

EM BUSCA DA INTERCULTURALIDADE ENTRE MULHERES CIGANAS E PADJAS NA EDUCAÇÃO

Helena C. Araújo, Laura Fonseca, Maria José Magalhães com Carlinda Leite

Resumo Neste artigo, procura-se aprofundar um conhecimento sobre os sentidos que mulheres e raparigas ciganas e *padjas* atribuem à sua existência no quotidiano, e em particular aos tempos e espaços escolares. A pesquisa, desenvolvida na área do grande Porto e distrito de Aveiro, com jovens ciganas e lusas numa Escola EB23 e com pessoas adultas de ambas as comunidades a frequentar o Ensino Recorrente, baseia-se na recolha de narrativas biográficas, entrevistas em grupo focadas e entrevistas semi-dirigidas com elementos de ambas as comunidades cigana e *padja*.

Palavras-chave Interculturalidade, mulheres ciganas, escola, cidadania.

Introdução

Este artigo procura lançar algumas interrogações, a partir do projecto *Mulheres Ciganas e Padjas: em Busca de um Encontro Intercultural*, financiado pela FCT e pelo Alto Comissariado para as Migrações e Minorias Étnicas. Nesse Projecto, procura-se — num tempo em que ciganas e *padjas* se envolvem em actividades que as projectam para outros espaços, distintos dos padrões tradicionais — aprofundar um conhecimento sobre os sentidos que as mulheres e raparigas de ambos os grupos étnicos atribuem à sua existência no quotidiano, e em particular aos tempos e espaços escolares.

A pesquisa, desenvolvida na área do grande Porto e distrito de Aveiro, com jovens ciganas e lusas numa Escola EB23 e com pessoas adultas de ambas as comunidades a frequentar o Ensino Recorrente, baseia-se na recolha (e construção) de narrativas biográficas, entrevistas em grupo focadas e entrevistas semi-dirigidas com elementos das comunidades cigana e *padja*, de forma a permitir a compreensão dos sentidos que ambas as comunidades atribuem ao desenrolar das suas vidas e às práticas que constroem e em que são construídas, como mulheres de grupos étnicos diferentes, bem como perceber as mudanças que, ao longo deste últimos anos, têm vindo a ocorrer na construção de uma interculturalidade. Mais do que um conhecimento sobre ciganas e *padjas*, este estudo pretende ser *com* ciganas e *padjas*. Procuraremos, nesta comunicação, na nossa busca de compreender as relações de interculturalidade entre estes dois grupos, dar corpo a algumas linhas da pesquisa, como resultado da análise e interpretação da informação recolhida. Utilizamos o termo *padjas* como tentativa de lançar uma

ponte para uma interculturalidade pois é utilizado pela comunidade cigana para referir as mulheres não ciganas.

A escola e as diferenças culturais como tensões produtivas

Enguita (1996: 5) sublinha que “a divisão étnica constitui mais uma das fracturas importantes da nossa sociedade, tal como as divisões de classes”. A própria escola apresenta-se como um “cenário no qual se repetem os preconceitos e as tensões de carácter étnico”, quando é uma “instituição essencial na produção e reprodução da cultura” (*ibidem*). Com estas palavras em mente, podemos nos interrogar sobre as possibilidades que apresentam o espaço e os processos escolares para a concretização de um encontro intercultural entre raparigas de etnias cigana e lusa na escola.

Quando as relações de género são também consideradas, adensa-se a complexidade e, no caso das raparigas, pode ser vivida uma dupla discriminação, já que, para além da pertença a um grupo étnico socialmente marginalizado, poderão defrontar-se com expectativas sociais restritas em relação à relevância dos saberes escolares nas suas vidas futuras e oportunidades mais limitadas relativamente a escolhas profissionais e de percursos de vida (cf. Magalhães 1998; Fonseca 2001). Poderão certamente tomar consciência da forma como a escola não terá em consideração os seus próprios saberes culturais.

Carlos Alberto Torres salienta que as premissas de que os vários grupos partem para um “diálogo” intercultural são diferentes, “material e simbolicamente”, já que muitas das referências, dos significados, das práticas são distintos entre si. Também assinala que “a situação dos interlocutores neste diálogo não é meramente distinta, mas diferente hierarquicamente em termos de poder, riqueza e prestígio” (Torres 1998: 188-9).

Sublinha ainda que, nas perspectivas multiculturais, se está frequentemente perante “uma disputa sobre as políticas da identidade e as políticas da cultura” (*ibidem*: 189), em que as primeiras são muitas vezes utilizadas com fins políticos, enquanto as segundas deverão situar-se mais num terreno que tem a ver com o conhecimento e a compreensão de diferentes perspectivas, com o perceber as diferentes raízes da vida cultural, permitindo uma argumentação e informação relevantes para a comunicação entre grupos culturais distintos.

Por isso, julgamos depreender que, para este encontro intercultural que procuramos, é significativo que as diferenças culturais sejam vistas como “tensões produtivas”, como propõe Torres, de onde se pode partir para a construção de conhecimentos e de práticas escolares e educativos, em geral, relevantes para os vários grupos sociais.

Esta procura é assim enquadrada por várias preocupações. Em primeiro lugar, a de que grupos étnicos minoritários não sejam submetidos a uma política de assimilação numa cultura dominante nem sejam alvo de um mero reconhecimento da diferença numa atitude de “multiculturalismo benigno”. Em segundo lugar,

também não se entende que deverão permanecer dentro da sua cultura como se de uma situação estática se tratasse. Uma educação que positivamente responda à multi/interculturalidade contribui para uma reflexão sobre as especificidades dessas culturas, ao mesmo tempo que não pretende que os indivíduos fiquem “imersos” e fechados dentro das suas culturas, construindo-se assim um espaço para uma atitude “emersa” (Camilleri 1992; cf. Liégeois 1987; Heredia 1974).

Poderão sumariar-se estas preocupações através do enunciado de Gitlin (em Torres 1998: 209): “A questão está em cultivar um espírito de solidariedade através das linhas da diferença” que será difícil ser gerado se os grupos estiverem entrenchados na sua identidade, preocupados apenas em afirmar as suas diferenças de outros grupos”.

Esta concepção afasta-se, portanto, da atitude passiva e benigna em que não se aprofunda o conhecimento sobre as culturas e em que não se ultrapassa o simples olhar sobre as culturas minoritárias, através de actividades tais como a música, a dança, a cozinha ou os hábitos sociais habitualmente identificados. Não se trata, pois, de desenvolver, no espaço escolar, um currículo *turístico*, ou seja, um “currículo que trabalha esporadicamente e de forma fragmentada temas da diversidade cultural, da situação diferenciada das mulheres e outros aspectos das especificidades de certos grupos socioculturais e étnicos, promovendo um olhar do diferente como de algo estranho e de exótico. Essa é, apenas, uma atitude de contemplação que, ao procurar definir ou descrever as culturas em presença, numa atitude comparativa, tem, muitas vezes, o efeito perverso de separar o ‘nós’ dos ‘outros’ e de realçar as diferenças, reforçando os estereótipos” (Leite 1998: 114). Trata-se, sim, de desenvolver um processo de aquisição de um “bilinguismo cultural” que facilita o acesso das crianças e jovens dos grupos minoritários, não apenas ao conhecimento das suas culturas de origem, mas também ao conhecimento de outras culturas e ao usufruto dos bens por elas proporcionadas no exercício da cidadania” (*ibidem*: 115).

Assim se pensou que as perspectivas, memórias e experiências das comunidades, em torno de uma escola e, muito especialmente, de mulheres ciganas e de outros grupos étnicos minoritários, são uma contribuição central para que possam confrontar e reconstruir o currículo e outros processos escolares. As experiências dos vários grupos étnicos em presença, a partir das próprias jovens, são relevantes para esta compreensão, quando se entende experiência dentro do enquadramento que propõe Torres:

Não reconhecer a experiência como fonte do conhecimento é, epistemologicamente falando, debilitar a teoria e a prática; contudo, não reconhecer as ligações entre experiência e conhecimento e a necessidade de desenvolver as categorias analíticas que podem facilitar a translação da experiência em conhecimento e assim em práticas é, politicamente falando, tirar poder [*deempowering*] e desmobilizar (Torres 1998: 208).

As visões e percursos de grupos étnicos marginalizados podem ser uma contribuição na escola para visibilizar a diversidade, encontrando formas que permitam tratá-la como um recurso educativo na organização de actividades curriculares e

escolares. As diferenças culturais étnicas, percebidas como “tensões produtivas”, podem suscitar, numa docência e intervenção escolares informadas da especificidade das suas experiências e percursos, a pesquisa de práticas que tomem em consideração as diferenças dos interesses dos grupos étnicos em presença, e a importância de dispositivos pedagógicos em direcção a um bilinguismo cultural (cf. Stoer e Cortesão 1999).¹

Género e cultura cigana

O nosso foco na busca de interculturalidade entre mulheres e jovens ciganas e lusas, como dissemos, baseia-se na tentativa de contribuir para um alargamento da vivência de cidadania, de ambos os grupos étnicos. Sabemos que, para muitos teóricos, quando referem esta problemática, tendem a pensá-la de forma universalista, isto é, debatida e reflectida como se a realidade social fosse definida pelo modelo masculino e ocidental. Em todas as sociedades humanas, a vida das mulheres apresenta especificidades que não se confundem com as vidas masculinas, cujos “interesses e preocupações tradicionalmente têm ditado a agenda” (Lister 1997: 3)

No caso das mulheres ciganas, a situação de discriminação é maior do que em alguns grupos de mulheres não ciganas. Uma das visões sobre o seu papel é o de reprodutoras de outros indivíduos para assegurar a continuidade e sobrevivência do grupo social, podendo implicar que uma rapariga tenha o estatuto de filha apenas quando não é casada e que passe a ser esposa, nora e cunhada na família do marido: “A mulher, durante a infância, depende do seu pai; durante a juventude, do seu marido; morto o marido, do seu filho; e, se não tem filho, depende dos parentes próximos do seu marido — já que uma mulher nunca deve governar-se a ela própria” (Leis de Manu, cit. em *Presencia Gitana* 1990: 54). Parece poder afirmar-se que ser mulher, quer na comunidade lusa quer na comunidade cigana, implica frequentemente obrigações familiares características de comunidades patriarcais, ainda que de formas diferentes.

Vários/as autores/as têm anotado — como Mossa — que as mulheres ciganas têm sempre trabalhado, muitas vezes mais do que os pares masculinos (1992: 59-60). Para além do seu envolvimento na angariação de recursos e bens para as suas famílias, desempenham também um lugar central na educação das crianças, do cuidado da casa e na reprodução do grupo doméstico. Como salienta a equipa de Estudos da Presencia Gitana, as mulheres ciganas passam muito do seu tempo “na companhia das outras mulheres do seu grupo social — mães, irmãs, filhas, sogras, noras, primas, etc.” (1990: 181). Ocupam, assim, um lugar central na preservação e reprodução do grupo social, e fazem-no com base em convenções culturalmente prescritas, numa situação de subordinação ao poder masculino e ao grupo social (cf. tb. Lackóva 2000).

Se as comunidades ciganas são alvo de uma estereotipia que muito tem contribuído para a sua marginalização ao longo dos séculos, então as mulheres ciganas

não escapam a uma estereotipia muito particular que traduz, por um lado, o nosso etnocentrismo na leitura de outras culturas e, por outro, a nossa própria visão patriarcal do mundo.

Kirsten Wang, na apresentação da obra *Mujeres Gitanas Ante el Futuro*, sistematiza a sua perspectiva assim:

Ao acercarmo-nos do povo cigano, a impressão imediata que obtemos é a de que se trata de uma sociedade dominada pelos homens. E sente-se de imediato — pelo menos se se é mulher — uma mescla de compaixão e simpatia com estas irmãs que têm de viver debaixo de tais condições. Quando, por outro lado, se observa o comportamento concreto e as atitudes quotidianas das ciganas no seu contexto, começa-se a adivinhar que a questão não é tão simples nem tão unilateral como pode parecer à primeira vista. A firmeza, o orgulho e a segurança em si mesmas (...) não mostram pessoas oprimidas ou tiranizadas. Antes, dão a impressão de ser umas mulheres convencidas da sua própria importância, confiadas ao papel central que lhes é atribuído e que desempenham dentro do seu mundo (1990: 15).

Escola e cidadania

Com estas preocupações anteriormente enunciadas, na procura de um encontro intercultural entre grupos étnicos, em que a construção do género tem também de ser considerada de forma central, torna-se necessário equacionar o lugar da escola e da educação, em geral, na contribuição que deverão trazer nesta procura e construção. Enquadrar estas preocupações à luz dos actuais debates sobre cidadania é importante por várias razões.² Uma delas tem a ver com a forma como cidadania também significa exclusão para muitas pessoas. Questões como as enunciadas por Arnot e Dillabough (2000) são relevantes:

De que formas são os cidadãos/cidadãs construídos/as nas escolas? Como os aspectos abertos e escondidos da escola influenciam a criança como “cidadão aprendiz” e como futuro “cidadão trabalhador”? Que papel desempenha o género na formação de identidades de uma “cidadania fiável”? Que potencial existe hoje em dia na escola para o desenvolvimento de uma independência de espírito, um sentido de acção política em vez de subordinação? (2000: 12).

Um aspecto aqui relevante é assinalar as formas de exclusão “legal” dos/as estudantes, vividas nas escolas, pelo facto de transgredirem regras e condutas que são do foro de um “arbitrário cultural”, não produzidas no interior do seu próprio grupo cultural, e que devem constituir matéria de reflexão e debate nesta construção.

Ao mesmo tempo, tornamo-nos conscientes de que, como afirmam Arnot e Dillabough (2000), não se está perante uma concepção de cidadania homogénea,

mas se acentua, para além da diversidade de interesses dos vários grupos sociais, e na linha de argumentação de Carlos A. Torres, a diversidade de identidades.

Assim, direccionámo-nos para uma reflexão sobre a articulação entre estas identidades diversas com os direitos sociais e humanos. Torres sublinha a possibilidade do conhecimento (e análise) das experiências de grupos não dominantes constituir caminho para um "reconhecimento intersubjectivo" (*ibidem*: 104) como passo central, numa teoria e análise da cidadania, e importante para sustentar a investigação que levamos a efeito. Isto é, para se entender as formas como se constrói uma cidadania, é necessário perceber como os grupos sociais, de género e étnicos, vivem por um lado um "estatuto" de cidadão/de cidadã, e a sua noção de pertença a uma comunidade e ao estado-nação, e, por outro, vivem a interpelação dos direitos humanos e sociais a si mesmos, e aos outros.

A nossa proposta de pesquisa e formação

A nossa proposta de educação intercultural vai no sentido da construção de conhecimento sobre produções e comunicações dinâmicas culturais que estão a ser tecidas, quer na aproximação, quer na tensão entre diferentes grupos, pessoas e políticas conflituantes na escola. Nas práticas sociais de pesquisa (e de formação), está subjacente a tentativa de compreensão das especificidades das experiências nos quotidianos escolares das mulheres e jovens, ciganas e *padjas*, tentando alcançar as mudanças e os sentidos que estão a ser produzidos. Pretendeu-se também contribuir para o *empowering* das raparigas e mulheres ciganas que lutam para se manter na escola e para terem uma autonomia para si, ligadas às suas comunidades, se assim o entenderem.

Como dissemos anteriormente, construir-se como rapariga cigana na escola é estar-se sujeito a um *arbitrário cultural*, que encerra relações sociais hierárquicas e de poder "material e simbólico", que as posiciona numa situação de serem tomadas, por um lado, como pertencentes à categoria cigana, já de si vista como marginal na esfera institucional e pública e, por outro, como raparigas colocadas num lugar "secundário" e "periférico" nas diversas esferas da vida social. Produzir-se como mulher adulta, através da instituição escolar, como no caso das que frequentam o ensino recorrente no nosso estudo, é confrontar-se com formas abertas de alguma convivialidade, com modelos institucionais estratificadores e reprodutores, com formas de menosprezo e de algum *racismo de indiferença*, ao mesmo tempo que se desenvolvem capacidades de literacia.

A pesquisa desenvolvida, pelo âmbito e dimensão das finalidades propostas, não se pode considerar concluída. Trabalhar com pessoas, neste campo, implica tempos longos, que permitam que se construa alguma relação de conhecimento e de confiança mínimos, para o estabelecimento de elos comunicativos entre, no nosso caso, comunidades educativas e equipas de investigação. Este processo é ainda mais complexo num Projecto que pretende ir em busca de um encontro

intercultural, num campo que é em si mesmo *armadilhado*, no sentido em que estamos, hoje em dia, numa situação menos ingénua: se, por um lado, percebemos que é necessário evitar posicionamentos de "multiculturalismo benigno", por outro, pensamos que o respeito pela identidade de um grupo cultural não é o mesmo que considerar que a sua cultura deve ficar fechada sobre si mesma. Pelo nosso lado, cremos que o confronto entre culturas cria dinâmicas de mudança sociais de sinal positivo na construção de comunidades mais alargadas.

Recolheram-se entrevistas com três mulheres ciganas e outras tantas *padjas*, que frequentavam o ensino recorrente, para uma futura construção de narrativas biográficas. Devido à escassez de tempo de que dispunhamos para a sua análise, focámos sobretudo as mulheres ciganas. Mas muita da informação recolhida com as mulheres não ciganas ficou presente nas nossas consciências, e assim pôde, por vezes, fornecer um contraponto ou apoio no prosseguimento do tratamento da informação, a ser retomado de forma sistemática em breve.

Numa Escola EB23 do Grande Porto, realizaram-se dois grupos de discussão focalizada (um com quatro elementos e outro com três) com raparigas de origem cigana e *padja*, embora um deles tenha encontrado dificuldades em se concretizar de forma mais sistemática. O primeiro grupo teve quatro encontros, com uma duração entre uma e duas horas (ainda que das raparigas que o compunham nem todas tenham estado sempre presentes), que foram gravados e transcritos. Seguiram-se depois entrevistas apenas com duas das raparigas de origem cigana. A terceira esteve muito presente nas discussões em grupo, e dadas as restrições de tempo, ficou para uma segunda fase da pesquisa.

Uma pesquisa desenvolvida com a consciência de dilemas

A consciência de dilemas tem-nos acompanhado desde o início dos trabalhos de construção da investigação. Refiram-se como centrais os que Torres (1998) menciona entre universalidade e identidade: por um lado, a questão dos direitos humanos e sociais que a todos e todas interpelam e que são discursos que estruturam a modernidade e questionam as vidas contemporâneas; e por outro lado, a identidade de uma cultura que necessita de ser ouvida e entendida nos seus próprios termos.

Esteve também presente, com muita frequência, uma outra questão que tem a ver com a importância de se fazerem ouvir, dentro desta pesquisa, as pessoas de origem cigana, ao mesmo tempo que se pretendia que não fossem sinalizadas de forma explícita como *outras*.

Ainda de referir o que também foi central no processo de recolha de dados: como pesquisadoras, na nossa interlocução com as mulheres e raparigas ciganas, fomos identificadas como do lado da cultura e etnia dominantes na sociedade portuguesa, e os instrumentos linguísticos de que nos servimos foram construídos dentro desta cultura. Num projecto que pretende ser uma busca da

interculturalidade, há que reconhecer que muita desta pesquisa está minada em alguns dos seus fundamentos.

Temo-nos interrogado, ao longo deste processo, particularmente na fase de interpretação e análise dos dados, sobre o sentido de muitas das falas das raparigas e mulheres ciganas: as mudanças constatadas e as aspirações explicitadas são entendidas como evidenciando um processo de aculturação ou revelam antes a sua procura de autonomização da própria comunidade de origem?

Estes vários dilemas constituíram-se num estímulo permanente no desenvolvimento desta investigação, pondo-nos de sobreaviso para atitudes ingénuas e/ou enquistadas, senão mesmo arrogantes de que a construção da ciência não está isenta.

O que está a mudar na cultura cigana

Esta é porventura uma das mais palpáveis reflexões que aqui podemos trazer. O nosso estudo não pretende ser generalizável às situações vividas por mulheres e raparigas ciganas, como é sabido no que concerne às metodologias qualitativas, em geral. É, no entanto, revelador que tanto as mulheres entrevistadas no ensino recorrente, como as entrevistadas na EB23, projectem as suas vidas em termos de construírem uma *autonomia*, também face a aspectos mais constrangedores do seu grupo. Para isso, a frequência do ensino recorrente é um instrumento a que Salomé, a mais nova destas entrevistadas, recorre para poder tirar a carta de condução, entrar numa relação salarial, ao mesmo tempo que se distancia do casamento tradicional, na sua forma de união combinada precocemente entre os ascendentes. As mulheres mais velhas também dão conta de outros aspectos que estão em mudança e que têm a ver com as divisões de género. Parece aceite com mais frequência que as mulheres se possam separar do companheiro de casamento, se as relações não se configurarem de forma adequada. E na viuvez, já não se espera que as mulheres mantenham o luto por toda a restante vida, como anteriormente.

Igualmente, as raparigas de origem cigana falam de um futuro em que as suas expectativas parecem seguir percursos diferentes dos do grupo étnico de origem, com semelhanças às mulheres adultas entrevistadas. Salientam, em especial, a importância do convívio com os pares jovens, longe do controlo familiar e da comunidade e é neste sentido, em particular, que procuram aproveitar das possibilidades do espaço escolar.

Não pode deixar de nos acudir esta questão: se há uma mudança na comunidade cigana em relação aos aspectos apontados, o que está a mudar na comunidade lusa em direcção à comunidade cigana?

A construção de formas de cidadania para as raparigas ciganas

Ouvir as vozes destas raparigas como expressão de autonomia e como expressão do seu interesse em que ocorram mudanças na cultura cigana leva-nos a perceber a sua aspiração a uma cidadania que as inclua. A forma como a situação feminina é vista e tratada é para elas uma área sensível, percebendo-se a sua aspiração a novos espaços e a formas culturais de maior liberdade e possibilidades de expressão, assim como a formas de convivialidade em que a violência e poder masculino estejam menos presentes. Nas suas representações, os grupos *padjos* surgem como menos violentos.

No entanto, ainda que percepcionem o discurso dominante como interpelando-as como cidadãs, percebem que essa interpelação é retórica em relação à comunidade cigana, e daí inevitavelmente essa tensão, que é visivelmente expressa, entre identidade de grupo e identidade de cidadã. Ir à escola e manter uma identidade cigana são sentidos, por estas raparigas, como se fossem incompatíveis. Trata-se de um dilema habitualmente experienciado por mulheres, por serem percepcionadas como centrais à reprodução étnica.

O receio de assumir uma identidade cigana

Porventura, um dos aspectos mais perturbador, revelado nesta pesquisa, é o receio expresso de assumir uma identidade cigana. Perturbador no contexto de uma escola democrática, orientada por princípios de igualdade de oportunidades e de um Estado cuja legitimidade se estabelece numa igualdade de direitos. O direito a ser diferente é também um deles, e estas raparigas, em graus e formas diferentes, confrontam a sua origem cigana com algum ou muito desconforto; por vezes, até negando-a. De alguma maneira, esta recusa pode indicar que, para se sobreviver na escola, no bairro, noutros contextos, particularmente nesta idade, se tem de mostrar alguma distância em relação à comunidade de origem.

Certamente, esta questão constitui um aspecto central na reflexão que se queira aprofundar sobre a escola e as demais instituições educativas, e em geral sobre os contextos sociais mais alargados.

A existência de formas de racismo de indiferença

Aliado a este aspecto, um outro — a existência de formas de *racismo de indiferença* — deveria também exigir uma reflexão atenta. Se as jovens da escola não se lhe referem, é este explicitado pela jovem mulher adulta no ensino recorrente. Estar e não ser falada, estar e sentir que não é vista, estar e ser sentida como estranha, ser vista, ter a consciência que foi reconhecida e não ser integrada são consideradas pela

própria como formas de racismo, relacionadas com a sua origem cigana. Salomé contrasta a situação actual que vive na sala de aula e na escola de ensino recorrente, com a do ano anterior: esta é a tal situação que a faz sentir uma estranha, e sentir o racismo na vida diária, não só de colegas adultos, mas até de docentes.

O que representa a escola para estas raparigas

Haverá diferença apreciável entre o que a escola representa para as jovens de classe trabalhadora, através de estudos realizados (cf. Fonseca 2001) e para estas raparigas de origem cigana? Salientou-se a noção que manifestam sobre uma escola que é pouco estimulante no processo que desenvolve de ensino-aprendizagem: os/as docentes parecem ocupar em demasia o espaço, através do seu discurso. Expressam-se também sobre a existência de demasiados constrangimentos na escola em geral.

Afirmam ainda a aspiração a uma escola diferente. Ainda que tenham dificuldade em a definir, fica como ponto de reflexão para todos/as que pensamos que a educação necessita de ser reflectida, à luz do direito à diferença numa perspectiva de educação intercultural.

Simultaneamente, a escola é também um espaço de animação pelo encontro com os pares, e que, apesar de tantos constrangimentos sentidos, constitui-se em espaço de construção de solidariedades diversas.

Para finalizar

As comunidades ciganas, como comunidades dinâmicas, parecem estar, nos anos recentes, a passar por uma mudança profunda — para alguns autores, até denominada de “crise” — relacionada com o processo de sedentarização já concretizado em outros países, como a Espanha, França, os países do Leste europeu, com consequências directas para a vida das mulheres e a sua autonomia. As mulheres do nosso estudo referem a melhoria de condições de vida, sobretudo na saúde e na habitação, o próprio rendimento mínimo garantido, melhoria relacionada com a extensão de direitos sociais de cidadania mínimos. Também parecem estar a acontecer mudanças do ponto de vista cultural, no sentido de uma maior individualização, na noção de família, com o conceito de solidariedade e de trocas intra-comunitárias, o que leva a uma interrogação se se está em paralelo a realizar um processo de assimilação.

Não se pode deixar de reflectir de novo sobre os dilemas que espreitam as relações entre comunidades culturais distintas, e hierarquizadas do ponto de vista de relações de poder. Stoer e Cortesão (1999: 23) citam Wieviorka para lançar uma reflexão sobre processos de guetização, que as preocupações exclusivas sobre preservação de identidade podem levar — não fornecendo instrumentos para uma

sobrevivência na sociedade dominante e para um “usufruto da cidadania” e sobre o processo de assimilação, com a sua tentativa de anulação de uma especificidade cultural, de que outras culturas podem vir a ganhar: “o multiculturalismo consiste em navegar entre dois riscos opostos: o que consiste em fechar as minorias em guetos e aquele que consiste na sua assimilação”. É a procura de uma alternativa a estes riscos que a educação intercultural de outro sentido deve incidir, tanto ao nível de formação de docentes, como ao nível de formulação de políticas locais e nacionais. A importância de que a comunidade cigana participe na tomada de decisões para escolha de políticas — ciganas e ciganos como interlocutoras/es — é certamente um passo importante.

Notas

- 1 Cf. tb. os trabalhos de Cortesão (2000), Cortesão *et al.* (1995), Pinto (1995), Machado (1992).
- 2 Ver também Arnot *et al.* 2000a e 2000b.

Referências bibliográficas

- Arnot, Madeleine, e Jo-Anne Dillabough (orgs.) (2000), *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*, Londres, Routledge/Falmer.
- Arnot, Madeleine, Helena Araújo, Kiki Deliyanny, Gabrielle Ivinson e Amparo Tomé (2000a), “‘The good citizen’: cultural understandings of citizenship and gender amongst a new generation of teachers”, em M. Leicester, C. Modgil e S. Modgil (orgs.), *Politics, Education And Citizenship*, Londres, Falmer Press, 217-231.
- Arnot, Madeleine, Helena Araújo, Kiki Deliyanny, Gabrielle Ivinson e Amparo Tomé (2000b), “Changing femininity, changing concepts in public and private spheres”, *European Journal of Women's Studies*, 7, 149-168.
- Camillieri, Carmel (1992), “Les conditions de base de l’interculturel”, *Pour Une Société Interculturelle*, Quaderni 6.
- Centre de Recherches Tsiganes, Universidade René Descartes (1992), *La Escolarización de los Niños Gitanos e Itinerantes, Investigación, Acción y Coordinación*, Madrid, Editorial Presencia Gitana / Acatari Esichén Asidiajú Callí.
- Cortesão, Luiza (2000), *Ser Professor: Um Ofício Em Risco De Extinção?*, Porto, Afrontamento.
- Cortesão, Luiza, e Fernanda Pinto (org.) (1995), *O Povo Cigano: Cidadãos na Sombra (Processos Explícitos e Ocultos da Exclusão)*, Porto, Edições Afrontamento.
- Cortesão, Luiza, *et al.* (1995), *E Agora Tu Dizas Que... Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*, Porto, Edições Afrontamento.

- Enguita, Mariano (1996), "Etnicidade e escola: o caso dos ciganos", *Educação, Sociedade e Culturas*, 6, 5-22
- Equipo de Estudios Presencia Gitana (1990), *Mujeres Gitanas Ante El Futuro*, Madrid, Editorial Presencia Gitana.
- Fonseca, Laura (2001), *Culturas Juvenis, Experiências Femininas*, Oeiras, Celta.
- Heredia, Juan de Dios Ramirez (1974), *Nós os Ciganos*, Braga, Editorial Franciscana.
- Lacková, Ilona (2000) *Je Suis Née Sous Une Bonne Étoile... Ma Vie de Femme Tsigane en Slovaquie*, Paris, Centre de Recherches Tsiganes / l'Harmattan.
- Leite, Carlinda (1998) *As Palavras Mais Do Que Os Actos? O Multiculturalismo No Sistema Educativo Português*, Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Tese de Doutoramento.
- Liégeois, Jean-Pierre (1987), *Gitanos e Itinerantes*, Madrid, Asociación Nacional Presencia Gitana.
- Lister, Ruth (1997), *Citizenship: Feminist Perspectives*, Londres, Macmillan.
- Louro, Guacira (1997), *Género, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista*, Petrópolis, Editora Vozes.
- Machado, Fernando (1992), "Etnicidade em Portugal: Contrastes e Politização", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 12, 123-136.
- Magalhães, Maria José (1998), *Movimento Feminista e Educação*, Oeiras, Celta.
- Mossa (1992), *La Gitana et son Destin: Témoignage d'une Jeune Gitane sur la Condition Féminine et l'Évolution du Monde Gitan*, Paris, L'Harmattan.
- Pinto, Fernanda (1995), *A Cigarra e a Formiga: Contributos para a Reflexão sobre o Entrosamento da Minoria Étnica Cigana na Sociedade Portuguesa*, S. Paulo, Puc, Brasil, dissertação de mestrado.
- Stoer, Stephen, e Helena Costa Araújo (1992), *Escola e Aprendizagem para o Trabalho Num País da (Semi)Periferia Europeia*, Lisboa, Escher.
- Stoer, Stephen, e Luiza Cortesão (1999), *Levantando a Pedra: da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa época de transnacionalização*, Porto, Afrontamento.
- Torres, Carlos Alberto (1998), *Democracy, Education and Multiculturalism: dilemmas of citizenship in a global world*, Lanham, Nova Iorque, Oxford, Rowman & Littlefield Publ.

Carlinda Leite é Professora Associada e elemento do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Continua. Tem estado envolvida em projectos vários face à diversidade cultural e de inovação curricular. Entre as várias publicações, destaque-se: *Contar um Conto, Acrescentar um Ponto. Um Abordagem Intercultural na Análise da literatura par a Infância*, Lisboa: IIE, 2000, *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*, Lisboa: Gulbenlian, 2002.

Helena Costa Araújo é Professora Associada. Leciona Sociologia da Educação e, desde 1995, uma disciplina optativa, Educação, Género e Cidadania. É co-autora

do estudo *Escola e Aprendizagem para o Trabalho Num País da (Semi)Periferia Europeia*, (Escher 2002, Prémio Rui Grácio) e autora de *Pioneiras na Educação — as professoras primárias na viragem do século* (IIE, 2000), entre outras obras. Actualmente, é Presidente da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM).

Maria José Magalhães é docente na Universidade do Porto. Desenvolve uma tese de doutoramento na área das Ciências da Educação e dos Estudos sobre as Mulheres. Entre as suas publicações destacam-se: *História de Vida de uma Operária Corticeira* (1991, em co-autoria), que obteve o Prémio Carolina Michaelis, 1990, *Movimento Feminista e Educação* (Celta 1998) e *Desfiar as Vidas. Perspectivas Biográficas, Mulheres e Cidadania* (1999, em co-autoria). Além das suas actividades académicas, tem sido uma activista feminista.

Maria Laura Fonseca é docente da Licenciatura de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Tem participado em vários projectos de investigação e de intervenção tendo, especificamente, publicações no domínio das culturas de juventude, dos estudos de género e dos estudos feministas em educação, destacando-se neste percurso a obra *Culturas Juvenis Percursos Femininos* (2001), Celta Editora.