

---

# APRENDENDO COM CIGANOS: PROCESSOS DE ECOFORMAÇÃO\*

Mirna Montenegro\*\*

---

*O estudo que se apresenta foi elaborado em torno de uma questão central: compreender de que modo o contacto de profissionais de educação com pessoas de etnia cigana alterou os seus modos de agir e as suas concepções sobre os processos de escolarização e educativo*

*A pesquisa incidiu sobre um conjunto de 15 profissionais de educação seleccionados por estarem implicados no projecto Nómada; terem contactado com crianças, jovens e adultos de etnia cigana e terem vivido experiências de intervenção educativa em modalidades alternativas à socialização escolar, mediante uma metodologia de abordagem biográfica. O estudo abordou, também, conceitos como o processo de transformação sofrido pelos profissionais em situações consideradas ecoformativas*

## **Motivações e inquietações....**

Estando há 10 anos ligada à problemática da escolarização de crianças de etnia cigana através da minha participação/implicação directa em vários projectos de intervenção socioeducativa e comunitária, considereei ser o mestrado em Ciências da Educação – Formação de Adultos<sup>1</sup>, uma boa oportunidade para poder aprofun-

\* Resumo do livro com o mesmo título, publicado pela Educa em 2003

\*\* Educadora de Infância e Mestre em Ciências da Educação, requisitada no ICE – Instituto das Comunidades Educativas, Serúbal

<sup>1</sup> Na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Dezembro 2002

dar e sistematizar algumas 'impressões' que a *práxis* me tem dado o privilégio de observar, escutar e vivenciar, analisando-a e questionando-a mais profundamente.

Quando confrontado com «as coisas que não funcionam como se estava à espera», o sujeito tende 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 do estudo 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* distintos inculcados tanto pela cultura escolar como pela cultura cigana.

O estudo aborda, também, o conceito de *contacto* entre membros de grupos diferentes que permitiria aos indivíduos descobrir que, afinal, têm entre si mais semelhanças 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).

Têm-se realizado cursos e acções de formação inicial e contínua sobre educação intercultural (Cortês *et 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 do que a dificuldade que as famílias sentem em 'lidar com' a escola. Contudo, por mais formação<sup>2</sup> – ou melhor, por mais informação que se trans-

<sup>2</sup> A formação tem que deformar para ser (trans)formadora. Não basta receber informação antes da

mita sobre estas ou outras etnias (culturas, grupos sociais, etc.) 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. Sabemos, 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 e Arnaut, 1998: 126). Daí, o estudo se debruçar 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*.

*«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: [on-line])*

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 *(trans)formação*<sup>3</sup>. O processo de *(trans)formação* refere-se à pessoa do profes-

---

acção, é preciso viver a deformação durante o contacto/confronto com a realidade interpeladora que nos transformará

<sup>3</sup> Sublinha-se o processo de formação holística, ecológica, *transversal* e em *trânsito*.

sional 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<sup>4</sup>. 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*, com dissonâncias e conflitos cognitivos e emocionais, com «as coisas que não funcionam como se estava à espera». Esta busca de sentido traz reajustamentos, por vezes bruscos, por vezes suaves, operando-se no sujeito uma (*trans*)formação tanto a nível emocional como a nível cognitivo e 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 (*trans*)formação 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 (*trans*)formação implica a vivência de afectos. Viver uma experiência negativa

<sup>4</sup> Considera-se o conceito ecoformativo de forma abrangente. Além da acção formativa que os contextos físicos (*as coisas*) diferentes (espaços fluidos abertos, ao ar livre, dependentes das condições atmosféricas) exercem sobre o indivíduo, também a acção formativa que os contextos sociais (*os outros*) diferentes (espaços públicos, heterogêneos e dinâmicos), integrados nos contextos ambientais (*as coisas*), existindo uma relação interdependente entre eles. Entende-se o conceito ecoformativo enquanto *ecologia social* e não apenas física ou ambiental, por um lado. E, por outro lado, o conceito de heteroformação, considera um efeito assimétrico *dos outros* sobre o sujeito, descuidando 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).

e/ou positiva, carregada de emoções, conduz ao estado limiar de (*trans*)formação de si (ao 'clíc' interno, ao 'insight' no sentido de visão interna esclarecida bruscamente) A (*trans*)formação 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 e Lubart, 1998: 93-114)

## Opções metodológicas

### *Saberes a produzir ou eixos orientadores do estudo*

Sendo o tema central deste estudo compreender os processos de aprendizagem e de formação e de *transformação* que os professores experienciaram contactando com pessoas de etnia cigana em contextos propiciadores de processos ecoformativos, pretendeu-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 pretendeu-se saber:

- 1) *Em que consiste, especificamente, o processo de aprendizagem de «saber lidar com» pessoas de etnia cigana?*

Esta questão remete para os saberes experienciais e as competências adquiridas em contexto de trabalho, assim como para o conceito de «escuta sensível» (Barbier, 1997) do profissional, a sua capacidade de aprender com o outro 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 para os 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 para o conceito de ecoformação (Pineau, 1988), emergente das situações profissionais, enquanto dinâmicas sociais de (trans)formação pessoal, analisando os processos de formação intercultural de professores, e de transformação organizacional, incidindo sobre a análise de processos de transformação da realidade social

***Os actores profissionais enquanto produtores de conhecimentos ou a 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

Neste sentido, considereei imprescindível apoiar-me nos actores que detêm esses saberes, de forma a torná-los públicos: «enquanto os saberes e saberes-fazerem não forem identificados, nomeados, reconhecidos por aquele que os detém, 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) Escolhi utilizar a entrevista compreensiva (Kaufmann, 2001), junto de 15 profissionais<sup>5</sup> implicados no projecto Nómada, orientado para a promoção das comunidades ciganas e para a transformação da escola, onde trabalharam/contactaram com crianças, jovens e adultos de etnia cigana no âmbito de projectos educativos alternativos ao modo escolar de socialização, tais como a Animação Infantil e Comunitária, a Alfabetização Informal e Comunitária e a Educação de Adultos,

<sup>5</sup> 14 são do sexo feminino; 12 são professores do 1º ciclo do ensino básico e 3 são educadores de infância, cujo tempo de implicação no projecto Nómada é de 2 a 4 anos para 9 de entre eles, e de 5 a 7 anos para os restantes 6;

em contextos não formais, e a Animação na Rua e nos Mercados, em contextos informais

***Narrar-se (res)sentindo-se<sup>6</sup>: entrevista biográfica enquanto metodologia de (trans)formação, 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 determinado» (Dubar, 1997: 77)*

*«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 narrarem-se, explicitem os seus sentimentos e as suas concepções sobre as vivências de situações ecoformativas com pessoas de etnia cigana, implicou uma abordagem biográfica, dado o cariz retrospectivo dos saberes construídos na e pela acção a fazer emergir e implicou uma abordagem compreensiva que permitisse aceder às lógicas dos sujeitos-actores

<sup>6</sup> Ressentindo-se como uma ressonância, um ecoar afectivo e emocional no acto de se narrar

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), aproveitei esta oportunidade para que estes fossem desocultados por esta indagação, proporcionando ao sujeito-actor entrevistado «uma ocasião inesperada de se interrogar sobre si mesmo e de testemunhar» (Lalanda, 1998: 874)

Sabendo que é 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 e que, 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).

Esta circunstância – de estar familiarizada com a problemática do estudo e, simultaneamente, ter uma relação de confiança com os sujeitos-actores entrevistados, – pode colocar o problema da objectividade do olhar e da interpreta-



ção No entanto, a proximidade social e a familiaridade asseguram duas condições principais numa comunicação não violenta (Bourdieu, 1993: 907) Assim, o estudo foi «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)

Ao considerar que estes profissionais puderam 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 e Desmet, 1988: 132), estive, 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) «Saber e saber fazer é bom, mas saber que se sabe e se sabe fazer é muito melhor» (Iainé, 2000: 39)

A condução das entrevistas assentaram na relação informal que tinha – e desejo continuar a manter – com esses profissionais, assim como nas informações pertinentes que pretendi fazer emergir, respeitando cada uma das racionalidades em presença, e, principalmente, sem colocar em perigo e/ou prejudicar a vida pessoal e/ou profissional dos entrevistados

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), considerei que esta, enquanto técnica de recolha de informação era, simultaneamente, uma metodologia de investigação e de formação (Josso, 2002; Moita, 2000: 118)

Para me guiar na condução da entrevista, construí um guião suficientemente abrangente que permitisse a «escuta sensível» do outro, e suficientemente assertivo que o reorientasse sobre a problemática Porque «o investigador é conduzido a ser ora directivo ora não directivo em função do avanço da investigação e do número de entrevistas já realizadas», fui directiva no início da

entrevista para obter informações precisas sobre determinados episódios da vida, e não directiva quando se tratou da expressão de acontecimentos vividos ou de elementos afectivos (Digneffe, 1997: 222)

As entrevistas foram realizadas em datas, horas e locais acordados entre a entrevistadora/investigadora e os entrevistados, mas sempre garantindo a privacidade necessária ao estabelecimento de um clima de abertura e de cumplicidade. A cada sujeito-actor foi lida a *pergunta desencadeadora* e pedida a autorização para gravar a entrevista, após o qual iniciei 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, utilizei os tópicos para alimentar os propósitos deste estudo; outras vezes, acompanhei o narrador nas sendas dos desvios. A minha habilidade em conduzir a entrevista foi-se aperfeiçoando à medida que estas se foram realizando, procurando ser, simultaneamente, solta, vigilante e oportuna, equilíbrios dinâmicos bem difíceis de estabelecer.

### ***Do sentido do vivido ao significado<sup>7</sup> 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 utilizei um procedimento semi-indutivo, baseado simultaneamente, no material recolhido e no quadro conceptual (Maroy, 1997), assumindo-se numa progressão em espiral.

<sup>7</sup> diz respeito às convenções que organizam uma certa ordem social, e, portanto, uma certa regulação e controlo das actividades. É utilizado e apropriado pela socialização, mas não é nem visado intencionalmente nem criado (Zarifian, 2000). É independente dos contextos; há uma relação entre o conteúdo e a expressão (Rastier, 2000:8)

Numa *primetra 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 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, a passagem do oral a escrito foi recorrentemente trabalhada, nomeadamente nas passagens escolhidas, ora como testemunhos<sup>8</sup> ilustrativos de conceitos teóricos abordados, ora como saberes construídos na e pela acção.

Ainda nesta fase, defini categorias gerais que foram emergindo tanto das narrativas como da problemática e dos objectivos do estudo.

No processo de análise de conteúdo, procedi 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 *et al.*, 2000: 102-103). Realizei um segundo trabalho de interpretação, formulando propostas interpretativas, aquando do corte das entrevistas, «arrumando-as» nas respectivas categorias, respeitando o sentido do discurso. Tratou-se de uma fase particularmente delicada pois tive 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, por vezes, ter utilizado trechos particularmente longos e em mais do que uma categoria. Procedi a uma análise vertical profunda a cada entrevista (unidade de análise), descobrindo o itinerário profissional e as suas lógicas, relativamente a cada docente.

<sup>8</sup> 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)

Numa *segunda fase*, iniciei 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. Atribui uma configuração aos dados e efectuei um novo trabalho de interpretação de todas as categorias, aperfeiçoando algumas subcategorias.

Numa *terceira fase*, à medida que procedia à redacção do texto, seleccionei alguns trechos das entrevistas, citando-os no corpo do estudo. Assim, o estatuto atribuído à palavra dos actores entrevistados variou ao longo do estudo, ora enquanto ilustração de um conceito, de um raciocínio teórico ou de uma prática na qual me apoiiei enformando as «*Reflexões e sentimentos sobre...*», ora enquanto conhecimento produzido, perseguido por este estudo, nomeadamente, estruturando o capítulo «*Aprendendo com Ciganos*».

## Conclusões

Na tentativa de sintetizar os saberes produzidos apresentam-se algumas das conclusões (de entre muitas outras) possíveis a que pude chegar.

Assim, à questão «*Em que consiste, especificamente, o processo de aprendizagem de «saber lidar com» pessoas de etnia cigana?*» atrevo-me 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, na relação 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 intensas até aqui não suspeitadas. O confronto com o outro direcciona o 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, tentando «andar com os sapatos do outro». Esta atitude, que está na base de qualquer diálogo que se quer intercultural, também é designada por empatia.

Uma questão derivada desta concepção conduziu 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 de que a vivência de diferenças gritantes pode conduzir um processo de consciencialização mais célere de que se deveria estar mais atento às diferenças menos salientes. E 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, com as suas limitações descobertas através do confronto com o outro. Como diz 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, levou à questão seguinte: «*Que (trans)formações pessoais e organizacionais ocorrem e como são percebidas pelos profissionais?*». Arrisco a afirmar que as transformações organizacionais ocorridas 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 arreigados, 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 (trans)formações 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* – analisadas constituíram o ambiente promotor de (trans)formações pessoais ocorridas nos profissionais e respondem à questão «*Que situações, acontecimentos e/ou contactos são propiciadores ou promotores dessas (trans)formações?*» Consideradas as descrições apresentadas destas modalidades e das *reflexões e sentimentos* que provocaram nos seus protagonistas entrevistados, pude depreender que o ambiente proporcionador das (trans)formações experienciadas caracterizam-se por serem espacialidades e temporalidades flexíveis, abertas ao imprevisto, incertas, intensas, densas, fluidas, aceleradas e simultaneamente dilatadas no tempo, no seio das quais foi-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», 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 o exercício de pequenos poderes e a partilha e a troca de pequenos saberes. Pequenos é certo, pois está-se ao nível do microssistema, mas poderosíssimos nas suas conseqüências 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», então seria 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 sintamos ameaçados e que nos torne inseguros. Há, pois, que saber lidar com as nossas próprias inseguranças sem as projectar nos outros.

Por outras palavras, trata-se de «ser e deixar ser/acontecer» em vez de «ser **ou** deixar ser/acontecer». 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, julgo que 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 enconchamento, 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 (ou outras) aprendam a descobrir-se (no sentido de revelar-se desvelando-se), a continuar sendo cigano e também cidadão português, por um lado, e, por outro lado, para que o docente se redescubra enquanto pessoa que habita o profissional e também enquanto cidadão participativo e solidário.

Correspondência: Mirna Montenegro, Instituto das Comunidades Educativas, Rua Nº 5ª da Arrábida nº3/5 r/c – 2900-142, Setúbal (email: [ice.projectos@retvisao.pt](mailto:ice.projectos@retvisao.pt))

## Referências bibliográficas

- 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 (s/d) *L'Improvisation éducative* Retirado da Internet: <http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/improvisationeducative.html>
- BERTAUX, Daniel (1999) «Récits de vie et vérité sociologique», *Revue de Sociologie et d'Anthropologie*, 1/2, 241-259
- BOURDIEU, Pierre (1993) «Comprendre», BOURDIEU, Pierre (Org) *La Misère du monde* Paris: Seuil 903-925
- CARIA, Ielmo (2000) «A Mediação Intercultural no Debate sobre a Relação entre Ciência e Acção Social», *Educação, Sociedade e Culturas*, 14, 89-102
- 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
- DIGNEFFE, Françoise, (1997) «Do Individual ao Social: a Abordagem Biográfica» In ABARELLO, Luc, et alli, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva 203-245.
- DOMINICÉ, Pierre; JOSSO, Marie-Christine; MONBARON, Jaqueline; MÜLLER, Ronald (2000) «Faire place au sensible pour raconter et penser la formation» *Education Permanente*, 142, 95-104
- DUBAR, Claude (1997) *A Socialização*. Porto: Porto Editora
- ENGUITA, Mariano Fernandez (1999) *Alumnos gitanos en la escuela paya Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*, Barcelona: Ariel Practicum
- GEIZ, Isaac; LUBART, Todd, (1998) «Le Rôle de l'émotion dans la transformation créative de soi» In BARBIER, Jean-Marie; GALATYANU, Olga (Org) *Action, affects et transformation de soi* Paris: PUF 93-114.
- HALL, Edward T (1996) *A Dança da Vida* Lisboa: Anthropos
- JOSSO, Marie-Christine (2002) *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: EDUCA
- KAUFMANN, Jean-Claude (2001) *L'Entretien compréhensif*. Paris: Editions Nathan
- KELCHIERMANS, Geert (2001) Formation des enseignants – l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte, *Recherche et formation* nº 36, Paris: INRP 43-67
- LAJNÉ, Alex (2000) «L'Histoire de vie, un processus de «métaformation», *Education Permanente*, 142, 29-43



- LALANDA, Piedade (1998) «Sobre a Metodologia Qualitativa na Pesquisa Sociológica», *Análise Social*, vol XXXIII (148), 871-883
- MAROY, Christian (1995) «Análise Qualitativa de Entrevistas» In ALBARELLO, Luc *et al Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* Lisboa: Gradiva 117-155
- MOITA, Maria da Conceição (2000) «Percurso de Formação e de (Trans)Formação» In NÓVOA, António (Org) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora 79-140
- MONTEIRO, Maria Benedita (2000) «Conflito e Negociação entre Grupos» In VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedita (Coord.) *Psicologia Social* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian 411-456
- NÓVOA, António (1988) «A Formação Tem de Passar por Aqui: as histórias de vida no projecto Proslaus» In NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org) *O Método (Auto)Biográfico e a Formação* Lisboa: Ministério da Saúde 107-130
- PEDROSO DE LIMA, Margarida; ARNAUT, Luís (1998) «A Via Intercultural para o Desenvolvimento», 2, *Associação para o Desenvolvimento Económico e Social*, 111-151
- PINEAU, Gaston (1988) «A Autoformação no Decurso da Vida: entre heteroformação e a ecoformação» In NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org) *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde 65-77
- PINEAU, Gaston (1991) «La Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation» In PINEAU, Gaston; COURTOIS, Bernardette (Org) *La Formation expérientielle des adultes* Paris: La Documentation Française 29-40
- POURTOIS, Jean Pierre; DESMET, Huguette (1988) *Epistémologie et instrumentation en sciences humaine* Liège: Pierre Margada Editeur
- RASIER, François (2000) «Problématiques du sens et de la signification» In BARBIER, Jean-Marie; GALATANU, Olga (Org) *Signification, sens, formation* Paris: PUF 5-24
- REY, Bernard (2000) «Un apprentissage du sens est-il possible?» In BARBIER, Jean-Marie; GALATANU, Olga (Dir) *Signification, sens, formation* Paris: PUF 107-126
- THIN, Daniel (1998) *Quartiers populaires, l'école et les familles*. Lyon: PUL.
- ZARIFIAN, Philippe (2000) «L'Apprentissage par les évènements: entre 'sens' et 'signification'» In BARBIER, Jean-Marie; GALATANU, Olga (Dir) *Signification, sens, formation* Paris: PUF 167-185