

Repositório ISCTE-IUL

Deposited in *Repositório ISCTE-IUL*:

2023-03-15

Deposited version:

Publisher Version

Peer-review status of attached file:

Peer-reviewed

Citation for published item:

Capucha, L. (2022). Educação de Adultos: Para fazer a diferença . In Maria José Casa-Nova (Ed.), Educação de adultos e comunidades ciganas: Políticas e processos. (pp. 35-45). Lisboa: Alto Comissariado Para As Migrações.

Further information on publisher's website:

<https://www.obcig.acm.gov.pt/-/educacao-de-adultos-e-comunidades-ciganas-politicas-e-processos>

Publisher's copyright statement:

This is the peer reviewed version of the following article: Capucha, L. (2022). Educação de Adultos: Para fazer a diferença . In Maria José Casa-Nova (Ed.), Educação de adultos e comunidades ciganas: Políticas e processos. (pp. 35-45). Lisboa: Alto Comissariado Para As Migrações.. 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.

Educação de Adultos e Comunidades Ciganas: Políticas e Processos

Maria José Casa-Nova (Coord.)



REPÚBLICA
PORTUGUESA

SECRETARIA DE ESTADO DA
IGUALDADE E MIGRAÇÕES



ACM

ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES, I.P.



OBCIG

Observatório
das Comunidades Ciganas

Educação de Adultos e Comunidades Ciganas: Políticas e Processos

MARIA JOSÉ CASA-NOVA (COORD.)

COM O APOIO DE



CASA-NOVA, Maria José
Educação de Adultos e Comunidades Ciganas: Políticas e Processos
Maria José Casa-Nova (Coord.) – 1ª ed. – (Estudos OBCIG, 3)
ISBN 978-989-685-076-0
CDU 316

TÍTULO

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E COMUNIDADES CIGANAS: POLÍTICAS E PROCESSOS

AUTORA

MARIA JOSÉ CASA-NOVA (COORD.)

PROMOTOR

OBSERVATÓRIO DAS COMUNIDADES CIGANAS / [HTTP://WWW.OBCIG.ACM.GOV.PT/](http://www.obcig.acm.gov.pt/)

EDIÇÃO

ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES (ACM, I.P.)

R. ÁLVARO COUTINHO, 14 – 1150-025 LISBOA

TELEFONE: (00351) 21 810 61 00 • FAX: (00351) 21 810 61 17 •

E-MAIL: ACM@ACM.GOV.PT

EXECUÇÃO GRÁFICA

CMVA print

PRIMEIRA EDIÇÃO

300 EXEMPLARES

ISBN

978-989-685-076-0

DEPÓSITO LEGAL

509205/22

LISBOA, DEZEMBRO 2022

ÍNDICE GERAL

EDUCAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS: O HUMANO E O LOCAL PARA ALÉM DO MERCADO Maria José Casa-Nova	09
CAPÍTULO I POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS E COMUNIDADES DIVERSAS Licínio C. Lima	15 15
CAPÍTULO II EDUCAÇÃO DE ADULTOS: PARA FAZER A DIFERENÇA Luís Capucha	35 35
CAPÍTULO III POLÍTICA INTEGRADA E PORTUGUESES CIGANOS. O CASO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DE 2020 A 2022 Cláudia Pereira, Cristina Milagre e Alejandra Ortiz	47 47
CAPÍTULO IV EL ÉXITO EDUCATIVO DE LAS PERSONAS ADULTAS GITANAS SE CONSIGUE APLICANDO LAS EVIDENCIAS CIENTÍFICAS DE IMPACTO SOCIAL Ramón Flecha	87 87
BIBLIOGRAFIA	99

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: PARA FAZER A DIFERENÇA

Luís Capucha

Um progresso de que nem todos participam

A educação é um instrumento fundamental do desenvolvimento. Ela contribui para o crescimento económico e a produtividade, de que é condição necessária, embora não suficiente. Ela é decisiva para o desenvolvimento da qualidade da democracia, da cidadania e do desempenho das instituições. Ela tem impacto nas comunidades, ao nível da urbanidade na relação entre as pessoas e os grupos e da riqueza da interação social e da satisfação que gera. Ela é uma ferramenta não menos poderosa do desenvolvimento da autoestima, da capacidade para trabalhar e viver na sociedade digital, da confiança, do sentimento de realização pessoal e de aquisição de um estatuto pessoal valorizado (Janmaat, Duru-Bellat, Green & Méaut, 2013).

Isto é assim qualquer que seja o segmento etário da população que se considere. Mas é-o num sentido reforçado entre os adultos, porque, além do mais, o envolvimento em práticas associadas a uma cultura para o desenvolvimento (na feliz expressão de Augusto Santos Silva) é o próprio meio em que a educação se processa. Isso quer dizer que, ainda mais entre os adultos do que entre as crianças e os jovens, a educação tem de estar intrinsecamente relacionada com o trabalho e a vida, os contextos em que decorrem e as experiências que proporcionam (Canário, 2003). Experiências e contextos esses em que se baseia a aquisição do conhecimento, a transformação das atitudes e dos valores e se desenvolvem as aptidões que são o resultado do processo educativo, que também se modificam e desenvolvem com a educação.

Sendo assim, a exclusão dos processos de educação por parte dos adultos não é apenas um reforço da exclusão de que se foi vítima em criança – a disposição para o envolvimento em atividades de aprendiza-

gem ao longo da vida é largamente devedora, como se sabe, das aprendizagens iniciais – mas também a condenação dos adultos ao atavismo e à subalternidade social. É por isso um golpe contra a coesão social e a qualidade da sociedade.

É sabido que os progressos alcançados pela educação no que toca à promoção do sucesso escolar têm sido extraordinários entre as crianças e jovens. Com toda a justiça, os olhares são hoje quase totalmente preenchidos pelos números que revelam esse progresso, quer sejam os que nos falam da retenção, quer do abandono escolar precoce, quer ainda dos resultados em estudos internacionais que aferem as competências possuídas pelos jovens. Independentemente de controvérsias menores sobre as falhas dos indicadores, o que impressiona é a velocidade com que avançamos, de tal modo que quase se tornam invisíveis os casos de crianças e jovens que, ainda assim, ficaram para trás. Também nesses casos se encontram regularidades de associação do insucesso escolar com fatores de ordem sociocultural que persistem e que, não atingindo já a maioria, se tornam mais visíveis e duros para as vítimas, até por causa do contraste que se acentua em relação ao padrão normal. De facto, olhando com algum detalhe para os que vão ficando excluídos dos progressos no sistema educativo, verifica-se que, por exemplo, entre filhos de imigrantes, crianças com deficiência ou incapacidades permanentes e ciganos (Mendes, Magano e Costa, 2020), os progressos são ainda muito insuficientes, embora existentes e por vezes muito significativos, em particular quando encontramos projetos exemplares de promoção do sucesso escolar entre esses segmentos dos alunos jovens – o que prova que o insucesso escolar não é uma fatalidade.

A mesma tendência não se verifica no caso da educação de adultos. Neste campo, uma dinâmica capaz de acelerar significativamente o sistema e a sua capacidade de produzir um impacto significativo na péssima situação herdada por muitas décadas de desinvestimento na educação foi a exceção e não uma tendência duradoura. O caminho apontado entre 2007 e 2011, com a Iniciativa Novas Oportunidades, foi abandonado por preconceito elitista (Capucha, 2013) e a recuperação iniciada com o Programa Qualifica, embora encorajadora, ainda não recuperou o ritmo de que o país e os seus cidadãos necessitam.

Acresce que, também no campo da educação de adultos, se verificou a incapacidade para superar uma enorme barreira à participação dos



grupos mais desfavorecidos de entre os desfavorecidos, mesmo quando o investimento no setor alcançou o cume. De facto, nem mesmo a Iniciativa Novas Oportunidades foi capaz de pôr em marcha dois segmentos dos adultos: por um lado, os empresários – menos escolarizados, em termos médios, do que os trabalhadores por conta de outrem e os trabalhadores por conta própria – e, por outro lado, os grupos mais vulneráveis, nomeadamente os imigrantes pobres e os analfabetos literais ou funcionais, caso em que se enquadram muitos adultos ciganos. Isto num contexto em que outras categorias vulneráveis, como as pessoas com deficiência e os reclusos e ex-reclusos, encontraram as respostas adaptadas às suas características específicas.

Existe alguma relação entre as duas situações (patrões e grupos desfavorecidos), que estão nas antípodas das relações do poder económico e social, ou é mera coincidência? Talvez haja, na medida em que a manutenção de uma parte importante da população em situação de exclusão não pode deixar de estar relacionada com a escassez de competências dos empresários, uma classe social de grande poder, cuja cultura influencia as dinâmicas sociais a nível geral. Mas o mais importante é ver como as causas são diferentes. Os empresários evocavam a falta de tempo e a total concentração nas responsabilidades empresariais para não aderirem, pelo que se pensou em modelos organizativos adequados à sua condição, com mediação dos Parceiros Sociais. Os analfabetos não tinham as competências mínimas para iniciar os processos previstos (RVCC, Cursos EFA, Formações Modulares Certificadas), pelo que se pensou no desenvolvimento de um vasto programa de aquisição de literacia mínima que permitisse iniciar um percurso de qualificação. O certo é que estas iniciativas tiveram uma duração muito curta, dada a liquidação da Iniciativa em 2011, pelo que não foram verdadeiramente testadas as metodologias que propunham.

No caso dos ciganos essas metodologias incorporavam a noção de mediação como elemento central e estratégico.

Mediação, a chave?

A exclusão dos ciganos das oportunidades de mobilidade que a escola, após um longo trajeto de reformatação, oferece a outras camadas das classes populares, encontra raízes muito profundas nas estruturas sociais e culturais da sociedade envolvente, nas práticas escolares

e nos preconceitos de muitos dos seus profissionais, e nas estruturas mentais e culturais profundas dos próprios ciganos.¹

Tais estruturas sociais, institucionais e mentais cristalizaram-se historicamente ao longo das gerações, conduzindo frequentemente a “trincheiras” de fechamento e exclusão que impedem uma convivência social que se possa considerar normal, isto é, compreendendo normas e desvios, harmonias e conflitos típicos de um sistema social integrado e generalizadamente aceite pelas suas diferentes partes, ao ponto dos ciganos naturalizarem como sendo constitutivos da sua natureza genética modos e estilos de vida e um sistema de normas e valores que os diferenciam, ao passo que a sociedade envolvente e as suas instituições os rejeitam e ostracizam com base no preconceito, no desconhecimento e no medo (Casa-Nova, 2009).

Assim, cria-se um quadro formado por dois processos que se opõem e, ao mesmo tempo, se reforçam precisamente por força dessa oposição. Trata-se, por um lado, do processo de exclusão dos ciganos da possibilidade de participação nas instituições sociais (mercado de trabalho, escola, justiça, estruturas políticas, etc.) e do conseqüente usufruto dos direitos de que elas são a via de acesso. E trata-se, por outro lado, do processo de fechamento das famílias ciganas sobre si próprias e sobre as redes de sociabilidade e de recursos que elas formam (falamos dos constrangimentos impostos pelas especificidades valorativas e culturais, pelos rituais, pelas práticas associadas à vida familiar e às relações entre os géneros e as gerações, pelas atividades económicas em que se especializaram por falta de alternativas, pelas atitudes face à sociedade e face à vida).

Como há muito explica a sociologia, os fenómenos sociais têm duas formas de existência, uma incorporada nas pessoas e nas famílias, e outra objetivada nas instituições, estruturas e campos sociais. Assim é também com os processos longamente sedimentados de discriminação. A atitude discriminatória, geralmente justificada com a atribuição de um

.....

1 Evitaremos sistematicamente a expressão “comunidade cigana” porque, do ponto de vista do rigor conceptual, os ciganos não formam uma comunidade, entendida esta no seu sentido clássico, tal como Tonnies a distinguuiu de “sociedade”, referindo-se a quadros sociais de interação em situações de copresença e interconhecimento, ocorrendo num determinado território e integrados por sistemas de identidade cultural e formas de organização social próprios. Assim, os ciganos, apesar das várias características partilhadas que os definem como uma minoria étnica, integram na sociedade portuguesa muitas comunidades diferentes, umas etnicamente uniformes, outras constituídas por pessoas e famílias com origens e pertenças muito diferenciadas.



qualquer “defeito” existencial atribuído à “natureza” dos discriminados, estriba-se em representações sociais falsas largamente partilhadas, em rituais e símbolos maniqueístas e na aceitação de comportamentos que seriam condenados se dirigidos a pessoas ou grupos não discriminados. Mas a experiência da vitimização transforma-se em disposições e esquemas mentais construídos e transmitidos de geração em geração que, por um lado, permitem a sobrevivência e a defesa em quadros de vida marcados pela escassez, pela rejeição e subtração do acesso a recursos e, por outro lado, estruturam e desenvolvem sistemas de normas, de valores e de práticas que oscilam entre a retaliação e a subordinação/acomodação que acabam por confirmar, aos olhos dos que discriminam, a legitimidade da sua posição (Casa-Nova, 2009).

Como esquematicamente se apresenta na Figura 1, entre os grupos dominantes na sociedade, os processos de exclusão manifestam-se, no plano das pessoas, na forma de práticas e esquemas mentais justificativos da exclusão (culturas de exclusão), ao passo que, no plano coletivo, se expressam na forma de preconceitos e representações estigmatizantes e de práticas segregativas. Já entre os grupos discriminados, como os ciganos, geram-se disposições defensivas e de rejeição dos quadros culturais dominantes. O processo de fechamento interno gera nas disposições das pessoas uma espécie de identidade exclusivista e fechada dentro do grupo, e conseqüentemente um predomínio dos poderes tradicionais (simbólicos, materiais e relacionais) interessados na sua própria preservação e na conservação de um *status quo* de que os mais poderosos acabam por tirar um proveito relativo, em nome da manutenção de fronteiras de proteção contra a agressão externa. Trata-se de um quadro reprodutor das condições de exclusão e fechamento em que se foram construindo ao longo das gerações.

Figura 1: Dois processos opostos que se reforçam: exclusão e fechamento

	Processos de Exclusão	Processos de Fechamento
No plano das pessoas	<i>Cultura de exclusão</i>	<i>Identities fechadas</i>
No plano dos coletivos sociais	<i>Segregação e preconceito</i>	<i>Poderes tradicionais</i>

Não é difícil perceber, quer por razões lógicas, quer por experiência, quer ainda pelo que insistentemente nos têm dito as ciências sociais, que desfazer o nó que amarra os ciganos à condição de exclusão social e ostracização, não será tarefa fácil nem rápida. Onde existem

barreiras e fossos a separar as pessoas, vai ser preciso construir pontes, revelar caminhos, fazer experiências, estabelecer confiança, promover tolerância. O processo de construção da coesão social é infindável e será sempre inconcluso. Isso só torna mais urgente a ação no sentido da inclusão e da abertura.

É preciso colocar em diálogo dois mundos que em boa parte se rejeitam. E isso implica mediação.

O desenvolvimento social implica trabalhar para a coesão, e esse trabalho corresponde a um esforço para promover a mudança. Mudança das pessoas e das famílias e das suas condições de vida, e mudança das instituições. A mediação serve para abrir as pessoas ao mundo e para tornar as instituições mais tolerantes e mais inclusivas.

A mediação é um mecanismo comum nas mais variadas circunstâncias da vida. As crianças recém-nascidas estabelecem uma relação com os outros com a mediação dos pais ou de outros significativos; os símbolos nacionais medeiam a relação entre os cidadãos e o Estado; os professores medeiam a relação entre os alunos e o conhecimento; os serviços de emprego medeiam a relação entre os desempregados e o mercado de trabalho. Podíamos multiplicar os exemplos praticamente até à exaustão. Mas em certas situações, nomeadamente quando existem conflitos, tensões, desconhecimento e incompreensão, é indispensável criar dispositivos explícitos de mediação.

Por vezes, o mediador (falamos da função, não tanto de quem a cumpre) exerce o seu papel como se fosse um cavalo de troia que se insinua com empatia para impor a um dos lados o ponto de vista do outro. Tal acontece quando a mediação visa a mera aculturação, a substituição de um padrão cultural por outro, e quando a aproximação se faz mediante a anulação e absorção de um dos grupos pelo outro, geralmente o mais poderoso.

Outras vezes o mediador é um mero representante dos dois grupos, alternando a representação de um grupo junto do outro. Neste caso a mediação funciona como um tradutor que relata o que cada uma das partes tem para dizer à outra, o que é útil, diríamos mesmo indispensável (não há inclusão sem democracia nem democracia sem direito a fazer-se ouvir), mas provoca uma aproximação muito limitada.



Por fim, o mediador pode assumir a função de um negociador que procura não apenas traduzir junto de cada uma das partes o que a outra tem para dizer, mas também apresentar soluções, fazer propostas, atuar ativamente para que as duas deem passos efetivos que as aproximem. É este tipo de mediação que se requer para o trabalho com as populações ciganas, capaz de ir construindo compromissos e consolidando avanços, tão rápidos quanto possível, mas não precipitados.

As duas faces da inclusão

Falamos de uma mediação capaz de construir compromissos negociados entre as instituições e os ciganos, porque a construção de uma sociedade tolerante e mais coesa implica, como dissemos, mudanças aos dois níveis. Os objetivos têm um conteúdo específico que importa ter presente.

Se a produção do desencontro entre a população cigana e as estruturas correntes na sociedade resulta da convergência de dois processos opostos, de exclusão social e de fechamento, a integração social implica a convergência de dois processos que concorrem para o mesmo fim: a inclusão e a abertura. No plano das pessoas ciganas a inclusão implica um esforço de capacitação de modo a adquirir novas competências que permitam uma participação social plena, ao mesmo tempo que se requer, do lado das instituições e estruturas sociais, a adoção de uma atitude de tolerância (o combate ao racismo e à xenofobia é uma prioridade absoluta nas nossas sociedades) e a abertura, para que possam ser oferecidas oportunidades às populações ciganas.

Figura 2: Processos de Integração Social das Pessoas Ciganas

	Processos de Inclusão	Processos de Abertura
No plano das pessoas	<i>Capacitação</i>	<i>Negociação</i>
No plano dos coletivos sociais	<i>Tolerância</i>	<i>Oportunidades</i>

Este modelo implica levar longe metodologias de trabalho de educação experimentados com sucesso na formação especial de grupos desfavorecidos face ao emprego, e que extravasavam largamente o momento dos processos de ensino/aprendizagem propriamente ditos (Capucha, 1998). Em primeiro lugar, é preciso preparar previamente quer as instituições fornecedoras dos serviços de educação, quer as pessoas, para que o processo de ensino/aprendizagem formal possa ocorrer. A

preparação das instituições envolve a criação das condições de acesso necessárias e os materiais pedagógicos adequados aos públicos específicos, neste caso as pessoas ciganas. Uma das questões mais sensíveis neste ponto é a de saber se as respostas devem ser segregadas, ou inclusivas. No plano dos princípios, dir-se-ia que a inclusão das pessoas ciganas em grupos, espaços e respostas comuns a todas as pessoas deveria ser a regra. Porém, a prática mostra que, em certas circunstâncias, como sejam as que envolvem mulheres ciganas, esse princípio pode colidir com outro mais importante, o do direito à educação, pois a sua aplicação por vezes inviabiliza a participação. Como acontece com frequência, é necessário adotar uma atitude pragmática e estudar cada situação concreta, escolhendo a melhor opção do ponto de vista das pessoas.

A preparação das pessoas implica a criação de condições pessoais, familiares e logísticas. As pessoas precisam de horários adequados às suas responsabilidades laborais e familiares, de transportes (se os serviços não se localizam na área da residência ou de trabalho) e de outras condições logísticas; precisam de apoios para o cuidado dos membros dependentes das famílias (crianças, idosos, pessoas com deficiência); precisam da motivação indispensável para sustentar um percurso que implica o gosto de aprender, mas também algum sacrifício e muito esforço.

O próprio processo de ensino/aprendizagem tende a ter tanto mais sucesso quanto mais permitir às pessoas realizar percursos sustentados e flexíveis e quanto mais incluir conteúdos significativos do ponto de vista não apenas da experiência de cada adulto, mas também das suas ambições e expectativas, as quais tendem a crescer com o próprio percurso.

A concretização do processo de escolarização não é, porém, suficiente. É preciso que as pessoas sintam que o esforço que fizeram vale a pena, não apenas quanto à autoestima e satisfação pessoal, mas também quanto ao reconhecimento social do resultado alcançado. Nesse ponto é muito importante a questão do trabalho e da valorização da vida profissional, o que implica que o apoio se prolongue para além dos percursos escolares específicos (cursos EFA, processos de RVCC, etc.) para se estenderem à mediação do acesso ao emprego e/ou ao financiamento de uma atividade, bem como ao acompanhamento após a obtenção de um emprego ou o início de uma atividade económica relevante e compensadora.



A Educação de Adultos faz a diferença

Provavelmente, dada a natureza estrutural dos problemas de exclusão e segregação social, o desenvolvimento social depende em primeiro lugar de processos de abertura das instituições e coletivos sociais, onde se jogam as oportunidades de integração social. E as oportunidades que fazem falta começam logo ao nível da educação. A escola, uma escola que funcione numa lógica diferente da escola das crianças e jovens, tem de se abrir e a educação de adultos tem de dar passos importantes nesse sentido.

É na educação de adultos que se estribam os mecanismos de capacitação das pessoas, de abertura de horizontes, de promoção da tolerância face à diferença cultural (Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1995) e de desenvolvimento de uma atitude favorável à negociação entre interesses diferentes, com respeito por maneiras de ser diversas, que caracteriza as democracias culturais e as sociedades abertas.

A educação de adultos, como cultura para o desenvolvimento (Silva, 1990), não se limita a capacitar pessoas. Ela eleva também o seu poder negocial (*empowerment*), a imagem e o estatuto social conferido pelo valor dos diplomas escolares. Mas ela é, além disso, promotora ativa dos valores da tolerância, da cidadania plena e do combate ao preconceito, na medida em que permite estimular o pensamento crítico.

Na verdade, a educação (e formação) de adultos não se limita a valorizar os saberes e as competências que as pessoas vão desenvolvendo ao longo da vida. Nem se limita a acrescentar mais conhecimentos, eventualmente de carácter mais universalista, àqueles que os adultos já possuíam. Ela é uma ferramenta para alimentar o diálogo entre mundos sociais que se desconhecem mutuamente e têm dificuldade em reconhecer-se, plataforma em que ocorre o *trade-off* entre valores e saberes específicos da comunidade e valores e saberes partilhados por todos na sociedade.

A educação (e formação) de adultos é produtora de (novos) contextos de aprendizagem e de valorização do conhecimento: os contextos tradicionais de vida das pessoas e novos quadros de interação que proporcionem novas possibilidades para mudar essas vidas, como sejam os do trabalho organizado no mercado aberto.

No caso específico que temos vindo a tratar, a educação (e formação) de adultos ajuda a cultivar o rigor e a justiça, num ambiente de defesa e promoção dos direitos humanos, desde logo o direito à educação, e depois todos os que dele dependem. Cultivar os direitos humanos é, também, cultivar o sentido de responsabilidade e de deveres que cada um assume quando se expressa como cidadão de corpo inteiro. E é cultivá-los não apenas nas relações entre as populações ciganas e as comunidades envolventes, mas também no interior das próprias famílias ciganas.

Porque é que é preciso fazer este trabalho de promoção dos direitos humanos? Por um lado, porque eles não são mera retórica e só existem na medida em que são praticados de forma universal. Por outro lado, porque trabalhar a favor da inclusão de uma categoria específica da população e da sua integração plena, é trabalhar a favor da coesão da sociedade e da sua qualidade. O que acaba por beneficiar todos.

Este é, por isso, um investimento que vale a pena. E que deve ser feito independentemente do retorno de curto prazo. Quando a história criou barreiras tão profundas, a sua superação só pode reclamar tempo, paciência e persistência.

BIBLIOGRAFIA

Canário, R. (Ed.) (2003). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

Capucha, L. (Coord.), Castro, J. L., Marques, A. S., Moreno, C. & Nunes, E. (1998). *Grupos Desfavorecidos Face ao Emprego: tipologia e quadros básicos de medidas recomendáveis*. Lisboa: Observatório do Emprego e da Formação Profissional.

Capucha, L. (2013). “Em Defesa da Iniciativa Novas Oportunidades: a educação de adultos é uma prioridade”. *Aprender*, 34, 29-65.

Casa-Nova, M. J. (2009). *Etnografia e Produção de Conhecimento: reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

Jonmaat, J. G., Duru-Bellet, M., Green, A. & Méhart, P. (Eds.) (2013). *The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems*. New York: Palgrave MacMillan.



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

Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1995). *Atas da Conferência Educação para a Tolerância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, A. S. (1990). *Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento*. Rio Tinto: Asa Editores.