

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Departamento de Sociologia

CONSTRUIR O QUE NÃO É HERDADO:
CASOS DE SUCESSO ESCOLAR NA MINORIA CIGANA

Sónia Marina Lopes da Silva Antunes

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação e Sociedade

Orientador:

Professor Doutor Fernando Luís Machado

Janeiro de 2008

Ao Bé,
e à Isaura
que não me permitiram desistir

Resumo

O presente estudo preocupa-se com a questão do sucesso escolar de indivíduos pertencentes à minoria cigana, em Portugal. Procurou-se encontrar respostas para aquilo que contribui e influencia positivamente esse percurso escolar. As principais perspectivas teóricas são as de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire onde se procuram pontos de convergência e de divergência sobre as problemáticas do sucesso escolar, da reprodução social, das classes sociais, da mobilidade social e das singularidades sociais.

Bourdieu possibilita o entendimento das dinâmicas dos grandes grupos sociais, da reprodução social, dos *habitus* de classe; Lahire reflecte a preocupação pela especificidade de cada indivíduo nas suas trajectórias singulares.

Do enquadramento teórico foram retirados e trabalhados os conceitos-chave. O modelo de análise operacionaliza esses conceitos. Em torno do sucesso escolar deste grupo de ciganos estão os contextos escolares, os contextos familiares, as redes de sociabilidade e as relações interétnicas.

A recolha da informação foi feita por entrevista. A análise sociológica dos discursos dos entrevistados submeteu-se às dimensões temáticas pré-estabelecidas. Conheceram-se, passo a passo, as dimensões onde se articulam os contextos familiares, escolares, as redes de sociabilidade e as relações interétnicas, que influenciaram as trajectórias dos entrevistados.

Da análise efectuada, ressalta que os casos de sucesso escolar de ciganos se devem às estratégias educativas das famílias, à riqueza das redes de socialidade interétnicas, ao valor atribuído à escolaridade, em consonância com a fraca etnicidade dos indivíduos em questão.

Palavras-chave: Sucesso escolar, mobilidade social, singularidades sociais, etnicidade.

Abstract

The present study deals with the topic of educational achievement among individuals who belong to ethnic minorities, in this case the gipsy minority, in Portugal. We have been looking for answers such as the factors that contribute and influence positively these minorities' school path. The main academic/ theoretical perspectives are the ones from Pierre Bourdieu and Bernard Lahire in which we can find both convergent and divergent points about this problematic of educational achievement, social reproduction, social classes, social mobility and social singularity, operated on the model of analyse.

Bourdieu manages to show us the dynamic understanding of large social groups, social reproduction, class *habitus*; Lahire reflects upon the specificity of each individual on his singular path.

Adjoining and thus influencing the gipsies' group educational achievements we have identified: the school context, the family context, the sociability networks and the interethnic relationships. The method we used to collect information was the interview.

The sociological analysis of the interviewees' speeches followed the pre-established dimensions. Step by step we have understood the dimensions where the family and scholars contexts, the sociability nets and interethnic relationships interact, which have had effect on the interviewees' trajectories.

We have concluded that the school achievement among this group of gipsies is the outcome of not only educational family strategies and the richness of sociological interethnic networks but also of the value given to a school degree together with the feeble ethnicity of the individuals in question.

Keywords: educational achievement, social classes, social singularities, ethnicity

Índice

1 - Introdução	7
2 - Enquadramento teórico	11
2.1 - O conceito de (in)sucesso escolar	11
2.2 - Habitus e etnicidade	19
2.3 - Estilos educativos.....	23
2.3.1 - Códigos linguísticos e a linguagem cigana.....	23
2.3.2 - Estratégias familiares	24
2.4 - Processos e perspectivas da educação.....	26
2.4.1 - Socialização	26
2.4.2 - Bourdieu: a conversão dos capitais.....	28
2.4.3 - Bernard Lahire: uma sociologia à escala individual.....	31
2.5 - Mobilidade social.....	32
3 - Retrato da minoria cigana	34
3.1 - Portugal e o (in)sucesso escolar nas classes desfavorecidas.....	36
3.2 - Caracterização e posicionamento da minoria cigana face à escola.....	38
4 - Modelo de análise	43
5 - Metodologia	47
5.1 - Porquê “estes” e não outros?.....	47
5.2 - Caracterização da população entrevistada	48
5.3 - Técnicas e material utilizado para as entrevistas	50
6 - Análise e apresentação dos dados	52
6.1 - Hélio.....	53
6.1.1 - Contextos escolares.....	53
6.1.2 - Contextos familiares	56
6.1.3 - Redes de sociabilidade e relações interétnicas.....	58
6.2 - Paulo	61
6.2.1 - Contextos escolares.....	61
6.2.2 - Contextos familiares	64
6.2.3 - Redes de sociabilidade e relações interétnicas.....	68
6.3 - Ana.....	70
6.3.2 - Contextos familiares	72

6.3.3 - Redes de sociabilidade e relações interétnicas.....	75
6.4 - Pedro	78
6.4.1 - Contextos escolares.....	78
6.4.2 - Contextos familiares	81
6.4.3 - Redes de sociabilidade e relações interétnicas.....	83
6.5 - Manuel	86
6.5.1 - Contextos escolares.....	86
6.5.2 - Contextos familiares	90
6.5.3 - Redes de sociabilidade e relações interétnicas.....	92
6.6 – Marcelo.....	95
6.6.1 - Contextos escolares.....	95
6.6.2 - Contextos familiares	97
6.6.3 - Redes de sociabilidade e relações interétnicas.....	99
7 - Perfis de Sucesso.....	101
8 - Conclusões	113
Bibliografia.....	116

1 - Introdução

No âmbito das Ciências Sociais e da Educação, tem-se procurado encontrar os fundamentos que estão na base do insucesso escolar, mas também se questiona o contrário, ou seja, o sucesso escolar de pessoas de meios desfavorecidos.

Questionando-nos sobre este fenómeno, fomos mais longe no sentido de procurar o sucesso escolar em indivíduos de grupos minoritários desfavorecidos, mais concretamente na minoria cigana.

Neste estudo interessa-nos encontrar casos de sucesso escolar de indivíduos pertencentes à minoria cigana. É esse o nosso objecto de estudo.

Se praticamente não há estudos sobre o sucesso escolar de indivíduos de etnia cigana, a verdade é que se pode verificar este fenómeno em Portugal. Por isso colocámos a seguinte questão: *como é que se vão ultrapassando os obstáculos existentes na instituição escolar, por um lado, e na família, por outro, de modo a influenciar positivamente o percurso escolar desses indivíduos?*

Isto porque, segundo vários autores (Liégeois, 1989, 1994, 2001; Enguita, 1996), a minoria cigana valoriza menos o saber formal da escola do que os não ciganos e, por outro lado, os grupos dominantes não fazem esforço no sentido de tirarem esta minoria do analfabetismo, razões que convergem para a não escolarização da minoria cigana.

Enquanto grupo minoritário específico, com traços culturais muito marcados, procurámos enquadrá-lo naquilo que se pode chamar, de certo modo, uma categoria social ou classe social, apelando às abordagens de Bourdieu e Passeron (1970, 1985). Estes autores são aqui trabalhados porque nos interessam as questões relacionadas com as teorias da reprodução social e das classes sociais. Com algum relevo, a teoria dos *habitus* de Bourdieu (1979, 1980) marca uma boa parte deste trabalho. Em confronto com todas estas teorias, considerámos a questão da mobilidade social.

Porque estamos numa sociedade de classes onde é possível a mobilidade social individual, Bernard Lahire (1994, 1995, 2003, 2004, 2005) é também um dos autores eleitos, porque nos seus estudos empíricos tem-nos mostrado que há sucesso escolar de indivíduos pertencentes a classes sociais desfavorecidas, contrariando os princípios da teoria da reprodução social de Bourdieu e Passeron (1964). Os contributos de Lahire são aqui muito aproveitados, desde a ideia de uma sociologia à escala individual, às questões relacionadas com a família e a escola (Vincent, Lahire e Thin, 1994).

Em Portugal, os trabalhos de investigação sobre a minoria cigana prendem-se mais com as dinâmicas culturais deste grupo, mas a questão particular do sucesso escolar, ou mesmo do insucesso escolar, não tem tido a atenção que merece. Encontramos alguns autores (Casa-Nova, 2002; Mendes, 2005), que nos seus estudos sobre os ciganos fazem alguma referência às questões relacionadas com o insucesso escolar, mas nenhum incide especificamente sobre casos de sucesso escolar de indivíduos de etnia cigana como os que aqui são apresentados e analisados.

Por esta razão, um dos objectivos que pretendemos com este estudo é compreender como é que se fizeram as trajectórias escolares destes indivíduos, procurando também entender como é que se desenvolveram as interacções destas famílias ciganas, entre si e com a escola, e ainda como é que os indivíduos em causa “superaram” todos os obstáculos sociais e culturais que se lhes depararam, dentro e fora da escola.

Da revisão da literatura efectuada, encontrámos alguns trabalhos sobre o insucesso escolar em Portugal (Benavente e Correia, 1980; Sebastião, 2006) onde os autores fazem uma relação entre este fenómeno e a pertença a determinado estrato ou grupo social. Almeida e Vieira (2006) também referem no seu trabalho alguns dados sobre o insucesso escolar, bem como a questão da massificação do ensino a partir de determinada altura, tal como mencionado por J. Sebastião (2006), chamando-lhe mesmo “escola de massas”.

Nesta perspectiva de uma “escola de massas”, que significa um abrir de portas a todos aqueles que têm vontade de estudar e com isso mudar o seu destino, apostámos na busca de indivíduos ciganos bem sucedidos. E porque não? Esse direito está contemplado na lei portuguesa. E ela é igual para todos. Assim, partimos da hipótese de existirem casos singulares de ciganos com sucesso escolar e mobilidade social.

O desenvolvimento deste trabalho de investigação tem dois grandes momentos: um de exploração teórica, onde explanamos com rigor os autores que dão suporte apropriado ao objecto de estudo; outro de procura, “observação” e análise dos dados encontrados, junto da população escolhida. Aqui, só nos interessaram os casos de sucesso escolar para lá do ensino obrigatório. Ou seja, seleccionámos ciganos que frequentam ou completaram o ensino secundário e o ensino superior.

A parte destinada ao enquadramento teórico, está dividida em pontos temáticos, que marcam as preocupações que orientaram este trabalho. Assim, o conceito de “sucesso escolar”, tomado como conceito principal, foi trabalhado com o que o contradiz: o insucesso escolar. Neste ponto, problematizamos os dois conceitos.

É ainda neste desenvolvimento teórico sobre a problemática do sucesso escolar e do seu oposto, que fazemos uma articulação entre as teorias das classes sociais, da reprodução social, com a da desigualdade de oportunidades, e dos “trânsfugas” de classe. Para o efeito, seleccionámos os contributos oferecidos por Bourdieu e Passeron, mas também Lahire, bem como Boudon, Giddens, só para citar alguns autores que ajudaram a melhor entender as questões mais importantes sobre o “lugar” que ocupam na sociedade portuguesa os entrevistados deste estudo.

Um outro ponto é dedicado às questões do *habitus* e da etnicidade. Aproveitámos, mais uma vez, os contributos de Bourdieu, para o primeiro conceito, e os de Machado (2002) e Casa-Nova (2002) para melhor desenvolvermos aquilo que se entende por etnicidade.

Por se tratar de indivíduos ciganos, tivemos em consideração os aspectos e formas como a minoria cigana educa os seus filhos em relação à escola, quais as estratégias que têm em relação à vida dentro do grupo, mas também com todos os que não são ciganos.

Também salientámos, em matéria de educação, as preocupações que alguns grupos emergentes dentro desta minoria étnica têm revelado, no sentido de “apostarem”, e com isso se mobilizarem, numa educação escolar formal para os seus filhos. É aquilo que alguns autores consideram como estratégias educativas familiares (Kellerhals e Montandon, 1991). Neste ponto, mais uma vez fazemos também o aproveitamento daquilo que Bourdieu e Lahire nos oferecem, procurando as suas convergências, diferenças e especificidades.

Dedicámos um ponto ao conceito de mobilidade social. Foi importante referir como é que este fenómeno pode resultar do esforço de um indivíduo que tendo incorporado um certo “*habitus* de etnia”, incorpora também o que se considera ser o saber escolar formal – que vai, sem dúvida, conferir novas qualificações e, em consequência, competências profissionais reconhecidas. Torna-se possível, assim, ajudar a transpor as barreiras de uma classe social para outra mais elevada.

Depois, há um capítulo que nos dá um “retrato da minoria cigana”, se assim se pode chamar, onde procuramos as especificidades mais marcantes desta minoria, especificidades essas que nos ajudam a compreender melhor a sua relação com a escola.

Foi também necessário contextualizar a questão do insucesso e sucesso escolares em Portugal, uma vez que, segundo a revisão de literatura feita, o insucesso e o abandono escolares são uma das características deste grupo. Para o efeito, demos algum relevo às preocupações de alguns autores que, nos seus estudos, o têm demonstrado, tal como Benavente (1980, 1988, 1994) e Sebastião (2006), entre outros.

A revisão de literatura serviu-nos para melhor circunscrever e aprofundar o objecto de estudo. Foi isto que permitiu construir o modelo de análise onde são salientadas as dimensões que nos permitiram melhor compreender o sucesso escolar dos indivíduos seleccionados para este estudo.

Segue-se depois o capítulo que contém a pesquisa empírica, onde apresentamos a população escolhida, fazemos referência aos instrumentos e técnicas utilizados na recolha da informação, bem como a análise sociológica da mesma. Neste caso, a recolha da informação foi feita pela técnica da entrevista, tal como Lahire (1995) também fez, por permitir fazer uma “sociologia à escala individual”. Este estudo tem um carácter qualitativo e não quantitativo. São apenas algumas entrevistas, muito singulares, tal como em Fernandes (2007), autora que foi aqui seguida de perto, em muitos aspectos teóricos e metodológicos.

Os casos singulares são apresentados individualmente, fazendo-se a análise particular de cada um deles, de acordo com as dimensões seleccionadas. Este capítulo fecha com uma discussão dos resultados encontrados.

Depois da conclusão, onde não é esquecido o percurso teórico-metodológico, aparecem as referências bibliográficas, que foram utilizadas no “corpo” do trabalho, e em anexo vem o guião da entrevista.

2 - Enquadramento teórico

Pressupondo que há um número muito reduzido de ciganos que “vencem” na escola, interrogámo-nos: *como é que se vão ultrapassando os obstáculos existentes na instituição escolar, por um lado, e na família, por outro, de modo a influenciar positivamente o percurso escolar desses indivíduos?*

2.1 - O conceito de (in)sucesso escolar

Considera-se, a partir dos fundamentos desenvolvidos por Philippe Perrenoud (2003), que uma das definições possíveis de sucesso escolar está associada ao desempenho do aluno que obtém êxito satisfazendo as normas de excelência escolar. Também, se se tiver em linha de conta o sistema educacional em vigor num dado momento e espaço, teremos ainda como definição de sucesso escolar “o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional em relação às normas de excelência escolar em vigor”.¹

Podemos dizer que esta última definição é mais fecunda, uma vez que põe a tónica no sistema educacional dominante e vigente. Com isto, vamos tentar articular duas forças com pólos divergentes: a do sistema educacional vigente prosseguido pelos seus agentes com carácter normativo, de fechamento, e aquela que os alunos “ciganos” transportam consigo, dada pela família.

Podemos então entender o sucesso escolar como algo que é alcançado ou atingido positivamente ao nível escolar, ou seja, o facto de os indivíduos progredirem ano após ano, superando os diferentes níveis de ensino.

Partindo daquilo que se conhece do senso-comum, as comunidades ou minorias ciganas são designadas por itinerantes por não terem um domicílio fixo; também se diz que não valorizam o saber escolar formal, ou, visto ao contrário, não são bem “olhadas” e acolhidas na escola.

Com base no nosso objecto de estudo, vamos admitir, por avanço, que os entrevistados seguiram em frente, interiorizaram a escola como coisa positiva e viram nela uma “ponte” para uma vida melhor.

¹http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_21.html: 10/01/2007

O sucesso escolar de pessoas oriundas ou pertencentes aos grupos desfavorecidos tem sido objecto de estudo de alguns autores no âmbito da sociologia da educação e das desigualdades, como podemos verificar nos trabalhos de Bourdieu e Passeron (1970, 1985) e de R. Boudon (1981).

Este último evidencia a problemática da desigualdade de oportunidades perante o ensino. A um outro nível mais singular, temos os trabalhos de Bernard Lahire (1994, 1995, 2004, 2005), mais voltados para o aprofundamento biográfico das razões do (in)sucesso escolar, isto é, direccionados para uma “sociologia à escala individual”.

Em Portugal, os estudos sobre o sucesso escolar de indivíduos de grupos desfavorecidos são quase inexistentes, não podendo por isso ser ignorado o recente trabalho de Isaura Fernandes (2007) onde esta autora privilegia os autores acima referidos, que serão também adoptados no presente trabalho. Mas o seu autor de eleição é sem dúvida Bernard Lahire. Fernandes acompanha e adopta a abordagem teórico-metodológica deste autor, buscando também em profundidade as razões que levaram ao sucesso de cada um dos seus entrevistados, oriundos de meios populares com fracos recursos.

O estudo desta autora sobre casos improváveis de sucesso escolar, leva-nos a considerar que cada vez mais estamos em presença, em Portugal, do fenómeno da “escola de massas”.

João Sebastião (2006) desenvolve um estudo em torno das desigualdades sociais perante a educação básica, preocupado com os fenómenos do insucesso e do abandono escolar que hoje se continuam ainda a verificar em Portugal, mesmo depois da democratização do ensino. Este autor considera que, apesar da massificação do ensino, continuam a ser produzidas «gerações escolar e culturalmente “amputadas” (...)» dizendo que isto contribui para a reprodução das desigualdades sociais (p. 13).

Almeida e Vieira (2006) fazem também referência à “massificação do ensino”, bem como à questão da escolaridade obrigatória actual em Portugal, alargada para nove anos. Estas autoras referem também que os dados apurados no seu estudo revelam que há um aumento do número de alunos que ingressam no ensino nos seus diferentes níveis, mesmo no ensino superior.

Voltando às vertentes teóricas de Bourdieu e Passeron (1970, 1985), estes autores dizem, no estudo *Les Héritiers*, que o acesso ao ensino superior tem uma relação directa com o grau de escolaridade do pai e a posição que este ocupa na hierarquia das profissões. Querem com isto dizer que os “escolhidos” na selecção para o ingresso no ensino superior, são, desde logo, detentores de um “capital herdado”. Portanto, parece que aqueles que não acumulam esse

capital, também designado por “capital cultural”, correm o risco de não aceder ao ensino superior, bem como de não subirem na escala social.

Dizem estes autores o seguinte: “Le poids de l’héritage culturelle est tel que l’on peut ici posséder de façon exclusive sans même avoir besoin d’exclure, puisque tout se passe comme si n’étaient exclus que ceux qui s’excluent” (Bourdieu e Passeron (1964/1985:43). Assim, há como que um caminho ou “destino” pré-determinado à partida, que faz com que muitos desistam de empreender na luta pelo acesso a um nível social mais elevado do que aquele a que pertencem.

À luz dos fundamentos teóricos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, considera-se que para os estudantes oriundos da burguesia culta, a cultura está presente desde a infância. Isto quer dizer que eles foram banhados no universo da cultura erudita, bem precocemente. Ou seja, é corrente, ao longo dos seus processos de socialização primária e secundária (Berger e Luckmann, 1997), manipularem livros, frequentarem museus, viajarem, assistirem a, conversações onde a linguagem é cuidada e vigiada, etc, em que as palavras e as ideias proliferam e fluem.

Deste modo, estes herdeiros adquirem essas disposições para falar e pensar, sem esforço aparente, onde a língua culta é a língua natural. Esses jovens integram desde a infância as regras do saber-viver intelectual e do saber-pensar. O mesmo não ocorre com os mais desfavorecidos (Bernstein, 1975).

Boudon (1981), a propósito do seu trabalho sobre a desigualdade de oportunidades em relação ao acesso ao ensino superior, faz referência à questão da “herança social”. Diz que esta “herança social” está ligada a outros factores determinantes que podem influenciar directamente, positiva ou negativamente, no (in)sucesso escolar.

Esses outros factores determinantes que Boudon considera, serão, por exemplo, a categoria sócio-profissional do pai, a política de educação vigente, o número de filhos em cada família, factores que se cruzam e articulam entre si numa dada sociedade. Olha analiticamente para tudo isto como um sistema. À luz da análise dos sistemas deste autor, tudo irá, certamente, “pesar” sobre a vida particular de cada indivíduo, assim como de determinados grupos sociais, com as suas especificidades, o que os torna bem distintos uns dos outros. Justifica-se assim, teoricamente, essa desigualdade de oportunidades.

Com uma nova abordagem, virada para o indivíduo enquanto pessoa singular, B. Lahire (1994, 1995, 2004, 2005) considera que o sucesso escolar que uma pessoa atinge tem muito a ver com aspectos mais particulares, mais ligados ao próprio indivíduo, às suas características

muito pessoais, às questões ligadas à família bem como à relação entre esta, a criança e a escola.

Este autor é aqui seguido de perto porque analisa a questão do sucesso escolar de pessoas das classes populares, um problema muito próximo do nosso objecto de estudo. Lahire partiu de uma realidade que se enquadra naquilo que se designa por “escola de massas”. Questiona-se sobre o sucesso escolar de indivíduos de meios desfavorecidos, por um lado, e por outro, interroga-se como é que existe e se verifica insucesso escolar de pessoas das classes favorecidas, ao contrário daquilo que Bourdieu e Passeron (1970, 1985) apontam como “quase certo” ou provável.

Lahire, no capítulo sobre *Les Raisons de l’Improbable* (in Vincent, Lahire e Thin, 1994) coloca a seguinte questão, do ponto de vista teórico: “*En comparant certaines familles sur l’ensemble des «atouts» ou des «ressources» qu’elles ont «objectivement» à leur disposition, le sociologue ne parvient pas toujours à s’y retrouver dans ses «comptes»*”, isto é, como é que famílias com melhores “capitais” têm filhos com dificuldades escolares, enquanto outras de menores recursos ou fracos “capitais” têm filhos com sucesso escolar. Esta questão central é que vai despoletar a necessidade do sociólogo se interessar por estas situações “atípicas”, como lhe chama Lahire (1994: 75).

Na verdade, Bourdieu e Passeron (1970, 1985), de acordo com a teoria da reprodução social, consideram que as “desigualdades” nos saberes de partida ligados à família, são inerentes à herança do capital cultural que o indivíduo recebe do seu grupo. Do mesmo modo, essas desigualdades também acabam por se reflectir no acesso ao ensino superior (Boudon, 1981), verificando-se que há uma correlação entre o défice de “capitais” e as dificuldades de acesso ao ensino superior, de indivíduos pertencentes às classes desfavorecidas.

Mas Lahire (1994) procura as razões mais palpáveis que sustentam as especificidades que encontra no seio das famílias, tais como as contradições existentes entre, tão só, o pai e a mãe de uma dada criança, não importa qual, em matéria dos conhecimentos que vão influenciar positiva ou negativamente o aproveitamento escolar ou mesmo a vida futura dessa criança (1994:94). Aqui, porventura estarão em jogo também as convergências ou divergências, mesmo as contradições até, dos vários agentes que contribuem de uma maneira ou de outra para a educação da criança.

Também estarão em jogo outros factores mais complexos. Lahire (2005) aprofunda os contributos de Bourdieu e Passeron (1970, 1985), faz o mesmo com as propostas de R. Boudon (1981) e parte para as questões que vão dar uma nova resposta aos fenómenos que se sucedem na vida de um indivíduo. Considera que é a partir da análise dos vários processos de

socialização que o indivíduo vai incorporando que é possível encontrar as respostas para o sucesso ou insucesso escolares.

Desta encruzilhada de fenómenos que vão ocorrendo na vida do indivíduo, onde acontecem as relações e interacções mais particulares, surgem forças contraditórias, favoráveis ou desfavoráveis, que vão de certo modo definir o “futuro” positivo ou negativo, aliados ao sucesso ou insucesso escolares, respectivamente, ao jeito das socializações (Lahire, 2003:53).

A particularidade do sucesso escolar de pessoas pertencentes à comunidade cigana vem abrir e despertar a curiosidade sobre outros factores que estão presentes na vida desses indivíduos, tais como as suas posições de classe e de grupo em relação aos “capitais” que possuem, mas também à influência que a escola, de maneira muito incisiva, pode exercer sobre cada uma dessas pessoas e, ainda, a heterogeneidade com que cada uma dessas pessoas incorpora a “forma escolar” (se tivermos em consideração Vincent, Lahire e Thin, 1994).

Marcelle Hardy (1994) faz uma abordagem pertinente, que ajuda a um melhor entendimento do nosso objecto de estudo, quanto à questão do papel socializador da escola. Esta autora considera que mais do que outras instâncias socializadoras, a escola, pela via da “forma escolar” e no contexto da relação pedagógica, transmite os saberes pré-estabelecidos, de modo a que os alunos incorporem esses saberes de acordo com essas regras pré-determinadas e não outras. É esse modo de socialização escolar que vai fazer com que os “socializados” no contexto escolar, apresentem depois o produto dessas socializações escolares através dos saberes apropriados: o saber-ser e o saber-fazer considerados socialmente pertinentes (1994:107).

No estudo que aqui se apresenta, interessa evidenciar os casos de sucesso que, certamente, se enquadram naquilo que é considerado estar “conforme” à “forma escolar” vigente. No entanto, e ainda de acordo com Hardy (1994) e também com Lahire (2003), vamos encontrar particularidades de incorporação da forma escolar que podem bem contrariar, ou mesmo entrar em choque, com a cultura do grupo familiar. É aquilo a que chamam “resistência escolar” característica dos alunos que, segundo Hardy, são “expostos a uma acção mais ou menos prolongada da forma escolar”, e que Lahire considera ser a “resposta” de um conflito cultural de oposição entre os universos social e familiar e a forma escolar.

Provavelmente, esse conflito cultural coloca-se também na minoria cigana, não no todo, mas em parte, se se considerar o grau de etnicidade (forte *versus* fraco) do grupo em estudo, quanto à “utilidade” que o saber escolar formal representa para as suas vidas, no sentido mais prático do termo. Esse grau de etnicidade é que vai definir as “tendências” do grupo ou só do indivíduo.

Ora, da revisão de literatura sobre as minorias ciganas, verificámos que, a nível sociológico, constituem grupos sociais de carácter especial quanto à sua posição face à cultura dominante, e essa vertente pesa sobre as medidas e preocupações políticas dos governantes a nível da Europa (Liégeois, 2001).

Do mesmo modo, Enguita (1996) faz menção ao processo de marginalização que os ciganos conheceram historicamente. Considera que se no início foram privados de fazer uso da sua língua, bem como dos seus trajes, e receberam ordem de expulsão do território, perdendo até o direito à sua identidade, actualmente continuam ainda a ver-se como “suspeitos permanentes ou discriminados em aspectos diversos da vida política e social” e ainda muito distantes do universo da cultura dominante (Enguita, 1996: 9).

Devido à dificuldade de aceitação que os ciganos têm na convivência com outros grupos étnicos e vice versa, “dificilmente conseguem um entendimento que não seja o de coexistirem separados, como se fossem rectas paralelas que nunca se juntam porque as diferenças que os distinguem põem em questão elementos cruciais das suas respectivas culturas”(Enguita, 1996:11).

Digamos que os ciganos são considerados como grupos sociais à parte. Quer do ponto de vista político, da cultura dominante, quer dos outros grupos minoritários, porque, no contexto escolar, a comunidade escolar em geral tende a “marginalizar” e com essa atitude favorecer o abandono escolar dos designados “ciganos”, acentuando as diferenças entre estes e os “não ciganos” (Liégeois, 2001).

Enguita (1996) considera que é excessivo o uso da palavra “ciganos” no plural porque esta designação acaba por servir de “medida-padrão” para todo e qualquer cigano em geral. Ora, este autor rejeita essa perspectiva de análise sociológica, e adopta uma outra que lhe serve para melhor enquadrar e situar, ou de certo modo caracterizar, aquilo que se considera ser o “cigano” em geral, no contexto da sociedade mais alargada.

Assim, Enguita (1996:7) toma como ponto de referência um limite de vida cigana, que chama “modelo *extremo*”, ponto esse marcado pelos traços mais comuns e dominantes, tais como, “o clã, a itinerância, o trabalho por conta própria, combinado com a economia de subsistência, etc.”, que se diferenciam do modo de vida dominante. Diz este autor que a maioria dos ciganos se encontra entre estes dois modos de vida.

Mas uma questão é o modelo *extremo* considerado por Enguita (1996) e outra é aquele ponto intermédio onde podemos localizar muitos daqueles indivíduos que nos seus contextos familiares incorporam *habitus* (Bourdieu, 1980) tanto da cultura da comunidade cigana, como as aquisições da cultura dominante, nomeadamente da escola. A abordagem de Enguita está

neste sentido. Ou seja, o indivíduo, na sua trajectória social, adquire formas de estar e de sentir que resultam da articulação destas duas fontes de socialização. No entanto, o contrário, segundo (Liégeois, 2001), também pode acontecer, quando um modo de vida se confronta fortemente com um outro.

Isto é verdade, na medida em que este mesmo autor considera que existem duas pedagogias que concorrem paralelamente na formação do cigano e que acabam por colidir com a pedagogia da cultura dominante (Liégeois, 2001), se considerarmos como base de comparação aquilo que é sustentado na abordagem sobre a “teoria da forma escolar” de Vincent, Lahire e Thin (1994). Também faz sentido articular estas pedagogias “concorrentes” com as contradições abordadas por Lahire (2003). Este autor refere que no seio de uma família heterogénea, por exemplo, com grandes diferenças de escolaridade e exigências variáveis, muitas crianças vivem nesses contextos familiares, onde “princípios de socialização contraditórios se entrecruzam” especialmente quando o grupo familiar é muito alargado e com várias gerações em cena (Lahire, 2003:46).

Interessa também referir que em relação aos contributos que a escola dá no sentido de ajudar a retirar do analfabetismo as populações – coisa essa regulada por lei – para a maioria desta minoria étnica, embora a escolarização seja um direito, é também e ao mesmo tempo interpretada como uma imposição (Enguita, 1996). Este autor refere que a vivência na escola e em sala de aula, associada a um grande contraste com a vida que têm em família, cria muitas dificuldades de adaptação ao meio escolar. As crianças ciganas, diz este autor, “não estão preparadas para permanecerem durante horas num lugar fechado, e muito menos sentadas, caladas e realizando actividades que lhes são incrivelmente monótonas, ou cujas famílias não partilham” (Enguita, 1996:16).

De outro modo, em oposição àquilo que se considera característico do grupo ou da classe social (Bourdieu e Passeron, 1970, 1985), os contributos teóricos de Lahire (1994,2004, 2005), permitem ver, à luz da teoria da forma escolar e à escala individual, que é também através da escola que se vão “tecer” novos caminhos para os indivíduos, porque na escola também se encontram formas influenciadoras e portanto socializadoras que levam ao sucesso escolar. Tudo isto vai depender dessa “oportunidade” que muitas vezes existe objectivamente, que poderá ou não ser aproveitada.

A questão da “oportunidade” que cada indivíduo tem está justamente nas formas como se articulam estes dois contextos – familiar e escolar – que poderá ser favorável ou não ao seu percurso ou trajectória de vida. É assim que se compreende que a escola pode influenciar os destinos individuais.

Em relação à “teoria da forma escolar” desenvolvida por Vincent, Lahire e Thin (1994), estes autores valorizam os fundamentos teóricos de Max Weber quanto aos mecanismos de funcionamento dentro de qualquer estrutura formal. Ou seja, essa “forma escolar” concretiza-se no contexto escolar, dentro de uma instituição e seguindo regras pré-definidas.

Segundo a definição destes autores, a “teoria da forma escolar” tem em si os “modelos” que se vão adoptando com a evolução dos tempos, nos contextos escolares que se vão sucedendo. Nesta abordagem teórica, consideram a ordem desta evolução como um acto pedagógico que caminha desde as formas de ensinar simplesmente orais, para as que incluem depois a forma escrita (Vincent, Lahire e Thin, 1994). A particularidade está, depois, na forma como esta “forma escolar” é transmitida (neste caso pelo professor) e como é assimilada (pelo aluno).

Cada um dos agentes ou actores aqui envolvidos, conforme as suas especificidades, transmite e assimila conhecimentos, respectivamente, de forma muito particular e individual (Vincent, Lahire e Thin (1994).

E é a partir desta forma única de incorporar (ou não) os saberes escolares, que Lahire (1994; 2003) consegue chegar aos fundamentos dos casos individuais de sucesso escolar de uns, por um lado, e dos casos individuais de insucesso escolar de outros, por outro, fundamentos esses desenvolvidos na sua abordagem teórica sobre *as razões do improvável* e *do homem plural*.

Da interacção entre os contextos escolar e familiar, vão resultar formas de socialização que se complementam ou que conflituam (Lahire, 2003), ou até que apenas correm em paralelo (Liégeois, 2001). Segundo Lahire (1994, 2003, 2005), o sucesso ou insucesso escolar vai depender da especificidade de cada indivíduo e dos diversos contextos que o envolvem. Para este autor, são as condições particulares e individuais que produzem os resultados encontrados.

Olhando de outra forma, mais virada para os grupos sociais, Bourdieu e Passeron (1970 e 1985) consideram que a criança proveniente de um dado meio social, mais ou menos rico em “capital” cultural, beneficia em princípio dessa mais-valia. As desigualdades escolares traduzem, em boa parte, essas desigualdades sociais, perpetuando-as.

Bourdieu e Passeron (1970, 1985) consideram, a partir dos seus estudos, que os alunos que apresentam insucesso escolar, têm a isso ligado toda a fragilidade de falta de meios simbólicos e materiais para fazerem face aos desafios da escola, e em maior grau no ensino superior. Assim, nesta perspectiva, quanto maiores forem as dificuldades a nível dos vários capitais, menores serão as possibilidades de superação das dificuldades escolares, tendo como consequência o insucesso e abandono escolares.

Este “fatalismo” ou mesmo determinismo não é do mesmo modo visto por Lahire (1994, 2005) quando lança um “olhar” a nível micro, isto é, ao nível do indivíduo como pessoa única. Para este autor, há factores, particulares, que também podem influenciar negativamente o processo de escolaridade de indivíduos pertencentes às classes sociais mais favorecidas, gerando insucesso escolar.

Assim, acabamos por ver situações verdadeiras que vão “subverter” as teses de Bourdieu e Passeron (1970, 1985), e “surpreender” a curiosidade de Lahire (1994, 1995, 2003, 2005). Ou seja, aquilo que os primeiros consideram “provável”, o segundo considera e aprofunda como “razões do improvável”. Aquilo que para os primeiros é visto num plano de “regularidades sociais”, para o segundo é visto e analisado num plano de “singularidades sociais” (Costa, 1992).

2.2 - **Habitus e etnicidade**

O conceito de *habitus* é definido por Bourdieu como “*systemes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c’est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement «régulées» et «régulières» sans être en rien le produit de l’obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l’action organisatrice d’un chef d’orchestre*”(1980 :88-89).

A partir desta definição muito desenvolvida por Bourdieu, para nós, interessa ver aqui o *habitus* como forma de incorporação de práticas e de representações, estrutura geradora dessas mesmas práticas, e produto de uma história de um dado grupo social, por um lado, bem como uma trajetória social, por outro.

Ou seja, pelas experiências vividas que se vão incorporando, no contexto das relações inter e intra-familiares, o indivíduo vai-se socializando e agindo de acordo com o que aprendeu e com o que esperam dele.

Digamos que o *habitus* tem um carácter psicossocial. Ou seja, tem uma componente social – porque “o social” actua ao nível do exterior – e uma componente psicológica, isto é, porque esse “social” é apreendido no interior do indivíduo.

Se o *habitus* é esta forma incorporada daquilo que vai do exterior para o interior do indivíduo, através dos processos de socialização, criando nesse mesmo indivíduo disposições que se manifestam nas suas práticas, e que faz parte de maneiras de pensar e de agir do grupo, a etnicidade tem a ver com factores de pertença a um determinado grupo etnicamente diferenciado, por oposição ou em contraste com outros grupos que lhe são externos. Tem uma componente fortemente social.

É assim que, em relação à etnicidade, Giddens (2004) considera que este conceito é de carácter social e não biológico, porque é uma construção que deriva das práticas culturais dos grupos sociais. Assim, define o conceito a partir de um conjunto de características específicas que estão interiorizadas pelos membros de um dado grupo, através do processo de socialização, que o faz diferente dos outros grupos sociais, características essas percebidas e sentidas pelos grupos em presença. Segundo este autor, a procura de distintividade está sempre presente no interior de cada grupo étnico perante outro que lhe é externo, e essa diferenciação manifesta-se quer por formas materiais quer por formas simbólicas. Giddens (2004) diz o seguinte: “Por etnicidade entendem-se as práticas culturais e os modos de entender o mundo que distinguem uma dada comunidade das restantes” (p.248).

Este conceito também é desenvolvido por Machado (2002). A abordagem teórica deste autor é muito cuidada, no sentido de acautelar definições de “eticidade” que podem levar a fundamentos pouco consistentes.

Este autor dá especial atenção aos “contextos” que enquadram as dinâmicas da etnicidade, no espaço das relações sociais e culturais.

Assim, desenvolve o conceito de “eticidade” de forma bastante articulada, onde cruza: 1) a questão *multidimensional* (que tem a ver com os factores ligados aos percursos que as populações migrantes vão efectuando ao longo das suas trajectórias de vida, procurando e situando-se a nível da profissão e lugar de classe social que ocupam); 2) a questão *processual* (vista como um processo dinâmico cujos membros se identificam mas também se diferenciam na sua unicidade, porque as suas trajectórias individuais buscam um lugar no seio do grupo bem como com a restante população que os envolve para melhor inserção social) e; 3) a questão *relacional* (uma vez que é no contexto das inter e intra relações que se desenvolvem dentro e fora do grupo de pertença, por um lado, mas também por comparação com a restante população maioritária, por outro, de modo a “situar” um determinado grupo social) (Machado, 2002:3-4).

A forma como este autor cruza estas questões ganha melhor expressão com as sociabilidades que se desenvolvem na dinâmica das relações intra e interétnicas.

Machado (2002) apresenta diferentes graus de etnicidade, que variam entre uma “eticidade forte”, onde as sociabilidades estarão mais orientadas para dentro do grupo próprio, e uma “eticidade fraca” onde as sociabilidades, pelo contrário, estarão mais orientadas para fora do grupo próprio ou de pertença, formas estas que vão reforçar ou atenuar, respectivamente, as distintividades entre os diferentes grupos étnicos.

Neste sentido e por comparação a outros grupos minoritários étnicos referidos no estudo deste autor (Machado, 2002), para nós, em relação aos ciganos do presente estudo, vamos considerá-los teoricamente como sendo de “eticidade fraca” em relação à escola, enquanto instituição socializadora. Aqui, estamos a considerar os princípios da teoria da forma escolar e o valor que é dado ao saber escolar formal (Lahire, 1994), especialmente por parte dos alunos que frequentam a escola e dos pais ou educadores que os acompanham até ela.

Se em relação à escola, há famílias da minoria cigana cujas sociabilidades estão orientadas para fora do grupo próprio, formas essas facilitadoras da incorporação dos saberes escolares formais, o mesmo não acontece em espaços sociais habitacionais onde a minoria cigana está bem representada, e interage com outros grupos étnicos. Acontece justamente o contrário porque se verifica esta característica definidora de “eticidade forte”, em relação às redes de sociabilidade interétnicas. Nestes espaços, os ciganos procuram sempre manter a coesão do seu grupo e com isso afastam-se dos outros grupos diferentes que lhes estão próximos. Segundo Machado (2002:52) “em contextos habitacionais pluriétnicos, onde ciganos e não ciganos coexistem, a sociabilidade cigana mantém-se fortemente autocentrada ...”, recebendo, assim, como moeda de troca, a reacção dos outros grupos diferentes ou populações, atitudes de rejeição e declarado afastamento.

Se a questão da etnicidade é de carácter fortemente social, as relações entre os indivíduos e entre os diversos grupos, não o são menos. É a partir desta realidade existente entre a diversidade muito marcada e sentida pelos diferentes grupos presentes numa dada sociedade, até dos seus antagonismos, que vamos procurar interpretar e compreender a intenção de uma possível definição do conceito de *habitus* de etnia.

O conceito de *habitus* de etnia aparece no trabalho de Maria José Casa-Nova (2002), onde, a partir das várias dimensões presentes nas definições de classe, *habitus*, *habitus* de classe e de *classe objectiva* de Pierre Bourdieu (1979, 1980, 1970), esta autora tenta adaptar o modelo e os fundamentos teóricos que transmitem estas definições e transpõe para o seu objecto de trabalho. Ora, por se tratar de uma tentativa de adaptação destas várias definições, procura encontrar também as diferentes dimensões que oferecem regularidades que se podem estender

comummente aos vários membros de uma dada comunidade e deste modo encontrar a essência daquilo que se traduz por *habitus*.

Esta definição de *habitus de etnia*, congrega a grande dimensão sobre uma “filosofia de vida” dos ciganos enquanto grupo. Temos assim, segundo esta autora, as homogeneidades traduzidas em regularidades culturais pelas quais se pautam os estilos de vida de cada grupo étnico, em oposição às questões de diferenciação individual.

Em traços gerais, Casa-Nova (2002) dá-nos uma possível definição onde coloca a tónica numa «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 grandemente definíveis as atitudes e comportamentos destas comunidades» (2002:57).

Com o acima referido, e voltando-nos novamente para os fundamentos teóricos de Bourdieu sobre a teoria da reprodução social, parece-nos pertinente dizer que o *habitus de etnia* pretendido por Casa-Nova vai de par com a ligação que Bourdieu conceptualiza entre os *habitus* e a reprodução social de um dado grupo ou classe social. Aquilo que Casa-Nova quis chamar de *habitus de etnia*, traduz-se, à luz das teorias de Bourdieu sobre os *habitus*, naquilo que este autor considera como formas de disposições incorporadas de forma durável, utilizadas depois como estratégias de reprodução social.

Deste modo, sabemos que Bourdieu considera o *habitus* como um “principe générateur durablement monté d’improvisations réglées, (...) produit du travail d’inculcation et d’appropriation qui est nécessaire pour que ces produits de l’histoire collective que sont les structures objectives parviennent à se reproduire (...) produit des effets bien réels, parce que durablement inscrits dans le corps et dans la croyance”(1980:96). Esta definição de *habitus* de Bourdieu valoriza as questões que estejam de acordo com as condições sociais ligadas ao passado, e para o estudo em causa, à família ou grupo de origem.

Por esta razão, o conceito de etnia não é aqui tratado, sob o risco de não conseguirmos fazer a devida separação entre conceitos, tais como por exemplo, raça e etnia, pela diversidade de definições e perspectivas teóricas que ora os aproximam, vistos como semelhantes, ora os afastam (Rex, 1988).

Considerámos apenas aquilo que nos é possível reter, numa perspectiva sociológica onde estão presentes as questões que dizem muito sobre a vida de um dado grupo social, cujas características definem a sua coesão social, valores, bem como a posição que ocupam numa dada sociedade.

Esta forma de olhar o conceito é abrangente porque engloba uma multiplicidade de factores que ajudam a entender o que está subjacente no tão complicado conceito de etnia.

2.3 - Estilos educativos

2.3.1 - Códigos linguísticos e a linguagem cigana

Basil Bernstein (1975) desenvolve uma teoria sobre a linguagem que as crianças utilizam, partindo dos códigos linguísticos utilizados no seio dos seus grupos de origem. Assim, este autor confronta dois tipos de códigos linguísticos, que denominou como sendo um restrito e outro elaborado.

Giddens (2004) fazendo referência a Bernstein, apresenta as definições deste autor, dizendo que se define como código restrito o “modo de falar que assenta em entendimentos culturais implícitos fortemente desenvolvidos, de modo que muitas ideias não precisam de ser expressas por palavras” (2004:687). Bernstein considerou que este tipo de código é característico do discurso de crianças e mesmo pessoas adultas pertencentes às classes mais desfavorecidas, mercê de fraca escolarização.

O discurso daqueles que usam o código linguístico restrito, é limitado na utilização das palavras, mas carregado de pressuposições que só são entendíveis pelos membros do mesmo grupo. Este tipo de linguagem restrita é expressivo e significativo com recurso até a uma certa mímica.

A pertença de um indivíduo a um determinado grupo social, condiciona a relação que estabelece com a escola. Tal como o tipo de comunicação familiar, diferentes posições na divisão social do trabalho geram diferentes tipos de códigos linguísticos, sendo que nas famílias desfavorecidas predomina o código restrito. É o caso da minoria cigana.

A outra definição que Bernstein considera é sobre o código elaborado, dizendo que é uma “forma de fala que implica o uso deliberado e construído de palavras para designar significados precisos, e adaptável a vários contextos culturais” (Giddens, 2004:687). Este tipo de código linguístico está presente no discurso de crianças pertencentes às classes mais favorecidas e escolarizadas.

Em famílias onde a condição social é favorecida, as crianças que daí são provenientes, possuem um código linguístico mais elaborado desde muito cedo, com grande complexidade,

flexibilidade e universalidade, o que facilita o seu desenvolvimento e integração social, tal como contribui para um processo de reflexividade prematuro.

Contrariamente, as crianças provenientes de meios mais desfavorecidos, não utilizam um código diversificado, mas antes um código restrito, muito característico do seu meio de proveniência. Deste modo, “não falam bem”, e isto não contribui para a sua boa integração na comunidade educativa, bem como para o seu sucesso educativo.

Particularmente, no presente estudo temos de considerar ainda a característica do uso de uma linguagem restrita no seio do grupo da minoria cigana, que é a língua “romanó”, tida como uma marca da sua cultura. Esta questão será retomada no ponto 3 deste trabalho.

2.3.2 - Estratégias familiares

As estratégias que uma família desenvolve para que o filho seja bem sucedido na escola, têm muito a ver com as expectativas que têm face ao futuro, mas dependem também do meio social que envolve essa criança. Esse meio social é construído a partir de um conjunto de condições materiais e simbólicas, onde se articulam condições económicas, sociais e psicológicas.

Sabemos que as questões da educação do indivíduo estão associadas a todos os contextos que atravessam a vida da pessoa. Sabemos também que é desde muito cedo que o fenómeno da educação começa a ter influência na criança e isso tem a ver com as relações que se desenvolvem no seio da família.

No caso deste estudo, por se tratar de indivíduos pertencentes à minoria cigana, vamos considerar, num primeiro plano, que estamos em presença de um tipo de família extensa, sem no entanto perder de vista, o outro tipo de família, que é a família nuclear. Isto porque é a este nível mais restrito que é possível analisar os casos individuais de sucesso escolar, bem como as formas familiares que acompanharam essas trajectórias escolares.

Sobre a problemática das formas como a família conduz a educação de cada um dos seus filhos, encontramos uma abordagem teórica de Kellerhals e Montandon (1991) em torno das relações entre a classe social e o estilo educativo na família. Estes autores criam uma tipologia de estilos educativos – o contratualista, o estatutário e o materialista – onde, em cada um deles, se encontram articulados: o meio social da família, o estilo educativo em si e o género

de relações, de interação e de coesão entre os pais. Dizem ainda estes autores, que a cada um destes estilos educativos corresponde uma forma diferente de coesão familiar, que, de acordo com o meio social de cada família, assim serão modeladas as suas práticas educativas Kellerhals e Montandon (1991, 1992).

Lahire (1994, 1995, 2004, 2005) também considerou nos seus estudos empíricos os vários tipos de relações intrafamiliares que permitem caracterizar o perfil de cada caso isolado de sucesso escolar, articulando depois essas relações dos contextos familiares com os contextos escolares.

Para Kellerhals e Montandon (1991), a família é sem dúvida a primeira instituição socializadora da criança. Consideram que é aí, no contexto familiar, que se tecem os princípios do grande interesse em “investir” na escola. A família “funciona” também e ao mesmo tempo como um mediador entre esta e a escola. Isto ajuda a dar um certo suporte teórico aos casos de sucesso escolar na etnia cigana, se tivermos em consideração os fundamentos teóricos de uma sociologia à escala individual de Lahire.

Também, a partir dos diversos estilos educativos de Kellerhals e Montandon (1991), estes autores conseguem encontrar o “perfil” de cada família em termos de educação. Consideram ainda que as famílias utilizam, a partir de cada estilo educativo, recursos e estratégias que levam a uma melhor (ou não) mediação entre a criança e a escola.

No caso concreto deste estudo sobre a minoria cigana, vamos encontrar, certamente, características muito particulares que, porventura, consolidam estratégias educativas que podem ser adoptadas, por exemplo, por apenas um dos pais. Isto porque temos casos de famílias formadas por casamentos entre ciganos e não ciganos, razão que pode bem ter como suporte teórico os contributos de Lahire (1994, 1995) quanto às diferenças e divergências entre os pais, como primeiros educadores da criança. Por outro lado, porque a tipologia da família certamente não corresponde, na totalidade e exclusivamente, ou a uma família nuclear, ou a uma família extensa, vamos admitir que cada um dos casos apresentados tem uma componente de família nuclear associada a uma outra componente de família extensa e que isso pode influenciar o tipo de estratégias adoptadas em relação à escola.

2.4 - Processos e perspectivas da educação

2.4.1 - Socialização

Nas ciências sociais o conceito de “socialização” está vastamente desenvolvido à luz de perspectivas teóricas que as suas disciplinas oferecem, nomeadamente, a sociologia, a psicologia e a antropologia. Na definição deste conceito, estas disciplinas têm as suas convergências, mas por razões teóricas também procuram as suas especificidades, adoptando termos próprios de modo a diferenciar e situar cada uma destas disciplinas.

Aqui, interessa-nos pensar o conceito de “socialização” dentro da Sociologia da Educação. Interessa-nos pensar este conceito como um processo. E visto como um processo, vamos então falar de socializações.

O fenómeno das socializações acontece desde o nascimento até à morte. É portanto um processo dinâmico que engloba tudo aquilo que envolve o indivíduo.

Numa perspectiva teórica da psicologia, Jean Piaget (1964) considera que a criança, a partir das interacções com o meio, vai fazendo o seu desenvolvimento mental onde se encontram duas componentes do seu crescimento: uma individual, interna, ligada às suas estruturas mentais e outra relacional, externa, ligada ao meio envolvente. É neste meio envolvente que se encontra a família. Diz este autor que é assim que a criança aprende a interiorizar as regras, a respeitá-las e a cooperar com os outros. Digamos que é isto que ajuda a saber viver em grupo.

O processo de socialização, é visto também por Berger e Luckmann (1997). Estes autores dizem que qualquer pessoa para se tornar membro da sociedade tem de ser socializado. Dizem ainda, tal como Piaget, que a criança interioriza o que lhe é dado e lhe é externo. Que isso acontece nos primeiros momentos da sua vida, no seio do grupo onde ela está inserida, grupo esse que é o da família.

Numa perspectiva mais sociológica Berger e Luckmann (1997) consideram dois tipos de socialização: uma socialização primária e outra socialização secundária. Em relação à primeira, definem-na como “a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual se torna membro da sociedade” (1997:175). Aqui, nesta etapa, a criança é socializada primeiro pela família, mas também pelo grupo dos seus pares, bem como pela escola.

No espaço social escolar, entram novas figuras ou agentes socializadores, com quem a criança se relaciona e deste modo ela vai incorporando aquilo que lhe é ensinado nestes novos contextos escolares. É nestes espaços institucionais, onde a criança e o adolescente passam uma boa parte do seu tempo, que se interiorizam novas aprendizagens e se perdem outras.

Por exemplo, se tivermos em atenção a teoria da forma escolar (Vincent, Lahire e Thin, 1994), que se rege por princípios pré-definidos do saber escolar formal, a escola é o espaço legitimador dos saberes, mas também das transições e das aprendizagens (*habitus*, códigos linguísticos), considerando que os contextos familiar e escolar se articulam e se complementam. Essas transições e aprendizagens podem estar “conformes” à cultura dominante, que é veiculada na escola, dependendo para isso a forma como a família e a escola se relacionam, de facto. No entanto, sabemos à partida, que na vida da criança as socializações coexistentes entre a família e a escola, vão “modelar”, em conjunto, de modo profundo e duradouro o perfil do indivíduo.

Digamos que a escola, para além de ensinar o saber escolar formal, formas de oralidade e de escrita cuidadas (Bernstein, 1975; Vincent, Lahire e Thin, 1994), também se transforma em “espaço social” (Bourdieu, 1979, 1980) onde podemos encontrar formas de reprodução social e de *habitus* de classe. Todos estes fenómenos ocorrem na socialização primária (Berger e Luckmann, 1997).

Depois, ao longo da sua trajectória de vida, o indivíduo continua a socializar-se na relação que vai estabelecendo com outros indivíduos ou grupos sociais ao longo da sua vida. É a socialização secundária, que não é outra coisa senão a continuação da socialização primária. Berger e Luckmann (1997: 175) dizem que “a socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos sectores do mundo objectivo da sociedade”. Mas com algumas diferenças: na socialização primária o processo está mais ligado à inserção no grupo, à aceitação por parte dos outros, portanto muito sentida emocionalmente porque a criança aprende a identificar-se com outros significativos do mundo que é dado objectivamente; na socialização secundária, onde há uma divisão social do trabalho e em simultâneo uma distribuição social do conhecimento, esta socialização define-se como «a interiorização de “sub-mundos” institucionais ou baseados em instituições» Berger e Luckmann (1997: 184), o processo está mais ligado a aspectos que têm a ver com questões de “escolha” dos novos grupos de inserção, do mundo do trabalho, por exemplo.

Em relação aos indivíduos aqui seleccionados pertencentes ou originários da minoria cigana, os processos de socialização familiar e escolar coexistiram e articularam-se de forma positiva, resultando daí o sucesso escolar.

2.4.2 - Bourdieu: a conversão dos capitais

Falar da “conversão dos capitais” de acordo com as fundamentações teóricas de Bourdieu, obriga, antes de tudo, abordar a teoria das classes sociais, donde derivam os princípios fundamentais da teoria das espécies de capital, bem como das fracções de classe que detêm esses mesmo capitais.

Em relação ao conceito de classe social, Bourdieu vai buscar os seus fundamentos a Karl Marx, por um lado, a partir da chamada luta de classes entre dois grupos com interesses antagónicos, no contexto das “relações de produção” na sociedade capitalista. Por outro lado, aproveita os contributos de Max Weber, quanto à origem da ideia de “campo”, construção esta vista por Bourdieu como “*estrutura de relações objectivas*” (1989:66), aplicáveis aos diferentes domínios da realidade social concreta.

Segundo Almeida (1994), a questão das classes sociais tem como base as condições económicas, não só para Marx como também para Weber. A diferença entre estes reside na concepção e no “espaço” das relações que se desenvolvem entre os diferentes grupos sociais em cena. Marx polariza as “relações de produção” em torno de dois grupos que se conflituam: a burguesia e o proletariado. Weber, embora tenha como referência a estratificação social assente também nas condições económicas, “desloca” as relações para “a esfera do mercado e de relações de competição entre indivíduos e grupos que aí jogam os seus recursos, sejam eles a propriedade, a força de trabalho ou qualificações profissionais (...)” (Almeida e outros, 1994:135).

Para Marx trata-se de relações de exploração; para Weber de relações de competição. Mas ambas são relações de poder.

Bourdieu aproveita os contributos de Marx para a compreensão da divisão das classes sociais e situa cada indivíduo no sistema de produção económica. Em relação aos contributos de Weber, toma como referência as “posições” de classe que cada indivíduo ocupa na escala social, posição essa associada ao *status* adquirido a partir do reconhecimento formal das

qualificações académicas, podendo também variar esse *status* bem como o poder que lhe está associado.

Do conjunto destes contributos, Bourdieu acrescenta-lhe novas categorias – os espaços sociais, os *habitus* e as trajectórias sociais – e constrói uma teoria das classes sociais.

Considerando cada uma das classes ou fracções de classe em jogo, Bourdieu (1980) define-as, tendo em atenção as formas de estar que caracterizam os estilos de vida de cada um destes grupos, bem como as formas como estes mesmos grupos se projectam em relação ao futuro. Se em relação aos estilos de vida Bourdieu considera os bens de consumo e as práticas culturais, em relação ao futuro considera os “recursos” em capital económico e cultural, que têm a ver com o volume e a estrutura do património.

Bourdieu define “*classes*” como “conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes” (1989:136). Isto define aquilo que Bourdieu considera como *classe objectiva* (1979).

Para isso Bourdieu constrói a noção de “espaço social” onde, “os agentes e grupos de agentes são assim definidos pelas suas *posições relativas* neste espaço” (1989:134). Esses agentes ou grupos de agentes são possuidores de um conjunto de propriedades que lhes conferem poder nesse universo, que é o mundo social. Estas propriedades, consideradas como força de poder, representam as diferentes espécies de poder ou de capital. Assim, são aqui consideradas três espécies de capital – o económico, o cultural e o social – que definem a “posição” e o “lugar” que cada agente ocupa na estrutura do espaço social. O conjunto destas espécies de capital forma o volume global de capitais que cada agente possui e com ele “joga” na trama das relações sociais.

Estes diferentes capitais aparecem na forma objectivada, no caso do capital económico (como propriedades materiais), e na forma incorporada, no caso do capital cultural (níveis de escolaridade e de cultura). Também o capital social (relações e influências) e o capital simbólico (prestígio) estão presentes na dinâmica das relações sociais. Todos estes capitais são formas de poderes que se exercem entre os indivíduos e os grupos, dependendo da “posição” que cada agente ocupa bem como do peso e volume dos diferentes capitais que detém (Almeida, 1994) e da forma como utiliza esses capitais.

Estes agentes localizam-se na estrutura das classes sociais, variando de um extremo de classe a um outro extremo. Isto é, esta estrutura varia entre uma classe mais poderosa de “capitais” e uma outra classe mais pobre, que se localiza no seu oposto. Entre estes dois extremos encontram-se classes e fracções de classe intermédias. É justamente nesta estrutura de classes e fracções de classe que vamos procurar o “lugar” e posição que cada um dos entrevistados pertencentes à minoria cigana ocupa, bem como é que individualmente consegue converter ou transformar as suas diferentes espécies de capital.

Por se tratar de um grupo fracamente representado e até considerado como uma subclasse (Giddens, 2004), vamos aqui considerar a trajectória social e a dimensão temporal que a acompanha, bem como transformar as regularidades sociais de Bourdieu suportadas pela “estabilidade” da classe e do *habitus* de classe, em singularidades sociais apoiadas nas teorias de uma sociologia à escala individual e da forma escolar consideradas por Lahire.

É no plano individual, na singularidade das trajectórias individuais, que estão as diferenças entre os *habitus* individuais. Embora estes *habitus* individuais não sejam mais que um reflexo do *habitus* de classe, se considerarmos o grau de etnicidade (Machado, 2002) que os indivíduos desta minoria cigana incorporam, então, podemos considerar que haverá certamente formas singulares de “trabalhar” e converter os “capitais” que cada agente possui e “joga” na dinâmica das relações sociais.

A questão da “conversão dos capitais” de Bourdieu é aqui introduzida no sentido de melhor entendermos os mecanismos ou estratégias que os pais ou mesmo os indivíduos de forma muito singular adoptam, em relação ao campo escolar.

Se as teorias das classes sociais e dos *habitus* não dão imediato enquadramento à “conversão dos capitais” de indivíduos pertencentes às classes desfavorecidas, e neste estudo, a indivíduos da minoria cigana, então vamos a estas mesmas teorias associar novas dimensões explicativas sobre as estratégias educativas das famílias e dos indivíduos, que estes utilizam para conseguirem, por exemplo, graus académicos conferentes de *status* e de “posições” de classe.

Estas são apenas algumas singularidades sociais pertinentes, trazidas para este estudo.

Isto porque, em relação à minoria cigana, temos consciência que, no mundo ocidental, estes grupos sociais (embora sejam considerados como subclasse como refere Giddens, 2004) não vivem tão arredados do resto da sociedade, e mais do que isso, sofrem sempre alguma influência da sociedade envolvente. Com isto estamos a considerar a influência da escola, mas

também aquela que deriva das sociabilidades que se desenvolvem nos diversos universos e contextos que atravessam a vida de cada indivíduo.

É neste sentido que considerámos que essas influências externas ao próprio grupo promovem novas tomadas de consciência, levando a tendências que se verificam pela mudança de atitudes singulares, perante a vida, a escola e o futuro. De facto, isto permite que alguns indivíduos realizem percursos de efectiva mobilidade social ascendente, que de outra forma seriam difíceis de realizar. É a partir destes mecanismos que depois vamos encontrar os “trânsfugas” de classe considerados por Lahire.

2.4.3 - Bernard Lahire: uma sociologia à escala individual

A nível do estudo sobre a problemática da educação, Bernard Lahire promove também um tipo de análise que “substitui” as “regularidades sociais” de Bourdieu, por “singularidades sociais”. Esse tipo de análise é “vertical”, dirigido ao indivíduo e às dinâmicas que o envolvem, sejam elas a família, a escola, e os contextos que aí se desenvolvem de modo a influenciar o seu percurso ou a sua trajectória escolar.

Lahire (1995) considera que a questão do capital cultural acumulado das famílias e das disposições (por exemplo, para o sucesso escolar) só são transmitidas se existirem “condições” favoráveis no seio das famílias para que isso aconteça. Diz ainda que a criança precisa de um contacto continuado e prolongado com esse capital cultural (os saberes) não só dos pais mas também de todos os outros que a rodeiam, detentores de saberes escolares que a vão ajudar e contribuir para uma melhor incorporação desses conhecimentos.

É isto que vai dar o carácter disposicional considerado por Bourdieu (1979). Mas tudo ficará na mesma, segundo Lahire (1995), se os meios familiar e escolar, dependendo das suas dinâmicas internas (a nível da família) e daquelas da escola (relação família-escola-criança), não foram favoráveis a um percurso escolar positivo da criança. Este autor não vê com tanta certeza o capital cultural como uma herança, tal como foi considerado, de certo modo, por Bourdieu e Passeron (1979) a partir das várias teorias desenvolvidas, nomeadamente a da reprodução social.

Para além disso, Lahire (1995), mas também Singly (2000), consideram que a transmissão do capital cultural não acontece sem uma correspondente vontade de quem dá e de quem recebe,

sendo que para isso seja necessário um determinado esforço e empenhamento por parte de ambos. Esta análise profunda de cada contexto familiar e escolar, só é possível à luz de uma sociologia à escala individual, onde o sociólogo vai procurar em profundidade as especificidades de cada um. Isto é, tenta ver o que é único em cada indivíduo.

2.5 - Mobilidade social

Segundo Sorokin “por **mobilidade social** entende-se toda a passagem de um indivíduo ou de um grupo de uma posição social para outra, dentro de uma constelação de grupos e de estratos sociais”.²

Esta “passagem” só é possível ocorrer no espaço das sociedades estratificadas. Portanto, para perceber este fenómeno que ocorre no “espaço social”, é preciso ter como pano de fundo as teorias das classes sociais. Também é necessário considerar as “posições” que um agente tem, num dado momento, na estrutura de classes e como é que essas posições podem mudar ao longo das suas trajectórias de vida, sociais e também profissionais.

Quando se fala de mobilidade social, é sempre por referência à saída de um indivíduo ou de um grupo, de uma posição social, para uma outra posição social diferente da primeira.

Bourdieu (1979) quando desenvolve a questão da conversão dos “capitais”, considera a reprodução social das classes ou fracções de classes. A mobilidade social é, justamente, o fenómeno observável que contraria as teorias da reprodução de classe (Bourdieu e Passeron, 1970), quando indivíduos de uma dada classe social (por exemplo, de fracos recursos ou capitais) conseguem, nas suas trajectórias, mudar para uma classe social mais elevada associada a um melhor estilo de vida, a um outro *status*.

Retomando mais uma vez os contributos de Lahire, a máxima dos “trânsfugas” de classe materializa a mobilidade social, e é também um indicador desse fenómeno.

Nas sociedades actuais estratificadas, a principal forma de conseguir essa “mobilidade” é pela via do saber escolar formal, reconhecido e defendido neste tipo de sociedade.

É consensual entre todos os teóricos aqui abordados que a escola é uma e talvez a “grande porta” para a mobilidade social de indivíduos provenientes das classes desfavorecidas. Mas esta mobilidade obriga a um esforço anterior, que leva ao sucesso escolar todos aqueles que a sabem aproveitar.

² Dicionário de Sociologia (http://www.prof2000.pt/users/dicsoc/soc_m.html#mobilidade-social-e-cultural)

Num leque diversificado de várias categorias ou classes sociais, o indivíduo tende para uma que lhe está mais próxima, na sua trajectória social e por vezes profissional. É assim que se compreende e se percebe o mecanismo de mobilidade social de alguns segmentos do mercado do trabalho, onde é possível encontrar “passagens” de umas posições sociais (profissionais) para outras que o indivíduo, nestes espaços sociais, considera serem-lhe mais favoráveis tanto do ponto de vista material (rendimentos) como do ponto de vista simbólico (*status*) (Almeida, 1994).

Os indivíduos originários da minoria cigana analisados neste estudo ocupam um “lugar” na estrutura de classes, que também lhes confere “poderes”.

O processo de mobilidade social que aqui vamos considerar é aquele da mobilidade social ascendente, onde o indivíduo, com origem no grupo minoritário cigano, consegue sair de uma classe social desfavorecida, para outra mais favorecida, pela via do sucesso escolar, muito ligado ao *habitus* individual. Esta possibilidade que vamos observando nas sociedades de classes é analisada numa perspectiva individual por Lahire (1995).

No entanto, a questão da mobilidade social está associada a uma componente decisiva que é a da “oportunidade”. Sem esta componente, o indivíduo pode ter as suas expectativas e não alcançar o desejado. Por muito esforço que faça. Este esforço tem de estar combinado com a “oportunidade” para concretizar o objectivo que quer atingir.

3 - Retrato da minoria cigana

O que aqui queremos considerar como o “retrato da minoria cigana”, tem de ser enquadrado, por um lado, no que se verifica a nível mais alargado, isto é, noutros países da Europa e, por outro, num contexto que funcione como pano de fundo de modo a sustentar a realidade social portuguesa onde se encontra, também imersa, a minoria cigana, como tantos outros grupos minoritários.

Questionando-nos a nível das classes sociais, como se considera o grupo da minoria cigana? Giddens (2004) faz referência ao termo “subclasse”. Diz este autor que este termo é utilizado “para descrever o segmento da população localizado no fundo da estrutura de classes” (p.299). Giddens faz uma caracterização sumária deste tipo de grupo, dizendo que os “membros da subclasse têm níveis de vida significativamente mais baixos do que a maioria das pessoas na sociedade” (idem). Que também se caracterizam por viverem em condições precárias, são marginalizados pela maioria da sociedade e votados à exclusão social.

Assim, agarrando a ideia de Giddens, podemos considerar como subclasse esta minoria étnica.

Face à questão do trabalho, segundo as definições de Bourdieu (1979), estes seriam designados por “pequenos comerciantes”. Almeida, Costa e Machado, (1990) categorizam, a minoria cigana, a nível do trabalho que desenvolvem, como “pequena burguesia independente”. Machado (2002) reforça estes atributos ou categorias, considerando que estamos em presença de feirantes “legalizados” com responsabilidades civis.

Para o presente trabalho, teremos em consideração o enquadramento acima descrito sendo nosso interesse classificar os ciganos do ponto de vista teórico como “trabalhadores independentes” de acordo com as características dominantes desta minoria étnica. No entanto, tal decisão não pretende descurar as restantes teorias de suporte e os seus contributos, mas apenas atribuir uma pertença de classe.

Também interessa ter presente as características daquilo que temos como formas de escolarização, contempladas na lei como um direito previsto e aplicado junto da população em geral.

Sobre a forma como a escola é vista em alguns países da Europa, os trabalhos de Liégeois (1987, 1989, 1994, 2001) sobre a minoria cigana em relação à problemática da escola, merecem a nossa atenção, uma vez que é um autor que vem dando alguns contributos para o entendimento das dinâmicas escolares e familiares dos ciganos.

Num panorama internacional podemos constatar que as escolas têm sido afastadas das comunidades ciganas (Liégeois, 1994). Este facto verifica-se em Portugal, mas também em muitos outros países europeus como em Espanha, França, Alemanha, etc, em que as crianças ciganas possuem baixos níveis de escolaridade e uma taxa de absentismo e abandono escolar bastante elevada.

Embora se verifiquem casos isolados de indivíduos escolarizados pertencentes a grupos de etnia cigana, o Relatório síntese elaborado para a Comissão Europeia tem dados que revelam a existência de ciganos alfabetizados desde há muito tempo, mas consideram que uma boa parte se enquadra naquilo que se pode chamar autodidacta. É assim uma vez que para esta minoria étnica a realidade escolar apenas entrou no seu quotidiano há poucos anos, razão pela qual ainda não é prática efectiva e corrente para todos os seus elementos (Liégeois, 1994:83-84).

Liégeois, considera que a educação escolar está institucionalizada e foi concebida com base nas atitudes, comportamentos e valores, da sociedade dominante. Diz este autor que isto “choca” com a educação cigana em particular, que não foram tidas em linha de conta os ideais e a filosofia de vida do cigano, originando daí um desajuste e falta de identificação com o que é transmitido na escola, fracassando a escolarização desta minoria. Este facto, até aos dias que correm, é difícil de superar.

Mais refere este autor que em muitos destes países a cultura cigana é vista como um “handicap mental”, resultando daí um estigma, por um lado para os ciganos, e uma categorização, por outro, feita pelo poder dominante. A título de exemplo, na Alemanha a etnia cigana chegou a ser tida como diferente ao ponto de as crianças ciganas serem integradas em turmas de educação especial, porque entram na categoria de “deficiência mental” (Liégeois, 1994, 1998).

Da revisão de literatura, Casa-Nova (2006:162)³ diz o mesmo, fazendo referência a Ruiz e Schlambach (2004). Segundo esta autora, verifica-se, que na Alemanha há uma forma de lidar com a cultura cigana, transformando a diferença cultural em deficiência. Este fenómeno parece estar um pouco generalizado em alguns países da comunidade europeia. Pois as crianças desta minoria frequentam escolas “diferentes” da maioria.

Em Portugal, este facto não se verifica. O que se verifica, isso sim, segundo a afirmação de Casa-Nova (2006:162) é que as atitudes que as crianças desenvolvem na escola, significam “a vulnerabilização da criança num meio que, não lhe sendo hostil, é desconhecido e ameaçador,

³ <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/B7>. pdf 10/12/2006

na medida em que não funciona segundo as regras que conhece”, o que reflecte a dificuldade em desenvolver relações e a adaptação fora do seu contexto sociocultural.

Desta breve exposição, parece-nos que o “retrato da minoria cigana” não sofreu as mudanças que permitam dizer que há aproveitamento em “massa” dos recursos escolares. Vamos ver o que se passa mais concretamente em Portugal. Assim, para uma análise mais detalhada, desdobramos este capítulo em dois pontos: sobre a realidade que traz ao de cima as questões do insucesso e sucesso escolares em Portugal, onde se procuram de uma forma mais sintética os momentos e valores que marcam estas duas questões e, um outro ponto, onde procuramos caracterizar a minoria étnica cigana, dando maior atenção às relações que se desenvolvem entre a família e a escola.

3.1 - Portugal e o (in)sucesso escolar nas classes desfavorecidas

Segundo Bourdieu e Passeron (1970, 1985) e Bourdieu (1979) a ausência ou défice de capital cultural, muito notória nas classes sociais mais desfavorecidas, explicam o fenómeno que leva ao insucesso e abandono escolares. Ou seja, para estes autores, parece que a ausência de capital cultural anda de mãos dadas com as classes desfavorecidas.

Com esta mesma perspectiva teórica, encontramos um autor que analisa os fundamentos do insucesso escolar associados também à posição e disposição de classe social, à boa maneira de Bourdieu. Capucha considera que, quando relacionamos (in)sucesso escolar e classes sociais, verifica-se, também no caso português, que “são os alunos que dos meios populares, com especial destaque para aqueles cujas famílias tem trajectórias sociais e inserções nos mercados de trabalho instáveis, os que mais repetem anos e abandonam a escola ...” (Capucha, 1992: 89).

E ainda, que a “exclusão e o insucesso da escola para formar alunos de meios populares traduz-se em dificuldades acrescidas e marcada sub-representação desses alunos ao nível do ensino secundário e universitário... “ (Capucha, 1992:89).

Visto assim, se tivermos em atenção a contextualização dos quadros teóricos que sustentam algumas análises sociológicas em matéria de educação, desigualdades sociais, etc, Sebastião (2006), não poupa algumas críticas a Bourdieu, onde podemos encaixar a análise de Capucha. Em Portugal, muitos são os estudos que se debruçam sobre esta problemática do insucesso e

abandono escolares (Benavente, 1988; Benavente e Correia, 1980; Benavente e outros, 1994; Capucha, 1992; Mauriti, 2002; Sebastião, 2006) só para citar alguns.

Em relação à visão acima defendida por Bourdieu e Passeron (1970, 1985), João Sebastião (2006) faz uma crítica em matéria daquilo que se considera ser o fundamento do insucesso e abandono escolares, verificado nas classes mais desfavorecidas, não só económica como também culturalmente.

Para alguns autores, cada vez mais, o insucesso escolar deixa de ser visto como um problema isolado e da responsabilidade do aluno que não consegue passar de ano, mas sim como uma causa social que assume proporções cada vez mais significativas. É uma causa com um “carácter massivo, constante, precoce, selectivo e cumulativo” nos vários níveis de ensino “e presente nas instituições escolares de múltiplos países” (Benavente e Correia 1980: 8).

Assim, considera-se que o conceito de insucesso escolar deverá ser visto de forma distinta nos diferentes níveis de ensino: “o insucesso tem de ser definido de maneira diferente no primário, no secundário ou no universitário. De qualquer maneira, quanto a mim, o aluno que fica para trás, já está em insucesso. Ele não atingiu alguma coisa que é suposto ser atingida por todos os alunos” (Benavente, 1988). Pode-se com isto aferir que aqueles alunos que, ano após ano, não transitam para o nível que vem a seguir e que mesmo fazendo-o, apresentam sempre um fraco ou baixo aproveitamento escolar.

Almeida e Vieira (2006:117-118) fazem também referência à questão das “taxas de insucesso e abandono precoce do sistema educativo”, onde consideram que se está em presença de insucesso quando as crianças com 14 anos não têm concluído o 2º ciclo do ensino básico.

Sobre o fenómeno do abandono escolar, Benavente e outros (1994:25-26) consideram que embora não seja tão linear “catalogar” de abandono escolar as diversas formas que podem acontecer na vida do aluno e que o levam a não comparecer na escola, esclarecem que quando “um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência de escola ou (...) a morte” está-se em presença de uma situação de abandono escolar.

Outra questão que é importante e principal neste trabalho de investigação é, justamente, a do sucesso escolar. Vamos considerar o sucesso escolar como algo que é alcançado ou atingido positivamente ao nível escolar, ou seja o facto de os indivíduos progredirem nos seus estudos, ano após ano, superando os diferentes níveis de ensino.

Tal como já foi referido no início deste trabalho, Isaura Fernandes (2007) preocupou-se com esta problemática, trazendo a público os casos de sucesso que se vão verificando nas classes populares em Portugal.

Esta autora procura oferecer-nos uma visão muito positiva do sucesso escolar que é possível e é materializado pelos seus entrevistados, sucesso este que permitiu a mobilidade social dos mesmos.

3.2 - Caracterização e posicionamento da minoria cigana face à escola

Neste objecto de estudo, estamos a ter em atenção os indivíduos entrevistados que incorporam formas daquilo que se pode considerar como um *habitus* de etnia, cujas dimensões emergem fortemente das suas práticas sociais. Temos como dimensões relevantes deste grupo a tipologia da família; a distribuição dos “poderes”; as relações e interações intra e interétnicas; os casamentos; a língua.

Não vamos retratar exaustivamente todo o património da cultura cigana, mas tão só situar e identificar alguns traços que caracterizam este grupo étnico. Conhecer as suas práticas sociais e culturais revela-se importante, pois o seu modo de vida é distinto da cultura dita dominante.

Nesta minoria étnica predomina o tipo de família extensa onde figuram elementos com poderes de decisão perante o resto do grupo: são os designados “tios”. O respeito pelos mais velhos (os ditos “tios”) é uma prática reconhecida e assumida por todos (Nunes, 1981: 173). A estes cabem as tomadas de decisão, a manutenção e o cumprimento das regras instituídas. Para este autor, a acção que os “tios” exercem pode comparar-se a um poder político, ou até a um tribunal, onde se regularizam os conflitos, etc.

A forma das relações da família extensa considera, na etnia cigana, que as ligações à família estão sempre presentes, seja na felicidade, na saúde, na doença ou na morte. Na dinâmica dos quotidianos, as etapas são vividas e partilhadas por todos, assim como os acontecimentos são vividos intensa e colectivamente (Liégeois, 1989). O próprio espírito comunitário assim o obriga. As comunidades fechadas “solicitam” (obrigam) a presença de todos. Ninguém pode faltar. E a etnia cigana não é excepção.

Podemos então entender, segundo este autor, que quando um indivíduo é excluído do grupo por algum motivo, esta situação poderá intitular-se de “morte social” para o seu grupo de pertença. Isto porque, para o cigano, a sua vida só faz sentido enquadrada “no seio da sua família e em relação a ela” (Liégeois, 1989: 64), onde cada um assume papéis e importância distintos.

Também uma coisa que os caracteriza e diferencia dos outros grupos, é a sua forma de estar em relação àqueles que não pertencem ao seu grupo. Isto é, promovem um notório afastamento, não facilitando a aproximação dos não ciganos. Aqui estão incluídas todas as outras etnias (Liégeois, 1989, 1994, 2001; Enguita, 1996; Machado, 2002; Casa-Nova, 2002). Consciente ou inconscientemente, este grupo utiliza estratégias de reprodução social (Bourdieu, 1979, 1980), para se conservar e manter. A partir das suas práticas intragrupo e sistemas de valores, procuram evidenciar as suas posições perante os seus membros de modo a garantir a existência do seu grupo face aos outros grupos que lhes são externos, ou seja, os não ciganos.

É esta a forte razão que faz com que procurem manter o seu grupo étnico “fechado”, recorrendo para isso à prática de casamentos endogâmicos. De facto, se tivermos em atenção aquilo que já foi referido acima segundo Machado (2002), o carácter de “etnicidade forte” ganha materialidade nesta forma de homogeneizar o grupo próprio étnico. Quanto menos casamentos com não ciganos, tanto melhor serão o fortalecimento e coesão do grupo étnico. Portanto, a prática corrente é realizarem-se casamentos endogâmicos, isto é, dentro do grupo, obedecendo a um acordo prévio entre os progenitores. Esta prática é uma garantia de que os jovens ciganos não sairão do seu grupo de pertença. Segundo Mendes (2005:134), estes informam-se “sobre qual é/será o(a) melhor “partido”; preferencialmente, é algum parente ou alguém afectivamente próximo do grupo familiar”.

Outra característica a reter, tem a ver com a virgindade da rapariga cigana. Nunes (1981: 210), refere que “uma jovem que não conserve a virgindade, perde toda a possibilidade de casamento e, por isso, o respeito da sua família, (...); tudo isto sem contar com a vergonha e a afronta que isto representa para a honra e o prestígio familiar”. Na verdade isto vai contribuir para que os casamentos prometidos entre crianças sejam uma estratégia identitária de defesa e preservação dos seus valores de honra dentro destes grupos.

A forma de expressar o seu agrado por esta prática diz-nos que “as festividades do casamento constituem, assim, a exteriorização do prazer que as famílias sentem em se encontrarem, e a marca do consentimento que a comunidade dá à união assim consagrada.” (Liégeois, 1989: 56).

A propósito dos casamentos endogâmicos, Mendes (2005:145) refere que muitos ciganos rejeitam os casamentos mistos (entre ciganos e não ciganos), para que se preserve a singularidade cultural e étnica tal como a identidade cultural deste grupo. No entanto esta característica que se mantém na actualidade, vai dando alguns sinais de mudança.

Na verdade, alguns entrevistados deste estudo são filhos de casamentos entre ciganos e não ciganos. Verifica-se deste modo, uma certa ruptura com o princípio da endogamia defendida pela maioria da comunidade cigana. A ser verdade, vamos então considerar que podemos estar em presença de subgrupos desta etnia com “etnicidade fraca” (Machado, 2002).

Outra dimensão que caracteriza a minoria cigana, tem a ver com uma linguagem em jeito de dialecto, que utilizam no interior do grupo de pertença, como forma de defender o grupo. Chamam-lhe a língua “romanó”. Falam entre eles mas não a utilizam com os “outros” estranhos ao seu grupo.

Mendes (2005:168) refere no seu estudo que a língua falada pelos ciganos em Portugal é o “romanó”, um dialecto do romani. Diz que faz parte da herança cultural “herdada” entre as gerações, que os seus interlocutores se restringem a esse grupo étnico cigano.

A este propósito, Liégeois (1989: 37) considera que estes dialectos falados são fruto das assimilações que ocorreram dos seus percursos e incursões por diferentes e variados países. Diz ainda que a linguagem que utilizam, ou língua se assim lhe podemos chamar, não será comparável a uma verdadeira língua, uma vez que estes são “falantes de um dialecto por si inventado, devido à necessidade de uma forma de comunicação secreta, a fim de não serem compreendidos senão pelos seus semelhantes” (Liégeois, 1989: 37).

O uso que fazem do romanó pode ter inúmeras e múltiplas funções, sendo o comunicar e o reconhecerem-se pela partilha de algo comum, uma das preponderantes, ou seja, a pertença e a distinção de determinada posição social ou grupo, funcionando como elemento de identidade comum (Liégeois, 1989: 45). Perante os outros indivíduos ou grupos que lhe são estranhos, a língua, para o cigano, poderá também desencadear “um sentimento de orgulho e superioridade, (uma vez que ele compreende a fala do outro)” (Liégeois 1989: 45) mas o contrário não se verifica. Assim, pode ser uma estratégia de defesa em relação aos outros grupos, bem como de diferenciação identitária.

Do mesmo modo, Mendes (2005:171) também refere que para o cigano “a sua língua continua a assumir-se como estratégia defensiva (...)”, praticada só entre os membros do grupo sendo assim muito “útil” em várias frentes: serve para contornar situações de risco de identificação dos significados, que são estranhos ao discurso da língua dominante, bem como de situações de conflito de vária ordem, perante os outros grupos e até perante as autoridades presentes.

Segundo Liégeois (1989: 46), o romanó é unicamente oral. Contudo e conforme defende este autor, a passagem ao discurso escrito de uma língua “tão carregada de determinismos sociais é muito arriscada” porque a “forma escolar” (Vicent, Lahire e Thin, 1994) matriz da

socialização da cultura dominante, tem primeiro de se apropriar desses conteúdos por forma a descodificá-los, para depois os aplicar na forma escrita e oral.

Em relação à questão da escolarização da minoria cigana, a presença na escola de raparigas é vista como útil para que esta aprenda a ler e a escrever. Mas ao mesmo tempo, qualquer projecto de escolaridade que esta ambicione é ameaçado pelo receio que a sua família tem do seu contacto com não ciganos. O seu abandono prematuro da escolaridade é tido como normal, e a aprendizagem de mais competências para além das básicas é vista como um entrave à aprendizagem do seu papel futuro na sociedade cigana (mãe e esposa) (Mendes, 2005: 106).

Para esta autora, este grupo minoritário na sua maioria não reconhece nem valoriza as competências escolares como forma de promoção e mobilidade social (Mendes, 2005: 112).

Retomando a problemática do sucesso escolar de alguns indivíduos de etnia cigana, temos alguns estudos, se assim se pode chamar, ou melhor, registos, que nos elucidam quanto ao envolvimento da família em relação à escolarização dos seus filhos – fortemente marcado pelo género – com destaque para a figura da mulher cigana.

Em Portugal, o papel da mulher cigana tem dado alguns frutos quanto ao envolvimento e determinação para uma saída dos seus novos membros da comunidade da situação histórica de analfabetismo.

Conforme já foi referido por Liégeois (1989, 1994, 2001), para a maioria cigana, se lhes dermos um cunho mais tradicional, a escola não traz grandes benefícios para o ganha-pão no seu dia-a-dia. Para se ser comerciante de venda rápida, não é preciso saber ler ou escrever. É só necessário saber contar a mercadoria e especialmente o dinheiro. É esta a tradição do povo cigano. Mais ainda: para alguns, a escola é vista como uma imposição (Enguita, 1996).

Há uns tempos a esta parte, as mudanças que se têm constatado quanto ao empenhamento virado para a escola podem ser verificadas a partir de alguns grupos perfeitamente localizados em Portugal, mais concretamente na margem sul, onde surgiu um “movimento de mulheres ciganas”. Este grupo de mulheres formou a Associação para o Desenvolvimento das Mulheres Ciganas Portuguesas (AMUCIP), com sede no Seixal, cujo objectivo principal se destina a “apoiar as crianças ciganas com insucesso escolar”.⁴

Parece-nos que é um grande passo na vida e cultura da minoria cigana.

Segundo esta informação que encontramos publicada no sítio acima referido, o grupo das cinco mulheres ciganas, sócias-fundadoras desta associação, faz a mediação entre a

⁴ (<http://www1.rto.pt/noticias/index.php?article=227451&visual=26> 09/10/2006

comunidade cigana e a não cigana de modo a promover uma melhor integração social daqueles na restante sociedade civil, assim como com as várias instituições das áreas da educação, segurança social, saúde, etc.

Não será então, demais, perceber que esta nova forma de “conviver” com os grupos dos não ciganos, só traz benefícios aos ciganos. As relações interculturais e institucionais, entre os ciganos e não ciganos vão esbater os antagonismos que se têm sentido e publicado ((Liégeios, 1989, 1994, 2001; Enguita, 1996; Machado, 2002; Casa-Nova, 2002), com este novo olhar dos ciganos sobre os outros grupos, não ciganos. Este “relativizar” das relações só vem abrir novas portas no sentido da multiculturalidade, rica para todos aqueles que estão envolvidos, favorecida pelas sociabilidades extragrupo (Machado, 2002).

Se o insucesso escolar verificado nas estatísticas das escolas portuguesas é um facto, também é possível encontrar casos de sucesso escolar, muito associados ao “cruzamento” de culturas diferentes pela via do casamento entre ciganos e não ciganos.

Os entrevistados para este estudo apresentam justamente esta característica multicultural que só os veio enriquecer. Esta será uma das dimensões que nos vai levar ao apuramento de dados que sustentam os mecanismos e formas que levaram ao sucesso escolar, nas suas trajectórias individuais. Aqui, será dado algum relevo àquilo que Lahire (1994, 2003, 2005) considerou nas suas abordagens teóricas, onde cruza os diversos contextos familiares e escolares, bem como todas as redes de sociabilidade que de uma maneira ou de outra vão contribuir para um percurso e mudança de vida das pessoas.

4 - Modelo de análise

O modelo de análise serve para ajudar a tornar mais claro o objecto de estudo, e para isso foi “desenhado” um esquema que permite melhor compreender os conceitos-chave e as dimensões que têm a ver com o sucesso escolar dos entrevistados.

Para a construção deste modelo de análise, o trabalho desenvolvido por Fernandes (2007) serviu de referência metodológica e deste modo foi seguido de perto.

Da revisão da literatura feita para este trabalho, e que não é muito “rica” quando se associam ciganos e sucesso escolar, podemos aferir que a esta minoria se encontra quase sempre associado o abandono e insucesso escolar. Aqui, o nosso propósito é evidenciar os casos de sucesso escolar de alguns ciganos.

Se existe quem tenha contornado o que é tido como certo ou “herdado” ao longo de várias gerações, agora vamos procurar as trajectórias escolares que conduziram os indivíduos ao sucesso escolar, considerando aqui o sucesso como aquele alcançado por qualquer indivíduo de minoria cigana que tenha estudado para além da escolaridade obrigatória.

Efectuámos seis entrevistas semi-estruturadas com o intuito de entender à luz dos contributos teóricos analisados, as dimensões que contribuem e acompanham os trajectos de vida escolar e familiar dos entrevistados.

Foi nossa pretensão conhecer, identificar e relacionar as disposições que cada indivíduo incorpora das suas socializações, dentro e fora da família, intra e interétnicas, que contribuíram para o seu sucesso escolar e o alcance de uma posição social diferente da sua família de origem: a mobilidade social ascendente desejada.

A questão de partida que colocámos foi: *como é que se vão ultrapassando os obstáculos existentes entre as instituições escolar, por um lado, e familiar, por outro, de modo a influenciar positivamente o percurso escolar desses indivíduos?* Interessava portanto, encontrar os mecanismos que conduziram ao ponto de chegada: a mobilidade social.

Para que fosse viável associar e relacionar todos os conceitos-chave para este estudo, concebemos um modelo de análise que nos permitisse “olhar” toda a complexidade patente em torno dos indivíduos entrevistados e do seu percurso escolar.

Estudando as entrevistas com base neste modelo de análise, ser-nos-á possível compreender a realidade e todos os contextos sociais envolventes, tal como os agentes favoráveis que contribuíram para o sucesso escolar e conseqüente processo de mobilidade social ascendente de cada um dos entrevistados. (ver figura 1)

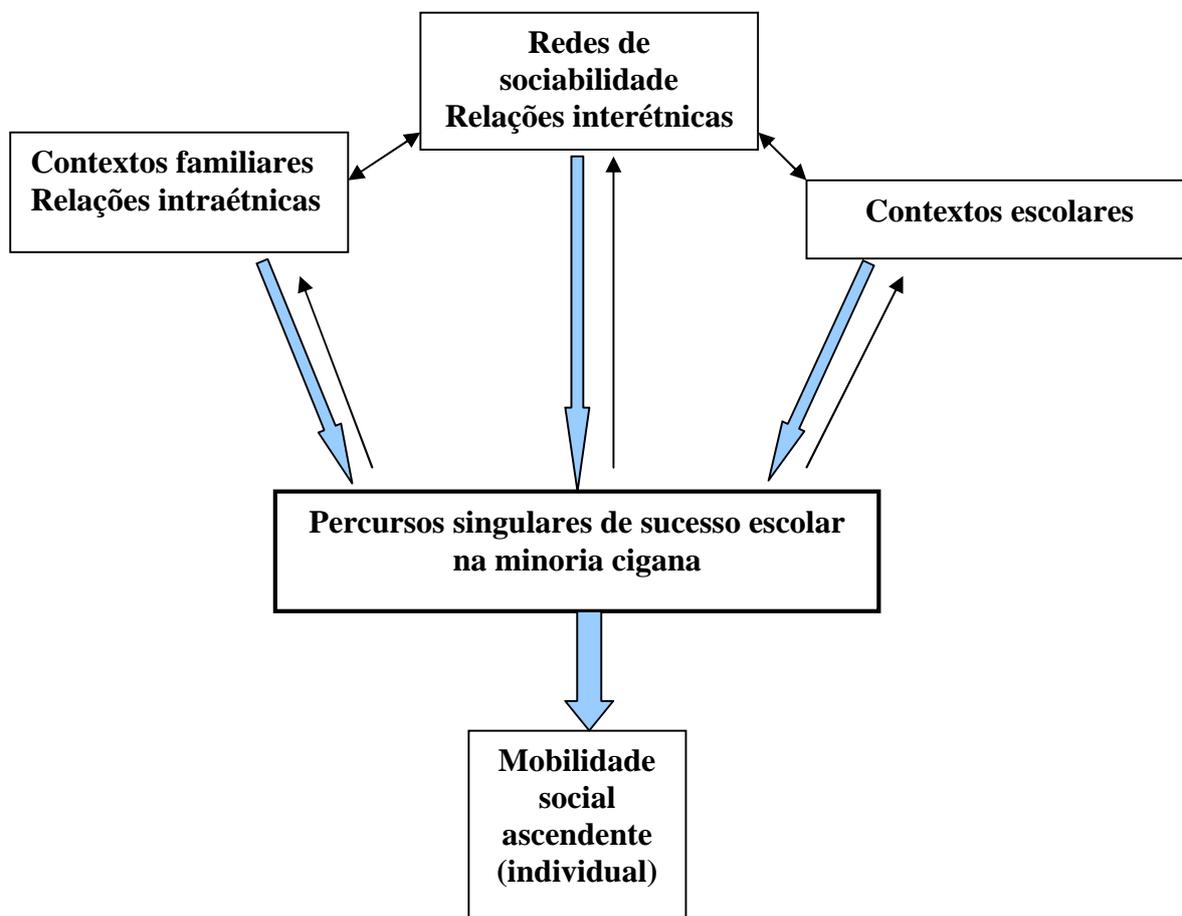


Figura 1 – Modelo de Análise

Para a análise das entrevistas, considerámos as dimensões que se apresentam no “desenho” do modelo de análise, onde é dado maior relevo às questões relacionadas com os *contextos familiares* (e aqui não podemos descurar a etnicidade e as relações intraétnicas); com as *redes de sociabilidade* muito ligadas às relações interétnicas; depois temos os *contextos escolares* onde procuramos encontrar indicadores que revelam as dinâmicas que acompanharam todo esse processo de escolarização longa. Ao debruçarmo-nos sobre os “*contextos familiares*”, era nossa intenção compreender as práticas e inquietações que os pais revelavam face à escola; estes aspectos acabam por se manifestar na socialização dada pela família. Pretendíamos também conhecer as diferentes motivações que condicionaram e mobilizaram a família no apoio à continuação dos estudos.

Para além do interesse declarado pela família, era também preponderante para nós perceber o valor atribuído pelo próprio indivíduo (entrevistados) à escola.

A forma como foi socializado pela sua família pode revelar-nos o tipo de estilo educativo adoptado por esta, e as disposições e vivências dessa família.

Ver os “*contextos escolares*” foi nossa opção para que pudéssemos entender o percurso escolar dos nossos entrevistados, compreender como viam e avaliavam a sua “trajetória escolar”, analisando os seus relatos onde contam as suas vivências, as expectativas face à escola, e o decorrer de toda a escolaridade.

Desejamos identificar nesses percursos contributos facilitadores da construção e concretização do sucesso, não descurando os que foram obstáculos para atingir os objectivos traçados.

Olhar o “*contexto familiar*” como uma dimensão, possibilita-nos conhecer e relacionar os conceitos estudados e a forma como estes se relacionam, por exemplo, o grupo de origem, a reprodução, o capital cultural e a classe social de proveniência articulando-os com o sistema e as práticas educativas.

Quando vemos com atenção o que o indivíduo tem incorporado e a forma como age, segundo o capital cultural que a sua família lhe transmitiu, podemos constatar que manifesta um *habitus* de classe e de etnia, pertencente à sua classe de origem, mas não podemos esquecer que a socialização secundária é também uma realidade a ter em conta, para todos, condicionando e dotando os indivíduos de recursos e estratégias para alcançar os objectivos traçados.

Teremos em atenção as relações que se estabelecem fora da família e do contexto escolar. Assim, vamos também olhar as “*redes de sociabilidade*”, onde as trocas e o contacto podem influenciar positiva ou negativamente o percurso traçado. Aqui, pretendemos fazer ressaltar aquilo que Machado (2002) considerou como redes de sociabilidade. Aquelas que têm a ver com as “*redes de relacionamento social quotidiano*”(p.219), isto é, aquelas que estarão ligadas aos diversos actores sociais que, de uma maneira ou de outra, ajudaram a construir este percurso de sucesso escolar e de mobilidade social.

Com base nas abordagens de Machado (2002), interessa-nos neste estudo evidenciar os tipos de pessoas e de relações que dão corpo a estas redes de sociabilidade interétnicas e intra-étnicas.

Os objectivos desejados por cada um dos entrevistados apontam para uma “condição” melhor, mais favorável na sociedade. É com este fundamento que o conceito de sucesso é por nós

entendido. Pretendendo ascender a uma “melhor” posição social, processo a que chamamos “mobilidade social”, não podemos esquecer o que cada um tem de único e de plural, por um lado (Lahire, 2003), nem extinguir a sua pertença a um determinado grupo social, por outro.

Considerando as principais dimensões de análise – contextos familiares, contextos escolares e redes de sociabilidade – vamos assim tentar compreender com uma certa profundidade cada um dos percursos dos entrevistados que aqui se apresentam, tentar ainda perceber como é que, do “casamento” daquelas três dimensões, resultou a mobilidade social de cada um deles.

Interessa-nos ainda evidenciar o que diferencia cada um deles, mas também o que têm de comum, uma vez que estamos em presença de um grupo minoritário cigano onde, por razões particulares inerentes às características culturais deste grupo étnico, e que podem fazer parte do *habitus* de cada família, concorrem sempre dois tipos de educação: a que se identifica com a pertença ao grupo e a que tem os olhos virados para a escola.

5 - Metodologia

Neste capítulo é nosso propósito apresentar e caracterizar os indivíduos entrevistados, explicar o porquê da sua escolha, bem como da metodologia seleccionada e aplicada para a recolha de informação.

5.1 - Porquê “estes” e não outros?

Os entrevistados deste estudo são indivíduos ciganos que foram seleccionados de acordo com critérios pré-definidos pela autora. Isto é, foram considerados apenas aqueles que fizeram trajectórias escolares com sucesso, para lá dos limites da escolaridade obrigatória. Nesta selecção incluem-se indivíduos que já possuem ensino universitário ou, se ainda não o possuem, estejam a frequentar a escolaridade fora dos limites obrigatórios e com vista a prosseguirem estudos superiores.

Dada a dificuldade em encontrar indivíduos de etnia cigana que reunissem os pré-requisitos acima definidos, foram realizadas várias deslocações a uma cidade a quarenta quilómetros de Lisboa, porque três dos entrevistados são lá residentes. As restantes entrevistas foram realizadas na área da Grande Lisboa.

Interessava também a questão do género, visto nesta etnia a escolaridade avançada no sexo feminino ser ainda muito mais difícil de encontrar. Só foi possível entrevistar um elemento do sexo feminino.

Para a concretização da recolha da informação, tornou-se necessário explorar as redes de relações sociais que estes indivíduos possuem no interior do seu grupo, para que a aproximação e o contacto com alguém “estranho” (o entrevistador) fosse possível, contribuindo assim para a partilha da verdade dos factos sobre as suas vivências escolares e sociais.

A marcação das entrevistas dependeu sempre da disponibilidade dos entrevistados. Foram cumpridos com rigor o local, dia e hora agendados, para que não se quebrassem a confiança e disponibilidade dos entrevistados. Estas foram realizadas em contexto privado: no escritório dos entrevistados, em dois casos; um caso no jardim da Gulbenkian a pedido de um dos entrevistados e as restantes nas respectivas residências. Foram autorizadas as gravações das entrevistas.

Esta fase de recolha de informação por entrevista decorreu entre Fevereiro e Agosto de 2006, tendo sido entrevistados seis indivíduos.

5.2 - Caracterização da população entrevistada

Para a caracterização dos indivíduos escolhidos para este estudo, considerámos como aspecto comum o facto de pertencerem à etnia cigana e terem sucesso escolar (frequência para lá do ensino obrigatório). Nesta caracterização interessa-nos salientar as habilitações académicas que possuem, a profissão e situação face ao mercado de emprego, a idade e o género.

Também nos interessa conhecer o grau de escolaridade dos pais e avós, assim como as profissões exercidas pelos mesmos, com o objectivo de perceber a trajectória escolar e social em relação ao grupo de origem. Dos seis entrevistados, cinco são do género masculino e um do género feminino, com idades compreendidas entre os 17 e 48 anos.

Ao constatar que entre os entrevistados temos os que concluíram um curso superior (quatro) e os que ainda estão a concluir o último ano do ensino secundário (12º ano) e ambicionam ingressar no ensino superior, optámos por os dividir em dois grupos distintos, para melhor clarificar a situação presente de cada um destes indivíduos. O primeiro grupo é o dos licenciados, e o segundo o dos estudantes.

Assim, apresentamos os seguintes quadros-síntese da caracterização social dos entrevistados.

1º Grupo- Licenciados

	Hélio	Paulo	Ana	Pedro
Sexo	H	H	M	H
Idade	42	43	25	48
Nível de Escolaridade	Lic. História	Lic. Engenharia Mecânica	Lic. Ciências Sociais	Lic. Direito
Profissão	Administrativo na função pública	Engenheiro mecânico	Psicóloga	Advogado/autarca
Escolaridade do pai	Analfabeto	4ª classe (em adulto)	4ª classe	4ª classe (em adulto)
Escolaridade da mãe	Analfabeta	Freq. primária	4ª classe	Freq. primária
Escolaridade/ avós maternos	Analfabetos	Analfabetos	Frequentaram a escola	Analfabetos
Escolaridade/ avós paternos	Analfabetos	Analfabetos	Analfabetos	Analfabetos
Profissão do pai	Feirante	Feirante	Vendedor	Feirante
Profissão da mãe	Feirante	Engarrafadeira	Trabalhadora do Comércio	Engarrafadeira

2º Grupo – Estudantes

	Manuel	Marcelo
Sexo	H	H
Idade	17	18
Escolaridade	12º	12º
Profissão	Estudante	Estudante
Escolaridade/ pai	Frequência de escola	4º classe
Escolaridade/ mãe	4º classe	4º classe
Escolaridade/ avós paternos	Analfabetos	Analfabetos
Escolaridade/ avós maternos	Analfabetos	Analfabetos
Profissão/ pai	Trabalhador do Comércio	Trabalhador do Comércio
Profissão/ mãe	Trabalhadora do Comércio	Doméstica
Profissão/ avós paternos	Vendedora	Vendedor
Profissão/avós maternos	Vendedora	Vendedor

5.3 - Técnicas e material utilizado para as entrevistas

O estudo empírico teve como suporte um guião de entrevista, onde nos interessava aprofundar aspectos importantes sobre: os percursos escolares, a família, as redes inter e intraétnicas e ainda questões de etnicidade cigana. Foi em torno destas questões que as perguntas foram construídas e feitas aos entrevistados.

De referir que a utilização do guião serve para não perder de vista os temas importantes do objecto de estudo.

O tipo de entrevista que foi utilizado para a recolha desta informação foi a entrevista semi-directiva.

Segundo Poirier e Valladon (1995) este tipo de entrevista permite aprofundar as questões que se querem tratar.

O local onde as entrevistas foram realizadas permitiu que os entrevistados se sentissem calmos e confiantes, para partilharem num diálogo todo o seu percurso de vida escolar e social realizado até à data.

Para o efeito foi utilizado o gravador em cada uma das entrevistas, de modo a não se perder a informação relatada pelos entrevistados.

Após uma apresentação pessoal, as questões foram sendo colocadas com a ordem que a seguir apresentamos.

Um primeiro conjunto de perguntas agrupou-se em torno das trajectórias escolares, onde também são salientadas questões sobre as relações que se desenvolveram com e nos contextos escolares.

Um outro conjunto de perguntas foi sobre as questões que tratam os contextos familiares, com importância também para o grau de etnicidade existente em cada família. Aqui também foram consideradas, nas perguntas, as estratégias adoptadas pelos pais no que respeita à escola.

Depois considerou-se mais um conjunto de perguntas que têm a ver com as relações interétnicas e redes de sociabilidade, ligadas à vida de cada indivíduo entrevistado, procurando assim a influência que essas formas de relação tiveram no seu percurso e na possibilidade de mobilidade social.

As entrevistas foram gravadas integralmente. Depois foram transcritas também integralmente. Seguidamente procedeu-se a uma primeira análise que teve como principal função “isolar” excertos dos discursos dos entrevistados, cujo sentido sustenta cada uma das dimensões contempladas no modelo de análise.

De acordo com a intenção ou interesse de cada dimensão, o discurso dos entrevistados foi submetido a uma análise sociológica mais profunda. Para isso foi utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 1997) que é uma técnica que nos ajuda a apreender o significado da mensagem que o entrevistado nos quer transmitir.

Os conteúdos mais importantes destas entrevistas, e de acordo com o objecto de estudo, serviram para mostrar apenas uma parte daquilo que envolve a vida e trajectória escolar de cada um dos entrevistados.

6 - Análise e apresentação dos dados

A análise das entrevistas obedeceu com rigor àquilo que se “desenhou” no modelo de análise. O modelo de análise serviu para operacionalizar os conceitos-chave, que foram desenvolvidos no enquadramento teórico de acordo com as diferentes perspectivas dos vários autores aí abordados.

À luz das diferentes dimensões de análise aqui seleccionadas, procedemos à análise dos discursos produzidos pelos entrevistados. Esse conjunto dos discursos produzidos foi arrumado em três grupos enquadrados nas respectivas dimensões de análise, já acima apresentadas e desenvolvidas: os contextos escolares; os contextos familiares e; as redes de sociabilidade.

6.1 - Hélio

Hélio é licenciado em História e tem 42 anos. Nasceu e vive numa pequena cidade do interior do país. Não é casado, optou por ficar solteiro e vive com a mãe numa casa de habitação social. Esta casa não é de um bairro de realojamento.

Proveniente de uma família de fracos recursos económicos, é o filho mais novo de uma fratria de quatro irmãos, sendo a sua irmã a mais velha. O seu irmão mais novo é mediador (cigano) numa escola.

Filho de pai e mãe ciganos, a sua mãe foi sempre feirante em mercado de rua, tal como o seu pai. O pai era analfabeto e apenas sabia assinar o nome. A mãe frequentou a escola, mas adquiriu muito pouco. Aprendeu a assinar o nome com o entrevistado.

Os avós, maternos e paternos, são todos ciganos. Eram vendedores feirantes com excepção do avô materno que trabalhava nos comboios da CP. Nas feiras, uns vendiam sapatos, outros vendiam burros e machos. E todos eles analfabetos.

6.1.1 - Contextos escolares

Este entrevistado tem bem incorporado aquilo que se chama consciência de classe, uma vez que o seu percurso escolar está muito marcado pelas dificuldades económicas e culturais do seu grupo familiar. Sabendo desta posição social de partida, nunca desistiu, e foi isso que fez com que lutasse por uma licenciatura, com vista a uma vida melhor.

Levou dez anos a concluir o seu curso superior, mas levou-o até ao fim, mesmo passando por privações extremas, como nos refere quanto aos problemas da habitação:

“ (...) Nós vivíamos numa barraca”(...)

“ Pulgas, ratos, chuva, vento. (...)

Um dia ...

“arrombámos uma casa pelo 25 de Abril”...

Há todo um conjunto de condições sociais que contribuíram para que este entrevistado fizesse este percurso e não outro, dadas as suas características muito singulares se considerarmos a análise à escala individual de Lahire (1994, 1995, 2004).

Para o bem e para o mal, este entrevistado incorporou um certo *habitus* de classe (Bourdieu, 1979, 1980) que tem a ver com as suas origens e pertenças.

Em relação à escola, diz ter tido bons resultados, ser disciplinado e que desde sempre gostou de aprender.

No final da escola primária, a sua professora foi preponderante para que continuasse a estudar. Deu-lhe um grande incentivo, apoio económico, iniciando assim o que viria a ser um interminável rol de solicitações para apoio económico.

“Sempre tive gosto pelas letras,(...) Entrei para a primária, ainda era no tempo de ter os rapazes para um lado, as raparigas para outro. Pronto. Tive um percurso como qualquer aluno. Nunca me lembro de ter levado reguadas. ...

“Os meus pais não queriam,(...) «(...)“os livros são caros e não sei quê, não temos condições”». depois a minha professora primária ...

O mais positivo foi eu ter tido a minha professora primária, foi ela que me incentivou” (...)

E então lá fiz o primeiro e segundo ano, tudo com a ajuda da professora. Ela comprava os livros, ou arranjava. Uma vez fez uma coisa de um subsídio. Eu lá consegui, com a ajuda dela, fiz o primeiro e segundo do ciclo.”

A sua infância foi vivida com muitos sobressaltos e dificuldades. Repetiu o 8º ano, não porque existissem problemas de aprendizagem, mas sim por adoptar comportamentos menos próprios. Os seus pais desejaram retirá-lo da escola porque as suas dificuldades económicas não permitiam que a situação prosseguisse. Assim, foi trabalhar. O trabalho consistia em apanhar papelão e ferro-velho para que continuasse a estudar. Refere o seguinte:

“aquele problema de drogas...”

“(...)entretanto andei ali a brincar dois anos no oitavo ano. Os meus pais queriam-me tirar. Porque na escola não andava a fazer nada. Diziam:“não temos mais um tostão para continuar”.

“Entretanto, o que é que eu fiz? Ia ao papelão, e arranjar peças e não sei quê, para conseguir... e assim é que eu conseguia pagar os meus livros, os meus lápis, as minhas borrachas, as minhas canetas. Eu até tinha o gosto por estudar”(...

“Havia professores que ajudavam, outros que não. Às vezes eram livros emprestados, tinha que fotocopiar os livros e depois com umas argolinhas fazia pastinhas.”

A partir desta fase a sua escolaridade foi muito irregular. As suas práticas pouco saudáveis também condicionaram os seus resultados. Parou de estudar, e ficou só a trabalhar. Depois retomou os estudos e concluiu a escolaridade no ensino nocturno. Fez assim o 12º ano.

Decidiu ingressar no ensino superior submetendo-se às provas de acesso. No ensino superior público estava inscrito para a licenciatura de Geografia. Não frequentou porque não queria esse curso.

“ ... Fiz o décimo segundo ano à noite e foi na altura em que fizeram a célebre PGA, Prova Geral de Acesso.”

“(...) concorri para a UAL, pronto, uma universidade privada “eu vou para qualquer lado”. Concorri para a UAL e concorri para a Lusíada, entrei nas duas.

“(...)Mas eu não gostei da UAL, não gostei, “não é bem isto que eu quero”. ... porque eu tenho um percurso assim... pronto, entrei em Relações Internacionais, um curso muito chato, muito difícil, uma coisa horrível. Eu não gostava muito do ambiente da Lusíada, mas pronto, fui para lá, entretanto.”

Percebe-se, daquilo que se apreende deste discurso, que as trajectórias individuais e sociais deste entrevistado estiveram sempre absorvidas pelo conflito entre duas forças: uma individual, pessoal, porque deseja alcançar uma vida melhor pela via dos estudos e, outra, que se opõe a ela pela ausência de capital económico tão necessário para superar as suas necessidades de subsistência.

Atendendo aos fundamentos teóricos de Boudieu (1979, 1980, 1985) sobre os “capitais” – económico, cultural e social – é possível dar uma nova interpretação neste caso em análise, quanto ao capital social.

Ser cigano, para este entrevistado, e anunciar-se por conveniência como tal, serviu de certo modo como o “seu capital social” de grupo minoritário.

Foi com isso que tentou desde sempre o apoio económico, de várias formas, junto de várias instituições, alegando a sua situação económica, “colada” à sua pertença a esta minoria étnica. Contraiu uma dívida para com a faculdade, que nunca pagou; contraiu dívidas com cartões de crédito, que ainda hoje paga.

Era a vontade de querer aprender que movia e despoletava estes comportamentos.

“Escrevi para a Gulbenkian, a dizer que era cigano, não tinha condições, se era possível... então recebi, da Gulbenkian, na altura, Fundação Calouste Gulbenkian, um cheque mensal de três contos. Não era muito dinheiro, mas...”

“Isto foi um bocado de vigarice da minha parte... Se pegou com a Gulbenkian, então vou ver com a reitoria. Lá fui pedir, dizer que era cigano, que não tinha condições. Entretanto recebo uma carta a dizer que sim senhora, que a faculdade concedia-me não pagar, só que tinha que ter média de doze e nunca reprovar em nada. Reprovei duas ou três cadeiras e cortaram logo o subsídio”.

“Então fizeram-me assinar um documento em que eu assumi o compromisso moral de um dia mais tarde reembolsar a universidade. Nunca reembolsei.”

“Cheguei a pedir cartões visa, ainda hoje em dia estou a pagá-los, para pagar livros da universidade.(...)”

(...)se calhar ... pronto, tive sorte. Por isso é que eu digo, perdi muitas oportunidades, fui bolseiro da Gulbenkian, bolseiro da Lusíada. E esqueci-me do maior, do mais importante... eu conheci o D. António que já faleceu, o Cardeal. E então eu recebi um subsídio de quarenta contos por mês, não era um subsídio, era um chequezinho...”

Concluiu finalmente um curso superior com a frequência numa universidade em que não era exigida a sua presença...

“(...)E então, na Universidade Aberta é um sistema em que a pessoa estuda em casa... Foi seguidinha. Quer dizer, eu retomei o gosto. E se reprovava numa cadeira ia lá. Geografia Humana de Portugal fui sete vezes fazer o exame. Sempre a pagar. Andei lá dez anos.”

Manifestou uma outra preferência. Gosta de aprender línguas. Sempre falou romanó e aprendeu tétum com o amigo timorense. Também estudou francês na Alliance Française durante sete anos. Podia ser professor, mas diz não ter paciência e compara a vida de professor à dos ciganos: itinerantes.

Em relação às línguas, materna e outras, refere:

“Falei e continuo a falar. Em casa, nunca perdemos a tradição”.

“É assim, o meu amigo Rui que está na Austrália, aprendeu romanó. Eu aprendi o tétum. Eu falo a língua de Timor e ele fala-me em romanó. Às vezes misturávamos... era meio romanó, meio tétum.”

“Andei na Alliance Française. Eu tenho o diploma, Diplome Langue Française Pratique au Portugal e tenho do Diplome de Langue Française de Paris. (...)

E ia para lá para ir um mês ou dois e depois acabei por ficar sete anos”.

“Posso dar aulas, mas não tenho paciência para dar aulas”.

A trajetória escolar longa deste entrevistado é enriquecida por todas estas aprendizagens que vai fazendo ao longo da vida, demonstrando também um certo gosto em exhibir as suas credenciais formalmente adquiridas.

6.1.2 - Contextos familiares

A dinâmica dos contextos familiares e das estratégias educativas deste caso aqui em análise são atravessadas por momentos de declarada pobreza e, certamente, de desespero. O entrevistado tem consciência do nível de pobreza do seu grupo de origem familiar e do meio social envolvente. Quanto à casa onde habitou, talvez a sua primeira habitação percebida como espaço social familiar, denuncia as precárias condições de habitabilidade. Morou quase toda a sua infância numa barraca.

“Eu tive uma infância um bocado complicada. Nós vivíamos numa barraca. E depois tínhamos um anexozito onde tínhamos água. Eu tomava banho dentro de uma banheira. Com condições de higiene péssimas. Pulgas, ratos, chuva, vento”

Depois foram para uma casa de construção definitiva ...

(...) “foi uma casa que arrombámos. A gente vivia lá no Barreiro, tal como eu lhe disse, depois arrombámos uma casa pelo 25 de Abril. Pronto, havia aquela lei de arrombar as casas. Na altura tinha condições, mas ao longo de trinta anos...Foi-se deteriorando”.

Mesmo crescendo neste ambiente, com o défice dos capitais cultural e económico (Bourdieu, 1979), quando iniciou a escola, já conhecia as letras. A sua mãe ensinou-lhe o abecedário, antes da sua entrada na escola. Em relação às estratégias educativas (Lahire, 1994, 1995, 2004; Kellerhals e Montandon, 1991) quem o ajudava nos trabalhos de casa e ia resolver os

assuntos da escola, era a sua irmã mais velha. Mais tarde, foi um primo, que depois passou também a ser o seu encarregado de educação.

(...) “a minha mãe ensinava-me. Antes de ir para a escola primária já sabia. Ler e escrever, não. Mas já sabia o abecedário. Já sabia aquilo tudo”.

“Depois foi a minha irmã. Mais tarde, a minha irmã casou-se. Depois, como eu tinha um primo mais velho, ficou ele o meu encarregado de educação. E exigia que eu lhe mostrasse os deveres, as notas(...) (...), os meus pais não... eu é que ficava danado comigo mesmo...”

No entanto, segundo os costumes e os *habitus* de etnia (Casa-Nova, 2002) desta minoria, após ter concluído a quarta classe, os seus pais queriam que abandonasse a escola. O que o deixou triste. Se numa primeira fase da infância, os seus pais não queriam que continuasse a estudar, depois deixaram-no fazer as suas opções.

Sendo filho de pais ciganos, educado no meio desta cultura de comércio em feiras e mercados, própria da minoria cigana, revelou não ter gosto pelo negócio. Ao contrário do seu irmão, que diz ser um “verdadeiro cigano”, como definiria Liégeois, (1989), as suas aspirações estavam viradas para outros “campos” que não os mercados e feiras. Portanto, nunca perdeu de vista o valor do saber formal escolar, nem o caminho para um curso superior.

(...) “Fiz a quarta classe e os meus pais queriam que eu desistisse, que saísse, que fosse para a feira, para o mercado. No início queriam que eu fosse vender... depois começaram-me a dar carta branca para o que eu queria. Pensavam que aquilo era uma brincadeira, que eu fazia o nono ano e depois...”

“Eu nunca estive muito virado para aquilo. Tenho um irmão que é capaz de vender lâmpadas no deserto para bronzear. “O meu irmão ... é um cigano”.

As práticas de leitura e escrita na sua família são quase inexistentes neste contexto familiar, embora diga que quando era mais jovem escrevia poemas que depois publicou num jornal regional. É um caso a ser analisado individualmente (Lahire, 1994) e não a nível do grupo ou de classe, como fariam Bourdieu e Passeron (1970).

Quanto ao irmão mais novo, que também frequentou a escola e concluiu o ensino obrigatório, não foi para além disso. Diz que fez o curso profissional de mediador sócio-educativo, que corresponde ao nono ano de escolaridade. Trabalha como mediador entre a comunidade cigana e as escolas que integram crianças ciganas.

A sua mãe, embora não seja detentora de qualquer capital escolar, pois não aprendeu as técnicas da leitura e da escrita pela via do saber formal escolar, na opinião deste entrevistado, ela é possuidora de uma grande perspicácia para ler nas entrelinhas, e para viver do negócio.

“A minha mãe, coitada, não tem nada. Sabe ler só porque eu a ensinei a fazer o nome, a escrever! Mas em dinheiros ninguém a engana. E se está a ver um filme, o filme pode ser legendado, ela explica-lhe tudo.”

Esta afirmação que faz sobre a facilidade com que a mãe interpreta e “lê” os filmes, ajuda a perceber como se pode alargar este entendimento ao próprio entrevistado quanto às formas inteligentes que foi desenvolvendo ao longo das suas trajectórias, descobrindo assim mecanismos de sobrevivência com algum sucesso.

6.1.3 - Redes de sociabilidade e relações interétnicas

Na configuração das redes de sociabilidade tidas como *redes de relacionamento quotidiano* (Machado, 2002) interessa perceber quais foram os indivíduos, actores ou grupos sociais que estiveram em cena nas diversas relações intra e interétnicas com este entrevistado.

Considerando os contextos socioespaciais ligados à habitação, importa desde já referir que, segundo o relato deste entrevistado, a sua família nunca aceitou viver num bairro social porque, na opinião deste entrevistado, os bairros sociais são “guetos”. Com o apoio da segurança social, foi realojado com a sua mãe num bairro, onde não existiam outras famílias ciganas.

“A minha casa estava a cair de podre. Não havia condições, a casa estava a cair. Então a câmara lá me arranhou outra casa. Aquilo era impossível, eu era incapaz de ir viver para um gueto. Eu era incapaz de viver num bairro social, para mim é um gueto.

“Eu sempre quis não viver à margem... Por exemplo, há aqueles ciganos que vivem em bairros....

Eu estou numa casa de habitação social, mas não é bairro social.

Tem ali dez ou doze prédios e eu sou o único cigano ali. Queriam-me pôr num bairro social e eu disse que não” (...).

A problemática da habitação social aqui fortemente desvalorizada, sugere que as redes de sociabilidade que porventura se podem desenvolver a partir da densidade de um dado grupo social homogéneo, neste caso por exemplo, de ciganos, tenderia ou mesmo tende para uma forma de coesão social de grupo, que acaba por orientar as suas sociabilidades para dentro do próprio grupo.

Estas sociabilidades orientadas para dentro, se por um lado fortalecem os laços e a coesão do grupo próprio, por outro lado a tendência é desenvolverem maiores contrastes culturais em relação aos grupos de fora da sociedade envolvente (Machado, 2002). Isto é, estes grupos desenvolvem maior resistência e impenetrabilidade àquilo que não tem a ver com as suas pertenças e interesses, tomando evoluções que por vezes não são controláveis em situações-limite.

Este entrevistado tem consciência daquilo que diz em relação ao conceito de “gueto” pelas características que aqui se apresentam. Revela, deste modo, que as suas redes de sociabilidade estão voltadas para fora, isto é, sociabilidades extragrupo que o reenviam para locais e pessoas que o tocaram de forma muito profunda e gratificante:

“E fui criado pela minha irmã e uma vizinha. Era a dona Noémia fadista, nunca mais me esqueço porque ela cantava o fado. Não cigana. É daquelas recordações que ficam da infância. Lembro-me que ela cantava o fado”.

(...) a professora é Nair. Eu, achava o nome assim muito estranho porque ela é de origem moçambicana. Encontrei-a há coisa de quatro ou cinco anos, ela reconheceu-me, eu reconhecia logo, fez-me uma festa...”

“O Rui sempre me acompanhou, nós até nos tratamos por primos. Não pertencemos nada um ao outro, mas é primo, a mãe dele é tia.

É não cigano, ele é timorense. Na altura em que foi para Timor, ah, retornados e não sei quê. Mas é engraçado, sabe que os pais já eram amigos dos meus pais!?”

O Rui sempre me acompanhou. Aliás, nós fazíamos quase tudo a meias, sempre me acompanhou desde o primeiro ciclo. Tentávamos ficar sempre na mesma turma”.

“Ele agora está na Austrália. Como é timorense, o governo australiano dá apoio aos timorenses. Aliás, ele queria que fosse à Austrália...”

O discurso aqui apresentado revela que este entrevistado desenvolveu redes de solidariedade extragrupo fortes, que permitiram e favoreceram a sua integração social na sociedade envolvente e, quem sabe, no percurso de grande determinação e sucesso escolar.

As relações interétnicas que este entrevistado desenvolveu com outros grupos minoritários diferentes do seu, promoveram a incorporação de outras culturas que o rodeavam e faziam parte dos seus quotidianos.

Estas relações extragrupo, são elas também o veículo para a adopção da cultura dominante, nomeadamente a questão da escolarização longa, para lá da obrigatória, e de uma abertura maior do pensamento, ou seja, tanto em relação aos grupos de fora, como em relação ao seu próprio grupo étnico.

É a partir desta forma de pensar, de um novo olhar sobre as práticas culturais, muito características do *habitus* de etnia da minoria cigana, que este entrevistado refere com um certo afastamento das suas origens, aquilo que pensa sobre a “lei cigana”: em relação ao respeito pelos mais velhos; em relação às raparigas; em relação à morte e; em relação ao trabalho.

Neste entrevistado, a sua apreciação e avaliação variam o seu grau de etnicidade:

“É, é uma questão de adaptação. A Lei Cigana só tem uma coisa muito bonita, que eu gosto muito: é o respeito pelos mais velhos. Na vossa raça, pronto, isso não existe. Se existe é pouco. Porque é assim, se houver alguma coisa, algum problema deve-se chamar...”

Há união. Um ancião, uma pessoa mais velha. Tenta-se ouvir a pessoa mais velha e seguir o conselho. É uma coisa que me fascina.

Nas outras pessoas é assim: quando têm uma dúvida qualquer tentam seguir pelas suas próprias ideias. Mesmo que os outros dêem conselho, ele não é tido em conta. (...). E na Lei Cigana eu acho que não. Há o respeito mesmo.

É diferente, é diferente. E uma coisa que eu acho injusto é as raparigas não poderem estudar, mas pronto, é a Lei Cigana.

As mulheres não estudam porque é a Lei Cigana não estudam, não vão estudar, porquê? Porque a mulher começa a ganhar peito, começa a ficar menstruada, tem que se retirar do convívio com os outros, com os senhores, como se costuma dizer. Tem que se retirar do convívio porque a mulher cigana tem que ir virgem para o casamento. É tão complicado. É assim, há certas coisas que eu respeito, há coisas que...

“Não entendo. “Na morte, por exemplo, o luto. Agora pôr aquelas barbas, aquele chapéu, isso não dá. Isso comigo não dá. Eu no dia em que a minha mãe faleça, eu já lhe disse a ela, não “penses que eu vou pôr luto”.

“Ela tem uma mentalidade... Aceita. Porque lidou muito comigo e com a minha irmã”.

“Isto agora trabalhar é normal, eu tinha um tio, aí há uns quarenta, cinquenta anos atrás, que mataram precisamente por fugir à tradição, estava a trabalhar num café”. Estava a fugir à tradição. Não me lembro nem nunca conheci esse tio”.

Verifica-se que a variação do grau de etnicidade vai de uma etnicidade forte (Machado, 2002) pela apreciação do respeito pelos mais velhos, passando depois para uma etnicidade fraca ou nenhuma, especialmente em relação às raparigas e ao trabalho.

Os traços de uma fraca etnicidade deste entrevistado são evidentes na sua opção, se assim se pode dizer, por viver “longe” dos outros ciganos, e pelas novas relações interpessoais que vai desenvolvendo a partir das redes de relacionamento quotidiano.

É assim que vai fazendo novas amizades e conhecendo outros contextos sociais diferentes dos do seu grupo étnico. É talvez também esta razão que o leva a dizer:

“Muitas vezes esqueço-me que sou cigano. Às vezes é ... acontece-me qualquer coisa, “ah, sou cigano”, mas pronto”.

Por ser muito aberto, muito virado para fora do seu grupo étnico, as suas trajetórias têm-lhe permitido conhecer novas realidades, desenvolver novos projectos e inserir-se nos mais variados grupos sociais. Privilegia mais estes contactos do que com os do seu grupo étnico. Ainda que não queiras ser reconhecido como cigano, acaba por tirar dividendos desta (des)vantagem étnica.

6.2 - Paulo

Paulo tem 43 anos, é licenciado em Engenharia Mecânica e tem uma pós-graduação em Higiene e Segurança no Trabalho. Vive na terra onde nasceu, uma pequena cidade do interior de Portugal. É casado com uma mulher não cigana, de quem tem duas filhas.

Originário de uma família com fracos recursos económicos, é o filho mais novo de uma fratria de dois irmãos. O seu irmão mais velho fez um trajecto muito diferente, mas também concluiu um curso superior.

O seu pai cigano foi vendedor de sapatos em feiras e mercados, frequentou a escola, mas só concluiu a 4ª classe em adulto. A sua mãe, não cigana, foi muito tempo engarrafadeira e frequentou a escola primária.

A venda de gado em feiras e mercados era o meio de sustento dos seus avós paternos (ciganos); já os avós maternos (não ciganos) desempenharam profissões características das classes desfavorecidas (lavadeira e tanoeiro). Todos eles são analfabetos.

6.2.1 - Contextos escolares

Os contextos da trajectória escolar de Paulo estão carregados de vivências que nos levam para um período mais recuado ligado ao Estado Novo. Na verdade, este entrevistado entra para a escola primária ainda no período do Estado Novo. Associado a isto, temos que considerar que a família é pobre, desprovida de qualquer tipo de capital (Bourdieu, 1979, 1980, 1989). O relato deste entrevistado demonstra a consciência que tem da classe a que pertence, do cruzamento de duas culturas pelo casamento dos pais, cigano com não cigana, bem como da sua posição social de partida.

É sob estes parâmetros que vamos encontrar a forma como o seu percurso escolar foi feito. Para a mãe, não cigana, a escola era muito importante. Por isso, entrou para a escola quando tinha de entrar, de acordo com o que era de direito e obrigatório para qualquer criança não cigana. Explica como é levado “pela mão da mãe” para a escola:

“Tenta-nos criar, tanto a mim como ao meu irmão, da forma dela. É evidente, mete-nos na escola, tentando inculcar sempre que a escola é a coisa mais importante que existe. E aí tenho uma infância completamente normal, como os outros miúdos, nunca pensando que vou chegar a determinada fase da minha idade e vou sair, mas pensando sempre que aquilo é uma meta a

atingir e que terei que lá chegar ao fim. Não sei onde é que está a meta. Nessa fase ainda não sabia onde é que está a meta. Mas pronto, sabia que tinha que lá chegar. E quando lá chegasse não ia enveredar pela profissão do meu pai, mas ia enveredar por uma outra profissão. Como tal, quanto mais longe chegasse, melhor poderia escolher. E foi isso que se passou, foi aí que eu acompanhei toda a escola, que me recorde até ao nono... até ao décimo...”

Quando cheguei ao décimo primeiro é que chegou a fase da decisão. Decidi sem ajuda de ninguém. Decidi o que é que queria. Na altura enveredei por frequentar um curso profissional, porque o meu irmão já estava na faculdade e eu via que não tinha hipóteses, não tinha aquele espírito de estudante como via a ele. E então enveredei por um curso profissional. Na altura já estava na área da mecânica que era uma área de que eu gostava. Portanto tirei um curso profissionalizante de mecânica. Tirei, acabei e comecei a trabalhar”.

A escola representa, para o entrevistado, mas também para a mãe, uma via para uma vida melhor, bem diferente da dos pais. A escola permite capitalizar conhecimentos que levam para uma profissão bem diferente da do seu pai. Isto é, pela via da escola vê legitimados os seus saberes teóricos e práticos. Vê ainda que é no meio desses contextos escolares que encontra e direcciona os seus interesses académicos para uma determinada profissão. Daí a sua determinação na escolha do curso:

“(...)Foi o gosto. Na altura gostei, gostei mesmo. Gostava de desporto, gostava de máquinas e na altura optei...Optei por isto e não optei por outra coisa qualquer... na altura nem sequer pensava fazer ensino superior. Então por que é que eu deveria ir para uma área de desporto, se depois não passava do sétimo ano, depois o que é que eu ia fazer? Nada. Numa área de mecânica, sempre posso aprender alguma coisa, e se eu for amanhã para uma oficina sempre posso ajudar nalguma coisa. Foi basicamente isto. Entretanto quando cheguei ao décimo segundo ano profissionalizante, optei por seguir...”

Este entrevistado descreveu-nos o seu percurso como algo sinuoso, com algumas interrupções, manifestando ao longo de toda a entrevista a vontade e empenho em concluir um curso superior.

Pertencendo a uma classe social desfavorecida de capitais, especialmente de capital cultural, a escolha do curso foi “orientada” pelo fraco poder económico. A falta de capital económico, obrigou e canalizou o entrevistado para uma determinada área escolar e disciplinar (Bourdieu e Passeron, 1970). Tal como o irmão, foi encaminhado para o ensino industrial quando acabou a instrução primária. Refere com uma certa admiração o espírito de estudante do seu irmão.

No entanto, nunca teve repetências. Porém, a escolha do curso foi condicionada: pela vontade de trabalhar aliada às necessidades económicas da sua família. Optou por um curso técnico-profissional que o habilitava a trabalhar. Percebeu que os alunos das classes desfavorecidas têm menos possibilidades de aceder ao ensino superior.

Mesmo assim, foi bem diferente daquilo que era esperado que fosse, caso seguisse as regras da cultura da etnia cigana.

(...)”É todo aquele comboio que vem atrás, todos vão influenciar na educação. O facto de o meu pai ter casado com uma não cigana, o caso de ter havido um afastamento da família do meu pai relativamente a ele, o facto de não haver interferências na educação...(...) E de não haver o contacto com a minha mãe. Tudo isso influencia, que sejam só duas pessoas a pensar a educação dos filhos: o meu pai e a minha mãe. Não há toda aquela avalanche que vem por trás.”

Depois de concluir o 12º ano profissionalizante teve conhecimento de que poderia aceder ao ensino superior. Não hesitou. Matriculou-se, muito determinado em concluir um curso. Trabalhava e estudava de noite enquanto fazia o seu curso superior. O curso (Engenharia mecânica) e o instituto (ISEL- Instituto Superior de Engenharia de Lisboa) foram os que desejou, sem mais alternativas ou opções. Trabalhou sempre para custear as suas despesas, sem nunca depender dos pais.

“Quando comecei a trabalhar, desenvolvi um trabalho numa empresa e depois chegou-se a uma determinada altura em que o Ministério abria uma série de vagas para as pessoas dos cursos profissionalizantes terem acesso ao ensino superior”.

“ Um desistiu logo, foi-se lá para se matricular e nem sequer lá chegou a ir às aulas e eu continuei, fui o único que continuei.”

“A partir daí comecei sempre a trabalhar e a estudar, sempre naquela expectativa de “vou lá a ver o que é que isto dá”, ao fim do primeiro ano pensei: “vamos lá a ver em que é que dá o segundo ano”...”

A sua opção pelo curso foi ponderada. Este entrevistado considera que todo o investimento deve ter retorno. Do ponto de vista académico e do ponto de vista económico. Isto é, depois do capital cultural adquirido, é preciso reconvertê-lo em capital económico (Bourdieu, 1979). Assim, concluiu numa primeira fase o bacharelato. Seguiu depois para a licenciatura e não deu por concluída a sua formação. Fez uma pós graduação, sempre no horário nocturno. Para este entrevistado, o investimento em capital cultural é uma prioridade. Escolheu apenas um só curso:

“Foi a única opção que eu pus. (...) Só pus um: ISEL, máquinas. E entrei. Sempre estudei à noite, e tive a trabalhar durante o dia. Isto passou-se... o curso à noite era de cinco ano. Aí sim, já foi com repetições. Demorei seis anos a fazer o curso.”

“ (...) Isto era um curso de bacharelato, surgiu a hipótese de fazer licenciatura porque o ISEL abriu licenciaturas. Matriculei-me, voltei a entrar, voltei a tirar a licenciatura, sempre à noite. Entretanto tirei uma pós-graduação, à noite, mais uma vez, fui tirar uma pós-graduação em higiene e segurança no trabalho. Tenho isso, mas não estou a exercer a tempo inteiro”.

A vontade e a determinação deste entrevistado (Lahire, 1995, 2002) afirmaram-se perante as dificuldades que se adivinhavam de insucesso (Bourdieu, 1979). Insucesso este presente e massivo no seu grupo de origem.

“Enquanto aluno universitário, não há doidices porque sou estudante nocturno. Um estudante nocturno não tem as mesmas disponibilidades que um estudante diurno.”

“O negativo, mesmo na época da faculdade, é só mesmo o desespero. Às vezes, a pessoa está mesmo desesperada e quer é desistir. E só não desiste porque há um outro ao lado que até está a passar uma boa fase naquela altura...”

Os seus resultados escolares espelham a sua vontade em terminar o curso com um bom aproveitamento. E vai mais longe porque, pelo gosto, lecciona em cursos de formação profissional da sua especialidade.

“ (...) Enquanto a média da escola anda na casa dos doze, tenho média de catorze vírgula nove. Portanto, está bastante acima.

O que implicou um esforço muito grande. Por seu lado o facto de estarmos a trabalhar e estarmos a estudar, para as disciplinas técnicas facilita muito porque temos a noção do que é... a realidade.”

Conseguiu ultrapassar as dificuldades que um trabalhador-estudante tem por estudar à noite. Mas ao mesmo tempo valoriza o seu saber prático que complementa e enriquece o saber teórico que possui.

6.2.2 - Contextos familiares

A diferente origem e cultura dos pais foram a causa de alguns momentos de tensão e de conflito. O seu quotidiano foi marcado por esta tensão de origem cultural. Há todo um discurso que deixa transparecer esses universos familiares. Contudo, outros factores influenciaram e contribuíram para que na realidade tudo corresse pelo melhor. As relações inter-familiares com a família da mãe eram muito próximas. A avó materna viveu na sua casa até ao fim dos seus dias.

Em relação ao lado paterno, nunca foi decisão desta família viver em conjunto ou mesmo próximo dos familiares ciganos sobretudo pelos conflitos entre a sua mãe e a avó paterna.

O seu pai vivia intensamente o dia a dia da sua família cigana, porque a profissão de feirante os juntava nesses espaços sociais de trabalho. Mas, por outro lado, não habitava no mesmo bairro do seu grupo de origem, o que conferiu um certo afastamento da influência dos *habitus*

de etnia desta grupo minoritário, especialmente quanto à questão da escolaridade dos seus filhos. Referindo-se ao pai, diz o seguinte:

(...)”Pôs na minha mãe um bocado a responsabilidade da educação dos filhos”

Nesta encruzilhada de culturas, vê a sua vida escolar e forma de vida, em relação à sua família mais alargada, a duas dimensões: o que era correcto para uns, estava errado para outros. Isto é, o que a família da mãe não cigana considerava certo e “normal”, frequentar a escola, estudar, era visto pela família do pai cigano, especialmente a avó cigana, como incorrecto e “anormal”. Na verdade, há aqui um conflito de culturas que podem até concorrer de modo igual (Liégeois, 1994, 2004).

Os traços que caracterizam o grau de etnicidade (fraca/forte) são postos aqui em jogo, deixando transparecer a tendência e influência que as mães têm na educação dos filhos. Aqui, a posição desta mãe não cigana parece estar em confronto com um *habitus* de etnia (Casa-Nova, 2002) do grupo de origem do marido cigano, pai dos seus filhos. E diz assim, referindo-se a si próprio:

“Apesar de ser uma pessoa que fazia uma vida que se poderá chamar normal para uns, não era normal para outros... Para a família da minha mãe fazia uma vida normal, para a família do meu pai fazia uma vida anormal.”

A mãe utiliza estratégias educativas que vão determinar a conduta e o futuro dos filhos, de modo a adoptarem o modelo da cultura dominante e da forma escolar (Lahire, 1994, Kellerhals e Montandon, 1991). E é deste modo que recorda:

“(...)Tenta-nos criar, tanto a mim como ao meu irmão, da forma dela. É evidente, mete-nos na escola, tentando inculcar sempre que a escola é a coisa mais importante que existe. E aí tenho uma infância completamente normal, como os outros miúdos...”

Esta razão leva-nos a dizer que há diferenças nas formas ou modelos de educação entre as duas culturas: a da mãe não cigana e a da família do pai, cigano. Aqui, a influência do *habitus* de etnia (Casa-Nova, 2002) seria marcante, uma vez que as características comunitárias da vida em grupo da minoria cigana iriam, certamente, “ditar” a forma de educar um filho cigano. O entrevistado tem bem consciência das diferenças entre uma e outra cultura, dizendo o seguinte:

(...)”É todo aquele comboio que vem atrás, todos vão influenciar na educação. O facto de o meu pai ter casado com uma não cigana, o caso de ter havido um afastamento da família do meu pai relativamente a ele, o facto de o facto de não haver interferências na educação... E de não haver o contacto com a minha mãe. Tudo isso influencia, que sejam só duas pessoas a pensar a educação dos filhos: o meu pai e a minha mãe. Não há toda aquela avalanche que vem por trás.”

Em relação às práticas educativas, o entrevistado considera que os seus pais estavam de acordo, no que concerne à importância da escolaridade e ao valor atribuído à escola. Este facto foi preponderante na educação que teve. Davam incentivos, o que originava resultados escolares com aproveitamento.

As estratégias educativas desta família, condicionadas pelas limitações económicas e culturais (Bourdieu, 1979), fazem com que os pais deste entrevistado desejem para os filhos um futuro melhor e diferente dos seus e dos seus grupos de origem. E isto pode ser conseguido e explicado a um nível muito singular (Lahire, 1994, 2003; Kellerhals e Montandon, 1991).

Os seus pais com fracos recursos económicos investiram no capital cultural dos filhos, para que no futuro estes pudessem aceder e usufruir de um melhor capital económico e social (Bourdieu, 1979).

O acompanhamento dos seus pais durante a sua escolaridade não foi muito activo, por falta de disponibilidade, visto os dois trabalharem. Cabia ao seu irmão, na primária, ajudá-lo quando era possível. Até a sua avó materna falecer, esta também acompanhou os seus estudos. Depois desta falecer e do seu irmão ir estudar fora, com o decorrer da escolaridade e do tempo, isso tornou-se impossível. Passou a estudar com amigos e deste modo encontrou estratégias para esclarecer as suas dúvidas. A sua responsabilidade era exigida tanto para com a escola como com as tarefas de casa.

Recorda muito do seu passado fazendo referencia a estar sozinho...

*“Quem controlava? Ninguém. Ninguém controlava. Era um bocado isso.” (...)
“Tens que passar e só chumbas no mesmo ano uma vez, a segunda vez já não chumbas”.*

“Sozinho. O meu pai trabalhava mais aos fins-de-semana do que de semana, mas também não era pessoa para ficar em casa, digamos. Então, a mãe trabalhava, portanto, ficava sozinho... Quando havia a figura do irmão a estudar... mas também nunca estava muito tempo em casa porque namorava. Estava na altura dos namoros, tudo isso.”

“Havia a escola primária, não me recordo minimamente quais eram os horários. A minha avó morreu quando tinha eu seis anos, até aos seis anos ficava com a minha avó porque ela morava connosco lá em casa. Pronto, e a partir daí fui sempre sozinho.”

Este entrevistado, pertencente a uma classe social desfavorecida, desprovida de capitais, estava entregue a ele próprio quanto ao apoio escolar. Mas não só.

A educação que teve considera-a liberal, mas bastante rígida com muitas regras e obrigações. Na sua família os hábitos, as regras demonstram a fraca etnicidade cigana onde as exigências de uma mãe socializada numa cultura em que a escolaridade era tudo e a partilha da realização de algumas tarefas caseiras fazia sentido. Ao contrário, para os valores da cultura

cigana, esse tipo de “trabalho doméstico” era muito difícil de aceitar. A sua mãe exigia o seu cumprimento (Kellerhals e Montandon, 1991). Deste modo:

“Havia as regras da casa. Eu, conforme estava a dizer, tinha que viver sozinho, tinha que fazer o almoço, não ia à cantina comer, tinha que fazer o almoço, muitas vezes era só aquecer, tinha que arranjar o meu quarto, tinha que fazer essas coisas todas. No fundo eram as regras mínimas que a gente hoje tenta incutir nos filhos e não se consegue.”

“Eu corria... porque havia respeito, coisa que hoje não há... Corria porque a minha mãe saía às seis e um quarto, e... “são seis e dez! Tenho que ir a correr para casa! Porque é o tempo de chegar a casa e ir fazer a cama, para a cama estar feita quando ela chegar!””

“Não havia os prémios pelas boas notas. Havia era os prémios pelas não más notas. Ou seja, dado que eu era um indivíduo que gostava de fazer desporto, digamos, tinha que cumprir na escola para poder fazer o desporto. Claro que nessa altura o desporto estava à frente de tudo. Eu preferia andar a jogar basquete, preferia andar a jogar andebol, preferia andar a fazer karaté, preferia fazer isso tudo do que ir para a escola. Mas como tinha que ir à escola...”

As formas educativas que os pais, especialmente a mãe, encontravam para o sucesso escolar do filho eram simbolizadas pelos “prémios” do deixar ou não deixar fazer o que este entrevistado mais gostava. Neste caso, essa estratégia educativa funcionou com bons resultados.

Nesta família, as práticas de leitura também existiam, ainda que de forma bastante reduzida. O entrevistado refere que o seu pai lia o jornal na sua companhia, diariamente, para se manter actualizado. O seu irmão mais velho também lia (Lahire, 1994, 2004):

“O meu pai lia. O meu pai, é giro, porque tinha o hábito de ler o jornal todos os dias. Comprava o jornal e lia. Eu recordo-me, por exemplo... ah, e era uma coisa gira porque lia na cama. Ia para a cama, deitava-se com o jornal e lia na cama. Eu lembro-me de me deitar ao lado dele, na cama, com a cabeça em cima, a ler as grandes só. Depois dizia, “vá, muda a página”, “mas eu ainda não acabei de ler”, “mas eu já acabei”, depois começava a ler nas entrelinhas.”

“Só o jornal.

Não tenho recordação do que é que ele se dedicava mais. Mas também o jornal há trinta anos não tinha as mesmas perspectivas que tem hoje, hoje fala-se de política, hoje fala-se de futebol...”

(...) “essencialmente para se manter informado. Eu também gosto de me manter informado.”

O facto de na sua família existirem hábitos de leitura pode apontar para um grau de etnicidade fraca por parte do pai cigano (Machado, 2002). Também, sendo este um vendedor de feira tal como a maioria dos ciganos, nunca motivou o filho para que continuasse o seu negócio.

“Não, era só viver uma vida diferente, essencialmente. Nunca ninguém me forçou a seguir o curso de engenharia, aliás, eu cheguei ao décimo segundo ano e desisti mesmo da escola e eles só me disseram: “então, mas o teu irmão seguiu, por que é que tu não segues?””

Os seus pais perspectivavam um futuro muito diferente para os filhos: não serem feirante e terem melhores condições de vida.

6.2.3 - Redes de sociabilidade e relações interétnicas

Os vários actores sociais que são considerados nestas redes de sociabilidade são aquelas pessoas que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para que este entrevistado fizesse um percurso de sucesso escolar e social fora da comunidade cigana.

No seu dia a dia, o contacto que teve com os avós maternos quando ainda era muito pequeno, foi de facto muito importante, pela companhia, pela escola. Relata com uma certa saudade e carinho, a presença da avó materna, na sua vida:

“A minha avó morreu quando tinha eu seis anos. Até aos seis anos ficava com a minha avózinha porque ela morava connosco lá em casa. Pronto..., e a partir daí fui sempre sozinho.”

A infância e a adolescência deste entrevistado estão marcadas, conforme o afirma, de maneira muito positiva, pela presença de amigos não ciganos. O desenvolvimento destas “*redes de relacionamento social quotidiano*” (Machado, 2002:219), favoreceu a proximidade com grupos de não ciganos.

Os contextos sociais que vivenciou, tanto na escola como na prática de desporto, favoreceram o relacionamento com não ciganos. Isto porque os ciganos da sua idade não frequentavam a escola e nem faziam desporto. Assim, destas interações pessoais, com os “outros” não ciganos, encontramos, a partir do discurso do entrevistado, redes de sociabilidade extragrupo fortes, desenvolvidas nos espaços sociais escolares bem como nos espaços sociais do desporto.

Refere-nos isso, quando fala das suas vivências e contextos:

“Geralmente os amigos eram os não ciganos. Ciganos eram os primos. E como não havia muitos da minha idade, nem há, também não andavam muitos pela escola. Como tal, sempre foram os amigos os não ciganos. Tinha a particularidade, como fazia desporto, o meu crescimento foi à volta de jogar basquete, jogar a isto, jogar àquilo. Tinha o convívio das pessoas da escola mais as pessoas do desporto. Então o leque abrangia-se muito”

A prática de desporto gerou formas de integração e de inserção na sociedade envolvente, que permitiram sucesso escolar e social. Esta prática de desporto motivada pelos seus pais, tinha a vantagem de ser grátis e assim os tempos livres estavam assegurados. Estes espaços sociais escolares e de desporto permitiam-lhe o contacto e a amizade com os amigos e colegas. Assim, o desporto fazia parte do seu dia a dia e estava presente nas escolhas que fazia.

“Não, nada disso era pago, era tudo... era grátis, digamos.”

Como era pobre, durante as férias escolares, trabalhava e isso permitia-lhe gerir o que auferia. Não ia trabalhar no negócio do pai, para as feiras.

“Inclusive tinha que ir trabalhar durante as vindimas para comprar umas sapatilhas melhores... Ia trabalhar os meses da vindima e depois esse dinheiro era gerido por mim. Então comprava aquilo que muito bem entendesse. Então comprava umas sapatilhas...”

Na juventude não sentiu discriminação por parte dos colegas, apenas dos pais destes, uma vez que a sua presença em casa de colegas era vista pelos adultos com muitas reservas.

Actualmente, mesmo no trabalho reflecte ainda alguma atitude defensiva, mesmo a brincar, quando existe um clima de desconfiança ou algo pouco claro em relação às suas pertenças e origem ciganas.

No entanto, nestes contextos sociais, o escolar, o desportivo, da juventude e actualmente o profissional, os contactos com outros grupos, colegas e amigos fora da minoria cigana, contribuíram e favoreceram positivamente a sua forma de ver e perspectivar o futuro.

Dá importância ao saber escolar formal. Após a conclusão do curso e de um maior contacto com esta realidade, uma das suas opções foi ser formador.

O reconhecimento da importância deste universo escolar que partilhou e partilha no seu relacionamento social quotidiano vem confirmar o afastamento do que consideramos o “*habitus* de etnia”, e evidenciar que este entrevistado e a sua família possuem um fraco grau de etnicidade, se é que assim se pode chamar.

6.3 - Ana

Ana é licenciada em Psicologia e fez o curso no ensino superior público. Tem 25 anos, nasceu e vive num concelho da periferia de Lisboa, num bairro de habitação social. Vive em união de facto com um negro angolano, que tem o ensino secundário completo. Isto é, tem o 12º segundo ano de escolaridade e trabalha na restauração. Desta união nasceram duas filhas.

Originária de uma família de fracos recursos, é a filha mais velha de uma fratria de duas irmãs. A irmã é muito mais nova e ainda frequenta o ensino obrigatório.

O pai é cigano, tem a 4ª classe e é vendedor por conta de outrem.

A mãe é não cigana, tem também a 4ª classe e é empregada de balcão do pequeno comércio.

Os avós maternos são não ciganos, a avó tem a 4ª classe e o avô é analfabeto.

Os avós paternos são ciganos, ambos analfabetos e feirantes.

6.3.1 - Contextos escolares

O seu percurso escolar iniciou-se não no pré-escolar – o que poderia ter acontecido visto este ser gratuito, contudo no seu bairro não existia – mas sim na escola primária. Foi o seu primeiro contacto com a escola.

A sua entrada para a escola primária foi marcada pelas diferenças apontadas pelos outros colegas não ciganos (Liégeios, 1989,1994,2001; Enguita, 1996). Diz a entrevistada que a situação não foi pacífica.

O ter vivido num bairro social em que a sua família era a única desta etnia, foi um factor que fez com que, no contexto escolar, fosse discriminada pelas outras crianças: por ser cigana, para uns, e não ser considerada cigana, pelos outros meninos ciganos da comunidade escolar. Era confuso, não entendia isso, pois não tinha plena consciência de si. Afirma ter tido plena consciência da sua etnicidade, apenas na faculdade.

“Eu comecei-me a ver como cigana a partir da faculdade, a partir desse tal conhecimento que fiz de mim própria. Foi uma descoberta, uma coisa assim mesmo...”

Mas em relação à escola primária foi complicado nessa idade em que se procura a inserção e aceitação de todos os outros da comunidade escolar:

*“(...) tinha ciganos, tinha africanos, não me recorde de mais nenhuma etnia, mas estes tinha”.
(...) “Houve uma determinada altura, nomeadamente na primária, em que para mim era complicado. Porque os meninos ciganos nem sequer punham a hipótese de eu ser cigana. Os*

não ciganos diziam coisas do género: “não brinquem com ela, que ela é cigana”. Então para mim era assim um conflito interior um bocado difícil de gerir (...).”

“(...)Não era pacífica. Não era nada pacífica, mas também... É assim, até determinada altura não me identifiquei como cigana, só se as pessoas me perguntassem. Eu não tenho a aparência de cigana, não é... (?)” ...

Parece-nos que, nesta última frase da entrevistada, há como que um certo desvio ou mesmo tentativa de negação das suas origens ciganas. Desde o princípio da sua ida para a escola que incorpora uma atitude que leva à aceitação e aprovação por parte dos professores, pelo menos. Diz que a escola era muito importante para si, e que estava lá sempre:

“Sem faltar. Sem chegar atrasada, pronto”.

Este é um aspecto que traduz uma determinação muito grande por parte desta entrevistada, logo desde muito pequena quanto à adopção dos princípios que conduzem a um “bom caminho” para o sucesso escolar.

Ao analisar sociologicamente a trajectória escolar desta entrevistada, podemos dizer que foi sempre um caso de sucesso escolar, desde o início. Ela diz ter sido sempre uma boa aluna, muito interessada, e com bons resultados. Diz nunca ter tido repetências, que foi sempre assídua e bem comportada. Concluiu um curso de licenciatura na área das Ciências Sociais.

Determinada em concluir um curso, gosta de aprender, mas refere que não foi fácil a execução da sua tese de licenciatura sobre o absentismo escolar na comunidade cigana.

“(...) Eu fui sempre muito boa aluna. Desde o início, porque sempre fui muito motivada pelos meus avós, pelos meus pais. Não fiz pré-escolar, só entrei com cinco anos na primária e, a partir daí, portanto, nunca chumbei. Fiz do quinto ao nono ano. A área do secundário fiz em Humanidades, depois entretanto, o gosto pela Psicologia surgiu já mesmo na altura de decidir o que é que ia escolher. Foi uma complicação dos diabos porque aquilo que eu queria mesmo era ser psicóloga clínica mas, devido a muitas coisas...”

Se olharmos a nível individual este caso singular de sucesso escolar (Lahire, 1995, 2002), apesar das dificuldades económicas do seu grupo familiar de origem, leva-nos a reconhecer que esta entrevistada tinha uma disposição para o sucesso escolar e, quem sabe, social. Estas suas capacidades individuais, do gosto por aprender o saber formal, aliado a uma especial determinação, contribuíram para que tudo corresse bem na escola. É deste modo que diz que nunca abandonaria a escola:

“Não, não. Nada. Sempre tive aquele objectivo da licenciatura...Querida mesmo aprender. Percebia que quanto mais aprendia, melhor pessoa me tornava e essas coisas todas.”

“Acho que eu sempre fui muito motivada e isso foi extremamente importante para eu conseguir chegar onde cheguei e para continuar...”

Assim, a motivação é para si o factor mais importante para que se obtenha uma escolaridade bem sucedida.

Teve sempre presente a importância de estudar e obter bons resultados. A sua responsabilidade pelos seus estudos não era exigida, uma vez que reconhecia e tinha muita preocupação com os resultados. Viu muita coisa de negativo na escola, contudo reconhece que há excelentes professores:

“Tanta coisa a nível de negativo. Não se promove a inteligência, não se promove o pensamento crítico, nada, nada, nada.”

No entanto, também reconhece as relações positivas com os professores que mais a marcaram:

A nível do secundário, talvez uma professora de Filosofia que eu tinha e me ensinou que a vida não era só o estudar e ser assim certinha, que havia muitas mais coisas além disso. Essa foi a primeira pessoa que eu digo que realmente me ensinou a pensar.

“A nível da faculdade foram imensos, quase todos. (...)”

“(...) De positivo também teve algumas coisas positivas, nomeadamente, socialização, a nível da licenciatura, aprendi muita coisa, aprendi a estar, aprendi a ser mais educada e... como é que eu hei-de explicar, pronto, aprendi a ser um ser social, foi muito importante para mim ter tirado a licenciatura em Psicologia Social porque havia coisas que eu tomava como adquiridas, nomeadamente a nível de preconceitos, etc., que percebi que afinal não são nada assim.”

Há todo um discurso cuidado, trabalhado, de abstracção, evidenciando a aquisição de um capital cultural incorporado (Bourdieu e Passeron, 1970).

6.3.2 - Contextos familiares

Aqui, os contextos familiares procuram reflectir as preocupações que ajudaram a família da entrevistada a desenvolver estratégias educativas que levaram ao seu sucesso escolar (Kellerhals e Montandon, 1991).

Pelos bons resultados escolares que foi sempre demonstrando, porque era muito boa aluna e com muita vontade de estudar e aprender, os seus pais e a família materna desenvolveram grandes expectativas em relação à sua escolaridade (Lahire, 2004). Por isso, sempre a apoiaram, quer a nível material quer a nível simbólico, para que tirasse um curso superior.

Faz referência à grande importância que os pais dão aos estudos:

“Sempre com o apoio dos meus pais. Foi fundamental para que eu conseguisse tirar a licenciatura, quer a nível financeiro, quer a nível psicológico e de motivação.”

“(...) Como muito importante. Mesmo muito importante, essencial... nem sequer lhes passa pela cabeça... Tenho uma irmã, fez ontem doze anos, nem sequer lhes passa pela cabeça que ela não vá terminar uma licenciatura. Ela não está com muita vontade, está naquela fase da

adolescência, terrível. Mas eles, pronto, nem se quer põem em questão que ela não vá terminar. Eles próprios por não terem a escolaridade tão alargada, sentem na pele o que é não poder ter escolhas, quer a nível profissional.”

Mas não foram só os pais a ajudarem. Também os avós maternos contribuíram para que as coisas corressem bem. Foram os avós maternos (não ciganos), que a inscreveram na escola. Era com eles que passava muito tempo. A avó com a 4ª classe e o avô analfabeto, não condicionaram o seu percurso escolar, se tivermos em atenção o volume dos capitais e os *habitus* de classe (Bourdieu, 1979, 1980).

“Sim, passei a minha infância com eles. Vivia, mas passava a maior parte do tempo com os meus avós, porque eles trabalhavam até tarde. Então sempre passei a minha infância com eles.”

Existia um esforço conjunto de toda a família para que as regras que tinha que cumprir – tais como, fazer os trabalhos de casa, estudar mesmo nas férias – fossem cumpridas. Era a sua avó materna que supervisionava o cumprimento desses trabalhos, e mais tarde passou a ser a sua mãe:

“(…)TPC, logo, assim que chegava. E depois normalmente as brincadeiras de criança. Ir ao parque, essas coisas, havia a responsabilidade de estudar, se bem que eu também estudava nas férias.”

No ambiente familiar vivido no seio da sua família de origem, os hábitos de leitura e escrita (Lahire, 1994), resumiam-se à leitura do jornal diário pelo seu pai. O avô materno era analfabeto e a sua avó, embora soubesse ler, não tinha hábitos de leitura. Contudo, na sua infância eram-lhe relatadas histórias inventadas ou conhecidas pelos seus avós.

Aqui, nestes contextos familiares, domina mais a linguagem oral (Lahire, 1994, 1995). A linguagem oral utilizada era simples, e enquadra-se naquilo que é considerado como pertencente aos códigos linguísticos restritos (Bernstein, 1975). Isto vem sustentar e evidenciar um fraco capital cultural do seu grupo familiar de origem.

“Não, não tinham [hábitos de leitura]. Tirando a leitura do jornal diário.”

“Histórias orais, sim. Invenções (...) sei lá, todo o tipo de coisas, desde a história do capuchinho a histórias do passado.”

As trajectórias individuais e de grupo familiar, se assim se pode considerar a partir dos fundamentos de Bourdieu são acompanhadas de processos de socialização onde se vão incorporando os *habitus* (Bourdieu, 1980).

Esta entrevistada, refere que os pais, embora com pouca escolaridade, ganharam sensibilidade em relação à cultura do gosto (Bourdieu, 1979).

Os seus pais tentavam proporcionar-lhe idas ao cinema, exposições, faziam passeios culturais. Esta questão era também articulada com os interesses propostos nos contextos escolares:

“Ao cinema, sim. Exposições (...) mas normalmente quando eram museus ou qualquer coisa assim, normalmente incentivavam-me sempre a ir, normalmente quando eram tipo barcos não se importavam tanto se eu não quisesse ir”

Assim, no seio familiar desta entrevistada as relações intrafamiliares giram em torno de duas culturas, onde parece não haver conflito entre a mãe não cigana e o pai cigano. Este aspecto é considerável para proporcionar um ambiente saudável, necessário para uma trajectória de sucesso escolar.

Mas do lado da família do pai cigano, a opinião face à continuação dos estudos é vista de forma diferente.

Embora o avô desta entrevistada tenha ficado contente com a sua entrada na faculdade, para a família paterna a escola não é muito importante, sobretudo para a avó, que valoriza a continuidade das tradições. Isto vem sustentar o grau de etnicidade presente na família do lado paterno.

“Sinceramente, nesse caso, o meu avô sim, penso que sim, a minha avó tanto lhe fazia. A minha avó era daquelas....Mas para a minha avó era mais importante que o meu pai mantivesse a tal tradição e seguisse as leis do que propriamente estudar. Assistiram à minha entrada na faculdade. E o meu avô ficou super-orgulhoso.”

Esta entrevistada acha que os pais lhe deram uma educação “semi-liberal”, com base na responsabilização e liberdade de escolha. Este tipo de educação é muito diferente daquele que é dado à maioria das raparigas ciganas (Liégeois, 1989).

“Digamos que foi semi-liberal. Até uma certa parte, o meu pai digamos que andou a controlar-me e andou (...)”

”Depois começou a perceber realmente que eu conseguia ser responsável. E quando tinha alguma falha, todos nós falhamos, às vezes gravemente, também me aconteceu, tentava sempre aprender com o que fiz, e então a partir daí ele começou a deixar-me mais espaço livre, mas sempre assim nesta onda de incitar a responsabilidade”.

Esta forma de abertura certamente terá contribuído para alargar os horizontes da entrevistada, o que se reflectiu também na escolha do curso. Embora a proximidade nas relações que tinha com os pais fosse forte, o que é certo é que a falta de capital cultural dos pais (Bourdieu, 1979) revelou o desconhecimento da existência de um enorme leque de cursos possíveis e diversificados, que a filha podia escolher e tirar.

“Queriam que eu me formasse, numa coisa mais normal...É... tinha que ser qualquer coisa relacionada com, sei lá, empregado bancário ou advogado, qualquer coisa mais normal, uma pessoa sabe qual é a profissão...Um psicólogo a pessoa nunca sabe muito bem o que é que faz.”

“Agora uma psicóloga social a minha mãe acho que ainda não percebeu muito bem o que é que eu queria fazer da minha vida.”

As ambições e projectos que os pais tinham para a filha passavam por uma profissão mais “normal”, porque não entendem muito bem qual o papel da profissão que a filha escolheu. Isto evidencia um certo distanciamento da cultura escolar da parte dos pais.

6.3.3 - Redes de sociabilidade e relações interétnicas

O interesse desta dimensão é saber como é que foram “orientadas” as redes de sociabilidade, e de que forma a contribuirão para um percurso de sucesso escolar desta entrevistada.

Sabemos que o pai é cigano e a mãe é não cigana. Vamos admitir que este casamento inscreve-se num tipo de relacionamento que privilegia ambas as culturas. Mas, outra vertente vem influenciar e “orientar” estas redes de sociabilidade: o tipo de habitação, se é em altura ou não, o local onde se inscreve a habitação, bem como as relações de vizinhança que aí acontecem. Dependendo desta tipologia habitacional, as redes de sociabilidade também serão “apanhadas” nestes contextos socioespaciais (Machado, 2002) e assim moldadas.

Nas zonas de habitação social, as relações sociais entre vizinhos começam por ser muito valorizadas e até exacerbadas porque, nas classes populares, estas preocupações com as relações de vizinhança são tanto maiores e desejadas quanto mais próximas forem as habitações cuja configuração permite uma certa intimidade e familiaridade. Nesses espaços sociais, incentiva-se muito a partilha “doméstica” das vidas privadas. Procuram conhecer-se uns aos outros; desenvolvem muito a entreaajuda.

Esta entrevistada está identificada com este “espaço social” que é o seu, foi aí que nasceu e viveu até agora. Foi também aí que nasceram e estão as suas filhas, foi também aí que conheceu o seu companheiro.

No seu percurso encontrou diferentes pessoas que a marcaram e que considerou muito importantes, tal como conhecer outras culturas, pois entende que isso promove formas de socialização mais ricas e até saudáveis.

Estas formas de relacionamento social definem assim um fraco grau de etnicidade em relação à minoria cigana, da qual é originária. Isto vem assim dar uma certa consistência àquilo que Machado (2002) designa como uma “orientação” virada para “fora”, formas estas de relacionamento social facilitadoras de inserção e integração na sociedade envolvente.

A entrevistada refere que passava muito tempo com os amigos do bairro, sobretudo nas férias.

“ Estava ali ... com as crianças amigas do bairro ... Normalmente ficávamos todos juntos durante a tarde. Ali não há nenhum cigano a não ser a minha família.

“Mais que não seja... por mais nada ... pelo menos, pelo enriquecimento pessoal. No secundário também não tive praticamente contacto com outras pessoas de etnia cigana além da minha família. E foi assim”

A convivência diária com “não ciganos” foi uma constante nas suas trajectórias escolares e sociais. Estas formas socializadoras (Berger e Luckmann, 1997) do contacto com outros grupos que não o seu, condicionaram e orientaram as suas escolhas.

O contacto com uma professora no ensino secundário influenciou a forma como passou a olhar e perspectivar a sua vida. Este é um dos exemplos que nos dá.

“(...) Uma professora de Filosofia que eu tinha, ensinou-me que a vida não era só o estudar e ser assim certinha. Que havia muitas mais coisas além disso. Essa foi a primeira pessoa que eu digo que realmente me ensinou a pensar.”

Do mesmo modo, o seu *relacionamento social quotidiano* com outros grupos da sociedade em geral, espelha uma “etnicidade fraca” (Machado, 2002) e evidencia a abertura da sua família ao contacto com outras populações.

Esta abertura reflectiu-se na aceitação que a família desta entrevistada demonstrou em relação ao seu namoro e união de facto com um negro.

A entrevistada considera esta relação como sendo positiva em variados aspectos, revelando a importância que teve para o prosseguimento dos seus estudos e a motivação que ele lhe foi inculcando.

“Se não fosse ele, sinceramente, a faculdade tinha ficado posta um bocadinho de parte. Por acaso, a presença dele e a insistência dele foi muito importante a determinada altura quando eu comecei a pensar se era aquilo que eu queria para mim. Lá está, aquelas coisas todas que os estudantes universitários passam, nomeadamente no segundo ano(...)

“Mas sim, penso que é importante a pessoa com quem nós escolhemos partilhar uma vida, se tiver uma formação superior é uma das condicionantes para a motivação de estudar.”

Verificou-se assim uma passagem das sociabilidades grupais, dos amigos do bairro, para as relações interindividuais, com o namorado.

Outro factor importante a referir tem a ver com os novos relacionamentos sociais que estão ligados à sua trajectória escolar. Para lá dos contextos sociais pautados desde os primeiros níveis escolares, vão aparecendo novos actores sociais, com quem se relaciona, quer por razões profissionais, quer por razões da sua nova posição profissional.

Isto é, há uma redefinição de novos grupos sociais que diz serem os seus “novos amigos”, e que estarão associados à sua permanência e convivência no ambiente universitário.

Deste modo, a entrevistada diz-nos ter tido muitos amigos em cada fase da vida, e muitos deles com a ambição de estudar.

“(...) Em cada fase tive uma melhor amiga. Mas a nível de percurso escolar, portanto, a minha melhor amiga de agora vai tirar um mestrado agora em Psicologia . A maior parte dos meus amigos são todos formados”.(...)

“Acho que essencialmente tem a ver com os meios que frequentei. Eu fui criando amigos em diversos sítios e normalmente eu continuo a manter amizade com as pessoas onde estou. E neste momento mantenho muito mais amizade com as pessoas da faculdade...”

Outra evidência da “etnicidade fraca” (Machado, 2002) na sua família é a prática e aceitação de casamentos com “não ciganos”. O caso do seu pai não é único. Do lado paterno, mesmo não existindo concordância, há respeito pelas escolhas.

O mesmo não se verificou em relação á família da mãe, não cigana.

“A parte não cigana ao princípio houve assim muito... era estranho, é sempre um elemento estranho e o meu pai não foi bem aceite pela parte não cigana. Só que entretanto foi-se criando um hábito e...”

“a minha família é muito... heterogénea. Temos tios, uma africana, o meu marido também é africano, depois temos a minha mãe, temos ainda mais duas pessoas não ciganas, porque somos assim...”

“Tem estado a encontrar um factor comum, não é? O facto de não serem os dois pais ciganos, dá logo abertura”

Neste caso particular, as redes de sociabilidade extragrupo tornaram-se consistentes, e orientaram as formas de relacionamento social na vida desta entrevistada. Esta é, porventura, a razão que a leva a reconhecer que esta abertura para os outros grupos sociais e restante sociedade constituiu um ponto favorável à continuidade da sua escolarização

6.4 - Pedro

Pedro é licenciado em Direito, tem um lugar de direcção numa autarquia e tem 48 anos. Nasceu e vive numa pequena cidade do interior do país. É casado com uma mulher não cigana, licenciada, professora do Ensino Secundário.

Proveniente de uma família de fracos recursos económicos, é o filho mais velho de uma fratria de três irmãos, sendo dois rapazes e uma menina que morreu com poucos meses. O seu irmão mais novo também concluiu um curso superior, mas com um trajecto muito diferente.

A mãe é não cigana, andou na escola primária, foi durante muitos anos “engarrafadeira”. O pai é cigano, fez a 4ª classe já adulto, é vendedor de sapatos em mercados e feiras. Os avós maternos (não ciganos, com a profissão de tanoeiro e lavadeira) e paternos (ciganos, ele negociante de burros e machos em feiras, acompanhado pela família) eram todos analfabetos.

6.4.1 - Contextos escolares

Olhando para o “bilhete de identidade” do Pedro, podemos considerar no sentido sociológico que estamos em presença de um indivíduo “meio-cigano”, se assim se pode dizer, porque é filho de uma mãe não cigana. Mas mais: esta mãe vivenciou a escola e dá-lhe valor. Portanto, frequentou a escola e sabe bem o que isso representa. É esta a razão que nos leva a dizer que a escolaridade da mãe, ainda que muito reduzida, fez a grande diferença em relação à educação escolar que desejou para o filho.

Este entrevistado revela, através do seu discurso, qual o valor que é dado à educação escolar no interior da minoria cigana. Diz-nos assim:

*“(...)A maior parte dos ciganos continuam a ver a escola como uma obrigação e não vêem... os ciganos pais... e não vêem a escola como uma oportunidade de melhorar e ter uma outra vida. Não quer dizer que aquela vida seja má, não é a única vida”(...)
“Os meninos ciganos não vão para a escola ou não continuam na escola porque a escola não se adaptou aos meninos ciganos.”*

Há aqui duas questões a considerar: a escola vista como uma obrigação; e a escola vista como um direito. Em relação a esta última questão do “direito à educação”, o entrevistado considera os atributos positivos que o saber escolar formal fornece, isto é, tem em atenção que o futuro passa necessariamente pelas aprendizagens que aí se fazem e se reconhecem formalmente. O mesmo não acontece com a maioria desse grupo, que vê a escola como uma obrigação, tal

como é referido no seu relato. Isto tem a ver com o posicionamento que a própria cultura cigana emana, e isso vai-de-si, quanto ao ir ou não ir para a escola. Aqui, estamos em presença de uma “opção” vista com naturalidade no interior da minoria cigana (Liégeois, 1989, Enguita, 1996).

Parece-nos, pelo discurso, que há uma relação de forças contrárias em permanente conflito: a criança cigana na escola, mais o seu legado familiar que a acompanha, acaba por ter problemas de integração na comunidade escolar, chamando-nos à atenção para a forma como a escola “olha” para os meninos ciganos, e ainda, que a escola continua a não se adaptar ou habituar a eles (Liégeois, 1989).

Reparemos agora numa diferença: nas famílias das minorias ciganas, o que é comum é fazerem-se os casamentos dentro do próprio grupo étnico. Neste caso, o entrevistado não é “cem por cento” cigano. O problema da frequência da escola não se colocou da maneira habitual. O facto de a mãe (não cigana) ter andado na escola, de não ter sofrido discriminação na escola por não ser cigana, não havia razão para desencorajar o filho de ir para a escola. Mas este entrevistado é também filho de um cigano. Logo, estamos aqui com uma mistura de duas culturas que podem até ser discordantes quanto aos valores escolares.

Reparando ainda no “bilhete de identidade” do Pedro, verificamos também que a influência da mãe fez-se sentir no próprio pai: este acabou por fazer a 4ª classe já adulto, quando o filho andava a estudar. Ou seja, o saber formal escolar valorizado pela mãe, reflectiu-se na mudança de trajectória familiar do pai do entrevistado.

A escola foi assim vista como um bem a ser valorizado, e por isso aproveitado. Embora o lugar de classe desta família fosse a dos desfavorecidos, na verdade, a escola não deixou de ser vista como um bem a aproveitar. É assim que nos relata o entrevistado:

“A minha mãe pôs-me na escola e pronto, isso não foi problema, muito menos para ela”. Tinha mesmo de ir. Era assim para ela ... mal ou bem foi assim”

“(...)Também sempre tive uns pais que sempre disseram “quando chumbares saís da escola, por isso tens que andar para a frente”. E a minha mãe só lá ia uma vez que era ao princípio do ano e dizia: “quando ele se portar mal, dê-lhe na corneta, que ele tá cá é para trabalhar e para passar”(...

“(...)Esforçava-me sempre para passar e tudo bem”(...

É esta a razão que favorece a ida à escola e o acolhimento mais positivo por parte dos professores.

Ao debruçarmo-nos atentamente sobre o percurso escolar deste entrevistado, verificamos que este possuía consciência da sua situação de partida. Sabendo-se pertencer a uma classe social desfavorecida quanto aos capitais (Bourdieu, 1979; Bourdieu e Passeron, 1970), a ida para a

escola, constituiu o primeiro passo para perspectivar um futuro melhor, bem diferente do dos pais (Lahire, 1995, 2002).

Este entrevistado “ganhou” com o cruzamento das duas culturas: a cigana e a não cigana. Deste modo pode-se entender a forma como se foram articulando e enriquecendo os capitais, como é que se foi fazendo também a reconversão dos mesmos, uma vez que os pais fizeram todos os sacrifícios para que os filhos estudassem.

A vontade deste indivíduo, sobrepôs-se às dificuldades que se perspectivavam de insucesso. Assim, este entrevistado não reproduziu o que era esperado:

“(...)Eu ao nível do ensino fiz um percurso um bocadinho mais sinuoso, mas isso tinha a ver com as capacidades económicas que eram bastante reduzidas”(...)
“(...)Também é um bocado o estigma de ser filho de cigano e querer ser tão bom como os outros, ou ser mais igual, funcionou sempre como um estímulo para também conseguir ter um curso superior e ter uma vida diferente (...)”

A entrada para a escola teve os seus contornos, e aqui não estamos desfasados dos fundamentos já muito desenvolvidos por Bourdieu (1979), e Bourdieu e Passeron (1970). Por pertencer a uma classe social desfavorecida de capitais, especialmente de capital cultural, a escolha do prosseguimento dos estudos pautou-se pelo fraco poder económico. Assim, foi encaminhado para o ensino industrial quando acabou a instrução primária.

A teoria da forma escolar (Vincent, Lahire e Thin, 1994) é apropriada pelo professor, e é passada deste para o aluno. No contexto escolar, também se observa que é aí que se faz a selecção dos que reflectem o conhecimento mais próximo do saber da classe dominante, que é aquela que os professores dominam. Logo, os alunos das classes desfavorecidas têm menos possibilidades de aceder ao ensino superior. Esta diferença de capital cultural e dos *habitus* da família, vai obrigar e canalizar o candidato para uma determinada área escolar e disciplinar (Bourdieu e Passeron, 1970).

O entrevistado aqui em análise disse o seguinte:

“(...) depois na quarta classe a gente fazia um exame de admissão à escola industrial ou um exame de admissão ao liceu. (...) Eram exames de admissão diferentes (...) os meninos ricos iam para o liceu, os pobres iam para a industrial. Por isso eu fiz o exame de admissão à escola industrial. E fiz o curso antigo industrial, de formação serralheiro, e fiz dois anos de secção, por isso sete anos, para depois com a reforma e uniformização darem-me equivalência ao quinto ano do liceu. Depois de fazer os sete anos da escola industrial acabei ..., porque não gostava muito daquilo. A hipótese era ir para o Instituto Superior Técnico. Mas não estava muito para ali virado. Acabei por vir para o liceu fazer o sexto e o sétimo. (...)

Vocacionado... na altura era um bocado a Educação Física e a Psicologia, mas muito virado para a Psicologia. E depois quando chegou a altura dos números clausus não entrei em

Psicologia, acabei por entrar em Direito. E depois estava em Direito já há alguns meses podia ter mudado para Psicologia porque já havia vaga, mas... já que lá estava, continuei. (...)

“Já que quiseram que eu fosse para aqui é para aqui que vai, pronto, e acabou.”

Se olharmos à luz da teoria de Lahire (1995, 2002), a trajetória que descreve evidencia a sua particular determinação. Entrar no ensino superior e fazer um curso a esse nível era um desejo que alimentava desde muito cedo. No entanto nunca perdeu o sentido da sua classe de origem, nem das limitações para o ingresso no curso desejado. Por isso, também ponderou a hipótese de seguir os “passos” do seu pai nos negócios.

O estigma de ser cigano foi para si uma motivação, percebendo que era possível ter uma vida diferente. Não teve apoio económico, nem educativo, mas sentiu a motivação dada pelos professores.

“Se eu caso não tivesse entrado, se os número clausus não me permitissem entrar, se calhar, muito possivelmente era capaz de ter agarrado no negócio do meu pai.”(...)

“(...) tenho quarenta e oito anos, também não sou assim muito velho, mas naquela altura ter um curso superior era sinónimo de ter uma vida melhor. Hoje já não é tanto assim, mas naquela altura ainda era.(...)”

Resignou-se à entrada para um curso que não ambicionava, mas que assumiu e concluiu. Fez da necessidade virtude, como diria Bourdieu (1980).

6.4.2 - Contextos familiares

A análise dos contextos familiares vem reflectir as dinâmicas inter e intrafamiliares, uma vez que as relações da família deste entrevistado polarizam-se em torno de duas culturas, que apresentam alguns momentos de tensão e de conflito. Seria improvável que assim não fosse. Assim, o universo familiar deste entrevistado foi marcado por esta tensão de origem cultural existente entre os pais. Esta questão deve ser olhada à escala individual (Lahire, 1995, 2002). Há todo um discurso que deixa transparecer esses universos familiares:

“Eu vivi um ambiente familiar atípico, nem de um lado nem de outro. Se eu disser que a minha mãe sempre teve uma vida de pouco relacionamento com os ciganos, devido a situações históricas, dela, da convivência com o meu pai. O meu pai sempre teve uma vida de cigano. Sempre vendeu nas feiras, sempre foi líder da família, sempre teve um relacionamento muito próximo mas sozinho, não na companhia da minha mãe. A minha mãe, por um lado, sempre fez muita pressão muito grande connosco para que nós estudássemos, de forma a ter uma vida melhor do que ela e o meu pai.”

No entanto, outros factores contribuíram para as coisas correrem melhor. Senão, vejamos. O facto desta família se ter constituído e vivido sempre num meio mais afastado do grupo de origem do pai fez com que não sofressem tanta influência da cultura cigana em relação à escola. O factor da proximidade ou afastamento físico em relação ao grupo cigano também ficou marcado pela característica da habitação.

Este entrevistado diz nunca ter vivido numa barraca “típica” do grupo cigano. Embora o pai fosse muito ligado à sua família e grupo, a mãe nunca aceitou viver em conjunto com os restantes familiares ciganos. Diz ainda que a mãe fez sempre “força” para o lado dos pais dela. Nunca o contrário.

Mas também é verdade que, pelo lado do pai, havia contacto com o grupo familiar e outros da cultura cigana.

“Isto porque também a minha mãe viveu sempre arredada da tradição cigana porque não o é, nem o era, e por isso o meu pai também teve que gerir estes conflitos internos próprios de casa. Tivemos sempre contacto com a família do meu pai e com os outros ciganos(...)”

“(...)Tive ... tivemos, a sorte ou o privilégio de ter tido um pai - o meu pai entretanto faleceu - de que sempre teve a perspectiva que a vida das feiras era um futuro de vida que não tinha grandes horizontes. Isto mais cedo ou mais tarde ia deixar de ter os frutos económicos que já tivera. E por isso, o meu pai nunca nos puxou para a vida dos mercados e para a feira. Nós ajudávamos nas nossas ausências da escola. Ao contrário do que se passa com a maioria dos ciganhinhos que vão à escola na ausências das feiras ou doutras situações.”

É aqui que reside a grande diferença daquilo que é “classificado” como característico de um dado grupo social, como nos diz Bourdieu (1979, 1980) e Bourdieu e Passeron (1970) e o que é possível ver a um nível mais micro, se considerarmos Lahire (1995, 2002) em relação a uma análise à escala individual.

Na verdade, dentro deste complexo universo familiar, este entrevistado marcou a sua posição, estudando, com o apoio dos seus pais. O seu ambiente familiar não era degradado, pelo contrário, viviam em casa alugada, cuidavam da imagem. Refere-se ao pai, dizendo:

“Como quase todos os ciganos gosta de se aprumar bem, gravatinha, fatinho, e por isso exteriormente, aparentemente tinham disponibilidade de dinheiro, o que nunca foi verdade. Mas pronto, o meu pai, aquilo que tinha era para dentro de casa.”

Ou seja, com vista a um futuro melhor que o dos seus grupos de pertença e de origem, os pais deste entrevistado utilizaram estratégias educativas, mesmo dentro das suas limitações económicas e culturais, a nível muito singular (Lahire, 1994, 2003; Kellerhals e Montandon, 1991). Converteram parte do seu fraco capital económico em capital cultural dos filhos (Bourdieu, 1979). Depois, este capital cultural, permitiu também aos filhos, um melhor capital económico e também social.

A situação actual deste entrevistado é muito diferente da sua condição de partida.

Em várias ocasiões, durante a entrevista, deixou transparecer a forma como eram geridas as duas culturas. Os pais estavam de acordo quanto à importância e valor da escola. Isso foi muito importante e fez a diferença em relação à restante minoria cigana. Por esta razão, reconhece que a sua educação foi excelente, bem “gerida” entre as duas culturas presentes, permitindo assim um melhor acompanhamento e conseqüente aproveitamento escolar:

“Por um lado ter tido um ambiente familiar, ter uma casa que sempre nos apontou, a mim e ao meu irmão para os estudos e para a escola, para a importância da escola(...)

“Tive uma excelente educação. Como eu costumo dizer, tive uma educação sempre com o pé em cada um dos lados. Mas foi extremamente, digamos, deliberada. Tive uma excelente educação, com as dificuldades inerentes a quem tinha pouco dinheiro”

“Sempre, digamos, tivemos um bom acompanhamento social e familiar.”

É ao ambiente familiar que atribui os bons resultados das suas trajectórias, escolar e social. O ambiente familiar em que viveu, e que até o considerou atípico, foi gerido entre as tradições dos *habitus* de etnia (Casa-Nova, 2002), fracamente marcadas pela etnicidade cigana, e as exigências de uma mãe educada numa cultura em que a escolaridade era tudo. Esta etnicidade fraca (Machado, 2002) aparece representada nesta família, pelo pai que, sendo vendedor de feira tal como a maioria dos ciganos, nunca motivou o filho para que continuasse o seu negócio.

6.4.3 - Redes de sociabilidade e relações interétnicas

Os diversos actores sociais que estão ligados e considerados nestas redes de sociabilidade são aqueles que ajudaram e contribuíram positivamente, mas mais do que isso, aqueles que favoreceram o percurso para o sucesso escolar e social.

Na vida deste entrevistado vamos encontrar aquilo que Machado (2002) considera como sendo “redes de sociabilidade extragrupo fortes”, uma vez que existem ligações ou contactos entre ele e outros indivíduos pertencentes a grupos diferentes do seu. Deste contacto interétnico quotidiano, os efeitos fazem-se sentir com maior intensidade, favorecendo até a sua integração na sociedade envolvente.

Porque é filho de uma mulher não cigana, também esta filha de não ciganos, o contacto com os avós maternos foi muito precioso. É assim que relata com um certo carinho a presença da avó materna na sua vida:

“Ela morreu... era uma figura presente, era uma figura que me acompanhava, mesmo à escola, ginástica, levava-me. Era uma figura presente. “

Nestas “*redes de relacionamento social quotidiano*” (Machado, 2002:219), estão presentes os amigos não ciganos que constituem uma referência positiva para este entrevistado, quer a nível do percurso escolar, quer a nível social. Esta proximidade com “os de fora”, com os “outros” não ciganos, desenvolveu-se no âmbito das relações interpessoais no seu quotidiano. Refere-nos isso, no seu discurso, quando fala das suas vivências e contextos:

“(...) mais importante foi o facto de no meu percurso escolar e mesmo fora da escola, os meus amigos não foram ciganos, foram não ciganos. Isto porque sempre pratiquei desporto, estive sempre ligado às associações, aos escuteiros, em putozinho, de primária, depois aos dez, doze anos, com a Física, com a ginástica, com o basquete e com a luta. Pronto, sempre estive ligado à prática desportiva e isso é que nos ocupava a maioria do tempo. Por isso os meus amigos que se mantêm até hoje são, não ciganos. E esses amigos, muitos deles seguiram também um percurso escolar semelhante a nível superior... por isso, estas companhias... Por isso: as companhias, o círculo de amigos, aí é que era a segunda questão muito, muito importante. Depois há sortes, há acasos na vida que são pequenas coisas mas que depois nos determinam a vida para o futuro” (...)

Verificamos aqui que, de facto, o contacto com formas de incorporar novas culturas enriqueceu a sua forma de olhar para o futuro. O contacto com a escola, com os professores, foi sentido de maneira muito positiva e facilitadora para o prosseguimento dos seus estudos, para lá do ensino obrigatório.

“Esforçava-me sempre para passar e tudo bem. Mas sempre tive os professores a acompanharem-me e a incentivarem-me para continuar a estudar”

“(...)os meus dois grandes amigos que não fazemos nada sem falar uns com os outros, não fizeram escola comigo. Os três andámos sempre na Física e no desporto. Tivemos sempre um percurso desportivo juntos, jogámos basquete até aos seniores. E hoje somos amicíssimos, quase que não precisamos de falar para comunicar uns com os outros, olhando para trás é isso, foi o desporto que nos manteve, que nos uniu. Ambos com curso superior”

As formas de redes de sociabilidade consideradas aqui tiveram o seu início nas práticas e relações sociais de trabalho do pai cigano deste entrevistado. Estas redes de sociabilidade favoreceram assim a melhor integração deste pai cigano na sociedade envolvente. Por isso e certamente, o casamento com uma mulher não cigana, terá sido favorecido por esta abertura para os grupos não ciganos.

“o meu pai antes de estar nas vendas, enquanto adolescente, jovem, ele trabalhou aí, e o meu tio também trabalhou por conta de outrem. O meu pai trabalhou no café, que era o café Borba, à mesa. O meu tio foi padeiro na única padaria que existia aí. Também são elementos integradores”

A disposição do pai em aceitar trabalho junto de “não ciganos”, trabalhando, participando e acompanhando equipas de desporto da região, foi sem dúvida decisiva para a sua boa integração na comunidade envolvente.

“Em termos de integração da minha família, que é a mais antiga cá, foi o desporto”

Estas relações sociais proporcionadas pela frequência e contacto com contextos distintos dos do seu grupo de origem contribuíram para o seu percurso escolar e social de sucesso.

Um dos objectivos a atingir era a conquista de um diploma, o que dava muita felicidade aos seus pais, mas também abria as portas para uma forma de vida muito diferente da da sua infância e dos seus grupos de pertença.

6.5 - Manuel

Manuel tem 17 anos, está a concluir o 12º ano de escolaridade na área de Economia. Frequenta uma escola secundária e tem a intenção de prosseguir estudos superiores.

É o filho mais novo de uma fratria de quatro irmãos. Tem três irmãs mais velhas, sendo ele o único rapaz. As irmãs, como raparigas, apenas estudaram até ao 4º ano de escolaridade. Nasceu e vive numa cidade do interior do país.

Os seus pais são ciganos. Vive com os pais em casa própria, num apartamento de uma zona habitacional onde também vivem outras duas famílias ciganas.

Os seus pais possuem uma loja de comércio de roupas, mas o seu pai continua a fazer feiras em simultâneo. A mãe está sempre na loja e tem a 4ª classe. O seu pai estudou até ao 9º ano antigo.

Os avós paternos e maternos eram feirantes e analfabetos.

6.5.1 - Contextos escolares

Aquilo que caracteriza e ao mesmo tempo diferencia este entrevistado, em relação à sua trajetória escolar, é justamente o ser um cigano, filho de dois ciganos, mas que não sabemos se devemos considerá-lo já aqui como um cigano de forte etnicidade. Olhando o seu “bilhete de identidade” parece-nos que estamos em presença de um indivíduo com uma cultura cigana “pura”. Isto porque toda a sua família é detentora do um perfil característico daquilo que, segundo Liégeois, (1989) é ser cigano.

A escola em Portugal é um bem que é obrigatório e oferecido por lei a todas as crianças e jovens, independentemente das suas origens, credos e nacionalidades. Portanto, aqui, é normal ir para a escola quando chega a idade. Foi o caso de Manuel. Lembremos que iniciou a escola nos anos 90.

Entrou para a escola com 6 anos, sem fazer a pré-primária. Considera que desde logo revelava capacidades. A sua escolaridade decorreu de forma normal. Foi sempre bem acolhido pela comunidade escolar e pelos professores. Mesmo com algumas “faltas” por acompanhar o pai nas feiras. Isto porque é o único rapaz e as irmãs mais velhas tinham de ficar em casa a tratar dos cuidados domésticos, próprios da sua condição feminina, segundo as regras da minoria

cigana. Dentro destas práticas, depois do 4º ano de escolaridade, não foram mais para a escola.

“Não, nunca fiz pré. Mas pronto. Entrei no 1º ano como qualquer pessoa. E por acaso até acho que dava qualquer coisa para a escola. Também foi por causa disso que o meu pai me deixou continuar. O meu pai também era assim. Uma coisa: se eu alguma vez chumbasse o meu pai tirava-me da escola, e ... mas o meu pai sempre teve gosto... O meu pai sempre teve gosto que eu continuasse a estudar...”

Manuel considera-se uma pessoa com disposições para prosseguir os estudos. Esse percurso depende agora do seu esforço pessoal.

Os seus pais tinham consciência que a vida em feiras era muito difícil e não queriam isso para o filho. Assim, apoiaram e incentivaram-no para que prosseguisse os estudos.

“(...)Uma das razões que me levou a seguir os estudos foi exactamente isso. Eu achar que até tinha capacidade para isso, porque o meu pai até se tinha sacrificado um bocado para eu continuar a estudar. O facto de ter até de faltar a algumas feiras para ajudar o meu pai para poder ir às aulas. Pronto, eu consigo mesmo estudar. Eu não podia dar-me ao luxo de fazer três anos em cinco anos ou seis anos, o que podia fazer em três. Por isso, que remédio tinha eu senão passar mesmo. Sempre à primeira.(...)

“Por acaso até faltava mais do que devia, mas não era para chumbar, nem era por querer, tinha que conseguir equilibrar as coisas, as idas às feiras.”(...)

“E pronto, e o meu pai queria mesmo que eu seguisse. E porque ... pronto, as feiras já não dão assim muito ... é uma vida assim um bocado difícil, porque por exemplo: há cinco dias da semana que tem que se levantar às seis, seis e meia da manhã. E depois são as chuvas ... e é difícil...É uma vida que não é assim lá muito boa. Claro que preferia assim um emprego que tivesse que usar mais assim a cabecinha”

Prefere um trabalho mais intelectual, mais complexo, exigente, do que o simples comércio das feiras. A sua entrada para a escola primária está marcada pelas diferenças culturais existentes entre aquilo que os ciganos pensam sobre a escola em relação à restante sociedade envolvente, isto é, os não ciganos em geral (Liégeois, 1989, 1994, 2001; Enguita, 1996).

Diz o entrevistado que a situação não é pacífica nem é facilmente aceite pela comunidade cigana a que pertence e tem estreita ligação. É frequente questionarem o seu pai e até a ele, o porquê da sua continuação dos estudos.

Assim o contexto social escolar é por si muito valorizado.

“(...) Porque não é fácil ser cigano e continuar os estudos. Porque... estamos numa cidade que mais ninguém o faz. Na minha geração não há mais ninguém que o faça. É um bocado complicado.

Dão umas certas dicas ao meu pai, do género... então ainda está na escola, ainda não o tiraste da escola? Mesmo até os meus amigos ciganos dizem: então para que é que queres a escola? Às vezes alguns até dizem que sim, que até é bacano. Mas há outros, por eles próprios não terem estudado. São esses, assim ... que às vezes ... mandam a dica, dão essa dica.”

“(...)De positivo, conheço muito mais gente e sem querer parecer pretensioso acho que a ignorância faz-me um bocadinho de confusão, e eu por acaso não gosto de ficar sem saber, muito sobre o assunto, posso não saber muito mas gosto de sabem pouco de cada coisa, não

gosto de ficar a parte das conversas, quando se fala de qualquer coisa, acho que nunca vou ficar acomodado com a vida. Espero eu...”

Este jovem cigano tem incorporado todo um conjunto de aquisições que foi fazendo desde pequeno. Note-se que os pais frequentaram a escola. Não são analfabetos. Valoriza e reconhece que o espaço escolar é onde tem a possibilidade de adquirir e consolidar mais e melhores conhecimentos, que o saber formal oferece no contexto institucional da escola. Vamos considerar que estes são alguns objectivos pedagógicos definidos na forma escolar (Vincent, Lahire e Thin, 1994).

Assim, porventura estamos a observar junto de alguns indivíduos ciganos uma certa mudança e assimilação das vantagens do saber formal escolar, que se articula bem a educação familiar com a educação escolar. À escala individual (Lahire, 1995) este fenómeno é possível e está a ser verificado neste caso estudado.

Os seus resultados escolares são valorizados pelo seu pai e pelos seus professores. Refere a sua participação num jogo que envolve cálculo mental e raciocínio (Jogo do 24), realizado na escola e que ganhou, apoiado e incentivado pela sua professora de matemática.

Durante a sua escolaridade, refere ainda que nunca sentiu dificuldades nem necessitava de estudar muito para obter bons resultados.

“Havia uma professora de matemática que até me deu muito apoio, foi no 5º ou 6º na. E havia o jogo do 24 e que até ganhei lá na escol., Essa professora até fazia bastante força para eu continuar a estudar, porque na ideia dela eu conseguia, porque dizia que os ciganos tinham um calculo mental muito rápido.”

“Foi tudo positivo, por acaso, não houve assim nem dificuldades nem problemas. Eu nem nunca pensei que alguma vez ia chumbar a francês; podia não estudar muito mas tinha sempre notas para passar, mesmo que não conseguisse estudar conseguia sempre tirar nem que fosse um onze...”

Com a situação de doença do seu pai ponderou desistir, uma vez que teria de assumir as responsabilidades na família e no negócio (posição ocupada por um homem) (Liégeois, 1989). Foi ajudando no que lhe era possível, mas o seu pai não permitiu que desistisse. O desejo de ver a progressão da escolaridade do seu filho “falou” mais alto.

“Nunca tive vontade de desistir, mas já pensei mesmo em desistir. Numa altura em que o meu pai esteve mesmo pior. Ele tem uma doença e estava um bocadinho mais fraquinho. E então, pensei «se calhar vais ter mesmo de desistir», mas o meu pai não quis e... continuei.”

O intuito de aceder e frequentar a faculdade, de concluir um curso superior esteve sempre presente na mente dos seus pais e na sua. A escolha do curso é para si complicada, pois pondera não só em termos daquilo que gosta como no que é possível e rentável para o futuro.

Gosta de relações internacionais, contudo a influência e importância da família está em primeiro lugar.

O entrevistado dá mostras, no seu discurso, da aquisição de algum capital cultural incorporado (Bourdieu e Passeron, 1970), pela sua presença na escola e a influência desta. Por outro lado, é o único rapaz e deve permanecer próximo da família, segundo os valores da minoria cigana.

“E agora neste ponto que me encontro ainda não tenho a certeza absoluta para onde é que eu quero ir, por isso dificulta um pouco as coisas. Tenho esta dúvida porque uma pessoa não pode pensar só no que gosta, mas sim no que é possível e rentável para o futuro.”

“Por acaso a minha ideia era tirar relações internacionais, mas a minha mãe não alinhou nessa história porque supostamente é no estrangeiro e é um pouco difícil estar longe da família. Quanto ao que é possível ainda não consegui orientar-me ao certo de ... é isto que eu quero. Há muitas, por exemplo, ciências da educação é uma que me agrada bastante, mas disseram-me e tenho estado a ver nas notícias que está um bocadinho sobrecarregado. Também me agradava Direito, mas vamos lá ver como vai ser. Economia também não era aquilo que eu estava a espera porque eu estava em economia tecnológica e eu não me vejo a fazer o mesmo, todos os dias nem a trabalhar nisso mais de 5 ou 10 anos”.

Apesar de existirem algumas dificuldades económicas do seu grupo familiar de origem, levamos a reconhecer que este entrevistado tem algumas disposições (Bourdieu, 1979) para o sucesso escolar e, quem sabe, social, se olharmos a nível individual este caso singular de sucesso escolar (Lahire, 1995, 2002). Estas suas capacidades individuais, o gosto por aprender o saber formal, aliado a uma especial determinação, contribuem para que continue a estudar. Por isso diz que não deixa a escola, nem de estudar, mesmo que tenha de o fazer à noite. Procura estratégias para fazer face às dificuldades económicas que envolvem os custos com a escolaridade e até as situações que o esperam no futuro (casar).

*“eu agora estou a ver se consigo ir para a faculdade(..)
“Por acaso já me estive a informar e eles oferecem bolsas às minorias étnicas, por isso já falei com a minha mãe e ela própria vai ver isso”.
“Mesmo que eu case muito cedo eu acho que vou, nem que seja, estudar a noite para continuar.”*

As ambições e projectos passam por uma profissão diferente da do seu grupo de origem. Neste caso, parece-nos que não vai haver reprodução social (Bourdieu e Passeron, 1970), mas, provavelmente, uma mudança de trajectória com mobilidade social ascendente (Lahire, 1995). Tem bem consciência que o futuro nas feiras é pouco promissor. Diz que prosseguir os estudos o afastará das feiras, fugindo ao que seria certo, continuar com a mesma actividade que os seus pais.

O investimento dos seus pais para que pudesse estudar é para si importante que seja retribuído, e já que foi até aqui porquê parar agora.

“Se continuar a estudar não vou para a feira.”(...)

“ É o facto do meu pai se ter sacrificado tanto para eu chegar até aqui e também acho que é um bocadinho desfeita estar tão perto do outro e morrer na praia (risos), e não poder aproveitar essa situação. E também o facto de eu querer saber mais.”

Não foge às responsabilidades que são exigidas à figura masculina cigana. Vai tentando articular essas exigências às suas e às da sociedade em que vive, onde o saber formal escolar ocupa uma posição de relevo, que este entrevistado não pretende abandonar.

Quando analisamos sociologicamente a trajectória escolar deste entrevistado, até aqui, pode-se dizer que é um caso de sucesso escolar, com vista a um futuro diferente do seu grupo de pertença. É muito interessado, considera-se um bom aluno e tem tido bons resultados.

6.5.2 - Contextos familiares

Manuel pertence a uma família que, na sua maioria, é desprovida de capital cultural. Mas os seus pais consideram a escola e o saber formal, como um bem a ser valorizado. Querem que Manuel continue a estudar. No entanto, este mesmo facto não parece ser considerado na educação das suas irmãs mais velhas, que apenas concluíram a 4ª classe.

Mais uma vez estamos com a problemática de uma subcultura que não valoriza o saber escolar formal para as mulheres dessa minoria étnica (Liégeois, 1989, 1994, 2001; Enguita, 1996).

Os contextos familiares que aqui apresentamos através do discurso do entrevistado visam demonstrar e reflectir as preocupações desta família, bem como as estratégias educativas desenvolvidas que levaram ao sucesso escolar (Lahire, 1994, 1995, 2004; Kellerhals e Montandon, 1991).

Assim, Manuel apresentava bons resultados escolares, porque era bom aluno e com muita vontade de estudar e de aprender. Os seus pais e as irmãs mais velhas desenvolveram grandes expectativas em relação à sua escolaridade. O entrevistado não ousava atreitar e acreditava que o retiravam da escola se existissem maus resultados.

“Sempre foram da ideia de eu ir para a faculdade. Mas sempre me disseram: faz o que tu entenderes. Eles só me diziam, tu é que sabes! E eu sabia que se chumbasse, eles tiravam-me da escola. Por isso, eu não podia sequer dar-me ao luxo de ter más notas”

O apoio escolar, numa primeira fase, na primária, era dado pelas irmãs. Mais tarde, era o seu pai que desenvolvia essa função, porque tinha mais conhecimentos escolares. Esta condições

criaram, de certo modo, as disposições (Bourdieu, 1979) necessárias para um percurso de sucesso escolar. Ao mesmo tempo, o pai estimulava-lhe a vontade de aprender e fazia-lhe ver que tirar um curso superior, era uma porta que se abria para uma vida melhor. Todo o ambiente de estudo no espaço doméstico foi assim facilitado.

“(...) Explicações e isso assim, era o meu pai que me ajudava. Até à 4ª classe ou coisa assim, foram as minhas irmãs. Por acaso só seguiram até à 4ª classe. O meu pai seguiu mais uns aninhos, e assim ele conseguiu ajudar-me mais”.

As práticas de leitura quotidianas desta família, sobretudo do pai, reflectem e denunciam algumas formas de incorporação de *habitus* (Bourdieu, 1979,1980). Reflectem ainda a determinação e esforço do seu pai, ao dar um exemplo de como é importante ter estes comportamentos adquiridos pela via escolar.

“ Por acaso o meu pai é uma pessoa que lê bastante, a minha mãe não tanto, o meu pai lê tudo e mais alguma coisa, por acaso até tem uma colecção... o jornal isso é todos os dias”.

Na sua família os hábitos evidenciam e são reveladores da posição ocupada pelo homem na minoria cigana (Liégeois, 1989). A partilha da realização de algumas tarefas domésticas não fazia sentido. Este facto demonstra a forte etnicidade, característica das famílias ciganas.

Ao pertencer a uma família com quatro mulheres, só existiu necessidade de fazer algo no espaço social doméstico quando as suas irmãs saíram de casa, ficando só com os seus pais.

“É um bocadinho difícil. Porque para a etnia cigana, o homem não faz nada em casa, (apesar de ser chato estar a dizer isto), e ainda por cima eu tinha 4 mulheres em casa. Por isso não tinha nada para fazer. Agora na adolescência, já tenho as minhas 3 irmãs casadas e já tenho que fazer qualquer coisinha porque agora estou só com os meus pais.”

As relações com a família mais alargada, bem como com outros elementos do seu grupo étnico, são estreias e fortemente valorizadas. Acima do interesse escolar, colocou-se o interesse e compromisso com os princípios do seu grupo étnico.

Não estando “prometido”, como é muito normal isto existir dentro das práticas “casamenteiras” no interior desta minoria cigana, a forte etnicidade (Machado, 2002) incorporada pela sua família e por si, pode também ser constatada pela atitude que assume perante um compromisso com uma rapariga da sua minoria, em detrimento de uma responsabilidade para com a escola. Esta atitude é compreendida e defendida dentro do próprio grupo. Mas para nós, isso não faz muito sentido e, em termos práticos, essa atitude acabou por prejudicar o resultado num exame escolar que precisava de ser mais valorizado. Custou-lhe mais um ano lectivo. Mas assumiu tudo isto, com naturalidade, sem entrar em conflito com a sua cultura.

“Por acaso foi esse o meu problema (...) tinha estudado para os outros e deixei só francês para a 2ª fase e o teste era uma quinta feira, julgo eu. E na segunda feira, eu comprometi-me com

uma rapariga que é cigana. E depois como na terça e quarta era o casamento, eu mesmo que não quisesse ir, já me tinha comprometido. Era chato eu não ir. E tive de ir os 3 dias ao casamento, e não tive tempo para estudar; mas não faria isto se fosse noutra situação. Foi nesta específica porque me tinha comprometido e era chato não ir...”

Este tipo de comportamento é “classificado” como sendo característico de um dado grupo social, como nos diz Bourdieu (1979, 1980) e Bourdieu e Passeron (1970), comportamento esse que vamos constatando nos grupos com *habitus* de etnia (Casa-Nova, 2002) e de forte etnicidade (Machado, 2002).

6.5.3 - Redes de sociabilidade e relações interétnicas

A questão das redes de sociabilidade deste entrevistado, sugerem-nos uma especial atenção sobre as formas de relações interpessoais e grupais que estas mesmas sociabilidades tecem ou estabelecem.

Por se tratar de um indivíduo muito jovem, as redes de sociabilidade mais importantes num primeiro momento são aquelas que estão associadas à idade. Como é também estudante, então vamos aqui incluir os amigos que, neste caso singular, são diversos, tanto ciganos como não ciganos. Assim, diz ter muitos amigos que mantém há muito tempo. Categoriza estes amigos por grupos sociais, referindo que possui três grupos de amigos distintos: os da escola, os ciganos e os do desporto.

Perante este “quadro” de amigos diferenciados, este entrevistado consegue articular ou melhor, cruzar, estas redes de sociabilidade de composição social ligadas à idade (Machado, 2002), onde ele é o actor principal, porque junta, na dinâmica das relações interétnicas, os diferentes amigos presentes nessas redes de relacionamento social. Diz o seguinte:

“Por acaso até tenho vários grupos de amigos: no desporto, na escola e depois também tenho o grupo de amigos que moram ao pé de mim já desde pequenos. E depois também tenho um grupo de amigos só de ciganos. Às vezes até consigo juntar um ao outro.”

“Não tenho um grupo de amigos. Tenho graças a Deus muitos amigos e não tenho grupo. Porque posso estar uma noite com uns e outra noite com outros.”

“(...)“Eu por acaso, graças a Deus sempre tive os amigos certos e as pessoas certas à minha volta. Mas ciganos há como tudo; há bons e maus.”(...)

“(...)pelo facto de eu andar na escola já tenho certos amigos. Depois através desses amigos conhecemos outros amigos. Já tem a ver com a atitude de uma pessoa. Depois começam a ver que uma pessoa é diferente.(...) Tenho amigos meus que depois de me conhecerem dizem: é pá, eu antes de te conhecer odiava os ciganos e agora que te conheço até acho que são uns bacanos. A partir daí até os consigo pôr a conviver e a falar com os meus primos, e depois eles até conhecem e dão-se bem uns com os outros”.

A coexistência de redes de sociabilidade extragrupo favorece a sua inserção social e aceitação dentro e fora das suas pertencas, criam laços duradouros de amizade que fazem deste entrevistado um cidadão global. Dá-se bem com todos, quer sejam ciganos ou não ciganos. São as suas características individuais, se tivermos em consideração Lahire (1995, 2003).

A sua proximidade com “os de fora”, com os “outros” não ciganos, desenvolveu-se no âmbito das relações interpessoais do seu quotidiano, de vizinhança, na escola e na prática de desporto. A mãe deste entrevistado abriu uma loja de comércio muito perto da escola onde depois matriculou o filho de modo a que este a pudesse ajudar. Foram estas circunstâncias familiares que o “afastaram” da escola frequentada pelos seus familiares e que, certamente, ajudaram a traçar um novo caminho. Do seu discurso ressaltam as comparações que faz entre os ciganos e os não ciganos quanto ao valor do saber formal escolar:

“Sem dúvida! Acho que se estivesse numa escola repleta de ciganos, eu acho que iria esquecer um pouco mais as coisas dos estudos; ia querer brincar mais com os amigos.”(...)

“Todos têm mais ou menos a mesma escolaridade, uns mais um ano, outros menos. Mas no grupo dos ciganos é que é um bocadinho mais complicado. Por acaso não é que sejam ignorantes. Nem é isso. Até há alguns que têm uma cabecinha para a escola e desistiram. Eu tinha um primo meu que andava no 9º ano, que toda a gente sabia que ele era inteligente e era capaz de ser o melhor de todos os alunos que lá andavam. Só que, infelizmente chegou ao 9º ano e saiu da escola.”

Para si, revelou-se importante a convivência com indivíduos de fora do seu grupo de origem e de pertença. Nas suas percepções, considera que, se tivesse vivido com os do seu grupo étnico, possivelmente não atribuiria a importância devida à escola e tudo o que esta representa.

Mas porque é um cigano que vive e respeita os costumes que caracterizam esta minoria étnica, sabe que há uma forte diferenciação do género, quanto à escola. As suas irmãs só fizeram a 4ª classe. Quanto aos rapazes é diferente. A diferença entre ele e as irmãs é simplesmente esta: pode continuar a ir para a escola. Por isso, diz:

“Isso qualquer cigano faz, e se for rapaz normalmente o faz até ao 6º, 7º e alguns já o fazem até ao 9º ano.

Porque é assim, se eu conseguisse fazer o curso com 24 anos, não é nada por demais para casar. Não é uma situação normal, mas não é como se tivesse 28 ou 30 anos, porque aí já passou mesmo a idade. E por acaso nunca me passou pela cabeça não casar com uma cigana. Acho que consigo conjugar bem as coisas. Mesmo a estudar, nunca pensei em pôr as leis ciganas para atrás das costas ou deixar aquela vida. Na minha família todos gerem bem os costumes.”(...) “É preservar ao máximo a identidade cultural”.

Ainda que a sua forma de estar na vida, esteja um pouco afastada do que é característico no seu grupo de origem, porque quer seguir estudos superiores, faz desporto, e tem muitos amigos não ciganos, constata-se que os costumes e tradições do seu grupo de pertença não são

por si ignorados. Mas antes adaptados às suas perspectivas e objectivos que se foram construindo através do contacto com a cultura dominante da sociedade envolvente, não cigana. A etnicidade que caracteriza este indivíduo é pautada por uma vontade de fazer diferente, mas integrando e preservando a sua identidade cultural.

6.6 – Marcelo

Marcelo é estudante do 12º ano de escolaridade na área de Administração e é sua intenção fazer um curso superior também nesta área. Tem 18 anos.

É o filho mais novo de uma fratria de 3, dois rapazes e uma rapariga. A irmã é a mais velha. O irmão é deficiente profundo, com dependência total.

Nasceu e vive num concelho da periferia de Lisboa.

É filho de ciganos, vive com os pais em casa própria, num apartamento de uma zona habitacional onde também vivem muitos muçulmanos, pertencentes a várias minorias étnicas.

O pai é vendedor de sapatos num mercado fixo em Lisboa, há cerca de 20 anos. Tem a 4ª classe.

A mãe é doméstica, também tem a 4ª classe, e está em casa porque tem de cuidar do seu irmão deficiente.

Os avós paternos andaram na escola, não concluíram a 4ª classe; os avós maternos eram analfabetos. Eram todos vendedores em feiras.

6.6.1 - Contextos escolares

Os contextos escolares têm a ver com as interações que o entrevistado tem com a escola.

Este entrevistado pertence a uma família de classe social desfavorecida e desprovida de capital cultural (Bourdieu, 1979). Considera que a escola é o único meio que lhe pode abrir portas para o futuro, com vista a uma qualidade de vida mais estável.

Entrou para a escola com 6 anos. Considera que a sua escolaridade decorreu de forma normal, como qualquer outra criança, não cigana. O primeiro dia de escola foi registado com uma filmagem realizada pelo seu pai, que ainda guarda. Conserva a memória desse dia, porque estava bastante assustado:

“O meu primeiro dia de aulas ainda me lembro. Fui filmado.”

“(...)fui para a escola, no primeiro dia senti-me assustado porque estava sozinho, estava habituado sempre a estar com a minha mãe. Então senti-me lá, a professora começou a falar comigo, eu fiquei assustado, ia começar a chorar, mas depois lembrei-me que dava uma série na televisão, e isto da escola afinal é assim, ficamos sozinhos...e não sei quê, depois mentalizei-me...”

A entrada para a escola não está marcada negativamente por episódios que possam estar relacionados com a sua pertença à minoria cigana. Diz o entrevistado que a única coisa menos boa da qual se recorda aconteceu ainda no primário.

Regista como momento negativo na escola o castigo que lhe foi aplicado, precisamente na hora do almoço:

“Por acaso foi na primária. Eles meteram-me de castigo, lá... Foi por...? acho que foi por não fazer umas contas, na altura, de dividir, eu tinha alguma dificuldade então deixaram-me lá durante umas...Um bom tempo. O pior foi ter sido na hora de almoço, para mim, hora de almoço...”

A sua relação com os colegas não foi pautada pela discriminação. São mais marcantes os momentos positivos na escola onde nunca sentiu discriminação por ser cigano. A sua pertença à minoria cigana não foi subvalorizada por parte dos colegas e dos professores e “fez” muitos amigos que preserva até à data.

O contexto social escolar é um espaço onde, para além dos objectivos pedagógicos definidos na forma escolar (Vincent, Lahire e Thin, 1994), também se constroem ligações afectivas que geram auto-estima e contribuem para o sucesso escolar.

Este entrevistado recorda a amizade que desenvolveu com um professor com o qual mantinha uma relação próxima. Considera que este professor conseguia fazer-se entender no desenvolvimento da sua actividade docente. Conseguia captar a atenção do aluno, motivando-o para a obtenção de bons resultados.

“Que me tenha marcado... foi um, foi no nono ano, foi o stor de Geografia. Ainda era novo, tinha para aí trinta anos, não tinha muito mais. Tinha cerca de... era uma idade de trinta anos. Era novinho, então sabia...”

“E graças a ele tínhamos boas notas mesmo, boas notas mesmo. Ríamos...”

Ele ás vezes apanhava-me no caminho da escola, eu ia com a mala, ele abria a porta, «vá, entra»”

“Era um amigo. Até quando foi a despedida ele começou a chorar, a olhar para mim e começou a chorar.”

“Depois ele foi dar aulas para o Brasil, não soube mais nada dele”.

Está consciente das dificuldades que tem na escola, reconhecendo que é sobretudo a língua portuguesa, onde tem que investir muito do seu tempo e estudo. Tem também consciência que a escola é um espaço de selecção social, onde é notório que só vencem aqueles que desenvolvem capacidades e adquiriram um certo capital cultural que lhes permita aceder ao ensino superior.

“Pelo menos a Português tenho que me esforçar mesmo. Não é por dificuldades à língua, mais dificuldades à gramática. Mais a análises de texto e essas coisas, tenho que estar muito atento... não posso distrair-me com o colega do lado.”

A sua trajetória escolar não é linear. Mudou de agrupamento devido à dificuldade em algumas disciplinas mas também aos custos que um curso de informática exige e que a sua família não pode suportar.

Optou então por Administração, sendo essa a área que pretende seguir, porque pensa ter possibilidades de emprego.

“(…)Fiquei no décimo, no décimo ano. Estava no agrupamento errado. Ao princípio fui para Ciências, eu queria seguir informática, mas depois, como as disciplinas para mim eram... Também não tinha gosto nenhum por aquilo, tinha gosto pela Informática, mas não tinha gosto pelas...pelas disciplinas que estavam incluídas. Pronto, correu-me mal e mudei de agrupamento. Agora estou em Administração. Já está a correr bem.

“(…) Ao princípio gostava mais de Informática, mas é talvez mais pela dificuldade. E porque também... o equipamento é caro, de Informática. Nem mesmo as escolas às vezes têm. Por isso é que optei por Administração. E tenho mais contacto para emprego(…)”

Em relação a seguir os passos do pai no negócio, diz o seguinte:

“(…)O quê, na Praça de Espanha? Como futuro eu não quero. Porque é muito incerto, aquilo tanto pode dar muito, depois pode parar... e depois quando pudesse precisar de dinheiro e não ter. É complicado, tem que se gerir muito, muito bem, mesmo(…) “

Estou determinado mesmo a acabar aquilo. E até agora, foram, foram mesmo os meus pais. Agora neste momento, sou eu.

Perspectiva um futuro para si, longe da venda, “longe da reprodução” do seu grupo de pertença e da sua classe social de origem (Bourdieu, 1970, 1985). Não vê futuro na actividade que o seu pai desenvolve. Está empenhado e determinado em continuar os estudos; se numa primeira fase foram os pais os principais impulsionadores, agora sente que é por sua vontade.

6.6.2 - Contextos familiares

Um ponto a ter em conta é a constituição particular deste agregado familiar, em que a família se “isolou” da restante comunidade cigana.

Os contextos familiares deste entrevistado apresentam particularidades que julgamos valer a pena desenvolver.

Tiveram uma opção de vida muito diferente da maioria dos indivíduos desta minoria. A deficiência do irmão do meio afastou-os de uma vida comunitária com a restante família cigana.

Olhando para a família deste entrevistado, podemos considerar que é um agregado familiar restrito, com casa própria onde existem boas condições de habitabilidade. Esta característica

contribuiu para que existisse um bom acompanhamento escolar. Estavam assim criadas algumas das condições que permitiram responder às necessidades escolares.

Sendo o irmão mais novo de uma fratria de três, os contributos da irmã mais velha foram preciosos em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares.

Na verdade, a sua irmã frequentou a escola até ao 9º ano, tinha um mínimo de conhecimentos que ajudaram e contribuíram para que este entrevistado prosseguisse os estudos. Refere que a irmã o ajudou muito:

O apoio da minha irmã, e dos meus pais, mas mais da minha irmã,... que ela quer que eu “suba”.

“(...)Aquelas coisas, o a-e-i-o-u. Já sabia alguma coisa, o básico.”

“(...) antes de ir para as aulas, quem me ensinou foi a minha irmã.”

Todo o ambiente de estudo era facilitado. A sua irmã, como mais velha, era detentora de algum capital escolar, criando nele as disposições necessárias para um percurso de sucesso escolar. Ao mesmo tempo, transmitia-lhe a necessidade de ter de aprender, para conseguir tirar um curso superior com vista a uma vida melhor.

Esta foi uma constante no decorrer de toda a sua escolaridade, uma vez que esta irmã está em casa e tem muita disponibilidade. Por isso, foi sempre um aluno assíduo na escola. Mas quando ponderou desistir, a família, sobretudo a sua irmã, não o permitiu.

Portanto, a família, pais e irmã observam com atenção o seu desempenho escolar e social.

Nos primeiros anos de escolaridade a mãe estava muito presente. Mas o desejo de ser mais “independente”, como os colegas, fez com que a sua mãe deixasse de o acompanhar à escola.

Exigiam que fosse bem comportado. Por isso, diz o seguinte:

“Indisciplinado, não. Eles dizem que eu estou bem assim. Eu não sou muito de falar, nem de gritar muito, nem de faltar ao respeito a ninguém.

“Eu não digo que sou bom aluno, nem sou mau aluno. É mesmo aquela parte de razoável. Nível doze, treze, doze. É mais isso”.(...)

(...)“Na primária, a minha mãe. A minha mãe ajudava-me bastante, a minha irmã também, mas ainda me lembro da minha mãe ajudar-me.

Agora é difícil ajudar-me. Agora sou mesmo eu e mais ninguém. Ou vou ter com um amigo e fico lá em casa a tirar dúvidas, um fim-de-semana ou isso”.

Na primária, a mãe ajudava e vigiava os trabalhos escolares. Com o decorrer da escolaridade isso tornou-se impossível. Passou a estudar com amigos e deste modo encontrou estratégias para esclarecer as suas dúvidas.

O esforço e determinação por uma vida melhor pela via escolar, estava bem presente nesta família. As práticas de escrita e leitura (Lahire, 1994, 2004) são algumas formas de incorporação de *habitus*.

O entrevistado refere que a irmã escreve com frequência para uma amiga que está em Inglaterra, e que o pai gosta de ler.

“(...)Às vezes leio um bocado “A Bola”, o “Record”, já li um bocado do jornal jovem, de desporto. O que é que eu leio mais... de vez em quando quando apanho o metro para cá, leio jornal do metro, ou o “Destak”. (...)

“(...)Vou mais para a biblioteca. Procurar lá alguma coisa.”

“(...)A minha irmã às vezes escreve, mas não é para...Escreve para longe. Escreve para Inglaterra...”

“O meu pai por acaso já leu lá obras do Eça de Queirós, não sei porquê, lá viu interesse naquilo. Houve uma altura em que o meu pai estava de luto. Não se pode ver televisão, não se pode ouvir música, não se pode fazer nada. Então, não tínhamos mais nada que fazer, ele pegava num livro...”

Estas práticas de leitura e de escrita, na forma incorporada, criaram um *habitus* nesta família favorável à escolarização do entrevistado.

6.6.3 - Redes de sociabilidade e relações interétnicas

As redes de sociabilidade que aqui nos interessam são as de composição social ligadas à idade. No caso deste entrevistado, as redes de sociabilidade referem-se ao relacionamento social com os amigos da escola ou o grupo de pares.

Para além das formas de relações de vizinhança no espaço onde vive, a escola é o espaço social mais importante para este jovem entrevistado.

É cigano de origem, os pais são ciganos e respeitam a sua cultura, mas o seu relacionamento social quotidiano (Machado, 2002) está voltado para “fora” do seu grupo de pertença familiar. Isto é, como sustenta este último autor, as redes de sociabilidade extragrupo fazem com que este jovem entrevistado se vá integrando melhor em grupos de não ciganos.

Diz que sempre teve muitos amigos com quem sai, mas que estes são “todos de fora” da sua minoria, inclusive o seu melhor amigo. Não tem nenhum amigo cigano. É assim que se define:

“Não, são todos de fora. Eu convivi sempre com gente de fora. Mas tenho amigos há mais de dez anos, mais. Tenho amigos de todas as idades.”

“O meu melhor amigo por acaso já o conheço há bastante tempo, chama-se Fernando. Terminou agora o 12º. Ele quer ir para Fisioterapia, ele candidatou-se a Fisioterapia e a Psicologia. A Psicologia ele entrou, mas não é bem aquilo que ele quer, por isso vai esperar a resposta de Fisioterapia.

Ele tem sido mais ou menos a minha companhia durante os anos todos. Durante a minha escolaridade toda, conheci-o sempre a ele ,... e mantive.”

“Fico um bocado com os meus amigos a conversar, se não chegar muito tarde, se chegar muito tarde vou dormir. (...) Eles sabem como é que eu sou, não vão estar a desconfiar de A ou B. Se confiam em mim, é o bastante.”

“Cigano? Amigo cigano não tenho. É que não tenho mesmo. Porque eu sinto-me mais à vontade com os não.”(...)

O contacto no contexto escolar com outros grupos e amigos fora da sua minoria, favorecem positivamente a forma de olhar e aceitar os outros. A este propósito encontra apenas atributos que enriquecem as suas relações sociais dentro e fora da escola:

“Mais positivo até hoje é os amigos que arranjei. Não têm preconceitos, não têm nada esse tipo de coisas. Saio com eles. Se quero ir a algum lado, combino alguma coisa. Faço tudo com eles. Tenho bons amigos.”

“Tratam tudo da mesma forma. Nem põem no topo, nem cá em baixo. Eu sei que eles valorizam.”

“(...)Não me põem de lado nem dizem, “ah, é cigano”. Por acaso nestas alturas, o pessoal valoriza.”

A procura de relacionamento social neste entrevistado é característica da sua juventude, interessada em criar amigos.

“(...) Tenho amigos indianos, muçulmanos, brancos, negros, tudo.(...) Eu para a amizade não nego a ninguém, fui sempre assim. (...) Até porque agora quando aparecem os impressos da matrícula aparece lá qual é a etnia, ponho mesmo lá, cigano!”

Em relação a fazer amizade com indivíduos pertencentes ao seu grupo étnico, tem algum receio por causa dos conflitos culturais. No entanto, diz que:

“Gostava de conhecer ciganos, ou ciganas, ou quem fosse, com o mesmo nível, ou mais elevado ainda era melhor. Era para me transmitir conhecimentos. E manter uma conversa...”

As redes de sociabilidade aqui presentes estão basicamente circunscritas ao espaço social escolar, contexto esse que é ainda um dos muitos que este entrevistado vai vivenciar ao longo das suas trajectórias.

O valor que dá a este espaço social está muito associado à idade, mas demonstra também que o contacto e as aprendizagens do saber escolar formal permitem-lhe adquirir novas qualificações e competências. O reconhecimento e importância deste saber escolar formal partilhado no seu *relacionamento social quotidiano* estão bem distantes de um “*habitus de etnia*”, tão característico nesta minoria, onde o grau de etnicidade é tanto mais forte quanto mais incorporado está esse *habitus*, e revela-se mais fraco quanto maior for a influência de grupos e culturas diferentes. É o caso deste entrevistado.

7 - Perfis de Sucesso

Dentro do possível, apresentámos seis casos de sucesso escolar verificados na minoria cigana seleccionados para este estudo. Para o efeito foi feita uma análise em profundidade, chamada também de “análise vertical”, tal como metodologicamente é considerada por Ghiglione e Matalon (1993), do discurso de cada um dos entrevistados sobre as suas trajectórias escolares individuais.

Essa análise, à luz das dimensões pré-estabelecidas no modelo de análise, fez ressaltar as especificidades de cada um dos entrevistados.

Porque estamos a tentar compreender alguns traços que caracterizam esta minoria cigana em relação à escola, interessa-nos agora procurar encontrar aspectos comuns que possam identificar uma certa mudança em relação à escolarização da minoria cigana, mudança essa que nos parece “mexer” com o seu *habitus* de etnia (Casa-Nova, 2002).

Para esta concretização, vamos tentar proceder a um tipo de “análise horizontal”. Aqui, vamos tentar juntar aspectos comuns destes entrevistados, que ressaltaram dos seus discursos tão singulares.

Com a pergunta de partida procurámos saber: *como é que se vão ultrapassando os obstáculos existentes entre as instituições escolar, por um lado, e familiar, por outro, de modo a influenciar positivamente o percurso escolar desses indivíduos?* percebendo desde já com isto que, ao que se sabe, existem precedentes negativos sobre as relações entre as famílias da minoria cigana e as escolas que os seus filhos frequentam.

O aspecto comum destes entrevistados é que são membros da minoria cigana. Também lhes é comum a sua pertença, na origem, às classes desfavorecidas. De comum também têm a ausência de qualquer tipo de capital significativo: económico, cultural e social (Bourdieu, 1979, 1980), não obstante as práticas de comércio em mercados itinerantes, já um clássico nesta minoria, que traduzem assim a precaridade dos rendimentos para superação das suas necessidades primárias.

A tudo isto se pode juntar a realidade que sempre espreita e norteia, de certo modo, um possível *habitus* de etnia, característico da minoria cigana.

Dos seis casos analisados, este *habitus* de etnia não se fez sentir de forma significativa. O seu “lado cigano” está enfraquecido e vivem mais voltados para as sociabilidades que a cultura dominante e a sociedade envolvente oferecem. No entanto, um dos estudantes tem grande

orgulho de ser cigano, respeita e abraça os costumes do seu grupo de pertença. Diz que quando casar, será com uma cigana como ele. Incorpora esse *habitus* de etnia.

As estratégias familiares desenvolvidas pelos pais de cinco destes entrevistados quanto à escola, ao saber formal e das vantagens que este traz, foram utilizadas de forma diferente da habitual na minoria a que pertencem. Ajudaram os seus filhos de modo a virem a pertencer ao grupo dos “bem sucedidos”.

Sobre o capital cultural (Bourdieu, 1979) de partida, estes entrevistados são filhos e netos de pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade. Portanto, são desprovidos, na origem, desse capital precioso.

No entanto, o que têm de comum e isso temos de salientar é, justamente, estes entrevistados serem pessoas da minoria cigana com sucesso escolar e social. Esta questão dá suporte às abordagens teóricas de Lahire (1994, 2004).

Os entrevistados que aqui apresentamos fizeram percursos escolares para lá da escolaridade obrigatória, com sucesso escolar tanto para os já licenciados, como para os jovens estudantes. Qualquer um deles, apostou e aposta na longa escolarização, convictos de que a escola e os contributos que ela fornece constituem uma “porta” para uma vida melhor, bem diferente da do seu grupo de pertença e de origem.

Sendo eles desprovidos, na origem, de capital económico, as suas trajectórias escolares foram feitas no ensino público. Da primária ao superior, ultrapassaram as barreiras colocadas pela selecção natural, que diferencia aqueles que detêm mais ou menos capital cultural (Bourdieu e Passeron, 1970; Bourdieu, 1979; Boudon, 1981).

Esta análise mais abrangente, incidindo sobre as similitudes dos entrevistados, obriga-nos a olhar novamente para as especificidades de cada um deles, se tivermos em atenção as preocupações de Lahire, já desenvolvidas ao longo deste trabalho. Interessa agora lançar um último olhar sobre a singularidade de cada um destes entrevistados:

Hélio – Administrativo da função pública (Lic. História)

É mais um dos entrevistados que, apesar de ser filho de ciganos “puros”, incorporou também aquilo que a cultura dominante lhe ofereceu.

Esta incorporação dos diferentes *habitus*, faz dele um caso muito singular. Há todo um conjunto de trajectórias aqui evidenciadas que nos ajudam a definir o perfil sociológico deste entrevistado. Associadas a estas trajectórias, há também um conjunto de aspirações construídas nesse trajecto individual, que ainda não estão alcançadas, se fizermos uma breve avaliação entre o ponto de partida e o de chegada, por exemplo, a nível socioprofissional.

O Hélio vem, na origem, de um grupo social muito desfavorecido, a nível de todos os capitais (Bourdieu, 1979). Conheceu, na sua mais tenra idade, o que é viver numa barraca sem condições de habitabilidade. Os seus pais apenas assinam o nome, quase que por obrigação. O seu grupo de origem, pertencente à minoria cigana, é bastante pobre. Sentiu na pele a crueldade da pobreza e talvez ainda esteja a sofrer os efeitos dessas vivências menos felizes.

A sua trajectória escolar longa está marcada por momentos de tensão, donde ressalta a fragilidade das fronteiras entre o continuar a estudar e mudar de rumo. Isto é, para os pais ciganos era melhor o filho ir para as feiras e mercados vender qualquer coisa, em vez de ir para a escola. Não foi isso que aconteceu, porque gostava mesmo da escola. E tinha bem consciência que era a sua melhor “porta de saída” para uma vida melhor.

Também teve momentos, na sua vida, de consumo de drogas. A mudança e instabilidade emocional quanto à escolha do curso e dos espaços sociais escolares do ensino superior, ajudaram a mudar de curso e a prolongar o seu tempo de vida académica nessas instituições privadas por onde passou.

Outro factor que sempre concorreu em paralelo com estas trajectórias escolares, foi o facto de não ter dinheiro para suportar as despesas que os estudos acarretam.

Ainda muito pequeno, recorreu à recolha de papelão e de ferro-velho para vender e fazer dinheiro para pagar livros, etc, para a escola. Mas não fez sempre isso.

Depois, com a experiência da vida, para fazer face a essas despesas e responder às suas necessidades, “puxou” à boa maneira do “cigano”, como ele refere, formas de colectar dinheiros ou de não pagar as suas dívidas e despesas. Para isso, invocou e apresentou sempre o seu “cartão de visita” de cigano pobre, muito carente de dinheiros, juntos das instituições e de outros singulares que não o deixaram ficar mal. Assume que se “fartou de mentir” para conseguir dinheiro e alcançar os seus objectivos.

Desta forma conseguiu sempre o que queria e faz honras de utilizar estas estratégias sempre que precisa. Aí quer continuar a ser “cigano”.

Esse “lado cigano” que lhe é mais “prático” para a vida, tem precedentes no seu grupo de origem, diz ele.

Mas, por outro lado, considera-se bem diferente da maioria dos ciganos quanto às práticas culturais dos seus *habitus* de etnia (Casa-Nova, 2002): em relação ao casamento, não casou por opção e ridiculariza a preservação da virgindade nas raparigas até ao casamento. Diz que é essa a questão principal que faz com que as meninas tenham de abandonar a escola assim que entram na idade pré-púbere. É a tal “lei cigana”. Em relação à morte, não defende o uso do luto preto nem das longas bardas e do chapéu, nos homens.

Admitamos que é um cigano muito *sui generis* com etnicidade fraca (Machado, 2002).

Tem uma licenciatura, é funcionário público e não tem uma categoria nem funções profissionais de acordo com o seu grau académico.

É um cigano muito especial, com traços de alguma multiculturalidade, que parece estar ainda à procura da sua verdadeira identidade bem como do seu lugar na sociedade envolvente ...

Paulo – Engenheiro mecânico, Formador

Este é mais um caso de sucesso escolar e social. Foi mais um trabalhador-estudante que conseguiu vencer todas as dificuldades que se apresentam àqueles que trabalham de dia e têm de ir para as aulas, de noite. Pode-se dizer que Paulo subiu na vida a “pulso”.

Tem muito gosto em dizê-lo, ao referir que, hoje, nos contextos onde trabalha quer nas engenharias “práticas” como nas engenharias “teóricas” quando dá aulas de formação a formadores, partilha e troca as suas experiências profissionais e académicas com alguns colegas que, no passado, foram também seus professores.

As trajectórias, escolares e sociais de Paulo oferecem-nos uma panorâmica de mudança acentuada de uma classe social para outra, devido ao seu investimento em capital escolar e cultural (Bourdieu, 1979). Está em franca mobilidade social ascendente.

O pai é cigano e a mãe é não cigana. Ele vendedor feirante, ela engarrafadeira. Não tinham recursos nem económicos nem culturais, significativos. Mas souberam “gerir” a educação escolar dos filhos.

Os pais de Paulo são desprovidos de capitais, particularmente de capital cultural. O pai fez a 4ª classe já adulto; a mãe, diz ter frequentado a escola. Mas é esta mãe que incute nos filhos a necessidade de estudarem, para terem uma vida diferente da dos pais.

Na verdade, esta mãe não cigana, que também andou na escola, desejou sempre que o filho estudasse. Puxou a si a educação dos seus dois filhos, de modo a que estes fizessem um percurso diferente daquele que é característico da minoria cigana: “vendedor nos mercados e feiras”. O pai não contrariou esta estratégia educativa da mãe. Também gostava de ver o filho a estudar. Soube dar o devido valor ao saber formal escolar, atitude esta muito arredada do *habitus* de etnia (Casa-Nova, 2002) da minoria cigana, seu grupo de origem e de pertença.

Estas fracas “condições” culturais da família de origem “favoreceram” o percurso de sucesso escolar de Paulo que, à partida, pareceriam (Bourdieu (1979) “improváveis” (Lahire, 1994).

Porque é filho de cigano com uma não cigana, Paulo “carrega” a “marca” de cigano. Embora tenha uma parte de si não cigana, que orienta a sua vida pessoal e social, não deixa de estar sempre vigilante quando algum não cigano deixa transparecer os seus preconceitos. Nestes contextos sociais onde as redes de sociabilidade são sentidas de forma bastante forte, tenta encarar esses preconceitos “anti-ciganos”, com alguma serenidade mas ao mesmo tempo com rapidez nas respostas. Nunca os deixa sem resposta.

Toda a sua infância, adolescência, juventude e por aí fora, foram vivenciadas fundamentalmente com não ciganos. É com estes com quem mais se identifica. Mas depois há o outro lado.

Portanto, parece que há um conflito interno entre o “ser” ou “não ser” cigano que, não se sabe muito bem se há, neste aspecto concreto do “rótulo” de cigano, algum grau de etnicidade. A haver, parece-nos que tende para uma etnicidade fraca, sem arriscar mais.

Está casado com uma não cigana, mas se ela fosse cigana, teria de ter o seu nível de educação nas várias vertentes, segundo a sua afirmação.

A trajectória de Paulo vai no sentido ascendente, porque continua a investir no capital escolar e cultural, já possui capital económico, fazendo bem uso desta reconversão de capitais e surpreendendo aqueles que esperavam ver a reprodução social do grupo de origem desta minoria étnica.

A sua condição e posição social é hoje bem diferente da de partida. Esta mobilidade social foi possível pelo investimento no capital cultural (Bourdieu, 1979), culminando com a conclusão de um curso superior, uma pós-graduação e um curso de formador.

Este entrevistado, gosta de estudar mas também de ensinar. Vai fazendo as duas coisas ...

Ana – Psicóloga

A trajetória desta entrevistada é também singular, com especial atenção quanto à escolha do curso superior que fez e concluiu com sucesso. E mais. Fê-lo no ensino superior público, onde o grau de exigência é muito maior quanto ao acesso, se considerarmos o volume e estrutura do património (Bourdieu, 1979, 1980) do seu grupo de pertença e de origem.

Proveniente de uma família detentora de reduzidos capitais, filha de um pai cigano e de uma mãe não cigana, tentou e conseguiu, desde muito pequenina, ultrapassar as dificuldades que lhe estavam destinadas caso não tivesse gosto pelos estudos.

A discriminação étnica no contexto escolar, foi sentida na escola primária tanto do lado dos não ciganos, como dos ciganos. Diz que teve algumas dificuldades de compreensão porque “não estava” nem num grupo, nem noutro. Só veio a tomar consciência dessa sua condição étnica, quando entrou para a faculdade e estudou essa problemática.

Esta entrevistada demonstra, através do seu discurso já muito trabalhado pelo capital cultural que possui, que os pais contribuíram para que o seu percurso escolar fosse bem sucedido.

Este é um aspecto necessário ao sucesso escolar. Mas há outro. Diz que os pais também cultivavam o gosto (Bourdieu, 1979). Ora, esta particularidade, é surpreendente, na medida em que nas famílias de fracos recursos as preocupações com a satisfação das necessidades primárias são muitas. Note-se que nasceu, viveu sempre e ainda vive numa casa de habitação social, porque ainda mora com os pais. Reside num bairro económico de um concelho da periferia de Lisboa onde as dificuldades económicas e o desemprego fazem parte dos quotidianos da maioria daquelas famílias.

A informação aqui apresentada refere-se aos dados recolhidos há cerca de um ano atrás.

Em relação às redes de sociabilidade, esta entrevistada revelou que a sua família, os seus pais, são de uma abertura muito grande, abertura esta que permite um relacionamento social quotidiano com outros grupos e outras minorias, favorecedores de uma melhor integração na sociedade envolvente.

Foi no contexto destas práticas de relacionamento social quotidiano também ligadas aos contextos escolares, que conheceu e namorou o seu companheiro, pai das filhas, ele também pertencente a outra minoria étnica.

Valoriza e dá ênfase às novas relações sociais e de amizade que adquiriu no espaço social universitário.

O percurso escolar de sucesso vem assim abrir um novo caminho e futuro para esta entrevistada que, dizia, queria ser psicóloga clínica ...

Pedro – Advogado, Autarca

Olhando para a trajectória deste caso de sucesso escolar e social, verificamos que, na vida deste entrevistado, há uma discrepância entre o ponto de onde veio e aquele a que chegou. Na verdade, Pedro fez uma trajectória que revela uma mudança acentuada, acompanhada de mobilidade social ascendente.

A particularidade deste caso singular de sucesso tem alguns aspectos que nos parecem importantes salientar: é filho de um “cruzamento” entre um cigano e uma não cigana.

O pai, cigano, vendedor em mercados e feiras, fez a 4^o classe já adulto. Mas fez. A mãe, não cigana, também andou na escola e desejou sempre que o filho estudasse. Pode-se considerar que foram estas fracas “condições” (Bourdieu, 1979) culturais da família de origem que “favoreceram” (Lahire, 1994) o percurso de sucesso escolar de Pedro.

Mas foi mais longe. Não só estudou e concluiu um curso superior de grande prestígio social na hierarquia das profissões, como também “entrou” para a vida política, fazendo assim parte da classe social detentora de poderes. Olhando para o ponto de partida, parece que isto era “improvável” (Lahire, 1994).

O interesse do Pedro, associado à “vigilância” dos pais mais a motivação que estes lhe davam quanto à construção de um futuro melhor pela via do saber formal escolar, foram decisivas para chegar onde chegou, contrariando a “herança” que teria por certo recebido do pai, caso não estudasse.

Outra particularidade relaciona-se com o grau de “etnicidade fraca” (Machado, 2002) existente na família deste entrevistado. Pedro casou com uma mulher não cigana, e é também licenciada. Isto é, também possui um curso superior, condição que irá influenciar, provavelmente, o futuro dos filhos deste casamento. A verificar-se esta trajectória “esperada”, vamos presenciar uma mudança de classe social neste novo grupo familiar.

Percebe-se assim, que há ganhos com o investimento feito na escola, que depois é reconvertido noutros capitais.

Este entrevistado diz que gosta de aprender e que gosta de estudar ...

Manuel – Estudante

De todos os entrevistados que são aqui apresentados, este é o cigano mais jovem, que melhor retrata e transmite o seu lugar no seio dos grupos que fazem parte das suas *redes de relacionamento social quotidiano*.

Ao mesmo tempo, também é difícil dizer qual o lugar que Manuel e os pais ocupam, tendo como balizas, o modelo *extremo* de Enguita (1996) e os graus de etnicidade forte/fraca de Machado (2002), sem esquecer os *habitus* de etnia (Casa-Nova, 2002).

Os diversos contextos quotidianos que são vividos por ele, dentro destas redes de sociabilidade, fazem deste entrevistado um misto de um “casamento” intercultural, donde deriva toda a sua unicidade.

Fruto das relações intra e interétnicas, com os diferentes grupos sociais ciganos e não ciganos, consegue viver e lidar com esta ambivalência, aproveitar o melhor que lhe oferecem, sem se reduzir a nenhuma delas.

Indo por partes, e fazendo uma análise à escala individual (Lahire, 1994, 2005), podemos verificar que: primeiro, é filho de ciganos, ligados ao comércio, mas a mãe tem uma loja, perto da escola onde estuda, o que diferencia em relação à venda ambulante das feiras e mercados, como faz o pai; segundo, não vivem com a restante comunidade, nem em barracas, nem em alojamento social, porque têm um apartamento próprio; terceiro, é rapaz e pode estudar para lá do 4º ano e da escolaridade obrigatória, o que não aconteceu com as suas três irmãs mais velhas, por serem raparigas conforme os preceitos deste *habitus* de etnia; quarto, por ser rapaz e estudar também faz desporto.

Aqui, as redes de sociabilidade são fortemente favorecidas pelos contextos socioespaciais que o envolvem, indo desde as relações de vizinhança e estendendo-se aos espaços sociais da escola e do desporto, onde nestes últimos dominam grupos de não ciganos.

É um caso singular de sucesso escolar na minoria cigana, onde a oportunidade de estudar está lá. Sabe que deve aproveitá-la e diz que o vai fazer.

Os pais, que também valorizam a escola e o saber formal escolar, fazem todos os sacrifícios para que o seu filho vá mais longe (Kellerhals e Montandon, 1991) e não reproduza a profissão do pai (Bourdieu e Passeron, 1970).

Se para o rapaz cigano desta família é possível estudar, prosseguir os estudos, já para as irmãs o mesmo não aconteceu.

Colocam-se aqui os problemas e variações dos graus de etnicidade (Machado, 2002), dos *habitus* de etnia (Casa-Nova, 2002) e do respeito pelos costumes que Manuel diz querer

cumprir, mas também com aquilo que o saber formal escolar lhe pode oferecer em termos profissionais. Isto é, quer estudar porque gosta e quer aprender, e também porque isso lhe proporciona uma vida muito melhor do que a dos seus pais e familiares de etnia cigana. E quer casar com uma cigana, embora não esteja “prometido”. Portanto, não deixando à margem os do seu grupo de origem, preservando a sua identidade cultural, diz que é possível conciliar estes dois mundos...

Marcelo – Estudante

O caso do Marcelo é também particular. É filho de pais ciganos, mas estes têm uma vivência arredada da comunidade cigana.

Não conhece o que é viver numa barraca, nem num bairro de habitação social. Mora num apartamento de um bairro de um concelho da periferia de Lisboa.

Considera a irmã mais velha como a pessoa da família que mais o ajudou, e que é muito vigilante em relação às aprendizagens e ao cumprimento dos deveres escolares (Lahire, 1994, 1995, 2004; Kellerhals e Montandon, 1991).

Nos espaços sociais escolares, também foi sempre bem acolhido sem nunca ter sido discriminado por ser cigano. Fez muitos amigos.

Verifica-se que na vida do Marcelo os contextos familiares e escolares foram favoráveis de modo a atingir um grau de escolaridade para lá da obrigatória.

As condições favoráveis existem, estão lá, e ele aproveita-as.

As suas redes de sociabilidade andam em torno do seu mundo académico escolar. É aí onde encontra os seus pares ou amigos, com quem partilha as suas experiências e goza a sua juventude.

Este entrevistado que é muito jovem e ainda estudante, sabe que tem um futuro à frente e que o tem de conquistar com muito trabalho. O acesso ao ensino superior é exigente, selectivo, questões estas que não lhe são alheias.

Tem consciência destas “barreiras” e diz que vai lutar para as ultrapassar, estudando, para “subir” na vida, como lhe diz a irmã ...

8 - Conclusões

Este trabalho teve como ponto de partida a problemática do sucesso escolar de indivíduos originários das classes desfavorecidas e pertencentes à minoria cigana.

Seleccionámos como “casos de sucesso escolar” indivíduos de origem cigana que concluíram um curso superior e aqueles que frequentam o ensino para lá do obrigatório com vista a prosseguirem os seus estudos.

As preocupações deste estudo andaram em torno de questões sobre a dinâmica da família na minoria cigana, da escola e das redes de sociabilidade, dinâmica esta favorecedora, neste caso, de percursos de sucesso escolar e mobilidade social ascendente.

Questionámo-nos então como é que, nesta minoria, se vão ultrapassando os obstáculos existentes entre as instituições escolar, por um lado, e familiar, por outro, de modo a influenciar positivamente o percurso escolar desses indivíduos, quando nos “parece” que não se dão muito bem com a escola, por razões de aceitação e integração na restante comunidade educativa.

Colocadas estas primeiras expectativas, adoptámos uma perspectiva sociológica de análise deste fenómeno, onde tentámos primeiro recuperar alguma literatura sobre esta minoria étnica muito *sui generis* quanto à sua posição cultural face à cultura dominante (Liégeois, 1989, 2001; Enguita, 1996).

Por se tratar de um estudo sociológico que invoca o (in)sucesso escolar e as classes sociais a elas associado (Bourdieu, 1979), não se perdeu de vista a vertente singular e individual de cada pessoa aqui em análise (Lahire, 1994, 1995, 2003).

Construído o objecto de estudo, o trabalho de investigação foi-se desenvolvendo e tomando corpo. À medida em que se foi explorando o tema e aprofundando a problemática, também se foram procurando os indivíduos de etnia cigana que reunissem os requisitos pré-estabelecidos: originários das classes desfavorecidas, desprovidas, na sua situação de partida, de qualquer tipo de capitais significativos e pertencentes à minoria cigana.

A procura destas pessoas não foi fácil, uma vez que neste grupo minoritário há alguma resistência em relação aos “estranhos” ao grupo próprio e à investigação. É esta a razão de ter tido um número reduzido de entrevistados. Apareceu, no entanto, um caso, que se ofereceu para a entrevista, mas tratava-se de uma cigana que dizia que tinha o décimo segundo ano, que ia ou andava na universidade, mas, para “falar”, só depois de lhe pagar em dinheiro.

Esta foi uma das particularidades deste trabalho de investigação junto da minoria cigana.

Assim, dadas as dificuldades de “penetrar” no grupo, apenas se fizeram seis entrevistas, três das quais fora de Lisboa. Não foi possível mais. É um estudo qualitativo, com interesse sociológico para ser continuado e mais explorado.

São casos individuais de sucesso escolar declarado. Mas certamente haverá mais.

O objectivo principal do estudo era perceber como é que se desenvolveram as dinâmicas que acompanharam estes percursos escolares que levaram ao sucesso escolar e à mobilidade social.

Colocadas estas preocupações, fez-se a revisão de literatura na procura dos conceitos-chave e das dimensões de análise sociológica que permitiram melhor olhar o objecto, à luz dos autores escolhidos.

Procedeu-se à construção do modelo de análise, cujo esquema ajuda a entender a articulação entre as dimensões de análise aí presentes e que permitiram melhor conceber as perguntas formuladas das entrevistas.

Este modelo de análise ajudou também a construir o guião da entrevista, de maneira a ser aplicada de igual modo a todos os entrevistados.

As entrevistas foram semidirectivas, individuais e em ambiente privado. Foram gravadas, e depois transcritas integralmente. Posteriormente é que se fez, em cada uma delas, uma certa “limpeza”, procurando manter o essencial e importante dos discursos, de acordo com as dimensões de análise sociológica apresentadas no modelo de análise.

Estes casos de sucesso escolar de indivíduos pertencentes à minoria cigana abrem algumas pistas de análise sociológica de modo a serem percebidos os caminhos que se vão tecendo para a mobilidade social. A análise de cada um destes ofereceu-nos o retrato de cada um, enquanto pessoas, mas também reflectimos sobre as suas pertenças e ligações à minoria cigana.

Alarga-se assim um horizonte que nos parece de mudança nas práticas e nas representações que se constroem em torno destes grupos minoritários. O forte ou fraco grau de etnicidade, que estes entrevistados possuem, ajuda-nos a verificar que há uma correlação entre esse grau de etnicidade e as possibilidades ou probabilidades de sucesso escolar que estes casos estudados nos permitiram ver.

Este grau de etnicidade é caracterizado por um fechamento ou abertura que esta minoria cigana desenvolve em relação à escola, no caso deste estudo, mas também em relação às sociabilidades que desenvolvem em relação aos não ciganos.

Os entrevistados aqui apresentados mostram-nos que as suas redes de sociabilidade, muito enriquecidas pelas relações interétnicas, permitiram e contribuíram positivamente, para as

suas trajetórias escolares de sucesso. É um aspecto que é comum a todos, e que vem ajudar a sustentar a problemática dos graus de etnicidade e das redes de sociabilidade extragrupo fortes.

Se, no início deste trabalho, nos questionávamos sobre os obstáculos entre a escola e a família na minoria cigana, agora percebemos que as dificuldades que podem ocorrer entre essas duas instituições ficam mais dissolvidas ou mesmo resolvidas quando novas formas de relação social são incorporadas nos contextos das diferentes redes de sociabilidade existentes na sociedade envolvente.

O estudo mostra que estes entrevistados representam casos de mobilidade social na minoria cigana pela via do sucesso escolar.

Os seis casos apresentados são muito diferentes uns dos outros. Pelos caminhos que fizeram, pelas escolhas dos cursos e, certamente, pela dinâmica que vão dar às suas vidas profissionais e sociais.

Uma coisa sabemos: a partir do saber formal escolar, ganharam capital cultural que vão poder reconverter ou já reconverteram noutros capitais. São casos de sucesso escolar, com mobilidade social presente e futura, conforme a situação actual de cada um deles.

Bibliografia

- ALMEIDA, João Ferreira, et. all, *Introdução à sociologia*, (1994), Lisboa, Universidade Aberta
- ALMEIDA, João Ferreira de, et all, (2003), *Diversidade na Universidade, Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta.
- ALMEIDA, Ana Nunes de Maria Manuel Vieira, (2006), *A Escola em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais
- BARDIN, I., (1997), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- BASTOS, José e Bastos, Susana. Pereira. (1999) *Portugal Multicultural*. Lisboa: Fim de Século
- BERNSTEIN, Basil, (1975), *Langage et Classes Sociales*, Paris, Ed. Minuit.
- BENAVENTE, Ana e Adelaide Pinto Correia, (1980), *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- BENAVENTE, Ana, (1988) “*Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias*”, *Seara Nova*, N.º 18, pp. 23-27.
- BENAVENTE, Ana Jean Campiche; Teresa Seabra; João Sebastião, (1994), *Renunciar à Escola*, Lisboa, Fim de Século.
- BERGER, P. e T. Luckmann, (1997), *A Construção Social da Realidade*, Lisboa, Dinalivro.
- BOUDON, Raymond, (1981), *L'inégalité des Chances. La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles*, Paris, Ed. Armand Colin.
- BOURDIEU, Pierre e J. Passeron, (1970), *La Reproduction, Éléments pour une Theorie du Système d'Enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre, (1979), *La Distinction – Critique Social du Jugement*, Paris, Les éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre, (1980), *Le Sens Pratique*, Paris, Les éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. e J. Passeron, (1985 [1964]), *Les Héritiers, les Étudiants et la Culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre, (1989), *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel.
- BOURDIEU, Pierre, (1994), *Raisons Pratiques*, Paris, Éditions du Seuil.
- BRETON, Roland (s. d.) *As Etnias*, Porto: RÈS.
- CAPUCHA, Luís Manuel, (1992), *Problemas da Pobreza: Conceitos, contextos e modos de vida*, *Dissertação de mestrado*, Biblioteca do ISCTE
- CASA- NOVA, Maria José , (2002), *Etnicidade, Género e Escolaridade*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional

- CORTESÃO, Luísa (1995) *O Povo Cigano: Cidadãos na Sombra - Processos Explícitos e Ocultos de Exclusão*”, Porto: Afrontamento.
- CORTESÃO, Luísa e Stoer, Stephen (1996) *A Interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos Pedagógicos e a Construção da Ponte Entre Culturas*”, Inovação, nº 9, 35-51
- COSTA, Elisa M^a Lopes da, (1994) *O Povo Cigano, Diferentes entre Iguais*, policopiado.
- COSTA, Elisa M^a Lopes da, *Formação de mediadores ciganos*. CIOE, nº 2 Inverno Primavera, pp 7-9.
- COSTA, Elisa M^a Lopes da, (1995), *Os ciganos: Fontes Bibliográficas em Portugal*. Madrid: Editorial presencia Gitana / coleção Interface.
- COSTA, Elisa M^a Lopes da (1996) *O Povo Cigano em Portugal, da Historia à Escola: um Caleidoscópio de Informações*. Setúbal: ESSE Setúbal.
- COSTA, Elisa M^a Lopes da (1996) *Os mediadores Ciganos da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa*. Multicultural, nº7, pp 4-6.
- COSTA, António Firmino (1992), *Sociologia*, Lisboa, Difusão cultural
- COSTA, António Firmino (1999) *Sociedade de bairro*. Oeiras: Celta Editora;
- DURKEIM, E. (1984), *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés Editora.
- DURKEIM, E. (1989), *A Divisão do Trabalho Social*, Volumes I e II, Lisboa, Editorial Presença,
- ECO, Umberto, (1988), *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*, Lisboa, Editorial Presença
- ENGUIITA, Mariano, (1996), in *Educação Sociedade e Cultura nº 6 - Escola e etnicidade: o Caso dos Ciganos*, pp-5-22.
- EURYDICE (1995) – Rede de Informação sobre Educação na União Europeia *A Luta Contra o Insucesso Escolar: um desafio para a construção europeia*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- FERNANDES, Isaura (2007), *Contra ventos e marés: Construções de sucesso escolar em contextos desfavoráveis*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, ISCTE
- GAPE (1991) *Estudo de Identificação das Causas do Insucesso Escolar no IST*, Lisboa,
- GIASE – O Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo do Ministério da Educação,(2006)Alunos Matriculados por Grupo Cultural/Nacionalidade (00/01 – 03/04)Dados Preliminares Fevereiro de 2006, Lisboa, Min.Edu.
- GIDDENS, Anthony, (2004) *Sociologia – Fundação Calouste Gulbenkian – 4ª Edição* Lisboa
- GUY, Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin, (1994), “Sur L'histoire et la Théorie de la Forme Scolaire” em Guy Vincent (org.), *L'education Pisionnière de la Forme*

Scolaire? Scolarisation et Socialisation dans les Sociétés Industrielles, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, [11-48].

- HARDY, Marcelle, (1994), *Appropriation différentielle du savoir scolaire et soumission/résistance à la forme scolaire*, in Guy Vincent et all. “L’éducation prisonnière de la forme scolaire?”, Presses Universitaires de Lyon, [107- 124]
- KELLERHAS, Jean e C. Montandon, (1991), *Les Stratégies Éducatives des Familles. Milieu Social, Dynamique Familiale et des Pré-Adolescents*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- KELLERHALS, Jean e C. Montandon, (1991) “Les Styles Éducatifs”, em F. Singly (org), *La Famille l’État des Savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, [94-200].
- LAHIRE, Bernard, (1994), “Les Raisons de l’Improbable, Les Formes Populaires da la “Réussite” à l’École Élémentaire”, em Vincent Guy, (org.), *L’éducation Prisonnière de la Forme Scolaire? Scolarisation et Socialisation dans les Sociétés Industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp 73-106.
- LAHIRE, Bernard, (1995), *Tableaux de Familles - Heurs et Malheurs Scolaires en Milieux Populaires*, Paris, Gallimard le Seuil.
- LAHIRE, Bernard, (2003), *O Homem Plural*, Lisboa, Instituto Piaget.
- LAHIRE, Bernard, (2004), *Sucesso Escolar nos Meios Populares, As Razões do Improvável*, São Paulo, Editora Ática.
- LAHIRE, Bernard, (2005), “*Patrimónios Individuais de Disposições: para uma Sociologia à Escala Individual*”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 49, p11-42.
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre, 1994, (1987) *A Escolarização das Crianças ciganas e Viajantes*”, *Comissão das Comunidades Europeias - ME*, Departamento de programação e gestão Financeira,
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre, et al., (1989), *Ciganos e Itinerantes*, Lisboa: Santa Casa da Misericórdia.
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre, (2001), *Minoria e escolarização: o rumo cigano*, Coleção Interface, Lisboa/Paris, Secretariado Entreculturas,(Ed.original 1986).
- MACHADO, Fernando Luís, (1992) *Etnicidade em Portugal - Contrastes e Politização Sociológica*, *Sociologia, Problemas e Práticas* nº123-13
- MACHADO, Fernando Luís, (1994) *Imigração, etnicidade e minorias étnicas em Portugal*. *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º 16.
- MACHADO, Luís Fernando, (2002), *Contrastes e continuidades*, Oeiras, Celta editora.
- MAURITTI, Rosário, (2002), “*Padrões de Vida dos Estudantes Universitários nos Processos de Transição para a Vida Adulta*”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº39, [85-116].
- MENDES, Maria Manuela Ferreira, (2005) - *Nós, Os Ciganos e Os Outros*, Lisboa, Livros Horizonte.

- MONTANDON, Cléopâtre, (1994), *L'articulation entre les familles et l'école: sens commun et regard sociologique*, in Guy Vincent et all. "L'éducation prisonnière de la forme scolaire?", Presses Universitaires de Lyon, [149- 171]
- MONTANDON, Cléopâtre. e P. Perrenoud, (2001), *Entre Pais e Professores, um Diálogo Impossível?*, Lisboa, Celta Editora.
- NUNES, Olímpio (1981) *O Povo Cigano*, Porto: Apostolado da Imprensa.
- PIAGET, J.(1964), *Études Sociologiques*, Paris, Droz.
- PIRES, Eurico Lemos, (2000), *Nos Meandros do Labirinto Escolar*, Lisboa, Celta
- POIRIER e VALLADON, (1995), *Histórias de Vida: Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora.
- QUEIROZ, Jean Manuel, (1995), *L'École et ses Sociologies*, Paris, Éditions Nathan.
- QUEIROZ, Jean Manuel, (1992), "Les Familles et l'École", em F. Singly, (org.), *La Famille l'État des Savoirs*, Paris, Ed. La Découverte, [201-210].
- QUIVY, R., L. Campanhoudt, (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- REX, John (1988) *Raça e Etnia*, Lisboa: Editorial Estampa.
- SAINT-MAURICE, Ana , (1997), *Identidades Reconstruídas - Cabo-Verdianos em Portugal*, Oeiras: Celta.
- SEABRA, Teresa, (1999), *Educação nas Famílias, Etnicidade e Classes Sociais*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- SEBASTIÃO, João, (2006), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Tese de Doutoramento, ISCTE, Lisboa.
- WRIGHT, Erik Olin, (1997), *Class Counts: Comparative Studies in Class Analysis*, Cambridge, Cambridge University.
- VINCENT, Guy, (1994) "Sur l'Histoire et la Theorie de la Forme Scolaire", em G. Vincent (org.), *L'Education Prisionnière de la Forme Scolaire?* Lyon, Presses