações, por norma, a família intervém em defesa do indivíduo agredido, como fica bem evidente do relato de Fábio:

“Principalmente o meu irmão andou à porrada com um africano, ele tem 12 anos, deu porrada num africano e a empregada era africana e pôs-se para o meu irmão, acho que qualquer coisa assim, ele tinha uns óculos, deu-lhe assim e ficou a deitar sangue no meio dos dentes. Depois foi lá a minha avó, a minha mãe não estava lá, não estava lá ninguém, foram lá e ela saiu de manhã, que ele entrava de manhã na escola, e ela saiu de manhã, já não a apanhámos. Defendeu, pronto, a raça dela. Aí houve racismo.” (16 anos, sete anos de escolaridade, frequenta curso de formação profissional).

Alguns dos entrevistados assinalam que, por vezes, há diferenciações mesmo no processo de ensino-aprendizagem que é proporcionado à criança cigana na escola comparativamente à criança não cigana. Há quem considere, como Cristiana, que em algumas escolas os professores negligenciam de forma intencional a aprendizagem da criança cigana. Essa ao sentir-se discriminada vai reagir, recusando e afastando-se da escola, porque “os professores só ensinam os não ciganos” (43 anos, nove anos escolaridade, beneficiário RSI, trabalhador não qualificado do comércio). Rotuladas de “crianças difíceis”, desobedientes às regras, agressivas,

hiperativas, indisciplinadas, ao sentirem-se rejeitadas e desavindas podem recusar e resistir à escola, afastando-se e sentindo-se frustradas. David aponta as dificuldades que são especialmente experienciadas na escola pelas crianças que residem em bairros degradados e bairros sociais rotulados de problemáticos e perigosos. Não tem dúvidas de que na escola as crianças são tratadas de forma diferente, carregando o estigma de serem agressivas e “selvagens” (37 anos, quatro anos de escolaridade, desempregado).

No que se refere à relação que os ciganos estabelecem com a instituição escolar, torna-se necessário atender às estratégias de socialização e ao estilo de educação geralmente adotado pelos pais e que parecem distantes do que a escola preconiza e está à espera quando acolhe estas e outras crianças. Seabra (1994, p. 102) relembra, a propósito da análise das estratégias de socialização em grupos socioculturais distintos que “a escola deverá contar com o poder de socialização familiar e, ao mesmo tempo, ter consciência de que participa, de forma decisiva, na ampliação ou redução das probabilidades de sucesso escolar das crianças, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade.”

Na socialização das crianças ciganas assume particular importância a dinâmica relacional e afetiva tanto a nível dos processos intrafamiliares como comunitários. Como bem refere J.-P. Liégeois (1987, p. 61), “a educação da criança é coletiva. Ela vive habitualmente no seio de três ou quatro gerações, e a sua socialização tem lugar neste conjunto que assegura coesão, coerência, continuidade e segurança.” Claro que a socialização não é unidimensional, havendo sempre um jogo de influências múltiplas, sendo por isso “multidimensional e sistémica” (Seabra, 1994, p. 30), dado que a preparação das crianças tem por base a experiência de vida.

Mas outros fatores entram em jogo e convém aqui convocar, ainda que de forma breve, os estereótipos mútuos dos professores face às famílias ciganas e de algumas famílias face à instituição escolar, que não passam despercebidos aos próprios entrevistados. Estão cientes de que, de uma forma geral, os pais são considerados como seres hostis à escola, os

códigos de funcionamento e a linguagem usada pelos professores e outros funcionários parecem-lhes distantes e incompreensíveis. A incomunicação com a escola também se relaciona com os projetos familiares e a organização familiar; a importância do *habitus* que integra todas as experiências sociais passadas e do capital étnico.¹ Parece haver um desencontro de saberes e expectativas, revelando alguns dos entrevistados um sentimento de exterioridade e até de impotência face à escola.

A ausência ou a escassez de habilitações escolares dos pais, assim como os ritmos que marcam a sua atividade económica, interferem na qualidade do acompanhamento de que as crianças são alvo. Assim, uma das dificuldades que estas crianças experimentam prende-se com a falta de acompanhamento ao nível da realização dos trabalhos escolares. Filipe realça: “os familiares são ‘atrasados’, não sabem ler, nem escrever” (29 anos, três anos de escolaridade, trabalhador não qualificado do comércio, detido).

As condições objetivas de existência têm um forte impacto no percurso escolar destas crianças, assim como a motivação pessoal e familiar. Ir à escola é ainda uma obrigação e não uma prioridade. Jorge faz referência ao lugar que a escola ocupa no sistema de valores do grupo cigano:

“(…) enquanto os comuns dos cidadãos foram educados para que a escola seja uma coisa essencial na minha vida, para o meu percurso de vida, para o puto, ele em casa é educado, ele vai à escola porque te obrigam a ir, quando tiveres, quando acabares a escola tu vais é para a venda, por isso a escola não te vai servir para nada.” (47 anos, ensino superior, quadro técnico intelectual e científico).

¹ Bourdieu (1998) faz referência ao capital económico, cultural e social, mas também ao capital simbólico, o qual está ligado ao reconhecimento, à visibilidade e à admiração que são conferidas pela sociedade ao indivíduo, transmitindo-lhe assim uma razão de ser e um sentido à sua vida. O autor define este tipo de capital como “qualquer propriedade (qualquer espécie de capital, físico, económico, cultural, social) que seja percebida por agentes sociais cujas categorias de perceção são tais que eles são capazes de a conhecer (de se aperceberem dela) e de a reconhecer, concedendo-lhe valor.” (1997, p. 80). Não querendo nós fazer uma transposição abusiva deste conceito para o quadro de discussão das questões da etnicidade, parece-nos que não será totalmente descabido falar em capital étnico, sendo aqui encarado como os recursos e os poderes identitários associados às pertenças étnicas conhecidas e reconhecidas, e que podem ser mobilizados pelos atores em contextos e situações de interação social.

A escola é ainda encarada pelos ciganos como uma instituição da sociedade maioritária (não cigana), com a qual se mantém ainda uma relação de suspeição e de temor. Para Jorge, a escola é encarada pelos ciganos como uma “entidade do Estado, durante séculos, e o Estado sempre nos serviu para reprimir, não nos serviu para dar nada, sempre serviu para nos empurrar, para nos bater...” (47 anos, ensino superior, quadro técnico intelectual e científico).

Mais recentemente, numa pesquisa qualitativa¹ que decorreu entre meados de 2013 e finais de 2015 e que teve por finalidade identificar e compreender alguns dos fatores-chave para a continuidade escolar e sucesso educativo dos ciganos em contextos educativos plurais e marcados pela interculturalidade, deparamo-nos com estratégias semi-camufladas de segregação em meio escolar. Em particular, o nosso olhar neste contexto, focaliza-se sobre uma turma do 3.º ano (1.º ciclo do Ensino Básico) composta por um elevado número de alunos ciganos de uma escola que se localiza numa freguesia periférica do município de Lisboa. Nesta escola observou-se que esta turma era composta por 20 alunos, sendo que 13 eram ciganos, cujas idades oscilavam entre os 8-11 anos de idade e alguns já acumulavam três retenções. O número de alunos ciganos é claramente desproporcional face à composição social da envolvente à escola. Esta escola era conhecida como a “escola dos ciganos”. Durante a observação das aulas o panorama revelou-se mais grave, uma vez que constatámos que alguns destes alunos praticamente não sabiam ler ou escrever e que os livros e materiais que efetivamente trabalhavam correspondiam ao 1º ano de escolaridade. Estamos perante uma turma de nível apesar de tal nunca ter sido oficial e formalmente reconhecido pelos professores e funcionários. Na turma em análise observamos trajetórias escolares marcadas por atrasos de aprendizagem acumulados e que começam no 1.º ciclo e que se prolongam nos ciclos seguintes, o que acaba por confluir no

¹“Factores-Chave para o sucesso e continuidade dos percursos escolares dos ciganos: indivíduos, famílias e políticas públicas” financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, Ref.º PTDC/IVC-PEC/4909/2012, que decorreu nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, levado a efeito por uma equipa do CIES-IUL e da Uab.

encaminhamento para medidas de compensação educativa (Mendes, Magano e Costa, no prelo).

Notas finais: sobre a relação escola-família

Apesar das mudanças em curso serem já salientes e de uma maior presença das crianças e jovens ciganos na escola pública, subsistem ainda diferenças significativas entre as lógicas organizativas e de funcionamento da instituição escolar e das famílias ciganas. Em primeiro lugar, os procedimentos pedagógicos da escola parecem continuar a ser descoincidentes pelos acionados no seio do grupo familiar, em que se privilegia a aprendizagem com base em experiências reais, ou seja, os saberes adquiridos e incorporados são simultaneamente saberes-ser e saberes-fazer¹. Como diz Jean-Pierre Liégeois (1987, p. 63) os procedimentos pedagógicos “desenrolam-se no contexto de tarefas reais, pela participação, e não através de uma instrução verbal, e como preparação para uma participação futura.” Em segundo lugar, os conteúdos pedagógicos também são de ordem muito distinta, salientando o mesmo autor que para os ciganos os problemas são essencialmente os do seu quotidiano, “os da interação pessoal, as generalizações lógico-formais são desconhecidas, inúteis e substituídas por simbolismos concretos e particulares, que remetem para as experiências partilhadas e recíprocas.” (Idem).

Em terceiro lugar, a lógica de organização intrínseca ao grupo cigano continua a ser distante da forma como se estrutura a instituição escolar. O seu modo de vida assenta no presente, no imediato, na sobrevivência e gestão do quotidiano, valorizando mais os resultados do que os processos. Possuir um determinado nível de escolaridade não é assim tão importante para o capital étnico e relacional do indivíduo no interior do seu *ingroup*. Nos ciganos é ainda a família que tem a missão de educação por excelência, e não a escola. Mas para os não ciganos, a educação que é proporcionada pelos pais ciganos é marcadamente

¹ Liégeois (1987, p. 216) acrescenta ainda que “fora da experiência da criança, todos os significados no seio da escola não refletem, para ela, qualquer significado.”

permissiva, desleixada, por vezes até negligente em que não há interdições, regras, castigos físicos e controlo. Contudo, a realidade vai além do que é aparente e, de facto, estas crianças são preparadas desde muito cedo, num processo coletivo e com uma forte carga afetiva, para a sua autonomia e independência, bem como para o respeito dos valores basilares e estruturadores do grupo cigano. A socialização destas crianças tem marcadamente um caráter inter-geracional e ocorre normalmente num contexto da família alargada, mas de forma informal, não burocratizada, experiencial, por observação, imitação, mimetismo; por via do convívio entre várias gerações e de forma coletiva, em que os tempos, papéis e tarefas se cruzam, não sendo espartilhados, mas sim contextualizados numa lógica cultural policrónica (Hall, 1976).

Referências Bibliográficas

- Anthias, Floya (1990). Race and class revisited - conceptualising race and racisms. *The Sociological Review*. Vol. 38, nº 1, 19-42.
- Bereményi, Bálint Ábel & Carrasco, Sílvia (2015). Interrupted aspirations: research and policy on Gitano education in a time of recession, in Spain. *Intercultural Education*, 26 (2), 1-12. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2015.1028166>, consultado em 5 de junho.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razões práticas: sobre a teoria da ação social*. Oeiras: Celta Editora.
- Bourdieu, Pierre (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- DGEEC (2018). *Perfil escolar da comunidade cigana 2016/17*. Lisboa: DGEEC.
- EU Fundamental Rights Agency (2016). *Segundo Inquérito sobre Minorias e Discriminação na União Europeia Ciganos: resultados seleccionados*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- EU Fundamental Rights Agency (2017). *Fundamental Rights Report 2017*, Disponível em: <http://fra.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/annual-reports/fundamental-rights-2017#roma>, consultado em 5 de junho.

- Farkas, L. (2014). *Report on discrimination of Roma children in education*. Brussels: European Commission.
- Gamella, J. F. (1996), *La Población Gitana en Andalucía. Un Estudio Exploratório de sus Condiciones de Vida*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Gatti, Roberta; Karacsony, Sandor; Anan, Kosuke; Ferre, Celine; de Paz Nieves, Carmenm (2016). *Being Fair, Faring Better: Promoting Equality of Opportunity for Marginalized Roma. Directions in Development--Human Development*. Washington, DC: World Bank. © World Bank. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/23679>, consultado em 5 de junho.
- Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- Liégeois, Jean-Pierre (1987). *A escolarização das crianças ciganas e viajantes*. Relatório da Comissão das Comunidades Europeias, Luxemburgo: Ed. CEE
- Mendes, Maria Manuela (2007). *Representações face à discriminação: ciganos e imigrantes russos e ucranianos na área metropolitana de Lisboa*. Tese de Doutoramento em Ciências Sociais, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Mendes, Maria Manuela; Magano, Olga e Candeias, Pedro (2014). *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações.
- Mendes, Maria Manuela; Magano, Olga e Costa, Ana Rita (2018, no prelo), *Ciganos Portugueses: escola e mudança social, Sociologia Problemas e Práticas*.
- Miles, Robert (1989). *Racism*. London: Routledge.
- Miles, Robert and Malcolm Brown (2003). *Racism*. London and New York: Routledge.
- Oliveira, Vanessa (2017). *Relatório Monográfico do 3.º ano de Licenciatura em Serviço Social*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Pordata (2014), Disponível em: <https://www.pordata.pt/en/Portugal>, consultado em 5 de junho.

Powell, Ryan and Lever John (2017), Europe's perennial 'outsiders': A processual approach to Roma stigmatization and ghettoization. *Current Sociology*. Vol. 65(5), 680–699.

Presidência do Conselho de Ministros (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Seabra, Teresa (1994). *Estratégias familiares de socialização das crianças, etnicidade e classes sociais* (dissertação de mestrado). Lisboa: ISCTE.

Smelser, Neil and Paul Bales (eds.) (2001). *International Encyclopedia of the Social & Behavior Sciences*. Vol. 19. Oxford: Elsevier, pp. 12 681-684; 12 694-706; 12 716-723.

UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.

Wieviorka, Michel (1991). *L'espace du racisme*. Paris: Éd. du Seuil.

Wieviorka, Michel et al. (1992). *La France Raciste*. Paris: Éd. du Seuil.