

Repositório ISCTE-IUL

Deposited in *Repositório ISCTE-IUL*:

2022-11-04

Deposited version:

Publisher Version

Peer-review status of attached file:

Peer-reviewed

Citation for published item:

Baptista, B. & Mendes, M. M. (2020). Perceções dos estudantes ciganos e dos técnicos dos projetos: escolhas sobre as trajetórias escolares de continuidade ao nível do ensino secundário. In Olga Magano e Maria Manuela Mendes (Ed.), *Ciganos em Portugal, Espanha e Brasil: analisando contextos, demandas e processos*. (pp. 129-141). Lisboa: Cies-Iscte.

Further information on publisher's website:

file:///C:/Users/cmsbl/Downloads/Ciganos_em_Portugal_Espanha_e_Brasil_Analisando_co.pdf

Publisher's copyright statement:

This is the peer reviewed version of the following article: Baptista, B. & Mendes, M. M. (2020). Perceções dos estudantes ciganos e dos técnicos dos projetos: escolhas sobre as trajetórias escolares de continuidade ao nível do ensino secundário. In Olga Magano e Maria Manuela Mendes (Ed.), *Ciganos em Portugal, Espanha e Brasil: analisando contextos, demandas e processos*. (pp. 129-141). Lisboa: Cies-Iscte.. This article may be used for non-commercial purposes in accordance with the Publisher's Terms and Conditions for self-archiving.

Use policy

Creative Commons CC BY 4.0

The full-text may be used and/or reproduced, and given to third parties in any format or medium, without prior permission or charge, for personal research or study, educational, or not-for-profit purposes provided that:

- a full bibliographic reference is made to the original source
- a link is made to the metadata record in the Repository
- the full-text is not changed in any way

The full-text must not be sold in any format or medium without the formal permission of the copyright holders.

Capítulo 7.

Perceções dos estudantes ciganos e dos técnicos dos projetos Escolhas sobre as trajetórias escolares de continuidade ao nível do ensino secundário

BRUNO BAPTISTA

Mestre em Sociologia pelo Iscte

bruno.m.s.baptista@gmail.com

MARIA MANUELA MENDES

Professora e Investigadora, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte) e FAUL, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

mamendesster@gmail.com

Resumo: Neste texto apresenta-se uma análise em que se procura confrontar as perceções dos estudantes ciganos e as dos coordenadores e técnicos dos projetos Escolhas sobre as trajetórias escolares de continuidade no ensino secundário por parte dos alunos ciganos na Área Metropolitana de Lisboa. Neste contexto e tendo por base uma análise exploratória de pendor qualitativo, analisam-se principalmente as perceções sobre os fatores motivadores e desmotivadores para a continuidade escolar, mas também os obstáculos, principais impactos, assim como, as dificuldades e desafios que se colocam no plano da intervenção social. Os dados que suportam esta análise foram recolhidos através de 18 entrevistas semi-diretivas a alunos ciganos inscritos no ensino secundário e entrevistas realizadas a técnicos e coordenadores de 5 projetos Escolhas localizados na Área Metropolitana de Lisboa

Palavras-chave: Projectos Escolhas; perceções; Ciganos, trajetórias escolares

Abstract: This text presents an analysis that seeks to confront the perceptions of Roma students and those of the coordinators and technicians of the Escolhas projects on the school trajectories of continuity in secondary education by Roma students in the Lisbon Metropolitan Area. In this context and based on an exploratory qualitative analysis, perceptions about the motivating and demotivating factors for school continuity are analyzed, but also the obstacles, main impacts, as well as the difficulties and challenges that arise in the plan of social intervention. The data supporting this analysis were collected through 18 semi-directive interviews with Roma students enrolled in secondary education and interviews with technicians and coordinators of 5 Escolhas projects located in the Metropolitan Area of Lisbon,

Keywords: *Escolhas* projects, Roma; perceptions; school trajectories.

Introdução

Este texto¹ tem por base uma análise exploratória de índole qualitativa e que se realizou no âmbito do projeto EDUCIG – *Desempenhos escolares entre os Ciganos: Investigação-Ação de projeto de Co-Design* (CIES-Iscte), durante o ano de 2019 e 2020², que está a ser desenvolvido no quadro do Cies-Iscte e é financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Neste contexto de análise pretende-se estabelecer uma espécie de confronto analítico entre as perceções dos técnicos/coordenadores de alguns projetos do programa Escolhas sediados na Área Metropolitana de Lisboa (AML) e as perceções destes estudantes, no que concerne sobretudo aos fatores-chave para a continuidade dos percursos escolares. Além desta dimensão, a análise focalizar-se-á ainda nos impactos dos projetos e nas dificuldades e desafios que se colocam à intervenção.

Antes da realização das entrevistas aos técnicos e coordenadores dos projetos Escolhas, foi feito um levantamento de todos os projetos do Programa *Escolhas* sediados nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto e foram estabelecidos contatos diretos com o intuito de aferir quais os que efetivamente intervinham junto de pessoas e famílias ciganas.

O Programa Escolhas é um programa que se inscreve na esfera da ação do Alto Comissariado para as Migrações (ACM) e teve início em 2001, vocacionado para a promoção da inclusão social de crianças e jovens oriundas de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, contando, na atual geração do programa, com 104 projetos distribuídos pelo território nacional. Os seus objetivos são promover o sucesso escolar, formação profissional, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e traçar e acompanhar projetos de vida de jovens socialmente excluídos, apostando nas suas capacidades. O seu público alvo é composto por crianças e jovens entre os 6 e os 25 anos de idade, sendo que cada projeto pode definir um intervalo menor de idades.

Na atualidade o programa encontra-se já na sua 7ª geração, registando 104 projetos, 36 estão localizados na Área Metropolitana de Lisboa (AML), sendo que 24 afirmaram, no momento da candidatura, estarem inseridos num território com população cigana. No entanto, nem todos acabaram por ter entre os inscritos jovens e famílias de etnia cigana e os projetos identificados com participantes de etnia cigana contam maioritariamente com a participação de crianças que frequentam o ensino primário ou básico. Foram entrevistados 6 coordenadores e 1 técnico de 5

¹ Agradecemos os comentários e contributos pertinentes da Professora Doutora Olga Magano e da Doutora Susana Batista, que foram incorporados na redação deste texto ainda de caráter exploratório.

² Este projeto está a ser desenvolvido no quadro do CIES-Iscte, e é financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

projetos diferentes, sendo que 4 projetos se localizam no concelho de Lisboa, 1 na Amadora e 1 em Cascais.

As entrevistas realizadas, de carácter semi-estruturado, procuraram conhecer a perspetiva dos interventores sociais no que concerne aos contextos vivenciais de algumas crianças e jovens ciganos, apreender os seus trajetos de vida, aspirações e experiências escolares e compreender os modos de funcionamento, atividades e impactos dos projetos Escolhas junto das crianças, jovens e respetivas famílias.

Além das entrevistas aos coordenadores e técnicos dos projetos Escolhas da AML, foram realizadas 18 entrevistas a alunos ciganos da AML. O guião destas últimas entrevistas é mais extenso e compreende um leque maior de questões, pelo que serão selecionadas apenas as dimensões de análise mais focadas nas perceções sobre os fatores de continuidade dos percursos escolares. Desta forma, o objetivo do presente artigo passa por confrontar as perceções sobre experiências e situações descritas pelos técnicos e coordenadores dos projetos com as visões dos jovens ciganos com um percurso de continuidade escolar (ao nível do ensino secundário).

1. Contexto teórico e empírico de partida

De acordo com Magano e Mendes (2016), atualmente o cumprimento do 1º ciclo é um fenómeno generalizado entre as pessoas ciganas das áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto e existe um aumento da frequência em creches, jardins de infância e centros de apoio ao estudo. Os problemas passaram a residir sobretudo nas transições de ciclo, marcadas pelo insucesso, falta de aquisição das competências necessárias e na perceção generalizada de que a escolaridade obrigatória não é uma prioridade (Abrantes, 2008). Atendendo aos dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, para o ano letivo 2016/2017 (DGEEC, 2018), verifica-se que a percentagem de abandono dos alunos ciganos matriculados em escolas do ensino público no 1º ciclo é residual (2,2%), mas aumenta consideravelmente no ciclo seguinte (para 11,3%), sendo na área metropolitana de Lisboa que os níveis de abandono são os mais elevados do país (atingindo os 29% no Ensino Secundário). No final do Ensino Básico (3º ciclo), a maioria dos alunos ciganos matriculados nas escolas do país tem pelo menos uma retenção (58%), peso que desce para perto de um terço no ciclo seguinte, o que indica que muitos abandonaram nessa transição. Os níveis de insucesso mais elevados registam-se na AML (75% dos alunos ciganos têm pelo menos uma retenção no 3º ciclo e 53% no ensino secundário), seguido do Norte (59% no 3º ciclo e 46% no ensino secundário). A escolaridade obrigatória por lei, fixada no final do ensino secundário (12º ano) ou até ao décimo oitavo aniversário, é ainda uma reali-

dade longínqua para muitos dos jovens ciganos, sobretudo entre aqueles que percecionam a escola como um local para crianças e adolescentes, não para jovens adultos ou adultos (Magano & Mendes, 2016). Em idades mais avançadas e em contexto europeu, a percentagem de ciganos a abandonar a escola entre os 18 e os 24 anos varia entre 72% na República Checa e 93% na Roménia, França, Espanha, Portugal e Grécia. A maioria abandona a escola antes de conseguir um grau secundário. Na verdade, os baixos níveis de escolaridade têm um impacto na obtenção de emprego, sendo que o desemprego é 3 vezes maior entre os ciganos, ainda que 74% dos desempregados ciganos afirmem que estão à procura de trabalho (García-Carrión, Molina-Luque, Roldán & 2017).

De facto, a pobreza, estruturas familiares e as condições de vida que marcam os modos de vida de muitas famílias são os antecedentes principais das situações de risco escolar. Mas a escola, a sociedade local onde se insere a família e a escola, os fatores individuais/pessoais também são relevantes (Mendes, Magano & Costa, 2020). A transição do ensino básico para o secundário é por vezes identificado como um período conturbado, de ansiedade e falta de motivação. O *background* dos estudantes tem um grande impacto. Desemprego, rendimentos baixos e pouca escolaridade das famílias estão associados ao risco de abandono escolar, bem como a falta de participação e o apoio dos pais, as retenções e notas baixas e o contexto socioeconómico da população escolar. Acresce que os percursos escolhidos antes e durante o secundário têm também um impacto importante na inclusão/exclusão escolar (García-Carrión, Molina-Luque & Roldán, 2017).

2. Aproximação aos contextos de intervenção

Em relação aos territórios onde os projetos estão inseridos, a maioria são compostos por bairros sociais, caracterizados pela falta de serviços e equipamentos de proximidade (segurança social, escolas, juntas de freguesia, serviços de saúde), equipamentos de comércio, lazer e espaços verdes, registando problemas de sobrelotação, precariedade, falta de exemplos de sucesso, desemprego, baixa escolarização (com situações de analfabetismo e iliteracia digital) e taxas significativas de desocupação e estratégias sobrevivência baseada na economia paralela. Acresce ao descrito, que estes territórios são alvo de uma estigmatização que condiciona ainda mais as relações com o exterior. Mas a estes territórios são também imputados atributos positivos: a interajuda, o espírito bairrista enquanto gerador de dinâmicas sociais, a confiança e a amizade.

O aprisionamento, a segregação territorial e a estigmatização são fenómenos que marcam estes territórios de intervenção.

Estão aqui neste bairro, neste contexto que os aprisiona um bocado, é um ambiente castrador e regulador – a cultura de bairro, a falta de casos de sucesso...

(Técnica, Amadora)

Em 2018 levámos pela primeira vez jovens de 12, 13 anos à praia. Não sabiam que a água era salgada. Têm tudo aqui [Bairro Padre Cruz, Carnide] dentro, nascem aqui, não precisam de sair do bairro para nada. O máximo que iam, o passeio mais espetacular era ao centro comercial Colombo, que é aqui atrás.

(Coordenadora, Lisboa)

Na Torre há uma mudança de paradigma clara. Desde que foi feito o festival vão pessoas de máquina a fotografar as empenas. Mas quando vais falar com as pessoas, a maior parte delas são estrangeiras. Isso foi uma mudança brutal, mas é raro o cascalense que vai ao bairro da Torre e fica na boa a tirar fotos. É mesmo uma questão de estigma.

(Coordenador, Cascais)

Todos os projetos Escolhas entrevistados são largamente conhecidos e legitimados nos territórios onde estão inseridos e têm uma procura e adesão significativa por parte dos jovens e das suas famílias. O número de inscritos difere de projeto para projeto, sendo que o projeto que mais inscritos tinha no final da geração anterior rondava os 400 inscritos.³

Em relação aos inscritos de origem cigana, os valores também variam, mas é consensual a opinião de que há uma maior participação de rapazes, sobretudo de crianças. Importa salientar que os jovens ciganos deixam de frequentar os espaços mais cedo que os restantes jovens, principalmente as raparigas, em virtude da assunção de tarefas familiares e do maior controlo social a que estão sujeitas. Excetuando um dos projetos (localizado em Cascais), cujo público alvo são sobretudo os adolescentes e jovens adultos, os projetos revelaram uma falta de interesse por parte dos adolescentes e uma maior facilidade em cativar as crianças, ciganas. Os inscritos de origem cigana foram caracterizados pelos coordenadores e técnicos dos projetos como uma certa desfiliação face à escola, registando-se uma elevada inserção nos Cursos de Educação e Formação (EFAs) e no Programa Integrado de Educação e Formação (PIEFs), assim como, elevadas taxas de absentismo e insucesso escolar, detendo projetos de vida não estruturados e registando-se a ausência falta de casos de sucesso.

³ Para a realização de qualquer atividade no contexto do projeto é necessária uma inscrição por pessoa. O número de inscritos contabiliza todas as pessoas que realizaram inscrição, o que não significa que frequentem os projetos com uma periodicidade regular.

Uma das entrevistadas afirma o seguinte:

Chegam ao 5º, muitos não sabem ler nem escrever, deparam-se com muitas disciplinas, uma carga horária excessiva, muitos professores, trabalhos de casa. Os pais também não insistem, porque para eles o abandono também foi precoce, se alguma vez tiveram na escola.

(Técnica, Projeto na Amadora)

3. Fatores motivadores para a continuidade escolar

As respostas dos técnicos dos projetos Escolhas apontam como fatores motivadores para a permanência e continuidade dos percursos escolares, as relações interpessoais de amizade, a afirmação identitária, o desejo de um futuro melhor e por fim, a função lúdica e libertadora da escola.

Eles gostam. Da parte lúdica da escola. Eles não estão habituados a estar sentados, às regras. Mas eles gostam. A escola até é algo libertador para eles. Porque na escola podem ter comportamentos que não podem ter no bairro. Falam com toda a gente (...), a escola até acaba por ser algo libertador para eles.

(Coordenadora, Amadora)

Alguns dos entrevistados revelam representações estereotipadas sobre as pessoas ciganas no que se refere à relação com a instituição escolar, evidenciando o desinteresse e a desresponsabilização parental.

Sim. A grande maioria está inscrita na escola, mas isso vale o que vale. Há muito absentismo, não há uma valorização por parte das famílias, não há acompanhamento e responsabilização parental.

(Coordenadora, Lisboa)

Para os alunos, ainda de acordo com a perspetiva dos técnicos, a escola é vista como uma perda de tempo e um risco de serem catalogados como *brancos* ou *senhores* (não ciganos) por terceiros. Os próprios técnicos apontam as dificuldades e a pressão a que são sujeitos os que têm trajetórias escolares mais prolongadas.

(...) “Estão sempre a gozar comigo, ah tens mania que és doutor, que és mais esperto que a gente”. Faziam-lhe bullying por estar a estudar. Como se fossem valores contraditórios. Que não têm que ser. Eu acho que o medo é esse, a partir do momento em que tens mais educação achares que a cultura que te trouxe até aqui é de ser perdida, quando não, até deve ser valorizada.

(Coordenador, Cascais)

Mas a dualidade integração/assimilação também é afluada por uma das entrevistadas:

Nós dizemos que eles não se integram. Quando digo nós, digo a sociedade, a maioria. Eles não se integram, mas também este querer que eles se integrem é um pedido inconsciente da nossa parte que eles se aculturem, que percam a cultura deles.

(Coordenadora, Lisboa)

Estas percepções estão, em parte, em consonância com algumas das manifestadas pelos jovens ciganos. Antes de mais, importa clarificar que existe uma diferenciação entre o contexto de intervenção destes técnicos, que de uma forma geral lidam, principalmente com casos de abandono e insucesso escolar e a situação escolar dos jovens entrevistados. Em contraposição, os entrevistados ilustram casos de continuidade escolar, na medida em que evidenciam um percurso escolar ao nível do ensino secundário. Para os alunos entrevistados, a escolaridade é percebida como indispensável para assegurar um emprego, um futuro estável e para a construção de um modo de vida onde conseguem ser autónomos e emancipados em termos pessoais e socioeconómicos. Estas percepções surgem muitas vezes acopladas à ideia de que as ocupações tradicionalmente desempenhadas pelas famílias ciganas estão em declínio e já não garantem na atualidade as condições mínimas para uma vida estável, sendo necessária uma maior incorporação na sociedade maioritária. Assim, estes jovens com percursos de continuidade escolar apresentam certos traços individuais já evidenciados em estudos anteriores, tais como o esforço, tenacidade, compromisso pessoal e confiança (Abajo e Carrasco, 2004), capacidade de resiliência e competências de relacionamento interpessoal (Bereményi e Carrasco, 2017) vontade de estudar, gosto pela escola e responsabilidade em não faltar a compromissos escolares (Magano e Mendes, 2016).

Segundo os jovens entrevistados, as atitudes dos seus pais face à instituição escolar deixam transparecer uma valorização generalizada (apenas dois jovens afirmaram não ter apoio familiar em relação ao percurso escolar) da escolarização, quer devido ao facto de a escola ser encarada como geradora de oportunidades que as gerações mais velhas não tiveram oportunidade de alcançar, quer pela em virtude da componente integradora da escola que tem desmistificado certos preconceitos face à cultura cigana. A valorização da escola manifesta-se no apoio prestado por parte dos pais, esforços envidados para manter os filhos na escola perante pressões exercidas intra grupo cigano. Diversos jovens referem que os pais foram intransigentes em relação à assiduidade, comportamento ou resultados escolares, estabelecendo metas mínimas de anos de escolaridade a alcançar, geralmente a finalização do ensino secundário.

4. Quais as barreiras à continuidade escolar?

Segundo os técnicos e coordenadores dos projetos Escolhas, os principais fatores que justificam o abandono e insucesso escolar prendem-se com o desconhecimento da comunidade escolar em relação à cultura, tradições, condições e estilos de vida das pessoas ciganas, à falta de interesse e implicação dos professores face ao desempenho dos alunos ciganos, existência de turmas que segregam alunos de ciganos, falta de interesse por parte de alunos em alguns conteúdos lecionados, dificuldades por parte dos alunos ciganos em cumprir horários e tarefas e em permanecerem focados durante algum tempo, falta de casos de sucesso e de modelos de referência, indefinição de objetivos de vida em idade precoce (em que a escola deixa de ser vista como uma mais-valia), e, por último, a dualidade entre ir passando de ano sem apreender as competências mínimas ou ficar retido em turmas com colegas cada vez mais novos. Na perspetiva de uma das técnicas entrevistadas as causas residem na instituição escolar e nos seus profissionais.

“A comunidade escolar também não está muito envolvida, ou não sabe muito bem o que é a cultura cigana. Não está muito interessada em saber gerir ou incluí-los. Muitas vezes a escola não os inclui. Os professores não os incluem. E eles sentem isso. Verbalizam muito isso. Que se sentiram discriminados.”

(Técnica, Amadora)

No que diz respeito às barreiras à continuidade escolar, os técnicos e coordenadores entrevistados demonstram um conhecimento mais aprofundado, o que os coloca numa posição de uma maior aproximação face às perceções dos jovens ciganos com perfis de continuidade escolar. Nos discursos dos entrevistados, ficam patentes como principais fatores limitadores da continuidade escolar: as razões culturais, associadas ao “hábito” ou ligadas à educação fornecida pelos pais, o que remete para um estilo de vida “tradicional” e “antiquado” em que a escola não constitui uma necessidade para a “vida cigana” tradicional, caracterizada pela constituição precoce da família e pelo trabalho familiar “nas vendas”. Outros jovens, por sua vez, apresentam uma ideia semelhante, mas culpabilizam na íntegra os próprios alunos ciganos, acusando-os de falta de objetivos e de deterem uma ideia preconcebida e tradicionalista sobre o seu projeto de vida e que passa maioritariamente por casar cedo, ter filhos e ser vendedor. Há alguns jovens que falam de casos em que são os próprios pais que não permitem, não encorajam os filhos a estudar ou simplesmente não mostrarem interesse no percurso escolar do filho. Houve, entre os entrevistados, quem referisse o impacto negativo das condições de habitação em contexto de bairro social, afirmando que esta condição funciona como condicionadora de oportunidades. De facto, as pessoas ciganas que vivem em condições de pobreza, exclusão social são mais identificáveis (Magano, 2007) e expostas a situações discriminatórias, sobretudo

quando habitam em contexto de bairro social com outras famílias ciganas, onde acabam por ser detetadas pelos técnicos dos projetos de ação social locais e/ou poder local. Os ciganos integrados na sociedade portuguesa, isto é, que não residem em contexto de habitação social, acampamentos ou em bairros autorreproduzidos e, que geralmente, exercem um trabalho por conta de outrem e com rendimento fixos, são muitas vezes socialmente invisíveis. A falta de aproveitamento escolar e, em particular, as reprovações foram também apontadas pelos alunos como um fator que condiciona a continuidade dos percursos escolares, a partir do momento em que os jovens, ao reprovarem sistematicamente, acabam por ficar desfasados em termos etários face à faixa etária da sua turma, o que faz com que deixe de haver entre eles um sentimento de identificação com a escola e, em alguns casos, sintam vergonha em frequentar a escola em turmas em que os colegas têm um desnível etário significativo face ao próprio.

A situação financeira das famílias foi também um fator destacado, bem como a necessidade de começar a trabalhar cedo para alcançar a independência económica e sustentar a família de origem ou, em alguns casos, a família constituída, à semelhança do que foi também salientado por Magano (2010), em que os jovens ciganos começam a trabalhar cedo, seja a ajudar nas “vendas” seja nos trabalhos domésticos e cuidados dos irmãos mais novos, no caso das raparigas (Mendes, 1997 e 2007).

Outra causa para o abandono escolar precoce está associada ao estilo de vida mais “tradicional”, mas sobretudo a vontade que muitos demonstram de constituição precoce da própria família através do casamento cigano. O casamento é visto pelos restantes membros da comunidade como uma transição simbólica entre a juventude (jovem solteiro) para a adultez (casado), e, por isso, valoriza-se a sua passagem rápida, uma vez que está associada a uma questão de status em contexto intra étnico (Mendes, 1997 e 2007).

Alguns jovens referiram também uma quota-parte de responsabilidade da instituição escolar, acusada de racismo, discriminação e falta de expectativas dos professores quanto aos alunos ciganos, questões largamente dissecadas pelos entrevistados.

“Sei lá, eu acho que, por vezes, nas escolas, os professores já estão tão habituados ao que os alunos ciganos fizeram, que já não acreditam que possa haver mudança. Por exemplo, há cinco anos para cá, os... os alunos ciganos não... não tinham nenhum interesse na escola, eles nem praticamente levavam o material, iam para as aulas, estavam ali, mas nada mais que isso. Então, os professores, acho que ficaram com essa ideia. Mas tem vindo, hoje, na sociedade de hoje, tem vindo uma geração de jovens ciganos que querem vir a aprender e a estudar e a ter um futuro. E era bom que acreditassem mais em nós.”

(sexo feminino, 16 anos, Amadora)

5. Impactos dos projetos, dificuldades e desafios

No que toca aos impactos dos projetos, os técnicos e coordenadores salientam o estabelecimento de relações de confiança e amizade entre os diversos inscritos e entre os inscritos e técnicos; o aumento das competências pessoais, sociais, digitais; uma maior valorização da importância da escola como geradora de oportunidades na construção de um futuro estável e a transformação de zonas estigmatizadas dos bairros através da promoção de imagens positivas do território e do estabelecimento de contactos com o exterior dos bairros. Alguns entrevistados realçam ainda o incremento dos níveis de escolarização dos jovens.

Quisemos muito criar esta lógica de interligação entre territórios, interligação entre boas práticas. Temos atividades comuns, saídas são comuns, alugamos autocarros para levar os dois territórios. E se isto ao início foi um bocadinho desafiante hoje já não. Agora os jovens já pensam em dinâmicas com os outros jovens. Existe claramente uma ponte entre os dois bairros.

(Coordenador, Cascais)

Houve aqui um ATL há muitos anos, desde então, é uma zona completamente estigmatizada do bairro. As pessoas tinham muito medo de a frequentar. Só a nossa presença promove uma imagem positiva do bairro. O sítio onde nós treinamos (futebol de rua) é uma zona que também está transformada. Há dez anos atrás ninguém passava lá, ou quem passava não era para as melhores práticas.

(Coordenadora, Lisboa)

Embora na região de Lisboa e Vale do Tejo o associativismo seja maior (Calado et al., 2019), entre os jovens entrevistados na AML apenas 4 estão inscritos em projetos de ação social ou em associações, e nenhum dos jovens frequenta os projetos Escolhas referidos. As suas participações oscilam entre a participação nos eventos e atividades organizadas pelos projetos e pelo apoio prestado na organização das mesmas. Os próprios jovens afirmam que os projetos de ação social e as associações, sobretudo as ciganas, têm um impacto positivo no incremento da escolaridade das pessoas ciganas. As associações e projetos de intervenção social permitem aos jovens alargar os seus círculos sociais, tomar conhecimento e obter privilégios (como é o caso da obtenção das bolsas Roma Educa do Alto Comissariado para as Migrações, criadas para apoiar jovens ciganos no ensino secundário, das quais alguns entrevistados são beneficiários), terem um acompanhamento personalizado e contínuo no seu percurso escolar e ocuparem os seus tempos livres com atividades dinâmicas, acompanhados por outros jovens.

Em relação aos desafios e dificuldades vivenciadas pelos coordenadores e técnicos dos projetos Escolhas, foram identificadas as dificuldades mais ligadas à gestão e funcionamento do

programa, sobretudo no que toca às novas inscrições em cada geração do programa e às avaliações, a dificuldade em gerir os fundos limitados e em criar um plano estratégico de ação sustentável, a imprevisibilidade quanto à continuidade dos projetos na transição de geração Escolhas, o que também incapacita os técnicos e coordenadores de planearem ações a longo prazo. Em relação à escolaridade dos alunos ciganos foi identificado o desafio transversal de contornar a desmotivação, tornar a escola uma prioridade e difundir a perceção de que a escola pode ser uma mais-valia na vida destes jovens, um meio de atingir objetivos, estruturar a sua vida.

É algo que realmente tentamos entender, o que é que motiva estes jovens a ir à escola, e nós não conseguimos chegar a essa conclusão.

(Coordenadora, Lisboa)

Estás a trabalhar com desocupados, portanto são jovens naturalmente desmotivados. São jovens que se não estão desmotivados estão já numa economia paralela ou estão a ter comportamentos desviantes que lhes permitem ter aqui assim algum rendimento. Até que ponto é que consegues ter uma oferta apelativa para estes jovens que desistiram da escola? Como é que lhes consegues mostrar alguma coisa em que eles são bons, que eles gostam de fazer e de onde consigam tirar rendimento suficiente para conseguirem sobreviver? Isso é o maior desafio.

(Coordenador, Cascais)

Notas conclusivas

As desigualdades histórico-estruturais determinam em grande medida os contornos já traçados relativamente à situação e presença dos ciganos na escola pública em Portugal. Apesar das mudanças sociais que têm marcado e reconfigurado a relação entre ciganos e a escola, sendo de evidenciar entre outras mudanças o maior acompanhamento e implicação das famílias ciganas no processo de escolarização das crianças e jovens (Mendes, Magano, & Costa, 2020) e pese embora o compromisso assumido pelo Estado português com a implementação da Estratégia Nacional de Integração das Comunidades Ciganas (ACM, 2013), a taxa de execução das medidas ligadas ao eixo educação continua a ser muito baixa, apenas 10,7% entre 2013-2016. Mas em particular, no que se refere às trajetórias escolares dos alunos ciganos ao nível do ensino secundário, há ainda um longo caminho a percorrer, pois, a taxa de matriculados no ensino secundário não atinge sequer os 3%. (contra 79,3% dos portugueses em geral). A convergência de resultados entre estudantes ciganos e não ciganos é algo que ainda está longe de acontecer, mas tal tem que ser feito através de uma estratégia multinível e colaborativa entre *stakeholders* e os próprios ciganos, famílias e seus representantes.

Bibliografia

- Abajo, J. E. & Carrasco, S. (Eds.) (2004), *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en espana. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*, Madrid CIDE, Instituto de la Mujer.
- Abrantes, P.; Seabra, T.; Caeiro, T.; Almeida, S.; & Costa, R. (2016). “A escola dos ciganos”: contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso. *Configurações*, 18, 47-66.
- Bereményi, B. (2018). Costes de la movilidad entre gitanas y gitanos com trayectorias académicas de éxito. Em Andrés, R.; & Masó, J. (eds.) (Re)visiones. *Políticas, (auto)representaciones y activismos en diálogo com el género y la sexualidade* (138-171). Barcelona: Edicions
- Bereményi, B. Á. & Carrasco, S. (2017). Bittersweet Success. The Impact of Academic Achievement Among the Spanish Roma After a Decade of Roma Inclusion. In Pink & Noblit (Eds.) *Second International Handbook of Urban Education*. New York: Springer International Handbooks of Education.
- Calado, P., Moreira, L.J., Costa, S., Simões, C. & Matos, M. G. (2019). "The Roma Population in Portugal: A Changing Picture", Óhidy, A. & Forray, K.R. (Ed.) *Lifelong Learning and the Roma Minority in Western and Southern Europe*. Bingley: Emerald Publishing Limited. 117-137.
- DGEEC (2018). *Perfil escolar da comunidade cigana 2016/17*. Lisboa: DGEEC.
- Gamella, J. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Secretaría General Técnica. Ministério de Education.
- García-Carrión, R.; Molina-Luque, F., & Roldán S. M. (2018). How do vulnerable youth complete secondary education? The key role of families and the community, *Journal of Youth Studies*, 21:5, 701-716.
- Gofka, P. (2017). Promoting Social Justice and Enhancing Educational Success: Suggestions from Twenty Educationally Successful Roma in Greece, *Urban Review* 49, 443-462
- Magano, O. (2010). *Tracejar vidas normais: estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa*. Tese de doutoramento em Sociologia. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magano, O. (2012). Pluralidade e reconfiguração da identidade cigana em Portugal. Sociologia, *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXIII, 251-268.
- Magano, O. & Mendes, M. M. (2016). Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas ciganas. *Configurações*, 18, 8-26.
- Magano, O. & Mendes, M. M. (2014). Ciganos e políticas sociais em Portugal, Sociologia, *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número temático – Ciganos na Península Ibérica e Brasil: estudos e políticas sociais, 15-35.
- Mendes, M. M. (1997). *Etnicidade, Grupos Étnicos e Relações Multiculturais. Elementos para a compreensão das relações entre ciganos e não ciganos, no âmbito de uma*

Sociologia das Relações Étnicas e Rácicas. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Mendes, M. M. (2007). *Representações face à discriminação: ciganos e imigrantes russos e ucranianos na área metropolitana de Lisboa*. Tese de Doutoramento em Ciências Sociais, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Mendes, M. M.; Magano, O., & Candeias, P. (2014). *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*. Estudos OBCIG, 1, Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações.

Mendes, M. M.; Magano, O. & Costa, A. R. (2020). Ciganos Portugueses. Escola e mudança social. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 93, 109-126.