

DA ALFABETIZAÇÃO À INCLUSÃO SOCIAL

Isabel Maria Valentim dos Santos Leal¹
Maria Teresa Salselas²

RESUMO

Neste artigo apresentam-se algumas reflexões sobre um processo de alfabetização de um grupo multicultural, com uma predominância de elementos de etnia cigana, em que se fez a opção de “dar a palavra” ao próprio grupo, procurando “ouvir a voz” dos principais protagonistas da ação desenvolvida. O curso de alfabetização surge da necessidade de desenvolvimento dos planos de inserção social deste grupo de beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido (RMG), que tinha em comum a vivência do analfabetismo e de uma situação de pobreza e exclusão social. Inicialmente, a frequência desta ação surgiu como uma forma de cumprimento de um compromisso/obrigação, exigida como contrapartida da prestação pecuniária atribuída no âmbito desta medida de política social. No entanto, a dinâmica mobilizadora que se desenvolveu ao longo de dois anos de funcionamento do curso, constituiu-o numa plataforma de ligação com a comunidade, ao criar um movimento recíproco entre a escola e o bairro. Este movimento, que alimentou um processo de auto reflexividade e auto conhecimento com efeitos positivos na (re)construção das identidades pessoais e sociais, potenciou, ainda, a tomada de consciência de necessidades sociais, cuja concretização começa a ganhar contornos, através do desenho de um projecto de ação colectiva específico, de base territorial.

Palavras chave: Alfabetizar, promover, integrar.

O RENDIMENTO MÍNIMO GARANTIDO (RMG) ENQUANTO FACTOR DE CRIAÇÃO DE OPORTUNIDADES DE INSERÇÃO SOCIAL

O Rendimento Mínimo Garantido (RMG) é uma medida de política social do sistema público de Protecção Social, que se destina a combater as formas severas de pobreza e exclusão social, reconhecendo a todos os cidadãos que se encontram nessa situação, o direito a um nível mínimo de sobrevivência. Paralelamente ao reconhecimento deste direito que pretende fazer face às necessidades básicas/mínimas das pessoas que não têm qualquer sistema de segurança social, a lei que cria o RMG institui também o direito à inserção social. Este direito deve concretizar-se através de um programa de inserção, que engloba várias dimensões da vida das pessoas a quem se dirige e que é concebido numa lógica de contrato social e de negociação com cada beneficiário. Nessa medida, constitui-se como um novo tipo de direito social que, através da materialização de oportunidades de inserção, visa o desenvolvimento da autonomia social dos indivíduos, inscritos nos seus contextos sociais de vida.

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

Este curso decorreu entre Setembro de 2003 e Julho de 2005, na localidade do Olival, uma freguesia de características semi rurais, situada em Vila Nova de Gaia – Portugal.

Inicialmente, o conjunto de alunos matriculados caracterizava-se por pertencer à etnia cigana,

¹ Professora do 1º ciclo e Animadora Comunitária, na Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente de Vila Nova de Gaia – Portugal. (isabelleal@oninetspeed.pt).

² Assistente Social no Centro Distrital de Segurança Social do Porto e Professora no Instituto Superior de Serviço Social do Porto – Portugal. (tsalselas@hotmail.com).

exceptuando uma aluna, de nacionalidade marroquina. O grupo contava com 25 elementos (20 do sexo feminino e 5 do sexo masculino), sendo, na sua maioria, jovens adultos, situados na faixa etária abaixo dos 30 anos. Ao longo dos 2 anos do funcionamento do curso, a composição do grupo foi-se alterando. No fim do 2º ano, a turma agregava um conjunto de 24 alunos, sendo 21 portugueses (18 de etnia cigana e 3 “lusos”), uma aluna de nacionalidade marroquina e dois alunos de origem ucraniana. Verificaram-se algumas desistências, por motivos diversos (nascimento de bebé, mudança de residência, falecimento de esposa), mas também se registaram entradas de novos elementos. A maior parte dos alunos de etnia cigana nunca tinha frequentado a escola, designadamente, as mulheres. Embora estas sejam muito jovens, quase todas têm filhos. Casam e engravidam muito cedo (por exemplo, o caso de uma aluna que teve o 1º filho aos 12 anos). São, sobretudo, as mães que assumem a educação dos filhos, embora toda a comunidade participe na socialização das crianças. Os avós, os pais e os filhos convivem, entre si, sem conflitos de gerações. Constata-se a existência da hierarquia de gênero, em que à mulher é atribuído um papel de subalternidade e submissão em relação aos homens. Salienta-se que, ao longo de dois anos, o número de mulheres-alunas foi significativamente superior ao número de homens. Assim, no que respeita aos alunos do sexo masculino, apenas um aluno cigano acompanhou as aulas até ao final do ano, para além dos alunos ucranianos e “lusos”. Os alunos que abandonaram a escola justificaram a sua desistência pelo facto de se sentirem constrangidos, num ambiente maioritariamente feminino. Deste modo, durante alguns meses, foram somente às mulheres que compareceram à escola.

O subgrupo de etnia cigana afirma guardar, ainda, memórias de um passado de nomadismo. No entanto, há cerca de quatro anos, quase todos viviam em barracas, num acampamento, situado junto ao mar. Aí viveram duas dezenas de anos, até serem expulsos. No dia 11 de Setembro de 2001, após 4 meses de espera, instalados em tendas militares, num quartel militar, foram despejados em “contentores” de cimento, no bairro social do Olival. A chegada de 27 famílias de ciganos, com cerca de 120 pessoas, provocou o pânico, entre os habitantes da freguesia que encararam este realojamento com uma atitude de rejeição activa: a população desta periferia semi rural via a sua tranquilidade o seu futuro ameaçado. As páginas dos jornais descrevem a situação deste modo:

Foi uma bomba que nos puseram aqui; se os outros os expulsaram, nós vamos fazer o mesmo; se nos pusermos a discutir com eles, espetam-nos com uma chave de fendas nas costas e pronto.

Confrontados com a irreversibilidade da decisão do realojamento, os habitantes pediram a colaboração de outras freguesias, com o objectivo de “dividir o mal pelas aldeias”, chegando a ler-se em cartazes: “ciganos sim, mas tantos não!”.

Entre as dezenas de notícias difundidas pelos *media*, foram em pequeno número as que deram voz aos “excluídos”:

Eu morava em Francelos e tinha lá amigos. Tinha vizinhos que me conheciam e ajudavam [...] É que fica tudo longe do bairro; Gostava de ter uma casa bonita como esta, mas mais perto da zona do mar; A gente estava à espera deste dia. Viemos todos sem problema, só algumas pessoas é que se queixaram, mas é normal. Afinal, estamos a invadir a terra deles.

As memórias de um passado ao ar livre ainda se mantêm vivas e alguns hábitos ancestrais permanecem, embora as condições do bairro não sejam favoráveis. Uma aluna escreveu, a propósito da observação de uma fotografia:

Esta fotografia foi tirada no bairro do Olival. Estas pessoas são da minha família: o meu sogro, o meu sobrinho e os meus primos. Esta fogueira foi feita ao pé da minha entrada. O meu sogro não passa sem fazer uma fogueira, porque o meu sogro foi criado assim e está habituado à fogueira. Agora, que estamos em casas, custa adaptar-se. Tem de ser aos poucos [...]

Apesar da mudança de ambiente, os homens ciganos continuam a dedicar-se à cestaria e à recolha e venda de sucata, mas desde que vivem no bairro, queixam-se da dificuldade em exercer essas actividades. Alguns homens encontram-se detidos na prisão, há já alguns anos, devido a actividades ilícitas, relacionadas com furtos e tráfico de droga.

As mulheres ocupam-se do trabalho doméstico e dos filhos. As crianças de etnia cigana começam a frequentar a escola, na maior parte das vezes, numa idade tardia. O absentismo e o abandono escolar têm sido uma constante.

Existe um forte sentido de união entre este grupo de pessoas, nomeadamente, quando se trata de enfrentar a cultura dominante. No entanto, as relações no interior da comunidade cigana são, muitas vezes, marcadas por conflitos e violência. Todos pertencem ao grupo de ciganos denominado de “galegos”, diferentes dos chamados ciganos “portugueses”. Os ciganos “galegos” têm revelado mais dificuldades em integrar-se na sociedade do que os últimos.

METODOLOGIA/ESTRATÉGIAS: ENTRE A ESCOLA E O BAIRRO

Ao longo do caminho da sua história, os ciganos não têm deixado atrás, senão documentos produzidos por outros, tanto para o melhor, como para o pior, tanto para o real, como para o imaginário, e a memória colectiva reteve mais os aspectos lendários, que as certezas. (LIÉGEOIS, 1989, p.21).

O planeamento deste curso de alfabetização teve subjacente uma preocupação estratégica central: dar a voz aos alunos e torná-los os actores principais na escola.

Havia um mundo de coisas para aprender. A professora foi-se apresentando, confiando gostos, revelando fraquezas, traçando projectos, mas a língua portuguesa formava uma barreira que dificultava a comunicação. A empatia foi surgindo, dia a dia e os alunos começaram a sentir-se cada vez mais à vontade. Às vezes, alguém traduzia o discurso, numa língua inesperada, quase intransponível, a língua cigana. No decorrer do tempo, essa língua própria, qual refúgio, foi entreabrindo as portas, deixando-se penetrar. O entendimento é, agora, recíproco, estabelecendo-se cumplicidades, o que levou as alunas, a afirmar, em texto colectivo:

No início foi difícil, pois nós éramos reservadas, mas agora sentimo-nos à vontade com a professora. A escola é muito importante para as pessoas.

A existência de diferentes línguas, na escola, possibilitou, não só o contacto com a diversidade, como uma reflexão sobre a língua. Foi um passo, no sentido de valorizar a experiência dos alunos e conhecer as suas raízes culturais, abrindo-se caminho para o conhecimento dos mesmos, entre si.

Os seus nomes e os seus rostos, em fotografias, foram o ponto de partida para o universo da leitura e escrita. Desenhar as primeiras letras e escrever o nome constituiu-se como um desafio imenso. O desejo de conquistar a leitura e a escrita era evidente, mas o código do

alfabeto parecia indecifrável. Foi no “mundo da vida” que se encontrou a inspiração. Tal como diz Paulo Freire, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2000: 20 apud MACEDO et al., 2003:124). Foi assim, que as palavras *família, amigo, viola, cavalo, boneca, sapato, panela, janela [...]* despertaram e se entrelaçaram, nascendo muitas outras. Construiu-se uma rede de palavras geradoras, com sentido, através do uso integral de todos os sentidos. Aprendeu-se com o sabor das cerejas e dos marmelos, com os cheiros dos jacintos e dos cravos, com os sons da viola e das vozes e com muitos “tacteaes” e muitos olhares, também. Um aluno descreve a experiência deste modo:

No mês de Maio, a professora trouxe cerejas para ensinar as palavras com cê. Pode ser que se os alunos comerem as cerejas, não se esqueçam de como se escreve a palavra cereja!

Na intimidade da sala escurecida, vendo slides, fizeram-se viagens pelo mundo e constatou-se que realidades bem distantes estavam muito próximas. A Índia foi um dos “destinos” eleitos, permitindo descobrir as raízes mais profundas. Do bairro, vieram as imagens das colchas penduradas, dos cesteiros a “desramar” o vime, das crianças deitadas ao sol, da família à roda da fogueira, dos sorrisos nas janelas e muitas outras. Depois, em conjunto, avançou-se para o conhecimento da freguesia. Esta fase de conhecimento do meio revelou-se essencial para uma tomada de consciência das necessidades sentidas.

A festa tornou-se uma prática corrente, estando sempre no centro do interesse dos alunos, constituindo uma motivação para frequentar a escola. Quando se aproximava a data das festas, alguns alunos começavam a ser mais assíduos. Assim, para além das próprias festas do grupo (aniversários, dia da mulher, fim de ano), sentiam um gosto especial pelas festas realizadas, em conjunto, com outros cursos do Ensino Recorrente.³ Uma das razões apontadas relacionava-se com o facto de estas terem um maior número de pessoas:

Acho que é divertido. Acho não, tenho a certeza! Gosto com muita gente [...]; gosto de ver as velhotas a dançar, gosto de rir, gosto de ver as ciganas dançar que elas dançam muito bem [...]; nas festas me sinto bem. Gosto de dançar, de conhecer outras pessoas, de conversar com elas .

A música esteve sempre presente através das canções e da dança. As canções portuguesas e brasileiras saíram da escola e ecoaram no bairro. Os textos começaram a manifestar utilidade e houve, mesmo, quem pedisse cópias das canções para oferecer ao marido que estava preso. O clima de divertimento, vivido na sala de aula, manteve-se em equilíbrio com a necessidade de concentração nos trabalhos escolares. Exceptuando algumas semanas, em que um grupo de alunas assumiu o luto, viveu-se sempre um ambiente de alegria. Este grupo de alunas fez um acordo com a professora, no sentido de não se realizarem actividades festivas, na sala de aula, na presença das mesmas, nos períodos de luto. A negociação permitiu que não faltassem à escola. Este facto alterou um pouco o clima na sala de aula, mas as concessões foram recíprocas. Embora, na cultura cigana, o luto e as fotografias sejam inconciliáveis, na escola ultrapassou-se esse obstáculo, já que os trabalhos a realizar requeriam muitas vezes a sua utilização. A flexibilidade foi a opção assumida. O tema da mudança surgiu, quando as próprias alunas se confrontaram com o questionamento de algumas tradições. Reconheceram que a cultura cigana evoluiu através dos tempos, existindo algumas práticas que deixaram de

³ O Ensino Recorrente é uma modalidade de ensino que se destina a pessoas que não concluíram a escolaridade obrigatória dentro da idade normal (até aos 15 anos para o 1º ciclo e 18 para o 2º ciclo), possibilitando a obtenção de certificados e diplomas equivalentes aos que são atribuídos no ensino regular.

fazer sentido no contexto do mundo actual.

A presença das crianças nas aulas e nas festas constituiu-se como uma mais valia para cativar as mães para a escola, com evidentes efeitos positivos no processo de aprendizagem. Dado que, para a etnia cigana, toda a vida social se organiza em torno da família, considerou-se importante não separar o mundo das crianças do dos adultos, dois mundos indissociáveis. Inicialmente, o grupo soube equilibrar o número de crianças, diariamente, de modo a não perturbar o clima escolar e, assim, todos tiveram a possibilidade de “apresentar”, com orgulho, a sua prole à professora. Deste modo, algumas crianças aproveitavam para fazer os trabalhos escolares, ao lado das mães. Com efeito, em alguns casos, não teria sido possível a vinda das mulheres à escola, tal como se constata nos seguintes testemunhos:

Não tenho ninguém para cuidar deles, tenho que levar à escola [...]; com as crianças é mais divertido. Ajuda a passar o tempo. Se estiverem muitos, já não, já é chatice. Muitas vezes nós estamos e escrever e eles chateiam [...]; Se forem muitos, é confusão [...] [leva o seu bebé, o Paco, com 8 meses, para a escola; não podem ficar em casa, os bebés [...]; as crianças não vão ficar sozinhas em casa [...]

Quando o número de alunos aumentou, o número de crianças também aumentou, proporcionalmente. Por vezes, foi difícil gerir a situação. Em momentos de tomada de decisões, procurou-se uma discussão conjunta, tendo em vista uma maior interiorização das mesmas. O exercício democrático e o recurso à participação foram cruciais na construção do sentido crítico e de observação, propiciando uma reflexão e uma avaliação sobre as situações vividas:

Eu acho que a professora e os alunos dão-se bem. A primeira vez, a professora ficava confusa porque nós falávamos muito na aula, mas agora a professora já sabe lidar connosco.

A afectividade na relação qualificou a forma de estar com os alunos. De certo modo, também podemos falar em cumplicidade. As visitas constantes ao bairro proporcionaram um conhecimento profundo das vivências deste grupo de pessoas. A empatia cresceu, o contacto alargou-se aos maridos e outros familiares, primeiro, à entrada dos prédios ou à volta da fogueira, depois nas escadas e, por fim, sentados à mesa ou no sofá. Numa das habituais visitas, a professora cantou e tocou viola nas escadas de um dos blocos de habitação. Esta situação, gerou um tal clima de cumplicidade e envolvimento, que uma cigana viúva permaneceu no local, “transgredindo” a tradição do luto, que a obrigaria a recolher-se em casa. A língua cigana foi-se tornando cada vez mais familiar e a presença da professora não era sentida como uma intromissão. A relação de proximidade foi-se consolidando:

A professora é como se fosse família e assim é que deve ser...; Damo-nos bem, graças a Deus. Você parece minha mãe. Uma professora é como uma mãe. As minhas filhas quando mudam de professora choram [...]

No espaço do bairro, conversou-se sobre os mais variados assuntos, entre eles, a educação. Estas conversas foram importantes para sensibilizar as pessoas para a importância da escola. Alguns alunos só se matricularam depois de conhecerem a professora e de criarem uma relação empática com esta. Estes contactos com os membros da comunidade foram fundamentais para que as pessoas compreendessem que aprender pode não constituir uma ameaça à sua cultura.

Tendo em vista uma abertura à cultura cigana por parte dos outros professores da escola, desenvolveram-se estratégias para a realização de actividades conjuntas e a partilha de saberes. A aceitação da turma no espaço da escola passou por diferentes fases. Numa fase inicial, foi dominante a visão estereotipada da cultura cigana, que era considerada estranha e ameaçadora. Numa fase seguinte, assistiu-se a uma abertura e disponibilidade para iniciar um diálogo com a cultura cigana. Deste modo, na festa de encerramento do ano escolar, quando o curso de alfabetização foi referenciado, as mulheres ciganas vibraram de emoção, por verem reconhecido o seu estatuto de estudantes. Este reconhecimento constituiu uma motivação e um desejo de manifestar para o exterior as suas capacidades. Foi deste modo que surgiu a ideia da realização de uma exposição de fotografias, para a comunidade, sobre a experiência de dois anos de aprendizagem. O trabalho de legendagem das fotografias constituiu-se como uma oportunidade de reflexão e avaliação, tanto para os alunos, como para a professora. No dia da exposição, juntaram-se todos os alunos da turma, com os respectivos filhos e familiares e alguns amigos. A exposição fotográfica foi complementada com a projecção de um DVV, sobre momentos marcantes no percurso escolar. O impacto foi grande, tanto mais que o filme foi projectado no ecrã de cinema do salão cultural da freguesia.

Outra estratégia central neste processo de alfabetização refere-se à construção dos livros “Nós”. Estes livros constituíram-se como manuais específicos de apoio à aprendizagem. A ideia surgiu de uma necessidade sentida pelos alunos. Consistem em 7 *dossiers* fotocopiados que reúnem palavras geradoras, frases e imagens significativas para o grupo, bem como algum material explorado na aula, sobre os diversos conteúdos programáticos das três áreas de estudo: Língua Portuguesa, Matemática e Mundo Actual. Uma das estratégias utilizadas para a elaboração dos *dossiers* foi o recurso à fotografia digital, através de imagens dos alunos, em situações sugeridas por estes e pela professora. Nos primeiros livros, as palavras geradoras e as frases aparecem em 4 línguas: português, língua cigana, marroquino e inglês. Os *dossiers* foram apropriados por cada um dos alunos, como os seus livros e passaram a ser partilhados por outros elementos da comunidade. Estes livros foram elos de ligação entre a escola e o bairro. Os testemunhos de alguns alunos ilustram o impacto destes manuais:

Não deu trabalho nenhum, deu um bocadinho, mas valeu a pena para aprender. Às vezes, tenho vontade e pego o livro [...];

[...] tenho todos guardados [...];

[...] tenho tudo guardado de recordação, o convite, tudo ali, tudo guardado [...];

[...] gostei muito. Ainda os tenho. O primeiro livro parece que o cheguei a fazer todo[...]

Durante as interrupções escolares, ou quando os alunos faltam, os livros “Nós” são o elemento de ligação com a escola. Uma das alunas aprendeu a ler, em casa, com o auxílio dos livros. Por motivos de saúde, esta jovem de 25 anos deixou de frequentar a escola, durante dois meses. Quando regressou já lia. Perante a admiração da professora, a justificação foi elementar: tinha estudado pelos livros.

AS APRENDIZAGENS: A EDUCAÇÃO COMO FACTOR DE PROMOÇÃO DE UM DESENVOLVIMENTO INTEGRADO

É sabido que a escola não se revela atractiva sobretudo para aqueles que a procuram já em

fase adulta. Deste modo, tornou-se um objectivo fundamental transformar a escola num espaço em que a educação tem um significado amplo e que acolha o desejo de aprender e que compense alguns constrangimentos inerentes às vidas difíceis de pessoas que vivem quotidianos de pobreza e exclusão: deixar os filhos a chorar em casa, abandonar o assado no forno, apanhar frio e chuva, perder a telenovela, entre muitos outros. Sendo assim, trata-se de superar a “forma escolar”, ancorada nos programas inflexíveis e assumir o contexto dos alunos como cais de partida para aprendizagens, ricas de sentido e de utilidade social. Compete ao educador acompanhar os itinerários dos alunos, aproveitando cada balanço dos mesmos, para que estes despertem os sentidos e ampliem os horizontes.

No fim do ano lectivo, os alunos tiveram oportunidade de discutir um texto, da autoria de um cigano, acentuando a importância do papel da Educação no combate à exclusão, em que afirma:

[...] estamos profundamente conscientes, do papel que tem a educação no nosso futuro imediato. A cultura torna os homens livres. A falta de formação, a pobreza intelectual, ou o analfabetismo, são terreno propício para a colonização cultural, para a escravidão e para, deste modo, prolongar a injustiça e a opressão. Os povos ignorantes podem ser facilmente manipulados. Os poderosos abusaram sempre dos pobres, dos famintos e dos analfabetos. Só quando o homem abre os olhos para outras fontes de informação e quando a Educação lhe dá possibilidades de escolha, é que se pode dizer que começa a transpor o limiar da liberdade. (HEREDIA, 1985, p.17).

A presença de alunos não-ciganos na aula enriqueceu a discussão, muito participada, sobre o tema. Questionaram-se estereótipos e elevou-se a auto-estima. Foi unânime a opinião de que a educação é um factor determinante para a afirmação dos direitos e para a conquista de um lugar na sociedade.

A escola não deverá demitir-se da sua função educativa numa concepção mais global, contribuindo para a promoção do desenvolvimento integrado de todos. E quem sabe um dia:

[...] a escola deixará de ser talvez tal como nós a concebemos, com estrados, bancos, carteiras: será talvez um teatro, uma biblioteca, um museu, uma conversa. (TOLSTOI, apud TORRADO, 1994:29).

A MOTIVAÇÃO PARA A FREQUÊNCIA DA ESCOLA

Após um período inicial em que foi manifesta uma atitude de contenção e até mesmo de cumprimento de uma “obrigação” (RMG), os alunos foram-se identificando com a escola e desenvolvendo um processo de apropriação do espaço escolar. Na fase final, já referenciavam a escola como um lugar de afectos, um sítio onde se abriu um leque de possibilidades, como aprender a ler e a escrever, alargar conhecimentos, desenvolver o gosto por outras formas de ser e de estar, criar espaços de convivialidade, enriquecer formas de expressão ou simplesmente resolver os problemas quotidianos como, por exemplo, tirar a carta ou saber decifrar as contas da água e da luz [...] Damos a palavra aos alunos:

Eu gosto muito de escrever e ler, gosto de desenhar e pintar e de ouvir música e de ouvir a professora a cantar, isso é o que eu gosto mais! [...]; gosto muito da escola, porque eu quero aprender, porque acho muito divertido, porque a professora é muito divertida, eu gosto dela. Gosto muito de desenhar e pintar [...]; gosto de aprender para saber alguma coisa na vida. A escola ensina coisas que eu não sabia antes. Muitas coisas antigamente não sabia [...]; gosto de aprender, gosto de

escrever, de estar com os alunos [...]; gosto de vir à escola, para saber escrever e ler e ouvir a professora a falar. Gosto de tudo. Gosto de conversar, de ouvir música [...]; «gosto de aprender, de escrever, de ouvir, gosto de você. Às vezes estou triste, chego à escola e fico bem [...]; gosto da escola, porque aprende-se a ler e a escrever e a falar melhor. É bom aprender um pouco de tudo [...]; eu gosto da escola porque eu gosto de aprender mais coisas [...]; eu preciso de ler, porque quando preciso tenho que mandar alguém ler e assim lia eu [...]; gostava de aprender a ler e a escrever para ninguém nos enganar. Algumas pessoas enganam [...]; para o ano gostava de ter o diploma [...]; Dizem que é bem, estudar e escrever para um dia tirar a carta. E não é só! Para ler as cartas da água e da luz que é muito bom [...];

AS APRENDIZAGENS, NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS

A aprendizagem foi-se constituindo como um objectivo, progressivamente, ao longo destes dois anos. A consciência dos resultados por parte dos alunos, vai-se revelando aos poucos, geralmente associada a um sentimento de contentamento e de realização pessoal, de quem consegue, com sucesso, atingir as metas propostas. Estes pequenos passos constituem um contributo positivo para a construção da auto-estima, um elemento indispensável no processo de desenvolvimento pessoal e social.

Aprendi o meu nome, o a, o i, também aprendi o u [...]; sei fazer as letras que eu não sabia e sei fazer as fichas. A primeira vez não sabia fazer o nome e agora já sei. Sei ler algumas palavras, mas algumas são difíceis, mas está lá a professora para me ajudar. Aprendi muito, porque não sabia fazer nada [...]; aprendi a escrever o meu nome, a fazer letras, letrinhas [...]; aprendi o meu nome e já sei ler um bocadinho e muitas letras já conheço e junto [...]; o nome, coisas que eu não sabia, a escrever palavras [...] viola [...]; na escola aprende-se a ler e a falar e ajuda a passar o tempo e muitas coisas [...]; eu aprendi coisas que eu não sabia, como por exemplo, escrever melhor, ler melhor e ver que as pessoas mesmo sendo diferentes se podem dar bem [...]; eu sinto que aprendi mais e algumas letras que já não me lembrava [...]; por exemplo, aprendi o meu nome, já sei copiar, já sei contar e escrever até 20 [...]; eu na escola aprendi de tudo. Cada dia que passa aprendemos mais coisas novas [...]; acho que aprendi o bastante, não sabia muito de matemática, mas agora acho que aprendi um pouco de matemática [...]; na escola aprendi muitas coisas e aprendi o que não sabia [...]

De salientar, mais uma vez, a função da escola como espaço educativo, em que para além da aprendizagem de conteúdos, funciona como um espaço de “conversa” e como agente na mudança de convicções, no preenchimento de lacunas, na aquisição de outros saberes, no alargamento de horizontes [...]

AS MUDANÇAS PROVOCADAS PELAS APRENDIZAGENS

Após dois anos de aprendizagens, podem observar-se sinais de mudança, na vida das pessoas. Algumas alunas já escrevem o nome, outras sabem ler e escrever, outras dominam as operações ou a tabuada, aplicam os verbos, assinalam os continentes... No entanto, as grandes mudanças são, sobretudo, aquelas, que resultaram das aprendizagens mais subtis, cujo valor total, será, certamente, superior à soma das partes. Mais do que uma soma, é um produto que nasceu da expressão de afectos e de outros factores, não menos singulares e plurais, como as complicasidades, as partilhas, os desafios, as discussões, as tensões, os questionamentos...

Estamos conscientes da dificuldade em medir os impactos da escola na vida das pessoas.

Todavia, consideramos que as representações da vivência deste processo por parte dos alunos podem dar-nos algumas pistas sobre a importância desta experiência na sua vida:

A minha vida é diferente agora, porque a escola mudou tudo. Quando não andava na escola, não saía de casa. Só trabalhava e depois deitava [...]; mudou para bem porque agora conheço as letras, gosto das pessoas, vivo bem com a vossa raça, agora. Agora sei conversar, agora falo melhor. A primeira vez que fui à escola não sabia o que ia fazer, nem imaginava [...]; mudou um bocadito. Me diverti. Antes, só estava dentro de casa e assim. Não é só arrumar e estar dentro de casa, a gente também tem que sair um bocadito [...]; muitas coisas que eu não sabia sei agora. Dantes não ia às festas e agora vou [...]; mudou um bocadito do tempo. Dantes, ficava o tempo todo em casa [...]; a minha vida mudou em algumas coisas. Já sei ler e escrever melhor, coisa que eu não sabia fazer, já faço as compras com mais facilidade [...]; sinto que a minha vida mudou, porque antes eu não saía de casa e agora tenho saído para as festas da escola [...]; antes não ia a festas e agora vou [...]; já sei dar mais valor às professoras e professores pois se não é fácil ensinar as crianças, os adultos ainda menos [...]; sinto que tenho um dever que antes não tinha. Todos os dias tenho que ir à escola e foi isso que mudou na minha vida [...]; eu quando vim à escola eu não conhecia a professora e agora estou mais feliz porque conheci novas pessoas.

É um facto que estas mulheres ciganas, geralmente confinadas ao espaço doméstico, passaram a ter contacto com outras pessoas, sem a presença dos maridos. Não obstante, não é somente a situação da mulher, nesta comunidade específica, que se altera. Até à data, os homens parecem aceitar essa “liberdade” recente, concedida às mulheres estudantes:

O meu marido acha bem. Eu doutra vez assinei o meu nome e ele ficou todo contente [...]; o meu marido quer que eu vá à escola. Ele telefona e pergunta se eu fui à escola, como é que correu [...] (o marido está preso); eu quando venho à escola, o meu filho fica a chorar e o meu marido fica a entretê-lo, porque ele gosta que eu vá à escola.

Apesar da existência de um efectivo controle, por parte dos homens, relativamente ao comportamento das mulheres, verificam-se indícios da conquista de alguma autonomia. No último Natal, a data prevista para a realização da festa dos cursos do Ensino Recorrente coincidiu com a data da festa das crianças das escolas da freguesia. Apesar de se tratar da festa dos filhos, as alunas preferiram a sua própria festa, pelo que contaram com o apoio dos maridos para acompanhar as crianças, libertando-as de uma tarefa habitualmente desempenhada pelas mães.

Outro efeito indirecto deste processo foi a inscrição na escola de crianças, na idade própria (6 anos), pela primeira vez. Prevê-se que, este ano, voltem a entrar mais, devido a uma mudança positiva nas expectativas em relação aos filhos, em que a escola passa a fazer parte dos projectos futuros.

Gostava que aprendessem a ler e a escrever para um dia serem alguma coisa na vida [...]; têm que andar na escola, que eu gosto muito da escola e eles também têm que gostar [...]; gostava que ele continuasse a estudar. Se quiserem seguir outras profissões, a gente deixa [...]; gostava que eles tivessem uma profissão, que era o meu sonho. Eu não quero que elas saiam da escola. Se elas querem, vão trabalhar [...]; eu gostava que os meus filhos tivessem um futuro melhor do que eu tive. Espero que eles possam ter mais estudos e que um dia sejam o que eles querem para a sua vida [...]; eu gostaria que os meus filhos soubessem escrever e ler bem [...]

As reuniões de pais ganharam, também, outro colorido, com a presença de algumas mães ciganas. Deste modo, constata-se um grau de adesão maior às actividades extra-escolares, promovidas pela escola do 1º ciclo (passeios, festas, feira de produtos locais). As crianças começaram, também, a almoçar na cantina da escola. Para isso, as mães deslocaram-se à Junta de Freguesia para que lhes fossem fornecidas as senhas do almoço. Uma funcionária da Junta, participante nas manifestações de repúdio aos ciganos, em Setembro de 2001, admite haver mudanças positivas. São pequenas grandes mudanças, no caminho de um itinerário, traçado pelas próprias pessoas.

A EXPERIÊNCIA DA DIVERSIDADE

Como se constata nos testemunhos seguintes, a diversidade cultural do grupo favoreceu a aceitação e valorização da diferença e a experiência da possibilidade de estabelecimento de um diálogo entre culturas. Para além do enriquecimento produzido pelo contacto com diversas formas de estar, comunicar, pensar e agir, inerentes às diversas culturas, é também nesta interacção que se (re)constróem as identidades e o respeito pela alteridade. (Peres, 2000).

Nós somos amigos, damo-nos muito bem, mesmo os que não são ciganos, nunca houve barulho entre nós, nem eu tenho nada contra isso. Se eles se dão muito bem com os ciganos, nós também. Nós não somos racistas, somos todos iguais [...]; damo-nos bem. A Amina [aluna de nacionalidade marroquina] também se deu bem com a gente. Gostei de conhecer pessoal que nós não conhecíamos. Gosto mais da escola quando está a Amina. É divertida. Há muitas pessoas que são racistas, mas ela e os outros [colegas] não são [...]; damo-nos bem. A gente gosta igual. Quando a Dona Rosa [aluna “lusa”] foi embora, a gente ficou triste [...]; Damo-nos todos bem, mesmo havendo pessoas que não são da mesma raça [...]

O discurso dos alunos revela o reforço da individualidade, através do reconhecimento do outro e o prazer da descoberta da possibilidade de diálogo. Para a análise do conteúdo destes depoimentos recorreremos ao contributo de Alain Touraine:

No fundo, a melhor escola, tal como a melhor cidade, é aquela que põe em contacto os indivíduos mais diversos. Quanto menos heterogénea for a escola, social e culturalmente, melhor conseguirá desempenhar o seu papel de despertar das personalidades que se formam através da comunicação e não através da repetição de códigos geradores de distância e hierarquia. Aproveitemos a oportunidade representada por tantos alunos de origens culturais diversas nas escolas para admitirmos aquilo que, já actualmente, as escolas vêm fazendo, melhor do que se pensa: a comunicação entre heranças, projectos e individualidades diferentes. (TOURAINÉ, apud PERES, 2000:103).

RUMO À CONSTRUÇÃO DE UM PROJECTO DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO: DA ESCOLA PARA O BAIRRO

A metodologia e as estratégias utilizadas no decurso do processo de alfabetização conduziram a um alargamento da consciência de si e das necessidades sociais dos alunos. A centralidade do conceito de participação proposto por Paulo Freire e a sua operacionalização ao longo de todo este processo desencadeou o envolvimento das pessoas em questões mais abrangentes da vida social e que vão para além da escola, no sentido institucional estrito.

Com efeito, à medida que o aumento do número de crianças na sala de aula criou uma situação de difícil gestão, os alunos foram discutindo e sugerindo propostas para resolver o

problema, no âmbito das respostas sociais ao nível comunitário:

Era ter ali um infantário para as crianças. Enquanto as mães estão a estudar, podia ter ali um cantinho, para as crianças [...]; Eu acho que deviam fazer um infantário na escola onde nós estudamos. Isso era o que nós precisávamos para os nossos filhos estarem perto de nós, porque assim nós estávamos nas aulas sem nos preocupar [...]; [...] devia-se fazer uma coisa ali para brincar. As mulheres que têm filhos e não têm a quem os deixar, levavam e eles ficavam ali a brincar. Tinha que ficar alguém, um adulto, uma empregada ou assim [...]; Eu sugeria que fizessem uma pequena creche para as crianças, para deixarem as mães aprender a ler e escrever em paz [...].

Estas sugestões e ideias constituíram um ponto de partida para a reflexão sobre um projecto colectivo de acção local, pois é ao nível do espaço vivido e das múltiplas dimensões da vida quotidianas, que podem operar-se as pequenas mudanças resultantes de negociações e de aproveitamento de oportunidades, numa articulação entre o instituído e o instituinte, o existente e o que é necessário construir. A construção colectiva surge, deste modo, como uma metodologia de trabalho com um potencial de transformação a diferentes níveis:

Ao nível da pessoa, favorece a restauração da identidade; ao nível das sociabilidades locais permite a inserção nas redes de proximidade; ao nível societal contribui para a integração na sociedade organizada. (FREYNET, 1996).

Em conclusão: a concepção de um projecto de intervenção local segundo estes três eixos analíticos decorre, assim, da dinâmica criada a partir de um modelo alternativo de escola com base em novos paradigmas. Esta nova escola será um espaço em que todos os elementos da comunidade têm lugar: homens, mulheres, crianças, jovens e velhos, enquanto cidadãos. Como afirma Correia:

Uma escola que se pensa como um espaço de formação de cidadão, mas principalmente como espaço de exercício de uma cidadania que não se limita à aprendizagem da disciplina e das regras [e investe] no desenvolvimento de uma política de animação comunitária atenta à gramática das formas de vida e sensível às sensibilidades que se constroem na diferença. (CORREIA apud MONTENEGRO, 2003: 95).

REFERÊNCIAS

- CORREIA, José Alberto. **Relações entre escola e comunidade:** da lógica da exterioridade à lógica da interpelação, Aprender, Portalegre: ESEP. In: MONTENEGRO, Mirna (2003), *Aprendendo com ciganos, Processos de Ecoformação, Educa-formação*, Coimbra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **A importância do acto de ler** – em três escritos que se completam 3 ed., São Paulo: Cortez Editora. In: MACEDO, Eunice; VASCONCELOS, Lurdes; EVANS, Manuela; LACERDA, Manuela; PINTO, Margarida Vaz (2003). *Revisitando Paulo Freire, sentidos na educação*, Lisboa: Edições Asa, 2000b.
- FREYNET, Marie-France. **Les Médiations du Travail Social, Chronique Social.** Lyon, 1996.
- HEREDIA, Juan de Dios Ramirez. **En defensa de los mios.** Madrid, 1985.
- LIEGEOIS, Jean-Pierre. **Ciganos e Itinerantes.** Lisboa, 1989.

PERES, Américo Nunes. **Educação Intercultural Utopia ou realidade?** Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves), 2 ed. Porto: Profedições, 2000.

TOLSTOI, Leon. In: Torrado, António. **Da escola sem sentido, à escola dos sentidos, Civilização.** 2 ed. Porto, 1994.

TOURAINÉ, Alain. **Carta aos socialistas.** In: PERES, Américo Nunes (2000), Educação Intercultural Utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (GENEBRA e CHAVES), Profedições, 2 ed. Porto, 1996.