

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

APRENDENDO COM CIGANOS:
PROCESSOS DE ECOFORMAÇÃO

MIRNA MONTENEGRO

COLECÇÃO EDUCA - FORMAÇÃO Nº10
LISBOA
2003

SUMÁRIO

<i>PREFÁCIO</i>	3
<i>INTRODUÇÃO</i>	5
<i>CAPÍTULO I – OPÇÕES METODOLÓGICAS</i>	9
1. Os saberes a produzir ou os eixos orientadores da pesquisa.....	9
2. Os actores profissionais enquanto produtores de conhecimentos: justificação da metodologia do estudo	9
3. Narrar-se (res)sentindo-se: entrevista biográfica enquanto metodologia de (trans)formação, construção de conhecimento e técnica de recolha de informação..	10
4. Do <i>sentido</i> do vivido ao <i>significado</i> do narrado: interpretação e tratamento das in(trans)formações partilhadas	15
<i>CAPÍTULO II – ECOFORMAÇÃO EM FORMAÇÃO DE ADULTOS</i>	17
1. Modalidade (alternativa) de formação (contínua) de profissionais de educação...	17
2. Processos de transformação dos profissionais de educação que contactaram com o outro diferente.....	24
3. Ecoformação de Adultos: um conceito a (re)construir.....	31
<i>CAPÍTULO III – PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO EM CONFRONTO</i>	39
1. Socialização nas Comunidades Ciganas	40
2. Modo escolar de socialização	48
3. A escola, espaço de (des)Encontros?	53
4. Escola, espaço de Convivências	54
<i>CAPÍTULO IV – MODALIDADES ALTERNATIVAS DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA</i>	56
1. Projecto Nómada	57
2. Animação nos Mercados e/ou na Rua	59
3. Animação Infantil e Comunitária	67
4. Alfabetização Informal e Comunitária	70
5. Educação de Adultos	73
<i>CAPÍTULO V – APRENDENDO COM CIGANOS</i>	77
1. Itinerários profissionais ou o nomadismo docente.....	77
2. Momentos que fazem crescer: conflitos, surpresas, desafios	84
3. Disponibilidade para aprender com os outros e com as situações.....	91
A) Contactos/situações/acontecimentos (trans)formadores.....	91
B) Aprendizagens e explicitação de saberes adquiridos através das modalidades alternativas de intervenção educativa.....	96
C) Expectativas que estes docentes têm sobre o futuro das comunidades ciganas enquanto agentes de mudança.....	106
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	110
<i>POSFÁCIO</i>	116
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	117

PREFÁCIO

Desde o início dos anos 90, Mirna Montenegro tem consagrado o essencial da sua actividade profissional, e boa parte do seu investimento pessoal, à prossecução de duas finalidades de acção: por um lado, conhecer, compreender e promover as comunidades ciganas e, por outro lado, contribuir para transformar e inventar modalidades de acção educativa, mais fecundas e pertinentes, dirigidas a públicos que, como é o caso dos ciganos, se situam nas margens do sistema social e do sistema escolar. A obra que agora se publica, e que tenho o gosto de prefaciar, é tributária da riqueza que decorre desta dupla e intensa implicação, profissional e pessoal, que constitui uma das características mais marcantes da autora.

O trabalho de investigação que deu origem ao presente livro não é mais um trabalho académico, cumpridor de rituais destinados à obtenção de um grau. O seu sentido pleno só se torna compreensível quando encarado como um ponto dinâmico de uma trajectória em que o pessoal e o profissional não são dissociáveis. Estou em boa posição para o poder afirmar e testemunhar, na medida em que tive o privilégio de poder acompanhar de perto o percurso académico da Mirna, desde os tempos da licenciatura em Ciências da Educação e, em simultâneo, o seu percurso profissional desde o Projecto do CAIC da Bela Vista (Setúbal) até à concepção e desenvolvimento do Projecto Nómada, proposta de trabalho junto das escolas e das comunidades ciganas que “nasceu” durante o estágio da licenciatura, no ICE (Instituto das Comunidades Educativas).

O trabalho de investigação realizado pela Mirna e que, com a presente edição, se pretende fazer chegar a um público que ultrapasse os círculos restritos da universidade é importante pelos contributos que nos dá, a três níveis: em primeiro lugar, ao nível dos conteúdos que aborda; em segundo lugar, ao nível da estratégia metodológica e, em terceiro lugar, pela sua contribuição para o debate sobre a especificidade da investigação em ciências da educação.

Ao nível da temática que é abordada, a originalidade deste trabalho resulta da capacidade de cruzar um olhar diferente e implicado sobre as comunidades ciganas, com um questionamento sobre os processos de aprendizagem dos adultos (e em particular dos educadores e professores) a partir do pressuposto de que eles “se formam” num processo dinâmico que articula uma via experiencial e uma via simbólica, ou seja, a acção e a reflexão. No caso das profissões de relação, como é o caso dos professores e educadores, esse processo é indissociável da natureza das interacções estabelecidas com os destinatários e com a capacidade de os “escutar” e, por consequência, “aprender com eles, transformando-se”. Nesta perspectiva, a investigação empírica conduzida pela Mirna esclarece-nos sobre o carácter necessariamente reversível da interacção estabelecida entre os ciganos e os professores e educadores, e o modo como os últimos, a partir da experiência desse contacto, aprendem com os primeiros (condição necessária para que a sua acção profissional se revele proveitosa e gratificante).

Do ponto de vista metodológico, o questionamento que serve de base à investigação faz apelo a que se considere a singularidade do caso de cada professor e educador e que essa singularidade seja analisada a partir de uma perspectiva diacrónica sobre a trajectória pessoal e profissional que lhe corresponde. Assim se justifica o recurso à entrevista de inspiração biográfica. O recurso a esta técnica de recolha de informação é objecto, por parte da autora, de uma fundamentação teórica que situa a originalidade e riqueza da sua metodologia ao nível de um reconhecimento explícito do estatuto epistemológico da subjectividade, quer ao nível dos actores em estudo, quer ao nível do papel da investigadora.

No caso dos primeiros (actores profissionais), eles são encarados como produtores e depositários de saberes que o próprio processo de investigação visa, num primeiro momento, desocultar e explicitar para, num segundo momento, proceder à sua devolução e apropriação pelos actores, tratados como autores. No caso da investigadora, ela explicita e integra a sua subjectividade desde logo através da forma, pouco usual neste tipo de trabalho académico, como fala a partir da utilização da primeira pessoa. Em segundo lugar, no modo como explicita a fecundidade, em termos de investigação, quer da sua partilha directa de experiências com os entrevistados, quer dos laços de natureza afectiva que

a ligam aos entrevistados e a elementos das comunidades ciganas. Assim se transformam factores que classicamente são apresentados como fortes e limitadores constrangimentos em recursos fundamentais para a fecundidade do trabalho investigativo. Como afirma a autora: “Estas duas circunstâncias, embora possam ser consideradas limitações por alguns “puristas”, também podem ser encaradas como uma das potencialidades deste estudo, assegurando-lhe a autenticidade vital dado não existir “conhecimento” divorciado da subjectividade da pessoa que o experimenta”. De facto, estas particularidades podem também, ainda segundo a Mirna, ser vistas como “âncoras seguras”, uma vez que os resultados do presente estudo não seriam viáveis se tais modos de “conhecimento experiencial e emocional não tivessem ocorrido e germinado na mente da investigadora”.

Finalmente, num período em que, como acontece ciclicamente, o interesse e a validade das ciências da educação são fortemente questionadas, o trabalho de investigação da Mirna Montenegro representa um contributo importante, a partir de um exemplo concreto de abordagem empírica, para reequacionar este debate e aduzir argumentos a favor da especificidade da abordagem das ciências da educação. Esta especificidade, no caso vertente, traduz-se por três características principais:

A primeira reside no facto de este trabalho ser tributário de uma pluralidade disciplinar que o torna “inclassificável”, se adoptarmos as fronteiras clássicas das ciências sociais, habitualmente transpostas para o interior das ciências da educação;

A segunda traduz-se pelo facto de a investigação ser construída a partir de “dentro” do campo social e profissional que se investiga, isto é, o universo do estudo é, em simultâneo, objecto científico e sistema de pertença da investigadora;

Finalmente, este estudo, na medida em que articula um sistema de acções, um sistema de valores e um sistema de finalidades, constrói um horizonte problemático original, em que se diluem as fronteiras entre a investigação e a sua dimensão praxeológica.

São estas características que, a meu ver, conferem ao trabalho agora publicado um interesse bem particular e que serão, também a meu ver, características definidoras da especificidade do olhar das ciências da educação.

Rui Canário

Lisboa, 26 de Janeiro de 2003

INTRODUÇÃO

Estando há 10 anos ligada à problemática da escolarização de crianças de etnia cigana, através da minha participação e implicação directa em vários projectos de intervenção sócioeducativa e comunitária, os quais são alvo de uma análise no âmbito deste estudo, considereei ser este mestrado em Ciências da Educação - Formação de Adultos, uma boa oportunidade para poder examinar e sistematizar algumas 'impressões' que a *práxis*¹ me tem dado o privilégio de observar, de escutar e vivenciar, questionando-a e analisando-a mais profundamente.

E que 'impressões' (teorias implícitas, teorias de acção) são essas? À partida poder-se-ão colocar algumas hipóteses: Que os profissionais de educação (professores do 1º ciclo e educadores de infância) não estão preparados para 'lidar com' crianças, jovens e suas respectivas famílias que não respondem, "adequadamente", às exigências feitas pela escolarização, nomeadamente as pessoas de etnia cigana. Essa formação profissional será susceptível de se ir adquirindo em contexto de trabalho? Confrontando-se com as situações concretas e contactando com pessoas de etnia cigana aprender-se-á a conhecê-las e a 'lidar com' elas? E, nesse processo de aprendizagem, ocorrerão algumas formações e (*trans*)formações pessoais e/ou organizacionais?

Quando confrontado com "as coisas que não funcionam como se estava à espera", o sujeito tende a questionar-se face à sensação de mal estar e de incongruência vividas, procurando reduzir a dissonância cognitiva que lhe provoca desequilíbrios afectivo-emocionais e inseguranças e mobiliza-se para reencontrar o equilíbrio. Neste processo de busca de equilíbrio, através da construção e reconstrução de sentidos, a pessoa vai *transformando-se*, reequacionando o problema sob outro olhar, reconceptualizando os seus referenciais.

A questão central que este estudo se propôs estudar partiu do pressuposto de que o processo de escolarização das crianças de etnia cigana tem colocado alguns problemas ao 'normal' funcionamento das escolas assim como ao 'normal' funcionamento das famílias e suas crianças. Este pressuposto está ancorado na constatação da existência de elevadas taxas, tanto de insucesso como de abandono escolar apresentadas pelas crianças de etnia cigana e que, na base deste desencontro, estão *processos de socialização* (Capítulo III) distintos inculcados tanto pela cultura escolar como pela cultura cigana.

Este estudo aborda, também, o conceito de *contacto* (Capítulo II) que, de acordo com a "hipótese de contacto" para a resolução de conflitos, considera que "o contacto entre membros de grupos diferentes permitiria aos indivíduos descobrir que, afinal, têm entre si mais semelhanças – nos sentimentos, nos valores ou nas atitudes, por exemplo – do que inicialmente julgavam. Essa descoberta facilitaria a compreensão mútua e poderia mesmo permitir, após repetidos contactos bem sucedidos, a criação de condições favoráveis à interacção cooperante. (...) Contudo, é necessário especificar em que condições o contacto facilitaria a percepção de semelhanças entre membros desses grupos" (Allport, 1954, citado por Monteiro, 2000:435-436). Alguns dos contactos vivenciados por estes profissionais implicados no projecto Nómada, são alvo de análise, nomeadamente a Animação na Rua e nos Mercados, em contextos informais, a Animação Infantil e Comunitária, a Alfabetização Informal e Comunitária e a Educação de Adultos, em contextos não formais (Capítulo IV).

Têm-se realizado cursos e acções de formação inicial e contínua sobre educação intercultural (Cortesão & al, 2000a e 2000b) para tentar colmatar a dita dificuldade em 'lidar com' o outro diferente. Diga-se, aliás, que se equaciona mais facilmente a dificuldade que a escola demonstra em 'lidar com' a diversidade - neste caso com as comunidades gitanas - do que a dificuldade que estas sentem em

¹ "Uma *práxis* é uma prática consciente de si própria procurando atravessar as fronteiras da teoria e da prática, um processo dialéctico de permanente tensão criadora." (Gillet, 1995, citado por Sauvé, 2001:35) "Não se pode falar da acção, e menos ainda da *práxis*, sem se referir os significados que os actores dão às suas acções. (Bertaux, 1999:247).

'lidar com' a escola. Contudo, por mais formação² – ou melhor, por mais informação que se transmita sobre esta etnia (ou outras etnias) e sobre educação intercultural, esta só é susceptível de ser mobilizada e de se tornar pertinente se dela nos sentirmos necessitados e dela nos apropriarmos. Sabe-se, também, que a maior “dificuldade da aprendizagem intercultural reside na sua componente emocional, pois não basta compreender os princípios do interculturalismo, é também preciso senti-los.” (Pedroso de Lima & Arnaut, 1998:126). Daí, nos debruçamos, ao longo deste estudo, sobre o papel central das *emoções* que emergem dos contactos vivenciados e experienciados pelos profissionais e que são motor dos seus processos de formação e de *transformação* (Capítulo II). De facto,

“emocionamo-nos quando encaramos uma situação que nos coloca diante do desconhecido e da não resposta, procurando imediatamente no já conhecido soluções que não são satisfatórias. Esta inadequação de nós próprios face ao real imprevisto nos conduz a uma perturbação afectiva tanto mais importante quanto a situação se mostra dramática ou insolúvel. Num tal caso, sentimos a que ponto o fenómeno emocional desencadeia não só sensações, mas também dimensões cognitivas, imaginativas, intuitivas do ser humano. Reagimos com a totalidade do que somos. (...) Neste sentido, o sentimento é uma espécie de compreensão intuitivo-afectiva da complexidade da realidade do conjunto de relações humanas. (...) Entrar no sentimento é aceitar estar receptivo ao mundo que nos fala sempre diferentemente, [pois] o sentimento é uma forma subtil de consciência desperta.” (Barbier, 1997).

No âmbito dos projectos em que tenho vindo a estar envolvida, tenho tido oportunidade de conhecer professores e educadores que aprenderam a 'lidar com' crianças, jovens e adultos de etnia cigana, assim como aprenderam a 'lidar com' os constrangimentos que a escola lhes tem levantado (a si próprios enquanto parte de um sistema), passando por um processo *ecoformativo* de *transformação*, dois dos conceitos abordados neste estudo (Capítulo II). O processo de transformação refere-se à pessoa do profissional e o processo *ecoformativo* refere-se às situações/ vivências/ experiências/ contactos que a vida nos proporciona, considerada na sua complexidade, como espaço e tempo de poderoso e indelével agente de educação informal. O processo *ecoformativo* pressupõe um processo de formação informal, difuso, holístico, ecológico. Um processo que é, fundamentalmente, invisível e, por vezes, não consciente e não intencional. Passa por *aprender com as experiências*, por considerar que a formação é um processo contínuo de *busca de sentido e de negociação* (interna e externa) entre as ambivalências que o sujeito vive quando confrontado com *conflitos, surpresas, desafios* (Capítulo V), com dissonâncias e conflitos cognitivos e emocionais, com “as coisas que não funcionam como se estava à espera”. Esta busca de sentido conduz a reajustamentos, por vezes bruscos, por vezes suaves, operando-se no sujeito uma *transformação* tanto a nível emocional como a nível cognitivo e a uma mudança de referenciais.

“Os professores não saem das escolas de formação de magistério preparados, nem esperam encontrar as crianças ciganas nas aulas. (...) Para alguns, o encontro é uma flecha amorosa, uma espécie de reencontro com a autenticidade da natureza humana. Para outros, o encontro pode traduzir-se num choque”. (Enguita, 1999: 129)

De facto, o processo de *transformação* parece iniciar-se por uma surpresa ou por um choque em relação a si e ao mundo, conduzindo a um processo de tomada de consciência de si mais profunda. A descrição do processo de *transformação* implica a vivência de afectos. Viver uma experiência negativa e/ou positiva, carregada de emoções, conduz ao estado limiar de transformação de si, (ao 'clíc' interno, ao 'insight' no sentido de visão interna esclarecida bruscamente). A *transformação* parece, pois, iniciar-se por uma mudança, potencial ou actual, na situação de vida da pessoa ou por um *desafio* lançado às suas opiniões e valores. (Getz & Lubart, 1998:93-114).

Outra vertente deste estudo é o de esclarecer o que se entende por aprender a 'lidar com' – competências sociais e profissionais (saber ser, saber estar e saber fazer) – pessoas de etnia cigana, por parte dos profissionais de educação (Capítulo V) e com a escola, por parte das pessoas de etnia

² A formação tem que deformar para ser transformadora. Não basta receber informação antes da acção, é preciso viver a deformação durante o contacto/confronto com a realidade interpeladora que nos transformará. (Conceito abordado no capítulo II “Ecoformação de Adultos”).

cigana, passando, obviamente, por caracterizar os processos de socialização no seio das comunidades ciganas e das colectividades escolares (Capítulo III).

Em jeito de apresentação (auto-biográfica) da pessoa que habita a investigadora

“Como educadora de infância, tive a oportunidade de trabalhar num bairro, recentemente muito badalado e mal falado pelos média - o da Bela Vista em Setúbal. Ao longo de três anos, tive o privilégio de conviver, de muito perto, com pessoas de classe socioeconómica muito desfavorecida pertencentes a diversas culturas, entre as quais se salientam a timorense, a cabo-verdeana, a angolana, a são-tomense, a cigana e a setubalense.

Talvez, devido à carga socialmente negativa que me tinha sido inculcada (pelas minhas colegas de ofício e pela comunicação social) sobre as comunidades ciganas, foi precisamente por elas que decidi investir... Será que eram mesmo assim tão más?

Decidi, conscientemente, adoptar uma atitude simultaneamente expectante e interpeladora, contemplativa e indagadora, como se fosse visitar um país estrangeiro. Atitude, aliás, creio eu, que caracterizou profundamente a minha infância e adolescência, uma vez que, nascida em Moçambique, vivi vários anos em Argélia, França e Suíça, enquanto filha de refugiados políticos, tendo vindo para Portugal, ainda adolescente, sem dominar a minha língua materna e tendo recebido uma instrução escolar de matriz francófona.

Dizia eu, quando vamos visitar ou viver num país de cultura diferente da nossa, vamos imbuídos de uma disponibilidade interior em querer absorver o máximo de informações num curto espaço de tempo, de modo a perceber os seus códigos e linguagens, para poder comunicar e fazer mo-nos entender.

Foi, com certeza, uma estratégia de sobrevivência que me impelia a querer conhecer o outro e a querer encontrar um canal de comunicação. Mas era, certamente, uma atitude inconsciente, porque, em criança, estas coisas sentem-se e fazem-se mais do que se pensam ou se calculam. Ou melhor, em criança, a acção não trai o pensamento, pois ela é, por essência, pensamento em acção. Foi, portanto, uma atitude que se foi impregnando na minha estrutura psicológica e que, provavelmente, me apetrechou com instrumentos poderosíssimos para entrar em comunicação com o outro, diferente de mim, para o compreender e saber conviver com ele: saber escutar o outro, saber estar atenta aos mais subtis sinais de comunicação que se adivinham nas posturas das pessoas e, sobretudo, tentar apreender, perceber e compreender a lógica de pensamento do outro para encontrar canais de comunicação assentes numa confiança que se quer recíproca e simétrica.

Dos canais de comunicação que se foram estabelecendo, geraram-se relações sociais fortes, com todas as crianças e suas famílias e, principalmente, com as crianças e famílias mais rejeitadas no bairro da Bela Vista - as ciganas.

O que sei sobre a cultura cigana, devo-o, fundamentalmente, às crianças e suas famílias que conheci nessa altura nesse bairro, assim como através da animação nos mercados [e na rua], actividade(s) que tenho vindo a desenvolver, desde então, no âmbito do projecto Nómada.”
(Montenegro, 2001:281-283)

Sintetizando, importa informar que a pessoa que habita a investigadora foi e continua a ser protagonista de práticas educativas alternativas à forma escolarizante entre as quais, para a pertinência deste estudo, se salientam:

- a Animação Infantil e Comunitária no âmbito da qual foi co-autora e co-actora do Projecto de Alfabetização Informal e Comunitária. Projecto este que, por um lado, implicou duas das docentes entrevistadas neste estudo e, por outro lado, deu origem à concepção do Projecto Nómada no seio do qual tem o privilégio de ter vindo a construir, com os docentes aqui entrevistados, uma relação profissional de confiança e mesmo de cumplicidade, ainda que vigilante, assente na troca e no apoio mútuo;
- a Animação nos Mercados e na Rua no âmbito do Projecto Nómada, no quadro do qual também teve a oportunidade de usufruir de uma relação de cumplicidade com vários dos docentes aqui entrevistados;

- a Coordenação Nacional do Projecto Nómada, implicando a *ecoformação* dos docentes nele implicados e graças à qual pôde aceder aos vários **sentimentos e reflexões** destes profissionais, os quais foram povoando vários dos capítulos do presente estudo.

Por isso, a razão da escolha desta temática e, sobretudo, da *metodologia* (Capítulo I) que enforma este estudo estar intensamente imbuída dos afectos e das racionalidades com que a investigadora foi convivendo ao longo destas experiências profundamente marcantes e enriquecedoras, tanto a nível pessoal como profissional. Eventualmente, pode-se arriscar a afirmar que este estudo é, de alguma forma, um processo auto-biográfico colectivizado.

Ainda que não cabendo neste estudo uma pesquisa etnográfica sobre cultura(s) cigana(s), convém advertir o leitor que a investigadora possui um conhecimento empírico da(s) cultura(s) cigana(s) que lhe advém de contactos intensos e prolongados (desde 1992) mantidos com pessoas de etnia cigana e com as suas diversificadas manifestações culturais, nomeadamente festas de casamentos, festas espontâneas, velórios, funerais e processos de luto, venda nos mercados e nas feiras, 'baptizos' (festa religiosa de baptismo, que consiste numa imersão colectiva em águas correntes, levada a cabo no âmbito da Igreja Evangélica de Filadélfia), brigas e 'contrários' (desavenças graves entre famílias que se estendem a várias gerações e a várias ligações colaterais e que implicam divisão de territórios), relações de compadrio (é madrinha de duas crianças – de 8 e 3 anos - de etnia cigana, papel social que obriga a algumas funções de ajuda e de respeito mútuo), entre outras subtilezas emergentes do quotidiano, permitindo-lhe aceder a práticas e 'estares' culturais, assim como 'pensares' explicitados e não explicitados, da ordem das aprendizagens formal e informal (Hall, 1994), que lhes têm sido reveladas através do convívio e da implicação. Circunstância, aliás, aproveitada para a concretização deste estudo e mesmo aconselhada tanto por Anselm Strauss (citado por Kaufmann, 2001:22), quando diz que nos devemos deixar "impregnar pelo terreno para descobrir as primeiras hipóteses, pois o objecto constrói-se pouco a pouco, pela elaboração teórica que prograda, dia após dia, a partir de hipóteses forjadas no terreno", como por Pierre Bourdieu (1993:915) quando diz que "é só quando se apoia sobre um conhecimento prévio das realidades que a investigação pode fazer surgir as realidades que entende registar".

Parafraseando Firmino da Costa (1986:147) pretendeu-se, também, com este estudo, questionar o exótico – "como é que as pessoas aprendem a lidar com pessoas de etnia cigana?" transformando-o em familiar e questionar o familiar – a ideia comum de que "as crianças, jovens e adultos ciganos têm dificuldade em lidar com a escolarização", transformando-o no exótico, explicando as dificuldades que o processo de escolarização coloca aos processos de socialização das crianças, jovens e adultos de etnia cigana.

CAPÍTULO I – OPÇÕES METODOLÓGICAS

1. Os saberes a produzir ou os eixos orientadores da pesquisa

Sendo o tema central deste estudo compreender os processos de aprendizagens e de formação e de transformação que os professores experienciaram contactando com pessoas de etnia cigana em contextos propiciadores de processos ecoformativos, pretende-se, com este estudo, *compreender de que modo o contacto de profissionais de educação* (professores do 1º ciclo de ensino básico e educadores de infância) *com pessoas de etnia cigana* (crianças, jovens e adultos) *alterou as suas concepções e os seus modos de agir nos processos de escolarização e educativo.*

Mais precisamente pretende-se saber:

1) *Em que consiste, especificamente, o processo de aprendizagem de “saber lidar com” pessoas de etnia cigana?*

Esta questão remete-nos para saberes experienciais e competências adquiridas em contexto de trabalho, assim como para o conceito de “escuta sensível” do profissional de educação, isto é, a sua capacidade de aprender com o outro diferente e com as situações imprevisíveis, inusitadas, fluidas.

2) *Que (trans)formações pessoais e organizacionais ocorrem e como são percebidas e vividas pelos profissionais de educação?*

Esta questão remete-nos para o conceito de (trans)formação pessoal e organizacional (e da sua consciencialização), reportando-se aos vários tipos de mudanças (adaptativa ou ruptura conceptual) e de posturas assumidas pelo profissional na construção da pessoa intercultural.

3) *Que situações, acontecimentos e/ou contactos são propiciadores ou promotores dessas (trans)formações?*

Esta questão remete-nos para o conceito de ecoformação (Pineau, 1988), emergente das situações profissionais, enquanto dinâmicas sociais de (trans)formação pessoal, analisando processos de (eco)formação intercultural de professores, enquanto modalidade de formação de adultos, de transformação organizacional, incidindo na análise de processos de transformação da(s) realidade(s) social(is).

2. Os actores profissionais enquanto produtores de conhecimentos: justificação da metodologia do estudo

Os profissionais de educação, ao nível micro sociológico, não são apenas produtores de uma profissionalidade, de um estar profissional – que, por vezes, se assemelha a um carisma profissional – são também produtores de saberes (experienciais e tácitos), os quais carecem ser desocultados, verbalizados, explicitados e (re)interpretados através “de uma consciência contextualizada” (Nóvoa, 1988:116).

Neste sentido, considera-se imprescindível apoiarmo-nos nos actores que detêm esses saberes, por forma a torná-los públicos: “enquanto os saberes e saberes fazeres não forem identificados, nomeados, reconhecidos por aquele que os detêm, permanecem implícitos e pouco generalizáveis. O valor e o alcance formativo da experiência vivida serão efectivos apenas quando forem reconhecidos posteriormente à acção vivida pelo sujeito” (Lainé, 2000:39).

Seguindo este raciocínio e porque “a selecção dos entrevistados realiza-se em função da problemática de investigação” (Digneffe, 1997:214), assim como “na entrevista compreensiva, mais do que constituir uma amostra, trata-se de bem escolher os seus informadores” (Kauffmann (2001:44), a escolha destes profissionais assentou, principalmente, em três critérios considerados em simultâneo: 1) ter contactado com crianças, jovens e adultos de etnia cigana; 2) ter vivido experiências de intervenção educativa em modalidades alternativas à socialização escolar tais como Animação Infantil e Comunitária, Animação

na Rua e nos Mercados, Alfabetização Informal e Comunitária e Educação de Adultos; 3) estar implicados no projecto Nómada, orientado para a promoção das comunidades ciganas e para a transformação da escola.

Breve caracterização dos actores profissionais

Foram entrevistados quinze docentes dos quais catorze são do sexo feminino; doze são professores do 1º ciclo do ensino básico e três são educadores de infância, cujo tempo de implicação no projecto Nómada é de dois a quatro anos para nove de entre eles, e de cinco a sete anos para os restantes seis; cinco viveram experiências de Animação Infantil e Comunitária, dois de Alfabetização Informal e Comunitária, oito de Animação na Rua e/ou nos Mercados, oito de Educação de Adultos. Em relação às suas vivências profissionais, muitos deles conseguem acumular várias delas como o demonstra o quadro seguinte:

Experiências profissionais pelas quais passaram cada um dos docentes entrevistados e nas quais tiveram contacto com pessoas de etnia cigana

Docentes entrevistados	1º Ciclo	Animação Infantil e Comunitária	Animação na Rua e nos Mercados	Alfabetização Informal e Comunitária	Educação de Adultos (Ensino Recorrente)	Total de experiências	Anos implicados no Projecto Nómada*
Ana						1	5
Brígida						1	3
Catarina						1	3
Diana						2	4
Elsa						2	4
Haydée						2	3
Inês						2	2
Iris						5	6
Lia						1	6
Lucrecia						2	4
Maria						1	3
Marta						1	5
Nelma						4	7
Pedro						3	7
Vera						2	3
Total	8	5	8	2	8	-	-

* desde 1995/96 até 2001/2002 incluído.

3. Narrar-se (res)sentindo-se³: entrevista biográfica enquanto metodologia de (trans)formação⁴, construção de conhecimento e técnica de recolha de informação.

“Concebe-se a socialização como processo biográfico de incorporação das disposições sociais vindas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de acção com os quais o indivíduo se cruzou no decorrer da sua existência. (...) Quanto mais as pertenças sucessivas ou simultâneas forem múltiplas e heterogêneas, mais se abre o campo do possível e menos se exerce a causalidade de provável determinada” (Dubar, 1997:77).

³ no sentido de ocorrer uma ressonância, um ecoar afectivo e emocional no acto de se narrar.

⁴ sublinhando o prefixo *trans* por se considerar uma formação *trans*-versal e *trans*-formativa que atravessa e que *transita* por todas as facetas da pessoa.

“Sabe-se que os discursos enunciados em situação de entrevista estão, necessariamente, ligados aos contextos da entrevista. A entrevista é uma situação social particular na qual as pessoas inquiridas são levadas a interrogar-se sobre as suas práticas, sobre as suas relações, de modo diferente daquela que apreendem normalmente as relações ou as práticas. A entrevista supõe um mínimo de retorno reflexivo que não exige uma acção imediata. O discurso emitido durante as entrevistas está dependente da relação que se estabelece entre o investigador e a investigação e, nomeadamente, a distância ou a proximidade social entre um e outro” (Thin, 1998:55).

Permitir que esses profissionais, ao se narrarem, explicitem os seus sentimentos e as suas concepções sobre as vivências de situações ecoformativas com pessoas de etnia cigana, implica uma abordagem biográfica, dado o cariz retrospectivo dos saberes construídos na e pela acção a fazer emergir e implica uma abordagem compreensiva que permita aceder às lógicas dos actores.

Partindo do pressuposto de que “o saber comum não é um não saber, que alberga, pelo contrário, tesouros de conhecimentos, (...) a abordagem da entrevista compreensiva apoia-se na convicção que os homens não são simples agentes portadores de estruturas mas produtores activos do social, portanto depositários de um saber importante que é necessário agarrar do interior, por via do sistema de valores dos indivíduos” (Kaufmann, 2001:21-23). Sendo que “o valor reconhecido ao saber de que cada um é portador, o saber ‘indígena’, o saber atribuído à experiência daquele que sabe fazer e de como o adquiriu, pertence à pessoa que aprende”, e que “essas aprendizagens permanecem implícitas, difusas, apenas conscientes e não formuladas, de modo que a sua formulação explícita requer a intervenção de outra pessoa” (Lainé, 2000: 31), aproveita-se esta oportunidade para que estes sejam desocultados por este estudo, proporcionando ao entrevistado “uma ocasião inesperada de se interrogar sobre si mesmo e de testemunhar” (Lalanda, 1998:874).

Sabendo que se torna um assunto delicado e polémico – o saber lidar com pessoas de etnia cigana - inquirir sobre ele obriga a uma relação de confiança tanto do inquirido com a inquiridora, como desta com o campo de investigação. De acordo com Piedade Lalanda (1998), deve obedecer a duas condições, “uma de ordem ética, que poderá resumir-se na atitude básica de compreensão, o que não significa envolvimento, antes capacidade de estar disponível para o outro, de olhar de um modo diferente. A outra é de carácter cognitivo: exige o conhecimento do meio onde se realiza o trabalho de campo e um olhar crítico sobre essa mesma realidade.(...) A relação com o entrevistado deverá transformar-se, durante a entrevista, numa relação de confiança, o que supõe uma certa familiaridade com a população em estudo” (Lalanda,1998:874). Neste caso, a inquiridora/investigadora está familiarizada com a problemática, pois ela própria viveu essas experiências, por um lado, e, por outro, mantém com os inquiridos uma relação profissional de apoio que lhe permite ter a necessária relação de confiança. Relação esta assente num contrato, numa negociação clara quanto aos objectivos da sua colaboração neste estudo, obrigando a uma clarificação quanto ao destino que é feito às narrativas (Moita, 2000:117).

Apresentam-se, pois e apenas, sínteses dos itinerários dos 15 profissionais (no capítulo V) porque a centralidade deste estudo assenta sobretudo nas aprendizagens adquiridas em contextos de trabalho não formais, nomeadamente a explicitação do saber lidar com pessoas de etnia cigana, e não tanto na história de vida dos docentes ou nos seus percursos biográficos.

A circunstância da investigadora estar familiarizada com a problemática do estudo e, simultaneamente, ter uma relação de confiança com os entrevistados, pode colocar o problema da objectividade do olhar e da interpretação. Todavia, a proximidade social e a familiaridade asseguram duas condições principais numa comunicação não violenta (Bourdieu, 1993:907) e “a objectividade do conhecimento em ciências sociais nunca poderia ser procurada na possibilidade de não influenciar o objecto, pois este é sempre construído pela razão de quem observa através da manipulação dos instrumentos de recolha de informação e na relação social com o objecto” (Caria, 2000:92). Neste sentido, este estudo é “um acto de influência sobre a observação e de parcialidade explicativa que pode ter a qualidade de objectivar a construção científica e de levar os locais [os actores] a racionalizarem a sua cultura [os seus saberes], isto é, de os levar a construírem uma identidade colectiva explícita [uma competência colectivizada] e interesses estratégicos próprios” (Caria, 2000:100)

Sendo a entrevista “uma situação social em que a presença do investigador se impõe de maneira muito forte, em que o peso relativo do impacto social da pesquisa é muito elevado” (Firmino da Costa,

1986:137), considera-se que, ao inquirir estas pessoas, para além de recolher informações, está-se também a intervir no seu processo de consciencialização, pela forma como se escuta activamente, como se manifesta o interesse por conhecer e perceber o que têm para partilhar/expressar, pela forma como torna pertinente a informação fornecida para o estudo em causa, e reinterpreta-a. “A relação dual está no coração da coerência da narrativa e pode-se considerar como um co-produto” (Demazière & Dubar, 1999:228). Desta forma, esta pesquisa sendo um processo social (Firmino da Costa, 1986: 132) é também uma oportunidade formativa, na medida em que cada narrador “faz seu o património existencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva” (Moita, 2002:118). Narrar-se “supõe um verdadeiro trabalho sobre si próprio por parte da pessoa inquirida e uma autêntica escuta activa por parte do investigador. (...) A abordagem biográfica sendo uma ocasião de dizer o seu mundo tendo alguém com quem falar é também uma prova pessoal e íntima” (Demazière & Dubar, 1999:227). Por vezes, no acto de se contar o indivíduo encadeia situações e motivos que nunca foram por ele explicitados. Contar-se revela uma sucessão de contextos interactivos e de personagens, onde as experiências relatadas não só afectam esses contextos, mas também transformam os próprios actores (Lalanda, 1998:875).

Ao considerar que estes profissionais podem contribuir para a construção do conhecimento sobre a temática em causa, atribuindo-lhes um papel activo, reconhecendo-lhes competências válidas, tanto ao nível da sua expressão, como ao nível do problema tratado, por serem as pessoas mais aptas para fornecer as informações úteis à pesquisa (Pourtois & Desmet, 1988: 132), está-se, também, a contribuir para o seu processo de (trans)formação, através da consciencialização que determinadas vivências exerceram sobre elas, transformando-as em “experiências formadoras”, o que “implica uma articulação conscientemente elaborada entre actividade, sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência” (Josso, 2002:35), porque “saber e saber fazer, é bom, mas saber que se sabe e se sabe fazer, é muito melhor”(Lainé, 2000:39).

A entrevista compreensiva ancora-se, por um lado, em alguns princípios fundamentais: 1) atribui mais importância ao entrevistado enquanto informador privilegiado; 2) escuta atentamente a pessoa que fala; 3) inscreve-se numa dinâmica; 4) envolve-se activamente nas perguntas para provocar a implicação do inquirido; 5) e aquando da análise de conteúdo, a interpretação do material não deve ser evitada mas constitui um elemento decisivo (Kauffmann, 2001:14-17); e, por outro lado, assenta em três pólos: “a empatia, a implicação mútua e a vida do inquirido, matéria prima da entrevista (...) que para o inquiridor inscreve-se num quadro mais vasto: a problemática da pesquisa” (ibidem:54). “Para fazer falar o informador é preciso fazê-lo entrar na sua biografia. É uma viagem guiada pelo inquiridor autor do tema.” (ibidem:63).

A preparação e a condução das entrevistas semi directivas estiveram ancoradas na relação informal que a investigadora/entrevistadora tem - e deseja continuar a manter - com esses profissionais, assim como nas informações pertinentes que se pretendeu fazer emergir, respeitando cada uma das racionalidades em presença, e, principalmente, sem colocar em perigo e/ou prejudicar tanto a intervenção social e educativa do projecto Nómada, como a vida pessoal e/ou profissional dos entrevistados. Assume-se, pois, que, neste estudo, o investigador foi o instrumento privilegiado de recolha e de interpretação da informação (Firmino da Costa, 1986:132).

Porque “a abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida” (Nóvoa, 1988:116), considera-se que esta, enquanto técnica de recolha de informação funciona, simultaneamente, como uma metodologia de investigação e de formação (Josso, 2002; Moita, 2000:118). “A entrevista biográfica não consiste só em lembrar episódios da sua vida e em dar-lhes uma interpretação. Conduz também a inscrevê-las numa temporalidade articulando passado, presente e devir, a inseri-los numa história que tem um sentido” (Demazière & Dubar, 1999:222).

A abordagem biográfica tem como objectivo aceder a uma realidade que ultrapassa o próprio narrador e o influencia. Trata-se de captar as vivências sociais, o actor nas suas práticas, na maneira como lida com as condições físicas e sociais que lhe são particulares. A vida dos actores é uma prática que se apropria das relações sociais, as interioriza e as (re)transforma em estruturas psicológicas pela sua actividade de desestruturação-reestruturação. Esta abordagem permite produzir um material que

exprime, simultaneamente, o peso das determinações sociais nas trajetórias individuais, mas também a relação dos actores com essas determinações, e por isso, a sua criatividade própria. “Permite abordar, de um modo privilegiado, o universo do actor, as representações e os significados que atribui ao mundo que o rodeia e aos acontecimentos que relata como fazendo parte da sua história” (Lalanda, 1998:875). “A abordagem biográfica torna acessível o particular, o marginal, as rupturas, os interstícios e os equívocos, que são elementos fundamentais da realidade social e, sobretudo, explicam porque razão não existe apenas reprodução, permite captar a espessura do social na sua diversidade e nas suas múltiplas contradições”. (Digneffe, 1997:206-210)

A produção do saber perseguido por este estudo foi alcançada através da abordagem biográfica que permitiu aceder-se “aos momentos de reorientação que se articulam com situações de conflito e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos sócio-culturais (familiares, profissionais, políticos, económicos)” (Josso, 1988:44), em que o sofrimento ultrapassado ou o risco inevitavelmente vivido se tornaram, uma oportunidade de desenvolvimento (Baudoin & Türkal, 2000:54).

O acto de se narrar não é apenas um relato de um percurso profissional ou a expressão de representações, é também uma actividade de comunicação feita de deambulações, de encontros e de acasos. Ao narrar-se, a pessoa descobre-se e abre-se ao outro e ao futuro. “Falando, o sujeito apropria-se do mundo, constrói-o, coloca-o em forma, organiza-o, dá-lhe um significado” (Demazière e Dubar, 1999:230). Ao contar-se, modela o seu trajecto e apropria-se dos meios para o compreender. O entrevistador procura alimentar o diálogo que permita ao narrador apropriar-se da palavra e do tema. “O investigador deve, sobretudo, ter consciência de que participa, durante a entrevista, num processo social que contribui para activar” (Digneffe, 1997:222).

Para o guiar na condução da entrevista, foi construído um guião suficientemente abrangente para permitir a escuta sensível do outro, e suficientemente assertivo para reorientá-lo sobre a problemática do objecto de investigação. “O investigador é conduzido a ser ora directivo ora não directivo em função do avanço da investigação e do número de entrevistas já realizadas. Será directivo no início da entrevista para obter informações precisas sobre determinados episódios da vida, e não directivo quando se trata da expressão de acontecimentos vividos ou de elementos afectivos”(Digneffe, 1997:222).

Na elaboração do guião da entrevista foram tidas em consideração as diversas facetas da problemática e a importância de recolher informações sobre práticas a fim de compreender o seu sentido vivido e as representações construídas a partir dessas práticas. Estas contêm informações relativas a elementos concretos da vida do sujeito, mas também as maneiras de pensar sobre certos problemas ou sobre as suas relações. O guião foi sendo afinado ao longo da investigação porque algumas questões tornaram-se mais relevantes do que outras em função da pessoa entrevistada (Digneffe, 1997:217).

Guião das entrevistas

Pergunta desencadeadora da conversa	
Sei que tens uma relação profissional com pessoas de etnia cigana há alguns anos e gostaria muito que contribuísses, com a tua perspectiva, para me esclarecer melhor sobre «em que consiste concretamente ‘saber lidar com pessoas de etnia cigana’?», explicando-me «qual foi o teu processo de conhecimento das pessoas de etnia cigana?».	
Temas	Tópicos para questões
1. Fala-me sobre a tua motivação para ser professora/educadora e sobre o teu percurso profissional.	Gostaria que me falasses de como foi que escolheste seguir a profissão de professora (ou educadora)? Há quanto tempo exerces a tua actividade profissional? Fala-me um pouco do teu percurso profissional, desde que começaste a trabalhar até hoje. Por onde começaste? Fala-me de alunos que tiveste e que te marcaram? Que receios e que alegrias tivestes? Fala-me do que gostaste mais de fazer? Explica-me, um pouco, o que fazes agora. Onde estás agora a trabalhar? Fala-me dos projectos /actividades em que estás envolvida? Quais são as tuas expectativas face ao futuro? O que é que gostarias mais de fazer profissionalmente? Como é que achas que podes concretizar os teus projectos?
2. Fala-me sobre os teus contactos com pessoas de etnia cigana.	Qual foi e como foi a primeira vez que contactaste com pessoas de etnia cigana? O que foi que sentiste? O que foi que pensaste? Antes de começares a trabalhar com elas o que é que pensavas delas? Quando e onde foi que começaste a trabalhar com elas? Como é que te sentiste? O que foi que pensaste? Como foi que começaste a relacionares-te com elas? Fala-me um pouco das relações que tens agora com elas? Consideras que a escola responde às necessidades e expectativas destas crianças? Como é que tu lidas com as expectativas da escola, as tuas e as dos teus alunos?
3. Fala-me sobre a tua participação no projecto Nómada.	O que é para ti o projecto Nómada? Desde quando é que estás implicada no projecto? O que foi que te levou a aderir ao projecto? O projecto trouxe-te algo para ti? O que é que gostarias que o projecto fosse? Como é que podes contribuir para a concretização do que gostarias que fosse o projecto? Se te pedissem para explicares o projecto Nómada às tuas colegas como é que o descreverias?
4. Fala-me sobre o que tu aprendeste ao trabalhares/contactares com pessoas de etnia cigana.	Explica-me, um pouco, o que é que aprendeste ao trabalhares com pessoas de etnia cigana. Se te pedissem para explicar, a recém formados ou a colegas que nunca trabalharam com pessoas de etnia cigana, como é que se faz, como é que se lida com elas, como é que tu explicarias? O que é que lhes dirias? O que é que tu lhes proporias? O que é que tu farias? Que tipo de ajuda te parece que seria mais adequada?

Breve descrição dos procedimentos na condução das entrevistas

As entrevistas foram realizadas em datas, horas e locais acordados entre a entrevistadora/investigadora e os entrevistados, garantindo sempre a privacidade necessária ao estabelecimento de um clima de abertura e de cumplicidade. A cada docente foi lida a *pergunta desencadeadora* e pedida a autorização para gravar a entrevista, após o qual se deu início com a primeira questão abrindo espaço para que o entrevistado se narrasse ao seu próprio ritmo, permitindo deambulações, desvios e pausas. De quando em vez, utilizaram-se os tópicos para alimentar os

propósitos deste estudo; outras vezes, acompanhou-se o narrador nas sendas dos seus desvios. A habilidade da entrevistadora em conduzi-las foi-se aperfeiçoando à medida que estas se foram realizando, procurando ser, simultaneamente, solta, vigilante e oportuna, equilíbrios dinâmicos bem difíceis de estabelecer. As entrevistas foram sendo transcritas à medida que foram sendo realizadas e remetidas aos narradores por forma a que estes procedessem aos reajustamentos por eles julgados necessários. Todos os entrevistados são designados, ao longo do presente estudo, por um pseudónimo.

4. Do *sentido*⁵ do vivido ao *significado*⁶ do narrado: interpretação e tratamento das in(trans)formações partilhadas

O acontecimento provoca o sentido. O sentido é o que escolhemos guardar das situações (Zarifian, Ph. 2000:180).

O sentido, mais que ser uma representação é um acto, uma maneira de agir” (Rey, 2000:125).

Na análise das entrevistas utilizou-se a um procedimento semi-indutivo, baseado simultaneamente, no material recolhido e no quadro conceptual (Maroy, 1997), desdobrando-se em três etapas interactivas, assumindo uma progressão em espiral.

Numa *primeira fase*, transcreveram-se as entrevistas, fazendo-se um primeiro trabalho de interpretação, de descoberta, penetrando no material recolhido, reescrevendo-se, aliviando o texto narrado de parasitas da linguagem oral que sobrecarregassem e/ou dificultassem o seu entendimento. Esta fase foi particularmente importante porque, ao devolver-se o texto aos autores, estes mostraram-se surpresos com a forma, por vezes, atabalhoada como expressaram os seus pensamentos. Por respeito aos autores/entrevistados e por se considerar que os seus contributos são imprescindíveis à construção dos conhecimentos perseguidos por este estudo, a passagem do oral a escrito foi recorrentemente trabalhada, nomeadamente nas passagens escolhidas, ora como testemunhos⁷ ilustrativos de conceitos teóricos abordados, como o refere Piedade Lalanda (1998:878) quando diz “ser frequente introduzir expressões das entrevistas no sentido de ilustrar o discurso científico, que valem na medida em que contribuem para levar o leitor a situar a análise teórica numa realidade concreta”, ora como saberes efectivamente construídos na e pela acção, “fazendo desaparecer ‘aparentemente’ o autor da obra, que assim, dá voz a outros que ele soube fazer falar por si e de uma circunstância concreta.”

Ainda nesta fase, procedeu-se à construção de uma grelha de análise para a qual se definiram categorias gerais que foram emergindo tanto das narrativas como da problemática e dos objectivos do estudo.

Grelha de análise das entrevistas

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Motivação para a escolha da profissão2. Itinerário profissional ou “nomadismo docente”3. Episódios significativos vivenciados ao longo do itinerário profissional: desafios, surpresas, conflitos (experiências consideradas positivas e/ou negativas). |
|--|

⁵ O *sentido* diz respeito aos acontecimentos daquilo que surge, aparece, insiste, em excesso, tanto sobre o desenrolar ‘normal’ das coisas como sobre as significações estabelecidas. (Zarifian, 2000). O *sentido* varia consoante os contextos; há uma relação entre o conceito e o referente. (Rastier, 2000:8)

⁶ O *significado* diz respeito às convenções que organizam uma certa ordem social, e, portanto, uma certa regulação e controlo das actividades. O significado é utilizado e apropriado pela socialização, mas não é nem visado intencionalmente nem criado (Zarifian, 2000). O *significado* é independente dos contextos; há uma relação entre o conteúdo e a expressão. (Rastier, 2000:8)

⁷ A abordagem biográfica distingue-se entre “*história de vida*, em que a globalidade de uma existência revela diferentes fases ou épocas, tratando-se de um discurso autobiográfico; entre a *narrativa* que corresponde ao discurso de um actor sobre a sua história de vida onde se conta, sem, no entanto, ser forçosamente autobiográfico; e entre *testemunho* que representa um relato centrado num acontecimento vivenciado pelo autor do discurso de uma determinada maneira.” (Lalanda (1998:876).

4. Primeiros contactos com pessoas de etnia cigana (na infância, na vida profissional, na vida social)
5. Reflexões e sentimentos sobre a sua participação no projecto Nómada (perspectivas sobre a formação de professores).
6. Reflexões e sentimentos sobre as vivências
 - na Animação na Rua e nos Mercados
 - na Animação Infantil e Comunitária
 - na Alfabetização Informal e Comunitária
 - na Educação de Adultos
 - no 1º ciclo do Ensino Básico
7. O que aprendeu ao trabalhar com pessoas de etnia cigana?
8. Explicitação do “saber lidar com” pessoas de etnia cigana
9. Expectativas sobre o futuro das comunidades ciganas

No processo de análise de conteúdo, procedeu-se à interpretação das narrativas, a qual requereu uma disponibilidade para a escuta a par de uma capacidade de entrar no sentido do texto, permitindo descobrir como é que o inquirido pensou o seu percurso e em que referenciais apoiou a construção da sua narrativa oral (Dominicé & al., 2000:102-103). Realizou-se um segundo trabalho de interpretação, formulando propostas interpretativas, aquando do corte das entrevistas, “arrumando-as” nas respectivas categorias, respeitando o sentido do discurso. Trata-se de uma fase particularmente delicada pois temos sempre a sensação de que “há qualquer coisa que se perde aquando da segmentação de uma narrativa em passagens temáticas e ao seu dissecar em pedaços” (Bertaux, 1999:254). Daí, neste estudo, por vezes, se utilizarem trechos particularmente longos e em mais do que uma categoria. Procedeu-se, pois, a uma análise vertical profunda a cada entrevista (unidade de análise), descobrindo o itinerário profissional e as suas lógicas, relativamente a cada docente entrevistado, fazendo algumas anotações à margem, as quais poderiam vir a ser, eventualmente, transformadas em subcategorias.

Numa *segunda fase*, iniciou-se um trabalho de anotação e de sistemática comparação horizontal e vertical. A análise horizontal consistiu em comparar as diferentes entrevistas (unidades de análise) e em organizá-las nas grandes categorias. Atribuiu-se uma configuração aos dados e efectuou-se um novo trabalho de interpretação de todas as categorias, aperfeiçoando-se algumas subcategorias as quais poderiam vir a ser, eventualmente, aproveitadas na ilustração sistemática ao longo do texto.

Numa *terceira fase*, à medida que se procedia à redacção do texto escolheram-se alguns trechos das entrevistas, citando-os no corpo do estudo, socorrendo-nos, recursivamente, das análises verticais (a cada entrevista) e horizontais (as grandes categorias). Assim, o estatuto atribuído à palavra dos actores entrevistados varia ao longo do estudo, ora enquanto ilustração de um conceito, de um raciocínio teórico ou de uma prática na qual a investigadora se apoia ao longo dos capítulos II, III e IV designados como “*Reflexões e sentimentos sobre...*”; ora enquanto conhecimento produzido, perseguido por este estudo, nomeadamente, enformando e estruturando o capítulo V “*Aprendendo com Ciganos*”.

CAPÍTULO II – ECOFORMAÇÃO EM FORMAÇÃO DE ADULTOS

“A dimensão ecoformativa – que se traduz numa formação global (pessoal, social e cognitiva) – dos vários actores implicados que ‘arrasta’ consigo a reformulação do projecto, a produção de conhecimento e a mudança das pessoas, segundo um ciclo que diríamos de tipo ecológico” (Espiney, 1997:22).

“A visão ecológica da formação é a aprendizagem assente na interacção entre as pessoas e o seu meio ambiente” (Diez, 2001:99).

Inúmeras acções de formação (contínua e inicial) sobre educação intercultural têm vindo a ser implementadas pelo sistema educativo português (Cortesão, 2000a, 2000b), para fazer face à dificuldade de gerir a diversidade e em lidar com o outro diferente. As modalidades oferecidas têm-se traduzido pela forma escolar da formação em que os formandos são “professores de dia e alunos em horário pós-laboral, os professores vêm-se envolvidos num clima pouco securizador, despojados do reconhecimento social do seu trabalho, obrigados a formar-se porque não são competentes” (in Conclusões & Recomendações, 2001:2). Ora as competências (*versus* qualificações) são produzidas em contextos de trabalho, numa permanente construção, da ordem do saber mobilizado ajustadamente, ainda que, por vezes, de forma artesanal, não sendo prévias ao exercício profissional, porque são produzidas em acto, pois “a prática profissional alimenta-se de saberes tácitos e escondidos, mobilizados para potencializar os contextos de trabalho como formativos.” (ibidem).

Assim, o saber lidar com o outro diferente – um saber que abrange a totalidade da pessoa, incorporando os diferentes saberes (o saber, o saber estar, o saber fazer e o saber ser) - neste caso, a pessoa de etnia cigana, tem a ver, simultaneamente, com a (in)formação antes, com a (de)formação durante e com a (trans)formação após a intervenção directa com as pessoas e em situações complexamente diferentes. Tem a ver com a manipulação de conceitos da área da interculturalidade, mas também com conceitos e juízos prévios à acção que serão postos à prova e que se tornarão competências, caso sejam mobilizados em contexto, ou seja, aprende-se a lidar com pessoas de etnia cigana, lidando com elas. É neste conceito de processo de formação ecológica, transversal e em trânsito da pessoa que o projecto Nómada assenta a sua intervenção e que procura implementar através do seu dispositivo de ecoformação.

1. Modalidade (alternativa) de formação (contínua) de profissionais de educação

A valorização das vertentes informais da formação, o papel central de cada sujeito, a contextualização e a temporalidade longa, que marcam a formação, conduzem a deixar de centrar as atenções no programa de formação e a deslocar essa atenção para os dispositivos de formação, entendidos como “o conjunto de condições materiais, simbólicas e institucionais indutoras de uma dinâmica reflexiva e investigativa”. (Canário, 1999b:11)

O projecto Nómada

A formação para a diversidade, de acordo com Luiza Cortesão (2000a), tem, com frequência, efeitos tão pouco significativos, limitando-se, geralmente, à aquisição de conhecimentos sobre culturas e a evidenciar alguns costumes e valores numa perspectiva folclórica (valorizando apenas o que é mais aceite, como por exemplo: a música, a dança, os rituais de casamento, a língua romanó-caló, a gastronomia, etc..) sem se discutir os problemas de poder que estruturam as relações entre grupos assim como os problemas da compatibilização das racionalidades divergentes sobre valores fundamentais. Mesmo que questões profundas sejam abordadas, a sua compreensão, ou melhor, o seu conhecimento, não se traduz por uma mudança de práticas face à diferença, nomeadamente em

“situações de urgência, em que há pouco tempo para pensar”. As mudanças que o projecto Nómada persegue, exige “alterações de postura ideológica cuja estruturação” vem da zona mais profunda do sentir, do ser, do estar e do pensar. Por isso, pensou-se numa formação que desencadeasse não apenas a aquisição de saberes ao nível racional mas, sobretudo, (com todos os cuidados que tal situação requer) que tocasse os afectos e as emoções (Cortesão, 2000a:16).

O projecto Nómada, aqui apresentado, baseia-se num texto co-elaborado, em tempos, pela investigadora para efeitos de divulgação no âmbito de uma publicação do Secretariado Entreculturas (Montenegro & Fernandes, 2001: 175-177).

Ao longo do ano lectivo, os docentes (e demais técnicos implicados no projecto) que, voluntariamente, aderem ao projecto são acompanhados através de momentos diversificados de ‘reflexão/produção’ de práticas consubstanciados pelos três mestres da educação de cada um de nós: o eu (trabalho sobre si articulando os outros e as coisas - *autoformação*), os outros (trabalho com os outros - *heteroformação*) e as coisas (trabalho que o envolvimento tem sobre si - *ecoformação*), (Canário, 1999d:116), designadamente através de:

- um *encontro* (de dia inteiro) no *início* do ano lectivo, no qual são lançadas as linhas orientadoras da intervenção de acordo com os problemas e possibilidades que vão sendo diagnosticados; (momento de heteroformação). Nestes encontros, por vezes, são convidados ‘especialistas’ no domínio da educação e/ou da cultura cigana;
- *reuniões mensais* ao final do dia (fora das horas lectivas), nas quais são debatidos os problemas que se vão levantando no dia-a-dia, equacionando estratégias de intervenção, (momento de heteroformação). Nestas reuniões, participam também pessoas de etnia cigana e técnicos com outras formações que não docentes, tais como animadores, assistentes sociais, etc.;
- um *encontro* (de dia inteiro) no *final* do ano lectivo, no qual é feito um balanço da intervenção realizada (momento de heteroformação). Nestes encontros, por um lado, os docentes são incitados a comunicarem as suas actividades realizadas ao longo do ano lectivo, e, por outro lado, são convidados especialistas em educação e/ou cultura cigana, para devolver comentários e reflexões mais abrangentes, relançando o debate público;
- e os inevitáveis *momentos de autoformação* e de *ecoformação*, devidamente reconhecidos (e contabilizados em horas de formação acreditadas), os quais são utilizados para elaborar registos e pesquisas (autoformação), contactar com as famílias ou participar em animações comunitárias (ecoformação).

O dispositivo de formação implementado pelo projecto Nómada assenta em algumas características (Canário, 1999b) de que o professor é [ou deveria ser] possuidor e que procura consolidar [ou desencadear] através da criação de condições que promovam dinâmicas sociais de *ecoformação* e que são, simultaneamente, de intervenção e transformação social, a saber:

Características do Professor

Dispositivo de Formação do Projecto Nómada

Analista simbólico

Solucionador de problemas em contextos marcados pela complexidade e pela incerteza; possuidor de capacidades de abstracção, de visão sistémica, de experimentação (por tacteamento num processo de ‘passo a passo’, aprendendo com o erro) e de interacção entre pares.

Nas *reuniões mensais*, a nível local, procura-se criar espaços de verbalização e “pronunciamento” dos vários “sentires”, que passa pela identificação das várias representações dos grupos sociais em presença. Para tal, existe um clima de risco psicológico controlado no qual as pessoas podem, ao partilhar, fazer como que uma “catarse”. Após este momento inicial, proporciona-se um processo de conscientização e de autorização (autor de si) com o apoio de um formador (que tem coincidido com o coordenador regional do projecto). Estes são momentos de *heteroformação*.

Artesão

Reinventor de práticas,

Nos momentos de *trabalho autónomo* (gerido livremente por cada um), de *autoformação*, em que, por um lado, as pessoas são

reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos, mobilizando os elementos pertinentes para enfrentar a situação única e inesperada, construindo um saber na e pela acção (competência vs qualificação).

Profissional de relação

Investidor de si próprio (como pessoa além do profissional), numa relação face a face, comunicador com capacidade de escuta, surpreendendo-se/encantando-se permanentemente, tentando perceber o porquê da sua surpresa.

Construtor de sentido

Perante a dificuldade intrínseca da escola em lidar com a diversidade e a perda de legitimidade social que atravessa, o docente é construtor de sentido das diversas informações que a escola e a sociedade transmitem, proporcionando a construção de uma visão do mundo (nas várias dimensões: auto, hetero e eco) atribuindo sentido a uma realidade complexa, baseada na história cognitiva, afectiva e social de cada indivíduo dos colectivos humanos.

chamadas a irem reconstruindo-se, através de um trabalho interior sobre si, na relação consigo, com os outros e com a sociedade/realidade, onde o livre arbítrio profissional pode ser exercido, libertando-se do profissional mero executor de programas, e, por outro lado, a irem pesquisando/experimentando, no seu local de trabalho, no seu quotidiano, em que a interacção com o meio e com as pessoas são os seus mestres. Este últimos são momentos de *ecoformação*.

Na sua prática profissional, o docente toma consciência dos seus poderes e dos seus limites, enquanto facilitador de relação, do controlo/poder que exerce sobre os outros e que estes exercem sobre si: a linguagem não verbal na comunicação com os outros (alunos, famílias e colegas), o currículo oculto e o incontrolável da vida. Novamente, são momentos de *ecoformação*, ou melhor dizendo, de educação *informal, difusa, impregnante*.

São os momentos em que o profissional, no seu dia-a-dia, é chamado a tornar-se leitor do mundo e descodificador das diversificadas linguagens, (um bilingue cultural) entre a lógica letrada e a oral, entre a micro e a macro sociedade, entre a acção e a teoria, entre o conhecimento emotivo e o racional, enfim, é um mediador cultural e social, um facilitador de relações. Este trabalho também é feito nas *reuniões mensais* e nos *encontros nacionais e oficinas regionais* que são proporcionados, nos quais as pessoas são chamadas a “pronunciarem-se”, a explicitarem os seus procedimentos, as suas decisões, o seu pensamento, mobilizando os seus conhecimentos (de como construiu sentido para si e para os outros).

As novas funções do formador

Agente de desenvolvimento ao serviço das pessoas e das organizações, com funções de apoio e de consulta, permitindo pensar a prática e recolocando-a em perspectivas mais largas de conhecimento e acção.

Trata-se de um formador que se disponibiliza para aprender com as situações, com os outros, estando ele próprio em processo inacabado de construção de si.

A equipa coordenadora tendo, simultaneamente, funções de formação de adultos e de educação de infância (através da animação na rua e nos mercados), aproxima-se da “lógica da interpelação”⁸, procurando crescer com os outros em qualquer circunstância, fazendo de cada momento um momento único de aprendizagem pessoal e colectiva. Assim, o “formador interpelador” busca proporcionar diversificados momentos de formação (auto-hetero-eco), fazendo circular a informação (registos escritos, trocas verbais, saberes locais, lógicas diferentes, etc.), proporcionando momentos de conflito cognitivo, através dos vários *encontros nacionais/regionais* nos quais, por um lado, se alargam, interrelacionam e relativizam perspectivas, e, por outro lado, se promovem e consolidam a auto-estima e o processo identitário dos docentes comprometidos com a sociedade⁹, que assumem, com coragem, o risco do compromisso, pertencentes ao grupo das profissões sociais cuja especialidade¹⁰ é ser generalista (ecológico?) e que lutam por uma causa (romântico, interpelador, inquieto, indignado?).

Motivações subjacentes à adesão ao projecto Nómada

Não sendo, o projecto Nómada, um programa emanado centralmente pelo Ministério da Educação, e como tal, a sua adesão ser facultativa e mesmo periférica ao sistema educativo, julgamos pertinente saber quais as motivações subjacentes à adesão dos docentes às suas propostas. Passamos a apresentar alguns trechos elucidativos extraídos das entrevistas.

Assim as motivações que estão na base da sua adesão ao projecto Nómada são:

- Por amizade com a investigadora:

Porque eu não conseguia ver a Mirna ir para lá sozinha e precisar de alguém que a ajudasse, pensava eu. Alguém tinha que ir ajudá-la com aqueles miúdos todos. Era um trabalho um bocado complicado e senti-me na obrigação de ir ajudar, de estar consigo. (Brígida)

- Por identificação com a pessoa que liderava o processo formativo:

Quando surgiu o “Nómada”, para mim foi importantíssimo, porque para já é assim, não é fazer a apologia da pessoa que está a orientar, mas é alguém que também tem um olhar muito apaixonado pelo povo cigano. E a mim tocam-me imenso as pessoas que falam da vida e falam das pessoas com paixão. (...) No Nómada, eu estou porque quero, porque gosto e

⁸ “O paradigma da interpelação subentende, por um lado, que se reabilite as potencialidades formativas do conflito cognitivo e, por outro lado, que se reconheça que a comunidade está sempre presente através dos alunos razão pela qual as relações que se estabelecem com a comunidade derivam prioritariamente das relações pedagógicas e sociais que ela estabelece com os alunos.” “O paradigma da exterioridade define a educação informal negativamente, quando não se conforma à lógica da escola estando na origem da produção de handicaps socioculturais cuja superação só é possível através do reforço e da dilatação do tempo de exposição à educação formal.” (Correia, 1999:130)

⁹ Trata-se do “compromisso do profissional com a sociedade” na acepção que Paulo Freire (2000:21) lhe dá, em que o profissional não se deve julgar habitante de um mundo que lhe é estranho: “mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos ignorantes e incapazes. Habitante de um gueto, de onde se sai messianicamente para salvar os perdidos, que estão fora. Se assim procede, não se compromete verdadeiramente como profissional nem como Homem. Simplesmente se aliena. (...) Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe esta realidade em compartimentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interacção.”

¹⁰ Segundo Oliveira Martins (1993:56) e a propósito da especialização: “o perigo da especialização não está nem no rigor, nem no aperfeiçoamento técnico, mas na perda de perspectiva de conjunto e no esquecimento dos valores éticos e dos fins a alcançar.”

porque acho que é importante, porque aí consigo sentir-me em unidade com as outras pessoas que também estão de uma maneira diferente, porque também não têm medo do desafiar, e não têm medo de dizer ao resto da sociedade: “eu gosto do povo cigano”. E para mim, isso é importante. Depois, em termos de experiências, ajuda-me sempre a dar o salto. (...) No “Nómada”, há sempre um desafio que me é feito, porque me é sempre proposto algo para eu fazer, mais do que aquilo que eu já faço. E, portanto, não me deixa ficar quietinha na formatura. Está sempre a puxar por mim. (Lia)

- Por causa de um problema vivido no lidar directamente com pessoas de etnia cigana:
O Nómada foi, na altura em que apareceu, uma alavanca para mim. E para mais, apareceu depois de eu ter tido essa dita turma, em que me chateei em reuniões, em conversas formais e informais com as colegas. (Pedro)

E eu, quando fui à dita reunião do Nómada, foi para ver e conhecer, e tentar compreender um bocadinho melhor porque é que a outra tinha batido na minha colega. Isso fazia-me muita confusão. E então foi por causa disso que eu fui para o Nómada. Para ver se entendia porquê. Gostei e continuei. (Vera)

- Por se identificarem com os seus pressupostos
Quando cheguei aqui (...), abracei de corpo e alma o projecto Nómada que já existia no Pólo, porque este projecto vem dar resposta a uma prática minha mas sem projecto Nómada. (Haydée)

Foi naquela reunião que eu tomei conhecimento do que era o projecto Nómada, o qual achei giríssimo, porque vinha ao encontro de uma coisa que o Alentejo precisava. No fundo, eu estava também a querer fazer alguma coisa quando implementei a Animação na Rua no Projecto de Animação Infantil e Comunitária do Bairro da Esperança. (Lucrécia)

- Por ter uma ligação afectiva com a origem do projecto
A minha ligação ao Nómada, tem sido como voluntária e começou logo no Projecto de Alfabetização Informal e Comunitária do Centro de Animação Infantil e Comunitária da Bela Vista, onde eu apanhei algum traquejo e onde comecei a interessar-me pelos ciganos e a gostar deles. (Nelma)

- Por influência de colegas mas sem saber muito bem o que era:
Eu fui apanhada. Disseram-me assim: “aparece na escola dos Pinheirinhos, por causa do projecto Nómada”. Pensei: “projecto Nómada, o que é que eu lá vou fazer!?” “É por causa dos ciganos!” E eu pensei que ia lá (agora vou mostrar-te a minha ignorância), pensei que ia lá ouvi-los falar um dia e depois ia-me embora, ninguém me explicou nada! Ia muito encolhidinha, sem saber o que é que eu ia lá fazer. (Inês)

Reflexões e sentimentos sobre o processo de formação vivido no projecto Nómada...

Do sentimento difuso de viver um processo constante de aprendizagem...

Acho que estou sempre num processo de aprendizagem, desde que me vejo no Nómada que tenho aprendido imenso com toda a dinâmica que envolve o Nómada, com tudo o que envolve esta gente. Tudo o que tenho vivido e presenciado no Nómada tem sido muito bom para mim. (Nelma)

...À explicitação das suas potencialidades

O Nómada, antes de mais, é um recurso. Depois é algo que também me ajuda a compreender melhor e até a conhecer coisas que eu desconhecia, certos comportamentos da etnia cigana. Ajuda-me a encontrar estratégias e actividades que posso pôr em prática. E é

uma troca de experiências nos encontros, nas reuniões, com outras colegas que também trabalham com crianças e com adultos de etnia cigana e com as quais eu posso trocar experiências. E depois também através de alguns textos a reflectir um bocado mais a nossa atitude, mas aí acho que não tem só a ver com as crianças de etnia cigana porque a gente quando reflecte para eles, reflecte para todos. Certos textos acho que nos ajudam a reflectir um bocado a nossa atitude profissional e a questionar até algumas coisas que fazemos. Fazemos assim, mas porque é que não fazemos de outra maneira? Mas isso acho que é um ganho para a nossa profissão, não é o facto de estar no Nómada. Eu podia ler aqueles textos e serem-me dados noutra contexto sem ser no Nómada. (Ana)

O Nómada é um espaço de encontro muito importante porque nos permite falar das nossas coisas sem ter medo de dizer asneira. No Nómada nunca se diz: “é asneira”, mas encaminha-se a pessoa a pensar naquilo que disse e a pessoa percebe por si, porque a conversa é encaminhada nesse sentido. Portanto, é um espaço de reflexão importante porque nos conseguimos despir dos nossos preconceitos profissionais, conseguimos tirar a nossa bata de professores e dizer “Olha passa-se isto assim assim, estou chateado com isto, estou chateado com aquilo e vê-lá tu o que é que me aconteceu”, sem problema. O que nos ajuda a continuar, nos ajuda a estabilizar emocionalmente e a perceber que os outros têm os mesmos problemas que nós e que estão dispostos a conversar connosco e a ouvir-nos. (...) O Nómada não devia ser só relacionado com os ciganos. Devia haver o Nómada para os outros. Eu cheguei a determinada altura e comecei a ter alguma dificuldade em dizer: “este problema é das crianças da etnia cigana.” Porque não há problemas específicos, poderá haver alguma situação pontual, mas eu acho que os problemas das crianças que estão nas nossas escolas são praticamente os mesmos. Comecei a ter dificuldade em distinguir o que são problemas dos ciganos e o que são problemas das escolas. E acho que não há assim grandes diferenças. Mas é preciso estar lá e é preciso ouvir, é preciso conversar para se perceber isto. Aliás os problemas que há com os alunos das escolas, na minha opinião, são problemas de relacionamento, de respeito com os outros. Isto percebe-se com o Nómada, percebe-se com o convívio. [O Nómada] é importante não só para professores que tenham alunos de etnia cigana. Se calhar, para mim, o Nómada até se pode continuar a chamar Nómada, porque os professores até andam de um lado para outro. E sinto necessidade do Nómada, necessidade daquelas relações. E os outros também lá deviam estar. (Íris)

Acho que me tem dado a conhecer um bocadinho mais além da cultura cigana e do cigano em si. Acho que, por aquilo que eu tenho visto no Nómada, o que eu penso do cigano tem a sua razão de ser. Acho que é um projecto que nos leva a conhecer melhor os ciganos. É algo que nos ensina mais acerca dos ciganos e onde nós também trocamos experiências. Quem está no projecto também aprende com os outros sempre qualquer coisa de novo. E nós também aprendemos. Acho que há uma troca enriquecedora. Acho que o Nómada tem feito alguma coisa pelos ciganos e para que as pessoas os entendam melhor. E eles reconhecem isso, isso reconhecem. (Vera)

O projecto Nómada devia prevalecer, porque faz chamadas de atenção e dá informação que é muito necessária aos profissionais do ensino. Hoje, quase todas as escolas têm crianças desta etnia. Se os professores que frequentam o projecto, que frequentam a formação, - tudo gente nova - forem informados como têm sido informados até com depoimentos doutras experiências e tudo isso, eles são alertados, como eu fui alertada no Recorrente, para entenderem melhor, ficarem informados e até sensibilizados para compreender a postura, a maneira de reagir, de estar, de encarar do povo cigano. Acho que é importante, para além dos conhecimentos, do enriquecimento que traz a cada um. (Diana)

O Nómada, para mim, é levar a escola às crianças do mercado. Elas precisam de conhecer a escola. É uma forma leve de levar a escola a elas. Ou antes, de motivá-las e incentivá-las a ir à escola, que eu considero ser o objectivo nº1 do Nómada. É, também, falar das tradições ciganas e da forma de estar deles, convidar as professoras a ajudar as crianças e minorias

que precisam de vir à escola. Especialmente, a troca de experiências, o convívio que há entre as pessoas e as Oficinas Pedagógicas. As oficinas são excelentes porque a pessoa vai e ouve “Eu fiz assim”, “Olha, fiz assim”. Eu penso que haver troca de experiências e trocar conhecimentos com outras pessoas nos enriquece a nós. No Nómada, [as Oficinas Regionais do final do ano] é óptimo, porque reflectimos sobre uma série de questões. São relatadas as experiências que a pessoa faz: “Olha que giro, posso tentar fazer isto!” É mais o ouvir as experiências que a formação do Nómada me tem ajudado: “Se calhar na minha turma não resultaria bem assim mas se desse uma voltinha até era capaz de dar.” Duas cabeças pensam sempre melhor que uma. (Maria)

Para mim, o Nómada é um conjunto de pessoas que se preocupam com as outras pessoas e com a diversidade e com a necessidade de se respeitar sem se anular e viver nessa diversidade. O Nómada procura, pelo contacto com as pessoas, pela troca com os outros, que elas se apercebam dessa diversidade e da necessidade de respeitar essa diversidade. No princípio foi criado para criar uma rede de escolas de suporte às crianças que iriam de uma escola para outra. Mas depois apercebeu-se, com RMG, que havia uma enorme exclusão mesmo que as crianças fossem à escola. Vão lá mas não têm aproveitamento porque não se consegue dar as respostas adequadas. O projecto Nómada tenta ser dinamizador não só a nível de escola mas também na valorização das dinâmicas culturais ciganas, [combatendo] os aspectos negativos que são veiculados e que deformam as cabeças das pessoas. (Catarina)

Em termos da participação na formação, eu acho que nas reuniões tenho aprendido imenso. Lá está, no início, quando nós viemos para cá, deste uma luzesinhas a nível da cultura cigana e ensinaste-nos muita coisa, mas, nas reuniões do Nómada, há sempre determinadas particularidades que vão aparecendo. O projecto tem estes encontros que se fazem, e que têm tudo a ver com... Para além de se conhecer a etnia cigana, no fundo, é encontrar estratégias que se adequem um bocado às especificidades da cultura deles. Claro que há muitas [estratégias] que a gente vai aprendendo aqui no dia à dia, mas também há outras coisas que a gente vai aprendendo nas reuniões do Nómada. (Marta)

O Nómada foi a primeira, e se calhar a única, oferta em termos de preocupação educacional com a etnia cigana a sério de que tive conhecimento. Nas escolas por onde tinha passado havia o programa ligado ao Secretariado Entreculturas, mas em que os ciganos não estavam aí representados. [O Nómada] Apareceu mais vocacionado para os miúdos em idade escolar, e com bastante viabilidade. (...) O Nómada previa também que controlássemos os miúdos que estavam no sistema: se mudavam de escola, como faze? Sem massificar, sem obrigar ninguém a ir à escola, com os que apareciam. Eu senti que a grande intenção do projecto era precisamente essa: com os que lá estão, tentar fazer o enquadramento daquilo que iriam encontrar o mais genuíno possível. Nunca foi preocupação mudar, em demasia, para trazer para à escola os ciganos. Era mudar, no fundo, coisas que estavam obsoletas, quer em termos de atitudes dos professores, quer em termos de funcionalidade da escola. O Nómada não apresentava nada que fosse uma organização fundamentalista pró-cigano em que vamos mudar isto tudo porque eles são desta e daquela maneira. A ideia não era essa. Era mudar mentalidades que, ao serem mudadas numa sala de aula beneficiavam todos, os miúdos ciganos e não ciganos. (...) O Nómada acabou por apontar uma série de rumos para os quais as pessoas não estavam preparadas e, depois de estar por dentro, não estavam interessadas em ir por aí. Porque isto de atender à diferença tem muito que se lhe diga! A pessoa tem que trabalhar nesse pressuposto, tem que correr muitos riscos e as pessoas não estão para correr riscos. E muito do nosso sistema [educativo] ainda está no professor funcionário público - entra à uma e sai às seis ou entra às oito e sai à uma e não está para se maçar muito. Esses problemas existenciais são para os sociólogos, os psicólogos, não são para os professores. Eu penso que os professores que melhor “apanharam” a formação foram os que se chatearam, numa de estarem desiludidos com o sistema porque tentaram. (Pedro)

2. Processos de transformação dos profissionais de educação que contactaram com o outro diferente

De acordo com Margarida Pedroso Lima e Luis G. Arnaut, (1998), o processo de construção de uma pessoa intercultural passa por duas etapas:

- a primeira, denominada “a fase de lua de mel”, em que, movida pela curiosidade e pelo efeito da novidade, a pessoa descobre, com encantamento e fascínio, os usos, costumes e tradições de outra cultura;
- e a segunda, em que a pessoa opta, dependendo do tipo de contactos directos que foi tendo com a cultura do outro, por um dos seguintes tipos de postura:
 - “encapsulamento”, (tipo mais comum) em que a pessoa radicaliza a sua identidade, fechando-se ao outro, dando origem a comportamentos de fuga ou de luta (de rejeição, de hostilidade, de intolerância, de racismo e de xenofobia);
 - “cosmopolita”¹¹, (tipo raro) em que a pessoa opta por uma atitude intercultural assente numa “hermenêutica diatópica”, empregando o conceito de Boaventura Sousa Santos, (citado por Stoer & Cortesão, 1999:30-33), ou numa “negociação permanente” (Montenegro, 1999:25), reconhecendo, respeitando e até apreciando a cultura do outro sem, contudo, abdicar da sua, havendo espaços de encontro e de alguma miscigenação entre culturas diferentes, em que o indivíduo sofreu uma espécie de processo de enculturação, fruto de contactos prolongados e bem sucedidos;
 - “desaparecedor”,¹² (tipo muito raro) em que a pessoa, tendo sofrido um processo de aculturação e assimilação, renega a sua cultura de origem e se identifica com a cultura do outro, passando a viver segundo a lógica do outro (como nos casamentos mistos).

Como o processo de construção/formação de uma pessoa aberta ao outro/intercultural depende, por um lado, das suas características pessoais e, por outro, das condições sócio-culturais e ambientais em que vive, tudo parece indicar que o nó górdio da mudança radica no proporcionar vivências de emoções e experiências positivas e agradáveis que concorram para a desmontagem de preconceitos e estereótipos sobre o outro diferente e permitam reconstruir representações positivas baseadas em emoções positivas vividas sobre e com o outro. “A dificuldade da aprendizagem intercultural reside na sua componente emocional: não basta compreender os princípios do interculturalismo, é também preciso senti-los e saber vivê-los.” (Pedroso Lima & Arnaut, 1998:126).

A importância da emoção na mudança de atitudes e no processo de construção da pessoa intercultural é também salientada por Élia Blanco (1998:210):

“Não devemos começar por confiar na via cognitiva (conferências, leituras) pois actuando assim, não é difícil provocar atitudes contrárias às desejadas (mecanismos de defesa, racionalização das próprias convicções,...) parece ser mais conveniente e eficaz conduzir os professores à auto-comprovação vivencial na prática educativa diária; com efeito, quando os docentes experimentam as suas reacções espontâneas, o seu modo de se dirigir aos alunos diferentes, são menos reticentes – depois da surpresa – a mudar de atitudes; só à posteriori, outros mecanismos formativos como a reflexão, os debates e as leituras podem ajudar positivamente”.

¹¹ “O cosmopolita vive num universo de identidades variadas, está à vontade na diversidade cultural que valoriza, mas valorizando, acima de tudo, a sua autonomia como pessoa.” (Wieviorka, 2001:75)

¹² Dubar (1997:97), avança também com um tipo semelhante de mecanismo de transformação chamando-lhe “alternação”, em que existe “a conservação de uma parte da identidade antiga acompanhando a identificação a novos outros significativos, percebidos como legítimos. Estas condições serão tanto mais importantes e difíceis de reunir quanto maior for a distância entre os conteúdos da socialização primária e os da socialização secundária. Quando a ruptura é notória, assiste-se assim a verdadeiras ‘alternações’, i. é, a transformações totais da identidade; assiste-se a situações de ‘alteridade’ do indivíduo no decorrer da socialização secundária.”

Nesta ordem de ideias está o conceito de “escuta sensível”, desenvolvida por René Barbier (1997), dando também grande importância ao papel da emoção que surge numa situação imprevista, desconhecida ou que nos choca. “O fenómeno emocional, neste caso, põe em acção não só sensações, mas também dimensões cognitivas, imaginativas, intuitivas. Reagimos com a totalidade do que somos.” A escuta sensível, não é apenas emoção, é também cognição, através do sentimento, do afecto, da empatia, da meditação na acção espontânea. René Barbier fala-nos da sincronia que a escuta sensível implica, do momento oportuno de agir que só se adquire lidando com o imprevisível de forma permeável ao desconhecido. Esta escuta sensível, alerta-nos Barbier, não é transmissível por uma educação meramente escolarizante pois “é o resultado de uma itinerância de vida assumida nas suas provas de alegrias e tristezas”. E o educador só o será na plena aceção da palavra quando tiver feito esta experiência do desconhecido. “Aquele que conheceu e reconheceu esta relação sensível, esta empatia, é capaz de escutar a complexidade sem necessitar de invocar a barreira de uma norma moral ou social abstracta.” Para Barbier, a escuta sensível não tem etiquetagem social nem se fixa em interpretações apriorísticas. Permite deixar-se conquistar, seduzir ou cativar pelo outro, logo deixar-se transformar pelo outro.

Reforçando a ideia da experiência do desconhecido, Marie-Christine Josso (2002:37), também nos diz que “o facto de sermos confrontados com o desconhecido leva-nos a fazer um trabalho interior a que chamou um pensar”, e que essa vivência, num primeiro momento, imprevisto e de espanto, desenvolve “uma ressonância particular que nos faz sub-repticiamente pensar” que aconteceu algo¹³.

Reforçando a ideia da necessidade de uma escuta especial que surge na relação com o outro diferente, Martine Xiberras (1993:90), também nos diz que “o encontro de duas culturas (...), constitui a problemática da interacção entre culturas, ou dos “choques” culturais. Para compreender o outro é necessário estar à escuta de uma espécie de linguagem silenciosa da cultura”, ideia também desenvolvida por Edward T. Hall (1994).

No quadro do projecto Nómada, e ainda de uma forma intuitiva, a primeira etapa – a de lua de mel - tem coincidido, geralmente, com o primeiro ano de adesão ao projecto, enquanto que a segunda etapa - opção por um dos três tipos de posturas - acontece, geralmente, no final do segundo ano de implicação no projecto.

No âmbito do desenvolvimento do projecto Nómada, foi possível identificar algumas *nuances* em dois dos tipos de posturas atrás referenciadas. Assim, no que diz respeito ao tipo “encapsulamento”, podemos designar por “encapsulado tolerante” o tipo de pessoa que ao “lidar com o acontecimento imprevisto - característica do comportamento cigano e das sociedades policronas, procura integrá-lo no plano pré-estabelecido, alterando-o, reformulando-o, flexibilizando-se, mas prossegue na lógica do planeador.” (Montenegro, 1999a:25). No que diz respeito ao tipo “cosmopolita”, o conceito de “hermenêutica diatópica” assemelha-se ao conceito de “negociação permanente” que acontece quando a pessoa “ao lidar com o acaso - característica dos comportamentos de grupos heterogêneos e culturas policronas, que implica seguir a lógica do outro, e ao incorporá-la, obriga o planeador a alterar constantemente o rumo do seu plano em função da lógica do outro, sem contudo negar a sua própria lógica. Sendo um caminho feito a dois ou mais, é o caminho exigente e complexo da negociação permanente”. Esta postura, assenta numa relação simétrica, em que a pessoa, não despreza a cultura do outro, respeita-a e valoriza-a e, para alimentar o diálogo, faz cedências.

Ainda no tipo “cosmopolita”, podemos distinguir uma outra postura, a que chamaremos de “terceira pessoa”¹⁴, à semelhança de Ricardo Vieira (1999:369), “o diálogo com os outros grupos, as outras

¹³ o tal *insight* abordado na introdução e o tal *happening* abordado na conclusão.

¹⁴ Parafrazeando Michel Serres (1993), o “Terceiro Instruído”, em que “toda a aprendizagem exige essa viagem com o outro e com a alteridade, mas durante essa passagem muitas coisas se alteram” (p.59) “esse mestiço, aqui, chama-se terceiro instruído” (p.66). Também Ricardo Vieira (1999:63) utilizou esta imagem explicando: “a terceira pessoa é esse híbrido enriquecido com as aprendizagens do exterior e com as diferenças culturais que confronta, essa mestiçagem que resulta do eu, do tu, do nós, do eles, do outro, relação que se multiplica, obviamente, e se torna um dos vários muitos e modelos. E que nenhuma aprendizagem evita essa viagem. Sob a orientação de um guia, a educação empurra para o exterior. Aprender provoca a errância.” Aliás, Pedrosa Lima & Arnaut (1998:127) também confirmam esta ideia: “podemos manter a nossa identidade cultural à medida que nos vamos tornando literados culturalmente? A resposta é provavelmente Não!” Albert Garrido (1999:162) afirma que o acesso à cultura, por parte das comunidades ciganas, constitui “um processo acumulativo e de mestiçagem contínuo”.

culturas, os outros modos de vida e de pensar o mundo, e o diálogo consigo mesmo transformam o sujeito num terceiro homem - um ser intercultural”, (isto é o aspecto social do processo de ecoformação), em que o indivíduo enriquece com a cultura do outro, recuperando-lhe características, transformando-as, apropriando-se delas, mudando-se, alterando-se, “sem por isso ser falso ou perder a sua própria identidade e tornar-se assim numa pessoa diferente no decurso do processo” (Hall, 1996:119), tornando-se numa cultura miscigenada, uma pessoa bicultural, na qual a questão da identidade está bem resolvida, transitando facilmente de uma cultura para outra sem fracturas identitárias.

“Umam pessoas deixam-se misturar mais do que outras. Mas a mistura é possível. É essa área de mistura que é importante trabalhar - criá-la e trabalhá-la para que ela seja cada vez mais extensa. É o que fazemos no Projecto Nómada. Não sei se deve ser maior ou menor do que as áreas ‘puras’ ou se devem ser equitativas. Mas sei que é muito difícil gerir conflitos nas áreas ‘puras’ (...). A mistura é mais saudável do que a dominação ou a negação. Mas para tal temos de fazer um trabalho interior muito grande, nomeadamente para as pessoas que estão habituadas a funcionar apenas com cores e sons puros, dicotómicas (sim ou não, como aliás funcionam os computadores), sem apreciar as várias tonalidades e temperaturas que os variadíssimos sons e cores nos oferecem quase de bandeja. É preciso saber apreciar as subtilezas¹⁵, os não pronunciamentos, que a vida nos oferece. É preciso saber ler nas entrelinhas, é preciso escutar os silêncios” (Montenegro, 1999c:42).

O que temos vindo a constatar, no quadro do projecto Nómada, é que o caminhar para a construção da pessoa intercultural, seja ela de tipo “encapsulado tolerante” ou do tipo “negociação permanente” tem vindo a passar pelo tipo de contactos que a pessoa experiencia com os indivíduos e/ou as comunidades ciganas. Neste sentido, o projecto Nómada tem apostado em criar condições para que as pessoas possam viver momentos agradáveis e gratificantes com o outro diferente, permitindo-lhes desmontar preconceitos e estereótipos, com base em processos de conflito cognitivo, trabalhados, posteriormente, nas sessões mensais. “Só o contacto que leve a experiências interiorizadas com aqueles de quem temos preconceitos é que nos pode levar ao crescimento e mudança em termos de valores e aptidões pessoais, capacidade de relacionamento pessoal, sensibilidade intercultural e consciência dos problemas da humanidade. (...) Os benefícios destes contactos são emocionais, pois dissipam medos, aversões, incertezas e hostilidades pondo de lado os preconceitos” (Pedroso Lima & Arnaut, 1998:132).

Esta visão interactiva da perspectiva intercultural centrando-se “nestas zonas de contacto, de interferências, de interacção, de conflitos entre modelos culturais diferentes, conflitos que podem aparecer entre grupos em presença mas também atravessar os grupos ou os indivíduos implicados, leva-nos a considerar as situações de contactos culturais como terrenos privilegiados de observação de mecanismos de elaboração-reelaboração de culturas envolvidas” (Lorreyte, 1982:75).

Michel Lobrot (s/d) também advoga “não ver outra solução senão a que consiste em modificar as mentalidades, criando o contacto entre as pessoas que têm, precisamente, mentalidades diferentes. Precisamos de uma pedagogia da comunicação que está por inventar”.

O conceito do contacto entre membros de grupos diferentes permitiria aos indivíduos descobrirem que, afinal têm, entre si, mais semelhanças – nos sentimentos, nos valores ou nas atitudes, por exemplo – do que inicialmente julgavam. Essa descoberta facilitaria a compreensão mútua e poderia mesmo permitir, após repetidos contactos bem sucedidos, a criação de condições favoráveis à interacção cooperante. É, contudo, necessário especificar em que condições o contacto facilitaria a percepção das semelhanças entre os membros desses grupos. A cooperação é eficaz na redução da hostilidade se se saldar por um sucesso que, aparentemente, invalide parte das atribuições negativas que integram o estereótipo dos membros do exogrupo. A avaliação do outro melhora depois de um

¹⁵ O registo das subtilezas das relações humanas é também característica dos povos de cultura policrona: “Os indivíduos policronos estão profundamente implicados nos assuntos dos outros, e sentem-se constrangidos a permanecer em contacto uns com os outros. Até o mais pequeno pormenor de uma história é anotado e registado. De igual modo, o conhecimento mútuo dos indivíduos está extraordinariamente desenvolvido. As relações que mantêm são a essência da sua existência” (Hall, 1996:61).

contacto agradável com um membro típico desse grupo, ou seja, com um membro em que estivessem bem salientes as diferenças que opõem os grupos (Monteiro, 2000:435-436).

A teoria do contacto assenta em alguns pressupostos: “a) o problema fundamental do conflito intergrupar é o preconceito individual; b) o preconceito é um problema psicológico e educacional; c) é possível erradicar o preconceito e o estereótipo se fomentadas as interacções entre os culturalmente diferentes; d) o combate ao preconceito e à discriminação faz-se através da educação – mudança de atitudes e de comportamentos” (Guerra, 1994:40-41). Educação entendida como fruto da socialização primária (desde a infância, em família ou grupos domésticos) ou da socialização secundária prolongada (na vida profissional ou escolar continuada e profundamente marcante). No âmbito deste estudo, a mudança de atitudes através da educação não escolarizante é susceptível de acontecer se encarada como o resultado de processos de ecoformação, em que o sujeito é confrontado com situações/acontecimentos/vivências, em espaços e tempos abertos e flexíveis, que o interpelam e o obrigam a questionar-se a reformular os seus conceitos,

Ainda sobre a importância dos contactos na formação, Luiza Cortesão (2000b:5) também nos diz que “a formação pode ocorrer de forma descontínua, fruto de encontros e/ou confrontos com acontecimentos, com relações fortuitas ou organizadas, em que o sujeito em formação se apropria, filtra e/ou gere, selectivamente, aquilo com que contacta. Neste processo, o formando faz seu aquilo que lhe é possível e que lhe interessa fazer, podendo até usá-lo não só obrigatoriamente em processos de manutenção e reprodução socioculturais, mas também em situações emancipatórias pessoais e grupais”.

O confronto com os acontecimentos pode renovar as práticas de aprendizagem, aproveitando a própria instabilidade das situações de trabalho, articulando três momentos:

- o tempo da confrontação directa com o acontecimento que interpela a competência e o saber do indivíduo que problematiza o seu comportamento e solicita a necessidade de aprender;
- o tempo da reflexão sobre o acontecimento para uma análise crítica aprofundada e sistemática com eventual apoio externo;
- o tempo de antecipação preventiva de acontecimento semelhantes, implicando uma certa generalização dos adquiridos que a confrontação a esse acontecimento suscita, portanto a uma conceptualização da situação (Zarifian, 2000: 183).

Após esta breve digressão sobre conceitos como a *construção da pessoa intercultural* e a *importância do contacto com o outro diferente nesse processo*, parece-nos necessário explicitar o conceito de *transformação* adoptado neste estudo.

De acordo com a teoria da mudança de Paul Watzlawick, (citado por Serre, 1991), consideram-se dois tipos de mudanças. A mudança de tipo 1 ocorre no interior de um determinado sistema que permanece igual. Trata-se da manutenção de uma homeostase. São mudanças contínuas, puramente correctivas. Muda apenas o necessário para se manter. A mudança de tipo 2 ocorre quando um sistema muda qualitativamente, de forma descontínua. Trata-se de uma mudança estrutural, que acontece sempre que o contexto tem de ser modificado. É a mudança da mudança.

Seguindo esta linha de raciocínio, acontecem também dois tipos de aprendizagens: de tipo 1, em que as pessoas tentam corrigir os seus erros de modo técnico, sem reavaliar os valores subjacentes que guiam a acção; de tipo 2, em que as pessoas questionam o seu sistema de valores, identificando as causas da ineficácia da acção.

Marie-Christine Josso (2002:35), também distingue dois níveis de transformações desencadeadas pelas experiências: 1) por um lado, teremos “as experiências existenciais que agitam as coerências de uma vida, quase mesmo os critérios destas coerências” (mudanças profundas de tipo 2); e por outro lado, teremos “a aprendizagem pela experiência que transforma complexos comportamentais, afectivos ou psíquicos sem pôr em questão valorizações que orientam os compromissos da vida” (mudanças mais superficiais ou adaptativas do tipo 1).

Associada a esta visão sobre os níveis de mudança, Gustave-Nicolas Fisher (1992:194). organiza também dois tipos de atitudes face à mudança em tudo semelhantes às de Paul Watzlawick: as atitudes centrais - crenças e valores (mudanças de tipo 2) - são muito estruturantes porque fornecem o andamento e a conduta a seguir e dão um sentido à vida de forma que é muito difícil mudá-la; e as atitudes periféricas - objectos, situações ou acontecimentos (mudanças de tipo 1) - não exigem uma grande implicação nem de uma informação precisa para se formarem e podem modificar-se mais facilmente. Este autor adianta que “o trabalho de mudança implica o envolvimento num processo de interpretação dos desejos e conflitos inconscientes em jogos e um processo de *perlaboração* permitindo a apropriação da interpretação, de fundamentar na sua experiência de vida” (p.179). O processo de *perlaboração*¹⁶, variando de pessoa para pessoa, pode ser longo, dependente da intensidade das resistências inconscientes, mas não se devendo queimar etapas. A mudança é um trabalho de análise em que o sujeito está em confronto com os conflitos existentes, tanto a nível individual como colectivo. Mas a mudança não se reduz à análise, supõe a vivência de um confronto, uma acção, um contacto, uma situação, um acontecimento.

Fisher (1992:195-216) explica-nos, ainda, que o processo de mudança de atitudes dá-se através da necessidade do equilíbrio cognitivo – dimensão interactiva entre pensamento e emoção provocado pela dissonância cognitiva – coerência interna das suas atitudes evitando as que são ilógicas e incoerentes. As situações (contactos/acontecimentos) dissonantes, este autor define-as como sendo situações onde há falta de lógica, onde há a existência dum duplo papel, em que é difícil conciliar duas exigências aparentemente contrárias, em que há mudança de meio que levem a tomar atitudes contrárias às suas opiniões, onde existe incompatibilidade de atitudes, em que se vivem dilemas.

Diante da dissonância cognitiva determinada pela exposição involuntária a uma informação, a pessoa pode reduzi-la adoptando estratégias de denegação, de diferenciação e dissociação (os bons e os maus) e de transcendência (convive bem com o conflito, porque não se lhe oferece outra alternativa).

Segundo Fisher, existem dois factores que explicam o processo de mudança numa pessoa. Por um lado, 1) as características da pessoa que produz a informação: a sua credibilidade – competência e confiança; a atracção que exerce sobre o outro – afecto, valores, emoções, simpatia; o sentimento de distância, isto é, se a natureza da fonte de informação tende a diminuir o sentimento de distância no receptor, a mudança tende a aumentar; a mensagem em si pode ser determinada pelo seu conteúdo e pela sua forma através da sua argumentação lógica, afectiva ou credível. E, por outro lado, 2) as características dos destinatários, seus factores psicológicos (sexo, idade, auto-estima) e as condições da situação em que se encontra (situação positiva ou negativa).

Do ponto de vista antropológico, “o homem passa da convicção formal, à adaptação informal e, finalmente, à análise técnica, estando esta divisão tripartida no cerne da teoria da mudança” apresentada por Edward T. Hall (1994:108-114). Segundo este autor, o processo de mudança cultural obedece a algumas regras. Uma das características muitas vezes mencionada da mudança cultural é a de que uma ideia ou um prática mostram uma grande persistência, resistindo aparentemente aos esforços para mudar e, de repente, sem que ninguém disso esteja à espera, desmoronam-se. Qualquer que seja o ponto de vista, a cultura parece ser constituída por modelos de comportamento formal que constituem o núcleo à volta do qual se processam determinadas adaptações informais¹⁷. Esse núcleo é também apoiado por uma série de suportes técnicos. O ritmo variável a que os sistemas formais e técnicos mudam pode produzir uma grande ansiedade pessoal. O sistema técnico transforma-se rapidamente em formal levando as pessoas comportarem-se como se ele fosse ainda técnico. A mudança é um processo circular complexo. Vai do formal ao informal e deste ao técnico, para regressar a um formal diferente e a ênfase desloca-se rapidamente em certas conjunturas. Essas

¹⁶ *per*: movimento através do qual ocorre algo, uma passagem, um estar em trânsito; *laboração*: trabalho contínuo.

¹⁷ Para as comunidades ciganas, o núcleo formal em torno do qual se processariam algumas adaptações informais é constituído por, segundo a União Romani Espanhola, alguns elementos centrais da cultura cigana e que são: o respeito pela família como instituição suprema da sociedade cigana; o cuidado para com as crianças e para com os anciãos que gozam do máximo respeito e consideração; a hospitalidade como obrigação que se deve manifestar com agrado e com a máxima atenção; ter honra, o que significa o cumprimento da palavra dada e a fidelidade à “lei cigana”; o sentido de liberdade como condição natural da pessoa; o sentido da responsabilidade e da ajuda para com os membros da etnia como uma obrigação; o cumprimento das decisões tomadas pelos mais velhos quando estes a tomam no cumprimento da “lei cigana”.

mudanças rápidas explicam-se pelo facto das pessoas não conseguirem viver em dois sistemas ao mesmo tempo. Têm, a todo o momento, que se posicionar perante a vida de acordo com um destes três níveis de integração - formal, informal e técnico - mas apenas com um deles de cada vez. Para Hall, é duvidoso que alguém possa alguma vez mudar realmente de cultura. O que acontece é que, continuamente, se procede a pequenas adaptações informais no decurso da vida quotidiana. Algumas delas resultam melhor do que outras. Por vezes, podem aperfeiçoar-se, tornando-se técnicas, e esses aperfeiçoamentos conjugam-se de forma imperceptível até serem, de súbito, saudados como avanços do conhecimento. Aquele que deseja realmente promover a mudança cultural deve descobrir primeiro o que se passa ao nível informal e indicar com precisão as adaptações informais que parecem resultar melhor na vida quotidiana. Entra-se assim no nível da percepção. Mas mesmo este processo só pode acelerar a mudança, não controlá-la realmente, como, por vezes, desejam as pessoas de acção. A causa é a natureza inconsciente e informal presente sempre que alguma mudança ocorre.

De acordo com Isaac Gertz e Todd Lubart (1998), a transformação de si organiza-se em três tipos. Em primeiro lugar, existem as transformações de si que modificam a maneira como a pessoa se considera a si própria, sem que contudo tenha mudado os seus valores primordiais, as suas opiniões e o seu comportamento durável. Em segundo lugar, existe a transformação de si que modifica os valores primordiais, as opiniões e o comportamento em direcção esperável pela cultura e pela sociedade. Em terceiro lugar, existe a transformação de si que modifica os valores primordiais, as opiniões e o comportamento durável da pessoa em direcção contrária à esperável pela cultura e pela sociedade dominante.

Quanto à importância da emoção na transformação de si, os autores salientam que um acontecimento que não toca o eu da pessoa provavelmente não provocará emoção, e que cada transformação fundamental nas emoções necessita de uma correspondente mudança do eu, assim como qualquer mudança fundamental do eu ocasiona uma transformação emocional correspondente.

Os autores avançam com uma teoria em que as emoções podem estar implicadas no processo de transformação de si. Em primeiro lugar, uma mudança potencial ou actual numa situação pessoal ou um desafio às opiniões e valores de uma pessoa podem provocar estados emocionais negativos, os quais, uma vez resolvidos podem conduzir à transformação de si. Em segundo lugar, um estado emocional, não necessariamente negativo, de surpresa ou de choque pode provocar ou permitir um processo de transformação de si. Em terceiro lugar, quer as aptidões emocionais específicas, quer os recursos ligados à emoção, são necessários à pessoa para que transforme, com sucesso, os seus padrões de sentimentos e de conhecimento de si. Em quarto lugar, é necessário um esforço deliberado para desencadear a resolução dos sentimentos complexos, confusos e transitórios adquiridos pelas experiências. Este esforço contínuo pode contribuir para recompor a estrutura das experiências pessoais, conduzindo a um processo de reconstrução dos mapas referenciais.

Claude Dubar (1997:97-99), salienta o papel da socialização secundária (conceito abordado no capítulo III) no processo de transformação de si: «a transformação de identidade depende da articulação duradoura de um “aparelho de legitimação” e de uma “reinterpretação da biografia passada”, à volta de uma estrutura do tipo “antigamente pensava...agora sei”». Mas, segundo este autor, apenas surgirá “reconversão” identitária se houver uma deficiente socialização primária, cabendo à socialização secundária o desafio do sucesso do processo de mudança social. “Só a socialização secundária pode produzir identidades e actores sociais orientados pela produção de novas relações sociais e susceptíveis de se transformarem elas próprias, através de uma acção colectiva eficaz, isto é, duradoura” (p.99).

No que diz respeito à mudança de mentalidades dos professores ou à reconversão cultural das pessoas de etnia cigana, esta ideia implica que a escola tenha, de facto, um papel eficaz enquanto processo de socialização secundária, que os processos alternativos à socialização escolar tenham efeitos duradouros nos actores, enquanto momentos de socialização secundária. Em ambos (professores e ciganos), o processo de reconversão pode acontecer conquanto a socialização primária tenha sido deficitária, segundo Dubar. Ora é uma situação que ambos os protagonistas da acção educativa (formal – os professores ou informal – os ciganos) não desejam para os seus formandos ou educandos. Ninguém deseja uma construção identitária deficitária que fracture a construção do Eu.

Neste sentido, o processo de socialização secundária vivida nas escolas por ambos os protagonistas (professores e ciganos) não deve contribuir para a desestruturação da socialização primária ou ancorar-se numa socialização primária deficitária. Apela-se para o desenvolvimento de um processo contínuo de reconstrução sem destruição, o que implica processos suaves de transformação de si, processos estes, muitas das vezes, inconscientes se vividos de forma informal, por impregnação, através de contactos/situações agradáveis de convívio.

Admitindo que seria “graças à transformação possível das identidades na socialização secundária que se podem pôr em causa as relações interiorizadas ao longo da socialização primária,” considera-se, no presente estudo, que as modalidades alternativas de socialização aqui apresentadas e experienciadas, tanto pelos profissionais de educação, como pelos actores ciganos, constituirão uma “possibilidade de construir outros ‘mundos’ para além daqueles que foram interiorizadas na infância [no caso dos professores, e ao longo da infância e da juventude no caso dos ciganos] e que estaria na base do sucesso possível de uma mudança social não reprodutora” (Dubar, 1997:99).

No caso das crianças e jovens de etnia cigana que frequentam a escola, é necessário ter em consideração que, nos casos em que a socialização inicial não tenha estruturado uma identidade social, “a socialização secundária, se não puder construir uma identidade especializada, leva a uma desestruturação durável dos indivíduos e à sua exclusão do espaço social” (Dubar, 1997:100), conduzindo a uma ruptura identitária.

Perspectivas sobre a formação a proporcionar aos seus colegas sobre “como trabalhar com pessoas de etnia cigana?”

De seguida, apresentam-se alguns trechos extraídos das entrevistas elucidativos sobre o que estes docentes preconizam sobre que tipo de formação mais adequada deveria ser proporcionada aos seus colegas no sentido de ajudá-los a trabalhar com crianças e jovens de etnia cigana. Estas informações tornam-se pertinentes porque trata-se de apreender o que consideraram pertinente para eles, por um lado, e, por outro lado, o que aprenderam com o seu próprio processo de formação e o que, do interior da problemática, sugerem ter mais possibilidades de induzir mudanças mais profundas. Como será possível verificar através dos extractos apresentados, as estratégias que implicam uma aprendizagem por modelação, por apropriação do vivido em conjunto com, são as que, segundo estes docentes, parecem ser as mais eficazes.

Assim, parece que a transformação faz-se através da experiência, do exemplo prático de um colega mas sobretudo depois de sentir necessidade de apoio:

[para ajudar os meus colegas que tivessem ciganos nas salas] Eu tinha que estar lá com eles. Não lhes podia dizer nada. Porque as pessoas depois ouvem outras coisas. Portanto, eu tinha que estar era lá contigo. Para tu veres e sentires aquilo que lhe dizia, a forma como eu lhe dizia, a forma como eu estava com eles, como eles estavam comigo. Portanto tinhas que ver tu e tinhas que sentir tu. Não adiantava eu dizer-te nada porque podias ouvir outra coisa completamente diferente. Portanto tinha que estar lá. Tal e qual como tu estiveste quando eu fui para o CAIC. Tal e qual como tu tiveste que fazer comigo... E, se calhar, tornei-me mais receptiva às propostas deles [dos miúdos] e à maneira deles procurarem a afectividade porque vi. Depois podemos conversar claramente e podemos estar no Nómada e dizer as coisas todas que pensamos. Agora para ajudar, para integrar a pessoa, temos que estar lá com ela. (Íris)

Aprende-se no terreno. Seja no que for, aprende-se no terreno, com a experiência. Porque vamos lá ver: a escola dá-nos é literatura, a base científica, e seja em que situação fôr, é sempre preciso ter a ciência, o saber. Mas depois devemos ter a experiência, porque ninguém é igual a ninguém. Para trabalhar com uma pessoa, tenho que a estudar primeiro, e quantas vezes a gente se engana. Eu posso funcionar para uma pessoa de uma maneira mas para aquela já não posso funcionar da mesma maneira. Eu acho que o professor é um actor, porque consoante a turma assim a gente tem que funcionar. O que é bom para esta turma pode não ser bom para aquela. Depende muito dos miúdos. (Vera)

Eu penso que em relação à formação estamos um bocado como o Rendimento Mínimo com os ciganos! Os professores só vão às formações quando precisam dos créditos, se não precisam já não vão, isto é que é mesmo a realidade. Se calhar, era mais proveitoso, em cada escola haver um núcleo de duas ou três pessoas que funcionasse ao lado dos professores mas “in loco”, auscultar-se, saber o que podia fazer com os professores para minorar as dificuldades que eles apresentassem. (Diana)

Eu penso que é um trabalho muito longo a percorrer e que, muito honestamente, há professores que, mesmo com todo o apoio que puderem ter, primeiro têm que querer ter esse apoio. Primeiro têm que querer ser ajudados e sentirem que precisam do apoio. (Haydée)

E essa necessidade de formação tem de sair de dentro de nós. Se eu sentir necessidade de formação, eu vou à procura dela, e não estou à espera de reuniões, nem disto, nem daquilo. Vou à procura, leio, preocupo-me, ando nos meios onde posso encontrar. Quando a gente entra em contacto com as situações sente necessidade de as resolver. A nossa própria formação vem das necessidades que nós sentimos, perante as situações que se nos deparam. (Brigida)

Tendo a percepção que se trata de uma formação a longo prazo, o primeiro passo para a formação dos seus pares passaria pela sensibilização ao problema através do afecto, proporcionando momentos de convívio festivos e gratificantes com pessoas de etnia cigana...

Primeiro tinha que haver uma sensibilização aos professores, para, em conjunto com eles [ciganos], organizarem momentos de espectáculo, um piquenique. Momentos que cativassem os professores e os ciganos, no início, para se estabelecer esse elo. Porque eu penso que a base disto tudo é a afectividade. Se não houver afectividade não se vai lá. Portanto, teria de haver uma base de apoio a esses professores, e eles confiarem nessa base de apoio, e então depois, desenvolver a formação. Porque se não gostarem, se não quiserem, não se vai lá. (Diana)

...através do diálogo, da conversa, da troca de experiências com resultados positivos

Se calhar, começarmos por uma troca de experiências, em termos de situações, de trocarmos ideias em conjunto, de falarmos em conjunto. Não de dar receitas porque não há. É através do diálogo, da conversa, em pequenos grupos, que poderemos, a pouco e pouco, conduzir a que o professor abra um pouco a guarda. Eu não estou com isto a criticar, nem pouco mais ou menos, longe de mim pensar que há professores que levantam mesmo muito as defesas e os muros em relação aos alunos ciganos. Não me estou a referir a isso. Mas, de facto, há. Por outro lado, os alunos ciganos não podem ser só alunos dos professores que os querem ter. Porque isso não pode acontecer. Mas, se houver esse espaço, em que as pessoas conversem, em que todos coloquem os seus problemas e os seus tabus, talvez seja um princípio para começarmos em apoiá-los e em eles quererem ser apoiados. Por outro lado, acho que os professores de alunos ciganos com problemas, querem muito situações práticas. Se não receitas, ideias, o que é diferente. (Haydée)

3. Ecoformação de Adultos: um conceito a (re)construir

“A chave para a produção de mudanças (simultâneas) ao nível dos professores e ao nível das escolas passa a residir na reinvenção de novos modos de socialização profissional, vividos nos contextos de trabalho, onde os professores são “condenados” a lidar com a singularidade, a complexidade e a incerteza que implicam uma prática artesanal baseada na improvisação, irredutível e incomparavelmente maior que a do saber racional” (Canário, 1999b:12).

“É precisamente a sua [a do profissional de educação] capacidade para adoptar a postura de aprender com as famílias e as crianças que lhe permite construir situações educativas pertinentes. É este carácter sistémico e “ecológico” da intervenção educativa que possibilita pôr em evidência e “reaproveitar” efeitos não previstos da acção educativa. (Canário, 1999d: 142).

Assim como as comunidades ciganas vivem em torno de uma acção sóciofamiliar dinâmica enquanto instância global, complexa e simultânea de educação, de socialização e de formação, o mesmo ocorre com os profissionais que experienciam contactos com pessoas de etnia cigana no âmbito das Animações na Rua e nos Mercados, da Animação Infantil e Comunitária, da Alfabetização Informal e Comunitária, tal como explicita Rui Canário (1999d:122), pois o “carácter ‘natural’ das situações de socialização faz delas situações formativas não intencionais [na medida que escapam ao controlo do docente e está-se no território do outro], e o carácter ‘construído’ das situações de formação as faz aparecer como situações deliberadas de socialização” [na medida em que a intencionalidade pertence apenas aos docentes, no caso das animações na rua e nos mercados]. Como é possível perceber-se no capítulo IV, as “modalidades alternativas de intervenção educativa” relevam, em simultâneo, destes dois tipos de acção de educação informal, as quais designamos como modalidade ecoformativa de formação de profissionais de educação.

O conceito de ecoformação, trabalhado por Gaston Pineau (1991), atribuindo uma acção formativa na relação que o sujeito mantém com o mundo *das coisas*, e o conceito de heteroformação, atribuindo uma acção formativa na relação que o sujeito mantém com *os outros*, estão ambos integrados simultaneamente e de modo interdependente no dispositivo formativo implementado pelo projecto Nómada, isto é, as *coisas* e os *outros* estão integrados, interagem, interdependem e se interpenetram nas várias situações de animação (na rua/mercado, comunitária, etc..).“O formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (eco-formação)” (Nóvoa, 2002:11). Sendo o conceito de ecoformação adoptado por António Nóvoa um tanto diferente do adoptado por Gaston Pineau, e aproximando-se mais do adoptado neste estudo, nomeadamente no que diz respeito ao efeito formador das emoções e dos sentimentos na relação com os outros, não responde, contudo, ao efeito formador da interacção e interpenetração existente entre *as coisas* – os contextos informais, fluidos, imprevisíveis e incertos - e *os outros* – docentes, crianças, jovens e adultos de etnia cigana - no seio dessas coisas – contextos.

Considera-se, pois, o conceito ecoformativo de forma abrangente. Não se trata apenas da acção formativa que os contextos físicos (*as coisas*) diferentes (espaços fluidos abertos, ao ar livre, dependentes das condições atmosféricas) exercem sobre o indivíduo, mas também da acção formativa que os contextos sociais (*os outros*) diferentes (espaços públicos, heterogéneos e dinâmicos), integrados nos contextos ambientais (*as coisas*), existindo uma relação interdependente entre eles. Entende-se, então, o conceito ecoformativo enquanto *ecologia social* e não apenas física ou ambiental¹⁸, por um lado. E, por outro lado, o conceito de heteroformação, considera um efeito assimétrico *dos outros* sobre o sujeito, descurando quer o efeito da reversibilidade de papéis em contextos sociais fluidos e de educação informal (por osmose, por impregnação), quer o efeito dos contextos físicos em que aqueles ocorrem – em espaços abertos e públicos e construídos de forma efémera na urgência da acção – como a rua, o mercado, o pátio, o bairro, isto é em espaços e contextos policronos e ricos em mensagens (Hall, 1996).

De acordo com Pierre Pastré (1999), o actor envolvido numa situação, num acontecimento, na linha daquela a que Philippe Perrenoud (1999) designa por “agir na urgência e decidir na incerteza”, confronta-se com três elementos: 1) a complexidade: “para além do número de elementos em

¹⁸ “Nascida na investigação em educação permanente, a ecoformação alimenta-se do ainda verde paradigma ecológico e ambiental. Colocando a lupa sobre estes traços de união que ligam pessoas e envolvimento, interroga largamente as relações dos homens ao mundo, dos homens à natureza, dos homens aos seus habitats” (Cottureau, 1998). Atribuindo à ecoformação alimento também no envolvimento social acrescentar-se-ia a esta definição «dos homens aos homens».

interacção, o facto de uma situação ser uma totalidade dinâmica indissecável”; 2) a incerteza, é a dimensão do evento, do acaso, do acontecer da situação, na sua não decomposição numa série de operações atomizadas; 3) a interactividade: “o actor transforma a situação mas também a situação transforma o actor: pode aprender dela” (Pastré, 1999:27).

Assim, com Furter (1983, citado por Canário, 1999d:82), considera-se mais adequado o conceito de “educogenia” dos processos educativos “ecológicos” (Furter, 1981, citado por Canário, 1999d:140), considerando os “processos educativos em que crianças e adultos (famílias, professores e outros membros da comunidade)” interagem. (Canário, 1999d:139).

Resumindo, adopta-se, no âmbito deste trabalho, o conceito de ecoformação enquanto espaço integrado de relação interdependente e retransformador entre o envolvimento físico (as coisas) e o envolvimento social (os outros). Ideia também expressa por Edgar Morin (1991, citado por Diez, 2001:104), quando nos diz que “o pensamento ecológico concebe o fenómeno em relação com o seu envolvimento – meio ambiente. Este, considerado de modo global, é não só constituído pelo contexto ‘físico’ mas determinado pelo conjunto das situações entre os seus actores.”

Em Josso também encontramos o conceito de contexto ecológico quando o descreve como espaços “nos quais se elaboram as experiências que nos são dadas ou que nos propomos viver” enquanto “contextos de interacções e de transacções connosco próprios, com os outros, com o meio natural ou com as coisas” (Josso, 2002:37), conceito muito próximo do ecoformativo defendido neste estudo, correspondendo a contextos onde as vivências não são intencionais *à priori*, tornando-se em experiência formativa *à posteriori* pela tomada de consciência dos seus efeitos formativos, pensando-as.

Salientando o efeito formador que o meio ambiente, tanto físico como social, exerce sobre a pessoa, Emilio Souto Diez (2001) define-o como sendo “um conjunto de interacções, tanto associativas como concorrentes ou antagónicas, em que cada uma das acções da pessoa entra, de modo aleatório, nessas interacções, as modifica e é modificado por elas”. Esta visão remete-nos “para uma nova dimensão da organização da formação tomando em consideração a sua dimensão ecológica assente em dois pressupostos: 1) considera as pessoas centros de interesse na sua relação com o meio ambiente; 2) fixa como objectivo final do sistema fazer com que as pessoas disponham de uma maior preparação, que lhes garanta um maior acesso à qualificação integrando, para o efeito, formações formais e não formais, independentemente do lugar onde elas foram adquiridas” (Diez, 2001:104-105).

Para Patrick Mayen (1999) “o envolvimento - essencialmente cultural – oferece uma multiplicidade de oportunidades sobre as quais um individuo pode apoiar-se para se desenvolver”. Este autor define dois tipos de situações potenciais de desenvolvimento: 1) situações ecológicas que não são organizadas intencionalmente para produzir aprendizagem ou desenvolvimento (educação informal); 2) situações construídas para produzir aprendizagem ou desenvolvimento (educação formal). Em ambos os tipos de situações “a actividade essencial dos individuos, para interpretar as situações nas quais se encontram e depois agir com eficiência, é a construção de significações.” (Mayen, 1999: 66).

Por seu lado, Michel Lobrot (s/d) define o envolvimento como podendo ser espacial (geográfico), temporal (histórico) e específico consistindo no meio ambiente humano, físico ou material, envolvendo contactos directos permitindo a experiência da influência das pessoas, através das suas atitudes que originam certos comportamentos, através das informações (crenças, ideias, tradições) que estes transmitem. Acrescenta, também, que esta informação se transmite por uma espécie de osmose. Conceito que se aproxima muito da educação informal de Abraham Pain (1990) e da formação experiencial de René Barbier (1997).

“Chamo esta posição ecológica na medida em que postula que na origem das mentalidades e nas posições e pertenças culturais e sociais assumidas, existe a influencia de um conjunto de correntes de ordem geográfica e histórica que exercem a sua acção sobre os individuos e que os orienta num ou noutro sentido” (Michel Lobrot, s/d).

Assume-se o conceito de ecoformação, traduzindo o processo de formação (influência) enquanto sistema ecológico (meio físico e social), no qual a pessoa (do docente, das crianças, jovens e adultos

ciganos) está imbrincada, sendo esta imbricação definida por Lobrot como “a inserção social, material e física de uma pessoa num dado conjunto, donde resulta a sua dependência existencial”.

Todavia, esta dependência existencial pode, também, explicar a ignorância e a rejeição com que as pessoas de uma determinada categoria social se relacionam com as pessoas de uma outra categoria (sendo-lhes estas, no entanto, úteis). Segundo Lobrot, este fenómeno estará na raiz do etnocentrismo.

Desta forma, entende-se que a característica central da ecoformação é ser artesanal, baseada na improvisação, na recriação e na apropriação dos contextos físicos e sociais de modo articulado, interdependente, integrado e global.

René Barbier (s/d) advogando a “improvisação educativa” como uma das condições para acontecer a escuta sensível, define-a como uma metodologia de acção. “A improvisação educativa, enquanto metodologia, supõe uma atitude do educador, ou do investigador em ciências sociais, assente na ideia da autorização (tornar-se autor de si mesmo) e da pedagogia do potencial pessoal”. Para este autor, improvisar é arriscar-se e atrever-se a estabelecer uma relação de compromisso com o outro, é actualizar as contradições e entrar no conflito, na dissonância afectiva e cognitiva, é *insight* em acto que permite uma mútua revelação: a de si mesmo e a do outro.

Reflexões e sentimentos sobre as vivências (trans)formadoras que os contextos de intervenção educativa não formais, fluídos, acelerados e imprevisíveis produziram nos docentes que as protagonizaram

Relativamente ao **Centro de Animação Infantil e Comunitária** a Ana e a Marta manifestam-se:

Eu acho que o CAIC foi assim o sítio onde eu tenho construído qualquer coisa. Porque já estou lá há um tempo que me permite dizer isso. Tem sido um sítio que também tenho gostado imenso. E tenho gostado muito do trabalho ali. (Ana)

Eu acho que deitei um bocado para trás das costas determinadas coisas que eu tinha muito instituídas na minha cabeça a nível da profissão.(...) [Quando fôr para o Jardim de Infância] Eu acho que já vou ter uma postura completamente diferente. Já me vai custar. Vai-me custar talvez mais naquelas regras instituídas. Coisas que a gente, aqui, teve que ir flexibilizando. Mas acho que vou muito mais enriquecida. Eu acho que o trabalhar nestes meios nos faz abrir um bocado mais os olhos para realidades que estão mesmo ao pé de nós mas que a gente não as vê ou não as quer ver. É preciso ter abertura de espírito para ir aprendendo a lidar com este tipo de população neste meio. (...) Sinto que aprendi em termos profissionais. Eu acho que, no trabalho aqui, nós não somos só educadoras, não é? Somos um bocadinho de tudo: confidentes, assistentes sociais, mediadoras, e, nesse aspecto, eu acho que enriqueci muito. Não foi só em termos profissionais, foi em termos pessoais também. (Marta)

Relativamente ao **Projecto de Alfabetização Informal e Comunitária**, a Nelma e a Íris confessaram:

Foi uma experiência muito válida, embora tenha sido um período de tempo muito curto. Como pessoa, acho que aquele ano para mim foi muito positivo. Acho que não sou a mesma pessoa. Aquela gente transmite-nos qualquer coisa, não sei explicar muito bem o que é, mas acho que hoje não sou a mesma. (...) Vejo as coisas de maneira diferente. (...) O facto de estarmos a partilhar, com eles, momentos e partilharmos a experiência de vida deles. Recordo-me de muitas situações que vivi com eles, momentos festivos que partilhei com eles, desde os aniversários dos miúdos, o nascimento, os casamentos, embora não tenha assistido a nenhum, mas partilhávamos os preparativos, tudo aquilo que, para eles, tem muito significado e que eu pude partilhar de perto, transmitiu-me, não sei... Houve muita modificação em mim, tanto a nível pessoal como profissional. Aquela gente é muito especial. (Nelma)

[Se tivesse oportunidade] ia novamente experimentar [o PAIC] mas tê-lo-ia agarrado de uma forma diferente. Ia novamente ver o que é que ia acontecer, já com todo o caminho que tinha feito, mas tenho a certeza que não ia chegar lá com bata de professora, nem com preocupações de professora, nem com a preocupação de ter que ensinar isto neste mês e ter

que ensinar aquilo naquele mês porque tinha um programa a cumprir. Ia certamente numa atitude muito mais descontrainda. (...) Para já, um projecto daqueles, acho que não é para um ano, nem para dois, nem para três, não pode. Porque tinha que passar por muitas coisas com eles, tinha que fazer as coisas de modo diferente, tinha que estar com eles da forma que eles quisessem estar comigo e não ia estar com eles da forma que eu queria estar, que era como professora. Por isso é que eu achei que não fazia lá falta um professor. Não estava a fazer nada daquilo que tinha estado a aprender e daquilo que tinha feito nos anos anteriores. Para que é preciso um professor para estar a brincar e a fazer legos? Naquela altura para mim não fazia sentido. Fazia sentido para uma educadora, um animador, mas nunca para um professor. Porque um professor chega à escola e ensina o I, ensina o A, ensina a ler, ensina a escrever, ensina a contar e acabou. E não é. Aliás há muitas coisas que não resultam em termos de sucesso dos alunos e dos professores. Os professores também têm insucesso. Não se fala do insucesso dos professores mas também têm. Não falam dele, têm vergonha e têm medo. Mas os professores têm insucesso e até têm mais insucesso que os alunos se forem ver bem as coisas como elas são. Os professores é que têm insucesso não são os alunos. Ia com o espírito diferente. Não ia preocupada com as coisas do programa do 1º ciclo do ensino básico de certeza, ia preocupada em conhecê-los, ia preocupada em estabelecer relações com eles, ia preocupada em ensinar as coisas no ritmo e na quantidade que eles fossem exigindo, que eles fossem pedindo, sem preocupações de programas, sem preocupações de nada. E alinharia e entrava numa situação destas. Ia novamente para o CAIC. (Íris)

Relativamente à **Animação nos Mercados e na Rua**, a Brígida, a Maria, a Catarina, a Lucrecia e o Pedro explicitam:

A primeira vez, foi um bocado esquisito, porque eu não sabia o que ia lá encontrar, eu fui porque senti obrigação de ir [para apoiar a investigadora]. E pensei que nunca me ia integrar naquilo. Mas eles não, parece que, na altura do convívio com aquele pessoal, ele era o entrar em contacto com eles, é o estar, é o relacionar-me, é o perceber como é que eles são, e isso. Se calhar, é levar-nos a interiorizar-nos, a reflectir, e a ver que, afinal de contas, não somos só nós que temos coisas boas, porque os outros também têm. No fundo, nós pensamos que os ciganos são uma raça à parte, mas não, e, às pessoas, não é muito fácil aceitarem isso. Eu não aceitava muito bem relacionar-me com os ciganos desta maneira. Agora eu ir para o mercado e trabalhar com os ciganos?! Isso não me entrava cá muito. Mas, no fundo, a gente encontra valores. E que ficamos um bocado agarrados àquilo que encontramos e que sentimos, é verdade. Nunca pensei que chegaria lá e que ficaria agarrada àquele trabalho ou que sentiria falta de estar lá. (...) É um momento diferente, mas que nos faz bem, o estar em contacto com os miúdos, e com aqueles miúdos! Que é um trabalho diferente é, e, se alguém sai de lá valorizado somos nós, ou melhor sou eu. Este é um trabalho mais informal, em que eu não vou para ali com a preocupação de ensinar isto ou aquilo aos meninos, mas de estar com eles, de lhes dar aquilo que lhes interessa e de me relacionar com eles e de me atrever um bocadinho, e de ver o que se passa com eles, não vou numa de lhes ensinar. Vou descontrainda. (Brígida)

A princípio foi a rejeição, mas depois pensei assim: “não, eles também precisam. Então vamos ajudá-los.” (...) Eles até aceitam que eu vá lá trabalhar com eles. Eu tenho é que aceitá-los como eles são. Este método já chegou, como modelo, a Silves. Agora, quando eu passo pela rua, eles vêm ter comigo e dão-me beijinhos e tudo. E pensar: estou aqui é para os ajudar, é para lhes dar possibilidades de eles fazerem qualquer coisa que lhes seja útil e que, no seu dia-a-dia, não têm oportunidade de fazer. Quando cheguei ao mercado já estava por tudo. O ter contacto com outras crianças, foi uma coisa gira. Penso que, ao virem ao mercado, eles [as crianças do ATL] não nos diziam: “vamos aos ciganos” ou “não quero ir porque estão lá os ciganos”, nada disso. Eles vinham, sentavam-se, faziam os trabalhos que eram propostos e brincavam com eles. Acho que eles ganharam imenso. Tiveram contacto com uma outra sociedade e, se calhar, com o evoluir da coisa, até vão ver o cigano com

outros olhos, de uma outra forma que, se calhar, os pais não vêem. O contacto com eles acho que lhes fez muito bem. (Maria)

No princípio, achava que era tudo muito imprevisível, mas agora há já uma tão grande maleabilidade que uma coisa para nos surpreender tinha de ser uma daquelas assim mesmo... Acho que a nossa postura é já tão pouco rígida, que a margem de imprevisibilidade é já tão grande, que já lidamos com aquilo de uma maneira natural. O trabalho no mercado, ou na rua, no contacto directo, em que estás a tentar criar laços com aquelas pessoas, em termos de crescimento pessoal é muito acelerado e penso que se vai muito longe. Quando chegamos, montamos, estruturamos, contamos uma história, estamos nós a agir e a controlar a situação toda. Mas há momentos em que estamos a reagir face àquilo que está a ser pedido, dando resposta àquilo que achas que tens que fazer, e aí reages sucessivamente. É a tal coisa da imprevisibilidade. (Catarina)

Comecei a fazer outra vez a Animação na Rua com a comunidade cigana em frente das barracas, com umas placas de contraplacado (...). Então, com o meu 2 CV, uns garrafões de água para lavar as mãos - estamos a falar de um bairro que não tinha nem uma bica de água! -, e com as placas de contraplacado para servirem de assento e de sítio para pintar de côcoras. E depois, com o Bostik, colocavam-se os trabalhos das crianças nas paredes das barracas para os pais, e toda aquela gente, valorizarem os trabalhos dos miúdos. (Lucrecia)

Também gostei de trabalhar com os miúdos na Animação de Rua. É um trabalho muito difícil de fazer e eu fui secundado por dois animadores socioculturais e, mais tarde, por uma mediadora cigana. Um professor que não está nada habituado a ir para um bairro de barracas, onde há tráfico de droga, a lidar com miúdos a 50 metros das barracas e dos carros, com movimentos suspeitos, coisas obscuras que nós desconhecemos. A mim custou-me um bocado ir. Mas, depois das primeiras vezes, os miúdos já me conheciam da escola, já me identificavam facilmente. Foi muito gratificante. O meu estatuto na escola subiu imenso. Os miúdos, na escola, tinham um carinho muito grande por mim, na forma de se relacionarem comigo. O facto de me verem lá [no bairro], davam-me muita credibilidade. Quando havia problemas com miúdos mais velhos, eu resolvia facilmente os conflitos. Eles diziam muitas vezes: "Pois, vocês estão a ser racistas", e eu explicava-lhes: "se for ao bairro e se tiver uma atitude que tu não concordas, tu também me vais dizer que eu não posso fazer isto ou aquilo". E aí eles ouviam-me e tinham por mim muito respeito. E ficavam muito admirados: "Mas o professor aqui! Vem para aqui trabalhar?" Isso para mim foi uma actividade que gostei de fazer. (Pedro)

Relativamente à **Educação de Adultos**, a Íris, a Diana e a Lia revelaram:

"Eu estive 4 anos com cursos de adultos na Bela Vista, ao longo dos quais eu fui-me adaptando e fui percebendo (...). E depois foi muito engraçado porque eu conheci os pais dos miúdos do Centro de Animação Infantil e Comunitária, e também percebi quando os miúdos que eu já conhecia do ano anterior e que, se calhar, tinha tido uma atitude muito mais rija com os miúdos, perante os pais a minha atitude começou a ser mais mole. Mais mole não no sentido de permitir desrespeito ou qualquer tipo de agressividade ou isso, mas mais mole no sentido de tentar perceber porque é que eles eram assim, porque é que tinham aquela atitude e porque é que se comportavam daquela maneira, porque até estavam perante os pais. E comecei a perceber o que é que era falta de respeito e o que é que não era. Porque, para nós, que não somos ciganos, determinadas palavras e frases e posturas são falta de respeito, e, para eles, para os ciganos, porque têm uma vida completamente diferente, não são falta de respeito. São coisas normais e naturais. Ora, se eles tomam essas posturas que eu entendia como falta de respeito ao pé dos pais e os pais [permitted]... Se não eram mal educados, não me faltavam ao respeito e [os pais] permitiam, então é porque, se calhar, as coisas são encaradas de outra maneira. É porque, se calhar, não são mesmo ofensivas. E o problema, se calhar, em relação aos meninos ciganos, é quando nós pensamos que o que eles dizem é ofensivo não o sendo, não tendo essa intenção. Muitas vezes não têm, algumas terá. Eles

também sabem ser ofensivos. Os miúdos ciganos - eu também não sei se é por ter conseguido construir com eles uma relação de afectividade - mas em relação a mim, mesmo aquelas coisas que nos dizem, as barulheiras que fazem, as respostas que dão, aquilo tudo - não são ofensivos. Comecei a não me sentir ofendida com determinadas coisas. A achar que era natural, que era da vida deles, a utilização de certas palavras que era comum no seio familiar e que não me estavam a querer ofender, porque tive o contacto com os pais e dos pais com os filhos. E fui conseguindo perceber estas coisas.” (Íris)

“A ideia que eu tinha, na escola, dos meninos de etnia cigana quando eu ainda não conhecia o Recorrente, era assim: os meninos têm de cumprir estas regras, e têm que estar aqui e têm que saber estar, esta era a minha postura. Eles têm este horário para cumprir, são iguais aos outros, e têm que vir. E quando lá chegavam as mães, eu mandava vir com elas, procurava levá-las, enfim, com uma luva, mas queria levá-las onde eu queria chegar. Tinham que cumprir aqueles horários. Nunca tive nenhuma incorrecção nem nenhuma falta de postura de gente cigana. Relativamente às crianças, nunca. Eu também só não os ajudava se não podia, mas isso também qualquer um, não é verdade? (...) Mas nessa altura eu pensava assim: eles têm que ter isto [a escola] exactamente como os outros, eles têm que cumprir exactamente como os outros, eles têm que fazer exactamente como os outros. Eu era rígida, dentro daquilo que eu podia. Quando eu comecei com o Recorrente com eles, eu aí modifiquei um pouco a minha forma de estar, porque, quando eu, à noite, passei a ter os pais, eu comecei a entender melhor as razões que eles apontavam à escola e a maneira deles estarem na escola. Com isto não quer dizer, de maneira nenhuma, que nós constituamos, dentro da escola, um estatuto diferente para as crianças de etnia cigana e outro estatuto diferente para os outros, de forma alguma. Agora, a minha maneira de ver, de observar, de os chamar, de os levar a cumprirem os horários, as regras, etc. é que já é de uma forma diferente. Já não é com aquela rigidez, porque eu passei a compreender porque é que as meninas abandonam a escola; comecei a compreender porque é que os mais velhos, nessa altura, ficavam com os mais novos; fiquei a perceber porque é que uns dias trazem tudo e mais alguma coisa e noutros dias, se for preciso, não traziam nada; deixei de fazer aquela crítica sobre o luxo que ostentavam e que lhes faltava no resto - a mais velha toda bem posta e os mais novos menos cuidados. Eu comecei a compreender e a ver isso tudo de outro jeito, porque eu passei, no Recorrente, a ter uma ligação com eles, não só de professora, mas de estar ali sentada ao lado deles, e eles desabafarem muitas vezes. Eu passei a compreender melhor essa etnia (...). Passei a ter outro papel.” (Diana)

“Não sabia o que era a Educação de Adultos, não sabia como era relacionar-me com gente crescida, porque toda a minha referência, todo o meu trabalho tinha sido com crianças. Mas têm sido os anos mais gratificantes da minha vida, que me têm ajudado a crescer muito, não só como profissional mas principalmente como pessoa. E é aqui que entra o trabalhar com outras pessoas (...). Fiquei destacada num bairro que, também, para mim, tem sido muito importante, tem sido um caminho meu. O meu farol, é o bairro da Bela Vista. Então, aí, pude contactar com populações de diferentes etnias, e é aí que, realmente, eu digo que tenho crescido como profissional e tenho crescido, sobretudo, como pessoa. (...) Acho que preocupava-me em tentar percebê-los e em criar uma relação de afeição com quem estava à minha frente. E, depois, a partir daí, tentava caminhar em direcção aos objectivos pedagógicos que eu queria ou que eu tinha que transmitir. (...) O que eu quero é que aquelas pessoas que estão comigo, mais importante do que elas aprenderem a ler e escrever (lógico que é importante), é que elas cresçam com maior segurança, com uma maior auto-estima, com uma maior vontade de agarrem a sua vida “pelos cornos do touro”, e também elas dizerem “eu sou feliz, eu estou bem comigo, eu gosto de mim, eu gosto daquilo que eu faço”. Porque, às vezes, os maiores problemas que a gente enfrenta...Eu, pelo menos, tenho muita dificuldade em saber lidar com a negatividade do olhar que elas têm sobre elas próprias. E, eu, por mais que chegue lá e que tente estar de uma maneira diferente - umas vezes é a cantar, outras vezes é a gritar - para tentar fazer sair aquelas pessoas da letargia em que elas estão, [tenho muita dificuldade]. Há momentos em que eu não consigo. E venho triste, um

bocado frustrada, mas depois penso que isso não depende só de mim, não é? Que isto só se consegue com o tempo (...). É importante que a gente se veja uns aos outros, não como alguém que está acima de nós mas alguém que está ao nosso lado e que nos pode ajudar e que nos pode ensinar e a quem nós também podemos ensinar. E aí começa a crescer a amizade quando a gente começa a ver o outro, consegue olhar olhos nos olhos (...). São estas coisas que, a mim, me ajudam a estar no Ensino Recorrente e que eu retiro como avaliação. O resto acho que passa muito à margem.” (Lia)

CAPÍTULO III – PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO EM CONFRONTO

“Não há indivíduos bem ou mal socializados, mas indivíduos socializados diferentemente em função da sua própria história e da pertença a este ou aquele grupo social e das relações desse grupo social com os outros grupos sociais.” (Thin, 1998:37)

Claude Dubar (1997:25), define a socialização como sendo um processo descontínuo de construção colectiva de condutas sociais que integra três aspectos complementares: o aspecto cognitivo traduzindo-se em *regras*; o aspecto afectivo exprimindo-se em *valores*; o aspecto expressivo simbolizando-se por *signos*.

G. H. Mead (citado por Dubar, 1997:92-93), diz-nos que o processo de socialização “sendo uma construção progressiva de comunicação do Eu como membro de uma comunidade que participa activamente na sua existência e na sua mudança, passa por três etapas: uma primeira, em que a criança tem em consideração os papéis desempenhados pelos que lhe são próximos e “significativos”; uma segunda, em que a criança tem em consideração as regras do jogo dos outros “generalizados”; uma terceira, em que a criança interiorizou as regras do grupo, adoptando o espírito do grupo, permitindo-lhe afirmar-se enquanto indivíduo membro de um colectivo.”

Podemos distinguir, segundo Max Weber (citado por Dubar, 1997:90), dois tipos de socialização: a *socialização comunitária* que “assume formas unificadoras e assenta no ajustamento das pertenças (família, clã, aldeia, etnia); a *socialização societária* que “implica uma dissociação e uma autonomização crescente dos campos de actividade social cuja configuração depende das relações entre os interesses dos actores implicados”.

De acordo com Crespi (1997:186), podemos associar à socialização comunitária a *socialização primária* “que se desenvolve, a partir da 1ª infância, sobretudo nas interrelações pessoais, através das relações familiares e de grupo (relações de vizinhança, entre indivíduos da mesma idade, amigos, etc..), e à socialização societária a *socialização secundária* que “ocorre sobretudo a nível dos sistemas e subsistemas sociais não só através das instituições educativas e formativas, mas também através dos diferentes agentes de produção cultural (escolas, universidades, cursos de especialização, igrejas, associações, organizações profissionais, meios de comunicação de massa, partidos políticos, etc..)”

Claude Dubar (1997:94-98) também distingue a socialização primária em que há “imersão dos indivíduos naquilo que se chama “mundo vivido”, o qual é, simultaneamente, um “universo simbólico e cultural” e um saber sobre este mundo” (p.94), fazendo-o a partir de um saber de base que se incorpora na e com a aprendizagem ‘primária’ da linguagem (falar, ler e escrever). “A chave essencial da compreensão dos mecanismos e dos resultados da socialização primária é a valorização que é feita dos diferentes saberes possuídos pelos diferentes adultos ‘socializadores’ e das relações que estabelecem com os diversos ‘socializados’”. (p.95). A socialização secundária atribui-se essencialmente às transformações realizadas pelo trabalho, pelos saberes e pelas relações sociais, sendo que esta nunca apaga totalmente a identidade construída no final da socialização primária. (p.98).

Edward T. Hall, articulando com o conceito de socialização, distingue três níveis de cultura enquanto forma de comunicação: “a forma como o homem, ao educar os seus filhos, comunica com eles em três planos diferentes, movimenta-se entre três tipos diferentes de conhecimento e de consciência e impregna cada experiência com três espécies distintas de emoções designada a tríade fundamental: o formal, o informal e o técnico” (1994:47): a *cultura primária* fundamental é o tipo de cultura em que as regras são conhecidas de todos e por todos respeitadas, mas praticamente nunca definidas. Estas regras são implícitas e consideradas evidentes; é impossível a um indivíduo médio defini-las enquanto sistema e são geralmente não conscientes (nível formal); a *cultura secundária*, ainda que completamente consciente, é dificilmente acessível aos estranhos. É uniforme e liga os indivíduos uns aos outros (nível informal); 3) a *cultura terciária*, manifesta ou explícita, é aquilo que nós percebemos

em cada indivíduo e partilhamos com ele. É a fachada que se apresenta a toda a gente. Sendo facilmente manipulável, é menos estável e menos segura, quando se trata de tomar decisões (nível técnico) (1996:250).

François Dubet (1996) parte do princípio que o actor está em permanente processo de socialização, que para aceder ao conhecimento da experiência social se deve partir da subjectividade do actor e que cada experiência social resulta da articulação de três lógicas da acção:

- A *lógica da integração*, em que o actor se define pelas suas pertenças (comunidade): a) identidade integradora; b) nós/eles; c) valores; d) condutas de crise. A lógica da integração assenta nos processos de socialização que remetem para formas de explicação causal ou estrutural.

- A *lógica da estratégia*, em que o actor tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses (mercado/competição social): a) identidade recurso (*hábitus*, etnicidade, minorias); b) concorrência; c) poder; d) desbloqueamento contra a abertura. A lógica da estratégia assenta nos constrangimentos de situação e o modo de explicação assenta no modelo do sistema de interdependências.

- A *lógica da subjectividade* em que o actor é crítico (cultura/sujeito); a) empenhamento; b) obstáculos; c) cultura com definição histórica do sujeito; d) alienação e dominação. A lógica da subjectividade é definida pela tensão entre representação do sujeito e relações sociais e é explicado por um sistema dialéctico.

Do que atrás ficou exposto, infere-se que os processos de socialização nas comunidades ciganas que, de seguida, são abordados, referem-se ao modo de socialização primária e comunitária, nos quais existe impregnação de valores, regras e signos, regendo-se, simultaneamente, por lógicas de acção de integração, de estratégia e de subjectividade. Assim como os processos de socialização escolares, que mais adiante são explicitados, referem-se, do ponto de vista das comunidades ciganas, ao modo de socialização secundária e societária que estas experienciam, a qual veicula também determinados valores, regras e signos, nos quais também se interligam as lógicas de acção de integração, de estratégia e de subjectividade.

Sintetizando, a socialização é um processo que

“não se restringe à idade da infância nem à adolescência, mas que atravessa toda a nossa vida, em diversas instituições, em diversos contextos, em contacto com os mais diferentes parceiros, na nossa vida profissional, na nossa vida pessoal e afectiva. (...) Um processo social também marcado pelo constrangimento, no sentido em que, também corresponde a um processo de adaptação das pessoas à vida social. (...) Um processo largo, multiforme e cobrindo todo o ciclo vital, não pode ser reduzido às vivências escolares, nas suas vertentes formalizadas. Pelo contrário, são os momentos escolares que têm que ser integrados nesta grande matriz, sendo fundamental que nos espaços escolares se esteja atento para tirar partido de todos os aspectos não formais.” Canário (1999a:26-27)

1. Socialização nas Comunidades Ciganas

Vários são os autores (Amiguiño e al., 1993; Amiguiño, 1999; Lopes da Costa, 1996; San Roman, 1994, 1997; Cortesão & Pinto, 1995; Nunes, 1996; Enguita, 1996, 1999; Liégeois, 1994a e 1994b, 1997; Boumard, 2000; Fernandes, 1999; Montenegro, 1999; Mendes, 1998; Pinto, 2000; Casa-Nova, 2002) que se debruçaram sobre os processos de socialização das crianças e jovens no seio das comunidades ciganas confrontando-as com os processos escolares de socialização. Tentar-se-á descrevê-los global e sucintamente, ancorando-os, também, no conhecimento empírico que a

investigadora possui de algumas comunidades ciganas desde 1992. Assim, o “tipo”¹⁹ de pessoa de etnia cigana aqui descrito refere-se, apenas e só, às comunidades²⁰ abrangidas pelo projecto Nómada (Península de Setúbal, Alentejo e Algarve).

A família enquanto unidade de produção

Para o povo cigano, a família, como um todo, é, simultaneamente, uma unidade de produção e de organização social.

Ao nível da produção (sustento e sobrevivência económica), podemos enunciar, ao nível dos ciganos portugueses – chamados *calé*²¹, várias ocupações profissionais, tais como a venda de muares, a venda ambulante, a cestaria, os trabalhos agrícolas sazonais, o canto e o baile²². Estas actividades parecem ajustar-se melhor à sua organização social, devido a algumas características laborais inerentes: assegura a autonomia dos movimentos; permite estar na companhia dos seus; garante ganhos diários. São, pois, actividades que podem ser exercidas colectivamente (em família nuclear ou extensa), uma vez que esta proporciona elasticidade na força de trabalho necessária para enfrentar as variações da oferta (artesanato); serve melhor a necessidade de concentrar esforços na actividade em momentos determinados (venda ambulante); requer deslocações amplas e a sua actuação, como grupo, melhora os termos das negociações (trabalho agrícola ou artístico). Geralmente, a unidade familiar presta-se a ser um agente produtivo viável e muito superior à soma dos indivíduos que a compõe.

O cigano não necessita acostumar-se a cumprir um horário sistemático, nem a um esforço regular, nem a adquirir hábitos disciplinados, porque o seu trabalho é flexível e descontínuo. Não necessita formar-se para a responsabilidade no desempenho individual porque move-se sempre pelo amparo do grupo – seja este a família nuclear ou extensa, o clã ou a ‘campanha’ (ou ajuntamento) ocasional. Não vê nenhuma utilidade em submeter-se às rotinas impessoais da organização burocrática (escolar) nem às ordens de um chefe directo, porque aspira ser o seu próprio chefe e a não depender de outra autoridade que não seja a familiar. Acha inadmissível ver-se fechado durante horas porque cresceu ao ar livre e vai trabalhar provavelmente nas mesmas condições. Não quer ver-se classificado pela sua idade escolar ou pelo seu rendimento escolar porque estas divisórias contradizem as normas de colaboração ou de subordinação entre iguais ou entre parentes. A cultura cigana valoriza o ócio, como em outras culturas tradicionais e policronas. “As comunidades ciganas não abdicam da sua função educativa e fazem-nos de uma forma integradora, interdependente e global. Parece não existir distinção entre o trabalho, produção e consumo, entre aprendizagem e lazer, entre coesão familiar, assunção de responsabilidades perante o grupo e socialização. A função educativa do grupo é indispensável para a manutenção da coesão familiar: as crianças e jovens são assunto de todos: avós, primos, tios, irmãos...Cada um é necessário e contribui para o todo. As aprendizagens fazem-se gradualmente e integradas nas funções socioeconómicas da família” (Montenegro, 1999a:20-21).

O papel do trabalho na socialização

As crianças aprendem o desempenho dos trabalhos que realizam com os seus pais perto deles, mediante a sua progressiva incorporação, observando primeiro e participando depois, mas ao seu próprio ritmo, sem que se exerça pressão sobre elas. “Ironicamente, muitos dos elementos que o

¹⁹ Salvaguardando o facto das comunidades ciganas serem heterogéneas tanto no grau de aculturação já sofrido, como nos estratos económico-sociais, encontram-se contudo alguns traços culturais comuns em muitas delas, os quais foram aqui isolados apenas para uma sistematização académica. Daí utilizar-se o conceito sociológico werbiano “tipo”.

²⁰ De acordo com Patrick Brun & Dominique Bachelart (2000:142), distinguimos comunidades - grupos em que estamos entre nós, ou entre si - de colectividades - grupos em que estamos com outros, nós e os outros. Neste sentido, seria, talvez, mais adequado falarmos de comunidade(s) cigana(s) e de colectividade(s) escolar(es), ansiando, contudo, para que a escola se transforme numa verdadeira comunidade educativa.

²¹ São comumente designados Rom o conjunto dos ciganos, distinguindo-se no seu interior três ramificações: os Rom que vivem essencialmente na Europa de Leste e Central, os Sinti ou Manouches que vivem na Alemanha, na França e norte de Itália e os Calé que vivem na Península Ibérica, sul de França, Finlândia, Grécia, Irão e Iraque.

²² e, ultimamente, através da assistência social (Rendimento Mínimo Garantido ou Rendimento Social de Inserção), os cursos de formação profissional ou de alfabetização, mas que o obrigam a receber apenas ao fim do mês a sua bolsa ou prestação. Situação nova a que não estão habituados. Além disso, nenhum dos seus familiares os podem substituir caso não possam cumprir a tarefa. O mesmo não acontece nas suas tradicionais ocupações.

mundo não cigano descobre penosamente como fórmulas alternativas e progressistas para o ensino encontram uma prática regular entre os ciganos: aprendizagem individualizada, respeito pelo ritmo e os interesses individuais, combinações de trabalho e ensino, cooperação entre as diferentes idades, adultos que funcionam monitorizadamente, etc.” (Enguita, 1999:19).

A criança cigana trabalha como membro da unidade familiar, numa relação indissociável dos laços afectivos e de dependência mútua que unem os seus membros. O seu único chefe é o seu progenitor, ou algum parente adulto, e o compromisso entre trabalho e ócio da família cigana inclina-se sempre para o ócio (do ponto de vista da sociedade dominante e maioritária). O cigano não vive para trabalhar, mas trabalha para viver.

Os adultos e crianças ciganas não competem no mercado de trabalho, mas complementam-se numa economia de lógica doméstica. A competição acontece entre núcleos familiares, clãs, linhagens, por segmentos do mercado (no comércio, é o calçado ou a confecção; o mesmo acontecendo no artesanato ou no espectáculo), mas uma vez estabelecida a área e território de cada um, quanto maior for o número de elementos do grupo que participam nas actividades produtivas, menos será o esforço individual investido e maior será o resultado obtido, ou ambas as coisas simultaneamente, aumentando o tempo dedicado ao ócio (trabalho cooperativo em prol do bem estar colectivo, ainda que restrito a uma família).

Obviamente que, nesta lógica de sobrevivência, é natural que a obrigatoriedade de ir à escola, se torna irrelevante. As feiras e mercados, as temporadas turísticas, os contratos ocasionais, para além de outros factores relacionados com as celebrações, os problemas familiares, as deslocações, os conflitos internos (lei cigana, contrários) são motivações mais do que importantes para não frequentar à escola ou cursos de formação. Pode dizer-se até que a frequência escolar mínima é garantida porque, de certa forma, é considerada como uma contribuição financeira indirecta para a manutenção do nicho económico e social familiar (encarando-o como um trabalho remunerado, nomeadamente, no que diz respeito à assistência social, como é o caso do Rendimento Mínimo Garantido, ou os abonos de família, por exemplo).

A família enquanto organização social

De facto, as comunidades ciganas, vêm-se confrontadas hoje, com uma lógica de organização social, baseada na emancipação da mulher e nas relações democráticas, distinta da sua, profundamente tradicional e conservadora. Com efeito, a subordinação da mulher ao homem, “em que, em pequena, a menina obedece ao seu pai; em mocita obedece ao pai e aos irmãos; em casada obedece ao marido; em velha, obedece aos filhos”; e a subordinação em relação à idade, em que “os filhos obedecem aos pais (mesmo em adultos), os jovens obedecem aos adultos e a todos os ‘homens de respeito’, que são sempre homens mais velhos (havendo uma hierarquia análoga entre as mulheres, se bem que a sua lealdade seja sempre em relação ao mundo dos homens)” (Enguita, 1999:53), contrastam bem com os ideais dos países do mundo ocidental e/ou ditos democráticos.

Contudo, esta hierarquia não implica uma distância física ou funcional entre si: as crianças estão sempre presentes no mundo dos adultos, colaboram desde muito cedo na manutenção económica da família e unem-se e procriam (abundantemente) em idades (comparativamente às nossas) muito precoces. Os filhos são uma fonte de segurança, ao longo do tempo, e, talvez, mesmo a única para os anciãos. Seguindo esta ordem de ideias, a actividade económica sendo subsidiária e/ou parasitária da não cigana, cada família tem de ser capaz de defender, em qualquer momento, a sua quota de mercado, o seu nicho económico, sendo que a primeira linha de defesa é a própria família, e a segunda, e talvez a mais importante, é a linhagem²³.

O meio ambiente em que vive a criança cigana é protector. A abundância de irmãos, a proximidade dos parentes, a convivência de gerações, assim como a precariedade da habitação, fazem com que a

²³ Segundo Mariano Enguita (1999) os elementos-chave que constitui o núcleo duro em torno do qual gira o povo cigano são: a fidelidade à família extensa e à linhagem, a solidariedade entre os seus membros, a viagem: o nascimento, a boda e o enterro são uma outra fonte de deslocações, para além das actividades económicas e dos ‘contrários’ e vinganças (solidariedade da linhagem). Segundo Albert Garrido (1999) os valores determinantes da cultura cigana, os que constituem a sua medula e são inseparáveis dos seus modos de vida são: a coesão da família, a solidariedade, os respeito pelos mais velhos, a protecção às crianças, a mulher enquanto transmissora da cultura, o valor da palavra dada, a predisposição para viver o presente.

criança possa mover-se com relativa liberdade no meio envolvente imediato, pois está sempre acompanhada ou vigiada directamente por um adulto ou um irmão mais velho. Se, para além disso, a família está num acampamento, num bairro ou numa aldeia, com os limites estabelecidos, a comunidade encarrega-se, também, de modo espontâneo, de protegê-la porque sabe quem é e a que família pertence.

Assim, o meio envolvente oferece à criança cigana o que não há muito tempo as aldeias rurais ofereciam às suas crianças. Tudo parece acontecer ao contrário do mundo não cigano. Enquanto que os pais não ciganos têm que se afastar dos filhos para trabalhar, os ciganos, com frequência, não o querem fazer e, às vezes, não o podem fazer mesmo que o queiram. As crianças mais pequenas podem estar desescolarizadas porque, e apenas se, os seus irmãos mais velhos também o forem, e, por sua vez, os irmãos mais velhos, nomeadamente as irmãs, o devem também estar para que os mais pequenos não tenham que ser escolarizados. A peculiaridade dos ciganos consiste em manter, hoje, as normas sociais que os não ciganos abandonaram, ontem.

A família não cigana contemporânea transferiu ou cedeu muitas das suas funções, totalmente ou em parte, a outras instituições. Uma das transferências mais notáveis é a custódia e a socialização da infância, que tem sido confiada a uma instituição especializada, a escola. A não dependência da escola, nesta óptica, é considerada, pelos ciganos, como motivo de orgulho.

A educação das crianças ciganas é muito permissiva. A criança obtém, geralmente, o que quer, dentro das disponibilidades, e, serenamente, deixam-na fazer quase tudo. Não exercem nenhuma pressão sobre a criança para que se comporte de modo ordenado nem para que obtenha qualquer êxito, excepto em mostrar valentia para o rapaz e recato para a rapariga. Permite-se-lhe estar sempre presente no mundo dos adultos a participar na maioria das suas actividades. Ao contrário da criança não cigana que se encontra dividida entre a escola e a casa, a criança cigana encontra a função da escola e a da família fundida, como um todo, no seu contexto familiar.

Problemas que a escolarização coloca aos ciganos

“Sedentarizar para escolarizar? Pode dar-se uma interpretação alternativa: escolarizar para sedentarizar!” (Enguita, 1999:45). À qual acrescentar-se-ia, subsidiar para sedentarizar, sedentarizar para controlar, controlar para normalizar/assimilar.

Em Portugal, as comunidades ciganas têm vindo a sedentarizar-se devido a políticas sociais como o Rendimento Mínimo Garantido (RMG) e o Programa de Realojamento (PER), ainda que procurem continuar a utilizar actividades económicas baseadas na mobilidade (desde o trabalho agrícola temporário até à venda ambulante nas vias públicas, nas feiras e mercados). Mas o sistema político e burocrático português ainda não encontrou soluções político-administrativas eficazes para resolver algumas contradições emergentes da aplicação das leis e orientações normativas. Por um lado, uma das condições para obter a contribuição financeira (o RMG) é ter-se um atestado de residência e enviar os seus filhos à escola ou irem eles próprios à escola de adultos e/ou formação profissional. Por outro lado, quando as comunidades ciganas, nomeadamente as mais pobres, se fixam em terrenos baldios, as autoridades e as populações as escorraçam, porque são indesejadas. E, novamente, se vêem obrigadas a deslocar-se para outra freguesia, na qual tentarão obter o RMG e o PER, a qual, por sua vez, os escorraçará²⁴ também e assim por diante. Além disso, a introdução desta medida tem como efeito perverso alimentar o assistencialismo, a ameaçá-los com a anulação da contribuição financeira (o RMG) se utilizarem esse mesmo rendimento para trabalhar seja na venda ambulante, seja nos trabalhos agrícolas sazonais, actividades económicas que já faziam antes da implementação do RMG, alegando que deveriam trocar a vida que costumam ter (sem qualquer habilitação académica) para se alfabetizarem, escolarizarem ou profissionalizarem, e obrigando-os a mudar de modos de vida a troco de uma prestação económica mensal. Acena-se com direitos sociais mas também com obrigações uniformizantes e normalizadoras: ir à escola e trabalhar por conta de outrem.

²⁴ Ciganos e não ciganos pobres competem, com frequência, de forma directa ou indirecta, pelos mesmos recursos: solo urbano em bairros periféricos e pouco equipados, lugares escolares nos centros públicos, serviços complementares, assistência social, etc.. Da parte dos ciganos, a competição tem sido sempre, e continua a ser, de carácter étnico, já que para ele o grupo étnico medeia todas as relações com o mundo não cigano (o grupo familiar, por sua vez, medeia as relações dentro do grupo étnico), o que transforma as perseguições em actos de discriminação étnica.

A sedentarização/escolarização dos ciganos pode vir a conduzir, no limite, ao seu desaparecimento enquanto tal, através da sua assimilação e, como tal, o grupo que persiste na mobilidade enquanto modo de vida vê-se obrigado a reafirmar os seus traços específicos, a cerrar fileiras e a reforçar a sua coesão (familiar), não porque existe um grande fechamento ao exterior, mas porque efectivamente existe um processo de mudança interno ao grupo (nomeadamente, as camadas mais jovens, que já sofreram a escolaridade básica), malgrado a imagem contrária transmitida e/ou veiculada pela sociedade envolvente.

Devido ao efeito da centralidade da linhagem, os confrontos internos entre os ciganos projectam-se, com frequência, na escola. Esta tendência em colectivizar o conflito, não só se apresenta como um epifenómeno dos conflitos entre adultos, como pode surgir cada vez que há um confronto em que uma criança se vê implicada. Mais, os conflitos entre as crianças, ainda que não cheguem longe, tendem a desencadear, através da intervenção dos irmãos mais velhos, a dinâmicas de confronto entre famílias e linhagens. Assim, enquanto os não ciganos vêem na escola um lugar seguro onde os professores reprimem qualquer impulso violento das crianças, o cigano encontra nela um risco de colisão entre si próprios.²⁵ Por esta mesma razão, é frequente as crianças ciganas não participarem em actividades extra-escolares (visitas de estudo, passeios, etc..) alegando as famílias o receio de encontrarem clãs contrários.

Este mesmo problema tem vindo a repercutir-se também nas políticas de Realojamento, onde conflitos familiares se reacendem, alojando famílias contrárias nos mesmos bairros sociais, por vezes até nos mesmos prédios. Ora, como é óbvio, as famílias encontrarão estratégias para evitar os conflitos de sangue²⁶, “vendendo” a chave da sua casa a outra família cigana, concorrendo para outra freguesia onde se esteja a proceder ao Realojamento (sendo este também considerado um direito social).

A centralidade da linhagem que também se projecta na exigência da virgindade (da rapariga) antes do casamento e a absoluta fidelidade (da rapariga) durante o mesmo, (pois só assim se pode garantir a pureza da descendência), interfere com o processo de escolarização mista actual, nomeadamente na puberdade, isto é no 2ºCiclo do Ensino Básico, ciclo em que, praticamente, não existem jovens ciganas. O casamento cigano precoce (por vezes ainda na puberdade) minimiza os riscos (em relação à rapariga a perda da virgindade ou em relação a ambos o desejo de um casamento fora da sua etnia). Além disso, a cigana, como o cigano, socializa-se pelo e organiza-se para o trabalho (de sobrevivência) e aprende a realizá-lo trabalhando, mais exactamente observando, acompanhando e ajudando o seu pai ou a sua mãe, o seu tio ou tia, avô ou avó.

Sendo a hierarquia de género superior às hierarquias familiares ciganas, baseadas no sexo e na idade, (rapazes dão ordens às suas irmãs mais velhas, filhos adultos podem dar ordens às mães ou os genros às sogras), as professoras podem chegar a ter um relacionamento difícil com os rapazes. O rapaz cigano é educado, desde muito cedo, para que dê mostras de agressividade, o que se considera ser um sinal de valentia e virilidade. Se bem que no meio escolar seja desvalorizada qualquer manifestação de violência, no meio familiar e social favorece-se a defesa e a vingança incondicional dos irmãos e de outros parentes. Certas manifestações de violência fazem parte das obrigações do rapaz cigano desde muito cedo.

“Ao cigano não lhe falta vontade ou força, só que a vontade dele é outra. Não é que não possa estar sentado, mas é que gostaria de estar simplesmente sentado, em vez de ter que fazer tarefas repetitivas ou escutando o professor. No fundo, o cigano vem gritar o que a sociedade sabe e teme, mas geralmente considera um problema secundário comparando

²⁵ A este propósito, também Thin (1998:195), num estudo feito em meios populares, diz que os conflitos entre crianças constituem as ocasiões mais frequentes para a intervenção dos pais no espaço escolar. Os pais tentam resolver eles próprios os conflitos, introduzindo formas de relação e modos de autoridade contra as regras da escola. Este tipo de intervenção acontece para resolver problemas de ordem doméstica, conflitos entre famílias.

²⁶ De acordo com a lei cigana, quando há uma infracção às normas e regras formais ou informais (Hall, 1994) uma das penalizações é a deslocalização, daí muitas famílias terem de fugir inesperadamente para outras localidades de forma clandestina. Tal como nos refere Albert Garrido (1999:221): “Conjunto de normas de direito consuetudinário que formam parte da tradição cigana e que se transmitem por via oral de pais para filhos. A lei cigana só se aplica às comunidades ciganas e em assuntos familiares (...) Entre as penas que incluí a lei cigana figuram a *reparação moral*, a *reparação económica* e o *desterro*. Os encarregados de a aplicar são os homens de respeito [os anciãos] e suas decisões são inapeláveis. Os familiares do condenado tem a responsabilidade de vigiar a que este cumpra a pena na forma e no lugar devido”.

com as pressupostas vantagens de acomodar-se a elas: a escola, particularmente até à metade e final da educação básica, é tremendamente aborrecida.” (Enguita, 1999:28)

A chave do êxito escolar, parece assentar na renúncia de algo, hoje, para o obter multiplicado, amanhã. Trata-se de adiar a gratificação. Ora, o cigano se quiser aprender a fazer contas, não terá o menor interesse em possuir um título que diga que o sabe fazer. Se, eventualmente, quiser um diploma que certifique que saiba ler, escrever e contar é porque precisa dele para obter a carta de condução, não porque realmente pense que não pode conduzir sem ela. Para ele, o que tiver de aprender não só se aprende fora da escola, como se aprende na condição de não perder o tempo nela, uma vez que o tempo é limitado, sobretudo em relação a uma rápida incorporação na vida adulta e os possíveis usos das suas escassas alternativas.

A escola é um serviço público concebido e organizado numa perspectiva territorial, tendo como requisito e como objectivo uma população sedentarizada. A escola não apenas pretende que todas as crianças e jovens aprendam certas coisas como ainda por cima o façam entre suas quatro paredes. “O que é surpreendente, é que na era da acelerada velocidade e mobilidade, ela [a escola] faça um escasso esforço por se adaptar” (Enguita, 1999:45).

A sociedade não cigana procura convencer os ciganos que se devem fixar porque assim poderão aceder a múltiplas vantagens, nomeadamente a escolarização das suas crianças, graças à qual poderiam sair da pobreza. Não há dúvida que, assim como a “escolarização da infância foi vista como um instrumento de domesticação da classe operaria numa sociedade de difícil transição para a sociedade industrial” (Enguita, 1999:46), ela está a ser utilizada para o mesmo efeito domesticador/controlador das comunidades ciganas. Uma vez que muitos não acreditam na promessa de mobilidade social, nem vêm na escola nada que não seja uma instituição não cigana dedicada a controlá-los e, no limite, a destruí-los como grupo, o que fica é uma obrigação, que, mesmo subjectiva, não deixa de ser uma imposição e com o advento do Rendimento Mínimo Garantido também um negócio.

Nesta linha de raciocínio e, de acordo com Enguita (1999), a questão coloca-se em saber quem decide sobre a criança: o Estado ou a família. Na perspectiva não cigana, trata-se de um conflito entre os direitos da criança e os direitos dos pais. Na intersecção das duas culturas, este conflito é dilemático, pois trata-se de um conflito entre os direitos do Estado e os da família, da cultura dominante e da cultura marginal, da não cigana e da minoria étnica, do direito da criança em ser escolarizada (para uns) e do direito da criança em não ser escolarizada (para outros), entre a lei geral e o costume étnico.

A socialização nas comunidades ciganas e os critérios escolares de agrupamento social

Entre os ciganos, a homogeneidade da idade não é um critério primordial para a interacção entre as crianças. Torna-se muito mais importante a procedência de uma mesma família restrita ou extensa, de uma mesma linhagem, e a pertença ao mesmo sexo, critérios que correspondem nitidamente à centralidade social da instituição familiar na cultura e na vida material dos ciganos, pois no seu interior não pode haver estrita homogeneidade de idades, pelo menos de uma maneira sistemática. A escola impõe um critério de agrupamento que é distante do mundo cigano, ignorando outros critérios.

Um dos efeitos da aplicação do Rendimento Mínimo Garantido, é o aparecimento de crianças ciganas com idades superiores à idade oficial de início da escolaridade, colocando a escola perante o dilema entre integrá-los em turmas segundo o critério da idade cronológica/biológica assumindo o desfasamento académico ou segundo o critério académico assumindo o desfasamento de idade. As crianças ciganas queixam-se mais da diferença de idade (uma vez que na sua família é esta que prevalece) do que do nível académico. Se, para alguns professores, o problema fundamental é a socialização, para outros, é a instrução. Para professores habituados a grupos homogêneos, a ‘invasão’ de um certo número de alunos com níveis académicos absolutamente distintos, nomeadamente muito mais baixos em relação à idade, é um problema grave ainda que alguns possam não assumi-lo ou aceitá-lo.

Todo o processo de socialização, na cultura cigana, baseia-se na colaboração entre indivíduos de idades diferentes. Trata-se de mera imitação dos adultos por parte das crianças, ou dos mais velhos

por parte dos mais novos. Ao classificar as crianças ciganas segundo normas formais, a escola rompe ou, pelo menos, ignora as suas estruturas habituais de socialização, colocando-as numa situação de indefinição potencial e, portanto, numa atitude de desconfiança, privando-se da possibilidade de retirar proveito das potencialidades tutelares e formativas das relações já estáveis entre crianças de diferentes idades.

A legitimidade social do processo de escolarização assenta em conceitos de autoridade distintas. Por um lado, a família cigana tem um cenário de relações de autoridade centrada nas hierarquias de género e de idade, portanto machista, *adultocrata* e patriarcal, como as não ciganas aliás, mas muito mais pronunciadas e com algumas diferenças substanciais: o domínio dos homens sobre as mulheres é praticamente absoluto; ainda que o número de adultos que exercem alguma autoridade quotidiana sobre a criança seja talvez maior, o seu papel é mais dificilmente separável da pessoa particular que o exerce. O cigano deve obedecer incondicionalmente ao seu pai, e este ao seu enquanto não for muito idoso. A autoridade está ligada ao parentesco. Ao invés, a autoridade escolar é universal: não faz distinções em relação ao género do professor; o papel do professor é relativamente independente da pessoa concreta que o desempenha. As suas funções, a sua autoridade, a sua legitimidade e o seu carisma correspondem às características e ao papel derivado da sua inserção na instituição escolar, e não à pessoa por elas investidas.

Nas comunidades ciganas, a autoridade do professor é mais facilmente aceite se reconhecer nele um papel especial, assente no carácter insubstituível da pessoa e nas suas características pessoais, e não na posição em si ou no papel que desempenha.

Quanto à pertinência (ou valor de uso) da educação escolar para o povo cigano, ela é sentida como sendo pouco útil para as actividades económicas do cigano e representa um questionamento total da sua cultura e do seu modo de vida.

O problema é que a escola não só tem pouco a dar ao que o cigano considera ser o seu futuro trabalho, como tão pouco lhe traz satisfação, numa perspectiva muito mais imediata, a da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. Sendo este processo lento, misturado por outras aprendizagens que não lhe interessam, ainda por cima é ditado pela regularidade ao longo de um plano de estudo que cobre o período escolar obrigatório (que tem vindo a prolongar-se de 4, para 6 até 9 anos) e inviável para quem chega tarde e quer logo sair²⁷. “O cigano sente que obtém pouca coisa em troca de custos excessivos, tanto em termos de oportunidade (o que deixa de fazer), como de esforço (o que deve fazer) e das consequências laterais (o que vive e lhe acontece durante)” (Enguita, 1999:162). Mas o aspecto menos gratificante da experiência é, sem dúvida, o expressivo, o que afecta a sua identidade, a sua auto-estima, a sua auto-imagem e sua imagem perante os outros. As fontes de gratificação e as imagens positivas encontram-se fora da escola.

A escola defendendo a norma de que deve tratar todos por igual, como indivíduos e não como parte de um grupo, nega as particularidades culturais das comunidades ciganas, nomeadamente o seu núcleo mais formal²⁸ (regras implícitas não definidas e inconscientes), que, segundo Hall (1994), não deve ser transgredido, sob pena de gerar conflitos difíceis de gerir. Baseados em preconceitos, os professores evitam falar mal dos ciganos (por medo deles ou por ser politicamente correcto, mas não por convicção), negam a identidade étnica daqueles que não respondem aos estereótipos: o cigano que não parece cigano serve a quem sustenta o estereótipo para adaptar-se à mente individual sem renunciar ao conceito colectivo. O cigano que vá limpo, que não falte às aulas, que faz os deveres de casa ou que se integre na marcha do grupo, já não é cigano, não parece cigano, não se comporta como um cigano. É como um operário respeitável, um índio civilizado, o negro de alma branca, um cigano aculturado ou ‘descafeinado’ (Amiguiño, 1999:42). A aprovação individual exige, por vezes, o abandono do grupo de origem. Dilema que o cigano não quer viver/sofrer.

Todas as tentativas que os pais ciganos esboçam para assegurar-se de que os seus filhos estejam bem na escola, são mal aceites pelos professores, considerando-os como ingerência: ir ao recreio

²⁷ “Até aos 4 anos, a criança é considerada um bebé; dos 4 aos 7 anos à criança são-lhe permitidas todas as liberdades; dos 7 aos 11 anos, a criança é considerada aprendiz; e dos 11 aos 16 anos já é considerada um jovem adulto” (Montenegro, 1999:19).

²⁸ “A cultura parece ser constituída por modelos de comportamento formal que constituem um núcleo à volta do qual se processam determinadas adaptações informais.” (Hall, 1994:109).

para lhes dar o lanche ou não saírem enquanto os filhos não estejam dentro das aulas²⁹. Por outro lado, os pais ciganos podem ver na escola um meio de intromissão nas suas vidas privadas, pois a escolarização significa sedentarização, registo documental, inspecção das suas condições de vida se solicitam qualquer ajuda pecuniária, renúncia a que os menores participem nas actividades económicas, etc..³⁰

Mas, apesar de tudo, os ciganos reclamam uma escolarização conjunta (ciganos e não ciganos), fundamentalmente por dois motivos. Por um lado, porque sentem a escolarização separada como uma forma de discriminação. Por outro, porque crêem que a escolarização em comum pode ser uma forma dos ciganos e não ciganos se conhecerem melhor e, nomeadamente, ser uma via para que as crianças não ciganas se acostumem à presença dos ciganos e aprendam a conviver pacificamente.

Face à incerteza e à inquietude que supõe encontrar-se perante um aluno, em tantos aspectos, diferente do habitual, a resposta mais elementar e espontânea dos docentes é agarrar-se, com todas as forças, a um tratamento formalmente igualitário. Esta resposta é consonante com o universalismo, o uniformismo, o formalismo e as rotinas burocráticas próprias das instituições escolares e dos seus agentes. O recurso a estas formas é sempre mais fácil, mais rápido e mais seguro do que qualquer intenção de se questionar sobre o conteúdo e a forma escolares.

O formalismo igualitário exime a escola e o docente de qualquer responsabilidade, atribuindo-a ao aluno, e, se este for demasiado pequeno, à sua família. Trata-se todos por igual porque há uma e apenas uma fórmula boa. Se, nestas condições, uns têm êxito e outros fracassam, será problema seu, do meio familiar e social, mas nunca da instituição escolar. Para actuar assim, há que negar a existência de uma cultura cigana ou, pelo menos, a sua relevância no contexto escolar. E quando se fala em negar a cultura cigana, não se trata apenas dos aspectos folclóricos mais atractivos, como a dança, a música ou os trajes, está-se a falar de práticas educativas imbuídas no quotidiano da interacção social (organização dos tempos, ocupação de espaços, códigos e linguagens, imprevisibilidade e incerteza das relações e interacções sociais, etc.).

O formalismo igualitário ignora que o cigano está mais longe do que o não cigano da cultura escolar, e que está numa relação oposta e não em harmonia. A imposição do mesmo processo e dos mesmos objectivos de aprendizagem e a avaliação pelos mesmos critérios, por um lado, é injusta porque não têm em conta a mencionada diferença à partida, e, por outro lado, situa o cigano, constantemente, no dilema de optar entre a sua cultura e a cultura escolar, entre o seu mundo e o mundo não cigano, desenraizando-o permanentemente enquanto que, para o não cigano, um e outro mundo se reforçam mutuamente, pelo menos parcialmente nos piores dos casos.

A educação e a escolarização não são uma mesma coisa para os ciganos. Do ponto de vista dos não ciganos, a escolarização obrigatória protege a criança contra a exploração laboral, permite-lhe aceder à cultura e oferece-lhe oportunidades de vida. Na perspectiva cigana nada disto é necessariamente certo. Pensar que as crianças precisam de ser protegidas da exploração porque começam a trabalhar com os seus pais desde cedo, não só é desconhecer que essa é a sua cultura e o seu modo de vida, como também é ignorar o trabalho baseado numa economia doméstica ou de sobrevivência.

É uma actividade que nada tem a ver com o trabalho assalariado contra o qual se legislou a idade mínima de 16 anos, assim como também pode ser bastante mais gratificante que a vida nas aulas. O acesso à cultura (veiculada pela escolaridade) é o acesso à cultura do outro, não à sua. As oportunidades de vida são, basicamente, as que consistem em romper com o próprio meio familiar e social para integrar-se (queira ou não) no que continua a ser um meio estranho e, em parte, hostil.

Uma das explicações dadas, pelos docentes, ao insucesso escolar das crianças ciganas é o seu absentismo³¹, o qual é atribuído ao desinteresse pela escola (já referido anteriormente) e à mobilidade constante das famílias ciganas.

²⁹ Num estudo sobre famílias populares, Thin (1998:195), também observa os mesmos comportamentos relativamente à escola: "Os pais intervêm no que diz respeito às suas prerrogativas: cuidados para com os seus filhos, a sua honra, os objectos que compram, objectos roubados, roupas estragadas..."

³⁰ E, mais recentemente, até ameaçados são pelas Comissões de Protecção de Menores, se as famílias não forçarem os seus filhos a irem à escola.

³¹ De acordo com Albert Garrido (1999:159), as razões atribuídas ao absentismo passa pelo "desinteresse dos pais, o desinteresse das crianças, o horário incompatível com o trabalho dos pais, as obrigações familiares – no caso,

De acordo com Enguita (1999), podemos distinguir vários tipos de mobilidade: a mobilidade laboral-residencial com um lugar de retorno estável; uma mobilidade puramente laboral com residência estável; uma mobilidade intensa mas puramente ocasional ou uma mobilidade meramente potencial, enquanto saída sempre que as possibilidades de uma vida sedentária se tornem demasiado restritivas ou visivelmente inferiores às da viagem; uma mobilidade directamente provocada por factores que se impõem ao cigano: perseguições policiais, linchamentos, migração geral do campo para a cidade, divisões de territórios devido a rixas internas ao grupo (os contrários), etc..

Será que a cultura cigana facilita a mobilidade ou a mobilidade protege a cultura cigana? Será que a cultura cigana favorece a mobilidade (perseguições internas ao grupo – contrários e vinganças) ou que são forçados a ser móveis para fugir às perseguições e rejeições constantes de que são alvo pelas autoridades e pelas populações envolventes? Serão questões respondidas obviamente de acordo com a perspectiva em que nos colocamos, mas para as quais não há uma resposta única, pois deve ser considerada de modo complexo e interactivo, desde há, pelo menos, cinco séculos em Portugal, vindos de uma viagem desde a Índia por volta do 2º milénio³². Aliás, as lutas entre sedentários e nómadas existem desde tempos imemoráveis (Rodrigues, 1999).

Para nós, adoptaremos a visão de Enguita (1999) distinguindo o cigano não tanto pela viagem mas pela disponibilidade para ela. Não a relação positiva com a viagem mas a relação negativa com o local de residência. Noutras palavras: o desenraizamento. Mas desenraizado do solo não significa que o cigano careça de laços, de vínculos, bem pelo contrário. O modo de socialização cigano é disso um paradigma, hoje, início do 3º milénio.

2. Modo escolar de socialização

Vários são os autores (Enguita; 1996,1997; Montenegro, 1999; Montandon, 1997; Thin, 1998; Casa-Nova, 2002) que se debruçaram sobre os processos de socialização escolares confrontados com populações escolares que não se ajustam às suas regras, produzindo exclusão escolar, por razões que se prendem com modos de socialização distintos, consoante se trate de sociedades com características socializadoras tradicionais, de cariz comunitária (como nas comunidades ciganas) ou modernas, de cariz societária (como na escola, colocando-nos do ponto de vista das comunidades ciganas).

Para além desta leitura sobre a função socializadora da escola, propõe-se um breve desvio sobre as aprendizagens formal, informal e técnica propostas por Edward T. Hall (1994:79-114), por forma a

nomeadamente das raparigas mas também, por vezes, dos rapazes, as rivalidades entre as crianças ciganas e não ciganas, a incompreensão dos professores, e muitas mais. Mas a mais significativa, para as comunidades ciganas, é que sente a escola como um produto não cigano distante da sua cultura e da sua tradição”.

³² A hipótese mais geralmente aceite é a de que os ciganos procedem do Noroeste da Índia (do Punjab). Pensa-se que tal viagem terá começado a acontecer, numa primeira fase, no início do séc. IX após uma invasão muçulmana da Índia pelo Oeste, e, numa segunda fase, no séc. XIII, com a invasão mongol. (Garrido, 1999:147). Uma boa parte teria entrado pelos Balcãs (através do Afeganistão, Pérsia, Ásia menor e Grécia) em direcção à Europa Central e outra parte pelo Norte de África (Kenrick, 1998:46), em direcção à Península Ibérica, “via Gilbratar, vindos do Egipto e/ou da Grécia” (Costa,1996:15). Baseado num outro autor apresenta-se uma breve cronologia da entrada dos ciganos na Europa e em Portugal: 1) Farsa das Ciganas, Évora 1521; 2) Peça de Gil Vicente tem 8 personagens todos ciganos; 3) Se os ciganos eram já personagens tão conhecidos, deviam estar em Portugal há bastante mais tempo; 4) Em 1470, chegava a Espanha uma nova vaga, via Mediterrâneo, de pessoas que já não diziam vir do Pequeno Egipto (na Grécia), antes se declaravam Gregos e em fuga aos Turcos (Fraser, 1998:99-102). Ainda, segundo Teresa San Roman, teriam acontecido duas migrações ciganas na Península Ibérica: 1) uma primeira terá entrado pelos Pirinéus no princípio do séc. XV, e mais tarde, em 1488, “aparecem outros grupos ciganos pela costa mediterrânica, procedentes de países costeiros a que se chamou “greciano” e cujo êxodo pode relacionar-se com a invasão turca de Constantinopla a meados do séc.” (San Roman,1997:7; 1994:20). E, ainda, de acordo com Farelli (2001:15), os calé – que em língua cigana quer dizer rom ou cigano – teriam saído do norte da Índia, onde eram considerados párias, caminhando em três fluxos migratórios: o primeiro seguiu para a Rússia, principalmente para a Roménia; o segundo para a Turquia, espalhando-se pela Grécia, Balcãs Europa Central e Escandinávia; e o terceiro para o Egipto, atravessando o Mediterrâneo para chegar à França, Espanha e Portugal. De acordo com Fernanda Reis (1993:16) “é geralmente aceite que algumas caravanas se pudessem ter separado numa fase muito anterior, (...) ultrapassando a Mesopotâmia, também para oeste, mas pelo Egipto e Norte de África. Segundo esta hipótese, alguns elementos poderão ter alcançado a Península pelo Sul. Esta tese apoia-se, em parte, no facto de certos grupos ciganos possuírem palavras de origem árabe no seu vocabulário, enquanto que outros só incluírem no seu dialecto palavras greco-latina.”

compreender as relações de força entre as aprendizagens realizadas na família e as realizadas na escola, baseadas na tríade formal, informal e técnico, olhadas sob quatro aspectos: a aprendizagem, a consciência, o afecto e a atitude face à mudança.

	formal	informal	técnico
Aprendizagem	O método para o ensino das actividades formais é o recurso a regras e a advertências. O problema desta forma de advertência é que não concebe sequer que qualquer outra possa ser aceite. Os pormenores da aprendizagem formal são de natureza binária (sim-não, bem-mal).	O agente principal da aprendizagem informal é um modelo usado para imitação. Aprende-se de uma só vez todo um conjunto de actividades relacionadas entre si, muitas vezes sem se saber sequer o que se está a aprender ou que essas actividades são regidas por esquemas ou regras.	A aprendizagem técnica começa também com erros e correcções, mas o tom de voz utilizado é outro e explica-se ao aluno o porquê dos seus erros. O professor é quem detém o conhecimento. A sua competência é função dos seus conhecimentos e capacidade analítica.
Consciência	As pessoas que possuem uma consciência formal são provavelmente mais influenciadas pelo passado do que pelo presente ou futuro.	O informal é constituído por actividades ou estilos que em tempos aprendemos mas que estão de tal forma integrados no nosso dia-a-dia que se tornam gestos automáticos.	Todo o comportamento técnico tem aspectos formais e informais e caracteriza-se por ser plenamente consciente. O seu carácter muito explícito, registado e até ensinado à distância, distingue-os dos outros dois tipos. A essência do técnico consiste precisamente em se situar mais ao nível da consciência.
Afecto	Toda a violação das normas é acompanhada por uma forte reacção emotiva. Podemos ter uma ideia das pessoas face ao sistemas formais se imaginarmos alguém que durante toda a sua vida se apoiou em determinadas convicções; se lhe retirarmos essas convicções, todos os alicerces da sua vida serão abalados. Emoções profundas surgem associadas ao formal em quase todos os casos.	Existe pouco ou nenhum afecto ligado ao comportamento informal desde que tudo aconteça de acordo com as regras não escritas ou implícitas. No entanto, sempre que estas formalidades tácitas são transgredidas, a ansiedade instala-se. O que acontece é que as emoções associadas aos desvios das normas informais são elas próprias apreendidas informalmente e não ultrapassam determinados limites, os quais são estabelecidos pelo facto das pessoas não terem consciência de que a sua reacção é adquirida e não imaginam outra forma de reagir.	O técnico caracteriza-se pela ausência de sentimentos uma vez que estes tendem a interferir no comportamento operativo. O homem técnico só se envolve emocionalmente se as regras técnicas não forem respeitadas. Devido ao carácter explícito da nossa sociedade, o aspecto técnico acabou por ser associado à autoridade e à lei, bem como a outras estruturas definidas por uma atitude inflexível. O formal e o técnico confundem-se muitas vezes: o formal apoia-se no técnico e as pessoas recorrem ao técnico quando o resto falha.
Atitude face à	Os sistemas formais	Uma atitude incorrecta	Quando se preparam

mudança	caracterizam-se por uma grande coesão, que corresponde a uma profunda necessidade de todas as sociedades e indivíduos. Sem esta coesão a vida não seria possível. A cultura formal é que desempenha um papel mais próximo do instinto. O formal oferece uma enorme resistência às mudanças do exterior.	perante o informal pode muitas vezes gerar sérios problemas susceptíveis de se agravarem já que os indivíduos implicados numa acção informal não têm plena consciência do que se está a passar. A expectativa informal pode ser quebrada quando surge um conflito entre dois padrões no interior de uma mesma cultura ou entre culturas diferentes.	técnicos para trabalharem com/no estrangeiro, esses são aconselhados a evitar a introdução de modificações que infrinjam as normas formais ou informais, introduzindo mudanças apenas técnicas. As mudanças a introduzir têm que operar nos aspectos da vida da população local e serão tratados apenas de forma técnica, ou então apresentados como sistemas completamente novos.
----------------	---	---	--

Para que serve a instituição escolar?

Parece que a instituição escolar pretende garantir três funções básicas: a educação ou qualificação ou instrução consoante os autores, a selecção e a socialização. (Dubet, 1996:170; Enguita, 1996:7)

Será a escola de hoje pertinente para uma qualificação para o trabalho? A imensa maioria dos empregos requerem o domínio de algumas destrezas básicas³³ (leitura, escrita, cálculo, domínio da informática e da burocracia); uma boa parte das pessoas emprega-se em trabalhos que, de alguma forma, têm algo relacionado com a sua educação/instrução/socialização inicial; existe uma minoria de empregos altamente qualificados cuja formação específica adquire-se no sistema escolar; a capacidade de aprender a aprender deve ser cultivada e as escolas servem (precisamente) para que as pessoas a obtenham ou a conservem até quando acedem ao emprego (Enguita, 1999).

Ora, como ficou patente na secção anterior, para o cigano, a formação para o trabalho torna-se uma miragem. Por um lado, porque não forma para o trabalho do cigano – para os saberes fazer tradicionais do cigano. Os ofícios ‘típicos’ ciganos requerem uma aprendizagem que a escola não proporciona. É a participação no mundo dos adultos que o permite. As habilidades da venda ambulante, ou dos trabalhos agrícolas, por exemplo, são provavelmente as opostas às que são requeridas por um ‘bom aluno’. Os únicos interesses que, para eles, a escola pode ter é aprender a ler, escrever e contar, para obter a carta de condução, ser Pastor da Igreja Evangélica de Filadélfia ou porque se vive numa economia de mercado (função instrumental, valor de uso do saber). E o que, eventualmente, querem fazer na escola, querem-no fazer rapidamente – ler, escrever e contar – e tudo o que lhes afaste destas tarefas consideram uma perda de tempo, preferindo dedicar-se à casa e aos seus. O que nos remete para a função de socialização da escola. Ora como vimos, ao agrupar as crianças por critérios distintos dos seus, esta não contribui para a socialização das suas crianças e jovens, bem pelo contrário³⁴. E, devido à função de selecção que nela é feita - pelo esforço, pelo trabalho árduo, pelo sacrifício que é pedido à criança (e aos adultos), ainda se torna mais avessa ao modo de ser cigano, pois a selecção no seio da comunidade cigana, faz-se por critérios bem diferentes

³³ Da ordem da aprendizagem técnica como refere Hall (1994), dependente das instruções através de termos explícitos transmitidas pelo professor que detém o conhecimento.

³⁴ De acordo com Teresa San Roman (1994:132), “as normas de convivência que a escola propõe [ou melhor, impõe] coincidem com as da família de classe média, inculcadas na criança desde o seu nascimento, iniciando-se com o estabelecimento de horários para as refeições e para o sono, o controlo dos esfíncteres, continuando com ordens em tom de voz médio, evitando gesticulações e movimentos violentos, apoiando-se em recompensas ou metas conseguidas com esforço e deferidas no tempo em relação à sua formulação ou desejo. [Enquanto que], à criança cigana, a família inculca outras regras: o horário das refeições e dos períodos de sono são muito flexíveis; o controlo dos esfíncteres é tardio; as recompensas e castigos são imediatos aos factos e aos desejos; a actividade corporal é incontrolada, a voz é alta, a gesticulação é exuberante.” Toda esta bagagem da socialização primária que a criança cigana leva para a escola entra em contradição com as exigidas.

e o esforço e sacrifício exigidos é apenas pontual e para o bem colectivo e não para proveito individual.

Por outro lado, em épocas de crise, de recessão económica³⁵, o trabalho rareia primeiramente para os “desfavorecidos”, quanto mais para os ciganos, sendo este grupo social aquele que é permanentemente excluído, porque não se deixa “domesticar” pela sociedade moderna, vivendo anacronicamente numa sociedade com características pré-industriais, “com características anteriores à modernidade mas que funcionam como depositárias de valores e modos de vida (recusa da lógica de acumulação, valorização do ócio, forte integração comunitária) que se constituem como um contraponto à lógica dominante e uniformizadora” (Canário, 2000:133) da sociedade industrial.

A escola de hoje organiza-se em função da socialização das sociedades modernas³⁶ (ou industriais). “A constituição do modo de socialização escolar como modo de socialização dominante e tendencialmente hegemónico, supôs a desvalorização dos modos de socialização anteriores à industrialização o que, ainda que parcialmente, ajuda a compreender por que razão a escola nasceu historicamente em ruptura com as comunidades locais” (Canário, 2000:134).

Assim, o processo de escolarização das crianças e jovens de etnia cigana, para além de se confrontar com uma “desfasagem cultural”³⁷, manifestando-se num choque de modos de socialização (mantida desde há séculos), também enfrenta uma “dessincronia³⁸ histórica”. Como o advoga Rui Canário (2000:134-135): “é esta ruptura que está na origem das dificuldades de inserção social, relacionadas com o facto de a actividade pedagógica se situar, tendencialmente, fora do espaço social e fora da flecha do tempo (o espaço e o tempo escolares são distintos dos espaços sociais e do tempo histórico) o que implica uma relação de ruptura e não continuidade com a experiência dos ‘aprendentes’. Este facto está no cerne do défice de sentido do trabalho escolar, particularmente agravado com o processo da escola de massas”.

Para Geneviève Vinsonneau (2000: 28-29) a socialização é fruto das modificações que se produzem nas relações que cada um tem com o seu envolvimento e consigo mesmo, e a enculturação fruto de processo dinâmico de socialização que varia consoante as sociedades.

Na sociedade rural (tradicional ou pré industrial), a autoridade paternal e masculina constitui um valor essencial e será transmitida pelo conjunto dos membros da comunidade (incluindo crianças e mulheres), através das tarefas a cumprir, dos mitos e crenças que integra, dos espaços e temporalidades. Na sociedade urbana (moderna ou industrial), a negociação familiar, a tolerância às

³⁵ “Num momento em que há possibilidades de *expansão económica* e de subida do nível de vida, no plano competitivo, a nível étnico, oferecer-se-iam, aos ciganos, condições que lhes permitiriam participar em alguma parcela controlada pela maioria. Facto que implicaria a entrada dos ciganos no campo de competição da maioria, reduzindo-se, numa sociedade estratificada como a nossa, à competição com a população maioritária das classes mais baixas, trabalhadores de ontem e assalariados não qualificados de hoje. Quando se diz que há momentos em que a sociedade abre as comportas aos ciganos, creio que se está referindo à sociedade de classes que abre as suas comportas inferiores aos ciganos. O que, por sua vez, explicaria que os choques directos entre não ciganos e ciganos, se produzem entre ciganos e não ciganos pobres, aparecendo estes como sendo os únicos racistas.(...) Quando a sociedade se expande economicamente, abre as suas comportas inferiores. Tudo o resto é uma conveniente construção simbólica do estranho (preconceitos e estereótipos). Qualquer outra forma de integração que não passe pela total assimilação, adquire uma componente essencial de marginalidade económica, se bem que as diferentes ocupações marginais sejam distintamente rentáveis. (...) Se pelo contrário a situação económica da sociedade for de *recessão económica*, de crise, então acontece que a sociedade maioritária encerra todas e cada uma das suas portas de entrada, e se as abrir, é para permitir algum derrame para o exterior do seu campo económico habitual, inclusive para os seus próprios concidadãos da mesma etnia.” (San Roman, 1994:198-199).

³⁶ De acordo com António Nóvoa, “nas sociedades ocidentais toda a formação tem estado impregnada do modelo escolar, construído durante a Época Moderna e consolidação a partir da revolução burguesa dos finais do séc. XVIII” (Nóvoa, 1988:109).

³⁷ De acordo com Almerindo Janela Afonso (1992:93), os processos de *desfasagens culturais* ocorrem quando existe uma “diferença temporal que medeia uma mudança na *cultura material* e as correspondentes mudanças na *cultura não material ou simbólica*”. Esta questão remete-nos para as adaptações de ordem das aprendizagens técnicas (cultura material) feitas em torno do núcleo duro das aprendizagens informais (cultura não material ou simbólica), como também defende Hall (1994).

³⁸ Quando comparamos formações sociais entre si ou quando adoptamos um ponto de vista diacrónico que privilegia as sucessões ou as rupturas, somos levados a realçar as lógicas globalmente específicas de uma formação social ou de uma época. Quando nos situamos na sincronia ou no interior de uma formação social, é necessário ter em conta as diferentes lógicas que se opõem num mesmo universo social (Thin, 1998:33).

diferenças individuais e a democracia participativa constituem outros valores e práticas que a socialização familiar e escolar permite a cada um integrar-se progressivamente.

Em contextos tradicionais, a socialização prescreve comportamentos e valores em detalhe, da ordem da educação informal, apenas detectados quando transgredidos (Hall, 1994) enquanto que nas sociedades industriais e modernas a socialização tende a propor princípios gerais e valores morais globais, explicitados formalmente (Hall, 1994). Nas sociedades modernas e complexas, o indivíduo pode ser submetido ao longo da sua vida a processos de des-socializações e re-socializações sucessivas, que não são muito diferentes dos membros de minorias estrangeiras aquando da sua imigração.

Esta visão dos modos de socialização nas sociedades tradicionais e modos de socialização nas sociedades modernas também foi abordada por Daniel Thin (1998). Segundo este autor, o modo de socialização tradicional (educação informal, por impregnação) pode caracterizar-se por *ver fazer* e *ouvir dizer* e pela mistura de idades. As crianças estão misturadas desde muito cedo ao mundo dos adultos em toda a espécie de actividades. As aprendizagens das práticas sociais ou das técnicas passam pela prática, participando nas actividades e imitando os adultos. “Pode dizer-se que, durante séculos, a educação foi assegurada pela aprendizagem graças à coexistência da criança, do jovem e dos adultos. [a criança] Aprendia as coisas que tinha de aprender ajudando os adultos a fazê-las ” (Thin, 1998:22-25). Em tudo se vê o estilo educativo cigano, abordado na secção anterior.

Características da socialização escolar

O mesmo autor (Thin, 1998:24-26) caracteriza os modos de socialização das sociedades modernas, em ruptura com os modos de socialização das sociedades tradicionais através de algumas práticas:

- existe separação entre as actividades educativas e as outras actividades sociais. “A criança já não é socializada no meio dos adultos. A escola torna-se num local fechado, ao abrigo dos olhos exteriores, excluindo do seu espaço todas as actividades que não forem pedagógicas. (...) A organização espacial, o mobiliário, as paredes e sua decoração têm uma função pedagógica. Durante muito tempo as famílias serão mantidas afastadas do interior da escola e nem serão autorizadas a penetrar no seu recinto.”
- Neste espaço escolar, as regras e a aprendizagem delas, tornam-se preponderantes. “Todas as crianças devem aprender segundo os mesmos princípios e segundo a regra.” Estas são minuciosas, disciplinam e orientam a relação entre os professores e os alunos. A vida de cada um é regida por horários muito rígidos.
- Existe uma ocupação do tempo constante. O horário é rígido, fortemente estruturado, o qual não deixa espaço para as actividades livres.
- As aprendizagens são separadas da prática. Doravante, já não se aprende fazendo ou repetindo os gestos dos que sabem, participando nas tarefas quotidianas, mas aprende-se através de exercícios concebidos apenas para este fim. Todos os exercícios e lições são separados de todas as outras actividades sociais. Os exercícios escolares, pela sua repetição, visam adquirir saberes codificados e interiorizar as regras da vida escolar e social.

Jornadas continuadas de trabalho, horários inflexíveis, heteronomia quanto ao objecto e ao processo de aprendizagem, divisão do trabalho escolar (consumo e produção, teoria e prática), competição individual, procedimentos de avaliação e o jogo de força em presença torna a escola um contexto de transição entre a família e a fábrica, entre a dependência e o trabalho, entre a infância e a vida dos adultos. Assim descrita a actividade escolar no período industrial, não serve o cigano que ainda vive, anacronicamente, no período tradicional (ou pré-industrial). Os ciganos buscam justamente o contrário: manter um modo de vida distinto do dominante porque lhe parece desejável em si mesmo (independência, liberdade horária, ócio, ganho rápido) ou pelo facto de ser distinto (não depender do não cigano, reafirmar-se na sua capacidade de viver às suas próprias custas). Mas também não serve para a sociedade actual, confrontada com a aceleração das mudanças tecnológicas, com a globalização cultural, com a mundialização económica, que exigem características diversas - polivalência, flexibilidade, eclectismo - das que estão a ser monoliticamente veiculadas pela escola. Características que, paradoxalmente, assentam bem no modo de “ser cigano”.

Por um lado, o sistema educativo de hoje apregoa uma pedagogia centrada na criança, e, por outro lado, os docentes insistem na autodisciplina, na autonomia dos alunos no trabalho escolar e nas aprendizagens, na descoberta dos saberes e das regras, e não se revêem no tipo de escola atrás descrito. Contudo, “estamos longe de uma sucessão histórica de pedagogias que excluem as precedentes. Nas práticas pedagógicas de hoje, as diferentes formas pedagógicas se sobrepõem muitas vezes, inclusive nas práticas de um mesmo docente” (Thin, 1998:27). Estamos, também, perante um fenómeno novo, que é a pedagogização da sociedade, das relações sociais, pelo modo escolar de socialização, que Thin denomina de civilização, caracterizado pela “transformação dos comportamentos dos indivíduos e das suas relações sociais, pelo controlo dos afectos, por uma maior distância entre os indivíduos, por uma elevação do limiar do pudor, isto é, por um maior domínio sobre si próprio, associada à proliferação de regras reguladoras das práticas quotidianas e das interações entre os indivíduos” (ibidem). Características essas que se aproximam das sociedades actuais.

3. A escola, espaço de (des)Encontros?

Do que atrás ficou expresso, depressa se depreende o desajuste existente entre os vários intervenientes do acto educativo integrados no espaço escolar, no que às comunidades ciganas diz respeito.

Por um lado, existe um desencontro ao nível (macro) das orientações ministeriais sobre educação para todos e educação intercultural e as condições políticas e administrativas da sua efectiva concretização.

Por outro lado, constata-se um desencontro ao nível (meso) das crianças, jovens e adultos ciganos que, massivamente, se vêem compelidos a serem escolarizados devido à recente implementação do Rendimento Mínimo Garantido³⁹.

E, por outro lado ainda, um desencontro ao nível (micro) dos docentes que se vêem confrontados com famílias que não abdicam da sua função educativa (não a confundindo com a função instrutiva da escola – valor de uso dos saberes), e com as crianças e jovens que pouco ou nada sabem sobre assuntos que os docentes esperavam que soubessem, mas sabendo muito mais do que deveriam sobre assuntos que escola deveria, supostamente, valorizar mas, na prática, não o faz.

E quando os docentes enfrentam dificuldades nas suas tarefas instrutiva e educativa, ao lidar com crianças e famílias que não respondem positivamente às exigências da escola, apontam-se logo falhas ao nível da sua formação inicial e/ou contínua, originando uma proliferação das acções de formação sobre educação intercultural (Cortesão, 2000b), ou sobre outros assuntos aliás, incutindo-lhes sentimentos de incompetência, provocando uma diminuição da sua auto-estima e auto-imagem, quando não contribuindo para uma imagem social negativa. Voltamos à forma escolarizante com que a formação de professores tem estado a ser implementada, assunto abordado no capítulo anterior.

Reflexões e sentimentos sobre a escola que temos...

A escola que temos, vista por Maria, Pedro, Nelma, Lucrecia, Haydée e Brígida, não serve nem os ciganos nem as outras crianças:

A escola, nos moldes em que está, não serve as crianças ciganas, mas também não serve as nossas, embora as nossas até se adaptem, de uma forma ou de outra acabam por se adaptar. Enquanto as nossas crianças já tiveram uma caminhada, em que passaram pela Pré e estão habituadas a estarem sentadas numa cadeira, as crianças ciganas não fizeram isso, nem é isso que a cultura delas lhes incute. É muito difícil a uma criança cigana, da idade das nossas, sentada aqui na turma e aprender alguma coisa sentada aqui na cadeira. Porque as vivências delas e aquilo que têm cá fora a chamá-las não tem nada a ver com o que se passa aqui dentro da sala. (Maria)

³⁹ E, mais recentemente, também pelas medidas de combate ao absentismo escolar, implicando medidas de penalização às famílias por intermédio das Comissões de Protecção de Menores.

Só que os nossos [alunos/crianças] levam com aquilo que lhes aparece, podem é baixar muito a auto-estima e fazer chichi na cama e terem medo do escuro e os pais não perceberem porquê, mas não deixam de ir à escola, porque nós vemos a escola como uma função social, em que os miúdos têm a família e depois têm a escola. Elas [as crianças ciganas] têm a família e depois têm uma coisa que elas sabem que... É como nós quando vamos à tropa, quanto a mim. Eles têm a escola, que é uma espécie de recruta, ir para aquela coisa que tem umas redes, e a coisa é complicada. (Pedro)

Aquela escola do bairro da Esperança não tem condições, nem para os ciganos, nem para os não ciganos. A escola do Bairro da Esperança e dos Bairros da Esperança que há por este país fora com esta natureza de problemas, tinham que ter alternativas de espaços de oferta educativa: oficinas de carpintaria, de mecânica, de jardinagem, de horticultura, de agricultura, de equitação. Uma iniciação a muitas coisas, porque só a escolarização conforme é oferecida e aquelas 5 horas assim, aquilo não dá nada! Escolas desse género é só para rebentar com os professores e afugentar os alunos. (Lucrecia)

Porque é assim: eu sei que, para aquelas crianças, a escola como está organizada pouco lhes diz. Eles saem do seu meio familiar e são inseridos num espaço com uma cadeira, com uma mesa à frente, têm que estar ali, 5 horas sentados, calados, a ouvirem coisas que pouco ou nada lhes diz. Não faz sentido nenhum. Há muita coisa que não faz sentido. Isto tem que passar por variadas coisas, nomeadamente por arranjar outras soluções, outras motivações para estas crianças porque a escola sempre lhes há de dizer muito pouco. (Nelma)

São um povo diferente, com uma especificidade, uma cultura diferente e têm de ser respeitado como tal. E com toda a especificidade que eles têm, nós não podemos fazer da escola uma escola única para eles e nem direccionada só para eles. Mas, se criamos, na nossa escola, estratégias de ensino diferentes para os outros alunos, porque um é deficiente motor, porque outro é deficiente mental, então também temos que ter condições para criar estratégias para a diferença de culturas. (Haydée)

Agora eu pergunto: aqueles meninos vão à escola? Como é que a gente traz aqueles meninos à escola? Ou os pais acreditam muito na escola, ou os pais gostam muito dos professores e acreditam muito nos professores. E têm que acreditar que os meninos se sentem lá bem e que gostam de lá estar. Então aí é que está o nosso papel, criar condições para que eles gostem de lá estar, e que possam transmitir isso aos pais. Porque se não, são os próprios pais que os tiram. Meninos de mercado metidos 5 horas dentro de uma sala de aula, não dá! Assim, nos termos em que estamos a funcionar hoje, não dá! Tínhamos de pôr uma dinâmica diferente. Teríamos, se calhar, que começar com uma dinâmica parecida com a do mercado para depois ir evoluindo. Teríamos que ter actividades, não impostas mas programadas e negociadas com os meninos (...) Porque a gente é que quer impingir determinadas coisas para as quais eles não estão preparados. E, se calhar, nunca estarão preparados. A vida que eles levam não lhes dá essa possibilidade. Só o facto de eles estarem ali metidos dentro da sala, para eles deve ser complicado. (Brígida)

4. Escola, espaço de Convivências

“A convivência é a situação mais desejada mas a mais difícil. Ambas as comunidades relacionam-se e crescem em plano de igualdade, associadas a um processo de mestiçagem que consolida novas formas de intercâmbio cultural.(...) Com a convivência evita-se a marginalização e regista-se a história, mas com demasiada facilidade se confunde convivência com coexistência, quando não com assimilação.” (Garrido, 1999:69)

“A mestiçagem cultural na escola deve ser uma rua com dois sentidos.” (Garrido, 1999:172)

Este estudo propõe-se, apenas e só, centrar-se ao nível (micro) dos espaços alternativos de convivência (de que serão apresentados alguns exemplos no capítulo seguinte), nos quais se ensaiam diálogos inovadores entre os docentes, que se vêem confrontados com modos de socialização que desconhecem, e as crianças, jovens e adultos ciganos que se deixam ‘educar/socializar’ por outros agentes que não os seus familiares.

Estes espaços também serão aqui abordados enquanto espaços ecoformativos para os profissionais, no sentido em que, mais do que uma acção de formação sobre características da cultura do outro, obriga o docente a mudar as suas estratégias de acção e/ou de pensamento para poder lidar com a diversidade, com o imprevisto e com o inusitado, para criar sentido para si.

Uma outra escola construída assente em novos paradigmas: “o aparecimento de uma cultura da diversidade, a emergência de uma estratégia nova de co-construção, a afirmação de um pensamento cruzado e a aprendizagem nómada” (Tschoumy, 1997); uma *escola comunitária*, onde todos e cada um - crianças, famílias, comunidade, docentes e outros trabalhadores - tenham espaço e direito à diferença enquanto um valor construtor da sua identidade, tenham espaço para a realização dos seus Direitos enquanto Criança e Homem Cidadão do Mundo, mas pertencente a uma comunidade - aqui e agora - que os reconheça, os respeite, os valorize e os estime.

Uma escola assim pensada é “uma escola que se pensa como um espaço de formação de cidadão, mas principalmente como um espaço de exercício de uma cidadania que não se limita à aprendizagem da disciplina e das regras, mas que institua uma cultura dos direitos e da participação democrática” (Correia, 1999:134).

Uma escola assim pensada é uma escola que vive “num processo de des-escolarização⁴⁰ que a sensibilize para o desenvolvimento de uma política de animação comunitária atenta à gramática das formas de vida e sensível às sensibilidades que se constroem na diferença” (ibidem).

Esta escola, que pode não ser, necessariamente, a escola enquanto o edifício que conhecemos mas outros espaços de vida no interior das comunidades humanas locais, (como por exemplo, centros comunitários, associações cívicas, colectividades, mercados, bairros e ruas) será, com certeza, boa não apenas para as pessoas de etnia cigana, mas para todos nós! E parafraseando Paulo Freire (2000) é, sem dúvida, uma tarefa difícil mas é uma tarefa possível, se continuarmos persistente e incansavelmente em busca da construção da utopia. Segundo José Alberto Correia (1999:134), esta nova escola, contudo, sendo um “espaço polifónico que se ocupa da invenção da cidadania e da construção do sentido da vida, (...) que procura um acréscimo de equidade social, (...) situa-se no domínio da utopia, no domínio do civismo e da polis, tem dificuldade em conviver no reino da funcionalidade e da eficácia”, características das organizações burocráticas e tecnocráticas.

⁴⁰ Ou melhor, um processo de informalização.

CAPÍTULO IV – MODALIDADES ALTERNATIVAS DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

“A flexibilidade permite a inovação através de iniciativas diversificadas. As experiências, não ortodoxas, podem ter um papel motor no domínio das iniciativas diversificadas e um mínimo de flexibilidade deve permitir-lhes a existência antes de se julgar da sua importância” (Liégeois, 1997:281).

“A superação da forma escolar e a invenção de novos tipos e modalidades de acção educativa pode encontrar uma fonte inspiradora em contextos de forte integração comunitária, onde sobrevivem modos educativos característicos da pré-modernidade” (Canário, 2000a:135).

As experiências educativas que se apresentam, neste capítulo, são experiências nas quais os docentes entrevistados estiveram, ou estão ligados (assim como a investigadora) e podem ser ‘olhadas’ através de algumas características propostas, quer por Jean-Pierre Liégeois, no que diz respeito à intervenção junto das comunidades ciganas, quer por Rui Canário, no que diz respeito à mudança da escola, quer por Almerindo Janela Afonso, no que diz respeito às formas não escolares da acção educativa. Fácil se torna verificar as semelhanças nas propostas, levando-nos a pensar, de alguma forma, que o facto das comunidades ciganas levantarem problemas à escola, também e sobretudo “constitui um desafio à sua mudança” (Amiguinho, 1999:39), ou melhor à sua reinvenção.

Alguns princípios para uma intervenção junto das comunidades ciganas

De acordo com Jean-Pierre Liégeois (1994; 1997) a intervenção junto das comunidades ciganas deve reger-se por alguns princípios:

- flexibilidade na diversidade: uma reorganização dos tempos e dos espaços, e a intersecção entre as modalidades formais, não formais e informais;
- clarificação das intenções, quanto aos objectivos e finalidades;
- sustentação em dinâmicas internas, rentabilizando as sinergias e os recursos endógenos;
- concertação, assente numa negociação permanente;
- coordenação, assente num trabalho em rede e na construção de malhas de parceria;
- investigação, reflexão e formação em situação;
- informação e produção de documentação, assente na intercomunicação e na partilha de saberes e conhecimentos.

Contributos para a transformação da escola

De acordo com Rui Canário (1999c:11), «a construção de respostas educativas pertinentes para a diversidade de públicos escolares (nomeadamente quando a diversidade assume contornos étnicos) passa, necessariamente, pela superação da forma escolar, o que significa:

- Valorizar os saberes e experiências das crianças, passando de uma lógica que privilegia os requisitos prévios para outra que coloca como central a questão do sentido do trabalho escolar.
- Reconhecer que não há separação estanque entre o mundo das crianças e dos adultos, o que necessariamente desloca a acção do terreno didáctico e da relação dual professor-aluno para o terreno da interacção social com o conjunto da comunidade cigana, encarando as famílias como parceiros da acção educativa.
- Conceber de uma outra forma os espaços e os tempos da acção educativa, valorizando os aspectos não formais da acção educativa e as estratégias de animação como estruturantes de qualquer projecto de intervenção educativa. Esta maneira de ver conduz a pôr em causa a tradicional hegemonia educativa da instituição escolar evidenciando a importância educativa de outras instituições e espaços sociais.
- Criar estruturas educativas que, ao contrário das situações escolares tradicionais, possam ser marcadas pela reversibilidade dos papéis educativos. Não se trata de desenvolver modalidades ‘mais activas’, mas sim de construir dispositivos de interacção social em que todos os intervenientes podem aprender uns com os outros (professores, educadores, crianças e jovens, adultos e famílias).»

Assim, as modalidades alternativas de educação não formais, nomeadamente, os Centros de Animação Infantil e Comunitária, a Animação nos Mercados e na Rua, etc. contribuem para a mudança da escola através de algumas características comuns:

- Uma *abordagem ecológica* da acção educativa em que os processos educativos das crianças tornam-se indissociáveis dos adultos e os papéis educativos tornam-se reversíveis;
- A *construção de um sentido* para o trabalho escolar e educativo em que a socialização se torna indissociável da relação com o saber, em que o adulto educador, construtor de sentido reforça a dimensão artesanal da sua actividade generalista;
- A *valorização dos processos educativos não formais*, em que a animação é o eixo estruturador de uma intervenção educativa localmente globalizada, articulando as modalidades educativas formais e não formais, escolares e não escolares, crianças e adultos, fazendo a síntese das dimensões sociais da acção educativa e das dimensões educativas da acção social. (Canário, 1999a).

Aproveitar **os contextos de educação não formal** implica rentabilizar as várias parcerias locais, os vários espaços comunitários, tais como os centros comunitários, as associações culturais e sociais. De acordo com Almerindo Janela Afonso (1992:90), as modalidades alternativas de educação em contextos não formais contrapondo-se com os contextos formais – as escolas – caracterizam-se por:

- apresentarem um carácter voluntário (*versus* compulsivo);
- promoverem a socialização (*versus* a instrução);
- favorecerem a solidariedade (*versus* o individualismo e a competição);
- visarem o desenvolvimento (*versus* a manutenção do *statu quo*);
- preocuparem-se com a mudança social (*versus* com a reprodução cultural e social);
- serem incipientemente hierarquizadas (*versus* fortemente hierarquizadas);
- favorecerem a participação (*versus* dificultarem a participação);
- proporcionarem a investigação-acção e projectos de desenvolvimento (*versus* utilizarem métodos centrados no professor-instrutor);
- serem formas de participação descentralizadas (*versus* centralizadas).

Foi com base nestes pressupostos que o projecto Nómada foi concebido em 1994/95, pela investigadora⁴¹, e implementado em 1995/96, pelo Instituto das Comunidades Educativas, o qual passamos a apresentar um texto co-produzido pela investigadora (Montenegro & Fernandes, 2001) para efeitos de divulgação no âmbito do Secretariado Entreculturas.

1. Projecto Nómada

O Nómada é um projecto, entre outros, promovido pelo ICE-Instituto das Comunidades Educativas - associação particular sem fins lucrativos de utilidade pública constituída em 1992, tendo como lema “dar espaço ao local, tempo à sua afirmação e poder ao seu poder” (Espiney, 1995) e visando essencialmente:

- Privilegiar as comunidades locais enquanto objecto de intervenção na perspectiva da sua afirmação e desenvolvimento;
- Trabalhar a dimensão educativa enquanto vertente de um desenvolvimento integrado e sistémico e meio privilegiado de criação de dinâmicas sociais e solidárias;
- Considerar a educação formal, não formal e informal como manifestações interdependentes e relativamente autónomas do processo educativo enquanto acto cultural;
- Reconhecer a diversidade e recuperar a diferença resultantes das dinâmicas sociais locais enquanto motor da sua intervenção.

⁴¹ No âmbito do 5º ano da licenciatura em Ciências da Educação.

O projecto Nómada nasceu em 1995/96⁴², antes do aparecimento do fenómeno Rendimento Mínimo Garantido que veio dar maior visibilidade às comunidades ciganas nas escolas (e não só), procurando combater a intolerância, a xenofobia, o racismo, a exclusão⁴³ escolar, cultural e social a que as comunidades ciganas têm vindo a ser votadas.

Neste sentido, e especificamente, o projecto Nómada tem como finalidades:

- a valorização e dignificação da cultura cigana;
- a identificação de pessoas e organizações significativas que tenham relações privilegiadas com as comunidades ciganas;
- a construção e consolidação de malhas de parcerias territorializadas;
- a mudança de atitudes e de práticas sociais e educativas promotoras da democracia participativa assente na solidariedade com a diferença.

Tendo por esteio o apoio de pessoas, colectivas e individuais, públicas e privadas, espaços de educação formal, informal e não formal, o projecto Nómada envolveu, até à data:

- mais de 50 organizações (entre Escolas, Centros Comunitários, Associações, Autarquias, Educação de Adultos, Educação de Infância e individualidades,...);
- mais de 100 profissionais (entre professores, educadores, animadores, técnicos das autarquias, técnicos de serviço social, etc.);
- cerca de 1000 ciganos;
- distribuídos em 13 concelhos do sul do país: da Península de Setúbal ao Algarve, passando pelo Alentejo (Almada, Seixal, Palmela, Setúbal, Beja, Serpa, Mértola, Moura, Faro, São Brás de Alportel, Silves, Lagos, Portimão).

No intuito de ir transformando as diversificadas organizações parceiras em verdadeiros espaços comunitários caracterizados por:

- haver reorganização e flexibilização dos tempos e dos espaços;
- serem organizadores e produtores de saberes pertinentes;
- permitirem a reversibilidade dos papéis;
- serem (re)distribuidores de poderes;
- e serem espaços de realização de direitos e de exercício de cidadania;

o projecto Nómada procura identificar, rentabilizar e potencializar as redes de relações informais e as dinâmicas sociais e comunitárias enquanto estratégias fundamentais de participação e de intervenção democráticas, baseadas num processo permanente de negociação e de construção de parcerias, no sentido de ir tecendo uma rede de pessoas e organizações significativas que tenham desenvolvido relações privilegiadas com as comunidades ciganas.

Este projecto desenvolve-se em torno de quatro grandes iniciativas reciprocamente interdependentes:

1) a *Animação nos Mercados e na Rua* que visa, através da convivência e da ludicidade

- a participação das famílias nas actividades socioeducativas dos filhos;
- a interacção social enquanto encontro de culturas e espaços de aprendizagens interculturais;
- a sensibilização das famílias para a cultura escolar e a sensibilização das escolas para a cultura familiar/doméstica;

⁴² O Projecto foi concebido em 1994/95, fruto da experiência implementada pelo Projecto de Alfabetização Informal e Comunitária desenvolvido no CAIC-Centro de Animação Infantil e Comunitária da Bela Vista, para um horizonte temporal de 9 anos, distribuídos em 3 fases com a duração de 3 anos cada. Assim, o projecto está previsto terminar em 2003/04, estando, presentemente, no seu 7º ano de desenvolvimento. Para mais pormenores, consultar Montenegro, Mirna (1999), Projecto Nómada, Montenegro, Mirna (Org.), Ciganos e Educação, Setúbal: ICE.Pp.17-37.

⁴³ A este propósito, Boaventura Sousa Santos (1995, citado por Stoer e Cortesão, 1999:14-15) lembra-nos que para além da exclusão - que interdita a presença de indivíduos ou grupos sociais, existe a desigualdade - que oprime, domina e diminui o indivíduo ou grupos sociais, prática que as organizações parecem esquecer, julgando que basta viver em democracia para não haver desigualdades. É pois importante lembrar que "a desigualdade que 'íntegra' submetendo" é prática corrente nas nossas escolas (e não só), apesar do discurso oficial o condenar.

- a democratização, explicitação e intersecção de saberes formais e informais;
- e a visibilidade social ao acto educativo enquanto acto cultural.

2) A *Ecoformação*, enquanto modalidade de formação⁴⁴ de professores e educadores (e demais actores sociais) e enquanto espaço de reflexão que promova e permita

- um acompanhamento metodológico aos profissionais;
- uma reflexão sobre as práticas sociais e educativas enquanto actos culturais;
- a identificação de estratégias de intervenção social promotoras de participação e de cidadania;
- a racionalização (gestão emocional) das incertezas e das inseguranças;
- a consolidação e sistematização dos saberes que vão emergindo e se vão construindo sobre as práticas reflectidas.

3) A *dinamização e constituição de grupos culturais ciganos* que promovam a dignificação da cultura cigana;

4) o *Jornal Andarilho* enquanto espaço de divulgação e de partilha de práticas culturais e educativas e da cultura cigana.

De seguida, apresentam-se duas representações que sintetizam a visão simultânea, articulada e integrada que o projecto *Nómada* visa nas suas propostas de intervenção

Percebo que esse é um caminho óptimo a modalidade de formação que o ICE oferece e, portanto, que o Nómada tem e que é, ao mesmo tempo que faz a formação de professores, faz o trabalho de intervenção e de animação nas comunidades e o trabalho em rede com as instituições. Só fazendo estas batalhas em várias frentes e ao mesmo tempo, é que nós conseguimos ir abrindo espaços e abrindo o leque das possibilidades de rentabilizar os recursos e as energias. (Lucrécia)

O que é importante [no Nómada] são essas três coisas que referi: é ser um recurso, o dar-me pistas para o meu trabalho e a troca de experiências com pessoas que trabalham noutros pontos do país mas com o mesmo tipo de população. (Ana)

Para a pertinência deste estudo, debruçámo-nos, apenas e só, sobre duas das iniciativas do projecto *Nómada* acima referidas: a ecoformação (Capítulo II) e a animação nos mercados e na rua.

2. Animação nos Mercados e/ou na Rua

“Mas a vida de uma criança, de um jovem, de um adulto não se resume à escola! Ela pulsa pelas ruas... Então há que saber agarrá-la, onde, quando e como ela se nos apresenta. Surge, pois, a Animação de Rua ou de Mercados. Trata-se de uma estratégia de aproximação e de diálogo entre lógicas de práticas educativas diferentes. É também um espaço de abertura social, onde o escolar passa a fazer parte da rua e a rua se integra no escolar... Mas um escolar sem paredes, um escolar onde se brinca, onde se aprende a conviver com a diferença, onde essa diferença é reinvestida. Às famílias e aos passantes é-lhes permitido ver o que se faz numa escola ‘com paredes de vidro’, interpelando-a e, desafiados, vão participando nas actividades e nas dinâmicas” (Montenegro, 1999b:12).

⁴⁴ O ICE procura, enquanto estratégia de acção no quadro do desenvolvimento dos seus projectos, formalizar o tempo e o esforço que os professores despendem assim como as energias mobilizadas e/ou a mobilizar na/para a reflexão sobre as práticas em formação acreditada pelo CCPFC-Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua.

Animação nos Mercados⁴⁵

“O mercado instaura, em torno da actividade mercantil, um espaço social onde se ladeiam, durante algumas horas, grupos sociais que habitualmente não se comunicam e em que tudo os distingue (local de residência, comportamentos, culturas de referência, etc.)” (La Pradelle, 1996:24).

Integrado no projecto Nómada, a *Animação nos Mercados* surgiu como uma alternativa de atendimento/acolhimento à infância e, simultaneamente, uma estratégia de abordagem às comunidades ciganas e/ou itinerantes, imbuída de intencionalidade educativa sendo, contudo, praticada de modo informal ou pouco estruturado.

Esta actividade tem vindo a abarcar as famílias que circulam entre os mercados do Algarve, do Alentejo e da Península da Setúbal, levando consigo os seus filhos que participam dos seus tradicionais modos de socialização. “As comunidades ciganas não abdicam da sua função educativa e fazem-no de forma integradora, interdependente e global. Parece não existir distinção entre o trabalho, produção e consumo, entre aprendizagem e lazer, entre coesão familiar, assunção das responsabilidades perante o grupo e socialização. A função educativa do grupo é indispensável para a manutenção da coesão familiar: as crianças e jovens são assunto de todos: avós, primos, tios, irmãos...Cada um é necessário e contribui para o todo. As aprendizagens fazem-se gradualmente e integradas nas funções socioeconómicas da família” (Montenegro, 1999a:20).

As actividades de animação, da iniciativa dos animadores, têm sido diversificadas, complexificando-se à medida que se vão conhecendo os grupos de crianças que ocorrem com regularidade ao mercado e de modo a permitir e a incentivar a que as actividades possam ser combinadas com as crianças do mercado anterior para o posterior.

Porque “há momentos de solidariedade que são, certamente, passageiros, e são perecíveis, sem dúvida, mas ganham em intensidade o que perdem em duração” (Duvignaud, 1995), aposta-se nas estratégias que promovam um clima de festa, de descoberta do outro, de vivências emocionais positivas e intensas, de alegria e brincadeira, de sentido de humor e tolerância à diferença, permitindo a aproximação das pessoas (descobrimo o que as distingue e também o que as assemelha) de uma forma saudável e agradável, em que todos se divirtam e se invistam pelo prazer de viver e de estar com os outros.

No lançamento da animação desencadeiam-se:

- actividades que deixam marcas e das quais as crianças levam recordações palpáveis (uma pintura, um desenho, um fantoche, um fato de Carnaval, uma modelagem, colares de massas, prendas para o pai ou para a mãe, etc.);
- e actividades colectivas que permitam às crianças ter contacto corporal umas com as outras e susceptíveis de criar um ambiente de festa (jogos tradicionais, contos e histórias, música e dança, etc.).

Com a continuidade, as crianças são solicitadas a combinar, com os animadores, as actividades que desejam fazer no próximo mercado. Pequenos projectos podem surgir e mobilizar as crianças e famílias durante o tempo que separa um mercado de outro.

Deste modo, as crianças e suas famílias vão habituando-se à dinâmica de animação e familiarizando-se com os animadores, induzindo dinâmicas de grupo próprias, susceptíveis de virem a criar novas formas de animação e de troca de saberes.

Detectadas as pessoas e organizações significativas, estas vão sendo implicadas e incentivadas a participar na organização da animação nos mercados na sua localidade, contribuindo para, de facto, exercerem um papel de animador comunitário, como é o caso do Algoz e de Serpa, iniciativas locais donde alguns dos docentes foram entrevistados: Brígida, Maria, Catarina e Haydée.

⁴⁵ A apresentação deste projecto será feita com base em excertos de vários textos co-produzidos, em tempos, pela investigadora (Montenegro, 1999a, 1999b; Montenegro & Fernandes, 2001)

A participação das famílias nas actividades e na sua co-organização, sendo um dos propósitos da animação de mercados, depende do local estratégico onde se desenvolve: estar próximo ou, pelo contrário, distante das bancadas de venda, de modo a ser seguido pelo olhar sem se deslocarem, atribuindo-lhe legitimidade social para educar os seus filhos, é sem dúvida um factor importante para a maior ou menor implicação das famílias.

A socialização das crianças tem-se vindo a fazer de modo global e progressivo, partindo das possibilidades de auto e co-organização que as actividades lançadas podem permitir. Assim, de um comportamento inicial individualista e mesmo um pouco agressivo (desconfiado, mesmo) até a rudimentos de cooperação e de interajuda, tudo é possível. A capacidade de se organizarem em torno das actividades propostas depende, também, do desafio da tarefa/projecto a concretizar (cortar, agrafar, colar, pintar, desenhar, amassar,...) e se a criança precisa de outrem para a levar a cabo: pedindo ajuda, sabendo esperar ou, pelo contrário, exigindo que seja imediatamente atendida, ou ainda, encontrando alternativas para resolver o problema, envolvendo os familiares

Progressivamente, os visitantes e os comerciantes (ciganos e não ciganos) vão-se habituando a esta implicação informal nas actividades pedagógicas, participando como animadores, contribuindo para uma nova dinâmica de participação, desmontando preconceitos e estereótipos e reconstruindo novas representações sobre as crianças ciganas e suas famílias.

A animação torna-se importante também como modalidade alternativa de acolhimento/atendimento às crianças que não vão à escola (porque se zangaram com ela, a abandonaram ou não têm as condições de acesso por ela exigidas - hábitos quotidianos de higiene, por exemplo) apesar das suas famílias não serem nómadas. Funciona, seguramente, como uma estratégia de abordagem que as induz a gostar de ir ou a lá voltar (funcionando como uma ponte entre duas margens, entre duas culturas) ou ainda, e simplesmente, como uma alternativa (quicá temporária) à escola que temos, “em busca da terceira margem do rio” (ICEInfor, 1999).

Sendo a cultura nómada uma “cultura policrona”⁴⁶ e suas mensagens ricas em contexto e implícitas, consideramos que uma intervenção socioeducativa terá mais impacto se for feita, também ela, através de uma “cultura informal”⁴⁷, difusa, por modelização, por impregnação, tão próxima quanto possível da intensidade emocional da vida quotidiana: “Os modelos de cultura informal nunca são impostos: desenvolvem-se naturalmente em situações da vida corrente e resistem à prova do tempo. A sua origem está nos próprios indivíduos. São partilhados e também percebidos por cada indivíduo, por cada grupo. De facto, estes modelos ligam o indivíduo ao grupo - são o cimento que assegura a unidade do grupo” (Hall, 1996:216).

Para nós, o mais importante na Animação nos Mercados, tem sido a possibilidade de criar referências afectivas entre as crianças e os animadores, baseadas no olhar, no contacto físico, nas actividades lúdicas, na confiança estabelecida e criada ali e naquele momento e que delas se guardem recordações agradáveis, sensações e emoções positivas susceptíveis de serem transferidas para outros espaços e com outras pessoas. A Animação nos Mercados tem sido, sem dúvida, um momento privilegiado para se criarem cumplicidades e encaminhar as crianças, jovens e suas famílias para outras organizações noutros locais, servindo de ponte entre o formal e o informal, entre a vida dos ciganos e a vida da escola. Tem a potencialidade de cumprir a função de mediação entre instituições, facilitadora de relações entre pessoas, consolidando redes informais de referências afectivas e de apoio.

⁴⁶ De acordo com Hall (1996:59), os povos de cultura policrona fazem várias coisas ao mesmo tempo, de modo informal no seio das relações de grupo primário e doméstico, em contextos ricos em mensagens não verbais, para quem as relações humanas (que são lentas) ocupam um lugar essencial, obrigando-os a não interromper um encontro devido aos constrangimentos de um horário a cumprir. Os povos de cultura monocrona, fazem uma coisa de cada vez e tendem a atribuir um carácter sagrado à organização, colocando o acento na realização de procedimentos (que são rápidos), vivendo em contextos ricos em linguagem explícitas. “Numa cultura como a nossa, monocrona e dominada pelos horários, os grupos étnicos, que concentram as suas energias nos grupos primários e nas relações humanas, consideram quase impossível adaptarem-se a horários rígidos e às rígidas compartimentações do tempo. (...) Num contexto policrono, tudo parece continuamente flutuar. Nada é sólido ou firme; em particular os projectos para o futuro; mesmo os projectos importantes podem ser modificados até ao momento da sua execução.”

⁴⁷ “A cultura informal, ou cultura fundamental, constitui o fundamento sobre o qual repousam as relações interpessoais.(...) O informal tem qualquer coisa de extraordinariamente fluido e orgânico, e ligado ao estudo do tempo como processo cultural. (...) O informal é omnipresente” (ibidem:215).

“É um espaço onde todas as diferenças são bem vindas, onde cada um, sentindo-se movido pela curiosidade, acaba por entrar no jogo das relações humanas e do prazer da sua descoberta. Um espaço onde o aqui e o agora é motor do porvir, onde os adultos aprendem a respeitar as crianças, onde os profissionais aprendem a respeitar as famílias, onde os valores e as atitudes, sendo a matéria prima, vão sendo reconstruídos. Numa palavra, é um espaço fascinante, pela sua riqueza em imprevistos e surpresas, que nos dá a sensação inebriante de nos gostarmos e de controlo sobre nós próprios.” (Montenegro, 1999b:12)

No caso do Mercado mensal do Algoz, a dinâmica de animação imprimida pelo projecto Nómada, em parceria com a Associação Cultural e Social do Algoz, desde 1996, “contagiu” a Escola Básica do 1º Ciclo. Assim, em 1999, esta escola assumiu a animação no mercado candidatando-se à 11ª edição do concurso “Inovar Educando/Educar Inovando” do Instituto de Inovação Educacional (o qual foi financiado em 1999 para se desenvolver em 1999/2000)⁴⁸. No projecto apresentado nesta candidatura, foram programadas e organizadas manhãs para receber as crianças filhos de feirantes e tendeiros (ciganos e não ciganos) que realizavam as suas actividades comerciais no mercado mensal do Algoz. Pretendeu-se, igualmente neste projecto, levar as crianças que frequentam a escola do Algoz a participar nas actividades realizadas no mercado e a ter contacto com as crianças ciganas num ambiente de brincadeira. Nesta experiência, os docentes desenvolveram actividades de animação seguindo um processo ecoformativo, porque informal, difuso e contextualizado.

Em entrevista aos pais das crianças ciganas que frequentam as animações no Mercado do Algoz, podemos retirar a seguinte opinião:

“É bonito. É bom. Vocês puxam por eles, pela mente deles para aprenderem alguma coisa. Eu observo e vejo que vocês ensinam muitas coisas: vocês brincam com eles e ensinam a fazer desenhos, a contar histórias, a falar, a não se portarem mal uns com os outros. Vocês têm muita paciência e atenção com as crianças e não fazem excepção à ‘raça cigana’. Assim é um bom exemplo para as crianças e é bom para a nossa vida, porque elas aprendem. Devia haver em todos os mercados, porque assim nós estamos descansados a atender os fregueses e eles estão lá a aprender para serem alguém” (Entrevista colectiva aos pais vendedores no mercado realizada a 12 de Julho 2000 pelas professoras da EB1 do Algoz).

Animação na Rua⁴⁹

Em Beja

Dada a diversidade de características das várias zonas de intervenção do Projecto Nómada, na procura de uma constante contextualização das várias formas de estar com os outros (neste caso as comunidades ciganas, as escolas envolvidas nos processos de formação e nos projectos de intervenção e as instituições, associações e entidades parceiras) e nas diversas formas de agir, percebemos e aceitámos o desafio de desenvolver formas de trabalho que respondessem realmente às necessidades educativas das comunidades.

Neste âmbito, e a título de exemplo, passamos a relatar a experiência de animação na rua desenvolvida no Bairro da Esperança, em Beja.

Recuando no tempo, no ano lectivo de 1995/96, num Projecto de Animação Infantil e Comunitária (PAIC) implementado, no Bairro, por várias instituições parceiras, iniciou-se uma experiência de trabalho de rua, em sessões semanais, com a população cigana aí residente, na zona das barracas. Deparava-se, então, a EB1 do Bairro com uma frequência baixa e um elevado índice de abandono escolar (mais de 50% de crianças ciganas em idade escolar não frequentava a escola).

Após um ano de trabalho, ora sob a geada, o frio e o vento, ora sob o sol abrasador do Alentejo, foram estabelecidos contactos e criados laços de amizade que proporcionaram o húmus favorável à

⁴⁸ No ano lectivo posterior, mesmo sem financiamento do IIE, o projecto de Animação no Mercado do Algoz foi também assumido pela EB1 de Tunes, (que faz, também, parte do actual Agrupamento de Escolas do Algoz).

⁴⁹ A apresentação deste projecto baseia-se na transcrição de um texto co-elaborado, em tempo (Montenegro & Fernandes, 2001:163-181).

permeabilidade da cultura do outro (ciganos/não ciganos e vice-versa). Deste trabalho resultou uma melhoria nas relações entre ciganos e não ciganos, um crescente interesse pelas actividades realizadas e pelo clima relacional envolvente aquando das sessões e, no que à escola diz respeito, houve um aumento do número de matrículas na escola no ano lectivo seguinte.

Posteriormente, e já com a implementação do Rendimento Mínimo Garantido, a frequência escolar aumentou não apenas devido às contrapartidas colocadas por esta medida da segurança social, mas também porque, neste Bairro, se iniciou um processo de estudo, por parte da Câmara Municipal de Beja, com vista ao realojamento de famílias (ciganas e não ciganas) que vivem numa miséria total. Com esta situação de esperança na melhoria da qualidade de vida, acorreram de outras partes do Alentejo (e não só) várias outras famílias ciganas e, com elas, as suas crianças e jovens engrossando, assim, a frequência.

O projecto Nómada iniciou o seu trabalho, em Beja, no ano lectivo de 1998/99. Não podendo nem querendo fazer tábua rasa das intervenções anteriores, mas antes retomar os caminhos possíveis, necessários e passíveis de serem percorridos com as metodologias e processos já referidos anteriormente e implícitos nos princípios gerais do Instituto das Comunidades Educativas, percebeu a intervenção comunitária não como o trabalho que apenas uma professora requisitada ao Ministério da Educação e pudesse individualmente realizar, mas antes como uma rede que, através desse fio de ligação que é a docente, se pudesse tecer juntamente com os outros fios existentes no local. Desta forma, rendibilizaram-se recursos e esforços podendo-se chegar mais longe, porque em conjunto.

Então, e muito concretamente, como se fez?

Existindo a possibilidade de candidatura a projectos de instituições vocacionadas para o apoio a áreas específicas na sociedade, afigurou-se-nos importante e pertinente recorrer ao Programa Jovens Voluntários para a Solidariedade (JVS) do Instituto Português da Juventude de Beja (IPJ). Assim, durante os anos lectivos de 1998/99 e 1999/00 foi possível usufruir do apoio de duas jovens no trabalho de animação na rua com os grupos ciganos. Neste âmbito, desenvolveram-se actividades não só no Bairro da Esperança como também no Poço Largo (outra zona de barracas, em Beja), no mercado quinzenal e nalguns mercados diários da Praça de Stº Amaro (em 1998/99) e na Praça de Touros (1999/00), em Beja.

Uma vez que, a par desta actividade pedagógica directa com as crianças, se desenvolvia a formação de professores, iam-se desenhando os planos dos vários projectos de intervenção que tiveram resultados positivos. Do ponto de vista da organização temporal e espacial, começou-se a incluir, nos planos de alguns equipamentos educativos, o trabalho com crianças ciganas residentes no Bairro. Deste processo nasceram as sessões de animação nas manhãs de 4ª e 6ª feira, respectivamente, nas instalações do Ensino Pré-Escolar e da Biblioteca Escolar da EB1 nº7 de Beja (escola do Bairro da Esperança).

Articulando, desta forma, a animação infantil, a formação de professores, o acompanhamento dos projectos de intervenção e o estabelecimento de parcerias com outras instituições, o projecto Nómada tem contribuído para a sensibilização, motivação e empenho na acção nas várias vertentes socioeducativas relacionadas com a comunidade cigana .

Na Arrentela

A experiência descrita em Beja não esgota este tipo de intervenção desenvolvida pelo projecto Nómada. Também, na Quinta do Cabral da Arrentela, no Seixal, tem vindo a ser desenvolvida uma Animação na Rua em parceria com a EB1 nº2 da Arrentela e o Centro Comunitário Várias Culturas Uma Só Vida. surgindo em 1996 como uma das acções da intervenção comunitária no âmbito do Projecto “Várias Culturas Uma Só Vida” promovido pelo Centro Paroquial de Bem Estar Social de Arrentela co-financiado pela medida 1 “Apoio ao Desenvolvimento Social” do Programa Integrar.

Desde essa altura, em estreita colaboração com o projecto Nómada, o projecto “Várias Culturas Uma Só Vida” tem vindo a empreender acções de animação de rua numa zona de barracas densamente habitada por famílias de etnia cigana, visando principalmente “a ocupação dos tempos livres e o

desenvolvimento dos participantes e o desenvolvimento de uma aprendizagem facilitadora da sua inserção social”, através do estabelecimento de “um clima de afectividade, confiança e abertura entre as crianças e equipa de animação”.

Estas acções, inicialmente, realizadas no meio das barracas, sob o olhar dos pais e irmãos mais velhos, assim como dependentes das condições atmosféricas adversas e de dinâmicas sociais fluidas e incertas, comandavam a duração das mesmas.

Nestas acções, para além de implicarem animadores sociais do próprio projecto “Várias Culturas Uma Só Vida”, estiveram também implicados alguns professores, a título voluntário, da EB1 N°2 de Arrentela, assim como do projecto Nómada.

Estas experiências saldaram-se por aspectos positivos dos quais salientamos a consolidação de relações afectivas fortes entre as crianças e suas famílias que permitiu uma certa abertura ao outro e o esboçar de alguma permeabilidade a mudanças de atitudes face à escolarização e à prevenção da saúde infantil.

Contudo, a equipa de animação, em permanente reflexão/avaliação da sua intervenção, sentia-se insatisfeita com os resultados, nomeadamente, com a crescente “habituação” de todos os intervenientes, provocando um certo cansaço e algum desencanto. Era necessário dar um novo impulso à actividade de animação na rua da Qtª do Cabral, designada por *Atelier Nómada* (que contam com mais de duas dezenas de crianças, cuja média de frequência ronda as 18 entre os 3 e os 12 anos). Segue-se uma breve descrição da actividade:

- Levantam-se as crianças da cama, esperando que se lavem, se vistam e tomem o “café da manhã”. Aproveita-se esta oportunidade para entrar em casa delas e, com muito respeito para não devassar a sua privacidade, ajuda-se as crianças nestas tarefas matinais.
- Encaminham-se as crianças para a “Casa Castanha” – um pré-fabricado cedido pela Junta de Freguesia – através de um atalho que não passe pelas ruas onde passem muito carros e que permita passear e não andar em formatura.
- Na sala, dinamizam-se, por um lado, *actividades gráfico-motoras* que permitam construir algo que possam levar para casa como recordação, como por exemplo: porta-retratos com fotografia das crianças para oferecer ao pai; fantoches em sombra chinesas ou em espuma; castiçais e lamparinas para velas; instrumentos musicais; fatos de carnaval; lenços decorados para a cabeça; desenhos em transparências; beijinhos de chocolate (doces); chávenas de café decorados para oferecer ao pai; vasos decorados para oferecer à mãe. E por outro lado, *actividades expressivo-motoras* que permitam canalizar as energias acumuladas pelo esforço de concentração exigido nas actividades anteriores tais como por exemplo, cantar, gravar e escutar cantares ciganos; idas ao parque infantil; jogos tradicionais. Ao longo do ano, como não podia deixar de ser, também proporcionamos *actividades com alguma visibilidade social* tais como por exemplo o convite feito a uma turma da EB1 n°2 de Arrentela a assistir a um espectáculo de sombras chinesas de um conto cigano; o desfile de Carnaval pelo bairro com os instrumentos construídos e devidamente mascarados; a ida à Ludoteca do Fórum do Seixal.
- No final da manhã, levam-se as crianças à escola ou a casa.

Em reflexões constantes, no final de cada sessão, os animadores analisam alguns percalços que vão surgindo:

“Temos que nos confrontar com condições físicas que não são as mais facilitadoras da gestão da heterogeneidade: a sala que temos disponível - cedida pela junta de freguesia, tem mesas infantis com cadeiras de adultos. Para além disso, o “nosso” espaço é reconstruído todas as terças-feiras para cuja organização contribui uma caixa ambulante de materiais que transportamos no nosso carro.

Por outro lado, se é importante que as crianças mais novas estejam juntas dos seus irmãos mais velhos, sem o qual umas e outras não podem participar nas actividades – as crianças mais velhas têm obrigação de tomar conta dos seus irmãos – o facto é que os interesses e períodos de atenção de ambos requerem uma organização de espaços e tempos diferenciados – as mais velhas conseguem ter um tempo de concentração superior e alguma persistência nas tarefas enquanto as mais novas cansam-se rapidamente e entram facilmente

em tensão porque desejam imitar as mais velhas e confrontam-se com o fracasso. Saber gerir a heterogeneidade é, pois, um dos nossos grandes desafios.

Por outro lado ainda, trata-se de crianças que, mal são contrariadas – pelo adulto ou pelos seus pares, resolvem a tensão através de manifestações de violência ou de fuga, comportamentos esses que imitam dos seus familiares, vivendo em condições muito precárias de carências básicas de grande pobreza e de desorganização familiar. É, pois, necessário saber dar carinho e, simultaneamente, firmeza e coerência, através de modelos socializadores alternativos, o que exige, do profissional, uma forte estrutura afectivo-emocional e a par de uma grande intuição, de modo a, gradualmente, ir apercebendo-se das possíveis disfunções e atalhar, em tempo útil, os focos de tensão. Esta permanente auto-vigilância que a acção exige do profissional, acresce do facto que, embora sob tensão, este deve sempre demonstrar uma grande alegria e disponibilidade para lidar com o imprevisto e para aprender com as situações e os outros.

Daí que, para continuar este trabalho algo desgastante, o profissional também necessite de espaços de visibilidade social no qual lhe é permitido partilhar com outros seus pares, os seus desalentos mas também os seus pequenos grandes sucessos que alimentam os pequenos grandes gestos do nosso quotidiano, e nos impulsiona a continuar a apostar nestas estratégias de intervenção social e educativa” (Montenegro & Matos, 2002).

Reflexões e sentimentos sobre a experiência

Relembrando a experiência, alguns pontos considerados significativos foram salientados por Catarina, Maria, Brígida, Lucrecia , Haydée e Pedro:

- A descoberta de um novo papel social do professor/educador e a conseqüente necessidade de adaptação a esse novo papel/estatuto do profissional;
- Uma outra maneira de ver as coisas;
- A importância do espaço físico ser construído/improvisado com as crianças, *um espaço sem paredes*;
- A predisposição para a disponibilidade para o outro, para a aceitação da diferença;
- A necessidade de gerir, interiormente, a instabilidade e a agitação e os conflitos entre as crianças;
- O sentimento de ser uma situação arriscada por não se poder controlar as situações conflituosas que surgem das interacções entre as crianças e que podem alastrar-se facilmente para as famílias, dando origem aos tais “contrários” e/ou famílias de “costas voltadas”;
- Ser um tempo imprevisivelmente acelerado e denso;
- Estar, permanentemente, a ser-se avaliado pelas famílias;
- A constatação de efeitos positivos na turma e na escola.

A Íris e a Brígida transmitem-nos as suas visões de professoras, habituadas a contextos formais:

É muito engraçado, porque, lá está, não estou com nenhuma preocupação escolares, mas sinto que eles se estão a preparar, inconscientemente, para a escola. Sinto que estou a ajudar os miúdos e os jovens a terem uma relação diferente com a escola. E eles, se calhar, nem sabem que eu sou professora. Mas eu é que estou a sentir que eles estão a fazer esse caminho.(...) A forma de apresentar as actividades no mercado é muito engraçada. E o que eu acho que marca mais e que motiva mais os miúdos e que os põe numa atitude diferente é o chegar tudo ao mesmo tempo, estar tudo vazio, estar sem nada e eles é que vão montar a tenda, eles é que ajudam a pôr as mesas, eles é que vão carregar as cadeiras, e eles é que vão buscar os materiais ao carro. Eles é que estão a construir o seu espaço. (...) Onde é que fica a tenda? Onde ficam as cadeiras? Que cadeira é que vão escolher para se sentar? E isso é tudo trabalho. A montagem da tenda, das primeiras vezes que lá estive, aquilo foi completamente diabólico, não se percebia nada daquilo. E agora não. Agora eles já aprenderam como é que as coisas se fazem. Colaboram de uma forma autónoma. Se nós não estivéssemos lá, eles montavam a tenda na mesma, iam buscar as cadeiras na mesma. E se tivessem lá as tintas e os pincéis, faziam tudo na mesma. É uma questão, até, de se experimentar. Mas estou convencida que faziam. Se calhar, ainda ficávamos nós surpreendidas

pela forma como eles iam apresentar as coisas eles próprios. E depois, é a conversa com eles. É a forma de os conhecer. Isto são relações humanas. É aprender a lidar com os outros, com os maus feitios dos outros. Com o bom feitio dos outros não custa nada. Está sempre tudo bem. Lidar com os teus defeitos, com as tuas cenas, com as coisas com que eu não concordo é que é complicado. Lidar com as coisas com que não concordamos nos outros. E lá, aprendemos a fazer isso. (Íris)

Sou tão profissional lá, como sou dentro duma sala de aula. Nunca pensei que chegaria lá e que ficaria 'agarrada' aquele trabalho, ou que sentiria falta de estar lá. Hoje é diferente. É um momento diferente, mas que nos faz bem, o estar em contacto com os miúdos, e com aqueles miúdos! Que é um trabalho diferente e se alguém sai de lá valorizado, somos nós, ou melhor sou eu. Este é um trabalho mais informal, em que eu não vou para ali com a preocupação de ensinar isto ou aquilo aos meninos, mas de estar com eles, de lhes dar aquilo que lhes interessa e de me relacionar com eles, de atrever-me, um bocadinho, com eles. Não vou numa de lhes ensinar. Vou descontraída. Os pais sentem-se seguros com os meninos. De início, eu não sentia isso. Hoje, não me parece que os pais tenham qualquer problema em deixar os meninos lá estar. Acho muita piada na preocupação que eles têm com os meninos, de ir ver, de estar ali e de observar, de passar por ali e de ver como é que as coisas estão a decorrer. Acho que os pais têm uma reacção diferente dos pais dos nossos meninos. Eles estão muito mais preocupados com eles. Ali, eles têm que ver como é que as coisas são para terem confiança nas pessoas a quem entregam os filhos. Só entregam os seus filhos se tiverem confiança nas pessoas que ali estão.(...) Isto tudo faz parte duma caminhada. (...) Na escola também ninguém iria aceitar uma situação destas, aqui há uns tempos atrás, ninguém aceitava ir para o mercado trabalhar com os meninos (...) Aqueles pequeninos não têm dificuldade em se darem connosco. Não têm dificuldade nenhuma. Talvez o problema não seja a relação exactamente porque é num espaço informal. Num espaço formal, talvez fosse mais complicado. Porque a gente é que quer impingir determinadas coisas para as quais eles não estão preparados. Enquanto estão no mercado, ora vão, ora vêm, e, portanto, têm todo aquele à vontade e toda a liberdade de movimentos. Porque, no fundo, também é isso que eles precisam. Ou porque estão habituados, ou porque é assim que eles vivem. (Brígida)

E a Catarina a sua visão de educadora habituada a contextos menos estruturados:

Cada mercado é o que é: ali, no meio, com muitas crianças que tu não conheces, com muitas situações em que as famílias te conhecem mais do que tu a elas, com muitos miúdos muito pequeninos, com muitas situações em que é preciso ter muito cuidado para as gerir. Há sempre um risco eminente para aquela situação em que tu assumes a responsabilidade, numa situação em que tu controlas minimamente mas em que tu estás muito exposta e que é difícil. No princípio, achava que era tudo muito imprevisível, mas agora há já uma tão grande maleabilidade que uma coisa para nos surpreender tinha de ser uma daquelas assim mesmo... Acho que a nossa postura é já tão pouco rígida, que a margem de imprevisibilidade é já tão grande, que já lidamos com aquilo de uma maneira natural. O trabalho no mercado, ou na rua, no contacto directo, em que estás a tentar criar laços com aquelas pessoas, em termos de crescimento pessoal é muito acelerado e penso que se vai muito longe. Quando chegamos, montamos, estruturamos, contamos uma história, estamos nós a agir e a controlar a situação. Mas há momentos em que estamos a reagir face aquilo que está a ser pedido, dando resposta àquilo que achas que tens que fazer, e aí reages sucessivamente. É a tal coisa da imprevisibilidade. E tens que ser capaz de dar. (...) Eu acho que se tem que dar muito, sabes! Isso, nem toda a gente... Não sei, fecha-se, protege-se. Há pessoas que se escudam... Não te sei dizer! Não é despir-se, não é nada disso. Não são capazes de estar ali só. Olha, não te sei explicar! Sim. Estar ali, só estar ali. Talvez por serem mais formais, não sei. (Catarina)

Algumas frases que retomamos mais adiante são bem ilustrativas tanto “do trabalho de descolonização interior de um modelo escolar dominado, por um lado, pela prescrição, e por outro, pelo mito da excelência” (Josso, 2002:128); como da “sensação inebriante de nos gostarmos e de controlo sobre nos próprios” que estes espaços promovem, “pela sua riqueza em imprevistos e surpresas” (Montenegro, 1999b:12), ou por outras palavras, ao conceito de autorização de si e de improvisação educativa de que nos fala René Barbier (s/d) abordado no capítulo II.

“Eu acho que se tem que dar muito, sabes! Isso, nem toda a gente... Não sei, fecha-se, protege-se. Há pessoas que se escudam... Não te sei dizer! Não é despir-se, não é nada disso. Não são capazes de estar ali só. Olha, não te sei explicar! Sim. Estar ali, só estar ali. Talvez por serem mais formais, não sei.” (Catarina).

“Este é um trabalho mais informal, em que eu não vou para ali com a preocupação de ensinar isto ou aquilo aos meninos, mas de estar com eles, de lhes dar aquilo que lhes interessa e de me relacionar com eles, de atrever-me, um bocadinho, com eles. Não vou numa de lhes ensinar. Vou descontraída.” (Brigida)

“É muito engraçado, porque, lá está, não estou com nenhuma preocupações escolares, mas sinto que eles se estão a preparar, inconscientemente, para a escola. Sinto que estou a ajudar os miúdos e os jovens a terem uma relação diferente com a escola. E eles, se calhar, nem sabem que eu sou professora.” (Íris)

“Para lidar com a constante presença de diferenças tão profundas e dos conflitos internos que me provocavam, tive que me despir de tudo o que me tinham ensinado na escola de formação inicial e vestir-me, de novo, com o que o dia-a-dia me ia ensinando.” (Montenegro, 1996:45)

3. Animação Infantil e Comunitária⁵⁰

Os Centros de Animação Infantil e Comunitária – CAIC’s, nasceram como PAIC’s, isto é, como Projecto de Animação Infantil e Comunitária no âmbito do PRODEP I, em 1986, embora fossem apenas implementados em Março de 1988 em Lisboa, supervisionados pela então DEPE/DGEBS. Dos 6 constituídos em 1988, passou-se para o dobro em 1992 e voltou-se a 6 em 1995⁵¹. “Todos têm em comum uma estrutura organizativa com características específicas ao nível institucional, ao nível dos espaços físicos que ocupam, da organização do tempo e dos recursos humanos, bem como objectivos, princípios orientadores e pressupostos do trabalho com as crianças, com as famílias, com os serviços e instituições, e com os educadores de infância. A implementação destes centros de animação respeitou determinadas condições ao nível dos objectivos gerais, das características do território, da população-alvo, dos espaços físicos disponíveis.

Actualmente, os CAIC’s foram reconhecidos pelo Ministério da Educação como uma modalidade alternativa de atendimento à infância, à semelhança da educação pré-escolar itinerante: “A animação infantil e comunitária consiste na realização de actividades adequadas ao desenvolvimento de crianças que vivem em zonas urbanas ou suburbanas carenciadas, a levar a cabo em instalações cedidas pela comunidade local num determinado período do dia.” [artº 15 aliena b e ponto 3 da Lei-Quadro de Educação Pré-escolar nº5/97 de 10/2]

Para a pertinência deste estudo, a nossa análise assenta na experiência implementada pelo CAIC-Centro de Animação Infantil e Comunitária da Bela Vista de Setúbal, local onde trabalham duas das educadoras (Marta e Ana) assim como trabalharam duas das professoras (Nelma e Íris) que foram entrevistadas.

⁵⁰ A apresentação desta modalidade de intervenção apoia-se em trechos retirados de publicações elaboradas, em tempos, pela investigadora (Montenegro, 1997, 1996).

⁵¹ Presentemente, existem 15 CAIC’s, dos quais seis no distrito de Lisboa (Alfornelos, Qtª Grande, Qtª do Mocho, Barreiraiva, Pontes de Monfaldim, Pero Negro), um no distrito de Leiria (Peniche), dois no distrito de Santarém (Vaqueiros, Azóia de Cima), cinco no distrito de Setúbal (Bª das Palmeiras, Lau, Lagoa do Calvo, Fontainhas, Bela Vista), um no distrito de Beja (Bª da Esperança).

Devido à sua estrutura flexível e gratuita, a população que frequentava este CAIC era heterogénea quanto às etnias, culturas, interesses, motivações, expectativas e hábitos de vida, mas homogénea quanto às condições de vida e nível sócioeconómico.

Este CAIC, tendo sempre a porta aberta (mesmo nos dias de chuva) era visitado, não só pelas crianças que o frequentavam, como também pelos irmãos mais velhos, e, por vezes, os mais novos (incluindo bebés ao colo dos irmãos). Todos podiam entrar, desde que não prejudicassem as actividades inerentes à sua função sócioeducativa. Para isso, procurava-se integrar quem quer que chegasse nas actividades que estavam a decorrer. Esta integração era assumida, informalmente, pelos irmãos mais velhos ou pelas crianças mais antigas que frequentavam o centro, quando não pelas próprias mães que gostavam de ficar na sala conosco.

As inscrições eram, geralmente, feitas de porta a porta, entre Setembro e Outubro, mas, durante todo o ano, eram admitidas crianças. Isto porque grande parte das crianças do grupo social cigano que frequentava o CAIC costumava ausentar-se para acompanhar as famílias “às apanhas” do tomate, da laranja, do morango, da pinha, da amêndoa, da alfarroba, da vindima, do caracol, etc. e às feiras e mercados.

Sendo a sua frequência não obrigatória, adoptávamos uma atitude de flexibilidade nas admissões. Geralmente, com este grupo social, acontecia que as crianças começavam a frequentar as actividades do centro antes mesmo de estarem inscritas. Posteriormente, a família era “arrastada” pelas crianças para as matricular. Era assim que este centro atingia as famílias ditas “inatingíveis” ou de “difícil alcance”.

Durante todo o ano lectivo, as educadoras do CAIC tinham por hábito ir a casa das crianças para dar recados ou fazer visitas, uma vez que as famílias não sabiam ler ou “não se davam ao trabalho de ler” os recados escritos. Todo o cuidado era pouco para se fazer visitas domiciliárias. Para não sermos consideradas intrusas e abusivas e utilizando o nosso estatuto de “educadoras” e não de “assistentes sociais”, as nossas visitas eram feitas com as próprias crianças, individualmente ou em grupo, inseridas nas actividades “lectivas”, numa primeira fase, e, posteriormente, nas actividades “não lectivas” de intervenção comunitária.

Para atrair as famílias, as educadoras do centro organizavam festas e convívios. Apenas no final do ano lectivo é que se promoviam encontros mais formais. Convidavam-se as famílias a acompanharem os seus filhos nos passeios de autocarro que se realizavam mensalmente. Aproveitavam-se todas essas ocasiões informais para “educar”, por imersão e impregnação, num clima de cooperação e partilha de saberes não exclusivos de especialistas e em território “neutro”.

A informalidade que o CAIC procurava ter com as famílias era também prática pedagógica corrente com as crianças. As crianças podiam chegar a qualquer hora e eram sempre bem recebidas. Depois, elas próprias iam-se integrando nas actividades que decorriam. A sala estava organizada de modo a que as crianças pudessem mexer em tudo e auto-organizarem-se, pedindo ajuda ou fazendo sozinhas os seus projectos. As duas educadoras de infância estavam sempre disponíveis, física e emocionalmente, para ajudar no que quer que fossem solicitadas, quer pelas crianças quer pelos adultos que por lá passavam. Esta forma de estar e de fazer dos profissionais ‘contagiava’ os restantes adultos, passando as mães e avós (e mesmo alguns pais), a adoptarem, espontaneamente, uma postura de disponibilidade, de entre ajuda, de cooperação e de solidariedade. O CAIC, era, frequentemente, utilizado pelos adultos (alguns analfabetos) como centro de recurso, pedindo para ler uma carta, um prospecto medicinal, preencher um impresso ou, simplesmente, para contar uma confidência ou um desabafo.

Utilizava-se diariamente o pátio comunitário contíguo à sala como extensão da sala, levando para lá as mesas, cadeiras, mantas e almofadas, cavaletes, jogos, tintas, pincéis, papéis, gravador com cassetes de música variada (africana, cigana, portuguesa, clássica, etc.), fazendo a animação do pátio.

Num texto elaborado pela investigadora (Montenegro, 1996:45-47), anterior ao precedente, pode, ainda, aceder-se às práticas sociais que deram origem à alteração das práticas educativas do CAIC da Bela Vista.

As crianças que deveriam vir da parte da manhã não deveriam vir da parte da tarde, para supostamente, se poder atender a um maior número de crianças na sala de ‘aula’ (isto é 25 mais 25); deveriam estar ‘dentro’ da sala, onde estão os materiais ‘próprios’ para elas manipularem e onde os

profissionais as poderiam acompanhar visualmente e estimular o seu desenvolvimento (cumprindo a sua função educativa) e apenas irem para o 'recreio' a horas certas, de forma a estarem devidamente 'vigiladas', bem como para as habituar a estarem sentadas e a sujeitarem-se às regras de uma instituição feita de propósito para elas. As crianças deveriam vir à sala acompanhadas pelos seus pais para que se tivesse a certeza que estavam 'entregues'; chegar com o pequeno almoço tomado e com, pelo menos, a aparência de terem sido lavadas. As crianças que viessem para a sala, deveriam ter entre os 3 e os 5 anos (ou idade oficial de ir para a escola).

Mas nada disso acontecia...No quotidiano, as crianças apareciam, ora de tarde, ora de manhã, embora à tarde aparecessem em maior número; sozinhas ou acompanhadas de irmãos mais velhos ou mais novos. Não tinham tomado o pequeno almoço; vinham vestidas com as mesmas roupas com que se tinham deitado, com os sapatos calçados ao contrário e com a ramela ao canto do olho. Gostavam mais de estar no pátio, porque dentro da sala sentiam-se presas. Vinham ávidas de um colo e de um abraço. As crianças tinham entre os 3 e os 6 anos de idade. E outras entre os 7 e os 16 anos. Destas, algumas tinham abandonado a escola ou nunca lá tinham estado.

Alterações de práticas

O facto das crianças trazerem para lá os irmãos, os primos, os vizinhos, de estarem em número superior da parte da tarde, de não terem hábitos de higiene, de não estarem alimentadas devidamente, de gostarem mais de estar no pátio do que no interior da sala, tornou-se num dado adquirido originando uma forma organizativa diferente do CAIC. Acima de tudo, permitiu-se que os 'destinatários' se fossem apropriando deste espaço e lhe dessem o contorno das suas dinâmicas e das suas vidas.

O facto de passar a funcionar no pátio com todos os que apareciam, permitiu que a vizinhança se incorporasse na dinâmica do CAIC e passasse a querer entrar e estar dentro da sala. Partiu-se do exterior, do que era a sua prática e o seu território para se entrar no território do outro.

Por diversas vezes, o CAIC recorria aos vizinhos para, ora darem um cubo de gelo para colocar numa contusão de uma criança, ora para emprestarem o fogão para fazer um bolo (porque não havia frigorífico nem fogão no CAIC.).

Bem como, por diversas vezes, a vizinhança recorria ao CAIC para ler uma carta, preencher um impresso, explicar como se utiliza um remédio e até fazer uma confidência ou pedir um conselho. Pouco a pouco, instalou-se uma rede de apoio, quer para as crianças quer para os adultos. O CAIC tinha sido adoptado como parte da rede de apoio daquela comunidade.

Na dinâmica pedagógica, adoptou-se exactamente o mesmo processo. O facto de se permitir que as crianças mais velhas acompanhassem as mais novas para as securizar (substituindo, por vezes, o papel da mãe/pai), nomeadamente no grupo social cigano, tornaram esses comportamentos absorvidos pelos outros grupos sociais. Tal como os irmãos mais velhos que, saíam da escola e vinham buscar os mais novos, ao ficarem na sala a fazer os deveres, ajudavam as crianças 'analfabetas', que não queriam ir à escola, a terem mais curiosidade pelas 'coisas' da escola e a quererem aprender os sinais gráficos e os códigos da escrita. O facto das crianças de diversas idades e culturas conviverem, contribuiu para surgirem momentos de conflitos sócio-cognitivo, de promoção e aproveitamento da 'zona proximal de desenvolvimento', de partilha de emoções comuns, do sentimento de pertença a uma comunidade, de tolerância e respeito pela diferença e, até, pelo próprio reconhecimento e sua afirmação, contribuindo para a construção de uma identidade socialmente reconhecida e valorizada.

Alguns efeitos nos adultos

Durante as férias da Páscoa (em que o CAIC estava fechado) um grupo de mães e avós organizou-se para fazer 50 mochilas (aproveitando uns sacos de panos que o Jumbo ofereceu), costurando-as, ora na casa de uma, ora na casa de outra, com as máquinas de costuras que umas e outras emprestavam.

Um grupo de mães (incluindo os seus respectivos filhos), foram animar um dia de *Brincolage* na *AniMaio* de 1995, em Palmela e foram declamar uma poesia no Fórum Pedagógico (organizado pelo Centro de Área Educativa de Setúbal).

Alguns efeitos na dinâmica com as crianças e jovens

Quando uma família cigana estava de luto e dizia que não podia ir à sala porque não podia ouvir música, as outras crianças iam com o gravador para um local onde não a incomodasse. Quando uma criança africana, de três anos, estava cansada de andar a pé, ao darmos um longo passeio, um jovem cigano pegava-a ao colo e transportava-a o resto do caminho. Quando fomos vender na praça da Xepa trabalhos que as crianças tinham feito para arranjar dinheiro para alugar um autocarro para ir à praia, o grupo lembrou-se de chamar o Zé Maia, um ciganito de 10 anos, 'analfabeto' para fazer o negócio, pois disso sabia ele, conseguindo não apenas regatear o preço, como não se deixava enganar nos trocos. Depois das contas feitas, a mãe dele, muito orgulhosa, disse que tinha conseguido, naquele dia, fazer mais do que ela na praça.

Um dia, após o CAIC já estar fechado (eram 19h), um grupo de jovens foi buscar, ao lixo, um armário, uma mesa e um banco corrido, e improvisou, num canto do pátio, uma pequena salinha de estudo para ajudar a fazer os deveres às crianças que saíam da escola.

Reflexões e sentimentos sobre a experiência...

Relembrando esta experiência, a Ana e a Marta salientaram-nos alguns pontos considerados significativamente importantes, no que diz respeito:

- ao trabalho em parceria e ao sentimento de ser construtor de práticas sociais:

Porque já estou lá há um tempo que me permite dizer isso. Então ali [no CAIC] acho que tem sido o sítio onde eu tenho visto realmente que estou a construir qualquer coisa. Tem sido um sítio onde tenho gostado muito do trabalho. O trabalho de equipa e o trabalho da equipa mais alargada... Eu acho super importantes aquelas reuniões do Projecto Integrado da Bela Vista, com os vários técnicos, com todos os parceiros. No fundo eu também trazia essa experiência da Misericórdia. E aí aprendi muito. E aqui tenho visto, apesar de ser uma experiência diferente, tenho aprendido da mesma forma, porque com os outros técnicos a gente tem outra perspectiva. É porque, às vezes, vemos muito a criança em função da sala, dos trabalhos, do seu desenvolvimento, do que faz. E aqui eu acho que temos que ter uma visão mais alargada e os outros técnicos ajudam-nos nisso. Tem sido uma experiência muito rica para mim. (Ana)

- E no que diz respeito à desmistificação da imagem do bairro; à mudança de estereótipos acerca dos habitantes do bairro; à construção de uma relação familiar com os utentes/destinatários do centro facilitada por não estar num espaço mais estruturado (tipo jardim de infância ou escola); à alteração das práticas organizacionais no funcionamento do centro; à tomada de consciência do tempo necessário para a construção de uma relação de familiaridade com as pessoas; à importância de determinadas rotinas organizacionais como os passeios com as famílias, o ir a casa das famílias, o permitir 'estar por estar', a disponibilidade para ouvir, o trabalho em parceria; assim como à mudança de postura a nível profissional e institucional, flexibilizando-se, assumindo uma atitude vigilante de autocritica sobre as estratégias que melhor se adequem às necessidades das crianças; à mudança do papel profissional e enriquecimento pessoal e profissional; sintetizada pela Marta, que sofreu uma transformação de postura mental (saber ser) que tem dirigido as suas atitudes (saber fazer) ajustadamente às circunstâncias:

“É uma experiência que não é para toda a gente. E eu arrisquei, porque a minha primeira reacção foi dizer não. Agora não quero outra coisa. Para vir trabalhar para aqui não se pode ser racista e tem que se saber lidar com este tipo de pobreza e com esta desorganização. Não podes vir para aqui de nariz empinado a falar com as pessoas ‘tipo doutora e vocês aí’, estás a ver. Este tipo de postura não funciona aqui no bairro” (Marta)

4. Alfabetização Informal e Comunitária ⁵²

⁵² A apresentação deste projecto será feita com base na transcrição de excertos de três textos produzidos, em tempos, pela investigadora (Montenegro, 1997, 1996, 1994).

Com base na prática educativa informal, imprimida pelo CAIC (acima descrito), frequentaram o CAIC, de uma forma “clandestina”, em 1992/93, cerca de 30 crianças e jovens ciganos, em idade escolar, que não frequentavam a escolaridade ou que a tinham abandonado. “Clandestina”, porque o CAIC tinha sido concebido apenas para crianças de idade pré-escolar, devendo encaminhar estes jovens para a escola regular. Acontece que nas escolas regulares, a meio do ano lectivo, não eram aceites. O que fazer? Agregar estes jovens nas suas actividades, claro! Foi um risco administrativo e simultaneamente, um desafio pedagógico⁵³ que valeu a pena assumir! Foi, talvez, devido ao facto dos CAIC’s não serem visitados pela Inspeção, que pudemos aproveitar os “corredores e margens de liberdade” que o sistema educativo deixa em aberto, para quanto mais não seja, se salvaguardar, funcionando como uma válvula de escape e de manutenção do próprio sistema. Concebeu-se, então, o “Projecto de Alfabetização Informal e Comunitária-PAIC2”, para saciar a sede de aprender a ler que estas crianças e jovens marginalizados (ou que se auto-marginalizavam?) manifestavam.

Este projecto esteve a decorrer no CAIC da Bela Vista, com o apoio da DREL-Direcção Regional de Educação de Lisboa que, para o efeito, destacou duas professoras do 1º ciclo do ensino básico [a Íris e a Nelma, duas das docentes entrevistadas neste estudo], com o apoio da, então, Extensão Educativa de Educação de Adultos (hoje Ensino Recorrente) e da ESE de Setúbal [que a ‘brindou’ com alguns estagiários do 1ºCEB e de Educação de Infância]. Teve também o apoio do Instituto de Inovação Educacional que o contemplou com um subsídio para a prossecução dos seus objectivos no 5º e 6º Concurso Nacional de Projectos “Educar Inovando/Inovar Educando”.

Em resposta a algumas críticas que foram tecidas nessa altura, em torno deste projecto, respondeu-se assim:

Quando elaborámos este projecto, várias pessoas colocaram algumas dúvidas e apreensões sobre a legitimidade das suas intenções. Dúvidas como: estaríamos a criar uma escola-gueto? Conseguiríamos integrar, de facto, os garotos ciganos no sistema escolar abrindo uma ‘escola’ informal? Não estaríamos a retirar os garotos ciganos da escola regular? A Alfabetização [ensino recorrente] já é informal, porquê acrescentar a palavra informal? Conseguiríamos gerir a diversidade incutindo as regras do jogo do sistema regular? Não estaríamos a querer aculturar a etnia cigana?

Tentarei explicitar, sucintamente, algumas das nossas intenções.

Em primeiro lugar, a nossa intenção não era criar um gueto, porque ele já existia antes de chegarmos ao bairro. Era um gueto que pecava por não se assumir. Nós assumimos que a maioria da população que frequentava o CAIC da Bela Vista era de etnia cigana e que, ainda por cima, tinha abandonado a escolaridade obrigatória ou nunca lá tinha estado. Chamámos *os bois pelos nomes*! Porquê camuflar a realidade? E foi com base nessa realidade que quisemos construir uma ‘escola’ aberta... uma ‘escola’ informal. Isto é, aproveitámos um facto consumado, para o rentabilizar a nível comunitário e de modo não marginal.

Em segundo lugar, não era nossa intenção integrar estes garotos na escolaridade obrigatória sem o seu consentimento e comprometimento. Por melhor preparados que estivessem com os tais instrumentos básicos da alfabetização (ler, escrever e contar), estes garotos não seriam integrados se o não quisessem. Podiam-no estar administrativamente, mas na prática, podiam abandoná-la ou nunca a frequentar... A quem beneficiaria estes números fictícios?

Em terceiro lugar, aculturados já eles estão! Falam português, têm BI de cidadão português, alguns vivem em casa com vídeo, frigorífico, máquina de lavar... E outros vivem em barracas como tão boa gente que não é de etnia cigana! Alguns são analfabetos. São cristãos. Vivem da venda ambulante. Mas há tão boa gente do dito “Portugal profundo” que assim é também! Porquê *tapar o sol com a peneira*? Afinal, o que é isso de ser ou não aculturado? Não estaremos nós a ser aculturados pela Europa Comunitária [actual União Europeia]?

Em quarto lugar, não queremos tirar ninguém da escola regular. A escola é que afugenta os garotos! O sistema escolar actual não consegue responder à diversidade e à complexidade da nossa sociedade, em geral, e às minorias, em especial. Tem regras rígidas para cumprir, assuntos pouco aliciantes para tratar (conteúdos curriculares, por exemplo,...).

⁵³ Risco administrativo pois como as crianças não estavam inscritas oficialmente não podiam beneficiar do seguro nem do leite escolares. Desafio pedagógico, pois tentámos conciliar educação de infância e educação de adultos num mesmo espaço físico e temporal.

Em quinto lugar, o ensino recorrente que ministra a alfabetização está vocacionado para os adultos que são auto-suficientes, auto-dirigidos, auto-...E os garotos que abandonam a escola durante o 1º e 2º ciclo e que têm entre os 9/10 e os 15 anos, como é que o sistema resolve esse problema? Se abandonam a escola porque 'aborrece' há que fazer uma escola que seja aliciante e divertida, na qual nos sentimos bem e gostamos de estar e pela qual lutamos. Será uma escola informal porque não tem horários rígidos a cumprir; porque os grupos de colegas são escolhidos livremente; porque os assuntos a tratar serão os deles, os do quotidiano; porque o modo como se tratam esses assuntos serão construídos à medida das suas capacidades e das suas solicitações, e não impostas; e principalmente, porque os docentes gostam de ser educadores e são valorizados como educadores! A Animação Infantil e Comunitária e a Alfabetização Informal e Comunitária, foi uma experiência que conseguiu fundir, num só tempo e espaço, duas valências de 'atendimento' à infância, ou melhor, de acolhimento e intervenção sócioeducativa e comunitária, detectando estratégias de resistência passiva e activa às adversidades; aproveitando as dinâmicas sociais que fluíam dos espaços informais (famílias, ruas, etc..) para um espaço não formal, sem aparentes conflitos, apesar das incertezas, dos imprevistos e da complexidade das relações que, inevitavelmente, surgiam da convivência das diversas diferenças culturais e etárias; aprendendo a geri-los, gerando novas formas de interacção, de intervenção, de fazer, de conceber, de reflectir educação.

Reflexões e sentimentos sobre a experiência...

Lembranças sobre esta experiência foram-nos confessadas, de uma forma positiva, pela Nelma:

Na Bela Vista, no Projecto de Alfabetização Informal e Comunitária no CAIC, foi uma experiência muito boa porque era assim: era um espaço pequeno, em que havia crianças com várias idades desde o pré-escolar até aos jovens que nos entravam pela sala dentro com 13-14 anos. O nosso objectivo, naquele ano, era fazer a alfabetização desses jovens que chegavam ao centro e que queriam aprender a ler e a escrever e, sobretudo, a fazer o nome deles. E foi uma experiência muito interessante porque eu nunca tinha trabalhado com aquela gente. E eles são assim: querem logo tudo para amanhã. A gente tem que lhes fazer ver que eles não podem querer aprender a ler e a escrever tudo num dia. Tem que ser com calma e explicar-lhes o quanto é difícil. (...) Era tentar transmitir-lhes que não podia ser assim. Eles querem ter tudo para já, e que era impossível. Eles querem aprender a ler e a escrever assim, num abrir e fechar de olhos. E foi muito interessante, porque, embora não tenha surtido o efeito que desejávamos, foi um espaço curto, os resultados não foram os que nós idealizávamos, sei que o pouco que dávamos àquela gente, sobretudo para alguns, foi muito. Acho que, por pouco que lhes tenha transmitido, eles ganharam com isso. Foi uma experiência muito válida, embora tenha sido um período de tempo muito curto. Como pessoa, acho que aquele ano, para mim, foi muito positivo. Acho que não sou a mesma pessoa. Aquela gente transmite-nos qualquer coisa, não sei explicar muito bem o que é, mas acho que hoje não sou a mesma. Vejo as coisas de maneira diferente. Não sei explicar. O facto de estarmos a partilhar com eles momentos e partilhámos a experiência de vida deles. Recordo-me de muitas situações que vivi com eles, momentos festivos que partilhei com eles, desde os aniversários dos miúdos, o nascimento, os casamentos, embora não tenha assistido a nenhum, mas partilhávamos os preparativos, tudo aquilo que para eles tem muito significado e que eu pude partilhar de perto, transmitiu-me, não sei...Eu hoje, sinto que houve muita modificação em mim, tanto pessoal como profissional. Aquela gente é muito especial. (Nelma)

E de uma forma negativamente vivida pela Íris:

No CAIC é que foi muito complicado porque foi tudo diferente. Foram os miúdos, os ciganos que nunca tinha tido. No CAIC tudo era diferente: o espaço e os alunos diferentes, foi estarem os alunos da escola juntos com os do pré-escolar. Aquelas confusões, aquelas barulheiras, aqueles pincéis pelo ar, aquelas coisas todas que eu não estava habituada. Não me sentia bem naquele ambiente tão agitado. Não quero dizer que, agora, me sinta bem dentro da barafunda, mas consigo já perceber o que é mesmo barafunda e o que é agitação de trabalho. É diferente.

É diferente os miúdos estarem a fazer barulho ou estar a sala desarrumada porque estão a trabalhar ou porque estão a fazer reboliço que não tem a ver com nada. E, naquela altura, não conseguia muito bem diferenciar isso. Para mim, ambiente de trabalho era ambiente calmo e sossegado. E ambiente de recreio, então, era ambiente de barafunda. Ali estava tudo misturado. A música, aquilo tudo. Tive muita dificuldade. Achei mesmo que não estava ali a fazer coisa nenhuma, e que o melhor era ir para casa. E pensei várias vezes em ir para casa ou para outro lado, porque não dava com nada. Só depois daquilo passar, só nos anos seguintes, é que eu comecei a perceber bem aquilo que tinha lá estado a fazer e o que não tinha feito. Se calhar, em termos de aprendizagens escolares não tinha feito quase nada mas que tinha servido para que eles, de algum forma, tomassem contacto com a realidade escolar e tomassem contacto com as coisas da escola de uma forma diferente. Também com base na minha insistência, se calhar descabida naquele contexto, mas que acabaram por ter contacto, por perceberem a importância de aprender certas coisas. Mas, naquele ano, foi realmente uma tortura para mim porque achei que não estava ali a fazer nada e para aquilo que eu estava ali a fazer não era preciso ser professor.(Íris)

“Só depois daquilo passar, só nos anos seguintes, é que eu comecei a perceber bem aquilo que tinha lá estado a fazer e o que não tinha feito” (Íris). Esta frase da Íris é bem demonstrativa de que “a temporalidade dos processos de aprendizagem está, assim, em relação directa com a amplitude dos reajustamentos necessários à integração de um novo saber-fazer ou saber pensar.” E que “quanto mais a aprendizagem desarrumar uma coerência interior e comportamental mais a integração levará tempo” (Josso, 2002:61). Esta temporalidade longa foi, em tempos, também realçada pela investigadora a propósito desta experiência: “Um dia passa demasiado depressa. Não temos tempo para nos apercebermos de todos os meandros que as pessoas percorrem para alcançarem os seus fins. São os dias, uns após os outros, que nos dão a amplitude desses meandros e tornam perceptíveis as pequeníssimas coisas” (Montenegro: 1994:22).

5. Educação de Adultos⁵⁴

Movidos por uma situação económica – Rendimento Mínimo Garantido – foram empurrados para um programa de inserção e preferiram a escola.

Inicialmente era patente um certo conformismo com a situação. A escola era um mal menor que era necessário aceitar em troca da prestação monetária.

As desculpas surgiam a todo o momento:

“Tenho de sair mais cedo, o meu filho está muito doente...”; “o meu marido está muito doente, passei o dia no hospital...”; “Olhe professora, os medicamentos que ando a tomar, não posso estar aqui, estou muito doente!...”; “tenho que ir ao culto...”; a minha mulher não veio, está a tomar conta dos meninos, não marque falta professora!...”

Pouco a pouco as desculpas diminuía. Foram-se instalando, tomando conta do espaço... Chegando cada vez mais e uns trouxeram os outros. Na vida do Cigano, tudo gravita em torno da família, unidade base da organização social. Com os adultos veio a criança.

A criança é sempre bem acolhida, sendo sempre a sua educação colectiva assegurada pelo grupo. Ela vive em comum com três gerações e a sua socialização toma lugar neste conjunto, que assegura a coesão, coerência, continuidade e segurança.

As gerações não se opõem, formam, pelo contrário, um todo, e não há separação entre o mundo da criança e o dos adultos.

Dadas as características de liberdade em que estas crianças são educadas, sem que seja falta de controlo, gerou-se uma aparente confusão (mexer em tudo quanto havia na sala, sentá-las em cima

⁵⁴ A experiência que se segue, na qual dois dos entrevistados (Pedro e Diana) estiveram envolvidos, no âmbito da Educação de Adultos, baseia-se numa transcrição elaborada pela Equipa de Ensino Recorrente de Almada (1999:123-127).

das mesas, deixá-las chorar e gritar, levar-lhe a tigela de sopa para lha dar lá... chamarem-se à distância como se estivessem no bairro,...).

Perante isto, tivemos que tomar uma atitude.

Dado que o número de formandos e crianças foi aumentando, houve necessidade de arranjar alguém que, numa sala contígua e adaptada com material necessário, tomasse conta de todas as crianças.

Com a intervenção do Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Almada, [e da Directora do Centro de Bem Estar Infantil do Laranjeiro, espaço onde se desenvolveu esta experiência] foi-nos concedida uma rapariga.

Foi bem aceite pelos adultos, mas com alguma relutância pelos miúdos que preferiram ficar com a família. Diziam: “Então, o que é que a senhora quer? Ele não quer ir, não posso eu vir à escola!...”

Uma das formandas mais novas prontificou-se a ajudar. Toma conta das crianças ao mesmo tempo que faz os trabalhos da escola e, no final, tenta arrumar todo o espaço, por sua iniciativa e brio.

O número de formandos era grande e os graus de conhecimento eram diversos. Tivemos alguma dificuldade em nos orientarmos, e então, tentámos formar grupos, de acordo com o seu nível de conhecimentos.

Todavia, apesar de não nos terem dito que não...de imediato nos apercebemos que eles se recusavam a sair do grupo escolhido por eles. As mulheres não se sentavam na mesma mesa dos homens. O marido não perdia de vista a mulher, não podendo frequentar outro espaço. Perante isto, recuámos. O que foi aceite de bom grado.

Numa aparente desorganização, continuámos a trabalhar.

A escola, para além do espaço onde aprendem, tornou-se num espaço de convívio onde, frequentemente, após as aulas, ficam sentados conversando sobre todos os assuntos.

É frequente ouvir os seus lamentos sobre a crise económica com que se debatem, os poucos rendimentos, a falta de espaços para a venda, as fugas à polícia, a apreensão da mercadoria, a concorrência com os comerciantes chineses...

É latente o confronto entre gerações. Não obstante a resistência que os mais velhos oferecem às inovações, os mais novos já reflectem os ventos de mudança. São eles que já manifestam a necessidade de alterar o seu estilo de vida.

Às jovens ouvimos com frequência:

“Eu gostava de continuar a estudar depois de fazer a 4ª classe, mas não pode ser, as aulas terminam tarde, não posso andar só à noite...sou mulher, depois perco casamento!”; “Era bom se eu aprendesse a costurar...”; “Gostava que a escola me arranjasse um emprego, trabalhar com crianças, ou de costura...”

Os homens porque, segundo afirmam, a venda não dá para viver, já admitem a hipótese duma profissionalização, mas precisam da 4ª classe. Curiosamente, alguns até manifestam interesse em saber lidar com computadores.

Tendo começado por uma aceitação recíproca, hoje há um convívio sadio e aberto entre todos os formandos, independentemente da etnia de origem. Tal como uma delas declarou: “Gostamos de estar assim, com pretos, brancos e qualquer raça! Não gostávamos de estar sozinhos numa sala. Os ciganos não são racistas é só a fama que nos põem!”

Há muitos aspectos a salientar, quer em termos de aprendizagem académica, quer de socialização, troca de vivências... Para nós, formadoras, foi surpreendente a experiência.

Acabaram por influenciar-nos, levando-nos a trabalhar segundo o seu sistema. Sistema esse que, para quem está de fora, pode ser apelidado de desorganizado, mas na verdade é que conseguimos desenvolver um trabalho frutífero.

Foi muito gratificante ver a alegria com que, sobretudo as jovens, chegavam à escola para a qual se arranjavam como se fossem para uma festa. A alegria das mulheres mais velhas que já conseguiam escrever o seu nome e poderiam passar assinar sem necessidade de colocar a impressão digital. A frequência com que nos abordavam na rua com a pretensão de saber a data de reinício das aulas, as quais retomavam com empenho e assiduidade.

Há, todavia, alguns aspectos menos positivos a considerar. Por um lado, um grande desgaste físico e mental das formadoras. Por outro lado, de uma certa forma, a aprendizagem dos elementos das outras etnias poderiam ir mais além. Mas o que perderam em termos de aprendizagens ganharam em termos de formação pessoal e social.

Reflexões e sentimentos sobre a experiência...

Relembrando a experiência vivida em Educação de Adultos, a Íris, a Vera, a Diana, o Pedro e a Lia salientaram-nos alguns pontos mais significativos que esta vivência lhes proporcionou:

- Permite uma maior aproximação pessoal entre pessoas diferentes e com as quais não se mantém, geralmente, contacto;
- Melhora a compreensão dos filhos depois de ter os pais como formandos;
- Adquire-se maior compreensão e respeito pelas pessoas porque estas nos interpelam, confrontando-nos;
- Acontece uma mudança do papel social do professor, disponibilizando o formador a aprender com os formandos;
- Há uma alteração de estereótipos sobre as pessoas, nomeadamente de etnia cigana;
- Empreendem-se mudanças organizacionais para dar resposta às necessidades dos formandos.

A Íris testemunha-nos a sua adaptação interna à agitação empreendendo ajustamentos na organização do trabalho em função da reacção das pessoas:

Porque, nos adultos, nós...É assim: com as crianças, não devia ser, mas é, e hoje, eu consigo perceber isso mas, na altura, se calhar, isso não estava claro, não era claro para mim; com os adultos, nós “metemos as cabras no curral”. E, quer eles estejam a fazer barulho quer não estejam, nós vamos conseguindo fazer o nosso trabalho, porque não temos coragem para dizer a pessoas da nossa idade ou mais velhas que nós: “Esteja calado porque está a perturbar!” E então como não temos essa coragem, porque temos medo, por respeito ou por educação, não fazemos isso, mas com as crianças fazemos, se calhar até de uma forma agressiva e muito descabida que não faz sentido. Comecei a perceber que, se calhar, o ter que trabalhar com algum barulho e com ambiente de barulho por trás é uma necessidade. Porque as pessoas não estão todas ao mesmo tempo a pensar na mesma coisa, na mesma palavra, na mesma letra e a fazer a mesma coisa. Portanto isso tem que acontecer inevitavelmente. (Íris)

A Lia testemunha-nos a sua mudança de atitude assumindo maior respeito e compreensão pelas pessoas:

[fui para os adultos] Com muito medo, logo no início, porque eu não sabia muito bem por onde pegar, o que fazer. Na minha mente, estavam muito presentes as referências das crianças, os manuais, os trabalhinhos, as fichas, a secretária. Mas depois pensei: “meu Deus, isso aqui não pode ser, há pessoas muito mais velhas do que eu, com experiências muito mais enriquecedoras, diferentes das minhas, e, quer dizer, com que jeito é que eu venho para aqui falar do carro”, ou de outras referências que eu tinha presente, porque tinha sido toda a minha experiência com as crianças que estava a tomar mais presentes, nesse momento. Portanto estava com muito receio, não sabia muito bem o que é que havia de fazer. E acabei por ir construindo, com os adultos, os suportes que eles, depois, mais tarde, iriam utilizar: as suas próprias fichas.(...) E eu pensei: “Ó meu Deus, estes adultos têm toda uma vida, também têm toda uma vontade de poder partilhar, e porque não começar também por aí?” E, portanto, todo o meu método, claro que o Paulo Freire teve um bocado de influência, mas eu penso que, mesmo as próprias palavras geradoras que eu utilizo, partem muito do ambiente e da vivência das pessoas que eu tenho presente, e é assim que eu vou construindo o meu trabalho e os meus próprios suportes pedagógicos que as pessoas utilizam. Não há assim nada que eu siga, quer dizer, é muito pela minha intuição.(...) Quando fui trabalhar para ali [nos adultos na Bela Vista] comecei a perceber que... Para já, comecei a sentir que não há um lado em que eu sou professora e o outro lado que são os alunos. (...) Aqui, o meu trabalho decorre de uma maneira muito mais informal. Hoje posso sentar-me num sítio, amanhã sentar-me noutro sítio. Isto pode parecer um pouco insignificante mas quando a gente toma consciência porque é que estamos assim, ou porque é que fazemos assim, ajuda-nos a

perceber que, se calhar, estamos todos ali como numa comunidade, e que, no fundo, estamos todos a fazer o quê? A partilhar os nossos saberes. (Lia)

CAPÍTULO V – APRENDENDO COM CIGANOS

1. Itinerários profissionais ou o nomadismo docente

Se calhar, para mim, o Nómada até pode continuar a chamar-se Nómada, porque os professores até andam de um lado para outro. (Íris)

Como é que, numa sociedade sedentária, se naturalizou um segmento de prática de nomadismo sazonal, no campo educativo? (Formosinho e al., 1998:59)

Irónica e paradoxalmente, assiste-se a estratégias de mobilidade *versus* estratégias de compulsiva sedentarização da parte do Estado para com as comunidades ciganas, enquanto que, os docentes recorrem a estratégias de sedentarização *versus* estratégias de mobilidade compulsiva da parte do Estado.

Assim, além de surgirem confrontos entre processos de socialização distintos induzidos pelas escolas e pelas famílias ciganas, crescem, também, lógicas distintas de ligação ao território.

Por um lado, estamos perante a lógica da mobilidade nas comunidades ciganas enfrentando estratégias de sedentarização compulsiva (atestados de residência para se candidatar às prestações sociais – abono de família, ou RMG – ou à habitação social).

Por outro lado, estamos perante a lógica da sedentarização no corpo docente enfrentando estratégias de mobilidade compulsiva (concursos impessoais, uniformes e burocráticos da administração).

Contudo, ambos recorrem à centralidade da família para justificarem as suas estratégias para lidar com estes constrangimentos burocráticos da parte do Estado. Se, por um lado, os docentes, para garantirem o seu bem estar, ancorando-o na necessidade de assistência à família, recorrem a mecanismos de aproximação quando são colocados em escolas distantes da sua residência, por outro lado, as comunidades ciganas evitam a sedentarização compulsiva a pretexto da mesma assistência à família, faltando à escola para assistir a casamentos, funerais, baptizados, hospitalizações, detenções prisionais, sustento da família através das deslocações aos mercados e feiras ou às campanhas agrícolas sazonais. Talvez fosse importante realçar, então, o denominador comum destas pessoas: a centralidade da família para o seu bem estar psicológico, por um lado e, por outro lado, o desapego ao território – no caso dos docentes o território escolar, no caso das comunidades ciganas o território residencial.

Se bem que, neste estudo, não se pretenda salientar as estratégias encontradas por estes docentes para se aproximarem das suas residências, tenta-se dar um panorama da mobilidade profissional dos docentes entrevistados, na precisa medida em que esta pode facilitar a compreensão da lógica de mobilidade das comunidades ciganas, colocando-nos no lugar do outro, em duas ordens de confronto. Por um lado, o docente confronta-se com territórios geográficos que desconhece em profundidade e para cujo conhecimento é necessário “dar tempo ao tempo” para se estabelecer relações de confiança com as comunidades locais, tempo esse que não sabe se o terá devido à lógica burocrática da mobilidade dos concursos, e que, muitas vezes, se resume a uma temporalidade curta de um ano lectivo, pretexto que é frequentemente utilizado para não investir afectivamente na construção de redes relacionais mais comprometidas com as pessoas. Por outro lado, encontra-se sujeito a conviver com colegas de profissão com os quais, muitas vezes, não partilha os mesmos ideais profissionais e, muito menos, práticas educativas, obrigando-o a viver em tensão afectiva permanente, para cujo evitamento se fecha na “sua salinha”, com os “seus meninos”.

É assim que o projecto Nómada pode surgir como uma rede de suporte (psicológico e metodológico) no seio do qual os docentes se sentem menos isolados por estarem entre pares que se debatem com os mesmos problemas que o sistema lhes coloca, como tão bem nos ilustra o testemunho da Íris:

[o Nómada] é importante só para professores que tenham alunos de etnia cigana? Se calhar, para mim, o Nómada até se pode continuar a chamar Nómada, porque os professores até andam de um lado para outro. E sinto necessidade do Nómada, necessidade daquelas relações. (Íris)

De seguida, caracterizam-se, muito brevemente, os docentes entrevistados pelos anos de tempo de serviço apenas na docência, o número de instituições educativas pelas quais passaram, bem demonstrativo da sua mobilidade, assim como os anos de experiência passados no ensino particular e/ou oficial, em meio urbano e/ou rural e em educação de adultos:

Docentes	Anos de serviço	Nº de instituições	Anos no ensino particular	Anos no ensino oficial	Anos em meio urbano	Anos em meio rural	Anos em Educação de Adultos
Ana	15	7	6	9	11	4	-
Brígida	32	5	-	32	20	12	-
Catarina	12	7	-	12	9	1	-
Diana	37	7	-	37	35	2	14
Elsa	5	2	-	5	4	1	-
Haydée	24	3	-	24	3	21	-
Inês	7	1	-	7	7	-	1
Íris	17	12	-	17	14	3	4
Lia	25	10	-	25	15	10	6
Lucrécia	21	7	10	11	21	45 dias	-
Maria	22	4	21	1	22	-	-
Marta	17	12	90 dias	17	10	7	-
Nelma	12	9	-	12	10	2	7
Pedro	11	6	-	11	11	60 dias	8
Vera	18	8	-	18	18	-	4

Educadora Ana

Para mim, tem muita importância, para eu estar bem no meu local de trabalho, poder, também, dar apoio às minhas filhas.

Tirou o curso em Lisboa, por influência de uma amiga – a Marta, que tem vindo a acompanhá-la ao longo do seu percurso profissional. Quando acabou o curso, surgiu a hipótese de trabalhar na Misericórdia de Lisboa, com crianças do Centro de Acolhimento e Observação, onde esteve durante quatro anos, indo e vindo todos os dias para Setúbal. Cansada de viagens, concorreu à rede pública e esteve a trabalhar um ano em Sines. No ano seguinte, esteve em Stº André com a Marta. A seguir, voltou a estar mais um ano em Sines novamente com a Marta. Novamente cansada de viagens, mandou o currículo para um colégio particular em Setúbal, onde esteve durante dois anos. Considerando esta experiência a sua “mancha negra”, saiu confrontando-se com a Direcção do Colégio. Voltou a concorrer à rede pública e ficou colocada no Carvalhal, uma aldeiazinha a seguir à Comporta. Entretanto, para ficar vinculada, concorreu a nível nacional, e, nesse ano, vinculou-se a Viseu. Pediu a aproximação, e, apareceu uma vaga para o CAIC da Bela Vista. Vir para Setúbal era muito importante para ela, permitindo-lhe estar bem no seu local de trabalho e, simultaneamente, dar o apoio à filha ainda muito pequenina, estando grávida da segunda. E mais uma vez, está a trabalhar com a Marta faz agora cinco anos. Participa no projecto Nómada há cinco anos.

Educadora Marta

Os meios piores é onde eu vou buscar mais desafios.

Sempre soube o que queria ser, assistente social ou educadora, optando finalmente por ser educadora por influência de amigos da família. Tinha na mira concorrer ao Estado, mas no ano de 1984, não houve colocações. Então, foi abrir um Jardim de Infância particular que pertence à Paróquia de São José, nas Pontes, onde trabalhou três meses. Em Janeiro de 1985 ficou colocada em Alcácer do Sal. Depois, andou a percorrer o distrito de Setúbal todo. No ano a seguir, foi abrir um Jardim de Infância

em Azinheira de Barros, uma aldeia do concelho de Grândola com 400 pessoas. Depois veio para um Jardim de Infância no bairro da Azeda, em Setúbal. Em 1988/89 voltou para Alcácer do Sal. Depois esteve dois anos destacada no CAE, de 89/90 a 90/91. O primeiro ano considera positivo, mas o segundo ano já não achou graça nenhuma. No ano seguinte esteve no Jardim de Infância de Atalaia, no Montijo. Gostou da experiência e diz que é nos meios piores que vai buscar mais desafios. No ano seguinte vai para Stº André onde esteve com a Ana, e dois anos em Sines, um dos quais esteve novamente com a Ana. Em Sines, no 2º ano, esteve 6 meses doente por causa das viagens até Setúbal, aos fins de semana. No ano seguinte ficou colocada ao abrigo do despacho 37, por doença, no Jardim de Infância dos Arcos, em Setúbal. A seguir, em 1996/97, foi para o Jardim de Infância das Areias, no Montijo. Considera que foi aí que fez um estágio para o que viria a encontrar no CAIC da Bela Vista. Quando lhe apareceu a hipótese de vir para o CAIC da Bela Vista, a primeira reacção foi recusar. Mas, depois, aceitou a proposta encarando-a como um desafio, sobretudo quando percebeu que iria ter a oportunidade de voltar a trabalhar com a Ana. Participa no projecto Nómada há cinco anos, e está a fazer o Complemento de Formação na ESE de Setúbal.

Educadora Catarina

Aí, adoro a minha vida!

Estava a tirar o curso de Electrónica quando se apercebeu que não era aquilo que queria. Decidiu tirar um curso que lhe permitisse ter relações humanas fortes. Foi assim que optou por ser educadora. Começou a trabalhar em 1989. Entretanto, teve um ano parada por opção maternal. Sempre quis ir para a rede pública, onde trabalhou 8 anos como contratada, sempre de Setembro a Agosto. Conseguiu vincular-se ao distrito de Faro. Em Setembro de 1998, foi trabalhar para o ICE, onde esteve dois anos a coordenar os vários projectos da região algarvia. Foi em Maio de 1998 que foi desafiada pela investigadora para experimentar a animação no mercado do Algoz. Desde essa altura coordena o projecto Nómada na zona Algarvia, fazendo a formação de professores e animação do mercado do Algoz, como voluntária, uma vez que está colocada no Jardim de Infância de Parchal desde 2000/01. Fez um CESE em Supervisão Pedagógica.

Professora Nelma

Como pessoa, acho que, aquele ano [no CAIC/PAIC], para mim, foi muito positivo. Acho que não sou mais a mesma pessoa.

Tirou o curso de professora, por insistência da mãe que também é professora do 1º ciclo do ensino básico, em Aveiro. Começou a actividade profissional na EB1 nº6 da Baixa da Banheira, mais conhecida pela escola do Vale da Amoreira. No 2º ano, foi parar ao Alentejo, onde ficou colocada na escola da Medronheira, concelho de Ourique. Uma escola situada a alguns quilómetros de Santana da Serra para onde se ia de jipe à segunda-feira e donde se regressava à sexta-feira. Uma escola bastante isolada com 3 professoras para 6 alunos, sendo duas delas para o ensino mediatizado. No 3º ano andou por várias escolas do Baixo Alentejo: Panóias, Aljustrel, a fazer substituições, acabando por ir parar novamente à Medronheira. No 4º ano, foi um pouco mais para sul, onde acabou por se vincular. Ficou colocada em Quarteira, onde leccionou, numa turma de 2º ano, a crianças oriundas de um bairro de pescadores que viviam em barracas. No 5º ano, veio para o distrito de Setúbal, onde integra a equipa do CAIC da Bela Vista, no Projecto Alfabetização Informal e Comunitária, cujo objectivo era fazer a alfabetização de crianças e jovens de etnia cigana que frequentavam o centro. Nos 3 anos seguintes, fez parte da Equipa de Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente. Dos adultos dá um salto para o ensino regular, onde está há 4 anos na EB1 nº1 de Paio Pires, a trabalhar nos Apoios Educativos, sem especialização. No ano passado, esteve a dar formação numa turma de mulheres ciganas no Centro de Formação Profissional do Seixal. Concluiu, este ano, um curso de Complemento de Formação. A ligação ao Nómada tem sido como voluntária e começou logo no PAIC do CAIC da Bela Vista. Enquanto esteve no Ensino Recorrente, foi participando, voluntariamente, no projecto como coordenadora no concelho do Seixal. Contribui para o Jornal Andarilho, na rubrica Brincadeiras com Palavras.

Professora Íris

Se não tivesse passado pelo CAIC/PAIC não teria conseguido perceber o meu percurso com os adultos e se não tivesse estado com os adultos não teria percebido o CAIC. Foi um caminho que se foi entrelaçando e conjugando e que vai condicionando a nossa atitude em termos de profissão e como pessoa e até na vida privada e social.

Tirou o curso de professora por influência da mãe, também ela professora do 1º ciclo do ensino básico. Começou na escola do bairro Salgado, em Setúbal, substituindo uma colega que se tinha reformado naquela altura, em Março. No 3º período desse ano, foi para a escola tipo P3 do Monte Belo, também substituindo um atestado médico prolongado, acabando por ficar lá até ao fim do ano, mesmo depois da professora se ter apresentado. No 2º ano, foi substituir mais uma colega de atestado por pouco tempo - 15 dias - numa escola mesmo na vila de Palmela. Em Dezembro, pouco antes da interrupção do Natal, ficou colocada num lugar de telescola em Pegões Velhos. A seguir, esteve na escola da Carrasqueira também a substituir uma colega de atestado médico. Depois, foi para a escola nº4 da Baixa da Banheira, tipo P3, perto do Vale da Amoreira. A seguir, veio para a escola do Casal da Figueiras, colocada num lugar de Apoio Educativo. Escola a que nunca mais concorreu, por ter tido uma experiência muito negativa com uma turma complicadíssima em que sofreu uma agressão por parte de uma aluna. Depois, convidaram-na para ir para a coordenação distrital do PIPSE.

Quando o PIPSE terminou, concorreu e foi colocada na escola da Casa Branca do Sado, perto do Torrão. Uma escolinha isolada com 7 alunos, integrada no Projecto das Escolas Isoladas, ou Rurais, do ICE. Daí, foi para o CAIC da Bela Vista, para o Projecto de Alfabetização Informal e Comunitária. No ano seguinte, saltou para o Ensino Recorrente na Bela Vista onde esteve durante 4 anos. A meio do último ano, voltou para o ensino regular, na escola de Casal de Bolinhos, Azeitão. No ano seguinte, foi para a escola do 1º Ciclo do bairro da Bela Vista, durante um ano. Depois, ficou destacada no projecto “Espaço Aberto” durante um ano. A seguir, voltou para a escola da Bela Vista precisamente para receber, na escola do bairro, os alunos que tinham estado com ela no projecto do “Espaço Aberto”.

Depois de trabalhar 8 anos no bairro da Bela Vista, achou que precisava de sair e foi para a escola do bairro da Conceição em Setúbal, com uma realidade completamente diferente, com crianças de outro estrato social. Está implicada no projecto Nómada desde o seu 2º ano de Educação de Adultos na Bela Vista, isto é há 5 anos. Escreveu um artigo para a colectânea Ciganos e Educação sobre a sua experiência na Bela Vista. Participa, voluntariamente, com a investigadora, na Animação no Mercado do Pinhal Novo.

Professor Pedro

Eu aprendi a conter um bocado [o meu pessimismo], a ficar à espera da próxima oportunidade e, realmente, vale a pena. Vale mais a pena do que nós fecharmo-nos e entrarmos num pessimismo que nos leva a colocarmos de lado aquilo [o fracasso]. Eu aprendi, um bocado, isso com eles. Eles ensinam-nos o que é sobreviver, de alguma forma, a essas coisas.

Fez um percurso académico na área de humanidades ligada à área do Direito. Mas, como não conseguiu entrar na Faculdade, foi para o Magistério Primário de Aveiro por insistência dos pais. Esteve dois meses na escola de Melides, e, depois, foi para a escola nº2 da Arrentela. Acumulou à noite, durante 3 anos, com o Ensino Recorrente. Surgiu, então, a oportunidade de substituir o Coordenador da Coordenação Concelhia do Recorrente de Almada para onde foi durante 4 anos. Entretanto, esteve destacado no ICE, como coordenador do projecto Nómada em Almada e Seixal. No ano passado, esteve fazer o Complemento de Formação e esteve, também, a dar formação a uma turma de mulheres ciganas no Centro de Formação Profissional do Seixal. Foi Coordenador do projecto Nómada em Almada entre 1995/96 até sair da Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente, passando a ser também responsável pela zona do Seixal, destacado no ICE e colocado na EB1 nº2 de

Arrentela durante os anos de 1999/00 e 2000/01. Está, actualmente, colocado nos Apoios Educativos na EB1 de Casal do Marco.

Professora Lucrecia

É muito triste ter que engolir as coisas quando a gente sabe que aquele não é o caminho que tem que ser feito, não é?

Só com o contacto estou a aculturar.

Foi para o Magistério Primário de Beja, ainda adolescente - com 15 anos, porque a Escola Agrícola tinha fechado, considerando ter sido um grande desgosto não poder seguir a que seria sua vocação – ser regente agrícola. Trabalhou 10 anos no ensino particular, onde começou como educadora de infância. Teve oportunidade de ter tido dois grupos de alunos que seguiu durante os 4 anos de escolaridade, facto que considera muito positivo. Nessa altura, teve a possibilidade de frequentar o ISPA e, a par da vida profissional e académica, fazia parte de um grupo de jovens ligado à Igreja. Cansada do particular, concorreu ao oficial e, como já tinha 10 anos de serviço, ficou no Quadro de Vinculação de Beja. Ainda foi um mês e meio para uma escola em meio rural na Vila Nova da Baronia, enquanto não chegava a autorização para a requisição para os serviços de Educação Moral e Religiosa da Diocese de Beja. Nesse mês e meio, teve uma turma de 30 alunos, em que 17 crianças eram bi-, tri-, tetra-, penta-repetentes... Quando chegou a requisição, ficou nos serviços de Educação Moral e Religiosa da Diocese de Beja durante 5 anos. Os 3 primeiros anos ficou só como professora requisitada para a disciplina. Teve a oportunidade de andar pelas paróquias, pelas escolas, pelas Delegações Escolares da Diocese de Beja e que são 17 concelhos, a fazer a formação e sensibilização aos professores, acumulando sempre trabalho directo com crianças. Foi convidada para ser Directora do Secretariado de Educação Cristã durante dois anos, em regime de voluntariado. Depois, esteve um ano destacada no Projecto de Animação Infantil e Comunitária no Bairro da Esperança. A seguir, voltou para a escola, no ano em que nasceu o 2º filho. Nesse ano, assistiu a um Encontro Nacional do projecto Nómada em Setúbal em 1998. Depois, ficou requisitada no ICE, durante 3 anos a coordenar o projecto Nómada no Alentejo. Em 1999, concluiu um mestrado sobre a comunidade cigana de Beja, escreveu um artigo para a colectânea Ciganos e Educação, outro artigo na colectânea sobre Ciganos do SOSRacismo, e foi co-autora, juntamente com a investigadora, de outro artigo publicado na colectânea “Que Sorte! Ciganos na Nossa Escola”, editado pelo Secretariado Entreculturas

Professora Haydée

Eu trabalhei praticamente quase toda a minha vida, em termos profissionais, em A do Pinto. A minha experiência lá, foi de muitos anos. Foi de 20 anos. Eu, lá, criei raízes e que ainda hoje lá deixei.(...) O meu grande percurso foi lá, com os meus meninos ciganos e com os meus meninos não ciganos.

A ideia de ser professora sempre formigou dentro dela. Nos primeiros anos, foi colocada em sítios isolados. No 2º ano, com os 17 anos, chegou a uma escola onde havia um aluno que ‘puxava de facas’, assustando-se muito. Trabalhou, praticamente quase toda a vida - foram 20 anos - na aldeia A do Pinto perto de Serpa. Veio para o Pólo 3 de Serpa há 3 anos, data a partir da qual tem participado no projecto Nómada, tendo feito a animação do mercado de Serpa no ano transacto e terminado o Complemento de Formação no presente ano.

Professora Elsa

Aprendes tanto com os miúdos ciganos, como aprendes com os miúdos africanos, aprendes muito.(...) [os miúdos] têm uma força enorme ao passarem por coisas que eu, como adulto, não teria a força que eles têm.

Eu sinto-me em casa com os miúdos mas não com os adultos.

Desde que se lembra quis ser professora. No 1º ano de serviço, esteve em Alcácer do Sal, nos Apoios Educativos. No 2º ano, foi para escola do Pinheirinhos, onde está há 4 anos. No 1º ano trabalhou com uma turma e agora está destacada, há 3 anos, no projecto da rede de bibliotecas escolares na escola, onde faz a organização e gestão da biblioteca e dinamização de algumas actividades com todas as turmas da escola. Colaborou na Animação no Mercado do Pinhal Novo, voluntariamente. Está, presentemente, a fazer o Complemento de Formação na ESE de Setúbal. Está há 4 anos implicada no projecto Nómada.

Professora Maria

Entretanto comecei a pensar: "Tu tens que te adaptar, é esta a realidade que tens pela frente, se foste aqui colocada é porque era aqui que fazias falta, o mais que tens que fazer é ajudar, dar carinho e atenção a estas crianças porque elas precisam, elas têm necessidade. É esta a realidade, tens que saber trabalhar com ela, tens que saber viver com ela." E pronto, tenho-me adaptado.

Quis tirar o curso de Economia, mas, por influência da mãe, entrou no Magistério Primário de Faro. Começou a leccionar em 1981/82, no ensino particular. Trabalhou 3 anos no Colégio do Algarve, em Faro. Depois, trabalhou mais 15 ou 16 anos na Escola Internacional do Algarve. Em 89/90, participou no lançamento dos novos programas na escola onde estava. Entretanto cansou-se do ensino particular e concorreu ao oficial e ficou vinculada. Foi quando foi convidada para o ATL da Associação Cultural e Social do Algoz, onde esteve dois anos. No ano seguinte, teve que vir para a escola do Algoz, acumulando com a coordenação da escola. Está implicada no projecto Nómada há 3 anos, onde faz a Animação no Mercado integrada no ATL, nos primeiros dois anos, e integrada na EB1 do Algoz no ano seguinte.

Professora Diana

Gosto muito de ensinar, até uma simples receita de culinária eu gosto de partilhar e de ensinar aos outros.

Gostaria de ser assistente social, tendo optado pelo curso de professora por motivos económicos e por influência da família. Trabalhou 2 anos numa aldeia de Vila do Conde, em Trás-os-Montes. Entretanto, casou com um rapaz que vivia em Lisboa, e, daí pediu transferência para distrito de Setúbal. Como agregada, trabalhou em Almada a fazer substituições de partos, de acompanhamento a menores, de trabalhadores-estudantes, etc. Esteve no Monte de Caparica e no Pragal. Entretanto, foi parar ao Alfeite – escola onde está agora - numa substituição. Depois, concorreu ao quadro geral, na altura tinha direito à lei dos cônjuges e fixou-se na escola primária nº23 do Bº da Serafina - perto da Rádio Difusão, onde o marido trabalhava - onde esteve 9 anos. Depois, como os filhos iam entrar para o 2º ciclo, aproximou-se de casa, precisamente para os acompanhar. Ficou colocada na escola nº3 do Laranjeiro, onde esteve quase 20 anos, dos quais 8 anos esteve como Directora. Está na escola do Alfeite há 5 anos. Acumula com Educação de Adultos há cerca de 14 anos. Esteve implicada no projecto Nómada desde 1995/96. Há dois anos que não participa nas reuniões mensais, por ter que fazer um Complemento de Formação. Escreveu um artigo para a colectânea Ciganos e Educação, sobre a sua experiência no Ensino Recorrente.

Professora Vera

Seja com quem for, se nós queremos que a pessoa cumpra, temos de ser nós os primeiros a dar o exemplo. (...) Vamos dizer uma coisa e depois não a fazemos? Quem somos nós? Estamos a exigir e não o fazemos?
Eu gosto de desafio, aí é que está o meu mal ou o meu bem, sei lá! Gosto muito de miúdos difíceis, reguilas. É o que eu gosto mais. Assim, muito sossegadinhos são amorfos, não dão luta.

Ainda com o curso do ISCAL-Instituto Superior de Contabilidade, Administração e Línguas incompleto, deu aulas na escola de São Julião, em Setúbal, ano em que o marido foi operado. Deu aulas de Contabilidade. Passado 7 anos, o marido teve uma recaída. E ainda andou na Escola Secundária da Amora, onde leccionava Práticas Administrativas durante alguns anos. Leccionou Matemática nas Escolas Secundárias da Bela Vista e da Moita. Quando o marido faleceu, foi acabar o curso no Instituto Superior de Contabilidade, como trabalhadora-estudante. Nessa altura estava a dar aulas na Escola Secundária de Amora. Em 1991, matriculou-se no Instituto Piaget. Entretanto, foi para a Escola Profissional de Almada. No 1º ano convidaram-na para leccionar Matemática ao 10º ano e pediram-lhe também para leccionar Secretariado. Esteve a dar aulas durante 5 anos. Esteve a leccionar Matemática ao 7º, 8º e 9º ano, Contabilidade, Práticas no Posto de Trabalho e Organização Empresarial. Entretanto, quando acabou o curso de professora, com preparação para o 1º e 2º ciclo, optou pelo 1º ciclo, porque tinha mais possibilidades de ficar vinculada. Ficou colocada na EB1 nº2 de Corroios. Ao mesmo tempo estava a acumular na Escola Profissional. Depois, ficou nos Apoios Educativos, na mesma escola. No ano seguinte, concorreu para a EB1 nº5 da Amora, na Quinta da Princesa, onde esteve dois anos. No ano seguinte, concorreu para EB1 nº2 de Fernão Ferro, onde está até hoje. Nesse ano, também acumula com Educação de Adultos à noite, onde está há três anos. No ano passado, esteve a dar formação a uma turma de mulheres ciganas no Centro de Formação Profissional do Seixal. Está implicada no projecto Nómada desde do seu 2º ano em que esteve na escola da Qtª da Princesa, isto é, há 4 anos.

Professora Brígida

Apareceu o Rui que mexeu comigo e me transformou na pessoa que hoje sou.

Sempre pensou em ser professora. No 1ºano, 1970, ficou colocada numa escola, muito próximo de Lagos, com uma turma de 58 meninos com os 4 anos de escolaridade. Quis vir-se embora. No 2ºano, ficou colocada na escola da Nora, no concelho de Silves, perto de Messines, onde esteve 2 anos. Depois veio para Vale de Margem, próximo da estação de Alcantarilha, onde esteve até nascer a filha Teresinha, isto é, até 1977. Depois veio para a escola do Sobrado, onde esteve 5 anos. Foi para o Algoz em 1982. Começou por “ir apanhando os restos das turmas” nos seus quatro primeiros anos, até aparecer o Rui – pessoa que “mexeu” com ela, a todos os níveis, inclusivamente pedagógico. Quando o Rui se foi embora, ficou então com a turma dele e completou o ciclo. Desde 1985, teve a oportunidade de completar 4 vezes o 1ºciclo com a mesma turma, facto que considera positivo. Em 1985/86 participou, como observadora, na Primeira Semana Cultural do Algoz - no tempo em que o Rui foi professor na Escola do Algoz. Em 1995/96 participou, activamente, na Segunda Semana Cultural do Algoz, com a colaboração do ICE. Em 1998/99, foi eleita Presidente da Direcção do Agrupamento Vertical do Algoz. Desde 1998 participa na Animação do Mercado do Algoz, em conjunto com a Catarina, a Maria e a investigadora.

Professora Lia

Fiquei destacada num bairro que tem sido um caminho meu. O meu farol, é o bairro da Bela Vista. E é engraçado que, a pouco e pouco, fui-me apaixonando pela maneira de eles serem.

Nasceu em Moçambique onde viveu até aos 14 anos. Veio morar para Setúbal. Tirou o curso no Magistério Primário de Évora, terra do pai, para continuar a ser controlada pela família. No 1º ano de trabalho ficou colocada na escola do Peixe Frito, em Setúbal, onde teve uma experiência um bocadinho complicada. “A gente não vem preparada para lidar com as situações. Vimos com muitas teorias na cabeça e, depois, a gente percebe que há um fosso entre o que se diz e o que é a realidade”. Entretanto, foi mãe, facto que considerou importante para ajudar a perceber as crianças com quem lidava.

Numa escola da Quinta do Conde, considera ter tido uma experiência que veio a revelar o seu lado político. Na escola do Pinhal Novo, teve a oportunidade de acompanhar uma turma durante o ciclo completo, facto que considera ter sido uma experiência muito gratificante, porque se aprende e se vê o crescer e o desenvolver, e se apercebe da marca que se deixa nas pessoas. Depois, por

circunstâncias pessoais, foi parar a Aljezur, perto de Vila do Bispo, no Algarve, onde esteve durante três anos. De lá, veio novamente para Setúbal, para a escola dos Pinheirinhos, onde considera ter tido uma experiência muito negativa, quer a nível de colegas, que lhe “deram uma turma feita de restos das outras”, quer a nível da realidade social que as crianças traziam para sala de aula. Foi onde, pela primeira vez, ouviu falar do bairro da Bela Vista, uma vez que os seus alunos vinham de lá. Uma realidade muito dura donde quis sair. Efectivou-se na escola das Areias, onde voltou novamente a completar o ciclo com uma turma. Entretanto foi convidada para o Ensino Recorrente na Bela Vista, onde está há 6 anos. Participa no projecto Nómada há 5 anos. Este ano, está a fazer o Complemento de Formação na ESE de Setúbal. Fez voluntariado na Guiné Bissau, experiência que se revelou ter sido muito enriquecedora no trabalho desenvolvido no bairro da Bela Vista.

Professora Inês

Como eu comecei tarde não sou uma professora muito convencional. Eu sempre entendi que as pessoas se entendem conversando, falando, etc.. Assim como eu estou a falar contigo, eu falo com as criancinhas, falo com toda a gente. Eu tenho que meter conversa, seja com quem for.

Sendo do Norte, veio viver para Setúbal com 11 anos. Por não ser filha de famílias ricas, teve que ir trabalhar, não podendo tirar o liceu. Tirou o curso Geral do Comércio. Começou por trabalhar numa livraria em Setúbal durante dois meses. Depois foi trabalhar na Torralta, em Tróia, durante 15 anos. Terminou o Curso de Secretariado e Relações Públicas no Complementar dos Liceus, à noite. Ficou em casa durante uns anos, quando o filho mais novo nasceu. Para fugir à depressão, voltou a trabalhar e esteve três meses numa clínica particular. Entretanto, uma senhora que trabalhava no antigo IASE, desafiou-a para concorrer para a Escola Secundária Sebastião da Gama. Quando apareceram os Centros de Área Educativas, foi desafiada para lá trabalhar. Aí, foi novamente desafiada, pelas colegas de trabalho, para prosseguir estudos. Desta vez tirou o 12º ano e inscreveu-se no exame *ah hoc* para entrar na ESE de Setúbal, no curso de professora do 2ºciclo de Francês/Português, com 40 anos. Durante o estágio passou pelas Escolas Preparatórias do Pinhal Novo, da Luísa Todi e de Palmela. Como queria muito ensinar, optou por concorrer ao quadro do 1º ciclo, onde teria mais possibilidades de entrar no quadro do que no 2º ciclo, em vez de optar pela carreira de técnica superior no CAE. Ficou colocada na única escola a que concorreu, escola que o seu filho tinha frequentado. Está, desde há 6 anos, na escola do Peixe Frito. No ano passado, acumulou com o Ensino Recorrente, onde teve uma turma de 11 formandos de etnia cigana, no bairro de realojamento das Manteigadas. Frequentou a formação do Nómada durante o ano passado, tendo-se desligado o presente ano lectivo, por não ter alunos ciganos, tanto no 1º ciclo como nos adultos.

2. Momentos que fazem crescer: conflitos, surpresas, desafios

“A dinâmica da vida de cada um desenvolve-se segundo uma lógica de momentos que é possível identificar e descrever. O conjunto dos momentos que uma sociedade se dá caracterizam-na, assim como para o indivíduo. (...) Construir o momento intercultural na sua vida significa dar-lhe espaço, tomar tempo para fazer emergir à consciência o modo como se articula em si estas diversas influências, por vezes contraditórias, que me constituem, me constituíram e me constituirão. (...) O momento é um espaço-tempo. É a sedimentação de situações vividas num período longo. Vivo cada situação nova construindo-a a partir das minhas experiências anteriores...” (Hess, 1999:68)

“Todo o autor da narração de vida vai revisitar os momentos-chaves do seu percurso de vida, lembrar-se dos encontros que influenciaram as suas decisões e reexaminar as convicções que habitaram as suas escolhas. O acto de se narrar reclama a restituição, por palavras, das sensações e emoções gravadas na memória. (...) Os acontecimentos marcantes de um

momento da vida e os personagens-chaves do percurso de vida impõem-se à narração por invadir o decorrer da existência” (Dominicé e al., 2000:96-99).

“O narrador, ao contar-se, constrói a sua identidade, reconstruindo o seu passado, revelando lugares de conflito, rupturas e aquisições/aprendizagens que fez com os outros e consigo mesmo” (Lalanda, 1998:877).

Entramos, de seguida, nos momentos/situações que organizam e constroem a pessoa. Assim como os docentes descreveram, nas suas entrevistas, alguns dos momentos/acontecimentos significativos, mostrando-se sensíveis às dimensões temporais, espaciais, conflituosas e dilemáticas dos acontecimentos que deixam marcas indeléveis, o mesmo acontece com a temporalidade vivida pelas comunidades ciganas que também se organizam em torno de momentos-chaves, tais como os casamentos, os nascimentos, os funerais e seus processos de luto, as deslocações para as campanhas de trabalhos sazonais ou para a venda nas feiras e mercados, o acompanhamento a familiares hospitalizados ou detidos, vivência de fugas devido aos contrários, vivências de tensão devido às famílias de costas voltadas, etc..

Vivências críticas que se tornaram experiências formadoras ao longo do itinerário profissional: conflitos, surpresas, desafios.

O trabalho sobre estes micro-acontecimentos da vida permite destacar as componentes de uma vivência que se transformaram em experiência. A carga emocional, qualquer que seja a sua natureza (prazer, tristeza, vergonha, orgulho, sofrimento, cólera, alegria, medo, deslumbramento, surpresa, etc.), surge como a primeira componente de qualquer início de experiência. Todos os episódios relatados nas narrativas entram nesta classificação porque contém uma carga emocional muito forte que deixou um “traço” (ou mesmo um traumatismo), com que a pessoa foi estimulada “a fazer qualquer coisa” (Josso, 2002:139-140).

“A capacidade de ultrapassar episódios dolorosos na sua história pessoal, de as elaborar e de se enriquecer ao vivê-las, abre a possibilidade a estes docentes de atribuírem um sentido mais forte à sua acção profissional, e mesmo de inovar, num domínio que lhes é significativo” (Marsollier, 1999:146).

“Contar-se é também olhar-se e identificar momentos marcantes de transição e de mudança” (Lalanda, 1998:875) .

“Em cada um de nós há um segredo, uma paisagem interior com planícies invioláveis, vales de silêncio e paraísos secretos.” (Saint-Exupéry).

Experiências negativamente vividas mas que serviram para aprender o significado de: “Não sei por onde vou, não sei para onde vou, sei que não vou por aí” (José Régio).

– Pela violência sofrida, com agressão física por parte dos alunos:

No 4º ano, foi um ano muito difícil, com crianças muito difíceis, muito problemáticas. Cheguei a ser assaltada, dentro da própria escola, por adolescentes exteriores à escola. Foi mais um ano muito doloroso, mas que se passou... Foi mais uma experiência. (Nelma)

Depois vim para o Casal da Figueiras, colocada num lugar de Apoio Educativo. Muito engraçado(...). Ora, quem é que foi pegar na turma? Claro que era quem estava no apoio naquela altura. Uma turma com problemas do arco da velha. Nunca mais pus a escola do Casal das Figueiras no boletim de concurso. Para já, houve uma miúda que me agrediu mesmo. Deu-me dois estaladões na cara, partiu-me os óculos contra a parede. (...) Bom, uma coisa diabólica. Aquilo havia de toda a maneira e feitio, desde o 1º até ao 4º ano. Havia

miúdos de todos os anos e a partir dos 9 anos de idade até aos 14 anos. Aquilo era uma coisa completamente... Não há palavras. (Íris)

- Pelo confronto com a Direcção do Colégio ou com o Conselho Escolar:

No 2º ano [no colégio particular], eu pensei que, da parte da direcção, começasse a haver menos preocupações com certas coisas com as quais não estava de acordo. Mas realmente percebi que não tinha a ver só com isso, mas que era mesmo a filosofia do colégio. Uma das coisas de que lhe falei, foi a parte do trabalho com pais que eu achava que era uma fantochada. Desde meninos que eram deixados na recepção e que era a recepcionista que os levava à sala, em que os pais não entravam. Tínhamos as reuniões de pais e os pais não entravam na sala. Os placares que eram vistos, eram os do corredor que eram feitos pelas educadoras... E eu, ao fim de 2 anos saí, mas o 2º ano já foi com um sacrifício imenso. (Ana)

Houve um caso de uma miúda, que nunca mais me esqueço, fiquei muito aborrecida porque reprovaram-me a miúda em Conselho Escolar. (...) Fiz o barulho que consegui fazer naquela altura. Se calhar, se fosse hoje, já não fazia só o barulho ali. Se calhar, se fosse hoje, já tinha a segurança suficiente para meter outras pessoas ao barulho. (...) E fiquei muito chateada porque achei que era muito injusto para aquela miúda. (Íris)

- Frustração profissional, num ambiente demasiado diferente e agitado:

Depois, no CAIC, é que foi muito complicado porque foi tudo diferente. Foram os miúdos, os ciganos que nunca tinha tido. O espaço era diferente, os alunos eram diferentes, os alunos da escola misturados com os do pré-escolar. Aquelas confusões, aquelas barulheiras, aqueles pincéis pelo ar, aquelas coisas todas que eu não estava habituada. Não me sentia bem naquele ambiente tão agitado. Tive muita dificuldade. Achei mesmo que não estava ali a fazer coisa nenhuma e que o melhor era ir para casa. E pensei, várias vezes, em ir para casa ou para outro lado, porque não dava com nada. Só depois daquilo passar, só nos anos seguintes, é que eu comecei a perceber bem aquilo que tinha lá estado a fazer e o que não tinha feito. Mas, naquele ano, foi realmente um ano de tortura para mim porque achei que não estava ali a fazer nada e para aquilo que eu estava ali a fazer não era preciso ser professor. E só depois é que percebi que tinha achado mal. Eu percebi isso, porque a seguir, quando saí do CAIC, fui para os Adultos. E foi aí que eu comecei a perceber que tinha achado mal. (Íris)

- Decepção com dois alunos que foram malcriados:

Houve um dia, em que nós estávamos a conversar, sobre a repressão das mulheres num texto, e eu disse que também há homens que são reprimidos pelas mulheres, apesar de serem as mulheres em maior número. E ele [um aluno cigano de 18 anos] perguntou-me uma coisa sobre o texto e eu disse: “Espera um bocadinho que eu já te explico”. E ele voltou novamente a insistir. (...) E ele insistia outra vez e eu disse: “Desculpe-lá, você não está a ser educado. Eu já lhe explico.” A mãe dele saltou-me de uma maneira... Foi das coisas que mais me custou e de que eu não estava à espera e então daquela mãe. Nós dávamos tanto carinho ao miúdo, e ver aquela reacção da mãe, que eu estava a ser mal educada para o filho, e tal, e porque acontece... (...) Olha, eu chorei, as lágrimas caíam-me cara baixo, não me conseguia conter. Ela [a mãe do miúdo] dizia: “Eu nunca mais cá venho”, e eu disse-lhe: “A senhora faça como quiser, se quiser vir vem, se não quiser não vem.” (...) O certo é que a pessoa voltou. É porque eu não fui tão má como isso. Voltou mas eu já não consegui... Eu não sou rancorosa, mas este género assim de ter aquele carinho que eu tinha, a dar-me como me dei tanto, já não consegui [voltar a ser como era com ela e o miúdo.] (Vera)

- Decepção com a família de um aluno:

Com os pais dos meus alunos tive um problema no fim do ano, mas depois a pessoa veio pedir-me desculpa. Foi assim uma grande confusão. Era um menino que não tinha direito a subsídio, e que os pais chatearam o ano inteiro mas não entregaram o papel. No fim do ano, mandei chamar a irmã, porque os pais não podiam ir à escola, porque tinham sidos excluídos

daquele grupo de ciganos que viviam ali ainda naquelas barracas ao pé da escola, antes do realojamento. Eles não podiam passar, só podiam as miúdas. E a irmã mais velha, que tem 17 anos, veio à escola, e disse-lhe que tinha que trazer isto e aquilo, e trouxe os papéis. Os papéis foram para a Secretaria do Agrupamento e da Secretaria seguiram para a Câmara. Mas, passado uma semana, ela foi exigir os papéis, porque se não, não recebia o RMG ou tiravam-lhes a casa. Qualquer confusão assim. Eu disse que o papel já tinha seguido e ela começou a ficar furiosa e foi um bocadinho mal educada comigo. Eu fiquei muito triste com ela e disse-lhe que achava que era inadmissível a maneira como ela me tratava. Primeiro, foi ela que exigiu que tratasse dos papéis do subsídio. Segundo, eu estava preocupada em fazer uma coisa que achava que era importante para a miúda para seguir a escola porque me tinham pedido. E depois, estava-me a exigir uma coisa que eu não podia fazer nada porque já tinha enviado o papel para o sítio para cumprir os prazos. Os pais nunca apareciam na escola, a mãe disse que batia no Director, que vinha ela (a irmã do moço) porque era mais calma que os pais. Mas depois veio pedir-me desculpa, que estava muito nervosa. Mas para mim, foi muito triste. Eu fiquei muito magoada, porque eu faço tudo o que puder para os miúdos estarem bem e acho que foi estúpido e ridículo a maneira como ela me tratou. Só que depois ela reconheceu. (Elsa)

- Decepção em relação aos colegas e dificuldades com uma turma muito complicada:

De resto, em termos de escolas difíceis ou de grandes problemas em escolas que as pessoas dizem que são muito complicadas ou isso, retenho a Arrentela, onde cheguei (...) em Janeiro a apanhar um 1º ano que tinha sido criado com os restinhos de todas as outras turmas que lá tinham. Isso lembro-me perfeitamente de ficar sem voz e de ficar dorido logo no 1º mês de aulas. Era uma turma muito difícil. (...) E lembro-me que foi pela brincadeira que lá fui conquistando aqueles miúdos todos. Eles acharam muita piada ser um homem. E fiz figuras, como saltar para cima de uma mesa e pô-los a rir primeiro. (...) E os ciganinhos pequeninos, eram 11 ou 12 miúdos. Foi a primeira vez, nunca tinha contactado com eles. Uma das razões porque eu também acho que tive más relações na escola, foi porque eu tratava aqueles miúdos como se fossem iguais aos outros e fui contra a política corrente de os discriminar. (Pedro)

- Confronto entre o meio rural e o meio urbano:

Trabalhei na escola dos Pinheirinhos. Digo-te que foi a pior escola em todo o meu percurso. Uma escola muito complicada. A nível de colegas, cada um estava lá, no seu sítio, e cada um que se desenrascasse. E eu, que tinha vindo dessa tal experiência do Pinhal Novo, um meio mais rural, com crianças amorosas, uma maior facilidade em estabelecer relação com os pais, com a família. E, depois, vim aqui para os Pinheirinhos, e custou-me imenso. Porque, apanhei uma turma que tinha sido feita com aqueles casos difíceis e que ninguém quer, uma turma sui generis. E, depois, pela primeira vez, comecei a conhecer a palavra Bela Vista, porque vinham muitos meninos de lá que não eram filhos de ciganos, eram filhos de tendeiros, e que chegavam, às vezes, à sala de aula já a discutir, isso às nove da manhã. E eu vim a perceber que já vinham de casa a discutir. Aquele drama familiar que eles viviam, entre famílias também, e que levavam para a sala de aula. Pela primeira vez, estava a confrontar-me com um público difícil - a gente tem de reconhecer que é difícil - que não conhecia. Só ouvia falar da Bela Vista como algo muito distante, nunca lá tinha ido. É engraçado as voltas que o mundo dá e como é que a gente vai parar aos sítios que, dantes, por preconceito, por ideias já formadas, tínhamos pouca abertura em querer conhecer, e, talvez, muito receio. Foi por isso que me custou imenso viver naquela escola e, depois, não tinha ninguém com quem partilhar. (...) Foi um ano que me custou imenso e, no final desse ano, tentei sair logo dali. (Lia)

O que se desenvolve de empatia, de qualidade de relação, o que se desenvolveu de qualidade de relação com os meninos ciganos, naquele meio [rural], e com os não ciganos, foi qualquer coisa de tão especial, que eu, francamente, esperava encontrar aqui, nesta

escola [meio urbano], que é o terceiro ano que aqui estou. E que me doeu muito porque, realmente, não encontrei, de maneira nenhuma, nem teria que ter encontrado... Essa diferença tão abismal, esse abismo tão difícil de transpor. (...) Claro que o meio é pequeno, os alunos eram poucos, tudo isso ajudou. Por isso, custou-me um bocado verificar o abismo aqui, no grande número de alunos, no grande número de alunos de etnia cigana e nos outros não ciganos. (Haydée)

- Decepção e confronto com a dura realidade profissional e social:

A minha primeira experiência foi no Peixe Frito. Tive uma experiência um bocadinho complicada, logo no primeiro ano. A gente não vem preparada para lidar com as situações. Vimos com muitas teorias na cabeça e, depois, a gente percebe que há um fosso entre o que se diz e o que é a realidade. Então, logo no primeiro ano, tive assim uns certos dissabores, mesmo com os pais, mas eu acho que isso tudo me serviu, para gostar ainda mais do ensino e fazer as minhas aprendizagens. (Lia)

Ou seja, apanhei com uma turma de 30 alunos, na rede pública, em Vila Nova da Baronia, em que 17 crianças, eram bi-, tri-, tetra-, penta-repetentes... Uma coisa impressionante. E mais os outros 13 alunos que pela 1ª vez estavam no 2º ano de escolaridade. Era ainda a altura em que se reprovava por fases e, portanto, estavam na 1ª fase. A turma do 3º ano de escolaridade tinha 9 alunos. Tinha sido a professora que tinha feito a selecção “do trigo e do joio”, a separação. Eu fiquei com “o joio” e ela com “o trigo”! Então eu percebi logo que, ali, não havia alteração nenhuma, não havia diferença nenhuma, é tudo ser humano, seja no particular seja no oficial. Em se tratando de quem tem a faca e o queijo na mão... Percebi logo. Foi outro balde de água fria. Ainda fui um mês e meio de comboio, em que ia e vinha. Apercebi-me de coisas que nunca me tinham acontecido. (...) Assim, ver numa escola em que uma turma fica com 30 alunos, dos quais 17 com N repetências e haver depois uma turma com 9 alunos! Percebi o que é! E aí foi logo o desvanecer do que eu pensava da democracia e dessas coisas todas que cá fora se dizia e que ao fim e ao cabo...Então foi assim o 1º contacto com o oficial. (Lucrécia)

[no PAIC] Eram as pessoas que viviam quase na Idade Média e que se tinha mesmo de ajudar rapidamente. E, portanto, quando comecei a ver que isso ainda estava muito longe, percebi logo que a minha vocação não era ser animadora sociocultural e fazer trabalho de monitora num projecto de animação infantil e comunitária. (...) Mas quando percebi que estava tudo de olhos fechados, institucionalmente, e não me davam o apoio para continuar, que eu, a ficar ali, ia-me esgotar ad eterno numa coisa que não tinha sido aquela que eu tinha querido, saí... Eu não queria ser monitora de um ATL, eu não fiz este percurso todo para ser uma monitora de ATL, não quero ser uma monitora de ATL. Eu sou professora de 1ºciclo. Ponderando, prefiro ter a minha turma onde tenho autonomia, onde posso fazer uma diversidade de coisas, e onde eu tenho autonomia para as fazer, e não tenho que andar a dançar o bailinho da Madeira conforme as pessoas que estão à frente, ou melhor, por trás dos ATL's, mandam fazer. Não suporto ser mandada por quem não sabe. É muito triste ter que engolir as coisas quando a gente sabe que aquele não é o caminho que tem que ser feito, não é? E se tenho a possibilidade de optar, opto por outra coisa, e foi o que fiz. Saí. (Lucrécia)

- Sonhos que se desvanecem e conflitos internos difíceis de gerir:

Quando se desvanece o sonho da escola agrícola em que não conseguia abrir porque iam reformular os cursos que passavam a ser de 3 anos, já era o tempo de começar a descolonização e o tempo das ocupações e, portanto, é o tempo em que eu começo a ver que não se pode sonhar. Então, dá-se aqui um conflito interno profundo. Um problema muito grande que me fez ter uma adolescência complicadíssima. Entrei para uma escola de Magistério Primário, que não tinha sido aquilo com que tinha sonhado, em que se estudava a psicologia da criança e do adolescente, período que eu estava a viver. E por outro lado, gente

com vidas arruinadas e confusão por todo o lado. Uma confusão total. E então começo a não ter sonhos. (Lucrecia)

Experiências negativamente vividas mas que, apesar de tudo, se tornaram referenciais porque foram ultrapassadas positivamente

- Choque com realidades diferentes originando algum sofrimento emocional mas cuja superação veio a fortalecer e a enriquecer a pessoa para enfrentar devires profissionais incertos e difíceis, contribuindo para a construção de um estar profissional:

No 1º ano, tinha, na turma, uma criança de etnia cigana e, um dia, uma criança negra bate no ciganito. Ele foi chamar a mãe mas apareceu quase toda a família à escola. Eu nunca tinha vivido semelhante experiência, mas tive que me “desenrascar”, enfrentar a situação, acalmar os ânimos, falando com ambos e explicar o sucedido. Este meu 1º ano de trabalho foi como que um 2º estágio, mas um estágio real onde não temos ninguém com quem possamos reflectir: “fiz assim mas se calhar deveria ter feito desta ou daquela maneira”. Estes meninos não eram os meninos da cidade de Aveiro, eram meninos de rua, meninos de barracas, meninos com experiências de vida muito difíceis. Cheguei a chorar, cheguei a pensar: “mas porque raio escolhi esta profissão? Será que vai ser sempre assim, com tantos problemas, com tantas situações difíceis para resolver?” Foi difícil, mas fiquei logo com algum “traquejo” para enfrentar os anos seguintes. (Nelma)

[No centro de acolhimento da Misericórdia] foi um trabalho que me marcou imenso, para já, porque eu acho que eu não tinha ainda maturidade para lidar logo com aquelas situações. Eu tinha 20 anos quando acabei o curso. Eu lembro-me que aquilo “mexeu” imenso comigo. Por um lado, deu-me uma estrutura ao nível de profissão que, eu acho, tem a ver com a postura que ainda hoje tenho. Acho que aquilo ajudou-me muito. Por outro lado, também me deu grandes abanões. Porque lidar com situações que a pessoa vê no jornal: criança abandonada aqui, deixada ali, e lidar com os casos concretos, com 20 anos acabadinha de formar! Nós, na Misericórdia tínhamos as reuniões de casos, onde cada criança era vista pelos vários técnicos e onde se tentava dar um encaminhamento a cada criança. E aí aprendi muito. (Ana)

Eu tive um grande choque quando vim trabalhar para o ATL do Algoz, nos primeiros 3 meses, foi muito difícil. Quando trabalhava no particular, não me dava conta das tristezas, das pobreza humanas que existem e pobreza económicas também. Foi uma realidade muito, muito difícil para mim. Tudo isso mexeu um bocadinho comigo e foi um choque. Eu saí de uma elite, se lhe pudermos chamar assim, para uma realidade que é mesmo uma realidade...Foram realidades um bocado duras para mim. Entretanto comecei a pensar: “Tu tens que te adaptar, é esta a realidade que tens pela frente, se foste aqui colocada é porque era aqui que fazias falta, o mais que tens que fazer é ajudar, dar carinho e atenção a estas crianças porque elas precisam, elas têm necessidade. É esta a realidade, tens saber trabalhar com ela, tens que saber viver com ela.” E pronto, tenho-me adaptado. O choque foi mais neste sentido, eu sabia que existia mas nunca tinha lá estado no meio destas coisas que existiam. Eu sabia que havia pobreza, havia tudo isso, sabia mas nunca tinha contactado de perto. Depois, foi uma questão de mentalização. Eu, para mim, pensei: “se eu estou aqui, é aqui que eu faço falta, é aqui que eu tenho que ajudar o meu próximo. Portanto, é aqui que eu vou estar, e é aqui que eu vou estar a 100%. Não é contrariada, porque contrariada não faço cá nada.” (Maria)

No início foi muito complicado, porque tivemos que acabar por ir viver para a escola, porque a casa que estávamos para arrendar, chovia nela, entrava vento como na rua e ainda tínhamos ao lado um burro que zurrava a noite toda. De armas e bagagens, fomos para a escola que era um edifício com duas salas. Foi necessário solicitar obras à Câmara, porque a escola estava muito degradada, sanitas partidas, sem água, etc. Acabou por ser uma experiência muito positiva porque a escola acabou por ser um centro polivalente. Ali se liam e se

escreviam cartas para os familiares emigrantes, ali se preenchiam os impostos, se media a tensão arterial e até a alfabetização de adultos se fazia aos pais dos alunos, aos vizinhos, etc. Era curioso como eles não faltavam e como iam entusiasmados depois de um dia de trabalho no campo. Aprendi muito com todos eles, quer com as crianças, quer com os adultos. Recordo-me que, um dia de primavera, tivemos curiosidade em conhecer de onde os nossos alunos vinham. Sabíamos que tínhamos que percorrer muitos quilómetros, mas não pensámos que fossem tantos. Como era doloroso, cansativo para aquelas crianças. Muitos tinham que andar até chegar à escola, muitas vezes com frio e com chuva. Lembro-me que uma das actividades anuais que se realizava, ao nível de todas as escolas, era a Feira das Escolas, que consistia em vender trabalhos executados pelos alunos e pelos pais. Sei que nós pedimos a um artesão vizinho que nos fizesse cerca de 20 ou 30 cestos de verga. Foi um sucesso, vendemo-los todos e com o dinheiro apurado comprámos botas e roupas para os alunos que ficaram todos contentes. (Nelma)

No primeiro ano, apanhei a pior turma da escola.(...) E acho que foi por ser a minha primeira vez, enfrentar assim uma turma de bichinhos da seda...No princípio houve uma coisa que eu fiz questão. Eu não tinha experiência como professora, mas era mãe de dois filhos, e acho que eu não tratei, e ainda hoje não trato, os meninos numa forma diferente do que trato os meus. Se eu lhes tenho que dar um berro, eu dou; se tenho que andar aos beijinhos e atrás deles a fazer cóceguinhas, eu também ando. Dou-lhes lições de moral como se fosse a mãe, levo-os a passear a ver os flamingos, a ver isto, a ver aquilo, como se fosse a mãe. (...) Naquele ano, eram meninos terríveis. Quando eu entrei na sala, não havia uma mesa no lugar, uma cadeira no lugar. Andavam os meninos com as mesas por onde cada um queria, e vinham cá para fora para o átrio, recusavam-se a trabalhar dentro da sala. (...) Eram do 3º ano. Até ao Natal, eu pouco fiz com os meninos, eu não dei matéria nenhuma a não ser ensinar regras. Depois, comecei, lá está! Eu era a primeira a chegar à sala, aliás ainda hoje é uma mania minha, se tenho que lá estar às 8h15m, eu chego às 8h, antes de tocar a campainha da escola, é uma questão de princípio. Eu chegava à sala, e eles, quando chegavam, eu já lá estava, e raramente faltou. Foi outra coisa que os motivou também. Por outro lado, aqui é para se trabalhar, eu não admitia que me chamassem filha desta e da outra, porque chamavam, eu dizia: “acabou, aqui dentro sou eu que mando, esta é a nossa casa, e como sou a mais velha, mando eu, e aqui não há nomes feios para as professoras nem para as pessoas mais velhas.” Tive que me impor assim um bocadinho. Mas depois também eles faziam coisas engraçadas. A D. Maria, que era a empregada que, hoje, está aposentada, dizia: “minha senhora, eles já não são a mesma coisa”. Estabelecia regras, comecei a pô-los à prova. Eu saía fazendo de conta que ia fazer qualquer coisa, para ver se eles cumpriam, e eles começaram a cumprir. Essa turma conseguiu ser a 2ª melhor turma do 3º ano nesse ano. Foi dito pela Gina, em Conselho Escolar. Eram meninos muitos sujinhos, com bichinhos na cabeça. (Inês)

- Importância da cumplicidade vigilante dos colegas, dos pares, para ultrapassar as dificuldades:

E foi um tempo muito difícil para mim. Porque, aquilo que tinha aprendido no Magistério, era tudo muito bonito e, depois, cheguei lá e não estava a conseguir pôr em prática as coisas da forma com as tinha aprendido. Então eu trabalhava no horário da parte da tarde, da uma às seis, e tive uma grande sorte: é que a minha mãe trabalhava das oito à uma. Então, eu ia com a minha mãe das oito à uma, lá para a escola dela aprender a fazer as coisas com alguém com olhar crítico que me pudesse dizer: “Olha não resultou por isto ou não resultou por aquilo.” A minha mãe foi muito importante porque me deixou fazer as asneiras e depois dizia-me: “Olha não resultou por isto. Portanto, amanhã, se quiseres, experimenta desta maneira que te vou dizer.” Por acaso coincidiu que tínhamos o mesmo ano de escolaridade. Tínhamos o 3º ano de escolaridade. E as coisas começaram a correr bem de tarde porque tinha realmente esse suporte da prática da manhã e do olhar crítico. E a perceber onde é que tinha errado e porque as coisas não tinham resultado e, então, quando ia, à tarde, para a minha

sala já as coisas corriam de outra maneira, de uma forma muito mais clara, mais tranquila, sem grandes problemas. Tive sorte. (Íris)

Tive um estágio horroroso, péssimo. (...) Depois no fim do ano, as pessoas são muito hipócritas, grandes choros, grandes festas, muitas saudades nossas, aquelas coisas... O estágio foi uma coisa... Realmente, se não fosse a minha colega... Aliás nós as duas apoiávamo-nos muito uma à outra. E agora é engraçado que entrámos as duas para a ESE (a fazer o Complemento). Aliás, foi ela que me desafiou para concorrer com ela. (Marta)

Fui para ao CAIC da Bela Vista, e quando me fizeram a proposta receei que não me conseguisse integrar no grupo, que não fosse aceite por eles, porque sabia que eram um grupo com o qual eu nunca tinha trabalhado e acerca do qual eu sabia muito pouco. Tive um grande apoio das educadoras que já trabalhavam no projecto há já alguns anos, com uma larga experiência que me foram transmitindo o seu saber. Foi muito bom, foi muito positivo. Aprendi muito com todos, quer com as educadoras, quer com as crianças, os jovens e os pais. Foi uma experiência tão marcante que me modifiquei não só como profissional mas também como pessoa. (Nelma)

3. Disponibilidade para aprender com os outros e com as situações

«Para lidar com a constante presença de diferenças tão díspares e dos conflitos internos que me provocavam, tive que me despir de tudo o que me tinham ensinado na escola de formação inicial e vestir-me, de novo, com o que o dia-a-dia me ia ensinando. Apesar de estar “pressionada, interna e externamente, para aproveitar todos os tempos, todos os momentos, todos os espaços para “fazer a propedêutica” e “preparar as crianças para a primária”, bem como para “ensinar os pais a serem bons pais”, resolvi adoptar a postura “das gentes do povo”, que tanta sabedoria de vida têm, e “sentei-me na soleira da porta” da sala, esperando que os acontecimentos se desenrolassem. Perante o desconhecido, o estranho, o insólito, procurei fazer o que o provérbio Somali nos ensina: “Antes de me odiar, conhece-me!”» (Montenegro, 1996:45)

Para explicar estas posturas de paciência (paz e ciência) e de expectativa activamente assumidas pelos profissionais, ancoramo-nos nos conceitos de “desaprendizagem” ou de “descolonização interior do modelo escolar” de Marie-Christine Josso (2002), pelos quais, com frequência, é necessário passar. De facto, o processo interior de “despir-se” (salientadas por Catarina, Íris, Brígida e por mim própria) de esquemas rígidos que impedem a escuta sensível parece promover mudanças progressivas que alimentam uma revolução tranquila (Josso, 2002:118). A base de toda a aprendizagem nas e pelas vivências parece, pois, residir nesta vigilância de si, gerando uma disponibilidade interior para o outro e uma abertura para o mundo. Existem, pois, ambientes propiciadores para que a pessoa desabroche e “se atreva” (Brígida) a improvisar uma relação sem peias. Esses ambientes descritos em “Modalidades Alternativas de Intervenção Educativa” (no capítulo IV), engendraram contactos agradáveis com o outro diferente – neste caso, a pessoa de etnia cigana - através dos quais se adquiriram e construíram saberes, porque foram susceptíveis de tornar os profissionais que as viveram permeáveis a outras formas de sentir, de perceber, de compreender o outro, a si mesmos e o mundo.

A) Contactos/situações/acometimentos (trans)formadores

Relembrando episódios de contactos com pessoas de etnia cigana vividos na infância

- Em **meio rural**, o contacto parece ter sido pacífico, acostumando-se a ver os ciganos a vender porta à porta, a executar trabalhos agrícolas, a pedir esmolas, água ou outro bem essencial:

Quando eu era garota e apareciam os ciganos lá na minha aldeia, eles ficavam lá no forno e, num pátio que era nosso, era aí que eles ficavam, havia um forno que ainda temos, um forno comunitário. (...) E os ciganos sabiam que tinham ali sempre cobertura, palha seca para estenderem as mantas, para se deitarem, e tinham sempre um pátio para recolher os cavalos, os burros, as éguas, e tudo isso. Portanto eu sempre vi a minha avó a dar-lhes a chave do forno, e o pátio tem uma cancela que se abre. Portanto, isso não era difícil, eu sempre lidei com eles de pequena. (Diana)

Em tempos, havia uma cigana que costumava ir vender coisas lá a casa. A minha mãe comprava quando tinha que comprar... (Maria)

E lembro-me perfeitamente de os ver. Eles iam pedir coisas como a água, um bem ou outro essencial, mas passou quase imperceptível. (Pedro)

Depois, sempre tive ciganos a baterem à porta, o meu pai era compadre, a minha avó apadrinhava, enfim... Sempre houve essa relação assim com os ciganos. (Lucrecia)

Desde miúda tive sempre contacto com grupos de ciganos. Duas famílias bastante numerosas viviam próximo da minha casa e frequentavam-na diariamente (eu tinha uma casa comercial). Tive oportunidade de brincar com alguns deles e conhecer muitos dos seus hábitos, costumes, cantares, festas, modo de vida e também a sua apetência para enganar o outro! Convivíamos pacificamente e eles tinham uma certa consideração por nós. (Brigida)

- Em **meio urbano**, o contacto fazia-se nas feiras e praças, era distante e esporádico:

Gostava imenso de ir às feiras. Lembro-me, quando estava na Misericórdia, que agarrava num grupo de pessoas e íamos à feira de Carcavelos. Eu adorava ver as ciganas a vender, adorava discutir com elas os preços. Era assim este tipo de contacto. Nunca senti necessidade de aprofundar mais porque nunca se proporcionou. (Ana)

Os meus pais também diziam que os ciganos eram aqueles que vendiam à porta da praça. (Lia)

- Os ciganos despertavam curiosidade pela música, pela dança, pelo traje das mulheres, para onde iam nas suas carroças, e desencadeavam vontade de os ajudar e de os seguir:

E eu que desde pequenina tinha uma curiosidade enorme de saber para onde é que os ciganos iam... Estavam sempre a passar ali por casa nas suas carroças. Eu morava ao pé de um parque de campismo e para lá do parque havia uma zona onde os ciganos acampavam. E eu via-os passar, tanto os das roulotes do parque de campismo como os ciganos nas carroças, e punha-me atrás dos vidros e com uma vontade enorme de um dia ir naquela carroça e de sair na roulote do outro e naquilo tudo, para saber onde é que aquela gente ia. Eu também tinha vontade de ir. (...) Inspiravam curiosidade e queria saber mais do que o simples facto de ter a esmola preparada para quando vinham pedir. Era uma coisa que já não era só a assistência a dar, era ir com a pessoa e ver onde é que a pessoa morava e ver como é que se podia realmente ajudar para que, quando viesse a chuva, não ficasse molhada. A minha preocupação, quando ela dava a esmola, era, um dia, ir com a cigana ver onde é que era e como é que era e como se pode ajudar para que tivesse um abrigo. (Lucrecia)

Portanto, para mim, não foram assim novidade. Eu já gostava de ver aquelas mulheres de saia comprida, levarem a cesta. Aquilo, para mim, despertava-me um ar de mistério e eu gostava de saber o que é que havia por de trás daquilo. Quer dizer tive sempre um gosto por conhecer a cultura deles. (Diana)

Eu sou do norte, lembro-me de ver passar carroças com ciganos. Toda a gente tinha que tomar precauções, era essa a ideia que me transmitiam. Eu vim cá para baixo com onze anos, e essa ideia passou depressa. Sempre tive vizinhos ciganos, eu morei ali, na Bela Vista, nunca tive qualquer problema, falei-lhes sempre como a qualquer outra pessoa. (...) Eu gosto dos ciganos, eu gosto da música cigana. Ainda eu vivia na outra minha casa, não sonhava ainda a vir um dia a ter alunos ciganos, e aquilo que eu mais gostava, era quando eles - havia lá um salão de jogos - se punham a cantar e a tocar as guitarras, e aquela coisa com as palmas, digo assim, “meu Deus!” toda a gente se chateia com aquilo, e eu adorava e dizia: “Deus queira que fiquem por aqui!” (Inês)

- Por mais curiosidade que inspirassem, mantinham-se a distância pela influência da família:
O meu contacto com ciganos era, pelo exemplo do meu pai, evitar qualquer contacto. Não íamos aos mercados. Ele criava-me aquela imagem: “evitemos porque pode haver problemas portanto não vale a pena criar confusões”. (Catarina)

Nunca tinha tido problemas com eles, mas gostava deles à distância. (Maria)

Fui educada segundo aquela coisa que se dizia: “os ciganos comem meninos ao pequeno almoço”. (Inês)

Relembrando episódios de contactos com pessoas de etnia cigana vividos na vida profissional

- Na **Animação Infantil e na Alfabetização Informal e Comunitárias** contactaram, pela primeira vez, um grande número de crianças e jovens de etnia cigana em situação de pobreza, sendo que o contacto foi facilitado pela informalidade e flexibilidade da instituição:

Foi aqui, no CAIC da Bela Vista, que contactei, pela primeira vez, com ciganos. (Marta)

Já tinha tido uma criança cigana no Vale da Amoreira, mas não era a mesma coisa. Ali [no CAIC da Bela Vista] eram muitos. Foi aí que me nasceu o bichinho e que comecei, realmente, gostar e a relacionar-me com esta gente e com as questões relacionadas com a etnia cigana. (Nelma)

E o contacto realmente começou ali, no CAIC. (Ana)

No CAIC é que foi muito complicado porque foi tudo diferente. Foram os miúdos, os ciganos que nunca tinha tido. (Íris)

O tipo de familiaridade que se ganha com a confiança que, noutra sítio [que não no CAIC], no Jardim de Infância, como sempre estive habituada a trabalhar, não era uma coisa que fosse permitida. Já tem outro tipo de regras, a nível dos horários, a nível da assiduidade, desse tipo de coisas, é diferente de trabalhar aqui. (Marta)

- Na **Animação nos Mercados e na Rua**, o contacto é facilitado pela grande informalidade, apesar de ser mais arriscado para o profissional que se expõe fora do seu espaço e do seu estatuto institucionais:

Também gostei de trabalhar com os miúdos na Animação na Rua. É um trabalho muito difícil de fazer e eu fui secundado por dois animadores socioculturais e, mais tarde, por uma mediadora cigana. Um professor que não está nada habituado a ir para um bairro de barracas, onde há tráfico de droga, a lidar com miúdos a 50 metros das barracas e dos carros, com movimentos suspeitos, coisas obscuras que nós desconhecemos. A mim, custou-me um bocado ir. Mas depois das primeiras vezes, os miúdos já me conheciam da escola, já me identificavam facilmente. Foi muito gratificante. O meu estatuto na escola subiu imenso,

os miúdos na escola tinham um carinho muito grande por mim, na forma de se relacionarem comigo. O facto de me verem lá, davam-me muita credibilidade. (Pedro)

Agora aqueles pequeninos não têm dificuldade em se darem connosco. Não têm dificuldade nenhuma. Talvez o problema não seja a relação, exactamente porque é num espaço informal. Num espaço formal, talvez fosse mais complicado. Porque nós queremos impingir determinadas coisas, para as quais eles não estão preparados. A vida que eles levam não lhes dá essa possibilidade. Só o facto de eles estarem ali, metidos dentro da sala. Para eles, deve ser complicado. Enquanto estão no mercado, ora vão, ora vêm, e, portanto, têm todo aquele à vontade e toda a liberdade de movimentos. Porque, no fundo, também é isso que eles precisam. Ou porque estão habituados, ou porque é assim que eles vivem. (Brígida)

Claro, que, ali [no mercado], o estatuto que tu tens, é um estatuto completamente diferente. Porque ali, para já, tens que ter uma grande segurança, acreditar naquilo que estás a fazer, gostar daquilo que estás a fazer. Depois, tens que ter perfil, na medida em que tens - não é ser criança, porque eu acho que não conseguimos ser criança - de conseguir perceber o prazer, a maneira que elas estão a viver as coisas e ter prazer, gostar de estar sentada ali, no chão, a fazer as coisas daquela maneira; seres capaz de gerir, interiormente, aquela instabilidade toda. Não é perigoso, mas não tens a faca e o queijo na mão. Tens que estar constantemente a adaptar-te àquelas situações de rebuliço: tu pensavas fazer não sei o quê mas, afinal, os miúdos querem antes escrever os nomes e tu ficas não sei quantas horas a escrever os nomes de todos, e, portanto, tu vais por ali. E depois tens aquelas pequenas tricas entre eles. (...) Tu, no mercado, estás permanentemente a ser avaliada e tens que seduzir os pais, tens que os conquistar. No mercado, tens que construir tudo desde a raiz. Tens que mostrar o tipo de relação que tens com os miúdos, o tipo de trabalho que vais fazendo. Tens que te explicar, tens que lhes pedir autorização, tens que te expor totalmente. E depois, pouco a pouco, vais negociando com eles: há coisas que eu dou e há coisas que vão ter que me dar. Depois, a certa altura, uma pessoa vai se sentindo aceite e vai tendo uma maior margem de manobra, de negociação, quando já não sentes as portas fechadas.(...) Cada mercado é o que é: ali, no meio, com muitas crianças que tu não conheces, com muitas situações em que as famílias te conhecem mais do que tu a elas, com muitos miúdos muito pequeninos, com muitas situações diferentes e ao mesmo tempo, em que é preciso ter muito cuidado para as gerir. Há sempre um risco eminente para aquela situação em que tu assumes a responsabilidade, numa situação em que tu controlas minimamente mas em que tu estás muito exposta e que é difícil. (Catarina)

- Na **Educação de Adultos**, o contacto foi facilitado devido à flexibilidade e à informalidade da modalidade, favorecendo uma maior aproximação interpessoal, apesar de surgirem alguns percalços esporádicos, precisamente porque o ambiente informal permite uma maior entrega da parte do formador também enquanto pessoa:

Eu comecei a compreender e a ver isso tudo de outro jeito, porque eu passei, no Recorrente, a ter uma ligação com eles, não só de professora, mas de estar, ali, sentada ao lado deles, eles a desabafarem muitas vezes. Eu passei a compreender melhor essa etnia. (...) Eu passei a ter outro papel. (Diana)

Aqui, o meu trabalho decorre de uma maneira muito mais informal. Hoje posso sentar-me num sítio, amanhã sentar-me noutra sítio. Isto pode parecer um pouco insignificante mas quando a gente toma consciência porque é que estamos assim, ou porque é que fazemos assim, ajuda-nos a perceber que, se calhar, estamos todos ali como numa comunidade, e que, no fundo, estamos todos a fazer o quê? A partilhar os nossos saberes (Lia)

Foi das coisas que mais me custou e de que eu não estava à espera e então daquela mãe. Nós dávamos tanto carinho ao miúdo, e ver aquela reacção da mãe, que eu estava a ser mal educada para o filho. Olha, eu chorei, as lágrimas caíam-me cara baixo, não me conseguia conter. (Vera)

- Na **Escola, em meio rural**, o contacto foi fácil por estarem em pequeno número:
(...) Há muitos anos a esta parte, que, pelo menos na tal relação com os pais, eu já a vinha procurando. Tal como também sempre estimei a vinda dos pais ciganos à escola. E, se eles, de princípio não vinham, eu continuei a insistir. Primeiro, trouxe-os à escola sozinhos, e, no final, eles vinham em grupo e participavam naquelas reuniões, em grupo. Eu fazia reuniões com os pais e fazia reuniões com os filhos. Claro que o meio é pequeno, os alunos eram poucos, tudo isso ajudou. Por isso, custou-me um bocado verificar o abismo aqui [em meio urbano], no grande número de alunos de etnia cigana e nos outros não ciganos. (Haydée)

Mas, o que me acontecia, muitas vezes, era ir falar com os pais. Não era para falar dos moços. Era para falar, muitas vezes, do que tinham à venda. Inclusivamente, quantas vezes, eles iam lá vender roupa, e eu comprava. Se eles me perguntavam “como é que vai o meu Sidónio ou a minha Tânia?”, eu dizia: “Ah, a mocinha é jeitosa, porta-se bem, está bonita!” E eles ficavam muito satisfeitos porque eu falava que a menina estava bem. E depois eles diziam: “tenho aqui umas calças, você não quer comprar isso?” e eu dizia “então dê cá para eu ver!” E esta relação existia. E depois era só uma família...Agora, se tivesse meia dúzia era mais complicado. Pois, dá que pensar. (Brígida)

- Na **Escola, em meio urbano e desfavorecido**, o contacto foi mais complicado por serem escolas com um grande número de crianças e por haver uma grande heterogeneidade de etnias e culturas e de níveis de aprendizagens:

Tinha, na turma, uma criança de etnia cigana e, um dia, uma criança negra bate no cigano. Ele foi chamar a mãe mas apareceu quase toda a família à escola. Eu nunca tinha vivido semelhante experiência, mas tive que me “desenrascar”, enfrentar a situação, acalmar os ânimos, falando com ambos e explicar o sucedido.(...) Estes meninos não eram os meninos da cidade de Aveiro, eram meninos do Vale da Amoreira. Eram meninos de rua, meninos de barracas, meninos com experiências de vida muito difíceis. Cheguei a chorar, cheguei a pensar: “mas porque raio escolhi esta profissão? Será que vai ser sempre assim, com tantos problemas, com tantas situações difíceis para resolver?” Foi difícil, mas fiquei logo com algum “traquejo” para enfrentar os anos seguintes. (Nelma)

Nos Pinheirinhos, eram 20 alunos, 10 eram ciganos. Tinha o 2º, 3º e 4º anos, mas com meninos a nível do 1º ano. E tinha um miúdo que ainda estava nos grafismos e esse tinha 11 anos. A idade era entre os 8 e os 14 anos. Tinha um com 8 anos e 3 ou 4 com 14 anos. Havia 13, 10, 11 e 9 anos. 50% das crianças eram de etnia cigana. Mas houve dois ou três ciganos que nunca apareceram. (...) As primeiras vezes eles diziam: “Ah! Eu não quero fazer com esta pessoa!” Mas depois habituaram-se. Talvez era erro meu, mas nunca escolheram o grupo com quem queriam ficar, precisamente para evitar que alguns fossem sempre discriminados. Gostava de ter estado com eles mais tempo. Um ano passa tão depressa. Foi um ano em que quis que aprendessem a trabalhar com pessoas diferentes, que se conhecessem todos uns aos outros, que fossem obrigados a trabalhar com pessoas diferentes, a aprenderem a ter que se adaptar às situações. (Elsa)

Fruto de contactos profissionais agradáveis, surgiram algumas repercussões na vida pessoal

- Do olhar desconfiado e de ‘coitadinho’, passou-se a um olhar diferente, mais humanizado e com um profundo respeito pela pessoa escondida no cigano (referido, de uma forma ou de outra, por

todos) com a qual se podia ter uma relação de compromisso, até se estabelecer uma relação de compadrio:

Aconteceu uma coisa muito engraçada no 5º ano ou 6º ano, em que me aparece a D. Alda e o Silvestre. O Silvestre chorava, tinha acontecido uma coisa qualquer lá na Preparatória. Tinham roubado não sei o quê, então o menino dizia: “professora vão pensar, porque eu sou cigano, que fui eu”. E eu disse: “Silvestre ninguém vai pensar nada, (iam-no chamar ao Conselho Directivo, ou tinha sido chamado). Quando te chamarem ao Conselho Directivo, tu vais contar o que aconteceu, o que tu sabes sobre o assunto, e mais nada. Tu só vais contar a verdade, se houver algum problema. Tu vais tratar disso sozinho, vais falar, vais explicar, vais ver que ninguém vai pensar que foste tu que tiraste porque és cigano, porque não tem nada a ver”. Depois falei com a D. Alda, à parte: “D. Alda, se houver alguma coisa, a senhora vem cá que depois eu vou lá à Preparatória”. Ela, depois, veio ter comigo, passado uns dois dias ou três, dizer que tinha corrido tudo bem, que estava tudo em paz. Ele, quando se sentiu apertado, veio ter comigo. (Inês)

E depois, nesse dia do casamento cigano, eu estava a vestir os miúdos lá em baixo, na sala dos professores, e a Celita [a mãe cigana], disse-me que estava de bebé, de 3 ou 4 meses, e perguntou-me se aceitava ser madrinha do bebé. E eu disse que sim. Achei que eu era importante para eles para me fazerem esta proposta. Mas depois, as coisas foram acontecendo muito rapidamente e muito naturalmente. Mais tarde, veio perguntar outra vez se eu aceitava ser madrinha e disse-lhe: “vá para casa, fale com o seu marido”, mas ela disse-me que estava a perguntar porque tinha sido ele quem a tinha mandado. A bebé nasceu no dia dos meus anos. E achei que foi uma dádiva. Isso é que foi mesmo um sinal. Fiquei radiante. (Elsa)

B) Aprendizagens e explicitação de saberes adquiridos através das modalidades alternativas de intervenção educativa

a) Características específicas atribuídas às pessoas de etnia cigana⁵⁵, percepcionadas através dos contactos experienciados:

Características pessoais ou naturais, segundo Moscovici & Perez (1999:112)

Tenacidade

Eles dão a volta por cima com a maior das facilidades. Conseguem lidar com o insucesso de uma forma revoltada mas com uma revolta que não os leva ao desespero, à desistência. Eles ensinam-nos a sobreviver. Eles são fortes. De uma forma geral, são seguros, optimistas e acham que a oportunidade está logo ali. Vão à procura das coisas. Aprende-se a ter uma couraça. (Pedro)

As crianças têm uma força enorme ao passarem por coisas que eu, como adulto, não teria a força que elas têm. (Elsa)

Estamos a falar de pessoas que lutam diariamente pela sobrevivência, pela comida do dia-a-dia, pelo remédio para tratar a doença que, naquele momento, têm. (Lucrecia)

Ambição

⁵⁵ Moscovici & Pérez (1999:112), num estudo sobre os estereótipos sobre os ciganos, dividem as características típicas atribuídas aos ciganos da seguinte forma: as “naturais” positivas (intuitivo, livre, fisicamente hábil, espontâneo, com ritmo musical); as “naturais” negativas (selvagem, impulsivo, agressivo, visceral; ruidoso); as “culturais” positivas (criativo, leal à sua identidade, solidário, mentalmente habilidoso, extrovertido), as “culturais” negativas (vingativo, perverso, manipulador, falso/mentiroso, mal-intencionado). As características naturais seriam supostamente inatas e portanto difíceis de mudar por serem rígidas; e as culturais seriam adquiridas, mais facilmente moldáveis, porque plásticas.

Os ciganos têm ambição. (Diana)

Asseio

Com tantas desleixadas que há por aí, as ciganas que eu tinha nos adultos, até dá gosto vê-las! Extremamente asseadas, bem cheirosas. (Diana)

Já aprendi - já vi e já comi – que na cozinha são super higiênicos. Podem andar muito sujos, pode a casa estar de pantanas e, no entanto, na cozinha é ver tudo a brilhar e a comida é ótima. Lá está, no fundo, é um preconceito nosso. (Marta)

Alegria

Aprendi o quanto é importante trabalhar em festa e em alegria com estes miúdos, porque também é ótimo para os outros. (Ana)

Aprendi a ser mais alegre. Aprendi com eles que, com pouca coisa, se pode, quer dizer, eu reparo que, às vezes, eles estão juntos 4, 5, basta alguém vir com uma viola, e logo se junta ali um povo. Aprendi que, através da música, que através duma viola se pode chegar, a fazer amizade. (Lia)

Emotividade/Impulsividade/Imediatismo

Eles puxavam por pistolas, isso é que me mete muita confusão, como é que eles puxam assim das armas com uma facilidade. Isso é que me aflige muito. A pessoa quente faz disparates que, depois, quando vê a realidade, se arrepende. Chamar a pessoa à realidade quando está assim quente acho que é muito difícil mesmo. E as mulheres acicatam ainda mais a situação. É uma pena é que eles reagem logo, não dão oportunidade da pessoa falar. E depois até caem em si e vêem que se precipitaram e que fizeram mal e que não foram correctos. Isso é pena, porque estragam logo toda uma situação escusadamente, porque, se eles ouvissem primeiro as pessoas, seria diferente. Tenho pena é ver que eles têm comportamentos: como passar à frente das pessoas, querer ser logo atendido. (Vera)

Apercebi-me daquela (...) emotividade à flor da pele. (Catarina)

Amizade

Quando gostam de uma pessoa, gostam mesmo e defendem essa pessoa até dizer chega. (Vera)

Esses valores de unidade, de amizade, de lealdade uns para com os outros. (Lia)

Bons Negociantes

Uns vendiam e gostavam de fazer negócio à sua maneira. Continuo a acreditar que eles são um bocado assim, mas, se calhar, também é a coisa bonita que eles têm. É a gente que deve saber defender-se no meio disto tudo, porque nós, quando queremos, também sabemos fazer os nossos negociozinhos! Portanto, acho que isto faz parte desta humanidade que somos todos. Queremos sempre ludibriar, enganar os outros, e, se calhar, não é na parte do negócio, será noutras situações. Sei lá, passar uma imagem de nós que não somos, por exemplo. Nós temos muita dificuldade em nos mostrar nus e crus. Portanto, não acho que eles sejam mais enganadores do que nós somos. Eles talvez o serão na área para que foram talhados e em que cresceram. E nós, se calhar, seremos noutras áreas, penso eu, e é isso que me faz gostar de estar com eles. (Lia)

Características sociais ou culturais, segundo Moscovici & Perez (1999:112)

Organização e estrutura social muito hierarquizada e conflituosa

O que me faz alguma confusão é eles casarem cedíssimo, 14/15 anos, ainda gaiatos. Fez-me impressão ver o A e a R casarem para fazer a vontade a um moribundo. Lá está, são as diferenças entre culturas e só temos é que aceitar! (Marta)

Eu não tinha a noção que eles se hierarquizavam tanto e daquela maneira. (Pedro).

Há vários grupos que se degladiam entre si, que têm muitas 'infantilidades' e, portanto, torna muito difícil a actuação de qualquer técnico na sua promoção. (Lucrecia)

O eles [os pais] estarem sempre a vigiar, porque eles [os filhos] não estão lá sozinhos, estão sempre a ser vigiados, a ver se eles se pegam entre eles, porque os conflitos são muito mais entre ciganos e feirantes do que entre as nossas crianças que vão daqui e eles. Acho que eles são muito mauzinhos entre eles próprios, são colegas do mesmo ramo e afinal! Porque eles, às vezes, começam a brigar uns com os outros, e eu acho que se não me vou lá meter, também não haverá problemas comigo! Eles acabam por os resolver. (Maria)

Quando acontece alguma coisa, a forma como eles se vão interajudando. (Pedro)

E eu tentava que nunca houvesse confronto entre as duas. Isso é que não queria de maneira nenhuma, que se confrontassem ali. (...) As brigas entre miúdos em que os pais se metem é uma chatice. (Vera)

Aprendi muito com eles sobre os valores da família. Esses valores de unidade, de amizade, de lealdade uns para com os outros. (Lia)

Apercebi-me daquela estrutura familiar extremamente coesa, com relações de poder perfeitamente definidas, com margens de manobra muito limitadas. (Catarina)

Ocupação do espaço exterior como prolongamento da casa

Mesmo tendo sido alojados em casa, a vida que eles fazem é na rua. Isso faz parte da cultura deles. Faz parte da cultura deles estarem todos juntos, estarem na rua. No fundo acho graça, porque além de fazer parte da tradição, ou é um hábito que não querem perder ou então é um hábito que, se calhar, vai demorar a perder-se. (Marta)

Valorização do idoso

Eles cultivam a valorização das pessoas mais velhas e lidam com o problema dos idosos de uma forma espectacular. (Pedro)

Vigilância apertada da mulher

Eles detestam a permissividade que há com a mulher não cigana. Não gostam do que acontece às raparigas não ciganas e do que acontece às mulheres, como elas se vestem e andam. (Lucrecia)

Outra coisa que aprendi é que a cigana é responsável pela educação dos filhos e, como tal, esconde muita coisa ao pai, se não as culpas recaem sobre ela. (Vera)

A mulher cigana é muito sofredora. Elas têm que viver segundo aquele jugo e têm que, muitas, amarfanhar os seus sentimentos sem poderem deitar cá para fora. Acho que, no momento actual, a juventude cigana, as raparigas sobretudo e as jovens casadas também, acho que é uma geração que sofre muito. (...) Sujeitam-se à crítica e à condenação. (...) Esta geração de jovens que está para casar, ou acabada de casar, portanto as mais jovens, são muito punidas, sofredoras porque é um momento de muito confronto. (Diana)

Resistência à escola

Eu percebo a resistência à escolarização, porque escolarização é uma máquina, uma estrutura criada numa sociedade que não lhes diz nada e de que não gostam. Ir à escola, tem sido um agente de aculturação (Lucrecia).

Num espaço formal, talvez fosse mais complicado. Porque a gente é que quer impingir determinadas coisas, para as quais eles não estão preparados. A vida que eles levam não lhes dá essa possibilidade. Só o facto de eles estarem ali metidos dentro da sala, para eles deve ser complicado. Enquanto estão no mercado, ora vão, ora vêm, têm todo aquele à vontade e toda a liberdade de movimentos. Porque, no fundo, também é isso que eles precisam. Ou porque estão habituados, ou porque é assim que eles vivem. (Brígida)

Cuidado extremo em relação às crianças

Eu pensava, antes de ir ao mercado, que as mães ciganas tinham os filhos e que não era preciso tomar conta deles. E, uma das coisas que dei conta, é que elas se preocupam e muito, mais do que as outras mães. (...) A preocupação dos pais as levarem para, eles próprios, irem ver e fazerem os trabalhos que deveriam ser para os seus filhos. (...) O eles estarem sempre a vigiar, porque eles não estão lá sozinhos, estão sempre a ser vigiados, a ver se eles se pegam entre eles, porque os conflitos são muito mais entre ciganos e feirantes do que entre as nossas crianças que vão daqui [da escola] e eles. (Maria)

Para eles, os meninos não se contrariam, deixavam fazer isto e aquilo. (Diana)

Os miúdos de etnia cigana sabem imensas coisas de como lidar com os mais novos. (Ana)

Acho muita piada à preocupação que eles têm com os meninos, de ir ver, de estar ali e de observar, de passar por ali e de ver como é que as coisas estão a decorrer. Acho que os pais têm uma reacção diferente dos pais dos nossos meninos. Eles estão muito mais preocupados com eles. (Brígida)

b) Estratégias facilitadoras da relação com pessoas de etnia cigana que se foram descobrindo através de constantes ajustamentos no dia-a-dia

– Conversar com naturalidade, sem fazer perguntas nem comentários com juízos de valor e disponibilizar-se para estar com, brincar com, dar-se e dar-lhes coisas que lhes sejam efectivamente úteis, nomeadamente com pessoas economicamente pobres:

Se tu não te mostrares chocada, eles falam contigo de uma forma natural de tantas coisas e tu apercebes-te das várias situações que, se calhar, não pensavas nisso antes. (Elsa)

Eles foram vindo em mim uma pessoa em que eles podiam confiar e vinham contar-me coisinhas das vidas deles e eu estava sempre disponível nunca fiz nenhum juízo. Eu não faço juízos sobre aquilo que me dizem e, por isso, a amizade foi crescendo. (Lia)

Com estes miúdos é extremamente importante dar-me eu a eles, como alguém que está ali para brincar com eles. Mas, o que é importante para os pais é, se calhar, mandar-lhes uma roupinha para os meninos, uns sapatos de vez em quando, uns brinquedos. O quanto é importante também os miúdos levarem coisas. (Ana)

Temos que disponibilizar tempo para eles. Eles adoram. Não imagina a alegria da minha cigana quando a fui ver ao mercado. E elas gostam muito de conversar. Gostam que a gente as ouça e gostam de nos ouvir. E gostam de ser acarinhadas e gostam de saber que podem contar com a pessoa e que a pessoa está ali para as ajudar. (Vera)

- Permitir que cantem e dancem e que os irmãos possam estar juntos a fim de obter a sua participação/implicação. Utilizar os seus gostos e dotes – saber cantar, dançar e calcular – transpondo-os para as aprendizagens escolares:

O que é importante, principalmente naqueles primeiros dias, é conseguir que a criança largue a mãe sem ser debaixo daquele choro, para não ficarem assustadas e retirarem logo a criança. Cantar e bailar e ter o recurso dos irmãos na sala é uma boa solução. Até para os miúdos mais novos, eles aprendem imenso. Os miúdos de etnia cigana sabem imensas coisas de como lidar com os mais novos. Acabamos por conhecer muito mais coisas sobre a criança através do irmão mais velho, que está com ele, que o traz e que o leva, do que propriamente com os pais. (Ana)

Encontrar estratégias que se adequem, um bocado, às especificidades da cultura deles: a entrada dos irmãos mais velhos; dar esse apoio ao nível das roupas; deixar que eles entrem mais tarde; a questão da assiduidade; permitir que os irmãos venham connosco aos passeios; as festas... No trabalho aqui dentro da sala, não há grande diferenciação. O que salta mais à vista é a música e é na participação em festas em que não vem só a mãe, vem a família toda. (...) Em termos de trabalho com as crianças dentro da sala, nós não fazemos nada de diferente e específico para as crianças de etnia cigana. Claro que há particularidades, como é o caso das danças e das canções e mais não sei quantos que, aí, a gente é capaz de ir buscar o que é habitual na etnia cigana como o que é habitual nas etnias africanas. Achamos engraçadíssimo eles quererem cantar as canções que nós cantamos habitualmente e transformá-las, aciganando-as. (Marta)

Quando os jovens se vão sentindo mais à vontade e gostando de estar lá, vão querendo trazer a sua viola, as suas músicas, as suas danças e depois temos tempo para tudo. Para bailar, para cantar e até podemos fazer disso uma motivação e uma transposição para aquilo que nós queremos atingir. (Nelma)

Hoje fala-se do projecto curricular, não é? O que é um projecto curricular se não isto? Um professor, que ache que é professor, não se limita a dar a matéria que está ali. Tem de dar a matéria em relação ao que se está a viver no mundo, no dia-a-dia. (...) Acho que isso é civismo, estamos a chamar as pessoas à razão. Porque, às vezes, a matemática e formação pessoal e social têm, muitas vezes, uma interligação entre as duas porque a conversa leva a isso. (Vera)

Incluir 4 ou 5 crianças ciganas numa turma implicava, se calhar, para conseguir contentar todos, em alguns dias, pegar na turma toda e ir para o meio do campo e pôr os ciganos a ensinarem aos colegas aquilo que sabem. (Maria)

- Evitar que surjam críticas e censuras sociais aos comportamentos das mulheres viúvas e das solteiras, separando-as do contacto com os homens, nas salas de aula, respeitando os constrangimentos de que a mulher cigana ainda sofre no seio da sua comunidade:

Ter a possibilidade de ter espaço para sentar os homens sem os misturar com as mulheres; sentar as viúvas onde elas quiserem, num canto, sem se sujeitarem às críticas de estarem misturadas com este ou com aquele, ou até, com esta ou com aquela. Às vezes, até estavam amuados uns com os outros. (Diana)

- Facilitar a vinda dos pais à escola, quer permitindo a venda das suas mercadorias, quer fazendo reuniões com pais e filhos, quer permitindo contactos diários sempre que necessários:

Mas, o que me acontecia, muitas vezes, era ir falar com os pais, mas não era para falar dos moços. Era para falar, muitas vezes, do que tinham à venda. Inclusivamente, quantas vezes, eles iam lá vender roupa e eu comprava. Também sei que não tive essa grande necessidade, mas também não lhes falava mal dos moços. Se eles me perguntavam “como é que vai o meu Sidónio ou a minha Tânia?”, eu dizia: “Ah, a mocinha é jeitosa, porta-se bem, está bonita!” (Brigida)

Sempre estimei a vinda dos pais ciganos à escola. E se eles, de princípio, não vinham, eu continuei a insistir. Primeiro trouxe-os à escola sozinhos, e, no final do ano, já eles vinham em grupo e participavam naquelas reuniões em grupo. Fazia reuniões com os pais e com os filhos. (Haydée)

O cigano trabalha de manhã ou de tarde na sua venda, mas também as outras pessoas trabalham. Quando ele tiver um bocadinho, deixá-lo vir. Não criar aquela coisa (que eu não tenho esse vício), que é de 15 em 15 dias à 2ª feira das 13h à 13h30m; eu ponho lá no papel porque é obrigatório, mas eu não ligo nenhuma àquilo, porque eu falo com os pais tudo o que tenho para falar todos os dias. Todos os dias eles lá estão. (Inês)

- Dar tempo ao tempo para que se crie uma relação de confiança:

Estratégias por mim adoptadas com gente de etnia cigana, não tenho. Como falo contigo, falo com eles. Eles têm as suas crenças, os seus tabus, a sua maneira de ser, eu respeito. Eles têm feito o mesmo comigo. Portanto eu acho que, aqui entre nós, nos dois primeiros meses, não foi fácil, mas isso é compreensível, até nós conhecermos a outra pessoa leva tempo... Chega-se ali e já está? Começamos a falar e já está tudo bem? Não. Eu falava, queria que eles falassem. Sentia-me um bocado constrangida porque eles punham a cabeça em cima da mesa, e perto do final da aula diziam: “professora já podemos sair?” Sempre extremamente respeitadores. Mas falarem comigo, tá quieto ó mau! Então, como eu não preciso que ninguém fale para eu falar por dez, desatei eu a falar, falava pelos cotovelos. Resultado, eles, a pouco e pouco, foram falando. (Inês)

Eu comecei a ser a professora, a confidente, a assistente social, a amiga. E sei que ganhei muitos amigos do coração porque com eles trabalhei uma coisa, que foi a confiança. Não foi rápido. Foi demorado. Foi ao fim de algum tempo, mas eles perceberam que podiam confiar em mim e perceberam que aquilo que eu dizia não era para os enganar nem para ganhar tempo. (Haydée)

Porque a conquista da relação, da tal empatia que se cria, que é o cativar, aquela coisa leva muito tempo e as pessoas não estão para isso, não é? (Lucrecia)

Por um lado, é muito bom a gente trabalhar há muito tempo com eles, porque nos ajuda a conhecermos melhor as pessoas. Mas, por outro lado, se a gente não está com esta abertura também no olhar, nós vamos fazendo uma ideia de como é que eles vão reagir e nunca estamos abertos à novidade. (Lia)

- Ser flexível:

[se voltasse para a escola] deixava-me dessa rigidez que tive no princípio. (Diana)

Não te podes deixar anular, não vais ser outra pessoa só para conseguires interagir com eles, mas que tens que ter uma certa capacidade de encaixe, tens! Muita flexibilidade! (Catarina)

Para que tenhamos a participação deles, não pode haver regras rígidas. Tem que haver condescendência de ambas as partes. E quando sentem que realmente conquistaram um espaço e a pessoa, a pouco e pouco, vamos conseguindo com que os nossos objectivos vão sendo atingidos. (Nelma).

Tens que se ser mais flexível (Inês)

c) Descoberta da pessoa que habita o cigano

- Para lá do encantamento inicial pelo exótico (correspondente à fase da lua de mel)...

Se há algum mérito aqui de se ter criado esta relação, o mérito não foi meu, foram eles que olharam para mim e perceberam-me como alguém que não estava do outro lado da barricada, mas estava do mesmo lado deles. E é engraçado que fui-me apaixonando, a pouco e pouco, pela maneira de eles serem. Eles levavam a sua viola e cantavam, e, muitas vezes, gozavam comigo porque eu cantava mas não sabia bater as palmas! E ainda hoje não sei. E eles diziam: “mas, isso é tão fácil!” “ Pois é, mas eu não sei.!”(Lia)

- ...descobre-se também que o cigano é uma pessoa, é um mundo e deve ser tratado com a dignidade que qualquer pessoa merece:

Há muitas pessoas que consideram o cigano como uma coisa entre o animal e o homem, uma coisa meio selvagem, que ainda não está bem civilizado. (...) Comecei a olhar assim: coitadinho do pobrezinho. Depois comecei a perceber que, aquele pobrezinho, é uma pessoa que, quando sai dali com o saco, vai para algum sítio, não é? (Lucrecia)

Aprendi que cigano não é bicho. Isso foi a primeira coisa que aprendi. É pessoa. E a partir do momento que é pessoa, se nós tratamos as outras pessoas com a dignidade que qualquer pessoa merece... Os ciganos, para a maioria das pessoas, é gente a abater. As pessoas não conseguem perceber que são pessoas que se conseguem relacionar connosco de uma forma normal, que não têm problema nenhum. (Íris)

De repente percebi que aquelas pessoas todas são um mundo também e que eu tenho de conseguir trazer para dentro da sala os aspectos positivos, valorizá-los, e partilharmos. (Catarina)

Não sabemos quais são as condições em que vivem, de que meios familiares provém, se têm dificuldades, se não têm, se vivem em barraca, se não vivem. São ciganos, sabemos que eles faltam muito e sabemos certamente que aquele menino, na nossa turma, não nos vai aborrecer muito porque falta muito. (Nelma)

d) O sentimento de crescimento pessoal no caminhar ao encontro do outro

A nível pessoal, o relacionar-me com eles, aí é que eu aprendi muito. (Brígida)

Uma coisa que aprendi é que tu és uma pessoa, que o outro é também outra pessoa e que tu tens que fazer um percurso que tem de ser vivido por ti... Há certas coisas que não passam pelo conhecimento. Tem que ser um processo de crescimento interior em cada um. Deixei de ser o centro do mundo. É importante teres aquele contacto directo em que tu cresces como pessoa e só com esse crescimento pessoal é que tu vais conseguir ter uma atitude completamente diferente com os outros, com os miúdos na sala, com tudo. (Catarina)

Vejo-me, na minha acção, de maneira diferente. Acho que não sou a mesma pessoa. Aquela gente transmite-nos qualquer coisa de especial, não sei explicar muito bem o que é, mas acho que não sou a mesma. Vejo as coisas de maneira diferente pelo facto de ter partilhado a experiência de vida deles. (Nelma)

Aprendi a crescer. Essa parte é inquestionável. Além de aprender a crescer aprendi a ver as coisas com outros olhos. Palavras como a solidariedade, a tolerância, a igualdade de oportunidades, como coisas que estão escritas nos textos, passaram a ter outro sentido. Passei a reflectir nelas e a ver se isso existe, ou não, na prática, quanto mais não fosse, com a experiências vivenciadas. Aprendi imenso nesse aspecto. (Pedro)

Aprendi que nestas coisas de valores de culturas diferentes, há coisas que são universais ou transversais às culturas, como, por exemplo, a relação com os outros, a confiança nos outros, o acreditar nos outros. Há uma coisa que toda a gente lê e compreende exactamente da mesma maneira, é o facto de eu confiar no outro e do outro confiar em mim. E, se esse trabalho for feito, é meio caminho andado. Não é meio caminho, é tudo. (Haydée)

Nós damo-lhes qualquer coisa, pelo menos a nossa intenção é essa, mas o que é certo, é que a gente também recebe e muito. Parece que, na altura do convívio com aquele pessoal – é o entrar em contacto com eles, é o estar com eles, é o relacionar-me, é o perceber como é que eles são - se calhar, é levar-nos a interiorizarmo-nos, a reflectir que, afinal de contas, não somos só nós que temos coisas boas, os outros também têm. (Brígida)

E com eles aprendi que, na simplicidade, o mais importante é ser pessoa, é ser humano. Com esta gente, eu tenho-me deixado desabrochar e acho que me tenho tornado numa mulher com M grande. (Lia)

Com os adultos ciganos, para mim, o que foi enriquecedor - porque me possibilitou o contacto com pessoas de que eu tinha uma certa admiração mas nunca tinha estado em contacto tão próximo e então tentei aproveitar ao máximo - foi ir com eles para o café, às vezes, ia apressadita mas eu ia - porque gostava de ouvir as histórias deles. A nível humano, isso é fundamental. (Inês)

e) A mudança de posturas/atitudes mentais ao conhecer melhor estas pessoas

– Tornar-se mais alegre, mais optimista, mais solidário, mais calmo, mais flexível, mais tolerante, mais respeitador das pessoas e das diferenças:

Eu aprendi a conter um bocado [o meu pessimismo], a ficar à espera da próxima oportunidade e, realmente, vale a pena. Vale mais a pena do que nós fecharmo-nos e entrarmos num pessimismo que nos fecha e nos leva a colocarmos de lado aquilo. Eu aprendi um bocado com eles isso. Eles ensinam-nos o que é sobreviver, de alguma forma, a essas coisas. Tenho-te estado a referir coisas que aprendi vivenciando. (Pedro)

Olha, aprendi a ser mais alegre. Aprendi com eles que, com pouca coisa, se pode... Quer dizer, eu reparo que, às vezes, eles estão juntos 4, 5, e, basta alguém vir com uma viola, e logo se junta ali um povo. Aprendi que, através da música, que através duma viola se pode chegar, a fazer amizade. Aprendi muito com eles sobre os valores da família. O valor da família é um conceito muito desusado, é uma expressão que cheira a bafio. E eu, com eles, aprendi que está na moda e que é importante; que esta sociedade só muda se acreditar, realmente, na família. Esses valores de unidade, de amizade, de lealdade uns para com os outros, ajudaram-me a estar mais presente na minha vida. (Lia)

Aprendi a ser mais calma. Vejo as coisas de maneira diferente, com um ritmo diferente. A vida, para eles, é por etapas. E eu também acho, agora, que a minha actuação profissional é por etapas. (Nelma)

Aprendi a ser muito mais tolerante. Que a tua posição não é a única. Há a tolerância, a margem que é preciso dar ao outro. Não apenas a respeitar a diferença mas de a integrar em si próprio e na sua prática quotidiana, para, depois, compreender e conhecer melhor a realidade cigana e compreender as atitudes que se devem ter. (Catarina)

Tornei-me um bocado mais tolerante em relação a coisas concretas como a assiduidade, a pontualidade e assim como certos comportamentos. (Ana)

Aprendi a tratar os outros com respeito, com mais respeito ainda. Respeitar as individualidades de cada um. Aprendi que as pessoas têm sempre um motivo para serem assim ou assado, e que não nos cabe a nós dizer se é um motivo válido ou não válido porque é um motivo. Aprendi muito a respeitar os outros, ainda mais. Já tinha algum cuidado em respeitar os outros, mas passou a deixar de ser cuidado e passou a ser uma coisa natural. São como são e têm o direito a darem as suas opiniões quer eu concorde ou não. Eu não tenho de deixar de me relacionar com eles por não concordar. (Íris)

Não podemos ter uma atitude única que vá desrespeitar a cultura que é do outro. Porque isso é agredir o outro. (Haydée)

Devemos, acima de tudo, respeitar as pessoas, porque se elas se vêem respeitadas, também vêem que têm, também, que nos respeitar. (Vera)

- Perceber a importância da confiança no outro e do seu longo processo de construção:
Tudo está na base da confiança, na relação com o outro. O caminho para a confiança faz-se de uma única forma que é quando falamos com o coração, toda a gente sente. (Haydée)

Não é assim no primeiro contacto que se chega à confiança. Eu acho que a confiança é assim: eles têm de ter provas, da pessoa em questão, de que não são traídos. Conhecerem e terem já dados de que não serão traídos. (Diana)

- Dar espaço e saber escutar o outro
Aprendi a lidar, de outra forma, com as pessoas e, principalmente, a atitude de ouvir. Aprendi a desencadear, nos pais, a vontade de falar sem ser explícita. (Ana)

- Assumir-se como agente de mudança, sendo também agente de aculturação, ao ritmo lento das pessoas e não dos técnicos e das instituições – sociedades policronas versus monocronas (Hall, 1996):

*Não se pode exigir que as pessoas aprendam num mês ou dois o que nós aprendemos numa vida toda e percebam onde nós queremos chegar. Tem que ser uma coisa trabalhada com tempo e temos que estar preparados para avanços e recuos. Ora as instituições, e outros profissionais, muitas vezes, não compreendem isto e querem logo que os ciganos mudem. **Há o tempo técnico e há o tempo necessário à mudança das pessoas.** (...) **Só no contacto estou a aculturar.** Eu não tenho que ter problemas em ser agente de aculturação. E como tenho valores e defendo determinados valores humanos, eu não tenho pejo nenhum em, se puder ser um agente de mudança, e portanto, de aculturação, em que um cigano não bata na sua mulher. Lá porque batem, eu não tenho que ter problemas em alterar isso. Porque não é digno que um homem bata na sua mulher. Como também não é digno que uma criança de 6 anos ande bêbeda, só porque faz parte dos rituais de iniciação. Portanto, eu tenho que ser um agente de mudança e fazer ver à pessoas que o álcool não é bom para as crianças. Eu tenho que explicar, eu tenho que trabalhar para que isso não aconteça. Há coisas que as pessoas têm que perceber. (Lucrécia)*

f) Saber lidar com pessoas de etnia cigana consiste em:

- Compreendê-los, colocando-nos no lugar do outro, “calçando e andando com os sapatos do outro”:
Eu acho que, se calhar, começa logo por compreendê-los. E não é tentar compreendê-los, é compreendê-los mesmo. É assim qualquer coisa que a gente sente cá dentro e não sabe explicar. Tudo passa por nos colocarmos no lugar do outro. Mas colocarmo-nos mesmo. Sentirmos da forma mais próxima que conseguirmos o que seria se fôssemos o outro. (Haydée)

Acho que, se nós nos pusermos ao contrário - é o que eu tento fazer - eles acabam por ver, às vezes, que nós também temos razão. (Vera)

Nós fazemos amizade percebendo quem nós somos, e percebendo que os outros são iguais a nós, e que têm as mesmas dificuldades, têm os mesmos anseios, têm os mesmos desejos, mas também têm as mesmas alegrias que nós. É estando, é olhando para as pessoas, ouvindo o que elas têm para dizer, é partilhando também muito aquilo que nós somos. (Lia)

- Haver, de facto, afectividade genuína para saber apreciar as suas diferenças mais salientes, as que chocam com as nossas:

É preciso gostar de trabalhar com esta etnia. Se não se gostar, se não se tiver alguma afectividade, um querer conhecer, um querer perceber, não se vai lá. Tem que haver uma pré-disposição, porque quem é que se vai disponibilizar para aturar as suas diferenças? (Diana)

- Manifestar os seus afectos – uma carícia, um afago, um beijo, um elogio, um compromisso:

Nunca me inibi, em altura nenhuma, de demonstrar carinho, de fazer um afago e de dar um beijo a qualquer aluno. Com toda a surpresa que, muitas vezes, vejo nos olhos dos miúdos. Porque não os vejo, os meninos ciganos, como uns coitadinhos. (Haydée)

Nós devemos dizer o que está mal e chamar a atenção à razão e devemos, também, quando é preciso, dar um beijo ou fazer uma festa na cabeça ou num braço. Aliás, seja quem for! Eles são temperamentais e eu também, talvez seja por isso que nos damos bem! (Vera)

- Dar o exemplo para poder exigir o cumprimento de regras que lhes são adversas ou desconhecidas:

Se nós queremos que a pessoa cumpra, temos que ser nós os primeiros a dar o exemplo. Vamos dizer ou pedir uma coisa e depois não a fazemos ou não a cumprimos? Quem somos nós? Estamos a exigir e não o fazemos? Temos que saber mostrar que quando têm razão, têm razão e dar-lhes a razão. E quando não a têm, não têm. (Vera)

É eles terem à vontade comigo, embora saibam que não contam comigo para fazer qualquer tralfulhice. Porque, se for preciso eu dizer: “não é assim!” ou “isso não está certo!”, eles sabem que lhes digo e digo-lhes mesmo. (Diana)

- Criar uma relação de confiança assente na reciprocidade e na simetria, pronta para a negociação de igual para igual:

É importante eles verem, em nós, que não nos queremos sentir superiores a eles. Que sabemos criticar mas também sabemos compreender. Nós temos de os tratar de igual para igual. E acho que eles sentem isso. Nós temos é que saber pegar em qualquer coisa para os ter na mão. Quando digo ter na mão não é para fazer deles o que quero, é preciso que se note. É para eles me respeitarem e eles verem que realmente os respeito e os vejo como iguais. Porque eles não nos podem querer fazer a nossa cabeça nem nós devemos querer fazer a cabeça deles. Agora eles têm que respeitar a nossa cultura e nós temos também que os respeitar. Tive sempre à vontade com elas. Dizia aquilo que achava que devia dizer. Nunca tive medo. Acho que não se deve mostrar medo. É uma das coisas que eu acho que não se deve mostrar. (Vera)

Não se pode ter o papel de “eu sou professor e eles são os alunos”, com papéis distintos. Com a etnia cigana não pode haver esta distinção tão vincada. Estamos ali numa de reciprocidade, de uma aprendizagem recíproca. Eu tenho muito que aprender com eles e eles comigo. A base do trabalho é o contrato. A minha postura não é “eu sou a professora, detentora dos conhecimentos, vocês têm de beber do meu conhecimento”, de maneira nenhuma. Nunca pode ser uma atitude de superioridade. Se formos com essa postura, eles

começam a deixar de ir, começam a afastar-se, pura e simplesmente, e não se consegue nada. (Nelma)

Temos que ser uno com eles. É procurar ser idêntica a eles, não me sentir superior. Eu não posso ir ali numa atitude de superioridade ou demonstrar que sou mais importante do que eles, isso não me levaria a bom caminho. (Brígida)

Olhar as pessoas de frente e, às vezes, também é bom baixar um bocadinho o nariz. Não ser autoritária demais e também não ser subserviente. (Inês)

- Demonstrar coerência e firmeza na relação, juntamente com a manifestação de afecto:

Nós, não podemos estar sempre a dizer não. Temos de avaliar o que está bem. Acima de tudo o que está bem e acreditar neles, porque eles chegam lá. Se temos que dizer que está mal dizemos, tentando não magoar. Mas dizemos exactamente o que está bem e o que está mal. Isso é muito importante. Porque eles ouvem-nos. (Vera)

Quando nós transmitimos a força com que nós sentimos as coisas, o outro acredita em nós, pela nossa acção do dia-a-dia quando cumprimos o que dizemos. Quando nós transmitimos ao outro, na mais pequena conversa, na mais simples das frases, aquilo em que acreditamos de coração, a mensagem passa ao outro e chega ao coração do outro. É este o melhor caminho para a construção da confiança. A confiança tem de ser o primeiro passo. Mas não é o ganhar a confiança do outro para fazer aquilo que queremos. É o ganhar a confiança do outro porque é assim que temos que lidar uns com os outros. (Haydée)

C) Expectativas que estes docentes têm sobre o futuro das comunidades ciganas enquanto agentes de mudança

- Algumas comunidades ciganas ainda se encontram num nível de pobreza e de “obscurantismo” tão profundos, devido ao ostracismo a que têm sido votadas, que nos obrigam a tomar medidas céleres de ajuda efectiva ainda que se corra o risco, por vezes, de alimentar o assistencialismo...

A porcaria, os piolhos, toda aquela miséria, não é própria de uma cultura. É uma coisa própria de uma miséria, desta e daquela miséria. Eu tenho que lutar e ajudar para que a sociedade perceba que, não é digno para ninguém, manter, às suas portas, uma miséria destas. É difícil descortinar uma forma de actuação, pois a miséria é tanta que há tendência em ser mesmo assistencialista. Perante a miséria, a postura não pode ser fingir que não se vê e não se dar. Há uma coisa que tenho pena, que é o estado de subdesenvolvimento e de “obscurantismo” em que a comunidade cigana está. Estamos a falar de uma comunidade que tem estado fechada há séculos, ostracizadas mesmo, com problemas de nutrição muito grande, com problemas de alcoolismo muito enraizado, de droga. Há muita deficiência devido à consanguinidade, há muitos atrasos de linguagem. As pessoas têm que crescer, têm que perceber que a paternidade e a maternidade têm que ser responsáveis. E portanto, se criar família, tem que ter condições para a manter. (Lucrecia)

Eu sempre achei que os ciganos eram uma minoria quando comparados com outras minorias. Eu assumi que eles não tinham tido investimento absolutamente nenhum. E achei que valia a pena mudar mentalidades. Mas não tinha a noção até onde e tão fundo eles estavam. Eu achava que numa década se resolvia o problema. Eu não tinha a noção que eles estavam tão afastados, tão longe das necessidades básicas. Eu achava que com uns toques aqui e uns toques acolá... Nós tínhamos um país em que os ciganos não tinham estatuto algum. (Pedro)

- Os efeitos perversos do assistencialismo para fazer face à pobreza extrema em que algumas destas pessoas ainda se encontram...

Com o RMG, descontrolou-se tudo. Foi um “boom” da etnia cigana a ir à escola. Nós deixámos de saber quem passava a ir por opção ou por obrigação, se tinha sido conquistada ou se tinha sido obrigada. Com o RMG passou a ser obrigatório ir à escola. Depois, nós próprios, já assumíamos que a etnia cigana e RMG estava tudo ligado. Mesmo os que não eram passaram a ser requerentes do RMG. Com o RMG, apareceram tantos, tantos, que eu não fazia ideia que eles estavam daquela maneira. E, aquela ideia que eu tinha, que o Estado nunca tinha investido nada e que tinha feito um pouco por deixá-los lá estar esquecidos, foi verdadeira. Eu acho que, quando se lançou esta medida, não se lembraram deles, e eles devem ter sido um grande handicap para a medida. E se eles próprios quisessem, dentro da deseducação que o país lhes tinha dado, ou seja, do desinvestimento a que tinham sido votados, eles podiam ter estourado com isto tudo. Desde o problema das triplas moradas até à não declaração de rendimentos. Ser cigano, era estar cá em baixo, na lama da sociedade. Em Portugal, foi lá que o cigano foi parar. Portanto, quando apareceu o RMG, eles podiam e tinham direito a ele, mas não preenchiam os requisitos mínimos que o sistema queria que eles preenchessem. Ai funcionou a “ciganice”. Haver ciganos a receber chorudas quantias, se calhar aqueles que já tinham atingido um patamar elevado, em que já tinham entrado no nosso sistema e os outros, de mais “baixa estirpe”, andarem aí a receber prestações de miséria e não conseguirem fazer valer os direitos deles. Daí eles virem dizer: “outros ciganos recebem tantos contos e nós...” e virem fazer as contas dos contos! (Pedro)

Depois da implantação do RMG, foi uma corrida louca à escola e a escola não teve, nem tem, condições para acolher e trabalhar com a natureza dos problemas que lhe chegaram. (Lucrecia)

Só que eu acho que não é o RMG que estão a dar às pessoas de etnia cigana, para mim, isso não é uma forma de ajuda. É uma forma de ajuda, entre aspas, porque obrigar as pessoas a frequentar a escola, não acho bem. O RMG devia ser para ajudar as pessoas mas devia haver outras estratégias. Sei eu lá quais? Às pessoas que já têm cinquenta anos?! Obrigá-las a ir ler e escrever?! Acho simplesmente ridículo! Se eles quiserem tudo bem, agora obrigar por obrigar!? Acho que não. Portanto eu acho que, se calhar, às pessoas de mais idade... E eu acho isto para com a toda a gente, não é só às pessoas de etnia cigana. (Inês)

- O intenso desejo que estes docentes manifestam em emancipar o povo cigano confronta-se com a necessidade de *empowerment* e com o nível de “obscurantismo” em que ainda se encontram alguns grupos ciganos. Trata-se de um dilema por resolver...

Eu estou desejando que, dos grupos ciganos, saiam pessoas que tenham o nível de compreensão e de possibilidade democrática de pertencer, por exemplo, a uma associação e de poder estar e de dizer o que se quer sem estar centrado apenas naquilo que realmente eles estão a exigir neste momento que é uma casa, ou o RMG, ou... É ainda esse o nível de preocupação. Estamos a falar de pessoas que lutam diariamente pela sobrevivência, pela comida do dia-a-dia, e pelo remédio para tratar a doença que naquele momento têm. É muito complicado. Eu gostaria muito que houvesse mais pessoas que olhassem para ali [bairro da Esperança em Beja] com um olhar de poder agir de uma forma diferente. Temos, ali, muitos atrasos, muitos problemas. Defendo a cultura cigana, ajudo, tenho investido, tenho estudado e tenho defendido. Agora não posso é ser avestruz e, lá por serem ciganos deixar de ver que têm que crescer! E, acredito que, um dia, os ciganos vão perceber que têm que ter um mínimo de instrumentos para fazer um trabalho na sociedade, de ir desenvolver um trabalho, que têm que ser responsáveis na paternidade e que têm que ter o número de filhos que podem, e, se calhar, não podem ter. (Lucrecia)

Eu acho que, no momento actual, a juventude cigana, as raparigas solteiras sobretudo, e as jovens casadas também, são uma geração muito sofredora. A evolução que temos e os direitos que, felizmente, vamos adquirindo – nós mulheres e até a abertura do povo cigano, que está de facto mais aberto para a sociedade do que estava – faz com que eles se confrontem mais depressa com aquilo a que os outros, as mulheres não ciganas, já têm

direito e elas ainda não têm. Sujeitam-se à crítica e à condenação [ao virem para a escola, ao quererem mudar]. Daí eu achar que esta geração de jovens, no momento actual, é muito punida, sofredora porque é um momento de confronto, que antecede a mudança. (Diana)

– A perspectiva de intervenção social, visando a emancipação das comunidades ciganas que conhecem, passaria pela educação, pela instrução, pela formação, visando a melhoria das suas condições de vida...

Parte da vida deles terá que passar pela escola porque, da forma como a sociedade está, eles têm, ao menos, que aprender a ler e a escrever. Eles só têm é mesmo que aprender a ler e a escrever para poderem ter outras profissões, porque, como comerciantes, não vão ter grandes possibilidades de continuar, com a proliferação de centros comerciais e de supermercados. Eles fazem parte da nossa sociedade e têm que se adaptar. E nós, também, temos que nos adaptar a eles. Temos que deixar de os ver como ciganos que roubam, que vendem droga. Mas nisso acho que os meios de comunicação social têm tido muita influência nessa imagem negativa deles, fazendo do cigano mais cigano do que aquilo que ele é, associando-o ao contrabando e à droga. O futuro do cigano não vai ser muito diferente do nosso. Ele vive numa sociedade que não sabemos para onde vai e o cigano vai continuar a acompanhar a nossa sociedade. (Maria)

Muitos há, felizmente, que têm condições monetárias, às vezes, superiores a outros sem serem da etnia cigana, que deveriam aproveitar para tirarem um curso, para terem um nível académico mais elevado. E só com escolaridade, com diplomas, é que eles poderiam fazer a tal revolução que eles querem fazer no seio deles. Porque, enquanto andarem só a venderem com a alfofa a fugir da polícia ou só a venderem com a carrinha, não chegam àquelas instâncias, aqueles lugares onde, realmente, podem impor-se como, por exemplo, na Assembleia da República, e termos, mais tarde, um deputado que fosse. Sim senhor, de etnia cigana, porque não? Desde que ele atingisse os níveis académicos necessários para lá poder reivindicar e melhorar as suas condições de vida. (Diana)

Eles estão cada vez mais pressionados pelas nossas estruturas e não conseguem sobreviver. Eles terão mesmo que se adaptar, com as margens de manobra que lhes deixam ter. Isto é tudo muito complicado. Nós temos o dever de ser melhores pessoas e de tentar que os outros, pelos menos, possam optar. E depois, a escolha será deles. Mas quando está tudo cortado à partida, é muito complicado. (Catarina)

É a tal coisa que, para ajudar a nascer a criança, cujo parto está difícil, o Rui d’Espiney costuma dizer: “É preciso agarrar o pé que está mais à mão ou a mão que está mais ao pé”. Tudo o que vier à rede é peixe para ajudar este povo, porque é fundamental intervir. E, para isto, é preciso ter-se um certo nível de instrução e isso é que tem que ser trabalhado. E é para isso que trabalhei e é para isso que vou continuar a trabalhar e que tenho posto gente ao barulho. (Lucrécia)

Parece, pois, que o estado de pobreza, de “obscurantismo” e de ostracismo em que alguns grupos ciganos ainda se encontram e contra o qual se deve intervir urgente e globalmente, conduz-nos a reflectir muito cuidadosamente sobre a existência de fronteiras muito ténues entre a aculturação e a emancipação nos processos de desenvolvimento a desencadear junto deles, através de projectos concebidos com e/ou para a sua promoção.

Existe a “crença”, por entre os entrevistados, de que a emancipação do povo cigano passa pela escolarização das crianças e pela formação e/ou reconversão profissional dos jovens e dos adultos. Contudo, como foi visto em “A escola que temos” (Capítulo III), a escolarização e a formação que temos não serve, nem os ciganos, nem os não ciganos. Daí a importância da existência de espaços

“*alternativos de intervenção educativa*” (Capítulo IV) promotores da democracia participada e da convivência intercultural⁵⁶.

Estamos, pois, perante um problema global da nossa sociedade em que “o problema dos ciganos é indissociável da crise urbana, dos fenómenos de crescente desigualdade e dualização social. Ou seja, é uma questão de sociedade. Nessa medida, os problemas com os ciganos não são nem menores, nem periféricos, nem ‘dos ciganos’. São o nosso problema” (Canário, 1999c:10).

⁵⁶ Segundo Albert Garrido (1999), seria conveniente distinguir conceitos muito banalizados mas pouco clarificados, cuja má utilização pode vir a “ferir” o povo cigano. A saber:

Convivência: “É a situação mais desejada, mas também a mais difícil. Ambas as comunidades relacionam-se e crescem em plano de igualdade, associadas a um processo de mestiçagem que consolida novas formas de intercâmbio cultural. (...) Na convivência evita-se a marginalização e respeita-se a história, mas com demasiada facilidade se confunde com coexistência quando não com assimilação.” (p.69)

Relação intercultural: “Considerada o estrato mais superior da convivência e apresenta-se como um objectivo a longo prazo, mas não inatingível. (...) A relação intercultural implica “senhorar-se” [de “senhor” que significa não cigano em português ou de “apayar-se” de payo que significa não cigano em espanhol] para os ciganos e “aciganar-se” para os não ciganos” (p.70). Estaremos perante a mestiçagem?

Coexistência: “As periferias de algumas cidades estão cheias de exemplos sangrentos de guetos que obedecem a uma ideia inequívoca de coexistência” (p.69)

Integração: “Não desejam integrar-se porque significa perder as marcas da sua identidade” e só aderem a este conceito se significar facilitar o seu acesso à educação, ao trabalho, à habitação, à saúde, mantendo sempre os traços da sua cultura (p.66). (...) Integrar-se significa “integrar-se num sistema que já está arbitrado, algo bem diferente da convivência que garante o respeito por todas as culturas em plano de igualdade, a mestiçagem e o sincretismo” (p.101-102).

Tolerância: “Pode dizer-se que se tolera o que não se gosta, mas que se tem de suportar. Apenas está disponível para tolerar quem goza de uma posição de superioridade. Ao invocar a tolerância no contacto entre culturas consagra-se o princípio de desacordo – tolera-se o que é incómodo, mas que há que respeitar, ao mesmo tempo que se admite implicitamente o desconhecimento mútuo das culturas per *saecula saeculorum*, uma vez que a tolerância não incorpora o seu conhecimento, mas apenas o respeito “por boa educação” ou por ser “politicamente correcto”. (p.72)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de sintetizar os saberes produzidos e relembrando os eixos orientadores da pesquisa, apresentam-se algumas das conclusões (de entre muitas outras) possíveis a que se pode chegar ao ler o presente estudo.

Para responder à questão central *“compreender de que modo o contacto de profissionais de educação (professores do 1º ciclo do ensino básico e educadores de infância) com pessoas de etnia cigana (crianças, jovens e adultos) alterou as suas concepções e os seus modos de agir nos processos de escolarização e educativo”*, socorremo-nos de três eixos de análise contidos nesta questão global, as quais foram sendo, progressivamente, respondidas, pensamos, através dos vários capítulos apresentados, povoados que foram sendo de *reflexões e sentimentos* explicitados pelos vários protagonistas entrevistados.

Assim, à questão *“Em que consiste, especificamente, o processo de aprendizagem de “saber lidar com” pessoas de etnia cigana?”* atrevemo-nos a afirmar que se trata de uma aprendizagem que implica uma postura de “escuta sensível”, de permeabilidade às situações e aos outros, de respeito profunda e genuinamente sentido pelo outro, que nos permite aceder às suas racionalidades e aos seus sentimentos. Esta postura exige do profissional uma atitude simultaneamente vigilante e solta em relação a si próprio, em ordem a:

- por um lado, se auto-analisar sobre os seus preconceitos, estereótipos, medos, anseios, de modo activo, e perceber que a sua sensibilidade e a sua racionalidade filtram todas as mensagens emitidas ao outro e/ou recebidas do outro, influenciando-as e modelando-as interactivamente;

- e, por outro lado, permitir autorizar-se, improvisar-se, arriscar-se na relação e/ou compromisso com o outro, isto é, estar suficientemente aberto ao outro e seguro da sua capacidade de estabelecer uma relação de confiança. Relação essa que os vai transformando reciprocamente.

Esta atitude permitiu aos protagonistas entrevistados, aceder aos pensares e estares de pessoas de etnia cigana através de um olhar renovado, revelador de aspectos mais pessoais e singulares – da ordem da pessoa que habita o cigano - e de aspectos mais gerais – da ordem dos colectivos ciganos – atribuindo-lhes características culturais. Percebeu-se um nítido trabalho interior, elaborado por cada um dos protagonistas, no sentido de compreender o outro através de um “despir-se” de preconceitos e de um “atrever-se” a ser e a estar com o outro, favorecendo a desmontagem de estereótipos e a vivência de experiências emocionais positivas e intensas até aqui não suspeitadas. O confronto com o outro diferente direcciona o nosso olhar e obriga a olhar-se a si mesmo através do olhar do outro, obriga a descentrar-se e a adoptar, ainda que temporariamente, a perspectiva do outro. Esta atitude que está na base de qualquer diálogo que se quer intercultural, é também designada por empatia.

Uma questão derivada desta concepção conduz-nos a devolver a pergunta: “será que o processo de aprendizagem de saber lidar com pessoas de etnia cigana é substancialmente diferente do processo de aprendizagem de saber lidar com outras pessoas diferentes, sendo essas diferenças da ordem de outras minorias, sejam elas culturais, étnicas, físicas, psicológicas, sociais, etc..?”

No íntimo da investigadora, radica a convicção (aqui confirmada, julgamos, pelos vários contributos dos entrevistados/protagonistas) de que a vivência de diferenças gritantes pode conduzir-nos a um processo de consciencialização mais célere de que se deveria estar mais atento às diferenças menos salientes, por um lado, como tão bem o explicitou a Ana:

“Porque, noutros sítios, não quer dizer que não sejam diferentes, mas [aqui e com os ciganos] são coisas que te saltam logo à vista assim, no primeiro dia que chegas. Então a tua tendência é uniformizar um bocadinho mais. E, se calhar, só te apercebes dessas diferenças ao fim de um tempo. E ali, não. São coisas que saltam-te logo à vista e que, no fundo, nos ajuda um bocado a, logo de início, tomar essa atitude.”

E, por outro lado, que o processo de aprender a lidar com pessoas de etnia cigana não difere, significativamente, do processo de aprendizagem em lidar com pessoas diferentes de nós, porque, no limite, trata-se de aprender a ser e a estar consigo próprio, de aprender a lidar com as suas próprias limitações descobertas através do confronto com o outro. Parafraseando Marie-Christine Josso, trata-se, no fundo, de um processo de “caminhar em direcção a si mesmo”.

Este trabalho interior sobre si mesmo, também designado por Gaston Pineau de autoformação, conduz-nos à questão seguinte: “*Que transformações pessoais e organizacionais ocorrem e como são percebidas pelos profissionais?*” Arriscamo-nos a afirmar que as transformações organizacionais ocorridas (e aqui descritas no capítulo IV) são da ordem das mudanças adaptativas empreendidas em resposta às “coisas que não funcionam como se estava à espera” para aliviar o sentimento de insatisfação ou de inquietação que provocam na pessoa do profissional. Se bem que estas adaptações possam ser, eventualmente, apenas superficiais, elas podem, contudo, permitir que desabrochem novas atitudes e novas dinâmicas sociais, desocultando sentimentos, valores e racionalidades nunca antes suspeitados, provocando uma mudança mais profunda, mexendo nos valores e racionalidades mais arraigados, proporcionando mudanças conceptuais. Por outras palavras, as mudanças adaptativas – organizacionais - podem vir a propiciar o húmus necessário à ocorrência de mudanças qualitativas – pessoais - mais profundas. Essas transformações qualitativas ou pessoais, correspondem à resposta dada à questão anterior sobre “qual o processo de aprendizagem de saber lidar com pessoas diferentes?” Estar permeável ao outro, deixando-se transformar pelo outro e pelas situações, sendo um processo de autorização e de improvisação de si, permite, simultaneamente, às situações e aos outros transformarem-se numa relação interactiva e dialéctica.

Neste sentido, as mudanças organizacionais - *modalidades alternativas de intervenção educativa* – abordadas neste estudo (Capítulo IV), constituíram o ambiente ecoformativo (ecologia social) promotor de transformações pessoais ocorridas nos profissionais e respondem à questão “*Que situações, acontecimentos e/ou contactos são propiciadores ou promotores dessas transformações?*” Consideradas as descrições apresentadas destas modalidades e das *reflexões e sentimentos* que provocaram nos seus protagonistas entrevistados, pode depreender-se que o ambiente proporcionador das transformações experienciadas caracterizam-se, pensamos, por serem, essencialmente, espacialidades e temporalidades flexíveis, abertas aos imprevistos e aos acasos, incertas, intensas, densas, fluidas, aceleradas e simultaneamente dilatadas no tempo, no seio das quais é-lhes permitido ir acontecendo (tecer com), colocando a pessoa do profissional num permanente estado de alerta, de vigilância de si próprio, interpelado a cada instante, exigindo-lhe uma atitude, simultaneamente, atenta e solta, reactiva e activa (adaptativa e conceptual).

Pode colocar-se a questão “são modalidades de intervenção educativa alternativas de quê?” Das organizações burocráticas e tecnocratas, rígidas e fechadas, (as escolas) que não favorecem o acontecer (o chamado *happening*) da pessoa que habita tanto o profissional como o destinatário (ou utente, ou formando, ou aluno, ou...). De facto, lidar com o acontecer, com o acaso, com o que nos incomoda, com o “que não estava previsto”, com “o mau feito dos outros” (Íris), exige que as pessoas que lideram o processo educativo, não se coloquem no papel de detentores do poder e do saber. Estas modalidades alternativas podem, por isso, servir de espaços facilitadores da convivência soltando e desmontando os preconceitos, promotores do diálogo intercultural, garantindo, efectivamente, o exercício de pequenos poderes e a partilha e a troca de pequenos saberes. Pequenos é certo, pois está-se ao nível do micro-sistema, mas poderosíssimos nas suas consequências quotidianas e continuadas, porque assentam nos valores e nas crenças que enformam toda a mudança que se quer central e profunda (conceptual).

Se, “só no contacto estou a aculturar” (Lucrécia) seria, então, nestes espaços alternativos que se pode correr o risco de aculturar visando e vivendo a emancipação do outro, sendo que a emancipação do outro implica também saber renunciar/ceder os seus próprios poderes e saberes, ou melhor, saber partilhá-los e trocá-los, mesmo que a situação nos incomode, que nos sentimos ameaçados e que nos torne inseguros. Há, pois, que saber lidar com as nossas próprias limitações sem as projectar nos outros.

Por outras palavras, trata-se de “ser e deixar ser/acometer” e em vez de “ser **ou** deixar ser/acometer”. Acontecer no sentido de “tecer com” os outros os fios de uma malha de relações assente na emancipação de todos e de cada um ao mesmo tempo. Pelas implicações que traz o trabalho de juntar (**e**) (ou de conviver) torna-se muito mais exigente do que o trabalho de separar (**ou**) (ou de negar ao outro o seu espaço e o seu tempo) para todos os intervenientes do acto educativo. Exige formas conceptuais novas de organizar e gerir os espaços e os tempos que promovam o diálogo, evitem o encapsulamento, o estilhaçar ou o dilacerar de identidades que não tenham outra alternativa, para

evitar a humilhação ou a rejeição, se não optar por ser ou não ser, estar ou não estar. No fundo, é ser-se bicultural, ou melhor poliglota e policultural, é saber conviver, é saber lidar com as múltiplas facetas que constituem a nossa própria identidade e que vão construindo a nossa personalidade e a dos outros. Neste sentido, estes espaços alternativos podem contribuir para que as pessoas de etnia cigana aprendam a descobrir-se (no sentido de revelar-se desvelando-se), a continuar sendo ciganos e também cidadãos portugueses, por um lado, e, por outro lado, para que os docentes se redescubram enquanto pessoas que habitam o profissional e também enquanto cidadãos participativos e solidários.

Para finalizar, gostaria ainda de partilhar com o leitor algumas (entre muitas) das fragilidades que o presente estudo encerra:

1º O facto da investigadora ter aproveitado esta oportunidade (Mestrado em Formação de Adultos) para reflectir sobre as suas “impressões”, ainda que longamente construídas, encaminhou-a, certamente, no aprofundamento de algumas das suas convicções sobre a problemática da escolarização das crianças de etnia cigana, salientando umas em detrimento de outras.

2º O facto da investigadora se assumir, acima de tudo, enquanto educadora de infância, animadora comunitária e agente de desenvolvimento e de mudança, profundamente ligada à *práxis*, determinada em fazer deste estudo uma homenagem a todos os docentes que aprenderam a lidar com as pessoas e as situações “que não funcionam como se estava à espera” mas que lhes souberam “dar a volta”, guiou-a na sua problematização.

3º O facto da investigadora abordar pela primeira vez a metodologia escolhida – abordagem biográfica – enviou, ainda que conscientemente, tanto os processos de recolha como de tratamento das informações aqui partilhadas pelos sujeitos-actores entrevistados.

4º O facto da informação recolhida ser muito volumosa e rica, obrigando a investigadora a estabelecer prioridades e em não aproveitar todas as possibilidades e potencialidades de estudo que as entrevistas deixaram entrever, permitiu antever que muitas outras análises são susceptíveis de se elaborarem com base em toda a riqueza das informações partilhadas pelos entrevistados.

5º O facto de, por um lado, a investigadora também ter partilhado, com os entrevistados, algumas das experiências aqui descritas, assim como já ter reflectido, em tempos, sobre elas, influenciou as interpretações dadas às *in(trans)formações* partilhadas. E, por outro lado, a investigadora ter construído e manter uma relação de amizade, tanto com pessoas de etnia cigana como com os entrevistados, direccionou o seu olhar na análise ensaiada ao longo do estudo.

Estas duas circunstâncias, embora possam ser consideradas limitações por alguns “puristas”, também podem ser encaradas como uma das potencialidades deste estudo, assegurando-lhe a autenticidade vital dado não existir “conhecimento” divorciado da subjectividade da pessoa que o experimenta, tornando-se num potente recurso. De facto, estas particularidades podem, também, ser encaradas como uma das suas âncoras mais seguras, uma vez que os conhecimentos produzidos ao longo do presente estudo, não o poderiam ter sido, se tal modo de conhecimento experiencial e emocional não tivessem ocorrido e germinado na mente (na acepção abrangente que “mind” tem na língua inglesa) da investigadora, impelindo-a a encetar este desafio académico de aprofundar a sua experiência profissional, desafiando outros a fazê-lo, colectivizando a sua (auto)biografia profissional. Sobre esta forma de conhecimento emocional, evidenciado ao longo do estudo, Eduardo Sá (2002:4) também nos ajuda a reflectir sobre o seu contributo:

“As competências cognitivas, destituídas do invólucro emocional, no fundo, são muito mais uma defesa que as pessoas utilizam no sentido de exprimir um conjunto de manifestações que muitas vezes não estão suficientemente elaboradas. (...) A inteligência é sempre ler por dentro e ler nas entrelinhas. Nessas circunstâncias, a inteligência é sempre, e só, este registo emocional que permite não só ser capaz de dissertar sobre as coisas mas descobrir formas simples de as tornar fundamentais para o nosso crescimento. (...) As emoções [e

*consequentes ressonâncias afectivas*⁵⁷ são, no fundo, os condimentos que ajudam a aprofundar os conhecimentos.”

Todavia, apesar de todas estas limitações e de outras tantas fragilidades que lhe possam ser apontadas, fazer este trabalho constituiu, acima de tudo, mais uma oportunidade de consolidar e colectivizar saberes construídos e conceitos intuitivamente apreendidos em contexto de trabalho, por um lado, e, por outro, de dar voz aos inúmeros docentes anónimos, protagonistas de experiências inovadoras e emancipadoras que proliferam por este país fora, nos interstícios e margens de liberdade que o sistema educativo ainda vai permitindo.

Em jeito de conclusão escolhi dois poemas de José Régio que ilustram, por um lado, a complexidade da construção da pessoa, feita de pedaços de todos e de cada um com quem se cruza ou com quem percorre caminho:

Deixem-me! Deixem-me ser tantos quantos sou

Cada um de vós agarrou uma das minhas faces – a que mais lhe agradava ou era mais sua; e começou a negar as outras do prisma.

Ou eu sou o prisma de não sei quantas faces...não sei

Bem me basta ser tantos, que já nem posso, às vezes, com tantos que sou!

Mas deixar de ser tantos também o não posso. Também não posso fechar as mais janelas, ficar-me a olhar só por uma.

Sei que não posso porque já o tentei. “Será um descanso” – pensava. Mas vinha o vento, vinha a lua, vinha a chuva, vinha o sol...até a poesia vinha. Tudo batia nas janelas fechadas e entrava pelas frinchas. Descanso? Não tinha nenhum.

Abri todas as janelas! Entre o que quiser.

E agora sois vós a querer, na mesma, fechar todas menos uma, cada um a que mais lhe agrada ou tem por mais sua.

Como poderei eu satisfazer a cada um de per si e a todos?

Prefiro satisfazer a todos e a mim próprio sem agradar a nenhum.

E, por outro lado, a fragilidade das teorias e das doutrinas quando desligadas da complexidade da vida que, na sua diversidade, nos constrói e nos edifica como seres únicos...

Declaração

Teorias são brinquedos

Que, por mim, não tomo a sério.

Tomo a sério os meus enredos.

Crer...só sei crer no Mistério.

De doutrinas não me importo!

Sinto-me bem no mar alto.

Só me recolho ao meu porto.

Convidam-me, e sempre eu falto.

De escolas, não sou aluno.

Se comunico, é em verso.

Sou muito diverso,

Sou uno.

Em jeito de “improvisação educativa” deixo ao leitor alguns produtos da “escuta poética” (Barbier, 1997) que estas vivências fizeram brotar na pessoa que habita a investigadora:

⁵⁷ “o sentimento é uma espécie de compreensão intuitivo-afectiva da complexidade da realidade do conjunto de um sistema de relações humanas” (Barbier, 1997)

Pedaços de vida

Hoje sei
que sou feita de pedaços de cada um
que cruzou o meu caminhar.
Hoje sei
que amanhã farei parte da vida de cada um
que se tiver enleado no meu sentir.
Hoje sei
que o meu caminho
está em cada olhar
em cada riso
em cada suspiro
em cada lágrima
em cada raiva contida
que despertei ou que em mim despertaram.
Hoje sei
mas houve tempo em que não queria saber
que afinal sou feita de pedaços
de outras vidas
de outros sentires,
de outros pensares,
de outros caminhares.
E quando o descobri,
uma perfeita harmonia de mim se apoderou.

Manhãs de Mercado

Sentada no chão,
estás em meu colo
enroscada....
Que vens tu buscar?

Perguntas...
Não sei responder.
Envolve-te no meu sentir,
Devolvo-te a minha busca,
E juntas encontramos,
Nos caminhos dos sentires,
Nas sendas dos silêncios,
Na plenitude das cumplicidades...

E em ti me encontro
E em mim te encontras
E fazemos deste momento
Um intenso sabor
de um profundo saber
que descobrimos as duas.

Menino cigano

Num canto do meu coração guardo
o brilho dos teus olhos,
a entrega do teu sorriso,
a avidez do teu abraço,
a agilidade do teu corpo,
a curiosidade do teu silêncio.

Cada instante
que contigo passo,
aprendo a saborear
a curiosidade do teu olhar,
a agilidade do teu silêncio,
a avidez do teu sorriso,
a entrega do teu abraço,
o brilho do teu movimento.

Cada momento
que comigo passas,
aprendo a mergulhar
no interior do meu olhar,
do meu silêncio,
do meu sorriso,
do meu abraço,
do meu movimento.

Em cada desafio
que me lanças,
em busca de ti em mim,
reencontro em ti
pedaços de mim
que em ti busco.

Agora, sei
que o teu olhar
o teu silêncio
o teu abraço
o teu sorriso
o teu corpo
alumia e aquece
o canto do meu coração.

In Val-do-Rio, Mirna (2002), Dançando a Vida, Setúbal: MJ Real Imo Editora

POSFÁCIO

Não queria terminar este trabalho sem deixar de dirigir algumas palavras de agradecimento:

- a todos e cada um dos *docentes* aqui entrevistados, pela abertura de espírito e disponibilidade temporal com que se prontificaram em colaborar neste estudo, demonstrando uma capacidade (já suspeitada) de “improvisação educativa” e de “escuta sensível”;
- ao *Rui d’Espiney*, por ter sabido escutar os meus silêncios, demonstrando uma inesgotável capacidade em “desencadear a vontade de falar sem ser explícito” (retomando a expressão de *Ana*), proporcionando-me o espaço e o tempo necessários para a descoberta do significado “quando a família vai em passeio, deve acertar o passo pelo que vai atrás”, por me ir animando quando, por vezes, o desalento (afectivo) e a confusão (intelectual) me assolavam, revelando-me sempre “pontos luminosos”, e, sobretudo, pelo seu contributo na discussão de vários dos conceitos aqui abordados;
- ao *Rui Canário*, por me ter proporcionado a possibilidade de pronunciar as minhas (já longamente amadurecidas) impressões/intuições, desafiando-me a empreender este exercício académico, permitindo-me ser, acima de tudo, uma educadora e animadora comunitária mais reflexiva; e ao Projecto ESTER por proporcionar a possibilidade da sua publicação/divulgação;
- à *Teresa Fernandes*, por ter sido uma companheira incansável nestas andanças (de promoção das comunidades ciganas e de transformação da escola que temos), que me inspirou a iniciar esta caminhada académica, através do seu próprio exemplo, e também pela sua disponibilidade e paciência em rever a tese, nomeadamente o capítulo sobre a socialização nas comunidades ciganas;
- à *Teresa Vergani*, por me ter acompanhado nesta rigorosa tarefa intelectual (e também afectiva), soprando-me o *fo(l)go* energético de quem escuta sensivelmente a vida na sua complexa transversalidade e que, muito gentilmente, me cedeu a tapeçaria “Aves Nómadas” [título por mim atribuído] que ilustra a capa desta publicação;
- à *Irene Santos*, pelo trabalho minucioso que requer uma revisão da versão académica de uma tese de mestrado, ajudando-me no processo do seu ajustamento para uma versão de mais fácil leitura, aliviando-a de alguma linguagem hermética própria do “eduquês”;
- a todas e a cada uma das *peessoas de etnia cigana* com quem tive o privilégio de conviver, revelando-me (um pouco) a sua fascinante e também desconcertante cultura;
- aos meus *familiares* e, em especial, à minha mãe que, apesar dos vários imprevistos e dificuldades que foram surgindo, sempre me transmitiram alento e me proporcionaram a tranquilidade necessária para abraçar mais um desafio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, Martine (1999), *L'éducation interculturelle*, Paris : PUF
- Afonso, Almerindo Janela (1992), *Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática?*, in Esteves, António Joaquim & Stoer, Stephen R. (Org.), *A sociologia na escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*, Porto: Edições Afrontamento.pp.81-96.
- Amiguinho, Abílio (1999), *Educação/Formação dos Ciganos: um desafio à mudança da Escola*, in Montenegro, Mirna (Org.), *Ciganos e Educação*, Cadernos ICE nº5, Setúbal: ICE.Pp.39-64
- Amiguinho, Abílio e al. (1993), *Caracterização sócio-demográfica e cultural da comunidades cigana no Alentejo*, Centro Regional de Segurança Social do Alentejo. FSE/Iniciativa Horizon.
- Anselme, Jean-Loup, (2000), *Le métissage : une notion piège*, Sciences Humaines nº110. Paris.pp.50-51.
- Apple, W. Michael (1999), *Políticas culturais e educação*, Porto: Porto Editora
- Arbex, Carmen (1999), *Actuar com a comunidade cigana*, Porto: Asociación Secretariado General Gitano/REAPN/Sastipen
- Barbier, Jean-Marie & Galatanu, Olga (2000), *Signification, sens, formation*, Paris :PUF.
- Barbier, Jean-Marie, Dir. (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF
- Barbier, Jean-Marie; Galatanu, Olga (1998), *Action, affects et transformation de soi*, Paris: PUF
- Barbier, René (1993), *L'écoute sensible en approche transversale*, Pratiques de formation/Analyses, Université Paris 8, Formation Permanente, nº25-26.
- Barbier, René (1997), *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris : Anthropos. Retirado da internet : <http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/ecoutesensible2.html>.
- Barbier, René (2000), *Le formateur d'adultes comme homme à venir*, revue Mémoires du XXI^{ème} siècle sur l'homme à venir, Paris: Éditions Rocher. Retirado da internet:<http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/formateur.html>
- Barbier, René (s/d), *L'improvisation éducative*, in internet : <http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/improvisationeducative.html>.
- Baudoin, Jean-Michel ; Türkal, Laurence (2000), *Formations au singulier, histoires de vie. Théories et pratiques*, Éducation Permanente nº142,pp. 45-61.
- Bertaux, Daniel (1999), *Récits de vie et vérité sociologique*, UTINAM, Revue de Sociologie et d'Anthropologie, nº1/2, pp.241-259
- Blanco, Élia (1998), *A formação de professores: uma necessidade urgente no âmbito as educação multicultural*, in Actas do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação. Ciências da Educação: Profissão e Espaços Sociais, Santa Maria da Feira: ADEF/CIIE.pp.205-220.
- Boumard, Patrick (2000), *République contre démocratie: le problème de la scolarisation des enfants tsiganes*, in Estrela, Albano & Ferreira, Júlia (Org.), (2000), *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*, Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF. Lisboa.pp.102-110.
- Bourdieu, Pierre (1993), *Comprendre*, Bourdieu, Pierre (Dir.) *La misère du Monde*, Paris :Seuil.pp.903-925.
- Bourgeois, Étienne (2000), *Le sens de l'engagement en formation*, Barbier, Jean-Marie & Galatanu, Olga (Dir.), *Signification, sens, formation*, Paris:PUF.pp.85-106.
- Brun, Patrick ; Bachelart, Dominique (2000), *Histoires de vie et démarches collectives de constructions d'histoire*, Histoires de vie. Théorie et pratiques, Arcueil : Education Permanente nº142. pp.105-114
- Burgess, G. Robert (1997), *A pesquisa de terreno*, Oeiras: Celta Editora
- Canário, Rui (1997a), *Educação e perspectivas de desenvolvimento do 'interior'*, in *Perspectivas de Desenvolvimento do Interior*, Debates, Presidência da República: Lisboa: INCM.pp31-45.
- Canário, Rui (1997b), *Formação e situações de trabalho*, Porto: Porto Editora
- Canário, Rui (1999a), *A escola, a autonomia e a "territorialização" da acção educativa*, Aprender nº23, Portalegre: ESEP.pp.25-31.
- Canário, Rui (1999b), *A Escola: o lugar onde os professores aprendem*, Cadernos de Educação de Infância nº52, Lisboa: APEI. Pp.11-18
- Canário, Rui (1999c); *Nota de apresentação*, Montenegro, Mirna (Org.), *Ciganos e Educação*, Cadernos ICE nº5, Setúbal: ICE. Pp.9-12
- Canário, Rui (1999d), *Educação de Adultos, um campo e uma problemática*, Lisboa: Educa
- Canário, Rui (2000a), *A escola no mundo rural. Contributos para a construção de um objecto de estudo*, Educação, Sociedade e Culturas, Porto: Edições Afrontamento. pp.121-139

- Canário, Rui (2000b), Territórios educativos de intervenção prioritária: a Escola face à exclusão social, Revista de Educação, Vol. IX nº1, Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.pp.125-135.
- Canário, Rui (2001a), A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. Conferência proferida no Seminário organizado pela Agência Sócrates e Leonardo da Vinci, a 25 de Maio 2001.
- Canário, Rui, (2000b), Formação Profissional: problemas e perspectivas de futuro, Fórum nº27. Braga: Unidade de Educação de Adultos. Universidade de Braga.pp.125-139.
- Canário, Rui; Alves Natália; Rolo, Clara; (2001), Escola e exclusão social, Lisboa: IIE/Educa
- Caria, Telmo Humberto (2000), A mediação intercultural no debate sobre a relação entre ciência e acção social, Educação, Sociedade e Culturas, nº14, Porto: Afrontamento. pp. 89-102
- Charlot, Bernard (1997), Du rapport au savoir, Paris: Anthropos
- Conclusões e Recomendações (2001), IV Congresso Nacional de Centros de Formação de Associações de Escolas. Carvoeiro, 18-20 Abril 2001, Pp.2. (policopiado)
- Correia, José Alberto (2001), A crise da escolarização e a construção da profissionalidade do docente, in Aprender Out., Portalegre: ESEP.pp.23-34
- Correia, José Alberto; (1999), Relações entre escola e comunidade: a lógica da exterioridade à lógica da interpelação, Aprender, Portalegre: ESEP.p.129-134.
- Cortesão, Luíza & Pinto, Fátima (1995), Cidadãos na sombra, processos explícitos e ocultos de exclusão, Porto: Edições Afrontamento
- Cortesão, Luíza (Coord.); (2000a), Na floresta dos materiais. Catálogo analítico de materiais de formação para a diversidade, Oeiras: Celta Editora.
- Cortesão, Luíza (Coord.); (2000b), Nos bastidores da formação. Contributos para o conhecimento da situação actual da formação de adultos para a diversidade em Portugal. Oeiras: Celta Editora
- Cottureau, Dominique, (1998) Groupe de Recherche en ÉcoFormation, Universités de Paris 8 et de Tours-François Rabelais, <http://www.fp.univ-paris8.fr.recherches/GREFDCotterreau98.html>
- Crespi, Francesco (1997), Manual de sociologia da cultura, Lisboa : Estampa.
- Demazière, Didier ; Dubar, Claude (1999), L’entretien biographique comme outil de l’analyse sociologique, UTINAM, Revue de Sociologie et d’Anthropologie,nº1/2, pp.225-239.
- Diez, Emilio Souto (2001), La vision écologique de la formation : une opportunité pour l’apprenant. Éducation Permanente nº147. pp.99-109.
- Digneffe, Françoise, (1997), Do individual ao social: a abordagem biográfica, Abarello, Luc & alli, Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais, Lisboa: Gradiva. Pp. 203-245.
- Dominicé, Pierre; Josso, Marie Christine; Monbaron, Jaqueline; Müller, Ronald (2000), Faire place au sensible pour raconter et penser la formation, Histoires de vie. Théorie et pratiques, Arcueil : Education Permanente nº142. pp.95-104
- Dubar, Claude (1996), Socialisation et processus, in Paugam, Serge ; Dir. L’exclusion, l’état des savoirs , Paris . Editions la Découverte.pp.111-119
- Dubar, Claude (1997) A socialização, Porto: Porto Editora
- Dubet, François (1996), Sociologia da experiência, Lisboa: Instituto Piaget
- Duvignaud, Jean (1995), A solidariedade, Lisboa: Instituto Piaget
- Enguita, Mariano Fernandez (1996), Escola e etnicidade: o caso dos Ciganos, Educação Sociedade & Cultura, nº6. Porto: Edições Afrontamento.pp.5-22.
- Enguita, Mariano Fernandez (1999), Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo. Barcelona: Ariel Practicum
- Equipa de Ensino Recorrente de Almada (1999), Quando toda a família vai à escola de adultos, Montenegro, Mirna (Org.), Ciganos e Educação, Cadernos ICE nº5, Setúbal: ICE .pp. 123-127
- Espiney, Rui d’ (1997), Especificidades de um projecto de educação de infância itinerante, in Montenegro, Mirna (Org.), Educação de Infância e Intervenção Comunitária, Setúbal: ICE.pp.13-25.
- Farrelli, Maria Helena (2001), Kali. A Magia e os mistérios dos ciganos, Santana de São Paulo: Madras
- Fermoso, Paciano (1998), Interculturalismo y educación no formal, in Petrus, António (coord.), Pedagogía social, Barcelona: Ariel Educación. pp.248-267.
- Fernandes, Maria Teresa (1999), Comunidade cigana em Beja, traços culturais e problemática da escolarização, Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses - Culturas Regionais Portuguesas, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

- Finger, Matthias (1989), L'approche biographique face aux sciences sociales. Le problème du sujet dans la recherche social., Revue Européenne de Sciences Sociales, Tome XXVII, nº83.pp217-246.
- Firmino da Costa, António, (1986), A pesquisa de terreno em sociologia, in Metodologia das Ciências Sociais, Porto: Edições Afrontamento, pp.129-163.
- Fischer, Gustave-Nicolas, (1994), A dinâmica social, violência, poder e mudança. Lisboa: Planeta ISPA
- Formosinho, João; Ferreira, Fernando Idílio; Ferreira, Celina Fernanda; (1998), Problemas do ensino básico primário: estudo da instabilização docente, no distrito de Braga, Inovação nº11, Lisboa: IIE.pp.53-76.
- Fraser, Angus (1998), História do povo cigano, Lisboa: Editorial Teorema
- Freire, Paulo (2000), Pedagogia da indignação, São Paulo: Editora ENESP
- Garrido, Albert (1999), Entre gitanos y payos, Barcelona : Flor del Viento Ediciones
- Getz, Isaac ; Lubart, Todd, (1998), Le rôle de l'émotion dans la transformation créative de soi, in Jean-Marie Barbier & Olga Galatanu (Dir.), Action, affects et transformation de soi, Paris : PUF
- Ghiglione, Rodolph; Matalon, Benjamin (1992), O inquérito, Oeiras: Celta Editora
- Gillet, Jean-Claude (1995), Animation et animateurs, Paris: L'Harmattan
- Goguelin, Pierre, (1991), La formation-animation, Paris: ESF Editeur.
- Grupo de trabalho para a igualdade e inserção dos ciganos, (1998), Relatório de trabalho, Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, Braga: Governo Civil
- Guerra, Isabel (1994), Educação multicultural: raízes e desafios, Cadernos de Educação de Infância nº31, Lisboa: APEI. pp.39-46
- Guerra, Isabel (1997), The dark side of the moon do rendimento mínimo garantido, Sociologia – Problemas e Práticas nº25, pp.157.164
- Hall, Edward T (1994), A linguagem silenciosa, Lisboa: Antropos
- Hall, Edward T (1996), A dança da vida, Lisboa: Antropos
- Heredia, Juan de Dios (1974), Nós, os ciganos, Braga: Editorial Franciscana
- Hess, Rémi (1999), Écrits biographiques, exploration interculturelle et formation, Pratiques de formations – Analyse, le travail de l'interculturel: une nouvelle perspective pour la formation, Saint-Denis: Formation Permanente, Université de Paris VIII.pp65-73.
- ICEInfor nº20, 1999, p.4-5.
- Josso, Marie-Christine (1988), Da formação do sujeito ao sujeito da formação, in Nóvoa, António & Finger, Matthias (Org.), O método (auto)biográfico e a formação, Lisboa: Ministério da Saúde.Pp.35-50
- Josso, Marie-Christine (2002), Experiências de vida e formação, Lisboa: EDUCA
- Kaufmann, Jean-Claude (2001), L'entretien compréhensif, Paris : Editions Nathan.
- Kenrik, Donald (1998), Ciganos: da Índia ao Mediterrâneo, Centre de recherches tsiganes/Secretariado Entreculturas: Lisboa: ME
- La Pradelle, Michèle de, (1996), Une communauté éphémère, Le Courier de l'Unesco, (1996), Le Marché à travers les Âges, novembre. Paris : ONU.Pp.24-25.
- Lainé, Alex (2000), L'histoire de vie, un processus de «métaformation », Les Histoires de Vie. Théories et pratiques. Arcueil : Education Permanente nº142. Pp.29-43.
- Lalanda, Piedade (1998), Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica, Análise Social, vol. XXXIII (148), Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. pp.871-883
- Lamara, Farid ; (2000), La minorité rom/tsigane en Europe, d'hier à aujourd'hui, Errance, Exclusion Champ Psychomatique nº20, Évry : L'esprit du temps.pp-75-85
- Liégeois, Jean-Pierre (1994a), A escolarização das crianças ciganas e viajantes, Lisboa: DEP-GEF Ministério da Educação, Comissão das Comunidades Europeias.
- Liégeois, Jean-Pierre (1994b), Roma, Tsiganes, Voyageurs, Strasbourg : Conseil de l'Europe
- Liégeois, Jean-Pierre (1997), Minorité et scolarité : le parcours tsigane. Toulouse : Centre de recherches tsiganes & Centre régional de documentation pédagogique Midi-Pyrénées.
- Lobrot, Michel (s/d), Échec scolaire et culture, na internet: <http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/echecscol1culture.html>.
- Lopes da Costa, Elisa Maria (1996), O povo cigano em Portugal, da história à escola, Setúbal: IPS/ESE
- Lorreyte, Bernard (1982), La fonction de l'autre. Arguments psycho-sociologiques d'une éducation transculturelle, Education Permanente nº66, pp.73-92.
- Machado, Paulo Filipe (1994), A presença cigana em Portugal: um caso de exclusão secular, Mediterrâneo nº4.

- Malet, Régis, (2000), *Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet*. Revue française de Pédagogie nº132, Paris : INRP. pp.43-53
- Maroy, Christian (1995), *Análise qualitativa de entrevistas*, in Albarello, Luc & al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva. pp.117-155.
- Marsollier, Christophe (1999), *De l'innovation interculturelle à l'école élémentaire : les raisons de l'attitude des maîtres*, *Pratiques de Formation – Analyse, Le travail de l'interculturel: une nouvelle perspective pour la formation*, Saint-Denis :: Formation Permanente, Université de Paris VIII. pp.139-150.
- Mayen, Patrick (1999), *Des situations potentielles de développement, Apprendre des situations*, Arcueil : Educations Permanente nº139. pp.65-86.
- Mendes, Maria Manuela (1998), *Etnicidade cigana, exclusão social e racismos*, *Sociologia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Vol. III. Pp.207-247.
- Moita, Maria da Conceição (2000), *Percursos de formação e de (trans)formação*, Nóvoa, António (Org.), *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora. Pp.79-140.
- Montandon, Cléopatre (1997), *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris: L'Harmattan.
- Monteiro, Maria Benedita; (2000), *Conflito e negociação entre grupos*, in Vala, Jorge; Monteiro, Maria Benedita; Coord., *Psicologia Social*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp.411-456.
- Montenegro, Mirna (1994), *Alguns passos de dança...com ciganos*, *Cadernos de Educação de Infância nº31*, Lisboa: APEI. Pp.22-28.
- Montenegro, Mirna (1996), *As competências sociais numa comunidade de "iliteratos". Uma experiência socioeducativa no CAIC da Bela Vista*, in *Educação e Ensino nº13*, Setúbal: AMDS. Pp.45-47.
- Montenegro, Mirna (1997), *O CAIC da Bela Vista, Um caso de Intervenção Comunitária*, Montenegro, Mirna (Org.), *Educação de Infância e Intervenção Comunitária*, *Cadernos ICE nº4*, Setúbal: ICE. pp.27-47
- Montenegro, Mirna (1999a), *O Projecto Nómada*, Montenegro, Mirna (Org.), *Ciganos e Educação*, *Cadernos ICE nº5*, Setúbal: ICE. pp.17-37.
- Montenegro, Mirna (1999b), *Projecto Nómada! Em busca de uma utopia*, *Educação e Ensino nº21*, Setúbal: AMDS. Pp.9-12.
- Montenegro, Mirna (1999c), *Quando o trabalho é outra coisa, entrevista orientada por Eduarda Dionísio*, *Revista Abril em Maio nºzero um*, Lisboa: Abril Em Maio. Pp.35-42.
- Montenegro, Mirna (2001), *O que aprendi com as crianças e famílias ciganas?*, in *Saúde e Liberdade. Ciganos, Números, Abordagens e Realidades*. Lisboa: SOSRacismo. Pp.281-287.
- Montenegro, Mirna; Fernandes, Teresa, (2001), *Projecto Nómada: Um Campo de Possibilidades*, in *Que sorte! Ciganos na nossa escola*, *Colecção Interface*, Centre de recherches tsiganes/Secretariado Entreculturas: Lisboa: ME. Pp.163-181
- Montenegro, Mirna; Matos, Sónia (2002), *Animação na Qtª do Cabral*, in *Actas das VIII Oficinas do Projecto Nómada*, Setúbal: ICE.
- Moscovici, Serge; Pérez, Juan António (1999), *A extraordinária resistência das minorias à pressão das maiorias: o caso dos ciganos em Espanha*, in Vala, Jorge (org.), *Novos Racismos*, Oeiras: Celta Editora. pp.103-119.
- Nóvoa, António (1988), *A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Proslaus*, in *Nóvoa & Finger, (Org.), O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa: Ministério da Saúde. P. 107-130.
- Nóvoa, António (2002), *Prefácio*, Josso, Marie-Christine, *Experiências de vida e Formação*, Lisboa: EDUCA. pp.7-12.
- Nóvoa, António, Org. (1995), *Vidas de professores*, Porto: Porto Editora
- Nóvoa, António; Castro-Almeida, Carlos; Le Boterf, Guy; Azevedo, Rui; (1992), *Formação para o desenvolvimento*, Lisboa: Fim de Século.
- Nóvoa, António; Finger, Matthias; (1988), *O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa: Ministério da Saúde.
- Nóvoa, António; Org. (1995), *Profissão docente*, Porto: Porto Editora
- Nunes, Olímpio (1996), *O povo cigano*, Lisboa: Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos
- Oliveira Martins, Guilherme d' (1993), *Escola de Cidadãos*, Lisboa: Editorial Fragmentos.
- Orofiamma, Roselyne; Dominicé, Pierre; Lainé, Alex (org.) (2000), *Histoire de vie - Théories et Pratiques*, Arcueil :Éducation Permanente nº142.

- Pain, Abraham (1990), *Éducation Informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*, Paris : Éditions L'Harmattan
- Passos, Cristina (1999), *Estórias da minha história de professora no bairro da Bela Vista*, Montenegro, Mirna (Org.), *Ciganos e Educação*, Cadernos ICE nº5, Setúbal:ICE.pp.129-139
- Pastré, Pierre (1999), *La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives*, *Apprendre des situations*, Arcueil : Educations Permanente nº139. pp.13-35.
- Pedroso de Lima, Margarida & Arnaut, G. Luís (1998), *A via intercultural para o desenvolvimento*, in *Atitudes, Valores Culturais, Desenvolvimento*, Cadernos SEDES nº2, Associação para o Desenvolvimento Económico e Social, pp. 111-151.
- Perrenoud, Phillipe (1996), *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris : ESF Éditeur
- Pineau, Gaston & Courtois, Bernardette (Org.) (1991), *La Formation Expérientielle des Adultes*, Paris: La Documentation française
- Pineau, Gaston (1988), *A autoformação no decurso da vida : entre heteroformação e a ecoformação*, in *Nóvoa & Finger (Org.)*, *O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa: Ministério da Saúde. Pp.65-77
- Pineau, Gaston (1991), *La formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation*, in Pineau, Gaston & Courtois, Bernardette (Org.) (1991), *La Formation Expérientielle des Adultes*, Paris: La Documentation française.Pp.29-40.
- Pinto, Maria de Fátima (2000), *A cigarra e a formiga: contributos para a reflexão sobre o entrosamento da minoria étnica cigana na sociedade portuguesa*, Cadernos REAPN, Porto: REAPN.
- Poirier, Jean; Clapier-Valladon, Simone; Raybaut, Paul (1999), *Histórias de vida, Teoria e Prática*, Oeiras: Celta
- Pourtois, Jean Pierre; Desmet, Huguette., (1988), *Epistemologie et instrumentation en sciences humaine*, Liège: Pierre Margada Editeur.
- Queiroz, Jean-Manuel, (1996), *Exclusion, identité et désaffection*, in Paugam, Serge ; Dir. *L'exclusion, l'état des savoirs*, Paris : Éditions la Découverte.pp.295-310
- Rastier, François (2000), *Problématiques du sens et de la signification*, in Barbier, Jean-Marie e Galatanu, Olga (Dir.), *Signification, sens, formation*, Paris : PUF.
- Régio, José, (2001), *Não vou por aí*, Vila Nova de Famalicão: Quais Edições
- Reis, Fernanda (1993), *Introdução*, Viegas, Alberto & Sá Silva, José João, *Ciganos*, Lisboa: Edições Colibri.pp.11-22.
- Rey, Bernard (2000), *Un apprentissage du sens est-il possible?*, in Barbier, Jean-Marie e Galatanu, Olga (Dir.), *Signification, sens, formation*, Paris : PUF.Pp.107-126
- Rimé, Bernard, (2000), *Faut-il parler de ses émotions ?* *Sciences Humaines* nº104. Paris.pp.16-20.
- Robert, Christophe, (2000), *Errance pour les uns, dynamique social pour les autres*, *Errance, Exclusion, Champ Psychomatique* nº20, Évry : L'esprit du temps.pp-59-73
- Robin, Jean-Yves (1991), *La biographie professionnelle au service de l'éducation d'adultes*, *Cahiers Binet-Simon* nº628 nº2. pp.53-66
- Rodrigues, Miguel Urbano (1999), *Nómadas e sedentários na Ásia Central*, Porto: Campo das Letras.
- Ruquoy, Danielle (1995), *Situação de entrevista e estratégia do entrevistador*, in Albarello, Luc & al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva. pp.84-116
- Sá, Eduardo (2002), *Entrevista ao Eduardo Sá*, *Cadernos de Educação de Infância* nº61, Lisboa:APEI.pp.4-10.
- San Román, Teresa, (1994), *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza Universidad
- San Román, Teresa, (1997), *La diferencia inquietante. Viejas e nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España editores SA
- Santos Silva, Augusto; Madureira Pinto, José, Org. (1986), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento.
- Sauvé, Lucie, (2001), *Recherche et formation en éducation relative à l'environnement : une dynamique réflexive*, in VV. AA. *Pour une écoformation. Former à et par l'environnement*, *Éducation Permanente* nº148, pp.31-44.
- Schnapper, Dominique, (1996), *Intégration et exclusion dans les sociétés modernes*, in Paugam, Serge ; (Dir) *L'exclusion, l'état des savoirs*, Paris. Editions la Découverte.pp.23-77

- Serre, Fernand (1991), Efficacité dans l'action, in Courtois & Pineau (Coord.), La formation expérientielle des adultes, Paris : La Documentation française. Pp-291-304.
- Serres, Michel (1993), O terceiro instruído, Lisboa: Instituto Piaget
- Sertório, Elsa (2001), Livro negro do racismo em Portugal, Lisboa :Dinossauro
- Sousa Santos, Boaventura (2000), A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Porto: Edições Afrontamento
- Stoer, R. Stephen; Cortesão, Luiza, (1999), Levantando a pedra, Porto: Edições Afrontamento
- Strauss, Anselm (1992), La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interaccionisme. Paris : L'Harmattan.
- Thin, Daniel (1998), Quartiers Populaires, L'école et les familles, Lyon: PUL
- Vala, Jorge; Org. (1999), Novos racismos, Oeiras: Celta
- Vieira, Ricardo (1999), História de vida e identidades, Porto: Edições Afrontamento
- Vinsonneau, Geneviève, (2000), Socialisation et identité, Sciences Humaines nº110. Paris.pp.28-29.
- VV.AA. (1984), Les Tsiganes, Le Courier de l'Unesco, octobre. Paris : ONU.
- Warnier, Jean-Pierre (2000), A mundialização da cultura, Lisboa: Editorial Notícias
- Wieviorka, Michel, (1996) Racisme et exclusion, in Paugam, Serge ; (Dir.) L'exclusion, l'état des savoirs, Paris: Éditions la Découverte.pp.344-353
- Wieviorka, Michel, (1999), Le multiculturalisme est-il la réponse ? in La différence culturelle en question, Cahiers internationaux de sociologie. Paris: PUF
- Wieviorka, Michel, (2001), La différence, Paris : Éditions Balland
- Woods, Peter (1999), Investigar a arte de ensinar, Porto: Porto Editora
- Xiberras, Martine (1993), As teorias da exclusão, Lisboa: Instituto Piaget.
- Zarifian, Philippe (2000), L'apprentissage par les évènements: entre «sens» et «signification», Barbier, Jean-Marie & Galatanu, Olga (Dir.), Signification, sens, formation, Paris:PUF.pp.167-185.