

Maria Manuela Mendes (org.)

Ciganos/Roma e Educação

Investigação colaborativa
e práticas de coprodução de conhecimento



editora
MUNDOS
SOCIAIS

Ciganos/Roma e Educação

Investigação colaborativa e práticas de coprodução de conhecimento

Maria Manuela Mendes (coord.)

CIGANOS/ROMA E EDUCAÇÃO

INVESTIGAÇÃO COLABORATIVA E PRÁTICAS
DE COPRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Maria Manuela Mendes
Olga Magano
Pedro Caetano
Pedro Candeias
Susana Mourão
Sara Pinheiro



LISBOA, 2023

© Maria Manuela Mendes (coord.), 2023

Maria Manuela Mendes (coord.)

Ciganos/Roma e Educação. Investigação colaborativa e práticas de coprodução de conhecimento

Primeira edição: maio de 2023

ISBN: 978-989-8536-85-3

Depósito legal:

Composição em caracteres Palatino, corpo 10

Conceção gráfica e composição: Lina Cardoso

Capa: Lina Cardoso

Imagem da Capa: Éden de Maria Caetano

Revisão de texto: Ana Valentim

Impressão e acabamentos: Europress, Ld.^a

Este livro foi objeto de avaliação científica

Reservados todos os direitos para a língua portuguesa,
de acordo com a legislação em vigor, por Editora Mundos Sociais

Editora Mundos Sociais, CIES-Iscte, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa,

Av. das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa

Tel.: (+351) 210 464 410

E-mail: editora.cies@iscte-iul.pt

Site: <http://mundossociais.com>

Índice

Índice de figuras e quadros	v
Sobre os autores.....	vii
1 Novos caminhos teórico-metodológicos na investigação com pessoas ciganas.....	1
<i>Maria Manuela Mendes</i>	
PARTE I JOVENS ESTUDANTES E ESCOLA	
2 Aspirações e trajetórias escolares de jovens ciganos/as. Dando voz/es aos/às protagonistas	11
<i>Maria Manuela Mendes, Susana Mourão, Olga Magano e Sara Pinheiro</i>	
3 Perspetivas sobre a escola e aspirações de mobilidade social. Dando voz/es aos/às protagonistas	39
<i>Maria Manuela Mendes, Olga Magano, Susana Mourão, Pedro Caetano e Sara Pinheiro</i>	
PARTE II CONTEXTOS INSTITUCIONAIS: ESCOLA, SERVIÇOS DE EMPREGO E/OU FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
4 Investigação em contexto escolar	61
<i>Pedro Caetano, Manuela Mendes, Sara Pinheiro, Susana Mourão, Pedro Candeias</i>	
5 Investigação sobre os contextos de emprego e formação	91
<i>Pedro Candeias, Manuela Mendes, Olga Magano, Susana Mourão, Sara Pinheiro e Pedro Caetano</i>	

PARTE III | INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: PRÁTICAS COLABORATIVAS E DE COPRODUÇÃO

6	Contributos para o desenho de políticas públicas (mais) equalitárias.....	111
	<i>Maria Manuela Mendes, Olga Magano e Susana Mourão</i>	
7	Conclusões e recomendações no plano das medidas e políticas públicas.....	137
	<i>Maria Manuela Mendes, Olga Magano, Pedro Caetano, Pedro Candeias, Sara Pinheiro e Susana Mourão</i>	

ANEXOS

Notas metodológicas	147
Guião de entrevista aos/às estudantes ciganos/as a frequentar o ensino secundário	155
<i>Workshops</i> em escolas.....	161

Índice de figuras

Figuras

2.1	Modelo interpretativo de Gamella (2011).....	27
2.2	Zona de residência de João	41
2.3	Zona de residência de Lucas.....	41
3.1	Dimensões inerentes às aspirações de mobilidade social por via da escola	50
4.1	Grupo etário dos/as inquiridos/as por área metropolitana do agrupamento escolar onde trabalham.....	75
4.2	Grau de motivação dos/as inquiridos/as em relação à profissão	76
4.3	Padrões de representação dos/as inquiridos/as sobre estratégias pedagógicas mobilizadas com alunos/as ciganos/as	85
4.4	Caracterização das relações entre professores/as e alunos/as.....	86
4.5	Grau de concordância dos/as inquiridos/as em relação a medidas e políticas afirmativas	88
4.6	Mapa percetual tridimensional dos fatores de insucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as	91
4.7	Padrões de representação sobre estratégias e colaborações da escola para o sucesso escolar de alunos/as ciganos/as	94
4.8	Mapa percetual tridimensional dos entraves ao ingresso dos/as alunos/as ciganos/as no ensino superior	97
5.1	Avaliação do grau de ajustamento da formação em relação ao perfil de utentes ciganos/as (em %).....	108
5.2	Modalidades com maior oferta e maior procura por parte de utentes ciganos/as (em %)	114
5.3	Assiduidade e sucesso de pessoas ciganas em processos de RVCC e em outras ofertas formativas (em %).....	115

6.1	Formação acreditada para docentes:educar para a diversidade e cidadania: estratégias para o sucesso escolar dos/as estudantes ciganos/as.....	123
6.2	<i>Workshops</i> em escolas	131
6.3	Sessões com o 10.º ano em escolas da AML	132
6.4	Avaliação do grau de ajustamento da formação em relação ao perfil dos/as utentes ciganos/as inscritos/as em Centros de Emprego e Formação Profissional (%)	135
6.5	Etapas inerentes à construção da formação com certificação escolar e/ou profissional	136
6.6	Percurso EFA de nível secundário com formação modular certificada..	138
6.7	Atores que compõem a Rede EduCig	140

Quadros

2.1	Características sociodemográficas dos/as jovens entrevistados/as	26
2.2	Características escolares dos/as jovens entrevistados/as	27
2.3	Escolaridade e situação profissional dos pais dos/as jovens entrevistados/as	28
4.1	Número de inquiridos por área metropolitana e concelho do agrupamento escolar onde trabalham.....	76
4.2	Cargos ocupados pelos/as inquiridos/as por área metropolitana	77
4.3	Anos de serviço dos/as inquiridos/as na amostra total e subamostra de professores/as	78
4.4	Contactado/a por alguma entidade no âmbito da implementação da ENICC por área metropolitana.....	80
4.5	Número de alunos/as ciganos/as no agrupamento.....	81
4.6	Grau de conhecimento dos/as inquiridos/as sobre a cultura cigana.....	82
4.7	Disponibilidade dos/as inquiridos/as para terem formação na área da cultura cigana, por área metropolitana	83
4.8	Alunos/as que beneficiaram de diferenciação pedagógica, por área metropolitana	84
4.9	Estratégias adotadas pelos/as inquiridos/as perante situações de indisciplina continuada entre alunos/as ciganos/as	85
4.10	Estratégias adotadas pelos/as inquiridos/as perante situações de absentismo continuado entre alunos/as ciganos/as.....	86
4.11	Espaços da escola menos utilizados pelos/as alunos/as ciganos/as	89
4.12	Motivos de retenção dos/as alunos/as ciganos/as por oferta educativa (% de respostas)	92
4.13	Principais fatores de insucesso escolar entre os/as alunos/as ciganos/as.....	92
4.14	Principais entraves ao ingresso dos/as alunos/as ciganos/as no ensino superior	98
5.1	Tipos de formação em que estão inscritas pessoas ciganas.....	110

5.2	Avaliação do absentismo e do sucesso de utentes ciganos/as	111
5.3	Frequência com que ocorre discriminação de utentes ciganos/as por parte de formadores/as.....	111
5.4	Grau de importância atribuído à existência de mediadores/as ciganos/as nos Centros de Emprego e Formação Profissional.....	112
5.5	Avaliação do grau de ajustamento das ofertas de emprego em relação ao perfil dos/as inscritos/as ciganos/as nos Centros de Emprego e Formação Profissional	113
5.6	Razões apontadas para o insucesso na inserção de pessoas ciganas no mercado de trabalho.....	113
5.7	Frequência com que empregadores recusam candidatos por serem de origem cigana.....	114
5.8	Importância atribuída à existência de mediadores/as ciganos/as nos Centros Qualifica.....	115
5.9	Maiores dificuldades sentidas no atendimento a pessoas ciganas.....	117
5.10	Medidas para promover uma maior adesão das pessoas ciganas às ofertas formativas dos Centro Qualifica	118
6.1	Áreas de formação com maior interesse por parte dos/as candidatos/as ciganos/as e áreas para as quais são geralmente encaminhados/as, na perspetiva dos profissionais dos Centros Qualifica	136

Sobre os autores

Maria Manuela Mendes é socióloga, licenciada e mestre em sociologia (FLUP), doutora em ciências sociais pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-UL) e professora associada no Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa (ISCSP-UL). É investigadora integrada no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES) do Iscte, onde tem desenvolvido investigação nas áreas dos estudos sobre e com ciganos/Roma, imigração, diversidade e espaço urbano, pobreza e exclusão social, desenvolvimento local e políticas de habitação social. É ainda membro colaborador do Centro de Investigação em Arquitetura, Urbanismo e Design (CIAUD) da FAUL e do Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras do Porto (ISFLUP).

Olga Magano é licenciada em sociologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, mestre em relações interculturais e doutorada em sociologia pela Universidade Aberta. É investigadora integrada do Centro de Investigação e Estudos em Sociologia do Iscte (CIES-Iscte) e professora auxiliar da Universidade Aberta, Departamento de Ciências Sociais e de Gestão.

Pedro Caetano é professor do ensino secundário numa escola em Lisboa e investigador integrado no CICS.NOVA, FCSH, Universidade Nova de Lisboa. É doutorado em sociologia. Tem participado em vários projetos científicos nacionais e publicado em diversas revistas internacionais, no âmbito dos processos de socialização e da interculturalidade. Recentemente, coeditou com Manuela Mendes o livro *Simmel and Beyond* (2022), publicado pela Routledge.

Pedro Candeias é doutorado em sociologia pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. É professor auxiliar convidado no Departamento de Métodos de Pesquisa Social do Iscte-Instituto Universitário de Lisboa e investigador no Instituto de Saúde Ambiental da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa.

Susana Mourão é doutorada e mestre em psicologia, pós-graduada em análise de dados em ciências sociais e licenciada em enfermagem. É investigadora no Centro de Investigação em Psicologia da Universidade Autónoma de Lisboa (CIP-UAL), tendo colaborado em diversos projetos de investigação que exploram a influência do ambiente social na saúde e educação, nomeadamente no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), no Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS-Iscte) e no Instituto de Saúde Ambiental da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa (ISAMB). É formadora certificada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional e pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Sara Pinheiro é doutora em ciências da educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, é também mestre e licenciada em ciências da educação. É investigadora no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) e no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte) e tem colaborado em projetos de investigação nas áreas de educação em cidadania, percursos educativos e minorias étnicas. É também formadora certificada pelo CCPFC (Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua).

Capítulo 1

Novos caminhos teórico-metodológicos na investigação com pessoas ciganas

Maria Manuela Mendes

O presente livro resulta da concretização de um projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), com o título “Desempenhos escolares entre os ciganos: investigação-ação e projeto de *co-design* (EduCig)”, que recorre a uma abordagem menos convencional em termos metodológicos, uma vez que mobiliza uma estratégia multimétodos (qualitativo, quantitativo e participativo) e de caráter colaborativo, ou seja, com envolvimento ativo e coparticipado de jovens (ciganos e não ciganos), docentes e de outros profissionais (Innes e Booher, 2005).¹ A estratégia multimétodos tem um caráter mais flexível, mais aberta, não se foca no binómio quali/quant, rompendo com esta clássica dicotomia quali/quant, implicando uma análise integrada que implica uma prática da triangulação metodológica que incorpora múltiplas perspetivas e nos permite abordar as questões da pesquisa de “todos os ângulos”, uma vez que maximizamos as componentes do fenómeno que são expostas à análise. A triangulação encoraja os pesquisadores, não apenas a reconhecer múltiplas perspetivas, mas a relacioná-las analiticamente (Fielding, 2009: 435). A triangulação afastou-se da convencional validação convergente para se assumir como um processo que pressupõe a combinação metodológica no sentido de se obter uma maior riqueza analítica e alcançar “densidade analítica” (Fielding, 2009). Acresce que sendo um projeto de *co-design*, procuramos incorporar na nossa prática de pesquisa uma abordagem dinâmica e criativa que possibilita um reequilíbrio de poderes no processo de investigação, o estabelecimento de parcerias com a comunidade com o objetivo de operar mudanças societais. O *co-design* pode ser concebido ora como uma filosofia, ora como um método, mas tem o potencial de capacitar as pessoas envolvidas no processo de pesquisa, nomeadamente investigadores, os participantes, quem desenha as políticas públicas, técnicos, entre outros (Moll S. *et al.*, 2020).

1 Os instrumentos de recolha de dados foram aprovados pela Comissão de Ética do Iscte. Projeto desenvolvido no quadro do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), entre finais de 2017 e meados de 2022, com referência de financiamento pela FCT: PTDC/CED-EDG/30175/2017. Para um maior aprofundamento da componente metodológica sugere-se a consulta do Anexo 1.

Em 1992, a taxa de abandono escolar precoce em Portugal era de 50%, mas desde então, e até ao ano de 2021, esse valor registou uma redução histórica, cifrando-se em 5,2% no terceiro trimestre desse ano (Pordata, 2022). No entanto, Portugal continua a ser um dos países onde a origem socioeconómica dos/as estudantes assume um peso decisivo nas desigualdades escolares (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2019). Neste contexto, a situação que caracteriza a população cigana é particularmente preocupante, embora esta questão não seja uma singularidade exclusivamente portuguesa, mas antes transversal aos vários países da União Europeia (UE) (García-Carrión, Molina-Luque e Roldán, 2018; Pasca, 2014). De facto, as pessoas de origem cigana estão entre os principais afetados pelas desigualdades escolares, pois a maioria continua a deter baixos níveis de escolaridade e altos índices de insucesso e abandono escolar. Entre as pessoas ciganas persistem e sobrepõem-se várias vulnerabilidades, tais como a pobreza, o analfabetismo, a exclusão e a discriminação social (Comissão Europeia [CE], 2004; *European Union Agency for Fundamental Rights* [FRA], 2012, 2018, 2019), sendo, também, frequentemente, alvo de atitudes de segregação e de racismo, inclusive em contexto escolar (FRA, 2018, 2019).

É verdade que nos últimos anos se verificou um incremento de políticas públicas no plano nacional e comunitário para combater as desigualdades e quebrar o ciclo vicioso de exclusão que se perpetua de geração em geração. Nesse âmbito, a UE preconiza que é “essencial investir na educação das crianças ciganas a fim de lhes permitir entrar mais tarde com êxito no mercado de trabalho” (Comissão Europeia [CE], 2011: 2). Contudo, estas mesmas políticas públicas têm sido insuficientes para ultrapassar os mecanismos e processos enraizados historicamente nas estruturas sociais e que produzem e reproduzem desigualdades estruturais e sistémicas que se traduzem em várias esferas da vida das pessoas ciganas.² Por isso, e apesar de nos encontrarmos perante a geração cigana portuguesa mais escolarizada de sempre, ainda enfrentamos um elevado número de casos de insucesso escolar e de abandono escolar precoce. “Estas circunstâncias revelam a incapacidade das políticas e mesmo de medidas compensatórias para superar o desafio da (in)conclusão da escolaridade obrigatória, situação que persiste e continua largamente por resolver na sociedade portuguesa em relação aos cidadãos ciganos” (Mendes e Magano, 2021: 21); apesar de a educação constituir um dos quatro eixos prioritários de intervenção no quadro da UE para as Estratégias Nacionais de Integração dos Ciganos até 2020 (Lauritzen e Nodeland, 2018). Também no plano internacional continua a ser visível a contínua dificuldade em colmatar lacunas e desigualdades educacionais entre a população cigana e não cigana (Brüggemann e Friedman, 2017).

2 Apesar de no título desta publicação aparecer os termos *ciganos/ Roma*, ao longo do texto e de modo a haver uma maior harmonização em termos de escrita e leitura, optamos por manter o termo *ciganos* (sentido émico do termo) em língua portuguesa, uma vez que este é ainda reconhecido e usado pelos próprios ciganos portugueses. Contudo, em contexto internacional o termo que prevalece é *Roma* ou *Romani (people)*, sendo que esta terminologia é recomendada pelo Conselho da Europa, ONU e União Romani Internacional e refere-se a uma diversidade de grupos como os *Roma, Sinti, Calé* (no qual se inserem os ciganos portugueses), os *travellers* e outros grupos orientais (p.e. *Dom* e *Lom*).

Quando analisamos as estatísticas nacionais sobre a escolaridade da população cigana, emerge desde logo uma interrogação que nos inquieta e que se prende com o facto de em Portugal ser notória a sub-representação de alunos/as ciganos/as no ensino secundário. Em 2018-2019, apenas 2,6% dos jovens ciganos estavam matriculados no ensino secundário (DGEEC, 2020). Estudos anteriores desenvolvidos em Portugal e de feição qualitativa (Mendes e Magano, 2021; Mendes, Magano e Costa, 2020; Magano e Mendes, 2016) comprovam estes dados numéricos, ao demonstrarem também que o número de jovens ciganos que concluem o ensino secundário é ainda muito baixo. Ao nível europeu, as estatísticas também não são promissoras já que, em 2016, 63% dos ciganos com idades entre os 16 e os 24 anos não trabalhavam, não estudavam e não frequentavam uma formação (jovens NEET); o que contrasta com a média da UE, que era de 12%, para o mesmo grupo etário (os dados de 2019 são muito similares). Portanto, torna-se uma prioridade existir um maior investimento público na educação dos jovens ciganos, para que estes possam aceder com sucesso ao ensino superior e/ou ao mercado de trabalho. De outro modo, as oportunidades reais em termos de transição para o mercado de trabalho vão ser muito limitadas e bloqueadoras do seu futuro.

Perante este contexto, o Projeto EduCig definiu dois principais objetivos orientadores de pesquisa. O primeiro, mais no âmbito da investigação fundamental, em que se procurou identificar e compreender as trajetórias escolares dos/as estudantes ciganos/as a frequentar o ensino secundário nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, mas também as suas aspirações de acesso ao ensino superior e/ou ao mercado de trabalho, e os processos de (re)configuração identitária associados à escolarização. A pertinência deste objetivo enquadra-se no facto de, na literatura internacional, as motivações e condições que favorecem o sucesso e continuidade escolar de alunos/as ciganos/as e que permitem uma maior aproximação com a cultura escolar terem sido alvo de análise ao longo das duas últimas décadas, sobretudo em contexto europeu (Abajo e Carrasco, 2004; Bereményi e Carrasco, 2017; Bruggemann, 2014; Gamella, 2011; Gofka, 2016), mas menos em contexto nacional (Magano e Mendes, 2016). Neste âmbito, e com base numa abordagem interseccional em que o género e a situação socioeconómica ganham particular relevância, discute-se de que modo as trajetórias de sucesso e de continuidade, e as aspirações escolares de jovens ciganos/as podem estimular processos de ascensão social, refletindo sobre mudanças sociais em curso, assim como sobre a relação entre processos de mobilidade e de (re)construção de identidades mais próximas do *in betweenness* (Marginson, 2014; Wang 2020).

Empreendemos uma discussão com base nas evidências empíricas em torno das trajetórias e aspirações de mobilidade social dos/as jovens ciganos/as na sociedade portuguesa, associadas ao aumento das qualificações escolares e às mudanças geracionais nas suas famílias de origem em várias dimensões da sua vida, entendendo que o contexto da socialização através da escolarização promove a aprendizagem de uma cidadania multicultural (Rios e Markus, 2011); equacionando-se, assim, o papel da escola, dos centros de formação e/ou emprego e das políticas sociais. Na referida dimensão interseccional e na linha de outros estudos internacionais, argumenta-se que a inclusão educacional de jovens ciganos/as

depende de aspetos sociais, históricos, económicos e culturais que se entrecruzam, sobressaindo a importância da relação de interdependência entre a família e as dimensões educativas (Santiago, García-Ruiz, Máiquez e Rodrigo, 2019). Nesse sentido, algumas diretrizes da UE (COM, 2011, 2010; Diretiva 2000/43/EC) apontavam, em tempos, para a relevante implementação de programas socioeducativos que contemplassem diferentes iniciativas e práticas, como metodologias inovadoras de participação e envolvimento de membros da comunidade, incluindo a família. Se, por um lado, o papel da família no apoio e na construção de uma relação positiva com a educação/escola parece fundamental para os/as jovens ciganos/as, sobretudo para que possam adquirir competências multiculturais que lhes permitam construir percursos de mobilidade social ascendente, por outro lado, as desigualdades sociais e culturais continuam a ser reproduzidas pela escola (Santiago *et al.*, 2019). Defende-se, assim, uma perspetiva em que as famílias e as escolas possam dialogar, implementando estratégias educativas assentes na inclusão, interculturalidade e igualdade das pessoas ciganas, criando espaços de educação intercultural e de diversidade (Salgado-Orellana, Luna e Sánchez- Núñez, 2019), numa perspetiva de aproximação e não de distanciamento, e no contexto de uma educação dialógica (Flecha e Soler, 2013).

Contudo, a compreensão das trajetórias estudantis e das aspirações académicas e profissionais de jovens ciganos/as e a complexidade inerente ao desenho de um currículo certificado para jovens que abandonaram o sistema de ensino levaram-nos a alargar o nosso campo de análise e fomos tentar perceber os contextos institucionais e a ação das instituições escolares, por um lado, e dos serviços públicos com intervenção direta nos domínios da formação e empregabilidade, por outro. Interessou-nos apreender as perspetivas de docentes, técnicos da área da educação, da formação e do emprego, mas também dos projetos locais com intervenção socioeducativa e de outros atores-chave (pastores evangélicos, representantes de associações ciganas, ativistas, entre outros), acerca das características dos/as estudantes e utentes ciganos/as, sobre as suas dificuldades e obstáculos ao sucesso escolar e inserção em ações de formação profissional e no mercado de trabalho. Explorámos, também, os seus posicionamentos perante políticas e medidas que possam promover o sucesso e continuidade escolar e a inserção em ações de formação e em contexto laboral de estudantes/utentes ciganos/as, e as suas perceções sobre lacunas em termos de conhecimentos sobre a história, cultura e modos de vida cigana, e sobre práticas pedagógicas e profissionais mais inclusivas e igualitárias.

O segundo objetivo orientador de trabalho do Projeto EduCig, mais pragmático e porventura ambicioso, prendia-se com uma investigação orientada para a ação transformativa, contribuindo para o desenho de medidas e políticas públicas, implicando o *co-design* de um currículo que permitisse a certificação escolar e/ou profissional de estudantes (ciganos/as e não ciganos/as) que abandonaram precocemente o sistema de ensino, bem como a sua implementação. Assim, na senda da perspetiva da ciência cidadã (ECSA, s.d.), os/as participantes no projeto (estudantes, ativistas, famílias, professores, técnicos, etc.) foram, sobretudo, agentes ativos e não meramente sujeitos passivos, implicados em várias fases da pesquisa, sendo

que o seu conhecimento e experiência foram valorizados numa colaboração horizontal, o que implicou a criação de alianças para a produção de conhecimento entre academia, cidadãos ciganos, *stakeholders*, que estará acessível a todos estes protagonistas por via do acesso aberto e utilizando-se diferentes dispositivos (livro, *e-book*, artigos, documentário, *website*, rede Educig). Assim, procurou renovar-se de forma sociologicamente criativa a relação entre a universidade e a comunidade, no sentido de contribuir para soluções e respostas a questões de relevância científica e societal, e deste modo influenciar o desenho de políticas nesta área (ECSA, s.d.; Heaton, Day, e Britten, 2016).

Em síntese, este livro que agora se dá à estampa organiza-se em três partes principais que correspondem a três inquietações teórico-práticas. Na primeira procura-se responder à questão i): “Quais os fatores-chave e obstáculos que se colocam às trajetórias de continuidade e sucesso escolar dos/as estudantes ciganos/as?”. Assim, os capítulos 2 e 3 procuram identificar e compreender os fatores condicionantes e as trajetórias de alunos/as ciganos/as que se encontram a frequentar o ensino secundário nas duas áreas metropolitanas, de Lisboa e do Porto, e as suas aspirações de acesso ao ensino superior. Indagámos, também, sobre as suas experiências escolares, o(s) sentido(s) da escola e expectativas, mas sobretudo as suas aspirações escolares e profissionais, convocando sempre que possível a(s) voz(es) dos protagonistas ciganos, muitas das vezes ausentes em estudos sobre a instituição escolar. Procurou-se triangular fontes, metodologias e resultados, cruzando as perspetivas dos/as jovens com as de outros atores sociais-chave, nomeadamente de técnicos de projetos locais, professores, famílias, mediadores, ativistas e pastores evangélicos.

Na segunda parte, há um enfoque nas instituições escolares e nos serviços públicos de formação e emprego, procurando-se responder a uma segunda questão: ii) “Quais as perspetivas dos profissionais sobre as pessoas ciganas e sobre a ação institucional nestes três sectores?”.³ No capítulo 4 intenta-se apreender as perspetivas de profissionais que são docentes e/ou membros da direção de agrupamentos escolares perante os/as alunos/as ciganos/as e famílias e sobre políticas públicas. Este capítulo discorre sobre a investigação em contexto escolar, fazendo-se uma caracterização destes profissionais e dos agrupamentos em que trabalham, refletindo-se sobre as perspetivas destes profissionais sobre o (in)sucesso escolar de estudantes ciganos/as e sobre a sua inserção em contexto escolar, mas também sobre práticas de trabalho docente e sobre o seu conhecimento acerca da cultura, história e modos de vida das pessoas ciganas. No capítulo seguinte (5) analisam-se as perspetivas de profissionais que trabalham nos centros de emprego e/ou formação profissional e Centros Qualifica sobre a empregabilidade das pessoas ciganas, as características com que definem os/as utentes ciganos/as, a experiência de trabalho destes profissionais com pessoas ciganas, sobre propostas formativas e de trabalho, seu conhecimento e formação em temas como a diversidade e multiculturalismo, as suas perceções sobre as atitudes dos empregadores ante as pessoas ciganas e

3 Estes capítulos correspondem a uma fase metodológica que antecedeu e preparou a fase metodológica referente aos capítulos 1 e 2.

sobre a sua efetiva inserção no mercado de trabalho e, ainda, acerca de algumas medidas e políticas públicas nas áreas da formação e emprego.

A triangulação da informação destas duas partes serviu como ponto de partida para a implementação dos processos de investigação-ação e práticas colaborativas e de coprodução de conhecimento que são abordados na terceira parte do livro. Nesta secção, procuramos essencialmente responder a uma terceira questão: iii) “Como é que a academia pode contribuir para o desenho e implementação de medidas e políticas públicas mais igualitárias?”. Assim, o objetivo do capítulo 6 é descrever, refletir e também sugerir ações que contribuam para a elevação e incremento do sucesso escolar de estudantes ciganos/as, por via de atividades de formação de docentes sobre diversidade e cidadania e pelo envolvimento de estudantes em *workshops* que promovam e valorizem a diversidade e o diálogo intercultural. Também se procura intervir nas estratégias para a empregabilidade e formação de pessoas ciganas, por via do desenho, planeamento, acompanhamento e implementação de propostas para a formação de jovens em abandono escolar precoce, refletindo sobre a responsabilidade da academia em projetos de investigação pura e/ou aplicada de duração limitada em domínios tão sensíveis como este. Este conhecimento poderá sustentar a conceção de políticas públicas que garantam uma maior equidade no acesso (e permanência) à escolaridade de nível secundário e até superior por parte de jovens ciganos/as, de carácter transversal e inclusivo, pela articulação mais efetiva entre o ensino, a formação profissional e mecanismos de inserção no mercado de trabalho.

Por último, este percurso investigativo já longo só foi possível com o trabalho colaborativo dos/as colegas que compõem a Equipa EduCig (Olga Magano, Pedro Caetano, Pedro Candeias, Florbela Samagaio, Ana Rita Costa) e dos/as vários investigadores/as que colaboraram em diferentes momentos desta pesquisa, nomeadamente o Bruno Baptista, a Susana Batista, a Susana Mourão, a Sara Pinheiro, a Ana Oliveira, a Magdalena Bialoborska e a Sílvia Cardoso.

Mas o nosso profundo agradecimento e reconhecimento vai primeiramente para os/as jovens estudantes e suas famílias, pela generosidade e disponibilidade com que colaboraram sempre nas várias fases do processo de pesquisa, mas também para os mediadores, ativistas, pastores, associações ciganas, ONG, autarquias, Projetos Escolhas, agrupamentos escolares, centros de emprego e/ou formação profissional, Centros Qualifica, Instituto de Emprego e Formação Profissional e a outros atores institucionais com intervenção nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, pelas relações de colaboração que conseguimos entretecer.

Institucionalmente, cumpre-nos agradecer ao CIES-Iscte pela abertura, incentivo e suporte proporcionado ao longo do desenvolvimento deste projeto.

Referências bibliográficas

Abajo A., J. Eugenio, e S. Carrasco (2004), *Experiencias y Trayectorias de Éxito Escolar de Gitanas y Gitanos en España: Encrucijadas sobre Educación, Género y Cambio Cultural*, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y

- Documentación Educativa, Ministerio de Trabajo e Inmigración, Instituto de la Mujer.
- Bereményi, B. Á., e S. Carrasco (2017), “Bittersweet success. The impact of academic achievement among the Spanish Roma after a decade of Roma inclusion”, em Pink, William T. e Noblit, George N. (ed.), *Second International Handbook of Urban Education*, Springer International Handbooks of Education, pp. 1169-1198.
- Brüggemann, C. (2014), “Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction”, *Intercultural Education*, 25 (6), pp. 439-452, DOI:10.1080/146759 86.2014.990229.
- Brüggemann, C. e Eben, F. (2017), “The decade of Roma inclusion: origins, actors, and legacies”, *European Education* 49 (1), pp. 1-9, disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/10564934.2017.1290422>.
- Carmona, M., J. González-Monteaugudo e A. Soria-Vílchez (2017), “Roma in higher education: a case study of successful trajectories at the University of Seville”, *Revista de Educación*, Madrid, 2017(377):184-207, DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358.
- Council of the European Union (2021), Council Recommendation of 12 March 2021 on Roma equality participation (2021/C 93/01), Whereas (19).
- Council of the European Union (2011), Council Directive 2000/43/EC of 29 June 2000 implementing the principle of equal treatment between persons irrespective of racial or ethnic origin, disponível em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32000L0043>.
- DGEEC – Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência (2020), disponível em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/>
- European Citizen Science Association (s.d.), “10 Principles of Citizen Science”, Berlim, disponível em https://ecsa.citizen-science.net/wp-content/uploads/2021/05/ECSA_Ten_principles_of_CS_Portuguese.pdf.
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) (2012, 2018, 2019), disponível em <https://fra.europa.eu/en/themes/Roma>.
- Fielding, Nigel G. (2009), “Going out on a limb postmodernism and multiple method research”, *Current Sociology*, 57 (3), pp. 427-447.
- Flecha, R. e M. Soler (2013), “Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning”, *Cambridge Journal of Education*, 43 (4), pp. 451-465, DOI: 10.1080/0305764X.2013.819068.
- Gamella, J. (2011), *Histories of Success. Models to Reduce the School Dropout in Roma Adolescent*, Madrid, Ministry of Education, Culture and Sports.
- García-Carrión, R., F. Molina-Luque e S. Molina Roldán (2018), “How do vulnerable youth complete secondary education? The key role of families and the community”, *Journal of Youth Studies*, 21 (5), pp. 701-716, <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1406660>.
- Gofka, P. (2016), *Greek Roma in Higher Education: a Qualitative Investigation of Educational Success*, dissertação de doutoramento, Londres, King’s College.
- Heaton, J., J. Day, e N. Britten (2016), “Collaborative research and the co-production of knowledge for practice: an illustrative case study”, *Implementation Sci*, 11 (20), pp. 1-10, <https://doi.org/10.1186/s13012-016-0383-9>.

- Lauritzen, S. M., e T. S. Nodeland (2018), “‘What is the problem represented to be?’ Two decades of research on Roma and education in Europe” *Educational Research Review?* 24, pp. 148-169, doi:10.1016/j.edurev.2018.04.002.
- Magano, O. e M. M. Mendes (2016), “Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas ciganas”, *Configurações*, 18, pp. 8-26.
- Marginson, S. (2014), “Student self-formation in international education”, *Journal of Studies in International Education*, 18 (1), pp. 6-22.
- Mendes, Maria Manuela e Olga Magano (2021), “Educational situation of portuguese ciganos: social changes *versus* social continuities”, em M. M. Mendes, O. Magano e S. Toma (eds.), *Social and Economic Vulnerability of Roma People*, Springer, pp. 19-31, https://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0_15
- Mendes, Maria Manuela, Olga Magano, e Ana Rita Costa (2020), “Ciganos portugueses: escola e mudança social”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 93, pp. 109-126.
- Moll S., Wyndham-West, M. Mulvale G., et al. (2020), “Are you really doing ‘codesign’? Critical reflections when working with vulnerable populations.” *BMJ Open*, 10:e038339, doi:10.1136/bmjopen-2020-038339
- Pasca, E. M. (2014), “Integration of the Roma population in and through education: European educational experiences”, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 142, pp. 512-517. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.657.
- Pordata (2021), *Base de Dados Portugal Contemporâneo*, Lisboa, Fundação FMS, disponível em www.pordata.pt/.
- Rios, F. e S. Markus (2011), “Multicultural education as a human right: framing multicultural education for citizenship in a global age”, *Multicultural Education Review*, 3 (2), pp. 1-36.
- Salgado-Orellana, N., E. Berrocal de Luna, C.A. Sánchez-Núñez (2019), “Intercultural education for sustainability in the educational interventions targeting the Roma student: a systematic review”, *Sustainability*, 11 (3238), pp. 2-20, <https://doi.org/10.3390/su11123238>.
- Santiago, J. C., M. García-Ruiz, M. L. Máiquez, e M. J. Rodrigo (2019), “El impacto de las relaciones entre la familia y la escuela en la inclusión educativa de alumnos de etnia gitana. Una revisión sistemática”, *Multidisciplinary Journal of Educational Research?* 9 (3), pp. 319-348, doi:10.447/remie.2019.4666.
- Wang, Suyang (2020), “Self in mobility: exploring the transnational in-between identity of Chinese student returnees from the UK”, *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, pp. 1-18.

PARTE I | JOVENS ESTUDANTES E ESCOLA

Capítulo 2

Aspirações e trajetórias escolares de jovens ciganos/as Dando voz/es aos/às protagonistas

Maria Manuela Mendes, Susana Mourão, Olga Magano e Sara Pinheiro

Um dos objetivos desta pesquisa consistia em identificar e compreender os fatores condicionantes, mas também os facilitadores, dos percursos de continuidades escolar de estudantes ciganos/as que se encontravam a frequentar o ensino secundário nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto. Pretendíamos, também, conhecer melhor a vida destes/as jovens na escola, em casa e na sociedade mais alargada, realçando (in)compatibilidades entre a valorização (crescente) da escolarização e as expectativas das suas famílias. Sempre que possível, propusemo-nos, ainda, a explorar eventuais diferenças entre a realidade das duas áreas metropolitanas e analisar o impacto das medidas, projetos de base local e políticas públicas nas trajetórias escolares dos/as jovens a quem demos voz, cruzando com uma perspetiva interseccional, já que estes protagonistas têm várias pertenças, sendo importante analisar o modo como atributos, como o género, idade, classe social, se intersectam e de que forma se cruzam com várias dimensões de desigualdade social (Fehérvári e Varga, 2020). Esta abordagem parece ter potencialidades heurísticas interessantes no contexto da análise que aqui se apresenta, uma vez que se assume como *comprehensive, complex and nuanced and does not reduce social hierarchical relations into one axis of power, be it class, race or gender* (Yuval-Davis *et al.* 2019: 3).

Neste capítulo destacamos que o projeto realizou entrevistas em profundidade a 31 estudantes ciganos/as que frequentaram no ano letivo de 2018-2019 o ensino secundário nas áreas metropolitanas de Lisboa (AML) (16 jovens) e do Porto (AMP) (15 jovens). O quotidiano de dois destes jovens foi também acompanhado, através de uma pesquisa de base etnográfica.¹ Convém referir que estamos perante uma população estudantil de difícil (auto e hétero) identificação e localização, por serem ainda escassos os/as jovens que frequentam o ensino secundário e também por não ser permitida a recolha de dados referentes à identificação étnica-cultural dos/as estudantes. Há também ainda jovens que dissimulam e ocultam a sua pertença cultural, por recearem comportamentos discriminatórios e racistas. Assim, a estratégia para alcançar os/as entrevistados/as implicou o cruzamento

1 Sugere-se a consulta das Notas Metodológicas no Anexo 1.

entre contactos com pessoas ciganas e associações, entidades públicas e escolas, amostragem por “bola de neve”, e utilização da listagem pública com os nomes de estudantes ciganos/que frequentam o ensino secundário e a quem foi atribuída uma bolsa de estudos no âmbito do programa público OPRE.² Ainda assim, procurou diversificar-se a amostra em termos de género, idade, localização geográfica, contexto familiar e condições socioeconómicas.

Inicialmente, as entrevistas foram conduzidas presencialmente, sobretudo em espaços públicos. Posteriormente, perante as condicionantes impostas pela pandemia de covid-19 (a recolha de dados decorreu entre 2019 e 2020), reajustou-se a estratégia de recolha de dados e as entrevistas passaram a ser realizadas em formato *online*, através da plataforma *Zoom*. Considerando a revisão de literatura apresentada, foi construído um guião semiestruturado, que incidiu sobre a caracterização e história da família de origem dos/as jovens (em termos de escolaridade, ocupações profissionais, pertenças étnicas) e sobre a sua história de vida pessoal (locais de residência e mobilidade, construção de projetos familiares e constituição da própria família, projetos profissionais). Depois, e atendendo aos principais objetivos que nos propusemos atingir, grande parte da entrevista focou-se em explorar a relação dos/as jovens entrevistados/as com a escola (percurso escolar, experiências de discriminação) e as suas expectativas futuras perante a escolaridade e o mercado de trabalho, questionando-se, ainda, a sua opinião sobre estratégias que entendem como importantes para melhorar a situação dos/as jovens ciganos/as na escola. Considerando que existem diversos fatores, de diferentes níveis, que podem determinar um percurso de continuidade e sucesso escolar dos/as jovens ciganos/as (Gamella, 2011; Gofka, 2016), explorámos também atividades desenvolvidas pelos/as entrevistados/as que podem ser reveladoras de uma relação mais ampla com o ambiente social e comunitário onde se encontram (tempos livres e de lazer, práticas religiosas, associativas, desportivas, culturais e recreativas); além do que respeita ao seu contexto mais micro em termos individuais e familiares, e à relação com a própria envolvente escolar, como já foi referido.

Os dados recolhidos foram analisados, numa fase inicial, através de uma análise de conteúdo clássica (Bardin, 2011; Maroy, 1997), tendo por base as principais dimensões do guião de entrevista criado. Definiram-se, ainda, outras categorias e subcategorias, num processo de codificação misto. Posteriormente, as categorias mais relevantes para os objetivos específicos do estudo foram selecionadas e reanalisadas através de uma análise temática (Clarke, Braun, Terry e Hayfield, 2019), identificando os temas e subtemas que melhor caracterizam os fatores-chave mais determinantes para a continuidade escolar dos/as jovens ciganos/as. A análise dos dados foi realizada por dois codificadores independentes e posteriormente discutida em equipa alargada. Toda a análise de dados foi suportada pelo *software Maxqda*.

Algumas características dos/as estudantes e das suas famílias de origem

Dos 16 jovens entrevistados/as na Área Metropolitana de Lisboa, 12 eram do sexo masculino e quatro do sexo feminino, sendo que a maioria residia em concelhos da periferia da cidade de Lisboa (Loures) ou na margem Sul do rio Tejo (Almada e Barreiro). No caso da Área Metropolitana do Porto, oito dos/as 15 jovens entrevistados/as eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Grande parte residia no concelho do Porto e os restantes em concelhos vizinhos, tais como Maia, Paredes e Matosinhos. O quadro 2.1 detalha as principais características sociodemográficas destes/as jovens, sendo de realçar o facto de a maioria residir com familiares, geralmente família nuclear (pais e/ou irmãos), e de cerca de metade terem indicado que ambos os pais eram de origem cigana. Um especial destaque para a informação de que 24 dos 31 jovens referiram ser beneficiários da Ação Social Escolar, sendo que em algum momento da sua vida o seu agregado familiar recebeu também o Rendimento Social de Inserção, o que indicia estarmos perante situações familiares marcadas por uma certa fragilidade socioeconómica.³

Analisando o percurso escolar dos/as jovens entrevistados/as, percebemos que a maioria (18 em 31) frequentou o ensino pré-escolar e ingressou na escola com a idade regulamentar esperada (entrada no 1.º ano de escolaridade com 5 a 7 anos). Até ao final do 3.º ciclo do ensino básico, todos/as os/as entrevistados/as estiveram inscritos em escolas públicas, grande parte na sua área de residência, tendo existido poucas mudanças de estabelecimento de ensino. Quando ocorreram foi sobretudo por alteração de residência da família ou pela vivência de experiências negativas em contexto escolar e/ou com professores. Cerca de metade destes/as jovens teve, em algum momento do seu percurso escolar, uma retenção, sendo que estas ocorreram sobretudo no final do 2.º ciclo e início do 3.º ciclo (6 no 6.º ano e 4 no 7.º ano) e também no ano de transição para o ensino secundário (3 no 10.º ano, além do caso em que houve módulos deixados para trás); ou seja, em momentos de transição de ciclo. As retenções foram menos comuns no 1.º ciclo de ensino. Os principais motivos apontados para a ocorrência de retenções relacionam-se com situações de absentismo, mudança de escola, mau comportamento ou desinteresse pelos conteúdos lecionados.

De ressaltar ainda que 17 dos/as jovens entrevistados/as encontravam-se a frequentar o 12.º ano de escolaridade, a maioria em cursos profissionais (21), sobretudo ligados às áreas de informática, cultura e artes, e restauração ou hotelaria (quadro 2.2); o que nos dá pistas importantes sobre áreas preferenciais de interesse que podem promover um melhor engajamento de outros/as jovens ciganos/as à escola (mais informação sobre esta questão no capítulo 6 — Formação de Jovens em Abandono Escolar Precoce). Importa ainda acrescentar que os/as 10 jovens

3 A Ação Social Escolar é uma medida de apoio às famílias que consiste na comparticipação nas despesas escolares. Dirige-se às famílias com menos recursos económicos e contempla três escalões, definidos de acordo com os escalões de família, por referência ao valor do Indexante de Apoios Sociais.

Quadro 2.1 Características sociodemográficas dos/as jovens entrevistados/as

	AML (16 jovens)	AMP (15 jovens)	Amostra total (31 jovens)
Sexo			
Feminino	4 (25%)	8 (53,3%)	12 (38,7%)
Masculino	12 (75%)	7 (46,7%)	19 (61,3%)
Idade			
Menos de 16 anos	0	1 (6,7%)	1 (3,2%)
16-18 anos	10 (62,5%)	9 (60%)	19 (61,3%)
Mais de 18 anos	6 (37,5%)	5 (33,3%)	11 (35,5%)
Min-máx (média)	16-20 (17,9)	15-28 (18,5)	15-28 (18,2)
Estado civil			
Casado/a	1 (6,3%)	0	1 (3,2%)
Solteiro/a	15 (93,8%)	15 (100%)	30 (96,8%)
Agregado familiar			
Vive só	1 (6,3%)	0	1 (3,2%)
Pais	2 (12,5%)	0	2 (6,5%)
Pais e irmãos	11 (68,8%)	7 (46,7%)	18 (58,1%)
Mãe	0	1 (6,7%)	1 (3,2%)
Mãe e irmãos	0	2 (13,3%)	2 (6,5%)
Pais, irmãos e outros familiares	1 (6,3%)	4 (26,7%)	5 (16,1%)
Avó	1 (6,3%)	0	1 (3,2%)
Avós e outros familiares	0	1 (6,3%)	1 (3,2%)
Pais de origem cigana			
Ambos	8 (50,0%)	8 (53,3%)	16 (51,6%)
Apenas mãe (incluindo adotiva)	5 (31,3%)	4 (26,7%)	9 (29,0%)
Apenas pai	3 (18,8%)	3 (20,0%)	6 (19,4%)
Apoios sociais			
Apoio Social Escolar	15 (93,8%)	9 (60,0%)	24 (77,4%)
Rendimento Social de Inserção	3 (18,8%)	6 (40,0%)	9 (29,0%)

Nota: Em alguns casos referiram beneficiar de ambos os apoios sociais em simultâneo.

Fonte: Projeto EduCig, 2021.

inscritos em cursos científico-humanísticos encontravam-se a estudar Línguas e Humanidades.

A maioria dos/as jovens, nomeadamente da Área Metropolitana de Lisboa, referiu ter tido um percurso escolar sem interrupções prolongadas (de 1 ano ou mais); embora tenham sido reportadas pausas mais breves na frequência escolar, motivadas sobretudo por situações pontuais como rixas no contexto local, inadaptação à escola, questões familiares. De realçar, ainda, o caso de duas jovens da Área Metropolitana do Porto que abandonaram a escola durante a adolescência, tendo regressado por incentivo de algumas medidas e políticas públicas (Programa Escolas e Programa Novas Oportunidades).⁴

4 Programa Escolhas: programa governamental de âmbito nacional, criado em 2001. Informação retirada de: <https://www.acm.gov.pt/pt/-/escolhas>, em 22 de abril de 2021. Programa Novas Oportunidades foi uma iniciativa governamental que teve como objetivo aumentar a percentagem de escolaridade de Portugal, com equivalência ao 12.º ano (ensino secundário).

Quadro 2.2 Características escolares dos/as jovens entrevistados/as

	(AML) (16 jovens)	(AMP) (15 jovens)	Amostra Total (31 jovens)
Ano de escolaridade			
10.º	5 (31,3%)	4 (26,7%)	9 (29,0%)
11.º	3 (18,8%)	1 (6,7%)	4 (12,9%)
12.º	8 (50%)	9 (60%)	17 (54,8%)
Sem informação	0	1	1 (3,2%)
Tipo de curso frequentado			
Profissional	10 (62,5%)	11 (73,3%)	21 (67,7%)
Regular	5 (31,3%)	4 (26,7%)	9 (29,0%)
Ensino a distância	1 (6,3%)	0	1 (3,2%)
Área do curso frequentado			
Línguas e Humanidades	6 (37,5%)	4 (26,7%)	10 (32,3%)
Restauração/Cozinha ou Hotelaria	2 (12,5%)	2 (13,3%)	4 (12,9%)
Gestão e Informática ou Eletrónica	2 (12,5%)	3 (20%)	5 (16,1%)
Mecânica ou mecatrónica	2 (12,5%)	0	2 (6,5%)
Técnico de comércio ou vendas	1 (6,3%)	1 (6,7%)	2 (6,5%)
Técnico de contabilidade	1 (6,3%)	0	1 (3,2%)
Desporto	1 (6,3%)	1 (6,7%)	2 (6,5%)
Vídeo ou multimédia	1 (6,3%)	1 (6,7%)	2 (6,5%)
Teatro ou artes cénicas	0	3 (20%)	3 (9,7%)
Retenções			
Sim	7 (43,8%)	6 (40%)	13 (41,9%)
Não	8 (50%)	9 (60%)	17 (54,8%)
Módulos em atraso	1 (6,3%)	0	1 (3,2%)
Interrupções ao percurso escolar			
Sim	7 (43,8%)	5 (33,3%)	12 (38,7%)
Não	9 (56,3%)	10 (66,7%)	19 (61,3%)

Fonte: Projeto EduCig, 2021.

Comparando o percurso escolar dos/as jovens entrevistados com o dos seus pais, percebemos que esta geração de pessoas ciganas é, provavelmente, a mais escolarizada, em relação às gerações anteriores; o que deixa transparecer novas e maiores expectativas quanto à prossecução dos estudos. De facto, como se percebe pela análise do quadro 2.3, a maioria destes/as jovens detém um nível de escolaridade superior ao dos pais, em que se denota a escassez de habilitações ao nível do ensino secundário ou superior. Um terço destes/as jovens possui, inclusive, a escolaridade mais elevada de toda a família. Além das questões geracionais, destacam-se também algumas nuances de género, uma vez que os pais dos/as jovens possuem tendencialmente um nível de escolaridade mais elevado que as mães (entre as mães, é mais comum a conclusão do 1.º ciclo/4.º ano de escolaridade e entre os pais a frequência ou conclusão do 3.º ciclo). Foi-nos revelado que alguns progenitores (3 pais e 5 mães) regressaram à escola já em idade adulta e incrementaram os seus níveis de escolaridade, através de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências ou de outros cursos com certificação escolar, o que realça uma vez mais o impacto importante que determinadas políticas públicas podem assumir junto das famílias ciganas (Magano e Mendes, 2016).

Quadro 2.3 Escolaridade e situação profissional dos pais dos/as jovens entrevistados/as

	AML (16 jovens)	AMP (15 jovens)	Amostra total (31 jovens)
Nível de escolaridade da mãe			
Sem escolaridade/não sabe ler e escrever	0	3 (20%)	3 (9,7%)
1.º ciclo	10 (62,5%)	7 (46,7%)	17 (54,8%)
2.º ou 3.º ciclos	4 (25%)	3 (20%)	7 (22,6%)
10.º ano	2 (12,5%)	0	2 (6,5%)
Licenciatura (ou frequência)	0	2 (13,3%)	2 (6,5%)
Nível de escolaridade do pai			
Sem escolaridade/não sabe ler e escrever	1 (6,3%)	2 (13,3%)	3 (9,7%)
1.º ciclo	4 (25%)	5 (33,3%)	9 (29%)
2.º ou 3.º ciclos	9 (56,3%)	3 (20,0%)	12 (38,7%)
Ensino secundário	2 (12,5%)	1 (6,7%)	3 (9,7%)
Licenciatura (ou frequência)	0	2 (13,3%)	2 (6,5%)
Sem informação/contacto com o pai	0	2 (13,3%)	2 (6,5%)
Situação profissional da mãe^b			
Vendas/feiras	6 (37,5%)	5 (33,3%)	11 (35,4%)
Gestão de negócio próprio	2 (12,5%)	1 (6,7%)	3 (9,7%)
Doméstica/limpezas	3 (18,75%)	3 (20%)	6 (19,4%)
Pastora	2 (12,5%)	0	2 (6,5%)
Apoio técnico-administrativo	0	1 (6,7%)	1 (3,2%)
Desempregada e sem outra atividade*	3 (18,75%)	5 (33,3%)	8 (25,8%)
Situação profissional do pai			
Vendas/feiras	8 (50%)	5 (33,3%)	13 (41,9%)
Gestão de negócio próprio	1 (6,3%)	1 (6,7%)	2 (6,5%)
Mediador intercultural	0	2 (13,3%)	2 (6,5%)
Vigilante	0	1 (6,7%)	1 (3,2%)
Motorista	1 (6,3%)	1 (6,7%)	2 (6,5%)
Construção civil	4 (25%)	0	4 (12,9%)
Funcionário de empresa	0	1 (6,7%)	1 (3,2%)
Desempregado	1 (6,3%)	1 (6,7%)	2 (6,5%)
Sem informação	1 (6,3%)	3 (20%)	4 (12,9%)

^bEm 3 casos é reportada uma situação de atividade informal ou não remunerada, apesar de baixa por invalidez. O mesmo para outros dois casos, em que a situação principal é de desemprego, a par de atividades esporádicas informais ou não remuneradas, que são aqui apresentadas.

Fonte: Projeto EduCig, 2021.

Das profissões exercidas pelos/as pais dos/as jovens destacam-se aquelas que estão sobretudo ligadas ao comércio ambulante, como as “vendas” ou feiras, sendo também relativamente comum a existência de situações de desemprego ou ausência de atividade profissional remunerada, sobretudo no que se refere às mães. São essencialmente os pais quem tende a desempenhar atividades profissionais por conta de outrem, o que uma vez mais vem evidenciar algumas continuidades em termos de reprodução de situações de desigualdade de género e geracionais nestas famílias.

Como já referimos, estamos efetivamente perante a geração de pessoas ciganas mais escolarizadas, estando estas em condições de protagonizar processos de mobilidade social ascendente e que parcialmente podem ser explicados pelo incremento do nível da escolaridade (Machado e Costa, 1998), evidências que estão em sintonia com o que sucede em diferentes países da União Europeia (UE (Marcu, 2019)).

Trajétórias de continuidade escolar e motivações

As motivações e condições que favorecem o sucesso e continuidade escolar de alunos/as ciganos/as e que permitem uma maior aproximação com a cultura escolar têm sido alvo de análise ao longo das duas últimas décadas em contexto europeu, sobretudo por Abajo e Carrasco (2004); Bereményi e Carrasco (2017); Bruggermann (2014); Gamella (2011); Gofka (2016). Mas, na verdade, os fatores condicionantes e os facilitadores dos percursos de continuidades escolar destes/as jovens podem ser múltiplos, dinâmicos e interrelacionados.

O estudo realizado em Espanha por Abajo e Carrasco (2004), com pessoas ciganas com o ensino secundário completo, revela que o sucesso e continuidade escolar podem ser alcançados em várias situações pessoais e sociais, sendo identificados dois grupos de fatores, que se alimentam mutuamente, como os mais importantes para criar as condições favoráveis ao sucesso: i) a valorização positiva das potencialidades académicas (expectativas elevadas e apoio de professores, família com capital ou aspirações escolares, boa integração na turma/escola, acesso a recursos humanos, educativos ou económicos de apoio); ii) a construção de um projeto pessoal de continuidade educativa (reconhecimento de sucesso escolar inicial, empenho da pessoa, habilidades sociais para aceder a grupos de pares de apoio e capacidade de negociação com o grupo familiar, pressões comunitárias ou grupo de pares ciganos). Gamella (2011) efetua uma análise de casos de sucesso e desenvolve um modelo multifatorial, processual, histórico, interativo e dinâmico (figura 2.1), com cinco níveis socioculturais interrelacionados, mas analiticamente distintos: 1) *individual/pessoal*; 2) *familiar*, 3) *a escola e os seus profissionais*; 4) *a comunidade local envolvente*, em que se incluem grupos sociais com os quais o indivíduo interage; 5) *nível social mais amplo*, em que se inserem o indivíduo, a comunidade local e a família, isto é, tanto o entorno urbano imediato, como as escalas regionais, nacionais e mesmo globais, que exercem pressões e condicionamentos sociais, políticos e económicos.

Alinhado com esta perspetiva de análise, sobressai o estudo realizado na Grécia por Gofka (2016), que apresenta uma proposta interpretativa e multicausal, elencando os diversos fatores cruciais que determinam um percurso de continuidade e sucesso escolar entre os/as jovens ciganos/as, tais como o estatuto socioeconómico e as atitudes das famílias em relação à escolarização; mentoria proporcionada por professores e experiências escolares iniciais positivas; modelos de referência ciganos e de pares; apoio de religião, grupos, voluntários ou outros adultos; influências de questões locais (nomeadamente viver em áreas urbanas, locais sem população cigana ou áreas de ciganos com condições privilegiadas); questões individuais e circunstanciais, em particular, trabalho árduo, persistência, empenho, resiliência e sorte. Assim, esta pesquisa reforça, por um lado, questões de diferenciações socioeconómicas e de como é necessário considerar a relação entre diversos fatores explicativos para analisar as trajetórias de sucesso. Por outro lado, e sobretudo por ter em conta a perspetiva dos próprios protagonistas, enfatiza as características individuais e a sua capacidade de agência (e resiliência) nestas trajetórias, no sentido desenvolvido por Giddens (2004).

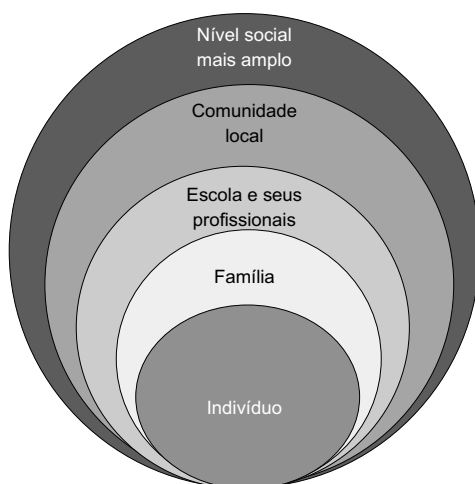


Figura 2.1 Modelo interpretativo de Gamella (2011)

Fonte: Projeto EduCig, 2021.

Em Portugal, entre 2014 e 2015, num estudo realizado (Magano e Mendes, 2016) sobre a relação indivíduo-família e educação constatou-se que professores e técnicos responsabilizavam os/as estudantes ciganos/as e as suas famílias pelo desinteresse, insucesso e abandono escolar, sem nunca questionaram criticamente a organização escolar, os programas, as metodologias e outros enquadramentos pedagógicos. Contudo, e na verdade, as medidas de política educativa aplicadas (PIEF, TEIP, Novas Oportunidades) foram quase sempre formas encontradas de aglutinar, segregar os/as estudantes em turmas específicas.⁵

A análise que agora se apresenta alicerça-se no material qualitativo das entrevistas em profundidade realizadas aos/as estudantes, com o objetivo de compreender as determinantes que se prefiguram como fatores-chave para o incremento de trajetórias de permanência e continuidade escolar dos/as estudantes ciganos/as portugueses/as (Gamella, 2011; Gofka, 2016; Bereményi e Carrasco, 2017); sendo que, relativamente ao contexto português, alguns destes fatores (o contexto pessoal, familiar e comunitário, as redes de pares, bem como a resiliência e agencialidade do sujeito) ainda não foram suficientemente explorados. Este conhecimento poderá sustentar a conceção de políticas públicas que garantam uma maior equidade no acesso (e permanência) à escolaridade de nível secundário/médio e até superior.

5 O PIEF — Programa Integrado de Educação e Formação visa favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social. Os TEIP são Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, uma iniciativa governamental, implementada atualmente em agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos.

Assim, no que respeita à influência de *fatores individuais/pessoais* destaca-se o compromisso com as responsabilidades escolares e a importância atribuída à escola enquanto dimensão transversal a todos/as os/as jovens entrevistados/as. A maioria tende a valorizar a escola pelas oportunidades profissionais que a conclusão do ensino obrigatório pode proporcionar (ou pela limitação das oportunidades que a não conclusão representa).

Muita. Porque sendo cigana ou não, eu acho que a escola para nós é importante. Porque se nós ficarmos com o 9.º ano, ou vamos mais longe, se ficarmos com o 4.º ano, o que é que temos hoje em dia? Nada. Ficamos a limpar escadas. (...). Então eu acho que a escola é fundamental para o ensino e para a vida de trabalho hoje em dia (entrevistada, 19 anos, AML).

A mim abre portas para o futuro (...) Se tirar o 12.º ano consigo ter mais área de trabalho, tenho mais portas para o futuro (entrevistado, 15 anos, AMP).

Essa valorização da escola está, também, relacionada com aspirações de mobilidade social crescentes, em que se percebe que um estatuto social ascendente pode ser alcançado por via de profissões e cargos (mais) especializados (*white collar jobs*), rompendo assim com padrões de privação social reproduzidos intergeracionalmente (Boros, 2019; Fangen, 2010; Pantea, 2015).

Uma vez que esta geração é mais escolarizada do que as gerações dos pais e avós, também encontramos novas e maiores expectativas quanto à prossecução de estudos por parte não só dos/as jovens, mas também de familiares. Como já referimos, a maioria dos/as jovens possui um nível de escolaridade superior ao dos pais e um terço dos/as jovens detém inclusive o nível de escolaridade mais elevado de toda a família, sendo que a restante maioria tem alguém na família alargada com o ensino secundário ou superior, ou com frequência do ensino superior.

Este desfasamento geracional não significa, no entanto, influência negativa por parte das gerações mais velhas, pois independentemente de o nível de escolaridade dos pais ser inferior ao dos/as filhos/as, estes podem constituir uma referência positiva a seguir, no sentido de incentivo para a continuidade e investimento na educação e escolarização (Gamella, 2011). Os conhecimentos informais e práticos adquiridos ao longo da vida, a inteligência, o *know how* e as conquistas pessoais dos pais sobrepõem-se muitas vezes, na perspetiva dos/as filhos/as, ao grau de escolaridade alcançado e uma das jovens fez questão de sublinhar o papel de referência que o pai sempre desempenhou, que só não prosseguiu estudos porque se viu forçado a abandonar a escola, ou seja, há valorização e reconhecimento de outros conhecimentos e habilidades para além dos escolares.

Além disso, alguns progenitores (3 pais e 5 mães) regressaram à escola já em idade adulta e incrementaram os seus níveis de escolaridade, através de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências ou de outros cursos com certificação escolar, sobretudo por vontade ou motivação individual, o que revela o impacto de algumas medidas e políticas públicas junto das famílias ciganas,

como é o caso do Rendimento Social de Inserção, e os serviços proporcionados pelos centros de emprego (Magano e Mendes, 2016):

Não, o meu pai estudou até ao 6.º, mas o meu pai sempre teve o grande sonho de se formar, desde sempre, era bastante criticado. E, então, ele casou-se, tiveram dois filhos e depois de ele ter dois filhos, ele foi estudar de noite... e foi trabalhar para um hospital (...), porque ele queria ser enfermeiro (entrevistada, 19 anos, AMP).

Os discursos dos/as jovens, as próprias representações e atitudes dos pais perante a educação deixam patente uma valorização generalizada da frequência escolar, que funciona como fator facilitador e normalizador da frequência escolar, tendo existido mudanças intergeracionais relevantes (Magano e Mendes, 2016) a este respeito. Para estes/as estudantes, a escola é um espaço de oportunidades a que as gerações antecessoras não conseguiram aceder ou experienciar. Para algumas famílias, o argumento principal que justifica a indispensabilidade de frequentar a escola prende-se com a necessidade de assegurar uma certa previsibilidade no futuro socioeconómico das gerações mais jovens, pois as ocupações tradicionalmente desempenhadas pelas famílias ciganas — como feiras, venda ambulante ou cesteria — estão em declínio e não garantem a continuidade da subsistência das famílias:

Os familiares... até dão força... “Estuda! Que a vida de cigano já não é a mesma.” Antes um cigano ia para a feira, fazia dinheiro para comer, fazia dinheiro para comprar uma casa, fazia dinheiro... pronto, para viver bem, nas feiras. Agora já não é isso (entrevistado, 18 anos, AML).

Mas a valorização escolar por parte dos familiares também se manifesta através de práticas e atitudes de responsabilização dos/as filhos/as, pois alguns dos/as entrevistados/as referiram ter pais rigorosos e exigentes no que respeita à assiduidade, comportamento e ao aproveitamento escolar. Outros pais e mães constituem um importante suporte emocional nas alturas mais difíceis, como no caso em que os resultados escolares ficavam aquém das expectativas dos/as entrevistados/as:

Os meus pais ligavam-me sempre, davam-me o maior apoio do mundo (entrevistada, 16 anos, AMP).

A maioria dos pais e mães estabeleceram metas mínimas a serem atingidas pelos filhos — geralmente a finalização do ensino secundário, ou seja, a escolaridade obrigatória em Portugal.⁶ Excepcionalmente, e no caso de algumas meninas, as expectativas escolares e profissionais eram ainda mais elevadas e as suas aspirações não concretizadas são muitas vezes transferidas positivamente para os descendentes. Uma das entrevistadas (19 anos, AML) afirmou que o pai sempre lhe disse que devia graduar-se em Direito, para “ser alguém”, e exercer a profissão de advogada,

6 Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (versão atualizada) — Lei de Bases do Sistema Educativo.

enquanto a mãe desejava que ela fosse farmacêutica, transferindo para a filha este desejo pessoal, já que não teve oportunidade de concretizar essa aspiração. Ficou também evidenciado, por vezes, um processo de transferência para si de expectativas não concretizadas associadas a irmãos mais velhos, que por diversas razões desistiram do seu percurso escolar:

Os meus pais sempre me apoiaram. (...) também queriam que o meu irmão fosse para a universidade, mas o meu irmão casou e teve a filha... e tendo um filho, esquece... (entrevistado 17 anos, AMP).

É também relevante o apoio dado pelas famílias no sentido da prossecução de estudos, sendo referenciado situações frequentes em que os pais “fazem sacrifícios”, principalmente financeiros, no sentido de garantir a continuidade escolar dos/as filhos/as:

Quando eu tive problemas a Matemática Aplicada às Ciências Sociais, o meu pai e a minha mãe fizeram um esforço — e eu sei reconhecer que foi um esforço grande — para poderem pagar explicação (...). E consegui passar (entrevistado, 17 anos, AML).

A questão da área de residência é também assinalada como podendo ser um fator condicionador da continuidade escolar. Há jovens que afirmam que os pais mudaram da zona de residência, afastando-se de contextos de realojamento marcados por conflitos e problemas e com uma maior concentração de pessoas ciganas, no sentido de criarem condições propícias ao seu percurso escolar:

Ou seja, o simples facto de a minha mãe ter desistido da ideia de morar num bairro e ter vindo... (...) sozinha ... para uma das maiores cidades do país, o Porto, esse foi logo o primeiro, assim a... a primeira coisa que ela fez para nos incentivar ao estudo. E sempre (...) nunca nos deixar faltar, levar-nos à escola, incentivar-nos, dizer-nos, mostrar-nos o quanto importante é estudar e frequentar a escola (entrevistado, 19 anos, AMP).

O mito da omissão dos pais ciganos traduzido em desinteresse, indiferença e negligência perante a escola parece aqui desvanecer-se, uma vez que estes pais parecem revelar que a escola é importante e manifestam esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles (Lahire, 2008: 334). Contudo, nem todos os jovens assinalam a valorização da escola por parte das famílias, sendo que o apoio dos pais não é condição *sine qua non* para o prosseguimento de estudos, embora, de certa forma, tal possa vir a colocar constrangimentos a esse percurso (Magano, 2010; Gamella, 2011; Gofka, 2016). O trajeto de uma das jovens entrevistadas foi sempre marcado por tensões e conflitos com a família, sobretudo a partir da adolescência:

Foi um período muito complicado, porque era os meus pais a lutar que eu não fosse para a escola e eu a batalhar para continuar as aulas. Não podia faltar, porque o curso... tem horas a cumprir e tornava-se um pouco mais complicado. Tendo em conta

que eu tinha de conciliar a vida de estudante com a etnia. Ou seja, tinha de comparecer em eventos sociais (...) represento a minha a família e se for numa festa, a um evento. Então, se eu quisesse estudar, é uma opção minha, vou de direta. Aquele dever eu tenho que cumprir (entrevistada, 19 anos, AML).

Esta jovem declara que sempre sentiu uma atitude de forte ambivalência dos pais em relação aos estudos. Por um lado, manifestavam orgulho pelo seu desempenho escolar, tendo chegado a pagar aulas particulares de apoio às disciplinas nas quais tinha maiores dificuldades. Por outro lado, receavam que se afastasse “da tradição cigana”, pressionando-a a participar em festas, eventos familiares e outras iniciativas intracomunidade. Ao longo do percurso escolar inicial, esta jovem travou diversas discussões com os pais, sentiu tensões entre o seu papel de filha e de estudante, e ponderou mesmo abandonar os estudos. Mais tarde, após o término do ensino secundário foi pressionada a casar “segundo a tradição”.

Esta ambivalência da família em relação à escola foi também relatada por outra jovem, a frequentar o ensino doméstico, que deixou clara a difícil conciliação entre os valores “tradicionais” — manutenção da reputação e honra da rapariga — *versus* a liberdade/igualdade de oportunidades para estudar e trabalhar:⁷

Uma mulher não pode fazer a faculdade, uma mulher não pode trabalhar, assim, num local sozinha (entrevistada, 16 anos, AML).

Nestes casos, as trajetórias de sucesso surgem, sobretudo, por via de algumas características individuais e circunstanciais destes/as protagonistas, tais como a sua persistência, empenho e resiliência ou agência (Giddens, 2004).

MN (entrevistada, 18 anos, AMP) e F (entrevistado, 19 anos, AMP) foram os primeiros do acampamento em que vivem a prosseguir os estudos além do 3.º ciclo. Para os seus progenitores, este nível de ensino “já chegava bem”, pois pretendiam que os/as filhos/as ajudassem nas vendas; o que denota algum desinteresse perante a continuidade do percurso escolar. Esta circunstância é patente também nos discursos em que existem poucas expectativas dos pais em relação ao desempenho escolar dos/as filhos/as. SM (entrevistado, 16 anos, AML) optou por ingressar num curso profissional, por influência da mãe que receava maiores exigências no ensino regular, mas acabou por não gostar da experiência. JG (entrevistado, 18 anos, AML) declara que nunca se empenhou muito ao longo do seu percurso escolar, uma vez que as expectativas da mãe não eram muito elevadas.

7 Este tipo de ensino está regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto, e visa dar resposta às famílias que, por razões de natureza estritamente pessoal ou de mobilidade profissional, pretendem assumir uma maior responsabilidade na educação dos seus filhos ou educandos, optando por desenvolver o processo educativo fora do contexto escolar, garantindo-se, assim, a liberdade dos pais que optam por estes regimes de ensino, bem como a flexibilidade e adequação ao ritmo de desenvolvimento das aprendizagens de cada criança e jovem (<https://www.dge.mec.pt/ensino-individual-e-ensino-domestico>).

O facto de existir, na maioria dos casos, um apoio vincado por parte das famílias, pares ciganos e comunidades próximas em relação à prossecução dos estudos, tal não significa que não existam mensagens ambivalentes ou opiniões discordantes. A valorização da escola não é, como vimos, transversal a todas as famílias, o que se pode revelar como um fator de impacto, podendo originar tensões e ambivalências identitárias. É, sobretudo, nos membros da família alargada e em outros elementos das famílias ciganas, nomeadamente mais velhos, que surgem as situações de discordância perante a continuidade escolar e/ou maior pressão para que os jovens constituam família.

É particularmente em relação às estudantes que surgem os discursos de oposição entre cultura e tradição cigana e a continuidade do percurso escolar. PB (entrevistada, 19 anos, AML) foi acusada pelos primos mais afastados de “ser mais não cigana do que cigana” e EM (entrevistada, 19 anos, AML) sentiu que a sua decisão de continuar os estudos foi interpretada como uma afronta à cultura cigana, receando a sua família alargada que se “fosse perder”, pois apesar de já ter idade para contrair matrimónio continuava na escola. Contudo, o processo de afastamento do qual alguns/mas jovens são acusados/as não significa que percam necessariamente as suas raízes (Brüggeman, 2014). A sua identidade cigana é gerida de forma contextual e situacional, embora marcada por tensões e constrangimentos, em que se procura gerir e conciliar as diferentes dimensões da sua identidade (Paddilla-Carmona, González-Monteagudo e Soria-Vílchez, 2017).

O papel que tradicionalmente é imposto à mulher cigana gera e reforça desigualdades de género, não favorecendo as expectativas de prossecução de estudos além do ensino secundário, nem tão pouco os sonhos profissionais. Por isso, EM (entrevistada, 19 anos, AML) acabou por romper vários noivados e desistiu do casamento antes de ingressar na faculdade, altura em que saiu de casa e esteve “fugida” durante meses. Nestes casos, os percursos escolares dos/as jovens são sustentados pela sua persistência e resiliência em desenvolver projetos pessoais de continuidade escolar, independentemente do apoio das famílias, pares e/ou comunidades locais. Alguns/mas jovens declararam mesmo manter uma relação de afastamento em relação às pessoas com discursos negativistas, críticos ou de oposição à educação, embora isso acarrete consequências no quotidiano, como a decisão de passar menos tempo nos espaços públicos ou de evitar contacto com determinados membros ciganos. Sobretudo estes/as jovens identificaram características, atitudes e comportamentos que podem ajudar a explicar os seus percursos de continuidade escolar, em particular, o esforço, a tenacidade, a autoconfiança e o comprometimento pessoal (Abajo e Carrasco, 2004), bem como a capacidade de resiliência e competências de relacionamento interpessoal (Bereményi e Carrasco, 2017), a vontade de estudar e gosto pela escola, a responsabilidade perante a assiduidade, a adesão a compromissos escolares e a motivação pessoal (Magano e Mendes, 2016).

A motivação e gosto pela aprendizagem manifestam-se também através de hábitos de estudo. Cerca de metade dos/as jovens referiram ter por hábito estudar fora da escola, sobretudo as raparigas, incluindo nas suas atividades a revisão da matéria, realização de trabalhos de casa e o estudo diário:

Uma hora, uma hora e meia, por dia. É para dar uma revisão de tudo o que eu dei. Todos os dias eu dou uma revisão, que é para depois quando chegar ao teste eu não estar a marrar muito (entrevistada, 19 anos, AML).

Além de terem incorporado hábitos de estudo, muitos destes/as jovens mostram um forte compromisso com as suas responsabilidades escolares. São particularmente ilustrativas as palavras de EM (entrevistada, 19 anos, AML) que acabou por se afastar da sua família e contexto de residência para poder prosseguir as suas aspirações de acesso ao ensino superior e/ou um percurso profissional muito desejado.

A respeito da *dimensão sobre a escola e os seus profissionais*, importa referir que o contexto escolar é amplamente reconhecido como um espaço privilegiado de socialização e de sociabilidades. Muitos/as dos/as entrevistados/as referiram pelo menos um/a professor/a que marcou o seu percurso escolar através de apoio ou criação de laços afetivos.

Porque a minha professora de História dizia muitas vezes isso, que foi uma professora que também me marcou muito. Os meus professores todos me marcaram, principalmente nestes últimos três anos, no secundário, sempre foram professores muito... tipo, eu acho que também sempre fui muito incentivada pela escola devido aos meus professores (entrevistada, 19, AMP).

A maioria referiu, também, uma relação amigável com os/as seus/suas colegas de escola, geralmente não ciganos, aspeto fortemente valorizado e apontado como razão importante para a continuidade escolar (Durst e Bereményi, 2021; Pantea, 2015).

A nossa turma separava-se em três grupos. Havia as raparigas negras, que se separaram. Nos primeiros anos davam-se connosco, depois separaram-se. Depois havia duas brancas e um branco que eram os neutros, davam-se com todos, os rapazes do nosso grupo e depois havia o grupo das raparigas brancas.

[- Então os rapazes estavam todos juntos?]

Os rapazes sempre estiveram juntos (entrevistado, 19, AML).

A maioria dos/as entrevistados/as referiu revelar a sua pertença étnica em meio escolar, o que é geralmente acolhido com alguma surpresa por parte de colegas e professores. Cerca de dois terços dos/as jovens indicou, ainda, já ter sentido, em algum momento, algum tipo de discriminação em contexto escolar; experiência frequentemente partilhada por outros/as jovens ciganos/as em contexto escolar europeu (Deuchar e Bhopal, 2013; Durst e Bereményi, 2021; Marcu, 2019; Roberts, 2020).

No 5.º ano sofri um bocado de *bullying*, por ser cigana. Isto foi um bocado por não aceitar o ser cigana. Porque as pessoas quando se chegavam aqui ao pé de mim diziam “ah, olha a cigana”, eu dizia “não, cigana és tu”. Eu ainda não tinha consciência do que era. Depois pronto, quando comecei a viver com os meus pais eu disse “não, isso não pode ser assim, eu tenho que ter orgulho do que sou”. Então a partir daí, pronto, assumi (entrevistada, 19, AML).

Apesar desta referência às situações de segregação social e discriminação social, a maioria dos/as entrevistados/as indicou relacionar-se com qualquer pessoa, independentemente da sua origem ou pertença étnica, sendo as redes de relações mais limitadas, de uma forma global, para as raparigas. Esta limitação, que pode encerrar a vivência de desigualdades de género mais amplas, relaciona-se, provavelmente, com preocupações de controlo social e de cariz sexual (como a reputação ligada à manutenção da virgindade antes do casamento) partilhadas, ainda hoje, por famílias consideradas como mais tradicionais (Kyuchukov, 2011).

Várias investigações sobre os percursos escolares de estudantes ciganos/as têm procurado compreender a importância das *relações comunitárias* na decisão de prosseguir (ou não) os estudos e nos desempenhos escolares (García-Carrión, Molina-Luque e Roldán, 2018; Seabra, 2017; Dimitrova, Johnson e van de Vijver, 2018). Gamella (2011) evidenciou o impacto da inserção na comunidade local no sucesso e integração escolar, aspeto que não pode ser menosprezado e os nossos resultados atestam a importância deste fator. As relações de vizinhança diversificadas, o acesso a recursos sociais ou redes de apoio, a participação em associações locais (políticas, de ação social, religiosas), as redes de sociabilidade, os apoios e/ou pressões comunitárias em relação aos estudos e a existência de modelos de referência representam fatores com impacto direto nas experiências escolares dos/as entrevistados/as. O contexto de residência, nomeadamente para quem vive em bairros de realojamento e acampamentos (13 entrevistados), condiciona o acesso a infraestruturas, serviços, recursos e estruturas de apoio, entre os quais a escola, refletindo-se potencialmente também em processos de segregação espacial, social e escolar (Parra, Álvarez-Roldan e Gamella, 2017; Mendes, Magano e Costa, 2020).

Não terem condições, porque, muitas vezes, há crianças que vivem em barracas, não têm condições para estudar, não têm computador, não têm nem dinheiro para ir... não têm maneira de se deslocar para a escola, não têm maneira de comprar materiais, nem de acompanhar os outros alunos. Então, como não têm nem condições na primária, como é que eles haviam de conseguir pagar uma bolsa da faculdade? (...) Mesmo no secundário é complicado, sem as mesmas condições, é muito complicado, porque nem todos os ciganos vivem bem, há alguns que vivem em barracas e em más condições (entrevistada, 16, AMP).

Eu acho que tem a ver com a nossa disponibilidade e com o nosso desejo e com os nossos sonhos para o futuro, mas também lhe digo uma coisa. Os bairros sociais também travam muito. Quando colocam os ciganos todos num bairro social, na mesma rua... (entrevistada, 28, AMP).

A partir dos discursos dos/as entrevistados/as, foram identificadas duas situações-tipo que caracterizam o tipo de relações e ambiente relacional em escolas com uma população estudantil essencialmente proveniente de bairros sociais e multiétnicos. Por um lado, um perfil em que, apesar de condições menos favoráveis, vive-se um ambiente de grande proximidade, onde todos se conhecem, facilitando a integração em contexto escolar:

Por exemplo, eu estava aqui na FS, é uma escola pública, é perto dos bairros, quase não tem dinheiro, estás a ver? É uma escola assim mais fraquinha, não é? Mas também é uma escola fixe, os professores, olha, nunca tive problemas com ninguém, bons professores, bons funcionários, tudo... nunca tive problemas com ninguém... Nunca tive problemas assim com outros alunos também, estás a ver? Crescemos juntos também (entrevistado, 18 anos, AML).

Por outro, denotam-se situações de conflito interétnico nos contextos de residência, acabando por ultrapassar as fronteiras dos espaços residenciais e ser transpostos para o espaço escolar. Contudo, este fenómeno não determina necessariamente as possibilidades de continuidade e/ou rutura ante o sistema escolar (Abajo e Carrasco, 2004).

A maioria dos/as entrevistados/as declarou ter facilidade em relacionar-se com todas as pessoas, independentemente da sua origem étnica e/ou nacional. Gamella (2011) afirma que o saber movimentar-se em ambientes não ciganos, dominar os códigos simbólicos e romper com redes de sociabilidade fechadas é fundamental para fomentar uma atitude de valorização escolar e formação ao longo da vida e, de facto, em determinadas situações, a influência do grupo de pares e amigos/as não ciganos/as tem um impacto positivo no trajeto escolar dos/as entrevistados/as (Berényi e Carrasco, 2017), nomeadamente quando se trata de um grupo orientado para os estudos:

Foram influências, (...) eu dava-me (...) com um pessoal não cigano, que também queria seguir a escola, eu queria continuar com eles... Uma mão ajuda a outra. Fui concluindo a escola (entrevistado, 18 anos, AMP).

Grande parte dos/as jovens referiu reações positivas e manifestações de orgulho por parte de outros/as ciganos/as perante a trajetória escolar alcançada.

O cigano até se impressiona, porque “Em que ano é que estás?”; “12.º”. Abrindo aspas, agora vou para expressões à cigana “Eia, pá, espetáculo! Queria ser como tu, também queria estar no 12.º ano!” (entrevistado 16 anos, AML).

À semelhança do observado por Bruggermann (2014), que realizou entrevistas com estudantes *gitanos* universitários, também no nosso estudo encontramos jovens com percursos de continuidade escolar e que valorizam a cultura e as tradições ciganas, sem denegar a importância da escola. Nestes casos, os/as jovens empenham-se ativamente na renegociação da relação cultura de origem-escola e na reconstrução da identidade cigana, encontrando novos significados em torno do que é ser cigano na atualidade. Isso acontece, quer na desconstrução de estereótipos em relação à sociedade maioritária, quer na tentativa de agir como modelo de referência para os mais novos, mostrando que é possível preservar a cultura cigana e continuar a estudar.

Alguns dos/as entrevistados/as referiram ter um grupo de pares ciganos de apoio, orientado para os estudos, sendo que este funciona não só como suporte

prático e emocional, mas também como forma de capital de identidade (Bereményi e Carrasco, 2017). Quanto aos modelos de referência, e conforme já referimos anteriormente, muitos dos/as jovens têm o nível de escolaridade mais elevado do seu núcleo familiar mais próximo, o que não invalida considerarem os familiares como modelos a seguir. Outros modelos de referência são ciganos/as conhecidos/as (pessoalmente ou não) que representam casos de sucesso (*e.g.* pessoas que ingressaram na universidade) e que geralmente representam ou defendem aspetos ínsitos à cultura e identidade cigana. Surgem também modelos de referência entre pessoas ciganas conhecidas e reconhecidas, que não constituem necessariamente amigos das suas redes de pares. Na verdade, quando questionados sobre a escolaridade dos seus amigos/as ciganos/as mais próximos, geralmente da zona de residência, os/as jovens afirmam que nem todos/as estudam, ou que, apesar de terem a mesma idade, não se encontram no mesmo ano de escolaridade.

No entanto, mesmo nos casos em que os/as jovens identificam exemplos de proximidade que constituem percursos escolares fracassados, caracterizados pelo abandono escolar precoce e insucesso, estes casos acabam muitas vezes por ter um impacto positivo, motivando-os a prosseguir estudos para aproveitar oportunidades que outros/as não tiveram e serem pioneiros nas novas formas de viver a sua cultura (Magano e Mendes, 2016).

Grande parte dos/as entrevistados/as referiu ser religioso (a maioria assume-se como evangélica) e alguns apontaram a abertura de espírito e a mudança de atitudes e condutas que a prática religiosa proporcionou, nomeadamente ao nível das diferenças de género. Na escassa investigação realizada em Portugal sobre este tema, não é consensual o papel da religião na valorização da escolarização ou da escola entre os/as ciganos/as (Rodrigues, 2013; Mendes, Magano e Candeias, 2014). Gofka (2016), por sua vez, no estudo que realizou sobre percursos de sucesso de alunos/as ciganos/as na Grécia, identificou a religião, enquanto variável comunitária promotora da continuidade das trajetórias escolares, através do desenvolvimento de uma força interior que ajuda a superar contrariedades ou pelas orientações e princípios éticos, apoio emocional, acesso a maior capital cultural e social (principalmente pela exposição a modelos de referência, mentoria ou expectativas elevadas).

Muitos dos/as entrevistados/as enfatizaram a importância de *modelos de referência* ao longo do seu percurso escolar (como ativistas e ciganos famosos), enquanto outros/as se assumem de forma declarativa como um exemplo a seguir por outros/as jovens ciganos/as. Neste caso, as suas trajetórias escolares de continuidade e/ou bem-sucedidas podem contribuir para um crescente reconhecimento do valor da educação por parte das famílias ciganas e para a, conseqüente, rutura de representações sociais equivocadas e difundidas de que os/as ciganos/as não conseguem atingir níveis de escolaridade superiores e/ou profissões especializadas.

Duas amigas minhas vieram ter comigo, assim: “Fogo, já estou farta de ouvir o teu nome na minha casa, é sempre assim: ‘Ai, faz como aquela menina, como a P’, não sei quê, não sei que mais’”. (...) Pá, pelo que... a bem dizer, sim, o facto de as... de essas minhas amigas dizerem que não param de falar (...) de mim na casa delas, para elas

tentarem ser como... para elas seguirem o meu caminho, eu acho que estou a ser um exemplo, sim, acho que sim (entrevistada, 16, AMP)

Em alguns casos evidencia-se o apoio emocional e reforço do sentimento de pertença, através de relações afetivas intermediadas pela figura do pastor e envolvendo jovens que se constituem como mentores e ajudam crianças a ultrapassar desafios ou ainda por via da criação de grupos de pares. Num dos casos a existência de um grupo de jovens associados à igreja evangélica acaba por ter impactos diretos na experiência escolar, pois o tempo de encontro é aproveitado para estudar e partilhar experiências.

Sim, até peço ajuda (...) ao D e ao R, para eles me ajudarem (...) nos trabalhos (...).
Sim, basicamente, nós somos os *nerds* aqui da igreja, somos nós, porque costumamos falar só de trabalhos da escola (entrevistada, 16 anos, AML).

Apesar da importância atribuída à relação com a família, e entre pares e jovens da comunidade local, os/as entrevistados/as estão bem cientes de que a generalidade dos/as alunos/as ciganos/as portugueses/as se pauta ainda pela não continuidade escolar. Foram apontadas razões culturais, de “hábito” ou ligadas à educação informal proporcionada pelos pais enquanto fatores limitadores da continuidade escolar, sobretudo quando associadas a um modo de vida “tradicional”, subordinado à assunção de um projeto familiar, em que a escola não constitui um requisito para conseguir trabalho em setores como o comércio em geral e a venda ambulante. Outros/as jovens referiram que são os próprios pais que não permitem, nem encorajam os/as filhos/as a estudar ou simplesmente não mostram interesse pelos seus percursos escolares. Alguns/mas culpabilizam inteiramente os/as próprios/as colegas ciganos/as, acusando-os de falta de objetivos e de ideias preconcebidas “do que é a vida”, faltando-lhes “curiosidade em aprender” ou mesmo porque são caracterizados pela “preguiça”.

Etnografias com estudantes: singularidades e descontinuidades

Além das várias dimensões apresentadas, as entrevistas possibilitaram-nos aceder a processos e histórias de vida plurais, que não nos permitem isolar este conjunto de fatores como premissa única ou condição *sine qua non* para a continuidade do percurso escolar destes/as jovens, sendo apenas uma demonstração, da complexidade do real e da diversidade de protagonistas sociais, e do que mereceu maior realce nas suas trajetórias. Para compreender melhor a complexidade descrita, dois dos jovens entrevistados foram também acompanhados no seu dia a dia, através de uma abordagem metodológica etnográfica, que permite aproximar a pesquisa e os/as investigadores/as das pessoas que participam na investigação e das suas realidades sociais, contribuindo, assim, para uma aprendizagem e construção de conhecimento conjunto (Setti, 2017).

Esta abordagem permite-nos ainda recolher e analisar dados empíricos extraídos de contextos do “mundo real”, em vez de serem produzidos sob condições

experimentais criadas pelo pesquisador; os dados recolhidos baseiam-se em várias fontes, mas a observação e as conversas informais são aqui as fontes-chave; o foco é centrado em poucos indivíduos, a análise dos dados envolve a interpretação e descrição dos significados das ações humanas (Hammersley, 1994, 2006). A observação etnográfica foi selecionada como um dos instrumentos metodológicos que poderia funcionar em complementaridade às entrevistas e no contexto da pesquisa qualitativa e por proporcionar uma perspectiva *bottom-up*, ou seja, de reconhecimento das perspetivas dos/as próprios/as alunos/as ciganos/as e de envolvimento dos/as mesmos/as no processo de pesquisa.

Originalmente, estava previsto o acompanhamento etnográfico de quatro jovens, dois em cada uma das áreas metropolitanas e com representatividade dividida entre rapazes e raparigas. No entanto, entraves relacionados com o contexto da pandemia por covid-19 e/ou com as características dos/as próprios/as jovens acabaram por afetar este planeamento e implicaram limitações, quer na implementação deste método (apenas dois jovens participaram na análise; uma parte do tempo dedicado a esta pesquisa aconteceu via *online*), quer nos resultados que são sobretudo exploratórios e que permitem sobretudo contextualizar alguns dos resultados das entrevistas.

A opção pelos/as jovens em causa prendeu-se com o facto de os/as mesmos terem estabelecido na etapa anterior de pesquisa (ou seja, durante a realização das entrevistas) relações de maior proximidade com a equipa de investigação, o que facilita um trabalho de proximidade como é o de base etnográfica. Além disso, verificou-se alguma relativa heterogeneidade entre os seus quotidianos e histórias familiares, o que permite enriquecer e complementar a análise qualitativa realizada.

Os/as jovens foram acompanhados entre novembro de 2019 e junho de 2020, sobretudo no seu local de residência, nas imediações dos estabelecimentos escolares que frequentavam e nos trajetos casa-escola. A partir de abril de 2020, ante as condicionantes impostas pela pandemia associada ao SARS-CoV-2, o acompanhamento dos/as jovens foi realizado exclusivamente à distância, através de videoconferência, interação em redes sociais, troca de mensagens por diferentes canais e chamadas telefónicas.⁸ Por via dos constrangimentos pandémicos, apenas foi possível acompanhar dois jovens rapazes, da Área Metropolitana de Lisboa, e não quatro jovens (incluindo raparigas), como inicialmente previsto. Este acompanhamento teve, também, que ser cancelado em relação aos/as jovens da Área Metropolitana do Porto.

Os/as jovens acompanhados eram, então, ambos da Área Metropolitana de Lisboa, embora residentes em concelhos distintos (Almada e Loures). Tinham 17 anos de idade e nenhum deles residia em contexto de habitação social. Ambos terminaram o 9.º ano de escolaridade através do ensino regular, realidade díspar em relação a muitos/as outros/as jovens estudantes ciganos/as (Magano e Mendes, 2016); embora no momento da pesquisa frequentassem tipologias de ensino diferentes, um deles o ensino profissional ligado à área dos audiovisuais (a que chamaremos de João) e o outro o ensino regular na área de Línguas e Humanidades (a que chamaremos de Lucas).

8 Sugere-se a consulta do Anexo 1 (Notas Metodológicas).

Tal como aconteceu com as entrevistas, a observação do quotidiano dos/as jovens incidiu sobre fatores, envolvendo diversos níveis de análise, muitas vezes interligados, que podem determinar o seu percurso de continuidade e de sucesso escolar (Gamella, 2011; Gofka, 2016), tais como a caracterização do local de residência, do espaço doméstico e do trajeto casa-escola, a educação e socialização familiar e os contextos de sociabilidade extrafamiliares e extraescolares, informação sobre a sua construção identitária e sobre hábitos de estudo e de aprendizagem. Para manter a espontaneidade das ações e discursos, tal como é desejável neste tipo de pesquisa, as ideias principais sobre as observações realizadas foram sendo escritas, num diário de campo, apenas no final de cada contacto com os/as jovens; tendo sido também captadas, ainda, algumas fotografias dos contextos observados.

Ao nível da *caracterização do local de residência*, interessa realçar que ambos os jovens vivem em zonas urbanas consolidadas (ilustradas nas figuras 2.2 e 2.3), com fácil acesso a todo o tipo de infraestruturas, serviços e transportes (Mendes, 2012); o que pode por si só favorecer os seus trajetos de continuidade escolar (Parra, Álvarez-Roldán e Gamella, 2017; Mendes, Magano e Costa, 2020).

As diferenças a notar entre o quotidiano dos dois jovens verificam-se, sobretudo, ao nível das *relações de sociabilidade* que estabelecem com a *vizinhança*. João estabelece essencialmente relações interétnicas, que podem constituir-se como importantes para fomentar uma predisposição de valorização escolar, pois permitem-lhe aprender a movimentar-se em ambientes não ciganos, dominar outros códigos simbólicos e romper com redes de sociabilidade fechadas (Gamella, 2011). No entanto, tende a ter pouco contacto com os vizinhos. Lucas, ao contrário, tende a estabelecer relações de vizinhança fortes, nomeadamente com a rede de amigos ciganos que vivem na proximidade, tendo poucas relações interétnicas significativas. Apesar de ser, de entre o grupo de amigos, o que se encontra numa fase mais avançada em termos de percurso escolar, considera que a influência do grupo de pares ciganos tem um impacto positivo na sua trajetória escolar, uma vez que todos os outros também pretendem, pelo menos, terminar o ensino secundário. Além disso, quando estão juntos, o grupo acaba por abordar questões relacionadas com a escola, funcionando assim como uma importante rede de apoio mútuo a este nível (Beréményi e Carrasco, 2017).

Os *trajetos casa-escola* também variam entre os dois jovens e parecem articular-se com as suas *sociabilidades extrafamiliares e extraescolares*. João utiliza os transportes públicos e faz normalmente as viagens de ida sozinho ou com colegas que encontra esporadicamente; no regresso viaja novamente sozinho ou com a namorada. Lucas faz a viagem de ida para a escola com os pais, de carro, regressando sozinho de transportes públicos. Estas diferenças relacionam-se, provavelmente, com as diferentes rotinas escolares de ambos. João tem uma carga horária mais densa, devido à componente prática do curso e, além disso, acaba por ter necessidade de ficar tempo extra na escola para utilizar recursos audiovisuais disponibilizados pela mesma e aos quais não consegue aceder em casa. Lucas tem uma carga horária menor e, por isso, permanece na escola apenas o tempo suficiente para participar nas aulas. Daí que estabeleça relações de proximidade sobretudo com amigos (ciganos) maioritariamente da proximidade da sua área residencial, ao contrário de João cuja rede



Figura 2.2 Zona de residência de João

Créditos da foto: Bruno Baptista (2019)

Fonte: Projeto EduCig, 2021.

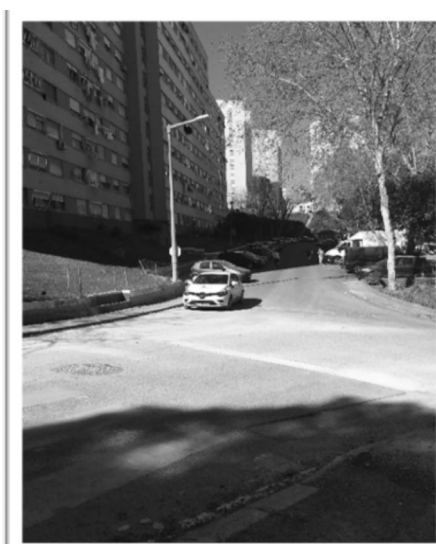


Figura 2.3 Zona de residência de Lucas

Créditos da foto: Bruno Baptista (2019)

Fonte: Projeto EduCig, 2021.

de amigos (não ciganos) é essencialmente da escola. Apesar destas diferenças, e como vimos acima, ambas as redes de sociabilidade parecem ter um impacto positivo nas trajetórias escolares dos jovens.

No que respeita às *relações familiares e caracterização do espaço doméstico*, importa realçar que ambos os jovens residem com as suas famílias nucleares (pais e irmã/s), em habitações próprias com boas condições de habitabilidade e que dispõem de quarto individual e de espaço/mobiliário que lhes permite estudar. Além

disso, a *educação e socialização familiar* surgem como aspetos fulcrais nos percursos de continuidade escolar destes jovens; tal como já havia ficado patente nos dados das entrevistas. Vivem num ambiente de apoio e de motivação ao estudo, quer por parte dos pais, quer por parte de outros familiares, o que acaba por ter um efeito positivo no seu desempenho escolar (Seabra, 2017). Os pais de ambos participam nas reuniões escolares, apoiavam a realização dos trabalhos de casa em idades mais precoces dos jovens, preocupam-se com questões de assiduidade e em garantir condições de estudo em casa, dispondo, ainda, de recursos financeiros próprios que garantam a continuidade das suas trajetórias escolares (João estuda numa escola privada, ao mesmo tempo que a irmã frequenta a universidade, e Lucas teve acesso a explicações extracurriculares pagas, para apoio ao estudo). Estes pais têm ainda para com João e Lucas expectativas elevadas quanto à prossecução dos seus estudos, o que parece também influir nas suas trajetórias de sucesso escolar (Abajo e Carrasco, 2004), pois haviam estabelecido como meta mínima para eles a de completarem, pelo menos, a escolaridade obrigatória.

É sobretudo na *construção identitária*/representação do significado de ser-se cigano que os jovens mais divergem. João é filho de mãe cigana e pai não cigano, e a sua pertença étnica é percebida de forma mais ambígua e complexa. Mostra-se crítico em relação a algumas características da cultura cigana, tais como as relacionadas com disparidades de género e o luto, mas procura ativamente demonstrar o que considera serem os aspetos positivos da mesma, desenvolvendo materiais audiovisuais que minimizem a representação social negativa que existe habitualmente em relação às pessoas ciganas; inclusive, o seu projeto de final de curso passa por desenvolver um documentário sobre a cultura cigana.

Aparentemente, João tem menos oportunidades de socialização intraétnica, mas revela, pela descrição acima, que é possível incorporar traços culturais da “vida não tradicional” sem que haja a necessidade de um rompimento total com a cultura cigana (Magano, 2017).

No caso de Lucas, ambos os pais são ciganos e este adota estratégias de afirmação mais clara da sua pertença étnica, incluindo no contexto escolar, onde aproveita os momentos de avaliação para explorar temas relacionados com a vida dos ciganos portugueses; que considera serem normalmente estereotipados por colegas e professores. Fora do contexto escolar, privilegia relacionar-se com pessoas que conhecem a sua pertença étnica e com ciganos/as mais velhos/as ou ativistas, sobretudo com o intuito de aprender mais sobre a cultura cigana; assumindo, assim, o grupo de pares um grande peso na construção da sua identidade. Apesar do referido, indicou-nos que, por vezes, sente necessidade de ocultar elementos da sua “identidade cigana” em alguns contextos públicos (como por exemplo, o sotaque, comportamentos mais expansivos), por recear reações hostis por parte dos outros (Derrington e Kendall, 2004).

Ao contrário de João, Lucas faz questão de se envolver em eventos culturais, sobretudo que estejam relacionados com convívio, festa e música e, por isso, também os *contextos de sociabilidade de tempos livres* destes jovens acabam por ser um pouco distintos. Com o aumento das responsabilidades escolares e conseqüente diminuição do tempo livre, João deixou progressivamente de se relacionar com o grupo de amigos ciganos e construiu uma rede de amigos não ciganos, ligados

sobretudo ao contexto escolar; começando, inclusive, a namorar com uma jovem não cigana, com quem passa a maioria do tempo livre de que dispõe. Ocupa parte do seu tempo livre em casa, a jogar jogos *online* ou a tocar bateria. Lucas, como já foi referido, relaciona-se sobretudo com um grupo de amigos ciganos, com os quais partilha a maior parte dos seus tempos livres, em cafés ou salões de jogos nas proximidades da sua área de residência. Ao contrário de João, Lucas relatou na entrevista e nas conversas estabelecidas ter sofrido discriminação em contexto escolar, o que criou alguma dificuldade em criar relações de amizade no espaço escolar, apesar de não colocar à partida entraves à relação com pares não ciganos. No entanto, de entre o grupo de pares (ciganos) todos/as frequentam a escola, pelo que a sua relação pressupõe, também, entreajuda, motivação e discussão de problemas de âmbito escolar; acabando por funcionar como um recurso importante para a continuidade escolar (Beréményi e Carrasco, 2017), tal como havíamos visto acima.

Em termos de *cidadania e associativismo*, João não pertence a qualquer associação política ou recreativa, ainda que tenha, juntamente com a sua irmã, prestado um depoimento sobre a sua história de vida e percurso escolar para uma associação cigana de promoção de casos de sucesso. De facto, a cidadania, associativismo e participação política e social é mais recorrente entre as populações mais escolarizadas e continua a ser bastante residual entre os ciganos portugueses (Calado *et al.*, 2019). No entanto, Lucas está ligado de forma mais direta a uma associação cigana que opera a nível nacional, sobretudo por influência do seu tio, ativista. Participou, ainda, numa academia política desenvolvida pela associação em causa e costuma acompanhar diversas atividades de outras associações. Ambos os jovens defendem que o associativismo cigano é importante na monitorização da situação escolar de estudantes ciganos/as e na divulgação de casos de sucesso a este nível; sendo realçada, uma vez mais, a importância dos modelos de referência (Gamella, 2011).

Em relação aos *hábitos de estudo e de aprendizagem*, importa realçar que ambos os jovens apresentam um percurso de continuidade escolar consistente, sem interrupções significativas. João fez uma curta pausa devido a uma lesão física e ficou retido um ano, numa fase de maior desmotivação. Lucas nunca teve uma avaliação final negativa a nenhuma disciplina. João realiza os trabalhos e avaliações escolares maioritariamente dentro da escola, com os equipamentos disponibilizados por esta (câmaras de filmar, computadores, *software*), enquanto Lucas costuma estudar em casa, muitas vezes acompanhado pelas irmãs mais novas, que vai ele próprio auxiliando. Ambos demonstram autonomia total na realização das tarefas escolares e não frequentam quaisquer centros de explicações/apoio ao estudo ou projetos de ação social que disponibilizem apoio ao estudo.

Notas finais

A análise das perceções e experiências escolares dos/as jovens ciganos/as a frequentar o ensino secundário permitiu-nos compreender a relevância da motivação pessoal e dos impactos do seu contexto familiar, comunitário, grupo de pares e agencialidade no seu trajeto de continuidade escolar, perfilando-se

como fatores-chave que justificam o aumento do número de casos de permanência e sucesso escolar de estudantes ciganos/as no ensino secundário nos últimos anos. Também foi possível distinguir trajetórias escolares diferenciadas entre os jovens, sobretudo em função do género, mas também de acordo com os contextos socioeconómicos de origem e práticas culturais marcados por uma certa tradicionalidade, impondo-se a necessidade de se adotar olhares plurais e perspectivas processuais de análise, rompendo com estereótipos e representações sociais fixistas sobre as pessoas ciganas.

De facto, o alargamento da escolarização tem tido um carácter transformativo importante, sendo perceptíveis mudanças lentas, ainda que circunscritas, paulatinas e incontornáveis nos perfis destes/as jovens. Muitos movem-se em universos culturais diferenciados, distanciando-se, por vezes, do relacionamento com pares ciganos/as, valorizando o seu percurso e trajetória de vida e o apoio do grupo familiar. Apesar da baixa escolarização das famílias de origem e de algumas atitudes de resistência e oposição à continuidade escolar, sobressai de uma forma geral uma valorização da escola e da educação, aspeto que funciona como uma condição favorável aos percursos escolares de continuidade e sucesso escolar. Os discursos dos jovens revelam a necessidade de gerir, por um lado, as opiniões e atitudes de desincentivo perante percursos escolares de continuidade, sobretudo por parte da família alargada, que teme a perda das práticas culturais e referências identitárias, mas, por outro lado, é manifesto o orgulho dos familiares, principalmente quando os seus estudos são apoiados por programas governamentais, associações ciganas e/ou iniciativas de cariz religioso.

A maior parte dos jovens entrevistados manifestou aspirações por um percurso de mobilidade social, através da escola (como meio) e a sua posterior inserção no mercado de trabalho, continuando a preservar valores e traços culturais tradicionais (por exemplo, o casamento endogâmico). Alguns dos estudantes com percursos considerados de sucesso e que mantêm relações próximas com familiares, amigos e comunidade mais alargada negam a oposição entre cultura cigana e escola, empenhando-se ativamente na renegociação dessa relação e na reconstrução de uma identidade de fronteira.

Nos poucos casos em que a continuidade do percurso escolar não era reconhecida, nem valorizada pelas famílias, o apoio dos pais não foi identificado como um elemento decisivo para a prossecução dos estudos, evidenciando-se a saliência da agência humana como um processo de engajamento social incorporado temporalmente, informado pelo passado, mas também orientado para o futuro e para o presente.

Referências bibliográficas

- Abajo Alcalde, José Eugenio, e Silvia Carrasco (2004), *Experiencias y Trayectorias de Éxito Escolar de Gitanas y Gitanos en España: Encrucijadas sobre Educación, Género y Cambio Cultural*, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Trabajo e Inmigración, Instituto de la Mujer.

- Bardin, L. (2011), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- Bereményi, Bálint Ábel, e Silvia Carrasco (2017), “Bittersweet success. The impact of academic achievement among the Spanish Roma after a decade of Roma inclusion”, em William T. Pink e George N. Noblit (ed.), *Second International Handbook of Urban Education*, Springer International Handbooks of Education, pp. 1169-1198.
- Boros, Julianna (2019), “Education and social mobility in Roma communities in Hungary”, apresentado no encontro Mobility Book of Selected Papers of the Hungarian Language Teacher Training Faculty’s Scientific Conferences, Subotica, pp. 64-69.
- Brüggemann, Christian (2014), “Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction”, *Intercultural Education*, 25 (6), pp. 439-452.
- Calado, Pedro, Liliana José Moreira, Sónia Costa, Celeste Simões e Margarida Gaspar de Matos (2019), “The Roma population in Portugal: changing picture”, em Andrea Óhidy, e Katalin R. Forray (eds.), *Lifelong Learning and the Roma Minority in Western and Southern Europe*, Emerald Publishing Limited, pp. 117-137.
- Clarke, V., V. Braun, G. Terry, N. Hayfield (2019), “Thematic analysis”, em Liamputtong, P. (ed.), *Handbook of Research Methods in Health and Social Sciences*, Singapura, Springer, pp. 843-860.
- Derrington, C., e S. Kendall (2004), *Gypsy Traveller Students in Secondary Schools: Culture, Identity and Achievement*, Stoke on Trent, Trentham Books.
- Dimitrova, R., D. J. Johnson, e F. van de Vijver (2018), “Ethnic socialization, ethnic identity, life satisfaction and school achievement of Roma ethnic minority youth”, *European Journal of Developmental Psychology*, pp. 175-183, disponível em <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.06.003>.
- Durst, Judit, e Ábel Bereményi (2021), “‘I felt I arrived home’: the minority trajectory of mobility for first-in-family Hungarian Roma graduates,” em Maria Manuela Mendes, Olga Magano e Stefânia Toma (eds.), *Social and Economic Vulnerability of Roma People Key Factors for the Success and Continuity of Schooling Levels*, pp. 229-249.
- Fangen, Katrine (2010), “Social exclusion and inclusion of young immigrants: presentation of an analytical framework”, *Young*, 18 (2), pp. 133-156.
- Fehérvári, Anikó e Aranka Varga (2020), “Resilience and inclusion: evaluation of an educational support programme”, *Educational Studies*, 22, pp. 1-19, doi: 10.1080/03055698.2020.1835614.
- Gamella, Juan (2011), *Historias de Éxito: Modelos para Reducir el Abandono Escolar de la Adolescencia Gitana*, Secretaria General Técnica, Ministério de Education.
- García-Carrión, Rocío, Fidel Molina-Luque e Silvia Molina Roldán (2018), “How do vulnerable youth complete secondary education? The key role of families and the community”, *Journal of Youth Studies*, 21 (5), pp. 701-716.
- Giddens, Anthony (2004), *Dualidade da Estrutura — Agência e Estrutura*, Oeiras, Celta Editora.
- Gofka, Panagiota (2016), *Greek Roma in Higher Education: a Qualitative Investigation of Educational Success*, tese de doutoramento, Londres, King’s College.
- Gofka, Panagiota (2017), “Being Roma — being Greek: academically successful Greek Romas’ identity constructions”, *Race Ethnicity and Education*, 20 (5), pp. 624-635.
- Hammersley, M. (1994), “Introducing ethnography”, em D. Graddol, J. Maybin, e B. Stierer (eds.), *Researching Language and Literacy in Social Context*, Clevedon/Milton Keynes, Reino Unido, Multilingual Matters/OUP, pp. 1-17.

- Hammersley, M. (2006), "Ethnography: problems and prospects." *Ethnography and Education*, 1 (1), pp. 3-14.
- Kyuchukov, Hristo (2011), "Roma girls: between traditional values and educational aspirations", *Intercultural Education*, 22 (1), pp. 97-104.
- Lahire, Bernard (2008), *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as Razões do Improvável*, São Paulo, Editora Ática.
- Machado, Fernando Luís, e António Firmino da Costa (1998), "Processos de uma modernidade inacabada", em José M. L. Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora, pp. 17-43.
- Magano, Olga (2010), *Tracejar Vidas Normais: Estudo Qualitativo sobre a Integração Social de Indivíduos de Origem Cigana na Sociedade Portuguesa*, tese de doutoramento em sociologia, Universidade Aberta.
- Magano, Olga (2017), "Tracing normal lives: between stigma and the will to be Cigano", *Social Identities*, 23 (1), pp. 44-55.
- Magano, Olga, e Maria Manuela Mendes (2016), "Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas ciganas", *Configurações*, 18, pp. 8-26.
- Marcu, Silvia (2019), "Mobility as a learning tool: educational experiences among eastern European Roma undergraduates in the European Union", *Race Ethnicity and Education*, 23 (6), pp. 858-874.
- Maroy, C. (1997), "A análise qualitativa de entrevistas", em Albarello, L. et al., *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, pp. 117-155.
- Mendes, Maria Manuela (2012), "Representations about discrimination practices in the education system built by gypsies (ciganos) in the Lisbon Metropolitan Area (Portugal)", *SAGE Open* 2 (1), pp. 1-10.
- Mendes, Maria Manuela, Olga Magano, e Pedro Candeias (2014), *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*, Estudos OBCIG, 1, Lisboa, Alto Comissariado para as Migrações.
- Mendes, Maria Manuela, Olga Magano, e Ana Rita Costa (2020), "Ciganos portugueses: escola e mudança social", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 93, pp. 109-126.
- Padilla-Carmona, Mayte, José González-Monteagudo e Alejandro Soria-Vílchez (2017), "Roma in higher education: a case study of successful trajectories at the University of Seville", *Revista de Educación*, 377, Madrid, pp. 184-207.
- Pantea, Maria-Carmen (2015), "Persuading others: young Roma women negotiating access to university", *Education as Change*, 19 (3), pp. 91-112.
- Parra, Iván, Arturo Álvarez, e Juan Gamella (2017), "Un conflicto silenciado: procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos", *Revista de Paz y Conflictos*, 10 (1), pp. 35-60.
- Roberts, Paul (2020), "Class dismissed: international mobility, doctoral researchers, and (Roma) ethnicity as a proxy for social class?", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42 (1), pp. 142-154.
- Rodrigues, Donizete (2013), "Etnicidade cigana e religião: a Igreja Evangélica de Filadélfia de Portugal", em M. Manuela Mendes e Olga Magano (eds.), *Ciganos Portugueses: Olhares Plurais e Novos Desafios numa Sociedade em Transição*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 93-110.

- Seabra, Teresa (2017), “Relação das famílias com a escolaridade e sucesso escolar: comparação entre famílias de origem cabo-verdiana, origem indiana e autóctones”, *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, [S.l.], pp.163-180.
- Setti, Federica (2017), “Long-lasting fieldwork, ethnographic restitution and ‘engaged anthropology’ in Romani studies”, *Urban Ver*, 49, pp. 372-381.
- Yuval-Davis, Nira, Georgie Wemyss, e Kathryn Cassidy (2019), *Racialized Bordering Discourses on European Roma*, Londres e Nova Iorque, Routledge.

Capítulo 3

Perspetivas sobre a escola e aspirações de mobilidade social Dando voz/es aos/às protagonistas

*Maria Manuela Mendes, Olga Magano, Susana Mourão, Pedro Caetano
e Sara Pinheiro*

Aspirações de mobilidade social por via das trajetórias escolares: o/s sentido/s da escola

O objetivo principal deste capítulo consiste em explorar as perspetivas destes jovens sobre a escola e a sua relação com as aspirações de mobilidade social por via das trajetórias escolares, auscultando e incorporando as suas vozes nesta análise. Se é verdade que alguns reconhecem a escola como alavanca de mobilidade social, também não deixam de expressar algumas tensões, dilemas e experiências *stressantes* vividas, que trespassam essas trajetórias escolares e que até se podem erigir em barreiras a diferentes níveis às suas aspirações de mobilidade social. A partir dos seus discursos, foi possível identificar quatro dimensões-chave inerentes às suas aspirações de mobilidade social por via da escola.

Conforme apresentado na figura 3.1. os/as jovens destacaram algumas aspirações de mobilidade social relacionadas com as suas trajetórias académicas, já que percecionam a escola como um instrumento relevante para o exercício de uma atividade profissional, diferente das atividades tradicionais (*e.g.* venda ambulante) desempenhadas pelos/as ciganos/as. Neste sentido, a escola proporciona diferentes oportunidades de inserção no mundo do trabalho, potenciadoras de projetos de mobilidade social no sentido ascendente; mas a escola possibilita também a aquisição de competências transversais importantes, e geralmente úteis num contexto mais amplo de cidadania global. Sobressai também a relevância da escola como espaço privilegiado de aprendizagens relacionais, em termos de socialização e de desenvolvimento pessoal global, o que foi percebido como um fator impactante no seu sucesso e expectativas em relação ao seu futuro profissional. Assim, serão agora exploradas estas dimensões que se prendem diretamente com as aspirações de mobilidade social dos/as jovens e em função das suas trajetórias académicas.

Na construção das aspirações de mobilidade social por via da escola, foi particularmente determinante o apoio que estes/as jovens receberam dos pais e familiares próximos.

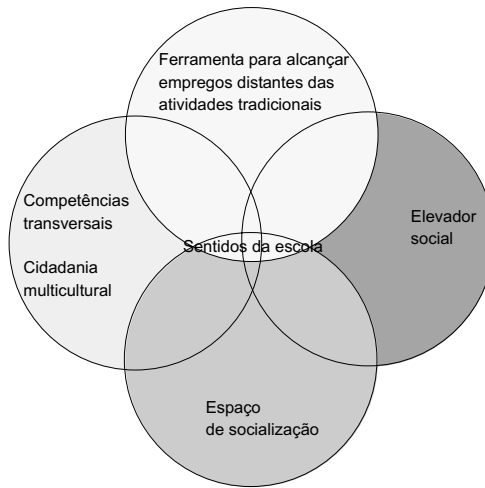


Figura 3.1 Dimensões inerentes às aspirações de mobilidade social por via da escola
 Fonte: Projeto EduCig, 2022.

Aí, eles dizem sempre que é um orgulho para eles, claro, eles apoiam muito, sim (...) a minha família sempre me apoiou (...) eu acho que nem me deixam sair da escola (entrevistada, 16 anos, AMP).

As evidências empíricas derivadas das entrevistas realizadas destoam de alguns resultados patentes na literatura internacional que revela a tendência de em algumas minorias (por exemplo, migrantes nos EUA), os pais limitarem as aspirações dos/as jovens em termos de continuidade da sua formação escolar; tal assenta em processos inconscientes e que decorrem da percepção de que se trata de algo inatingível, dada a situação de desfavorecimento em que vivem e a falta de oportunidades, o que, em última análise, se traduz por uma reação comportamental de adaptação e de sobrevivência em condições estruturalmente desfavoráveis (Fann, McClafferty e McDonough, 2009; Ceja, 2004). Todavia, estes resultados estão em sintonia com o que se observou em outros estudos que se centraram nas expectativas dos pais ciganos/Roma europeus, que demonstraram valorizar a educação dos/as seus/suas filhos/as, sobretudo quando as famílias ciganas/Roma são incentivadas a um maior envolvimento na escola (Roberts, 2020; Marcu, 2019).

O apoio familiar à frequência escolar dos/as jovens, como meio de mobilidade social, foi descrito como sendo alargado a uma rede relacional mais ampla, incluindo outros ciganos/as e amigos/as (principalmente na AML), namorados/as e pessoas não ciganas percebidas como significativos/as (particularmente na AMP), nomeadamente professores/as e outros/as técnicos/as que intervêm em meio escolar.

O professor de Filosofia (...) que sempre que eu tirava uma má nota, eu lembro-me de ficar assim meio destroçado (...) eu lembro-me de ele dizer (...) “Não fiques assim, o mundo continua a girar, continuamos sempre a ser amigos, mas faz-me um favor, mostra que os ciganos estão aqui para mostrar que são bons” (entrevistado, 17 anos, AML).

Outra causa potencial para as aspirações de mobilidade social dos/as jovens foi o reconhecimento e interiorização da relevância da escola de forma projetiva, em que estas novas gerações expressam com firmeza, e enquanto futuros pais, a sua adesão e apoio à frequência escolar dos seus próprios filhos. Nos jovens da AMP este apoio foi particularmente notório, pelo menos até ao 12.º ano, denotando-se um reconhecimento enraizado sobre a importância da escolaridade obrigatória, fator-chave “para ter um bom emprego ou um bom futuro” e requisito mínimo para ter acesso a algumas oportunidades no mundo do trabalho. Os entrevistados vão mais longe nas suas expectativas, ao manifestarem o desejo de os seus filhos estudarem até ao final do ensino superior:

Vão estudar. Claro que sim. Meus filhos vão estudar, nem é opção não estudar. Filho meu tem que estudar, saber ler e escrever, por amor de deus. (...) Até ao 1.º ano da universidade; doutor, mestrado, o que eles estudarem (entrevistada, 19 anos, AML).

Como consequência das suas aspirações de ascensão social, os/as entrevistados/as mencionaram que os ciganos mais escolarizados, particularmente as mulheres, conseguem influenciar os outros ciganos que fazem parte das suas redes de relações mais alargadas, uma vez que as suas trajetórias escolares bem-sucedidas são consideradas como um modelo de referência para outros jovens, constituindo uma determinante relevante para uma mudança intergeracional. O sucesso escolar destes/as jovens pode servir como um fator-chave para que outros/as jovens e famílias ciganas reconheçam a importância da educação e assim quebrarem barreiras autoimpostas e conceções estereotipadas de que os/as ciganos/as dificilmente conseguem aceder ao ensino secundário e superior e/ou a algumas profissões especializadas:

Eu acho que hoje a sociedade está a fazer um grande esforço e os ciganos só não se inserem se não quiserem. Até porque está a haver um esforço da própria etnia para mostrar: eu sou advogada e sou cigana, ou seja, vocês também podem ser (entrevistada, 19 anos, AML).

Tal como sucede no trabalho de Durst e Bereményi (2021), com os primeiros licenciados ciganos húngaros na família, também estas narrativas demonstram que estes estudantes portugueses ciganos não são apenas recetores passivos de capital social, mas podem ser agentes sociais ativos e geradores de novos recursos, relações e normas, contribuindo ativamente para reconstruir e redefinir a sua etnicidade.

Os/as jovens ciganos/as portugueses revelam uma estratégia de conciliação, como demonstram alguns estudos realizados sobre os licenciados ciganos (e.g. na

Hungria) (Nyíro e Durst, 2018; Durst e Bereményi, 2021), que estes tendem a reconstruir uma identidade bicultural cigana de classe média. Contudo, esta tendência não é tão óbvia nos/as jovens da AML, alguns gostariam de trabalhar por conta própria na área empresarial.

Eu quero estudar, quero tirar o meu mestrado, mas também quero trabalhar por mim próprio, não vai ser na venda, vai ser uma coisa que eu vou construir, uma empresa minha (entrevistado, 19 anos, AML).

Em alguns casos, parecem revelar uma predisposição para serem totalmente socializados na sociedade maioritária, podendo decidir contextualmente se se deixam ou não ser incorporados nesta sociedade maioritária (pelo menos de alguma forma), protagonizando processos de mobilidade social ascendente, sendo que as suas referências étnicas parecem perder alguma importância, o que também é verdade para outros estudantes húngaros ciganos (Boros, 2019; Durst e Bereményi, 2021). Mais do que estarmos perante identidades em processo de assimilação, estamos diante de processos de reconstrução identitária e que se consubstanciam sobretudo sob a forma de identidades múltiplas (Hall, 2004), híbridas (Bhabha, 1994), plurais (Lahire, 2001) ou compósitas (Maalouf, 1999), de fusão, ou seja, estamos diante de processos de reconfiguração e reajuste identitário que se aproximam do conceito de *in-betweenness* ou identidades de fronteira.

Em linha com a ideia de que a frequência e o sucesso escolar permitem mais oportunidades profissionais e, assim, melhores condições de vida no futuro, está a percepção, partilhada por vários entrevistados/as da AML, de que esta situação permite também um maior nível de inclusão no contexto da sociedade portuguesa:

Eu tenho visto vários movimentos (...), eu acho que isso é bom porque eles vão ver que realmente os ciganos podem ter uma vida diferente e podem ser inseridos na sociedade (entrevistada, 19 anos, AML).

Duas abordagens analíticas dominantes ficaram claras desde os estudos percussores sobre este tema: i) a intenção de identificar variáveis explicativas de percursos bem-sucedidos, através da análise de experiências e trajetórias de alguns estudantes ciganos (Abajo e Carrasco, 2004; Bereményi e Carrasco, 2017; Brüggemann, 2014; Gammella, 2011; Gofka, 2016; Magano e Mendes, 2016; Marques, 2013; Carmona, González-Monteagudo; Soria-Vílchez, 2017); ii) por vezes em articulação com a primeira abordagem, que passa por desvendar as experiências individuais de (re)configurações identitárias decorrentes desses percursos (Abajo e Carrasco, 2004; Kende, 2007; Hinton-Smith, Danvers e Jovanovic, 2018). Nesse sentido, Brüggemann (2014) refuta a tese da contradição entre cultura cigana e desempenho académico, em diálogo explícito com a teoria cultural-ecológico, propondo que os/as estudantes universitários/as ciganos/as sejam entendidos como agentes ativos que mantêm relações sociais interétnicas enquanto reconstróem o significado da cultura cigana e a sua relação com a educação. Em estudos mais recentes (Bereményi e Carrasco 2017; Bereményi 2018; Nyíro e Durst, 2018), é visível a preocupação em apresentar os efeitos destes

percursos em várias dimensões da vida destes/as alunos/as. Dando voz aos/as estudantes, alguns/mas deles/las enfatizam as características individuais e o seu poder de agência na construção das suas trajetórias (Magano, 2010; Gofka, 2016). Agência refere-se a uma capacidade individual ou coletiva de agir com “intencionalidade” em consonância com escolhas “racionais” e em resposta a uma determinada circunstância (Giddens, 2004; Tran e Vu, 2018). Para Goller e Paloniemi (2017: 2), a agência está “fortemente relacionada ao pressuposto de que o ser humano é agente de poder e mudança. Eles não são totalmente subjugados pelas forças estruturais circundantes; em vez disso, eles são capazes de fazer escolhas e agir de acordo com essas escolhas” (2017: 2). A nossa abordagem neste capítulo está próxima da perspetiva da agência humana reconceptualizada por Emirbayer e Mische (1998), que a concebem como um processo de engajamento social temporalmente incorporado, informado pelo passado (no seu aspeto habitual), mas também orientado para o futuro (como capacidade de imaginar possibilidades alternativas) e em direção ao presente (como capacidade de contextualizar hábitos passados e projetos futuros dentro das contingências do momento). Marginson (2014) destaca a importância da liberdade de agência, como a vontade humana ativa, sede da ação consciente autodirigida, que orienta a autoformação reflexiva e a autonegociação da identidade (Marginson, 2014). Dependendo das situações sociais em que estão inseridas, as pessoas podem recorrer a múltiplas identificações. As identidades estão em constante negociação e o seu dinamismo e plasticidade conferem-lhes um carácter contextual, projetual e processual. Além disso, as fronteiras, principalmente culturais, são fluidas e dinâmicas, sendo atualizadas e reatualizadas em cenários de interação. As fronteiras são porosas, também não são estáticas, mas continuamente redesenhadas para atender a interesses e processos que fazem parte de diversos projetos, de natureza económica, política, cultural. A fronteira torna-se um espaço de disputa e negociação (Anthias, 1990). Alguns estudos sobre ciganos/as e educação mostram que a reação comportamental mais comum é a identidade dupla (Nyíroand e Durst, 2018), mas os/as ciganos/as são capazes de transitar entre identidades (Levinson, 2015), e estas são continuamente transformadas e reformuladas (Powell, 2011) e incorporadas. São identidades múltiplas, reflexivas e fluidas, mas também igualmente híbridas e performativas. No entanto, as estratégias de (re)configuração parecem ir além da construção de identidades múltiplas (Hall, 2004), híbridas (Bhabha, 1994) ou plurais (Lahire, 2001), aproximando-se do conceito de *in-betweenness* (Marginson, 2014; Wang 2020). Este conceito tende a ser mais utilizado na análise do trinómio transnacionalismo, agência e identidades, nomeadamente no estudo de estudantes transnacionais. Mas o que se revela claramente aqui, no caso desta análise, é o ajuste intercultural que alimenta o desenvolvimento de uma identidade intercultural (Wang, 2020), contrária à construção de identidades bipolares, binárias, imutáveis ou essencialistas, e principalmente a importância da agência na maneira como gerem o *stress*, as tensões e os dilemas que são moldados pela interação entre as restrições estruturais e a agência individual.

Gofka (2016) na sua análise, sugere que as identidades dos/as estudantes universitários/as ciganos/as devem ser entendidas como dinâmicas e multidimensionais, em vez de opostas ou assimiladas (Brüggemann e D’Arcy, 2017). Esses/as jovens vivenciam uma identidade não rígida e fixa, as suas referências identitárias

não são binárias, estas constroem-se num espaço liminar e num espaço de ambivalência em que a agência emerge.

Porque para ir para a universidade, minha família era contra e queria que eu me casasse. Tive que sair... de casa para poder continuar meus estudos. (...) Eu sempre tive uma amiga — que era a amiga que me ajudava a sair de casa — que... sempre me incentivava a estudar. (...) mas ela sempre dizia: “Você consegue, você pode ir muito longe” (entrevistada, 19 anos, AML).

O professor de inglês: “você é adotado?” (entrevistado, 17 anos, AML).

Além disso, somos mulatos. “Ele é adotado?” — perguntaram-me. (...). Aí está, G. nunca se definiu.

Eu não, sempre fui orgulhosa. Se me dissessem que você é africana? Eu disse que sou. Você é uma rapariga cigana? Eu sou. Sempre me defini!

O G. não, “Sou português” (entrevistada, 19 anos, AML).

A construção identitária entre estes dois mundos, que conjugam aspetos tanto de “ser cigano” como de “não ser cigano”, permite que se preservem determinados traços culturais, ao mesmo tempo que se afastam doutros com os quais não se concorde, remetendo para o papel da agência nessa construção (Gofka, 2017). Por exemplo, dois entrevistados da AMP, que só têm contacto com a parte cigana da família, além de não deterem certas características físicas e comportamentais que os identifiquem imediatamente enquanto ciganos, escolhem distanciar-se de certos hábitos ou tradições, apesar de se autoidentificarem e de se apresentarem enquanto ciganos orgulhosamente:

Até aos dias de hoje, não concordo com... em si, com a ideologia do casamento cigano, vai contra todos os meus ideais. A ideia de casar... (...) essa questão, para mim, ... já descartei essa possibilidade que... de ter de me sentir obrigado a casar com uma mulher cigana, porque sou cigano. Isso, para mim, não está de todo nos meus... nos meus parâmetros (entrevistado, 19 anos, AMP).

Também uma outra entrevistada na AMP assume uma identidade dupla — “eu sou os dois [portuguesa e cigana], porque eu acho que não existe nenhum país chamado *Ciganolândia*” —, também põe de parte certos aspetos da cultura tradicional cigana com os quais não concorda, em particular o machismo, e talvez por isso refira que “não é muito ciganeira” (19 anos).

Tal como observado por Bruggemann (2014), encontramos jovens com percursos considerados de sucesso que mantêm relações próximas com familiares, amigos e comunidade, que negam a oposição entre cultura cigana e escola e se empenham ativamente na renegociação dessa relação e reconstrução da identidade cigana. Na sua maioria, procuram desconstruir estereótipos em relação à sociedade dita maioritária, servindo também como modelo de referência comunitário, mostrando que é possível preservar a cultura cigana e continuar a estudar. Também em

contexto nacional já se desenvolveram estudos sobre o impacto de escolhas e estilos de vida na identidade cigana (Magano, 2010), que mostram como, na redefinição do que é ser cigano, se incorporam novas formas de vida e como a identificação nesses casos passa, sobretudo, pelo orgulho dessa identidade e do percurso percorrido:

Eu creio que lá por eu ser de etnia cigana, eu não acredito que tenho que parar de estudar, porque eu posso honrar a minha tradição, honrar os meus pais e continuar a estudar. Tudo vem da nossa educação (entrevistada, 16 anos, AML).

Existem, entre os/as entrevistados/as, casos em que a valorização da escola não está presente e que mostram que o apoio dos pais não é condição *sine qua non* para o prosseguimento de estudos, embora possa constranger esse percurso de certa forma (Gamella, 2011; Gofka, 2016). O percurso escolar e contexto existencial de EM foram marcados por crescentes pressões familiares, sendo que a entrevistada não renunciou aos seus projetos para o futuro, demonstrando uma tenacidade e resiliência e capacidade de resistência até ingressar no ensino superior.

Porque para ir para a faculdade, a minha família era contra e pretendia que eu casasse. Eu tive que sair de... de casa para conseguir prosseguir os estudos. Também isto começou uma batalha já quando tinha feito os 17 anos, quando eu fiz os 17, eles queriam que eu casasse, após chegar da Irlanda. Estudar é uma opção minha, vou de direta. Aquele dever eu tenho que cumprir (entrevistada, 19 anos, AML).

Esta jovem revela atitudes de resiliência enquanto atitude flexível de resistência, constituindo um indicador de adaptabilidade e enquanto manifestação da agência humana. No contexto educativo, Fehérvári e Varga (2020) consideram que esta é uma manifestação dos indivíduos e grupos que têm um bom desempenho apesar das dificuldades e da desvantagem socioeconómica. Esta deve ser perspectivada enquanto um fenómeno dinâmico constituído por vários processos de ciclo de vida e que permitem enfrentar situações de sofrimento, capacitando os indivíduos e observando-se transformações pessoais no enfrentamento de adversidades por parte dos indivíduos, grupos e comunidades (Yunes, 2010).

Escola como meio de mobilidade social

A escola é encarada como elevador social uma vez que poderá possibilitar uma mudança da situação social destes jovens face à geração dos seus pais, mas que pode representar alguns custos sociais e pessoais para estes entrevistados, sobretudo no que se refere ao possível distanciamento da família em termos de convivência. Mesmo não gostando de estudar, como alguns assumem, estes jovens não deixam de valorizar a escola enquanto promotora de oportunidades em aberto quanto ao seu futuro.

É toda. Hoje em dia quem não tiver escolaridade e não tiver a escola toda feita não é ninguém na vida, acho que não consegue ter um bom futuro (...). Eu não gosto de andar na escola, acho que ninguém gosta. Mas tenho que lutar pelo meu futuro. Tenho que investir nisso (entrevistado, 16 anos, AML).

A escola para mim tem uma importância muito grande. É algo que vai escolher o que vamos ser mais tarde. Muita gente não gosta da escola, mas temos de pensar que é ela que vai dar um rumo à nossa vida (entrevistado, 18 anos, AML).

Também foram enfatizadas algumas tensões entre as tradições/obrigações culturais (casamento, ter filhos) e o apoio familiar relativamente à frequência escolar (papéis conflitantes), dando sentido aos custos ocultos e dificuldades da ascensão social dos/as ciganos/as, aspeto já discutido por outros autores europeus (Durst e Bereményi, 2021; Piemontese, Bereményi e Carrasco, 2018).

Isto foi particularmente pertinente para as mulheres participantes, que expressaram alguma ambivalência familiar ou baixas expectativas em relação às suas trajetórias escolares de sucesso, provavelmente explicadas pelo desemprego ou experiências de outras mulheres ciganas com o ensino superior, sublinhando-se que os investimentos na educação acarretam riscos e a confirmação de que não há oportunidades disponíveis para uma minoria marginalizada (Pantea, 2015). Além disso, vários dos entrevistados expressaram expectativas diferentes em termos do apoio que pensam dedicar à frequência escolar de seus futuros filhos quando falaram sobre meninos ou meninas, respetivamente, remetendo para lógicas de continuidade em termos de reprodução de estereótipos de género para com as próximas gerações:

Vou deixá-los livres para estudarem, mas vou sempre incentivá-los para estudarem. (...) As raparigas já não. Vou tirá-las da escola cedo, vão continuar a estudar em casa, escolas virtuais (entrevistado, 19 anos, AML).

Para Pantea (2015), o sistema de educação formal pode ser entendido como espaço destinado à socialização, podendo ser concebido como um lugar que promove o distanciamento do eu étnico (Pantea, 2015). Particularmente relacionado com as raparigas, subsistem entre os ciganos mais conservadores algumas preocupações sobre a sua vida sexual (*e.g.* reputação ligada à manutenção da virgindade antes do casamento (Kyuchukov, 2011)), o que pode explicar a persistência destes discursos mais vinculados às desigualdades de género também por alguns dos entrevistados, sendo que, a este propósito, a pressão dos pares ganha particular relevância.

O desafio da ascensão social também foi expresso pelos participantes que tinham pais com menor escolaridade, que enfatizaram que as pessoas não ciganas (incluindo professores) geralmente relacionavam os/as ciganos/as com o fenómeno do insucesso escolar e os/as culpabilizavam, desconsiderando os constrangimentos institucionais e estruturais inerentes ao envolvimento dos/as ciganos/as na escola (Mendes e Magano, 2016; Piemontese, Bereményi e Carrasco, 2018; Rostas, e Kostka, 2014). Esses participantes parecem escapar a essas forças de reprodução

social, provavelmente devido às suas características de resiliência e à agencialidade (motivados por demonstrarem à maioria cética ou relutante aquilo de que são capazes), pois são aqueles que, curiosamente, relataram melhores trajetórias escolares (ou seja, sem interrupções e retenções), apesar das condições socioeconômicas e escolares mais desfavoráveis das suas famílias.

Assim como em outros estudos, alguns dos discursos destacaram as barreiras sociais e econômicas e como isso pode contribuir para um ciclo intergeracional de insucesso escolar (FRA, 2016; Piemontese *et al.*, 2018); especialmente no acesso a cursos pagos no ensino secundário e universitário.

Das propinas, questão financeira. Se as pessoas veem que pagam muito já não vão. Gosto da escola. Não podem seguir porque não têm dinheiro. (...) Não têm dinheiro, não trabalham. Como os filhos não têm escolaridade, não podem os filhos seguir (entrevistada, 19 anos, AML).

Em todo o caso, a questão econômica assume nos processos de continuidade escolar um papel não completamente primordial, atendendo à gratuidade do ensino público em Portugal até ao 12.^o ano de escolaridade e à cobertura por parte de políticas públicas de apoio ao percurso escolar, como a ação social escolar e apoio às famílias através de outras medidas de proteção social (Magano e Mendes, 2014; Mendes e Magano, 2016). Portanto, as questões fulcrais remetem para questões relativas à estrutura da sociedade portuguesa e alguma incapacidade de ultrapassar barreiras sistémicas e estruturais no sistema educativo e que se manifestam nas práticas pedagógicas mais ou menos estandardizadas e pouco diferenciadoras, sem haver uma diversidade em termos de *currículum* e pela persistência de estereótipos que se manifestam, por exemplo, na culpabilização das famílias pela desvalorização da escola e dos processos de escolarização (Magano e Mendes, 2016).

A escola como espaço privilegiado de socialização e de sociabilidades

Setti (2017) fala-nos da importância de uma *cultura de grupo de pares* na definição das identidades dos/as jovens ciganos/as, que usam a sua imaginação e capacidades representacionais criativamente na elaboração das suas identidades e nos relacionamentos com os pares não ciganos. PM fala-nos do momento em que sentiu que a escola passou a ser um espaço onde consegue ser ela própria:

O ambiente da academia é um ambiente diferente, é... é um... é um ambiente, assim, acolhedor, que deixa... te deixa à vontade, conheces... e o facto de lá tu conheces muitas coisas novas e... e sentes-te à vontade para mostrares... para mostrares como és, percebes? Não foi aquela coisa “Ah, o que é que vão pensar de mim” ou assim. Eu, realmente, nunca fui assim, mas pronto. Acho que isso é realmente muito... muito bonito (entrevistada, 16 anos, AMP).

A maioria dos participantes reconheceu a escola como um espaço relevante para a socialização (interétnica), ao relatar as suas experiências positivas de interação com uma diversidade de colegas:

O tempo de recreio é um tempo de tentativas (...) Ideias que eu — então de na mesma escola socializar, sempre troco ideias com pessoas que têm outro tipo de pensamento (entrevistado, 17 anos, AML).

Particularmente, os participantes do Porto revelaram a sua percepção sobre a escola como uma instituição multicultural e destacaram também a importância do convívio com os/as professores/as e com outros profissionais da escola, dando ênfase à relevância do bom ambiente escolar da instituição escolar como um todo, para a prossecução dos estudos. Em vários casos, essas interações positivas, enfatizadas principalmente como não discriminatórias, acabaram por ter um impacto positivo na frequência escolar dos/as jovens (estes vão à escola para estar pessoalmente com os seus amigos/colegas ou professores), e assim, as relações escolares também podem ter uma influência potencial no seu sucesso e expectativas futuras face ao seu trajeto escolar e/ou profissional. De facto, outros estudos europeus indicaram que os fatores de sucesso escolar entre os/as ciganos/as são um produto cumulativo do ambiente escolar integrado, como relações protetoras da parte dos/as professores/as e exposição à diversidade (Durst e Bereményi, 2021; Pantea, 2015).

De facto, a vida social quotidiana partilhada entre alunos/as ciganos/as e não ciganos/as (em contexto escolar, com amigos, colegas e professores, mas também em contextos exteriores à escola, com vizinhos e outros amigos, por exemplo) favorece a flutuação entre dois universos culturais diferentes e permite o acesso a vantagens e informação diversa (Magano, 2017), o que torna os/as jovens competentes na macrocultura e nas microculturas não ciganas. Também Abajo e Carrasco (2004) referem a importância de ter um grupo de pares que ultrapassa o meio coétnico e relações interculturais. A referência a amizades com colegas não ciganos na escola é apontada como um fator positivo e até determinada altura funciona como motivador para a ida à escola (Gamella, 2011; Abajo e Carrasco, 2004). Os/as jovens preferem tentar interseitar os seus mundos com aqueles dos não ciganos (Setti, 2017).

Apesar das interações positivas em contexto escolar, a maioria dos/as entrevistados/as também apontou a escola como um contexto em que experimentam pela primeira vez situações de discriminação, alinhando as suas representações com as compartilhadas por outros estudantes europeus ciganos, que frequentemente relataram histórias de discriminação e exclusão durante a sua formação e os processos de mobilidade social (Deuchar e Bhopal, 2013; Durst e Bereményi, 2021; Marcu, 2019; Roberts, 2020). São também frequentes as manifestações de gosto pela permanência em contexto escolar, sobretudo nos espaços exteriores e de convivência, o mesmo não acontecendo em contexto de sala de aula (Magano e Mendes, 2016).

Consequentemente, alguns/mas dos/as entrevistados/as assumiram, sobretudo nos primeiros contactos na escola, que esconderam a sua identidade de ciganos/Roma ou “passaram” por não ciganos (já que os ciganos são estigmatizados

na sociedade e por isso não é esperado que tivessem sucesso escolar); tal implica ocultar e dissimular a verdadeira identidade cultural, partindo do pressuposto de que a vida será menos hostil se tal informação permanecer oculta (Derrington e Kendall, 2004).

Especialmente em alguns jovens rapazes, este ambiente discriminatório acabou por ter um impacto negativo no seu sucesso escolar:

Ao primeiro, quando eu comecei havia um bocado aquela discriminação. Tanto que eu cheguei ao 3.º ano e nem sabia ler nem escrever. (...). Passavam-me sempre. Sem estudar, praticamente. Primeira, segunda, terceira, não sabia ler. Não aprendi. Havia a tal coisa, discriminação. Metiam-me sempre à parte, deixavam-me ali, entregavam-me uma ficha e faz a ficha, desenrasca-te e já está. Praticamente aprendi só a ler no 4.º ano (entrevistado, 35 anos, AML).

A ciganofobia é cada vez mais percecionada e sentida, sendo que 60% das pessoas ciganas inquiridas por Calado *et al.* (2019) e Mendes *et al.* (2014) revelam terem já sentido discriminação em lojas, serviços públicos, entrevistas de emprego, cafés e restaurantes, centros de saúde, centros de formação, escolas e na procura de habitação. Na instituição escolar desenvolvem e reproduzem-se processos discriminatórios e de estereotipia que não fogem à perceção da maioria dos/as alunos/as ciganos/as, apesar da normalização do racismo, e que acaba por torná-los muitas vezes impercetíveis (Madrid-Fernández e Katz, 2018).

Os participantes da AMP destacaram particularmente os comportamentos discriminatórios da parte dos/as professores/as e/ou direções escolares, retratando situações humilhantes ou mesmo violentas, enquanto os/as jovens da AML relatam o racismo perpetrado por colegas: sendo alvo de situações de *bullying*, sendo deixados de lado dos círculos sociais dos/as colegas, excluídos dos convites para atividades pós-escolares ou vítimas de situações humilhantes ou mesmo violentas. Segundo a Agência Europeia de Direitos Fundamentais uma proporção preocupante de crianças ciganas em vários países europeus (uma em cada cinco) sofreu *bullying*/assédio devido ao facto de ser cigano e enquanto estava na escola (no último ano e segundo os seus pais), sendo que esse valor em Portugal era quase um quarto (FRA, 2022).

Os meus colegas, inicialmente, racismo. (...) Faziam uma espécie de *bullying*, gozavam com a etnia cigana (entrevistada, 19 anos, AML).

Sempre. Sempre de parte, nunca me convidavam. E já aconteceu, colegas virem ter comigo — os que são colegas a sério — e dizerem: “Olha, a gente não dá para te chamar, porque eles não querem que tu vás, porque és cigano. Mas, se queres, a gente vai contigo e deixamos de ir com eles”. Eu, essas atitudes, eu bato palmas. Bato palmas, mesmo, porque isso são atitudes de vangloriar. Agora, não convidarem um cigano, só porque é cigano? (entrevistado, 17 anos, AML).

Por exemplo, a direção que repudia completamente a ideia de sermos ciganos e (...) uma vez disse-me a mim e ao meu irmão para não dizermos que éramos ciganos (...) Para (...) evitarmos dizer que o fomos (entrevistado, 19 anos, AML).

Uma situação mais extrema foi relatada por uma jovem, vítima de violência física por parte de uma professora. No relato, podemos entender o impacto imediato do episódio:

Eu já [sofri discriminação]. No primeiro ano levei um estaladão de uma professora porque uma aluna meteu-se comigo e eu fui-lhe tirar aqueles sacos onde se colocava o pão, dos materiais escolares. Fui-lhe tirar isso, porque ela agarrou o meu saco, e a professora deu-me um estalo. Esse estalo, se eu me atrasei nos estudos, se eu tenho certas dificuldades que hoje tenho, foi através desse estalo. Eu tive muitos meses sem ir à escola (entrevistada, 28 anos, AMP).

Valorização do papel da escola para o exercício de atividades profissionais mais qualificadas e aquisição de competências transversais

Em geral, os/as entrevistados/as reconheceram a escola como um meio para “ter um bom futuro” ou “ser alguém na vida”, interligado com a oportunidade de escolher uma profissão específica (por exemplo, advogado) e como um meio de dispor de melhores condições económicas e/ou mais oportunidades que a sua família nunca experienciou. Estes/as jovens querem dissociar-se da vida tradicional cigana, em particular da vida de feirante, vista como insustentável a longo prazo, e como forma de mostrar à sociedade maioritária que as pessoas ciganas se querem integrar no mercado de trabalho. A instabilidade e a pouca atratividade do trabalho nas feiras são dimensões recorrentes nos discursos dos entrevistados, sendo evidente que estas já “não são o que eram”. Esta ideia é reforçada pelo exemplo dos seus pais e outros familiares que expressam a necessidade de mudanças geracionais perante as atividades “tradicionalmente” ciganas.

E os meus familiares, a minha avó, o meu avô, das duas partes, “eh pá, estuda, pá... Estuda, tu consegues, estás a ter a oportunidade que eu nunca tive...” (entrevistado, 18 anos, AML).

Porque sendo cigana ou não, eu acho que a escola para nós é importante. Porque se nós ficarmos com o 9.º ano, ou vamos mais longe, se ficarmos com o 4.º ano, o que é que temos hoje em dia? Nada. Ficamos a limpar escadas. (...) Então eu acho que a escola é fundamental para o ensino e para a vida de trabalho hoje em dia (entrevistada, 19 anos, AML).

Isso foi particularmente enfatizado pelos/as participantes cujos progenitores eram ambos ciganos e que trabalhavam principalmente em atividades ligadas ao comércio ambulante, o que está em linha com estudos anteriores que evidenciam que os/as jovens mais desfavorecidos aspiram a ocupar uma posição classista alta/

média, norteados pelo sonho de aceder a uma atividade profissional mais qualificada e socialmente reconhecida e com a intenção de impedir a reprodução de situações de privação social (Boros, 2019; Fangen, 2010; Pantea, 2015).

De acordo com a sua origem geográfica, os/as jovens relataram duas estratégias possíveis de conciliação entre as suas origens e as suas aspirações em protagonizarem uma nova trajetória profissional e social. Os/as jovens da AMP revelaram uma motivação para terem atividades profissionais que exigem um maior ativismo e participação cidadã (*e.g.* artes, defesa dos direitos das minorias), mobilizando para esse efeito o seu capital étnico.

Enquanto na política, eu vi uma forma de ajudar e ser ouvida, (...) gostava de me dedicar a mais duas áreas, por exemplo, violência contra a mulher e LGBT. Sim, era esses dois depois e refugiados, mas era dentro dessas áreas, direitos humanos (entrevistada, 19 anos, AMP).

Para alguns/mas destes/as jovens, esta integração na escola e consequentemente na sociedade em geral está particularmente relacionada com o desejo de afastamento e dissociação em relação a algumas atividades ilícitas, que podem envolver alguns ciganos, principalmente aqueles que são menos escolarizados.

Depois uma pessoa sem escola ou vai vender droga ou vai... (entrevistado, 18 anos, AML).

É tentar incentivá-los mais para irem às escolas e mostrarem que muitas vezes a vida de cigano não dá certo. Tentar fazê-los compreender que ter empregos é sempre melhor (...) Muito cigano vende coisas fora da lei (...) há aquele perigo de ir preso (entrevistado, 18 anos, AML).

Outros/as entrevistados/as destacaram aspetos mais abrangentes para justificar a importância da escola, não se focando apenas no futuro profissional ou na escola como via para mobilidade social. Surgiram, assim, referências a uma aprendizagem de base fundamental, nomeadamente por parte de M, que afirma que os pais não tiveram oportunidade nem de aprender a ler nem de escrever. Dois jovens estudantes referem-se aos ganhos nas competências transversais que a experiência escolar proporciona:

Torna-nos mais autónomos e confiantes (entrevistada, 28 anos, AMP).

A escola digamos que abre horizontes, a história... a história tira-nos aquelas duas palavras que... que os burros usam. A escola é fundamental, porque abre mesmo os nossos horizontes. Uma pessoa que tenha experienciado a escolaridade obrigatória ou até 12.º ano — pelo menos até onde eu posso falar, claro, até onde eu tenho experiência — uma pessoa torna-se completamente diferente do que se nunca tivesse ido à... à escola. Uma pessoa fica muito mais culta, muito mais ágil mentalmente e... e é como eu

disse, é... é muito bom, muito bom uma pessoa ir à escola, porque ajuda-nos mesmo, tanto a nós, como aos outros (entrevistado, 18 anos, AML).

O papel da escola na inclusão dos/as jovens ciganos/as é também relevante uma vez que proporciona o desenvolvimento de competências transversais de cidadania (por exemplo, respeito pelo outro e pela diversidade) e, neste sentido, é revelada a necessidade de fazerem investimentos adicionais na escola, nomeadamente em disciplinas que promovem estas aprendizagens:

Primeiro, ensina-nos a estar com outro, dá-nos valores, dá-nos experiências que nunca teríamos, se não estivéssemos na escola (...) Ou seja, a educação (...) serve para educá-las para se transformarem em indivíduos maiores e indivíduos com uma capacidade intelectual favorável, a darem valor à sua própria vida e aos seus costumes (entrevistado, 19 anos, AMP).

A escola serve para combater uma coisa que, infelizmente, desde que o mundo foi criado existe cada vez mais (...) que é a ignorância. A escola ajuda-nos a combater preconceitos, ignorâncias, estereótipos. (...) Às vezes, as pessoas... (...) não tiveram oportunidade de saber mais. Nunca... a única educação que levaram foi a de casa e, em geral, a educação de casa costuma ser uma educação mais retrógrada. Então, eu acho que a escola é importante (...) porque aprendemos que temos que lidar, desde cedo, com outras pessoas, temos que, desde os 6 anos de idade, temos que lidar com mais 29 crianças, quando nós não lidamos com ninguém em casa. Eu acho que a escola é um bom sítio, porque para além de... de matéria, temos também a parte social (entrevistada, 19 anos, AMP).

Por via das aprendizagens escolares é ainda possível alcançar competências instrumentais essenciais, como por exemplo, domínio de outras línguas e das TIC. Os/as entrevistados/as da AMP fazem alusão ao seu envolvimento em associações de estudantes e reconhecem a escola como um meio para desenvolver competências de liderança (e.g. mais autonomia, confiança), possibilitando aprendizagens transformativas do eu.

A grande maioria dos entrevistados (21 em 31) deseja prosseguir para o ensino superior: todos aqueles que frequentam ou frequentaram o ensino secundário regular e pouco mais de metade daqueles no ensino secundário profissional, sendo relevante a distinção que a realização dos dois tipos de percursos educativos pode potenciar em termos de motivação para prosseguir para o ensino superior.

Aliás, no conjunto dos/as entrevistados/as, quatro entrevistados/as estavam já no ensino superior: quatro raparigas e um rapaz. Entre os restantes, praticamente todos querem prosseguir na área que estão a estudar atualmente e muitos já sabem em que instituição desejam entrar (por exemplo, no Instituto Universitário da Maia, no Instituto Politécnico de Setúbal e na Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

Uma entrevistada delineou já um percurso detalhado, depois de durante a frequência do ensino secundário ter decidido prosseguir os estudos: fazer um

CTeSP (Curso Técnico Superior Profissional) no Instituto Politécnico de Setúbal e depois enveredar por um curso de gestão na universidade. Para outros entrevistados, apesar da vontade de continuar a estudar após terminar o ensino obrigatório, ainda não é certo o curso ou o modo como poderão financiar os estudos ou conciliá-los com uma atividade profissional. Noutros, ainda, o modo como vão concretizar o ensino superior ainda é algo por definir: ML espera prosseguir para o ensino politécnico, mas ao mesmo tempo quer ficar a trabalhar onde vier a fazer o estágio de final de curso; PR tinha o sonho de seguir arquitetura; IP desejava seguir psicologia no ensino superior, mas não sabe se terá a aprovação dos pais, ou então tirar um curso profissional; LR nunca quis ir para a faculdade, mas atualmente pondera essa opção, tendo mudado várias vezes de ideias quanto à sua formação e profissão no futuro.

Notas conclusivas

Nesta análise fica muito claro que a educação desempenha um papel central na mobilidade social entre os ciganos e esta é uma ferramenta com potencialidades que pode ampliar oportunidades e transformar trajetórias de vida de crianças e jovens oriundos de meios sociais vulneráveis e racializados. A experiência escolar tem inúmeros impactos nas suas referências identitárias, nas oportunidades de vida e nas suas redes de sociabilidade. De facto, uma parte significativa dos/as alunos/as entrevistados/as continua a preservar valores e traços mais tradicionais (como o casamento segundo a tradição cigana, o papel da mulher e a endogamia). Os processos de construção identitária fluem entre estas várias possibilidades, combinando várias dimensões do “ser cigano” e do “não ser cigano” e outras referências identitárias (por exemplo, africanas), permitindo a preservação de certos traços culturais, ao mesmo tempo que afasta outros com os quais não concordam, remetendo-nos para o papel de agência nessa construção (Gofka, 2017).

Além disso, como observa Brüggemann (2014), encontramos jovens com percursos considerados de sucesso e continuidade que mantêm laços estreitos com a família e amigos/as ciganos/as e que negam a oposição entre cultura cigana e escola e estão ativamente engajados na renegociação dessa relação e na reconstrução da sua identidade cigana. Estes/as entrevistados/as não são necessariamente alienados/as, nem vivenciam uma situação de dissociação ou de rejeição perante a sua cultura de origem (Brüggemann, 2014), antes pelo contrário, são cada vez mais frequentes os casos em que jovens ciganos/as com ensino superior afirmam a sua pertença identitária e são ativistas na defesa da cultura cigana como elemento integrante e constituinte do pluralismo cultural em Portugal.

Para a maioria destes jovens, a escola é, em grande parte, um espaço de oportunidades que a geração dos pais não pôde aceder ou vivenciar, principalmente as raparigas, cujas expectativas dos pais são normalmente elevadas. Paradoxalmente, é também entre as raparigas que há mais tensões e conflitos em torno do binómio ou oposição tradição/cultura cigana *versus* continuidade das trajetórias escolares. No entanto, o processo de “dissociação” de que alguns/mas jovens são acusados/as

não significa necessariamente a perda das suas raízes (Brüggeman, 2014). Ao invés, as suas pertencas identitárias são geridas de forma contextual e situacional, embora marcadas por tensões e constrangimentos, em que procuram gerir e conciliar as diferentes dimensões da sua identidade (Padilla-Carmona *et al.*, 2017).

De facto, as estratégias desses/as jovens são múltiplas e dotadas de uma certa complexidade, não se reduzindo à polarização entre invisibilidade étnica e assimilação. O que melhor descreve esses/as alunos/as é a sua identidade de fronteira, já que são capazes de navegar em vários mundos. Hoje, alguns/mas destes/as jovens exercem a sua atividade profissional no mercado de trabalho formal e outros estão a terminar a sua licenciatura, ou até mesmo conciliando essas duas experiências. A noção de *in-betweenness* permite apreender mudanças e situações mais subtis (Wang, 2021). Ao mesmo tempo que estes/as jovens procuram desconstruir este-reótipos em relação à chamada sociedade maioritária, são também modelos de referência, mostrando que é possível ser cigano e continuar a estudar, preservando a cultura cigana, mas num processo dinâmico de transformação social e de afirmação identitária, em que cada pessoa não é só apenas uma dimensão, mas sim uma totalidade compósita que revela toda a acumulação de experiência e de identificações que mobiliza e operacionaliza para a definição das suas opções de vida, da sua autonomia — são identidades de fronteira, compósitas, múltiplas e plurais (Maa-louf, 1999; Magano, 2010).

Referências bibliográficas

- Abajo, José Eugenio, e Silvia Carrasco (2004), *Experiencias y Trayectorias de Éxito Escolar de Gitanas y Gitanos en España: Encrucijadas sobre Educación, Género y Cambio Cultural*, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Trabajo e Inmigración, Instituto de la Mujer.
- Anthias, Floya (1990), "Race and class revisited: conceptualising race and racisms", *The Sociological Review*, 38 (1), pp. 19-42.
- Bhabha, Homi (1994), *The Location of Culture*, Londres, Routledge.
- Bereményi, Bálint Ábel (2018), "Costes de la movilidad entre gitanas y gitanos con trayectorias académicas de éxito", em Rodrigo Andrés e Joana Masó (eds.), *(Re)visiones Gitanas. Políticas, (Auto)representaciones y Activismos en Diálogo con el Género y la Sexualidad*, Barcelona, Edicions Bellaterra, pp.137-171.
- Bereményi, Bálint Ábel, e Silvia Carrasco. (2017), "Bittersweet success. The impact of academic achievement among the Spanish Roma after a decade of Roma inclusion", em William T. Pink e George N. Noblit (eds.), *Second International Handbook of Urban Education*, Springer International Handbooks of Education.
- Boros, Julianna (2019), "Education and social mobility in Roma communities in Hungary", artigo apresentado no encontro Mobility Book of Selected Papers of the Hungarian Language Teacher Training Faculty's Scientific Conferences, Subotica, pp. 64-69.
- Brüggemann, Christian (2014), "Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction", *Intercultural Education*, 25 (6), pp. 439-452.

- Brüggemann, Christian e Kate D'Arcy (2017), "Contexts that discriminate: international perspectives on the education of Roma students", *Race Ethnicity and Education*, 20 (5), pp. 575-578.
- Calado, Pedro, Liliana José Moreira, Sónia Costa, Margarida Gaspar de Matos (2019), "The Roma population in Portugal: a changing picture", em Andrea Óhidy, e Katalin R. Forray, (eds.), *Lifelong Learning and the Roma Minority in Western and Southern Europe*, Emerald Publishing Limited, pp. 117-137.
- Ceja, Miguel (2004), "Chicana college aspirations and the role of parents: developing educational resiliency", *Journal of Hispanic Higher Education*, 3 (4), pp. 338-362.
- Cudworth, David (2015), "Schooling, space and social justice", *Power and Education*, 7 (1), pp. 73-89, disponível em <https://doi.org/10.1177/1757743814567388>.
- Derrington, Chris, e Sally Kendall (2004), *Gypsy Traveller Students in Secondary Schools: Culture, Identity and Achievement*, Stoke on Trent, Trentham Books.
- Deuchar, Ross, e Kalwant Bhopal (2013), "'We're still human beings, we're not aliens': promoting the citizenship rights and cultural diversity of traveller children in schools: Scottish and English perspectives", *British Educational Research Journal*, 39 (4), pp. 733-750.
- Durst, Judit, e Ábel Bereményi (2021), "'I felt I arrived home': the minority trajectory of mobility for first-in-family Hungarian Roma graduates", em Maria Manuela Mendes, Olga Magano e Stefánia Toma (eds.), *Social and Economic Vulnerability of Roma People Key Factors for the Success and Continuity of Schooling Levels*, pp. 229-249.
- Emirbayer, Mustafa, e Ann Mische (1998), "What is agency?", *American Journal of Sociology*, 103 (4), pp. 962-1023.
- Fangen, Katrine (2010), "Social exclusion and inclusion of young immigrants: presentation of an analytical framework", *Young*, 18 (2), pp. 133-156.
- Fann, Amy, Karen McClafferty Jarsky e Patricia M. McDonough (2009), "Parent involvement in the college planning process: a case study of p-20 collaboration." *Journal of Hispanic Higher Education*, 8 (4), pp. 374-393.
- Fehérvári, Anikó e Aranka Varga (2020), "Resilience and inclusion: evaluation of an educational support programme" *Educational Studies*, 22, pp. 1-19.
- FRA (2016), *EU MIDIS-II: Segundo Inquérito sobre Minorias e Discriminação na União Europeia – Ciganos: Resultados Seleccionados*, disponível em https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-eu-minorities-survey-Roma-selected-findings_pt.pdf.
- FRA (2022), *Roma in 10 European Countries- Main Results*, <https://fra.europa.eu/en/publication/2022/roma-survey-findings#publication-tab-1>
- Gamella, Juan (2011), *Historias de Éxito. Modelos para Reducir el Abandono Escolar de la Adolescencia Gitana*, Secretaria General Técnica, Ministério de Education.
- Giddens, Anthony (2004), *Dualidade da Estrutura: Agência e Estrutura*, Oeiras, Celta Editora.
- Gofka, Panagiota (2016), *Greek Roma in Higher Education: a Qualitative Investigation of Educational Success*, tese de doutoramento, Londres, King's College.
- Gofka, Panagiota (2017), "Being Roma — being Greek: academically successful Greek Romas' identity constructions", *Race Ethnicity and Education*, 20 (5), pp. 624-635.

- Goller, M. e Paloniemi, S. 2017, "Agency at work, learning, and professional development: an introduction", em M. Goller e S. Paloniemi, *Agency at Work: an Agentive Perspective On Professional Learning and Development*, Cham, Springer, pp. 1-14.
- Hall, Stuart (2004), *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*, Rio de Janeiro, DPeA.
- Hinton-Smith, Tamsin, Emily Danvers, e Tanja Jovanovic (2018), "Roma women's higher education participation: whose responsibility?", *Gender and Education*, 30 (7), pp. 811-828.
- Kende, Anna (2007), "Success stories? Roma university students overcoming social exclusion in Hungary", em Helen Colley, Philipp Boetzelen, Bryony Hoskins, e Teodora Parveva (eds.), *Social Inclusion for Young People: Breaking Down the Barriers*, Strasbourg, Council of Europe, pp. 133-144.
- Kyuchukov, Hristo, (2011), "Roma girls: between traditional values and educational aspirations", *Intercultural Education*, 22 (1), pp. 97-104.
- Lahire, Bernard (2001), *O Homem Plural: As Molas da Acção*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Levinson, Martin P. e Andrew C. Sparkes (2005), "Children, space, and the school environment", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (6), pp. 751-772.
- Maalouf, Amin (1999), *As Identidades Assassinas*, Miraflores, Difel.
- Madrid-Fernández, Daniel, e Susan Roberta Katz (2018), "Do gitano students feel discriminated against in their social and academic surroundings? A survey of schools in Granada, Spain", *Intercultural Education*, 29 (3), pp. 363-378.
- Magano, Olga (2010), *Tracejar Vidas Normais: Estudo Qualitativo sobre a Integração Social de Indivíduos de Origem Cigana na Sociedade Portuguesa*, tese de doutoramento em Sociologia, Universidade Aberta.
- Magano, Olga (2017), "Tracing normal lives: between stigma and the will to be Cigano", *Social Identities*, 23 (1), pp. 44-55.
- Magano, Olga, e Maria Manuela Mendes, (2014), "Ciganos e políticas sociais em Portugal", *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, número temático Ciganos na Península Ibérica: Estudos e Políticas Sociais, pp. 15-35.
- Magano, Olga, e Maria Manuela Mendes (2016), "Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas ciganas", *Configurações*, 18, pp. 8-26.
- Marcu, Silvia (2019), "Mobility as a learning tool: educational experiences among eastern European Roma undergraduates in the European Union", *Race Ethnicity and Education*, 23 (6), pp. 858-874.
- Marginson, Simon (2014), "Student self-formation in international education", *Journal of Studies in International Education*, 18 (1), pp. 6-22.
- Marques, João Filipe (2013), "O racismo contra as coletividades ciganas em Portugal: sequelas de uma modernização", em Maria Manuela Mendes e Olga Magano (eds.), *Ciganos Portugueses: Olhares Plurais e Novos Desafios numa Sociedade em Transição*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 111-121.
- Mendes, Maria Manuela, Olga Magano e Pedro Candeias (2014), *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*, Estudos OBCIG, 1, Lisboa, Alto Comissariado para as Migrações.

- Nyíroan, Zsanna e Judit Durst, (2018), "Soul work and giving back: ethnic support groups and the hidden costs of social mobility: lessons from Hungarian Roma", *East European Journal of Society and Politics*, 4 (1), pp. 88-108.
- Padilla-Carmona, Mayte, José González-Monteagudo e Alejandro Soria-Vílchez (2017), "Roma in higher education: a case study of successful trajectories at the University of Seville", *Revista de Educación*, 377, Madrid, pp. 184-207.
- Pantea, Maria-Carmen (2015), "Persuading others: young Roma women negotiating access to university", *Education as Change*, 19 (3), pp. 91-112.
- Piemontese, Stefano, Ábel Bálint Bereményi e Silvia Carrasco (2018), "Diverging mobilities, converging immobility? Romanian Roma youths at the crossroad between spatial, social and educational in/mobility", *Intersections (Hungary)*, 4 (3), pp. 29-56.
- Powell, Ryan (2011), "Gypsy-travellers and welfare professional discourse: on individualization and social integration", *Antipode*, 43 (2), pp. 471-493.
- Rideout, Victoria, e Vikki Katz (2016), *Opportunity for all? Technology and learning in lower-income families. A report of the families and media project*, Nova Iorque, The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop, disponível em https://www.joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2016/01/jgcc_opportunityforall.pdf.
- Rios, F. e S. Markus (2011), "Multicultural education as a human right: framing multicultural education for citizenship in a global age", *Multicultural Education Review*, 3 (2), pp. 1-36.
- Roberts, Paul (2020), "Class dismissed: international mobility, doctoral researchers, and (Roma) ethnicity as a proxy for social class?", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42 (1), pp. 142-154.
- Rodrigues, Donizete (2013), "Etnicidade cigana e religião: a Igreja Evangélica de Filadélfia de Portugal", em Maria Manuela Mendes e Olga Magano (orgs.), *Ciganos Portugueses: Olhares Plurais e Novos Desafios numa Sociedade em Transição*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 93-110.
- Rostas, Iulius, e Joanna Kostka, (2014), "Structural dimensions of Roma school desegregation policies in Central and Eastern Europe", *European Educational Research Journal*, 13 (3), pp. 268-281.
- Setti, Federica (2017), "Long-lasting fieldwork, ethnographic restitution and 'engaged anthropology' in Romani studies", *Urban Rev*, 49, pp. 372-381.
- Tran, Ly Thi, e Thao Thi Phuong Vu (2018), "'Agency in mobility': towards a conceptualisation of international student agency in transnational mobility", *Educational Review*, 70 (2), pp. 167-187.
- Wang, Suyang (2020), "Self in mobility: exploring the transnational in-between identity of Chinese student returnees from the UK", *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, pp. 1-18.
- Yunes, Maria Angela Mattar (2010), "Panorama conceitual dos discursos sobre resiliência: implicações para a educação", em Bettina Steren dos Santos e Ángel Boza Carreño (orgs.), *A Motivação em Diferentes Cenários*, Porto Alegre, EDIPUCRS, pp. 173-183.

**PARTE II | CONTEXTOS INSTITUCIONAIS:
ESCOLA, SERVIÇOS DE EMPREGO
E/OU FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Introdução: “desencontros” na relação escola-pessoas ciganas

Apesar de haver uma crescente presença de estudantes ciganos/as na escola pública, raramente as suas vozes são escutadas, nomeadamente, pouco se sabe sobre as suas experiências escolares. As famílias e, sobretudo, os pais também são raramente auscultados. Paralelamente, acresce que a pesquisa comparativa com outros jovens não-ciganos/as caracteriza-se por ser igualmente escassa (Bhopal e Myers, 2009; Zachos e Panagiotidou, 2019). Tendo em conta a literatura científica sobre as perceções dos/as professores/as perante os/as alunos/as ciganos/as, importa abordar de forma sucinta algumas premissas em que assentam alguns equívocos ou até falácias em torno da relação entre os/as ciganos/as e a escola. Primeiramente, e no que se refere ao insucesso escolar dos estudantes ciganos/as, as abordagens teóricas dividem-se basicamente em duas perspetivas: as que presumem que a desigualdade é desencadeada por características dos/as estudantes pertencentes a minorias (e dos seus pais e/ou comunidades), *versus* as que enfatizam as características institucionais e os discursos dominantes (Brüggemann e D’Arcy, 2017). Com efeito, várias pesquisas realizadas em contexto nacional (Mendes, Magano e Costa, 2020) e internacional evidenciam claramente que os/as professores/as tendem a desresponsabilizar-se pelos resultados escolares dos/as estudantes ciganos/as, transferindo essa responsabilidade para os/as próprios/as estudantes e para os seus pais. Todavia, quase nunca questionam ou colocam em causa fatores associados ao seu papel como professor/a (Gimenez Adelantado, Piasere e Liegeois, 2002; Pecek, Cuk e Lesar, 2008; Carmona Santiago *et al.*, 2019).

Os estereótipos e crenças que assentam ainda na premissa de uma “natural” desafeição dos/as ciganos/as em relação à escola também têm contribuído para a exclusão educacional dos/as ciganos/as. Esta, historicamente enraizada nas sociedades europeias (Flecha e Soler, 2013), traduz-se num intencional afastamento e numa dissociação cultural dos/as ciganos/as face à instituição escolar. Por conseguinte, alguns estudos revelam que os/as docentes manifestam baixos níveis de confiança no que diz respeito ao envolvimento dos pais. Por exemplo, num estudo

qualitativo realizado na Eslovénia, os/as professores/as confiam menos nos pais ciganos do que nos outros pais de classe média ou de alunos com necessidades educativas especiais (Pecek, Cuk e Lesar, 2008).

Na verdade, o envolvimento dos pais na vida escolar dos/as filhos/as pode incrementar o sucesso escolar destes/as, mas tal depende ainda das expectativas dos/as professores/as (quando são elevadas) e do suporte que os/as estudantes possam receber da parte do corpo docente. O apoio dos pais pode ter, de facto, um impacto não despreciando nas aspirações dos/as filhos/as em prosseguir uma trajetória escolar que passe pelo ensino superior. Com efeito, a percepção partilhada pelos/as docentes de que é raro e escasso o acesso dos/as estudantes ciganos/as a níveis de ensino mais elevados (sobretudo superior) está em linha com dados internacionais (Garaz, e Torotcoi, 2017). Num estudo realizado com jovens *Roma, Gypsies e Travellers* (GRT), os/as entrevistados/as revelaram a existência de uma tendência em orientar e direcionar os/as mesmos/as para escolhas de carreira estereotipadas e/ou vocacionais, devido a conjeturas sobre as suas preferências e capacidades. Não obstante, os/as jovens reconheceram que a orientação vocacional feita com base em estereótipos culturais restringia o seu potencial e as suas oportunidades (Forster e Gallagher, 2020).

A percepção de um clima escolar e de interações sociais (mais) desfavoráveis para os/as estudantes ciganos/as do que para os/as estudantes em geral tem um potencial efeito nos seus desempenhos e aspirações educacionais futuras (Dimitrova, Ferrer-Wreder e Ahlen, 2018). Estudos recentemente realizados em Portugal evidenciaram a importância das características da escola (mais inclusivas), do apoio dos/as professores/as e colegas, que podem facilitar o grau de envolvimento dos/as alunos/as nas aprendizagens e ter um efeito positivo no desempenho académico. De facto, as escolas podem efetivamente promover um maior envolvimento de todos/as os/as seus/suas alunos, especialmente de alunos/as provenientes de meios sociais desfavorecidos (Moreira *et al.*, 2021).

Mesmo que os/as professores/as possam estar de acordo com os princípios teóricos (a favor da diversidade cultural), mostram dificuldades em implementar nas suas práticas estes princípios, colocando-se, deste modo, um desafio, no que respeita à necessidade de se adotarem ações inclusivas em contextos educativos multiculturais (López, López e La Malfa, 2020). Assim, continuam a subsistir algumas lacunas na formação docente, no que se refere a questões de diversidade cultural e da interculturalidade (Ringol, Orenstein, Wilkens, 2005; Zachos, 2017).

Contudo, e ao entendermos o ensino como um fenómeno sociocultural e político, potenciador de mudança, defendemos que a escola pode e deve promover a mobilidade social e proporcionar igualdade de oportunidades, contribuindo assim para a constituição de uma prática potencialmente transformadora e geradora de mudanças sociais.

Neste contexto de análise, e considerando um dos principais objetivos investigativos do projeto — que consiste em identificar e compreender os fatores condicionantes e os fatores facilitadores dos percursos de continuidade escolar de estudantes ciganos/as do ensino secundário —, propusemo-nos analisar as representações de professores/as, diretores/as e outros/as profissionais com cargos de

direção nos agrupamentos escolares sobre as pessoas ciganas e a sua relação com o sistema de ensino. Assim, recolhemos e analisámos dados provenientes de um inquérito por questionário *online*, aplicado através da plataforma *Qualtrics*, disponibilizado a profissionais dos agrupamentos escolares das áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, entre 16 de setembro de 2019 e 30 de abril de 2020.¹ Nesta análise, começamos por apresentar os perfis sociais e profissionais dos/as inquiridos/as, assim como algumas características dos agrupamentos escolares.

Uma vez que não foi possível aceder a uma listagem do universo de docentes a lecionar em território nacional, nem foi possível obedecer a critérios de aleatoriedade, considera-se que a amostra é uma amostra por conveniência (Ghiglione e Benjamim, 1992). Os critérios de elegibilidade da amostra foram: ser professor/a (2.º ciclo, 3.º ciclo do ensino básico, secundário ou equivalente), diretor/a ou subdiretor/a de agrupamento escolar (estas posições não eram mutuamente exclusivas). Em termos geográficos, foram considerados os agrupamentos escolares das duas áreas metropolitanas, independentemente do local de residência dos/as participantes. No início do questionário, era apresentada informação sobre os objetivos e metodologias do estudo, direitos de livre participação e anonimato/confidencialidade dos dados, tendo os/as inquiridos/as dado o seu consentimento informado para prosseguir no preenchimento do mesmo. As questões patentes no formulário do inquérito foram aprovadas pela Comissão de Ética do Iscte.

A análise que a seguir se apresenta foca-se essencialmente na experiência de trabalho docente com alunos/as ciganos/as, bem como nas representações sobre o (in)sucesso escolar dos/as alunos/as e sobre a sua integração em contexto escolar.

Caracterização social e profissional dos/as inquiridos/as

Responderam ao questionário 819 docentes, na sua maioria da Área Metropolitana de Lisboa (AML n.º=462; 72,4%) e os/as restantes da Área Metropolitana do Porto (AMP n.º=176; 27,6%). Estes/as inquiridos/as trabalhavam em 151 agrupamentos escolares/escolas não agrupadas diferentes, sendo que 104 (68,9%) situavam-se na AML e 47 (31,1%) na AMP.

No quadro 4.1, a distribuição dos/as inquiridos/as pelo concelho do seu local de trabalho mostra, na AML, a sobre-representação dos concelhos de Lisboa (21,4% dos/as inquiridos/as), Sintra (17,5%) e Vila Franca de Xira (8,7%). Na AMP, são os concelhos do Porto (15,9%), Matosinhos (11,9%) e Paredes (11,4%) os que reúnem maior quantidade de respostas.

Em termos de características sociodemográficas, e no que se refere à distribuição dos/as inquiridos/as por sexo, verifica-se que a maioria pertencia ao sexo feminino (cerca de 73%), não existindo grandes diferenças nesta distribuição entre as duas áreas metropolitanas analisadas (75,7% de mulheres na AML e 73,1% na AMP).

1 Para mais desenvolvimentos sobre a estratégia metodológica adotada, sugere-se a consulta das Notas Metodológicas no Anexo 1.

Quadro 4.1 Número de inquiridos por área metropolitana e concelho do agrupamento escolar onde trabalham

Concelhos	n.º	%	Concelhos	n.º	%
Alcochete	1	0,2	Arouca	3	1,7
Almada	24	5,2	Espinho	1	0,6
Amadora	24	5,2	Esposende	1	0,6
Barreiro	10	2,2	Gondomar	17	9,7
Cascais	18	3,9	Maia	13	7,4
Lisboa	99	21,4	Matosinhos	21	11,9
Loures	25	5,4	Oliveira de Azeméis	4	2,3
Mafra	20	4,3	Paredes	20	11,4
Moita	5	1,1	Porto	28	15,9
Montijo	5	1,1	Póvoa do Varzim	11	6,3
Odivelas	25	5,4	Santa Maria da Feira	16	9,1
Oeiras	31	6,7	Santo Tirso	14	8,0
Palmela	2	0,4	São João da Madeira	1	0,6
Seixal	26	5,6	Valongo	9	5,1
Sesimbra	4	0,9	Vila do Conde	1	0,6
Setúbal	22	4,8	Vila Nova de Gaia	16	9,1
Sintra	81	17,5			
Vila Franca de Xira	40	8,7			
Total	462	100,0	Total	176	100,0

Base: Todos os inquiridos (n.º=819).

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

Esta distribuição é apenas ligeiramente superior à percentagem de 71,7 de mulheres no 3.º ciclo e secundário, registada em 2020 em Portugal, segundo a Pordata. Este valor é, ainda assim, um dos mais elevados da OCDE, cuja média é de 63,2%. Relativamente à idade, os/as inquiridos/as tinham entre 26 e 79 anos (média=51,4/desvio padrão=7,8) e, como se pode verificar na figura 4.1, os grupos etários com maior expressão eram os dos intervalos entre os 50-60 anos e entre os 26-44 anos; sendo os inquiridos da AMP tendencialmente mais velhos do que os da AML.

Os dados da amostra indiciam o problema do envelhecimento docente, embora não o revelem em toda a sua extensão. Na verdade, Portugal regista um envelhecimento no topo da pirâmide etária, ou seja, apresentando um número considerável de docentes com 50 ou mais anos, mais precisamente de 46,7% do total, segundo o relatório da Comissão Europeia intitulado *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-Being*, sendo também o oitavo país do estudo com maior número de efetivos neste intervalo etário (Comissão Europeia, 2021: 33).

Registe-se, ainda, o menor número de docentes com menos de 35 anos (3,4%), tratando-se, portanto, de um duplo envelhecimento.

No que se refere a características profissionais, e de acordo com o quadro 4.2, a maioria dos/as inquiridos/as desempenhavam o cargo de professor (82,8% dos casos), 7,4% deles/as, sobretudo da AML, o cargo de diretor, enquanto 3,6% dos/as inquiridos/as desempenhavam funções como subdiretores/as.

O quadro 4.3 mostra que grande parte dos/as inquiridos/as já se encontravam próximo ou na fase final da sua carreira docente, pois 75,8% (e 71,8% na subamostra

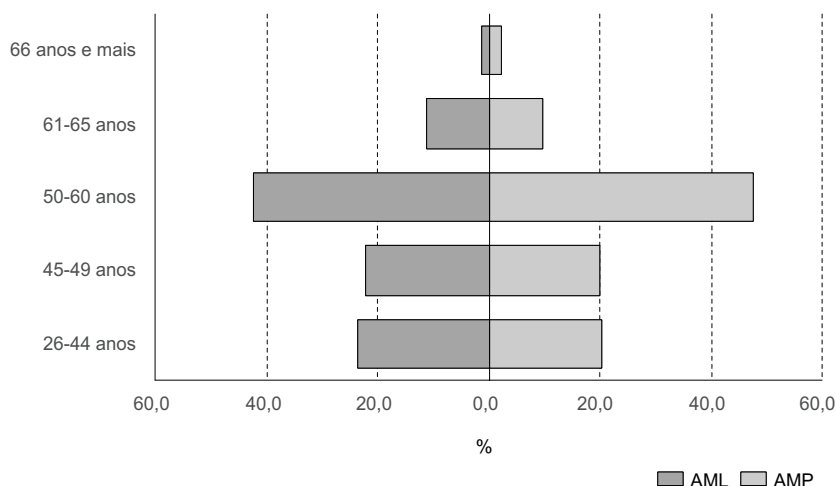


Figura 4.1 Grupo etário dos/as inquiridos/as por área metropolitana do agrupamento escolar onde trabalham
Base: Todos os inquiridos (n.º=819).

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

Quadro 4.2 Cargos ocupados pelos/as inquiridos/as por área metropolitana

Cargos	AML		AMP		Total	
	n.º	% de casos	n.º	% de casos	n.º	% de casos
Diretor/a	37	8,0	8	4,5	61	7,4
Subdiretor/a	13	2,8	5	2,8	26	3,2
Professor/a	386	83,5	148	84,1	678	82,8
Outro cargo de direção	55	11,9	25	14,2	104	12,7
Total de casos^a	462		176		819	

Base: Todos os inquiridos (n.º=819)

^aNota: À exceção da categoria “diretor/a”, a pergunta era de opção múltipla (i.e. carácter não mutuamente exclusivo) e para cálculo das percentagens válidas foi tratada como tal (i.e. proporção de inquiridos que assinalaram a resposta como válida para o seu caso).

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

de professores) tinham entre 20 e 45 anos de serviço, e apenas cerca de 9% dos/as inquiridos/as tinham até 10 anos de serviço.

Foi avaliado ainda o grau de motivação dos/as inquiridos/as em relação à sua profissão. Da figura 4.2. conclui-se que a maioria se encontrava razoavelmente motivada, existindo uma tendência para maior motivação dos/as inquiridos/as da AMP.

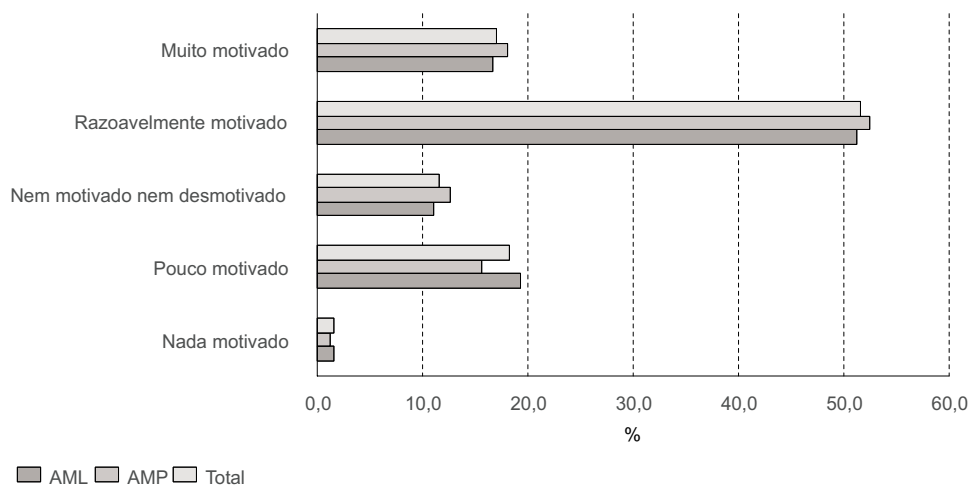
Estes dados contrastam, de certo modo, com o último relatório europeu que situa os docentes portugueses relativamente aos seus congéneres europeus, no que

Quadro 4.3 Anos de serviço dos/as inquiridos/as na amostra total e subamostra de professores/as

Professores/as N.º de anos	Amostra total			
	n.º	%	n.º	%
<= 5anos	37	5,6	38	4,8
6 a 10 anos	32	4,8	32	4,0
11 a 15 anos	50	7,5	51	6,4
16 a 19 anos	68	10,3	73	9,1
20 a 45 anos	476	71,8	606	75,8
Total	663	100,0	800	100,0

Base: Todos os inquiridos (n.º=819).

Fonte: Projeto *EduCig*, 2020.

**Figura 4.2** Grau de motivação dos/as inquiridos/as em relação à profissão de professor

Base: professores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção (n.º=808).

Fonte: Projeto *EduCig*, 2020.

concerne ao desenvolvimento da carreira e bem-estar profissional. Os/as professores/as portugueses surgem como dos mais insatisfeitos quanto ao seu salário, quando o mesmo se revela o mais destacado positivamente relativamente à média do PIB *per capita* (Comissão Europeia, 2021: 46). O relatório justifica este aparente paradoxo com uma progressão salarial lenta (Comissão Europeia, 2021: 48). Efetivamente, a diferença salarial entre o início e o topo da carreira é a mais elevada de todos os países analisados, apenas comparável à Grécia (Comissão Europeia, 2020: 20): no topo, o salário é 115,8 vezes superior ao salário no início de carreira, sendo necessário, em média, 34 anos para atingir aquele; no entanto, um/a professor/a com 15 anos de experiência ganha apenas 29,1 vezes mais do que no início, o que

mostra que a subida significativa do salário apenas pode ser atingida por alguns na segunda metade da sua carreira.² A progressão salarial em Portugal não é, contudo, automática, estando sujeita a um sistema de avaliação de desempenho profissional, o qual pode incluir observação de aulas por professores/as externos/as à escola em que o/a avaliado/a leciona e, neste sentido, é significativo que “os professores que trabalham em sistemas educativos em que a avaliação é uma condição prévia para a progressão na carreira expressam níveis mais altos de stress” (Comissão Europeia, 2021:22).

Neste particular, os/as docentes portugueses são igualmente aqueles/as que referem ter os maiores níveis de *stress* entre todos os países do relatório: “em Portugal, quase 90% dos/as professores/as declaram sentir *stress* no seu trabalho” (Comissão Europeia, 2021: 142). Ainda segundo Varela *et al.* (2018), a esmagadora maioria dos/as professores/as portugueses/as desejam reformar-se antecipadamente, existindo uma correlação entre os níveis de *stress* e a idade, sobretudo a partir dos 55 anos.

Ante o exposto, haver nesta amostra poucos/as docentes desmotivados/as relativamente ao que se poderia esperar revela desde logo que os/as respondentes se encontram ainda razoavelmente confiantes no seu trabalho de transformação e acompanhamento dos/as alunos/as, pese embora os inúmeros constrangimentos a que possam encontrar-se sujeitos/as.

Caracterização dos agrupamentos escolares

Relativamente a características gerais dos agrupamentos escolares onde trabalhavam os/as inquiridos/as, 20,5% (n.^o=34) destes tinham contrato de autonomia e 28,9% (n.^o=48) foram identificados como Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Escolas TEIP).³ A maioria dos agrupamentos escolares (n.^o=64/86,5%) não tinha selo intercultural, apenas 10 agrupamentos escolares tinham recebido essa distinção.⁴

A maioria dos agrupamentos escolares referiu não ter sido contactada por entidades no âmbito de implementação da Estratégia Nacional para Integração das Comunidades Ciganas (ENICC), sobretudo na AMP (quadro 4.4). Dos/as cinco

2 Para se ter uma ideia das discrepâncias entre os diferentes países e regiões europeias, a estrutura salarial da carreira docente na Escócia, por exemplo, prevê a possibilidade de um professor atingir o topo salarial em 5 anos, o qual é também apenas 26% superior ao salário inicial.

3 Para caracterizar os agrupamentos escolares onde foram recolhidos os dados, foram auscultadas as direções dos mesmos, nomeadamente através dos/as inquiridos/as que referiram ser diretores/as, subdiretores/as ou terem outros cargos de direção (n.^o=191). A estes/as foram colocadas questões gerais sobre o agrupamento escolar onde trabalhavam, os recursos humanos do mesmo, e ainda sobre características dos/as alunos/as ciganos/as que os frequentavam, tais como beneficiarem (ou não) de apoio social escolar.

4 O selo intercultural corresponde a uma distinção da Direção-Geral da Educação (DGE), do Ministério da Educação e Ciência (MEC) e do Alto Comissariado para as Migrações (ACM), que destaca escolas com projetos que promovem o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos.

Quadro 4.4 Contactado/a por alguma entidade no âmbito da implementação da ENICC por área metropolitana

	AML		AMP		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Sim	4	10,3	1	4,8	5	8,3
Não	35	89,7	20	95,2	55	91,7
Total	39	100,0	21	100,0	60	100,0

Base: Diretores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção (n.º=191; não respostas=113)

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

inquiridos/as que referiram ter sido contactados/as por essas entidades, dois/duas indicaram ter sido contactados/as pelo Alto Comissariado para as Migrações (ACM) e outros dois/duas pelo Ministério da Educação.

Em relação aos recursos humanos disponíveis nos agrupamentos escolares, estes dispõem entre 18 e 466 professores/as (média=149,3), sendo que a maioria tinha até 150 professores/as. Além do pessoal docente, os agrupamentos indicaram ter outros/as técnicos/as superiores a exercerem funções nos mesmos, nomeadamente psicólogos/as, assistentes sociais, mediadores/as e animadores/as. Existiam 75 agrupamentos escolares que contavam com um/a psicólogo/a e 71 agrupamentos escolares que contavam com dois/duas psicólogos/as. O número de agrupamentos que contava com a intervenção de um/a assistente social foi de 25,2%.

No que se refere aos/as mediadores/as e animadores/as, 13 agrupamentos indicaram, também, que os seus agrupamentos escolares dispunham da intervenção de um/a mediador/a intercultural ou de um/a animador/a sociocultural, respetivamente; embora a maioria tivesse referido não ter estes/as técnicos/as a exercer funções nos seus agrupamentos escolares. Finalmente, e embora 92 dos agrupamentos escolares não contassem com estes/as técnicos/as, 5 inquiridos/as indicaram ter no seu agrupamento a intervenção de um/a educador/a social.

Foram, ainda, identificadas a intervenção de outros/as técnicos/as superiores, nomeadamente de outro tipo de mediadores/as, como a intervenção de técnicos/as de intervenção local e a intervenção de terapeutas de várias áreas. Em suma, estes dados indiciam que a maioria dos agrupamentos escolares não contava com a intervenção de técnicos/as superiores, à exceção de psicólogos e, quando contava, por vezes, era num regime de contratação em percentagem de horas, o que pode indicar a necessidade de contratação de um maior número de técnicos/as para responder às suas necessidades.

Quanto à origem étnica dos recursos humanos nos agrupamentos escolares analisados, apenas um destes referiu ter no seu agrupamento três profissionais de origem cigana, todos/as com funções de assistentes operacionais.

Os agrupamentos escolares inquiridos tinham entre 80 e 4320 alunos no total. Cerca de metade dos agrupamentos escolares não tinha alunos/as ciganos/as. Do total dos agrupamentos, 27 (34,6%) identificaram ter entre 1 a 5 alunos/as ciganos/as e 24 (32,4%) entre 1 a 5 alunas ciganas. De destacar que, para os agrupamentos

Quadro 4.5 Número de alunos/as ciganos/as no agrupamento

Distribuição (por intervalos)	Sexo masculino	Sexo feminino	No total ^a
Sem alunos/as ciganos/as	40 (51,3%)	40 (54,1%)	35 (47,3%)
1 a 5 alunos/as	27 (34,6%)	24 (32,4%)	22 (29,7%)
6 a 10 alunos/as	6 (7,7%)	7 (9,5%)	7 (9,5%)
11 a 20 alunos/as	4 (5,1%)	2 (2,7%)	7 (9,5%)
>= 21 alunos/as	1 (1,3%)	1 (1,4%)	3 (4,1%)
Total de respostas	78 (100,0%)	74 (100,0%)	74 (100,0%)
M(DP)	2,8 (7,2)	2,4 (6,4)	5,4 (13,6)
Min-Máx	0-57	0-48	0-105

Base: diretores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção (n.º=191)

^aNota: o número total de alunos/as ciganos/as no agrupamento escolar foi calculado a partir das respostas dos/as inquiridos/as sobre o número de alunos/as ciganos/as no agrupamento escolar, por sexo.

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

escolares que referiram ter mais alunos/as ciganos/as (i.e. entre 11 a 20), esta incidência devia-se sobretudo à presença de alunos do sexo masculino.

Relativamente à distribuição dos/as alunos/as ciganos/as por ofertas educativas, verifica-se que, em média, estes/as encontravam-se sobretudo no 1.º e no 2.º ciclo (neste caso, mais rapazes do que raparigas); sendo interessante perceber que à medida que o nível de escolaridade avança, os/as alunos/as ciganos/as tendem a apresentar um decréscimo na sua frequência escolar, sobretudo as raparigas.

Existia também uma incidência particular de alunos/as ciganos/as em ensino doméstico, nomeadamente de alunas, o que está em linha com a informação disponibilizada pela DGEEC (2020): 133 raparigas *versus* 41 rapazes. Por outro lado, verifica-se que os cursos profissionais, o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), os Percursos Curriculares Alternativos (PCA) e os Cursos de Educação e Formação (EFA) tinham, na perspetiva dos/as inquiridos/as, pouca frequência de alunos/as ciganos/as, o que está em sintonia com a informação estatística disponível (n.º=1043 alunos, ou seja, 4,1% dos alunos inscritos em 2018-2019, DGEEC, 2020).

Conhecimento e formação dos/as inquiridos/as em história e cultura cigana

Tendo em conta que um dos objetivos do Projeto EduCig é desenvolver e implementar formação a docentes e técnicos/as e/ou *workshops* para alunos/as e docentes sobre história e cultura cigana, foram aferidos os conhecimentos e a formação dos/as inquiridos/as (à exceção dos diretores/as) sobre este mesmo assunto como forma de diagnóstico de necessidades para essas atividades de formação. Um dos indicadores utilizados foi o grau de conhecimento dos/as inquiridos/as sobre cultura cigana, através de uma escala tipo Likert de 5 pontos. De acordo com o quadro 4.6, os/as inquiridos/as apresentavam em média um baixo conhecimento

Quadro 4.6 Grau de conhecimento dos/as inquiridos/as sobre a cultura cigana

Grau de conhecimento	n.º	%
1 Desconheço completamente	17	2,6
2 Conheço muito pouco	180	27,5
3 Conheço algo	389	59,5
4 Conheço muito	64	9,8
5 Conheço completamente	4	0,6
Total	654	100,0
M (DP)	2,8 (0,7)	
Min-Máx	1-5	

Base: Professores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção (n.º=808).

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

sobre a cultura cigana, com 27,5% dos/as inquiridos/as a referirem conhecer muito pouco sobre esta área; o que reforça a necessidade da formação proposta e parece clara a falta generalizada de formação de professores/as sobre estas matérias, como atestam vários estudos internacionais (Ringol, Orenstein, Wilkens, 2005; Zachos, 2017).

Foram sobretudo as mulheres (30,1% comparativamente a 19,7% dos homens) e que nunca lecionaram a alunos/as ciganos/as (37,1% comparativamente a 64,3% que já tinha lecionado) quem referiram ter esse pouco conhecimento sobre a cultura cigana. Não foram identificadas diferenças noutras características profissionais dos/as inquiridos/as (i.e., anos de serviço) ou dos agrupamentos escolares onde trabalhavam. Ainda assim, 59,5% dos/as inquiridos/as referiram ter algum conhecimento sobre a cultura cigana.

Perante o pouco conhecimento sobre a cultura cigana, mais de metade dos/as inquiridos/as referiu sentir falta de formação neste domínio, principalmente em áreas específicas como história/cultura cigana (75,4% dos casos), género (62,6% dos casos) e educação informal (61,7%).

Não obstante, a maioria dos/as inquiridos/as referiu nunca ter frequentado um curso de formação sobre cultura cigana, por várias razões, em que se destaca principalmente a perceção de pouca oferta formativa nesta área. De destacar que a maioria dos/as inquiridos/as (65,7%) indicaram ter disponibilidade para terem formação na área da cultura cigana (quadro 4.7), sobretudo quem já tinha dado aulas a alunos/as ciganos/as (69,8% comparativamente a 47,7% que nunca tinham dado aulas a estes alunos) e quem tinha alguns alunos/as ciganos/as no seu agrupamento escolar (81,8% dos que tinham entre 1 a 5 alunos/as ciganos/as, comparativamente a 27,8% dos que não tinham nenhum aluno cigano).

A disponibilidade para ter formação na área da cultura cigana não diferiu em função de outras características relevantes dos/as inquiridos/as (i.e., anos de serviço) ou dos agrupamentos escolares onde trabalhavam (i.e. áreas metropolitanas e regime de autonomia da escola).

Quadro 4.7 Disponibilidade dos/as inquiridos/as para terem formação na área da cultura cigana, por área metropolitana

	AML		AMP		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Sim	235	64,4	107	71,3	430	65,7
Não	130	35,6	43	28,7	224	34,3
Total	365	100,0	150	100,0	654	100,0

Base: Professores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção (n.º=808).

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

Experiência de trabalho docente com alunos/as ciganos/as

Além das características dos/as inquiridos/as e dos agrupamentos escolares onde trabalham, uma outra dimensão abordada pela pesquisa foi a sua experiência de trabalho com alunos/as ciganos/as. A este nível, salienta-se o facto de a maioria dos/as inquiridos/as já ter dado aulas a alunos/as ciganos/as (80,5%), o que é comum às duas áreas metropolitanas analisadas.

Nestes casos, foi explorado se esses alunos/as ciganos/as beneficiavam de diferenciação pedagógica, como era o contacto dos/as inquiridos/as com as famílias destes/as alunos/as, e a sua perceção sobre os recursos e estratégias pedagógicas mobilizadas com os/as mesmos/as.

No quadro 4.8, quando questionados sobre se os alunos/as ciganos/as a quem tinham dado aulas tinham beneficiado de diferenciação pedagógica, cerca de 40% referiram que não, com maior expressão na AML (45,4%).

Dos/as inquiridos/as que já deram aulas a alunos/as ciganos/as, a maioria referiu não contactar direta e regularmente com as famílias; sobretudo por não serem diretores/as de turma na altura (75,2%, considerando, provavelmente, que este é o principal ponto de contacto com as famílias) ou por não considerarem que existia essa necessidade de contacto (12,2%). Interessante notar que se verificou uma associação estatisticamente significativa entre o não estabelecimento desses contactos e a perceção dos/as inquiridos/as sobre o seu conhecimento relativamente à cultura cigana. Assim, este não contacto com as famílias esteve sobretudo associado à escassez de formação na área da história e cultura cigana.

Contudo, não se verificou relação entre este não contacto direto e regular com as famílias de alunos/as ciganos/as e outras características de interesse dos/as inquiridos/as e/ou dos agrupamentos escolares onde trabalhavam, tais como áreas metropolitanas, reconhecimento da escola com selo intercultural ou contacto da mesma com entidades da ENICC, sexo, anos de serviço e grau de motivação dos mesmos perante a profissão. Estes dados reforçam a importância do desenvolvimento de atividades de formação sobre diversidade e interculturalidade dirigidas a docentes, tal como o projeto desenvolveu (capítulo 6).

Os/as inquiridos/as que já tinham dado aulas a alunos/as ciganos/as foram, também, questionados sobre estratégias pedagógicas adotadas em situações

Quadro 4.8 Alunos/as que beneficiaram de diferenciação pedagógica, por área metropolitana

	AML		AMP		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Sim	159	54,6	79	66,4	303	57,8
Não	132	45,4	40	33,6	221	42,2
Total	291	100,0	119	100,0	524	100,0

Base: Professores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção que deram aulas a alunos/as ciganos/as (n.º=538)

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

específicas, tais como de indisciplina e de absentismo continuados. Em ambos os casos, as estratégias de diálogo com o/a aluno/a e de contacto com as famílias e a responsabilização das mesmas surgem como as mais apresentadas; a primeira sobretudo nas situações de indisciplina (90,7% dos casos; quadro 4.9) e a segunda particularmente nas situações de absentismo (68,7% dos casos; quadro 4.10).

Além do diálogo com o/a aluno/a, nas situações de indisciplina, grande parte dos/as inquiridos/as indicou também que dialogava com a restante turma e/ou que optava por marcar faltas disciplinares.

Tal como apresentado no quadro 4.9, uma opção também frequente em situações de indisciplina continuada dos/as alunos/as ciganos é o contacto ou auscultação de outras pessoas, tais como a direção do agrupamento escolar e outros técnicos ou docentes.⁵

De acordo com as análises realizadas, existem características dos/as inquiridos/as e/ou dos agrupamentos escolares onde trabalhavam que se relacionam com uma maior ou menor mobilização das estratégias referidas. De destacar, uma vez mais, o facto de se ter formação na área da cultura cigana se correlacionar positivamente com muitas das estratégias indicadas (i.e., diálogo com aluno/a e/ou turma, auscultação de outros/as técnicos/as e/ou docentes), e negativamente com a estratégia punitiva de marcar faltas disciplinares ($r=-0,094$, $p,05$). Esta estratégia foi, também, tendencialmente menos adotada por inquiridos/as que reportaram maior nível de motivação em relação à profissão ($r=-0,122$, $p,01$).

A par de terem formação sobre cultura cigana, também o nível de conhecimento dos/as inquiridos/as nesta área se correlacionou positivamente com a estratégia de contacto das famílias ($r=0,100$, $p,05$) e/ou de auscultação de outros/as técnicos/as ($r=0,102$, $p<0,05$).

Em termos de experiência profissional, são os/as inquiridos/as com menos anos de serviço quem tende a adotar mais as estratégias de diálogo com o/a aluno/a ($r=-0,126$, $p<0,01$) e/ou de auscultação de outros/as docentes ($r=-0,121$, $p<0,01$).

5 De salientar, ainda, que 38 inquiridos/as selecionaram a opção de resposta “outra”, em que 15 deles (45,5%) referiram nunca ter tido situações de indisciplina continuada com estes alunos.

Quadro 4.9 Estratégias adotadas pelos/as inquiridos/as perante situações de indisciplina continuada entre os/as alunos/as ciganos/as

Estratégias perante situações de indisciplina	n.º e % de respostas	% de casos
Dialoga com o/a aluno/a	437 (26,2%)	90,7%
Contacta a família no sentido de a responsabilizar	237 (14,2%)	49,2%
Dialoga com a turma	217 (13,0%)	45,0%
Marca faltas disciplinares	209 (12,5%)	43,4%
Contacta a direção do agrupamento escolar	165 (9,9%)	34,2%
Ausculat técnicos/as	158 (9,5%)	32,8%
Ausculat outros/as docentes	150 (9,0%)	31,1%
Usa outras medidas punitivas	55 (3,3%)	11,4%
Não faço nada	1 (0,1%)	0,2%
Outra	38 (2,3%)	7,9%
Total	1667	482

Base: Pergunta de opção múltipla, colocada a professores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção que já deram aulas a alunos/as ciganos/as (n.º=538).

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

Por fim, a correlação mais forte que se encontra é entre a adoção da estratégia de auscultação de outros/as técnicos/as e o facto de se ter indicado que a escola onde se trabalhava foi reconhecida com selo intercultural ($r=0,490$, $p<0,01$), indicando que esta poderá ser uma característica importante dos agrupamentos escolares para a promoção do trabalho em rede.⁶

Como indicado no quadro 4.10, e tal como nas situações de indisciplina continuada, uma estratégia também frequentemente adotada pelos/as inquiridos/as nas situações de absentismo continuado de alunos/as ciganos/as, além do diálogo com o/a aluno/a e/ou do contacto da família, é o contacto ou auscultação de outras pessoas (incluindo com a direção do agrupamento escolar e com outros/as docentes ou técnicos/as).

Este trabalho em rede é reforçado pelos/as inquiridos/as que selecionaram a opção de resposta “outras estratégias”, em que, num total de 55 respostas, 21 (42,9%) indicaram o contacto com outras entidades, como a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) ou a polícia, e 15 (30,6%) o contacto com o/a diretor/a de turma.

Encontraram-se menos relações entre as características dos/as inquiridos/as e as estratégias que referiram adotar para gerir situações de absentismo continuado de alunos/as ciganos/as (por comparação com o que se verificou nas estratégias de indisciplina), destacando-se apenas que o diálogo com o/a aluno/a foi tendencialmente mais adotado por quem indicou maior nível de motivação em relação à profissão ($r=0,091$, $p<0,05$) e/ou maior grau de conhecimento sobre a cultura cigana ($r=0,136$, $p<0,001$).

6 Para efeitos da análise em causa, a variável qualitativa dicotómica “escola com selo intercultural” foi tratada como *dummy*, tendo-se considerado como categoria de referência a opção de resposta “sim”.

Quadro 4.10 Estratégias adotadas pelos/as inquiridos/as perante situações de absentismo continuado entre os/as alunos/as ciganos/as

Estratégias perante o absentismo continuado	n.º e % de respostas	% de casos
Dialoga com o/a aluno/a	346 (24,7%)	71,80
Contacta a família no sentido de a responsabilizar	331 (23,7%)	68,70
Contacta a direção do agrupamento escolar	230 (16,4%)	47,70
Ausculat outros docentes e técnicos	210 (15,0%)	43,60
Plano de trabalho	127 (9,1%)	26,30
Dialoga com a turma	80 (5,7%)	16,60
Usa medidas punitivas	9 (0,6%)	1,90
Outra	55 (3,9%)	11,40
Não faço nada	11 (0,8%)	2,30
Total	1399	482

Base: Pergunta de opção múltipla, colocada a professores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção que já deram aulas a alunos/as ciganos/as (n.º=538).

Fonte: Projeto *EduCig*, 2020.

Como forma de síntese, e para identificar padrões de representação dos/as inquiridos/as acerca de estratégias pedagógicas mobilizadas com alunos/as ciganos/as, nomeadamente em situações de indisciplina e absentismo, realizou-se uma análise de correspondências múltiplas (ACM), em que se utilizaram como variáveis ativas todas as questões incluídas nos quadros 4.9 e 4.10. No entanto, fazem parte da solução final apenas as quatro variáveis que mais discriminaram numa das duas dimensões selecionadas (figura 4.3).⁷ Ante a sua importância ao longo do capítulo, e para planeamento de atividades do projeto, a formação dos/as inquiridos/as em história e cultura cigana foi utilizada como variável suplementar, permitindo associar os padrões de representação encontrados com esta característica relevante dos/as inquiridos/as.

De acordo com a figura 4.3, existem três padrões de representações dos/as inquiridos/as perante as estratégias pedagógicas que mobilizam com os/as alunos/as ciganos/as. O padrão representado pelo *cluster 1*, com maior proporção de inquiridos (72%), é muito marcado pelo contacto e responsabilização da família, como estratégia adotada sobretudo em situações de absentismo. Num polo oposto, o padrão de representação associado ao contacto e auscultação de outros profissionais (*cluster 2*), sobretudo em situações de indisciplina, e que surge como o padrão de representações mais heterogéneo, embora menos representado (11,5%). Associa-se sobretudo a inquiridos/as que indicaram ter formação na área da história e cultura cigana. Finalmente, o padrão representado pelo *cluster 3*, em que nenhuma das estratégias apresentadas parece ser particularmente valorizada na interação com alunos/as ciganos/as, embora alguns/mas inquiridos/as tendessem a auscultar outros profissionais, nomeadamente em situações de indisciplina vivenciadas com esses/as alunos/as. Este padrão é constituído por 16,5% dos/as inquiridos/as e

⁷ A solução final apresentada em seguida foi validada por uma Análise de Clusters Hierárquica (método Ward), com algoritmo *k-means*, e usando como variáveis de *input* os *scores standardizados* das duas dimensões selecionadas.

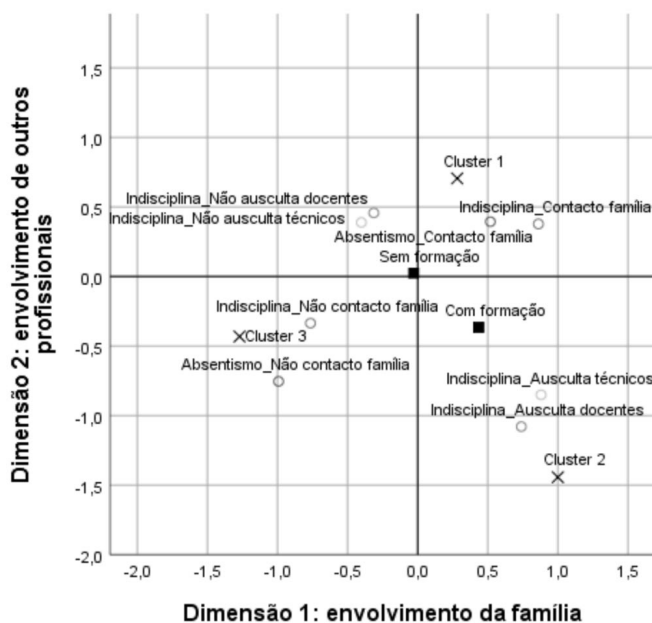


Figura 4.3 Padrões de representação dos/as inquiridos/as sobre estratégias pedagógicas mobilizadas com alunos/as ciganos/as

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

parece encontrar-se sobretudo associado aos/às inquiridos/as que reportaram não ter formação na área da história e cultura cigana.

Representações sobre a integração escolar dos/as alunos/as ciganos/as

Tendo em conta a caracterização anterior, este e o próximo ponto deste capítulo são os que se encontram mais fortemente relacionados com os objetivos do projeto: identificar e compreender as trajetórias dos/as alunos/as ciganos/as, uma vez que a sua (maior ou menor) integração no contexto escolar pode constituir-se como facilitadora ou condicionante de trajetórias de sucesso.

Para tal, foram analisados alguns dos indicadores do inquérito que exploram a perceção dos/as inquiridos/as acerca das relações no contexto escolar (professores-alunos, pessoal docente-alunos, alunos entre si) e sobre a utilização dos espaços escolares por alunos/as ciganos/as. De forma mais abrangente, os/as inquiridos/as foram, ainda, questionados/as sobre se consideram a escola pública como inclusiva e sobre medidas e políticas públicas adotadas no âmbito da integração das pessoas ciganas.

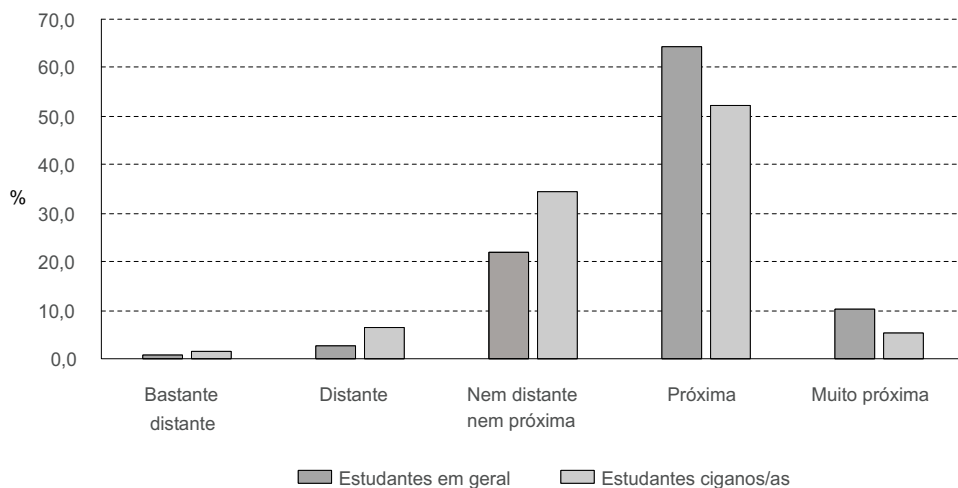


Figura 4.4 Caracterização das relações entre professores/as e alunos/as

Base: Professores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção que já deram aulas a alunos/as ciganos/as (n.º=538)

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

De acordo com a figura 4.4, a maioria dos/as inquiridos/as considerou que os/as professores/as tinham uma relação próxima ou muito próxima com os/as alunos/as, embora essa proximidade tenha sido mais frequentemente reportada para os/as alunos/as em geral do que para os/as alunos/as ciganos/as. Esta tendência é confirmada nas outras opções de resposta, em que, inversamente, uma relação distante ou bastante distante é mais frequentemente apontada para alunos/as ciganos/as do que para alunos/as em geral.

Do mesmo modo, a ideia de que existe uma relação distante entre pessoal docente e os alunos/as ciganos/as foi apontada em 6,7% dos casos, e apenas em 2,8% para os/as alunos/as em geral. Ainda assim, e mais uma vez, os/as inquiridos/as consideraram que existe sobretudo uma relação próxima ou muito próxima do pessoal docente com os alunos/as, quer em geral, quer particularmente com os/as alunos/as ciganos/as.

À semelhança do que aconteceu com outras variáveis analisadas, existe uma correlação, embora fraca, entre a percepção dos/as inquiridos/as acerca das relações no contexto escolar e o seu grau de conhecimento sobre a cultura cigana. Mais particularmente, quanto maior o grau de conhecimento reportado, melhor a percepção de relação entre professores/as e alunos/as ciganos/as ($r=0,125$, $p,001$).

Além das relações em contexto escolar, como indicador de integração dos/as alunos/as ciganos/as, os/as inquiridos/as foram questionados sobre a apropriação dos/as mesmos/as relativamente ao espaço escolar, através de uma pergunta de opção múltipla com sete opções de resposta. De acordo com o quadro 4.11, verifica-se que a grande maioria dos/as inquiridos/as considerou que os/as alunos/as

Quadro 4.11 Espaços da escola menos utilizados pelos/as alunos/as ciganos/as

Espaços da escola	n.º e % de respostas	% de casos
Biblioteca	369 (44,5%)	81,5
Salas de aula	174 (21,0%)	38,4
Complexos desportivos	139 (16,7%)	30,7
Cantina	68 (8,2%)	15,0
Bar	38 (4,6%)	8,4
Pátio	21 (2,5%)	4,6
Espaços exteriores à escola	21 (2,55)	4,6
Total	830	453

Base: Pergunta de opção múltipla, colocada a professores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção que já deram aulas a alunos/as ciganos/as (n.º=538).

Fonte: Projeto *EduCig*, 2020.

ciganos/as utilizavam pouco a biblioteca (81,5% dos casos). Cerca de 30 a 40% indicaram também pouca utilização das salas de aula, indiciando situações de possível absentismo escolar, e ainda dos complexos desportivos disponíveis.

Independentemente de terem ou não dado aulas a alunos/as ciganos/as, todos/as os/as inquiridos/as foram questionados/as sobre se consideravam a escola pública atual como inclusiva, sendo que a maioria (80,4%) indicou que sim, particularmente os homens (86,7%), quando comparados às mulheres da amostra (78,7%, $\chi^2(1) = 4,597$, $p=0,032$).

Além disto, a maioria das diferenças nas perceções sobre se a escola pública é ou não inclusiva relaciona-se com as características não dos próprios, mas dos agrupamentos escolares onde os/as inquiridos/as trabalhavam. Dos/as inquiridos que consideraram a escola pública como inclusiva, paradoxalmente, na maioria dos casos, a escola não tinha selo intercultural (92,5% *versus* 42,9%, $\chi^2(1) = 11,583$, $p=0,001$) ou não tinha sido contactada por nenhuma entidade ENICC (87,2% *versus* 40,0%, $p=0,031$, Teste Exato de Fisher).

Relativamente às três medidas que consideravam como mais importantes no âmbito da ENICC (Estratégia Nacional de Integração das Comunidades Ciganas) no que concerne particularmente à área da educação, os/as inquiridos/as que representavam as direções dos agrupamentos escolares analisados focaram sobretudo medidas de aproximação e envolvimento entre a escola e as pessoas ciganas.⁸

Os/as mesmos inquiridos/as foram, ainda, questionados sobre o seu grau de concordância em relação a medidas e políticas afirmativas, ou seja, determinações que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de

8 Trata-se de uma estratégia especificamente direcionada para as pessoas ciganas em Portugal: a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC) foi criada através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013 (27 de março). Este documento foi alvo de revisão em 2018 (RCM 154/2018), estando em vigor até 2022, disponível em https://www.acm.gov.pt/documents/10181/52642/Publicacao%CC%A7a%CC%83o+ENICC_PT_bx.pdf/b20a9b54-a021-4524-87df-57a0a740057c.

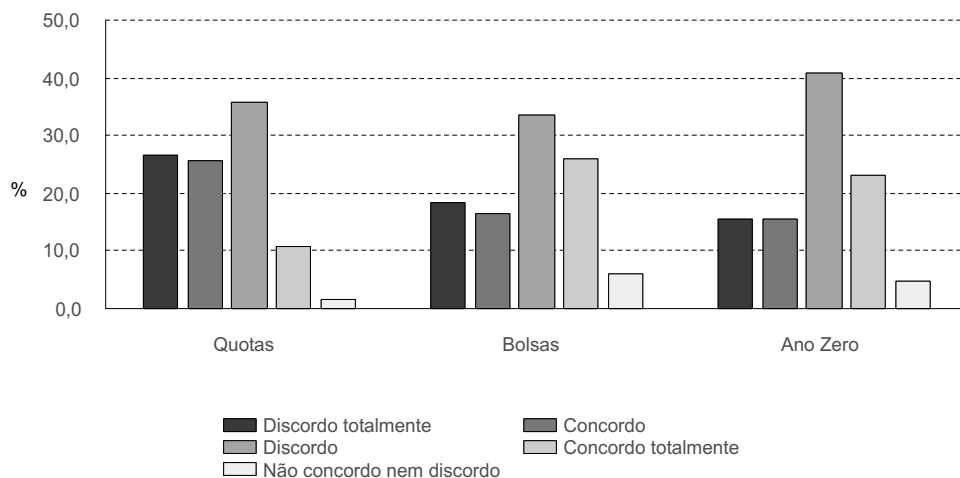


Figura 4.5 Grau de concordância dos/as inquiridos/as em relação a medidas e políticas afirmativas

Base: Diretores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção (n.º=191).

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

género, entre outras, e em que se incluem, por exemplo, a existência de quotas, bolsas ou do ano zero no ensino superior, que podem ser direcionados, neste caso, às pessoas ciganas. De acordo com a figura 4.5, existe uma tendência destes/as inquiridos/as para discordarem com as medidas e políticas em causa, sobretudo ao nível das quotas, com 52,3% dos/as mesmos/as a expressarem discordância ou total discordância.

O que estes dados sugerem parece ser uma maior preocupação dos responsáveis pelos agrupamentos em seguir uma orientação de não discriminação negativa perante os/as alunos/as não ciganos, do que propriamente cumprir o desígnio de uma política de discriminação positiva dos/as alunos/as ciganos/as. Neste caso específico, poderá haver por parte destes dirigentes um desconhecimento sobre “outras e novas” expressões de racismo (subtil) (Pettigrew e Meertens, 1993; Vala, 1999) que contribuem para a marginalização social dos grupos mais desfavorecidos e das pessoas mais vulneráveis e desprovidas de recursos socialmente valorizados. Efetivamente, como afirma a Ordem Profissional dos Psicólogos, a propósito do seu parecer sobre o Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025, “assistimos não só a manifestações diretas do preconceito racista, mas também a outras formas, igualmente racistas, ainda que caracterizadas pela intenção de não ferir a norma da igualdade” (Ordem dos Psicólogos, 2021). Neste sentido, seria conveniente considerar a necessidade de formação dos/as dirigentes das escolas no âmbito destas expressões de racismo, mormente os designados racismos estrutural e institucional (Bataille, 1998; Smelser e Bales, 2001; Mendes, 2007), os quais, sob a aparência de uma igualdade formal, operam de uma forma implícita dentro das instituições em favor dos grupos sociais mais favorecidos e dotados de recursos institucionais.

Representações sobre o (in)sucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as

Tendo em conta o objetivo central do projeto, foram analisados diferentes tipos de indicadores de insucesso e de sucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as. Com esta finalidade, as direções dos agrupamentos escolares indicaram, em primeiro lugar, o número de alunos/as ciganos/as que tinham completado as várias ofertas educativas no ano letivo anterior, bem como as respetivas taxas de retenção destes/as alunos/as. Foram analisadas, também, perceções dos/as inquiridos/as sobre os motivos mais comuns de retenção dos/as alunos/as ciganos/as, os fatores do seu insucesso e sucesso escolar e as estratégias e colaborações da escola promotoras de sucesso destes/as alunos/as. Particularmente os/as inquiridos que já tinham dado aulas a alunos/as ciganos/as foram questionados/as sobre o seu conhecimento acerca da transição destes/as alunos/as para o ensino superior e sobre possíveis entraves à sua prossecução nos estudos superiores.

Relativamente às taxas de retenção dos/as alunos/as ciganos/as nas várias ofertas educativas, concluiu-se que a maioria deles/as transitou de ano. Contudo, em alguns agrupamentos, existiram respostas de taxas de retenção de 100%, sobretudo no 2.º ciclo, bem como taxas de retenção iguais ou superiores a 50% ao nível do 3.º ciclo, o que não destoa da informação estatística disponível (22,1% no 2.º ciclo e 17,7% no 3.º ciclo do ensino básico) (DGEEC, 2020).⁹ De um modo geral, o insucesso escolar tende a aumentar à medida que se vai dando a progressão na escolaridade de níveis de ensino mais baixos (11,1% no 1.º ciclo) para níveis mais elevados, como o 3.º ciclo e o ensino secundário (12,6%) (DGEEC, 2020). E, embora o sucesso escolar nos rapazes seja maior nos níveis de escolaridade mais baixos, nos níveis mais elevados o mesmo encontra-se mais associado às raparigas. Na perspetiva dos/as inquiridos/as, um dos principais motivos que pode contribuir para essas taxas de retenção relaciona-se com o absentismo escolar (i.e., excesso de faltas injustificadas, quadro 4.12). Este ponto de vista é transversal a todas as ofertas educativas, à exceção do ensino doméstico.

Outro dos motivos apontados para justificar as (elevadas) taxas de retenção dos/as alunos/as ciganos/as diz respeito ao “não aproveitamento escolar”. Motivos como transferências ou mudanças de residência e suspensões tiveram também alguma incidência de respostas, o primeiro, sobretudo, ao nível do ensino doméstico, e o segundo em ofertas como o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e os Cursos de Formação de Adultos (CFA).

Os dados anteriores são, de certa forma, corroborados pelos apresentados no quadro 4.13, em que 81,4% dos/as inquiridos/as consideraram ser o absentismo continuado um dos principais fatores de insucesso dos/as alunos/as ciganos/as. Entre os motivos apontados surgem também, com elevada frequência, o desinteresse, quer dos próprios alunos/as, quer das suas famílias, bem como a desvalorização do papel

9 Total de alunos no ensino básico em 2018-2019 era de 21 919, enquanto, no ensino secundário, eram 651.

Quadro 4.12 Motivos de retenção dos/as alunos/as ciganos/as por oferta educativa (% de respostas)

	1.º ciclo	2.º ciclo	PIEF	3.º ciclo	CEF	PCA	Sec.	Cursos Prof.	Rede de oferta de adultos	EFA	Adultos cursos de formação modular	Ensino Dom.	Total
Excesso de faltas injustificadas	44,0	44,9	41,7	44,8	50,8	43,0	41,1	46,3	45,1	44,6	43,7	15,3	43,7
Não aproveitamento escolar	35,1	36,4	29,6	34,0	24,6	26,6	35,7	33,9	32,4	28,3	32,4	55,9	33,5
Ausência justificada	8,9	8,6	7,8	7,8	7,4	11,4	9,3	7,4	12,7	19,6	14,1	11,9	9,5
Transferências ou mudanças de residência	8,9	5,3	7,0	5,8	6,6	7,0	8,5	6,6	8,5	5,4	7,0	15,3	6,8
Suspensões	3,0	4,8	13,9	7,8	10,7	12,0	5,4	5,8	1,4	2,2	2,8	1,7	6,5

Base: Todos os inquiridos (n.º=819).

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

Quadro 4.13 Principais fatores de insucesso escolar entre os alunos/as ciganos/as

Fatores de insucesso escolar	n.º e % de respostas	% de casos
Absentismo continuado	487 (17,2%)	81,4
Desvalorização do papel da escola	444 (15,7%)	74,2
Falta de interesse	441 (15,6%)	73,7
Desinteresse por parte da família	406 (14,4%)	67,9
Falta de perspectivas para prosseguir estudos	399 (14,1%)	66,7
Indisciplina	226 (8,0%)	37,8
Conteúdos pouco apelativos para os alunos/as ciganos/as	194 (6,9%)	32,4
Relações com os/as professores/as	63 (2,2%)	10,5
Baixas expectativas por parte dos/as docentes	58 (2,1%)	9,7
Discriminação por parte dos pares	46 (1,6%)	7,7
Medidas educativas definidas pelo ME	26 (0,9%)	4,3
Relações com o pessoal não docente	23 (0,8%)	3,8
Mau ambiente escolar	13 (0,5%)	2,2
Total	2.826	598

Base: Professores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção (n.º=808).

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

da escola e, ainda, a falta de perspectivas para prosseguir os estudos. Os/as docentes parecem sentir-se pouco ou nada responsáveis e tendem a atribuir essa responsabilidade aos/as alunos/as e às famílias, quase nunca aludindo a fatores relacionados com o exercício da atividade docente (Adelantado, Piasere e Liegeois, 2002; Pecek, Cuk e Lesar, 2008; Carmona *et al.*, 2019; Mendes, Magano e Costa, 2020). Os fatores menos apontados dizem respeito às relações no ambiente escolar.

Para podermos explorar melhor o fenómeno do insucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as, foram calculadas as distâncias e as proximidades entre os fatores apresentados no quadro 4.13, a partir de uma análise por escalonamento multidimensional.¹⁰ A figura 4.6 ilustra o mapa percetual tridimensional dos fatores de insucesso dos/as alunos/as ciganos/as, os quais se encontram cartografados de acordo com as suas semelhanças/dissemelhanças.

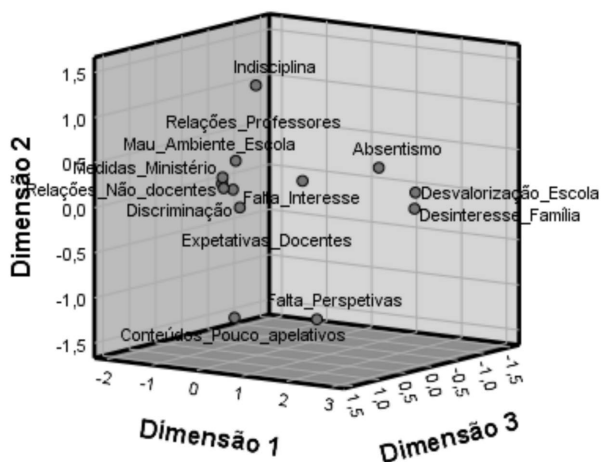


Figura 4.6 Mapa perceptual tridimensional dos fatores de insucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as
Fonte: Projeto EduCig, 2020.

Pela análise da figura 4.6, é possível obter três grandes configurações de fatores de insucesso: uma primeira configuração que remete para o não envolvimento dos/as alunos/as e das suas famílias nas questões escolares (nomeadamente pelo seu desinteresse e pela desvalorização da escola); uma segunda configuração que se relaciona, sobretudo, com o ambiente escolar (particularmente, o mau ambiente escolar em si, a relação com os/as professores/as, relação com os/as não docentes, experiências de discriminação e medidas educativas definidas pelo Ministério da Educação); finalmente, uma terceira configuração, a qual agrupa fatores de insucesso que remetem para a falta de perspetivas futuras dos/as alunos/as, bem como a desadequação dos conteúdos escolares. Fatores como a indisciplina e as baixas expectativas de docentes aparecem em posições mais dissimilares dos restantes, embora a indisciplina se aproxime dos fatores relativos ao não envolvimento de alunos/as e famílias nas questões escolares, particularmente na dimensão 2, e as baixas expectativas dos docentes se relacionem com fatores de insucesso relativos ao ambiente escolar, nomeadamente na dimensão 1.

Cruzando os fatores de insucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as com características relevantes dos/as inquiridos/as e/ou dos agrupamentos escolares onde trabalhavam, mais uma vez o facto de já terem tido formação/conhecimento em história e cultura cigana parece diferenciar de forma notória as suas representações; sobretudo no que se refere a fatores de insucesso relativos ao não envolvimento dos/as alunos/as e famílias nas questões escolares, pois existe uma

10 Utilizando o algoritmo Proxscal, e a partir dos critérios de *ScreePlot* e dos gráficos de proximidades transformadas *versus* distâncias, retiveram-se três dimensões que traduzem de forma apropriada ($STRESS-I=0.097$; $DAF=0.99$) as proximidades calculadas.

correlação significativa entre ter conhecimento em história e cultura cigana e valorizar diversos fatores de insucesso, como o absentismo continuado e a indisciplina, a falta de perspectivas dos/as alunos/as para prosseguirem os estudos e o desinteresse da família por questões escolares.

Vislumbra-se igualmente que algumas das principais diferenças nas representações dos/as inquiridos/as surgem, justamente, no que concerne aos fatores relativos ao ambiente escolar. Deste modo, existe uma correlação significativa entre pertencer a um agrupamento escolar da Área Metropolitana do Porto e valorizar como fatores de insucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as questões como a relação e expectativas dos/as docentes e também as experiências de discriminação no contexto escolar. Contudo, quem tinha mais formação em história e cultura cigana era quem tendencialmente menos valorizava as questões da discriminação em contexto escolar.

São sobretudo as características inclusivas dos agrupamentos escolares que se relacionam mais fortemente com a valorização de fatores de insucesso relativos ao ambiente escolar, nomeadamente o facto de a escola ter selo intercultural, que se relacionou significativamente com a valorização da relação com os/as docentes enquanto fator importante de insucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as, bem como o facto de a escola ter sido contactada por entidades ligadas à ENICC, o que se relacionou significativamente com a valorização das experiências de discriminação em contexto escolar.

Importa igualmente destacar que existe uma correlação elevada entre as taxas de sucesso das alunas ciganas do 1.º ciclo e a área do agrupamento escolar, indicando maior sucesso escolar destas alunas na AML.¹¹

Quando questionados/as sobre os fatores do sucesso escolar, grande parte dos/as inquiridos/as a quem foi colocada esta questão (à exceção dos diretores) reportou-se à relevância da família, quer pela sua sensibilização sobre a importância da escola (83,7% dos casos), quer pelo seu envolvimento nas questões escolares (60,3% dos casos). Cerca de metade destes/as inquiridos/as selecionaram, ainda, opções de resposta que se relacionam com a gestão da interculturalidade nas escolas, nomeadamente pela presença de mediadores/as interculturais, pela educação intercultural de todos/as os/as alunos/as, e pela valorização dos seus conhecimentos culturais.

Ainda no que respeita ao sucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as, os/as inquiridos/as que representavam as direções dos agrupamentos escolares foram, também, questionados/as sobre o posicionamento da escola para a promoção do mesmo, quer ao nível de estratégias adotadas, quer de colaborações, através de duas questões de opção múltipla com várias opções de resposta. Desta análise, resulta que as estratégias relacionadas com aproximação e/ou envolvimento das famílias foram indicadas como muito importantes.

Por uma questão de simplificação, as várias estratégias adotadas pelas escolas para o sucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as foram submetidas a uma

11 Para efeitos desta análise, a variável área do agrupamento escolar foi tratada como *dummy*, em que a categoria de referência é a AML.

análise de componentes principais, com rotação Varimax, e de onde se extraíram quatro componentes conceitualmente interpretáveis: relação e envolvimento de todos os alunos e famílias; inovação, reorganização de turmas e práticas; mediação.¹²

Salientam-se, das análises realizadas, algumas correlações significativas entre os *scores* das componentes em causa e determinadas características dos/as inquiridos/as e/ou dos agrupamentos escolares onde trabalham. Assim, o número de mediadores/as e de animadores/as relaciona-se, mediana a fortemente, e de forma positiva, com a adoção das várias estratégias para a promoção do sucesso escolar dos alunos/as ciganos/as, nomeadamente no que diz respeito à relação e envolvimento de todos/as os/as alunos/as e famílias, mas também a inovação pedagógica, bem como a mediação, indiciando que os agrupamentos em que estas estratégias são valorizadas dispunham de maior número destes/as técnicos/as.

Por outro lado, a valorização da componente relativa à reorganização das turmas e de práticas docentes, como fator promotor do sucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as, parece estar sobretudo associada à maior experiência de trabalho dos/as inquiridos/as e ao seu maior conhecimento sobre os/as alunos/as ciganos/as.¹³ O facto de a escola ter sido contactada por entidades ligadas à ENICC também se relacionou moderadamente com a valorização das componentes relativas à inovação pedagógica e à mediação.¹⁴ No caso desta última, também parece ser relevante o facto de a escola ter selo intercultural.¹⁵

A componente relativa à relação e envolvimento de todos/as os/as alunos/as e famílias tende a ser, sobretudo, valorizada pelos inquiridos da AMP e pelos que reportaram maior motivação em relação à profissão¹⁶. De resto, a família foi considerada pelos/as inquiridos/as como uma importante via de promoção do sucesso e da escolaridade dos/as alunos/as ciganos/as. Ainda assim, importa também salientar que 21,6% dos/as inquiridos/as (n.^o=11 de um total de 77) referiram que a sua escola não estabelecia qualquer colaboração para a promoção deste sucesso.

Para mais facilmente identificar padrões de representação dos/as inquiridos/as sobre as estratégias e colaborações da escola que contribuem para o sucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as, realizou-se uma análise de correspondências múltiplas (ACM), em que se utilizaram como variáveis ativas todas as estratégias indicadas pelos/as docentes. No entanto, fazem parte da solução final apenas as 12 variáveis que mais discriminaram numa das duas dimensões seleccionadas (figura 4.7).

12 Para a realização da ACP estas variáveis foram consideradas como *dummy*, em que a seleção da opção em causa pelos inquiridos foi considerada como a categoria de referência (codificada com 1 no SPSS). A sua não seleção foi codificada como 0 e considerada a categoria de *baseline*.

13 Para efeitos desta análise a variável “já deu aulas a alunos/as ciganos/as” foi tratada como *dummy*, sendo a categoria de referência a opção de resposta “sim”.

14 Para efeitos desta análise a variável em causa foi tratada como *dummy*, sendo a opção “sim” a categoria de referência.

15 Para efeitos desta análise a variável em causa foi tratada como *dummy*, sendo a opção “sim” a categoria de referência.

16 Para efeitos desta análise a variável em causa foi tratada como *dummy*, considerando-se como categoria de referência a opção “AML”.

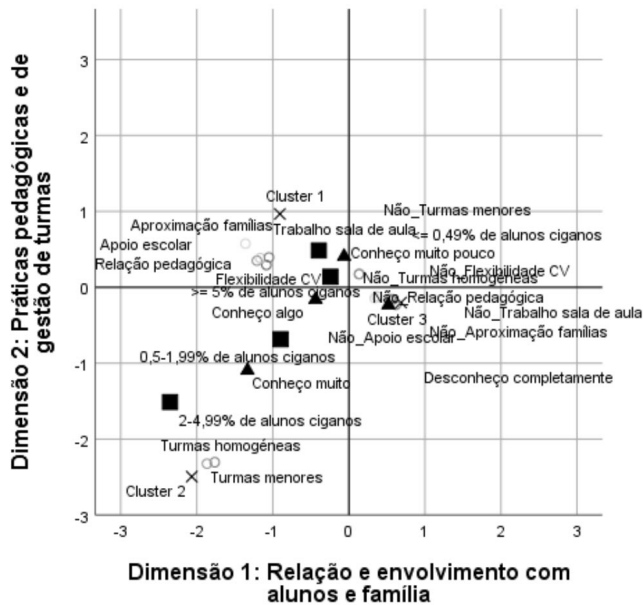


Figura 4.7 Padrões de representação sobre estratégias e colaborações da escola para o sucesso escolar de alunos/as ciganos/as

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

As questões de caracterização relativas à percentagem de alunos/as ciganos/as no agrupamento escolar em causa e o nível de conhecimento dos/as inquiridos/as sobre história e cultura cigana foram utilizadas como variáveis suplementares, permitindo associar os padrões de representação encontrados com estas características.¹⁷

De acordo com a figura 4.7, existem três padrões de representação dos/as inquiridos/as em relação às estratégias e colaborações da escola que representam para promover o sucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as. O padrão representado pelo *cluster 1* ($n.^{\circ}=31$; 31%) encontra-se muito marcado pela aproximação e colaboração com as famílias e, também, pela relação de proximidade com os/as alunos/as, nomeadamente através do trabalho em sala de aula e do apoio escolar. Associa-se a escolas com maior percentagem de alunos/as ciganos/as (=5% do total de alunos) e cujos/as inquiridos/as reportaram algum conhecimento sobre história e cultura cigana.

O *cluster 2*, menos representado ($n.^{\circ}=7$; 7%), partilha algumas semelhanças com o grupo anterior, nomeadamente na valorização do envolvimento com alunos/as e famílias como estratégia promotora do sucesso escolar. Contudo, é mais

17 A solução final apresentada em seguida foi validada por uma análise de *clusters* hierárquica (método Ward e do Vizinho Mais Afastado), com algoritmo *k-means*, e usando como variáveis de *input* os *scores standardizados* das duas dimensões selecionadas.

heterogéneo e distingue-se do *cluster* 1 por estar muito centrado no desenvolvimento de determinadas atividades pedagógicas (e.g. eventos multiculturais) e de gestão/reorganização das turmas (i.e., menores e homogêneas, de acordo com os níveis de aprendizagem dos/as alunos/as). Associa-se a escolas com uma proporção intermédia de alunos/as ciganos/as (0,5-4,99% do total de alunos/as) e cujos/as inquiridos/as reportaram o maior conhecimento sobre história e cultura cigana.

O *cluster* 3 é o mais representado (n.^o=62; 62%), localizando-se em oposição aos padrões anteriores. A perceção dos/as inquiridos/as, neste caso, é a de que os seus agrupamentos escolares tendem a não recorrer à maioria das estratégias e colaborações apresentadas, sobretudo as que se relacionam com a promoção de eventos multiculturais e com atividades de gestão/reorganização das turmas. Em alguns (poucos) casos, valoriza-se alguma proximidade na relação com alunos/as e famílias. Este grupo associa-se, sobretudo, a escolas com menores proporções de alunos/as ciganos/as (49% do total de alunos) e cujos/as inquiridos/as reportaram maior desconhecimento sobre história e cultura cigana.

Relativamente à prossecução de alunos/as ciganos/as para o ensino superior, a maioria dos/as inquiridos/as referiu que não tinha nenhum/a aluno/a a preparar-se para concorrer a esse nível de ensino, nem conhecia na escola nenhum/a aluno/a que tivesse prosseguido para o ensino superior, com percentagens de resposta semelhantes nas duas áreas metropolitanas analisadas.

Na tentativa de explicar a não prossecução de muitos/as dos/as alunos/as ciganos/as para o ensino superior, os/as inquiridos/as foram, ainda, questionados sobre a sua perceção relativamente aos principais entraves para que isso aconteça, através de uma pergunta de opção múltipla, com várias opções de resposta. Como indicado no quadro 4.14, os entraves mais apontados relacionam-se com questões familiares (i.e., falta de incentivo, casamento precoce ou outras obrigações familiares), interesses e expectativas dos/as alunos/as e, ainda, com barreiras culturais.

A partir de uma análise por escalonamento multidimensional, foram calculadas as proximidades entre os entraves apresentados no quadro 4.14 (à exceção da opção “outros”).¹⁸ A figura 4.8 ilustra o mapa percetual tridimensional em que se posicionam os entraves ao ingresso dos/as alunos/as ciganos/as no ensino superior, de acordo com as suas semelhanças/dissemelhanças, e na perspetiva dos/as inquiridos/as.

Pela análise da figura 4.8 é possível obter, a partir da perceção dos/as inquiridos/as, três principais configurações, estruturadas segundo similaridades entre entraves de ingresso dos/as alunos/as ciganos/as no ensino superior.

A primeira remete sobretudo para questões dos/as próprios/as alunos/as (baixas expectativas perante a escola, outros interesses). A segunda para os entraves que se relacionam mais com as vivências dos/as alunos/as em família e de carácter comunitário (obrigações familiares e casamento precoce, experiências de discriminação por parte de outros ciganos em relação à escola e no próprio meio escolar, falta de incentivo familiar para prossecução dos estudos). Finalmente, a terceira, para entraves que

18 Utilizando o algoritmo Proxscal, e a partir dos critérios de *ScreePlot* e dos gráficos de proximidades transformadas *versus* distâncias, retiveram-se três dimensões que traduzem de forma apropriada (*STRESS-I*=0.077; *DAF*=0.99) as proximidades calculadas.

Quadro 4.14 Principais entraves ao ingresso dos/as alunos/as ciganos/as no ensino superior

Principais entraves	n.º e % de respostas	% de casos
Falta de incentivo familiar	500 (16,1%)	81,4
Casamento precoce	455 (14,7%)	74,1
Outros interesses dos/as alunos/as	430 (13,9%)	70,0
Baixas expectativas dos/as alunos/as	411 (13,3%)	66,9
Barreiras culturais	386 (12,5%)	62,9
Obrigações familiares	339 (10,9%)	55,2
Discriminação por parte dos outros elementos da comunidade cigana	175 (5,6%)	28,5
Questões financeiras	131 (4,2%)	21,3
Falta de perspectivas de empregabilidade	115 (3,7%)	18,7
Falta de oferta formativa adequada	58 (1,9%)	9,4
Discriminação no meio escolar	55 (1,8%)	9,0
Distância geográfica	30 (1%)	4,9
Outros	13 (0,4%)	2,1
Total	3098	614
Especificação sobre outros entraves	n.º	%
Barreiras culturais e familiares, sobretudo no sexo feminino	3	25,0
Falta de motivação ou empenho dos/as alunos/as	3	25,0
Insucesso em ciclos de ensino anteriores	2	16,7
Desconhecimento das famílias sobre benefícios do ensino	1	8,3
Desadaptação dos/as alunos/as	1	8,3
Desconheço	1	8,3
Depende da situação de cada aluno/a	1	8,3
Total	12	100,0

Base: Todos os inquiridos (n.º=819).

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

entrecruzam o sistema escolar e um contexto mais alargado de vulnerabilidade social e económica (desadequação da oferta formativa e baixas perspectivas de empregabilidade, questões financeiras e distância geográfica). Os entraves relacionados com barreiras culturais aparecem, na perspectiva dos/as inquiridos/as, como mais dissimilares dos restantes, embora com alguma aproximação aos entraves relativos às vivências destes alunos/as em família e na sociedade cigana, sobretudo ao nível da dimensão 2.

Cruzando as perspectivas dos/as inquiridos/as, sobre os entraves ao ingresso dos/as alunos/as ciganos/as no ensino superior com características relevantes dos/as mesmos/as e/ou dos agrupamentos escolares onde trabalhavam, conclui-se que mais uma vez as características inclusivas das escolas correlacionam-se moderadamente, e de forma significativa, com a valorização de alguns dos entraves apresentados. Deste modo, existe uma correlação entre pertencer a uma escola com selo intercultural e valorizar entraves relacionados com as obrigações familiares e a discriminação dos/as alunos/as ciganos/as em contexto escolar. Existe também uma correlação significativa entre pertencer a uma escola já contactada por entidades ENICC e percecionar a discriminação como entrave importante ao ingresso dos/as alunos/as ciganos/as no ensino superior.

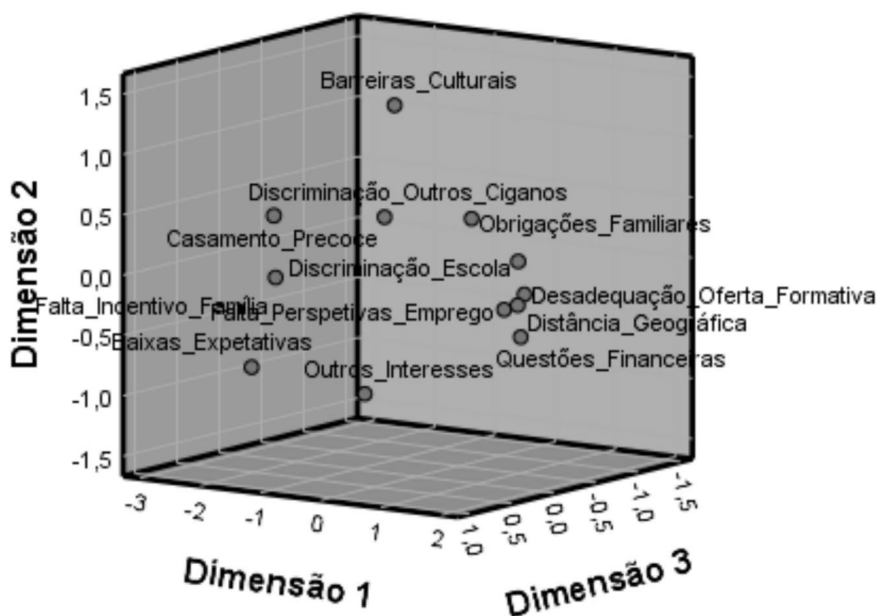


Figura 4.8 Mapa perceptual tridimensional dos entraves ao ingresso dos/as alunos/as ciganos/as no ensino superior

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

Os/as inquiridos/as que valorizaram as baixas expectativas dos/as alunos/as ciganos/as como entrave ao seu ingresso no ensino superior também tendiam a representar uma escola com selo intercultural e eram sobretudo da AMP, embora estas correlações sejam mais fracas.

Os entraves relativos aos/às alunos/as e às suas vivências em família e na sociedade cigana mais alargada eram, também, mais valorizados por quem tinha maior conhecimento na área da história e cultura cigana, nomeadamente o facto de terem outros interesses e baixas expectativas perante a escola, falta de incentivo familiar, discriminação por parte de outros ciganos e vivência de casamento precoce.

Notas conclusivas

Em suma, através deste questionário *online* a 819 docentes, incluindo professores/as, diretores/as e subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção, de agrupamentos escolares das áreas metropolitanas de Lisboa (a maioria) e do Porto, observa-se que grande parte destes/as inquiridos/as eram do sexo feminino e com uma média de idades compreendida, sobretudo, entre os 50 e os 60 anos.

Os/as inquiridos/as provinham de 151 agrupamentos escolares/escolas não agrupadas, tendo cerca de 30% sido identificados como TEIP. A maioria destes agrupamentos, além do pessoal docente e não docente, contava com a intervenção de outros/as técnicos/as superiores, sobretudo psicólogos/as e assistentes sociais, e poucos de outras valências (*e.g.*, mediadores). Os agrupamentos escolares analisados tinham um número de alunos/as muito heterogéneo, sendo que cerca de metade tinham alunos/as de origem cigana. A maioria destes/as alunos/as ciganos/as frequentavam os ciclos de ensino mais baixos (1.º e 2.º ciclos), com uma incidência particular também ao nível do ensino doméstico. Somente 10 destes agrupamentos tinham sido distinguidos com selo intercultural e apenas cinco tinham sido contactados por entidades ligadas à ENICC.

Concluiu-se que a maioria dos/as inquiridos/as tinha pouco conhecimento ou formação na área da história e cultura cigana, muito por percepção de falta de oferta formativa neste âmbito; o que reforça a pertinência dos objetivos traçados pelo Projeto EduCig. Acresce que a maioria dos/as inquiridos/as referiu sentir falta desta formação, tendo disponibilidade para a frequentar. Esta vontade foi expressa, sobretudo, pelos inquiridos que mais contactavam com alunos/as ciganos/as.

No que se refere à sua experiência de trabalho, a maioria dos/as inquiridos/as afirmou já ter dado aulas a alunos/as ciganos/as, embora tenham reconhecido terem pouco contacto com as famílias dos/as mesmos/as, sobretudo por não o acharem necessário ou por não terem assumido, nessa circunstância, a função de diretores/as de turma. No entanto, os/as inquiridos/as com maior conhecimento/formação sobre história e cultura cigana tendem a valorizar estratégias e recursos pedagógicos mais relacionadas com o envolvimento dos/as alunos/as e suas famílias.

As estratégias mobilizadas em casos específicos de indisciplina e de absentismo continuado privilegiam, sobretudo, o diálogo com os/as alunos/as, mas também a responsabilização das famílias (esta última estratégia mais punitiva é mais valorizada, essencialmente, por quem tem menos formação na área da história e cultura cigana). Por seu lado, quem tem maior conhecimento/formação na área da história e cultura cigana tende a recorrer à auscultação de outros/as técnicos/as e a valorizar mais o trabalho em rede; estratégias tendencialmente mais adotadas por escolas com selo intercultural.

Em termos de integração dos/as alunos/as ciganos/as no espaço escolar, como potencial preditor do seu sucesso escolar, importa realçar que as relações no espaço escolar foram avaliadas como mais positivas para os/as alunos/as em geral do que para os alunos/as ciganos/as. Não obstante estas representações, a maioria dos/as inquiridos/as considerou a escola pública atual como inclusiva. No entanto, em geral, os/as inquiridos/as expressaram pouca concordância com medidas e políticas afirmativas, tais como quotas, bolsas ou ano zero, o que coloca em evidência a necessidade de os/as mesmos/as poderem ter de ser mais familiarizados com os conceitos do racismo subtil e institucional, mormente através da frequência de ações de formação preparadas para o efeito.

Os/as inquiridos/as enfatizaram a importância do envolvimento dos/as alunos/as e das famílias nas questões escolares como um relevante fator de sucesso

escolar dos/as alunos/as ciganos/as; nomeadamente quem tinha maior conhecimento/formação na área da história e cultura cigana, bem como uma maior motivação em relação à profissão, e quem provinha de escolas com maior proporção de alunos/as ciganos/as e com maior número de técnicos/as superiores, sobretudo mediadores/as e animadores/as. Realçam-se também as estratégias e colaborações da escola mais centradas nas questões pedagógicas (e.g., inovação) e de gestão/reorganização de turmas, valorizadas mais uma vez por inquiridos/as com maior conhecimento na área da história e cultura cigana, mas também com maior experiência profissional.

Referências bibliográficas

- Bataille, Philippe (1999), “Racisme institutionnel, racisme culturel et discriminations” em Philippe Dewitte (dir.), *Immigration et Intégration*, Paris, La Découverte, pp. 285-293.
- Bhopal K. e Martin Myers (2009), “Gypsy, Roma and traveller pupils in schools in the UK: inclusion and ‘good practice’”, *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), pp. 299-314, doi: 10.1080/13603110701748403.
- Brüggemann, C., e K. D’Arcy (2017), “Contexts that discriminate: international perspectives on the education of Roma students”, *Race Ethnicity and Education*, 20, pp. 575-578, doi: 10.1080/13613324.2016.1191741.
- Carmona Santiago, J., M. García, M. L., Máiquez, e M.-J. Rodrigo (2019). “El impacto de las relaciones entre la familia y la escuela en la inclusión educativa de alumnos de etnia gitana. Una revisión sistemática”, *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9 (3), pp. 319-348, disponível em <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4666>
- Conselho Nacional de Educação (2021), *Estado da Educação 2020*, Lisboa, CNE.
- Dimitrova, R., L. Ferrer-Wreder e J. Ahlen (2018), “School climate, academic achievement and educational aspirations in Roma minority and Bulgarian majority adolescents”, *Child Youth Care Forum*, 47, pp. 645-658, disponível em <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9451-4>.
- Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência – DGEEC (2020), *Perfil Escolar das Comunidades Ciganas 2018/2019*, Lisboa.
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Motiejunaite-Schulmeister, A., I. De Coster, I., O. Davydovskaia, (2021), *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*, Publications Office, disponível em <https://data.europa.eu/doi/10.2797/915152>.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020), “Teachers’ and School Heads’ Salaries and Allowances in Europe – 2018/19”, Eurydice Facts and Figures, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.
- Flecha, Ramón e Marta Soler (2013), “Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning”, *Cambridge Journal of Education*, 43 (4), pp. 451-465, doi: 10.1080/0305764X.2013.819068.
- Ghiglione, Rodolphe e B. Matalon (1992), *Les Enquêtes Sociologiques: Théories et Pratique*, Paris, A. Colin.

- Giménez-Adelantado, A. L. Piasere, e J. P. Liegeois (2002), *The Education of Gypsy Childhood in Europe: Final Report*, Opere Roma, pp. 1-98.
- López López, M. C., e S. La Malfa, (2020), "Perceptions of compulsory education teachers about cultural diversity: a study in the city of Messina", *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9 (1), pp. 28-42, doi: 10.7821/naer.2020.1.447.
- Mendes, Maria Manuela (2007), *Representações Face à Discriminação. Ciganos e Imigrantes Russos e Ucrânicos na Área Metropolitana de Lisboa*, tese de doutoramento, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.
- Mendes, Maria Manuela, O. Magano, e A.R. Costa (2020), "Ciganos portugueses: escola e mudança social", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 93, pp. 109-126.
- Mojca Pecek, Ivan Cuk e Irena Lesar (2008), "Teachers' perceptions of the inclusion of marginalised groups", *Educational Studies*, 34 (3), pp. 225-239.
- Moreira, Paulo A. S., Helena Bilimória e Sandra Lopes (2022), "Engagement with school in Gypsy students attending school in Portugal", *Intercultural Education*, doi:10.1080/14675986.2021.2018208.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2021), *Contributo Científico OPP – Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025*, Lisboa, disponível em https://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/contributo_cient_fico_opp_plano_nacional_de_combate_ao_racismo_e_discrimina_o.pdf.
- Pettigrew, Thomas F., e R. W. Meertens (1993), "Le racisme voilé: dimensions et mesure", em Michel Wieviorka (dir.), *Racisme et Modernité*, Paris, Ed. La Découverte, pp. 109-126.
- Ringold, D., A. Mitchell A. e E.W. Orenstein (2005), *Roma in an Expanding Europe: Breaking the Poverty Cycle*, Washington, World Bank.
- Smelser, Neil e Paul Bales (eds.) (2001), *International Encyclopedia of the Social e Behavior Sciences*, 19, Oxford, Elsevier, pp. 12 681-684; 12 694-706; 12 716-723.
- Vala, Jorge et al. (1999), *Expressões dos Racismos em Portugal*, Lisboa, Ed. do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Varela, R., R. Della Santa, H.M. Oliveira, A. Coimbra de Matos, D. Rolo, R. Leher, e J. Areosa (2018), *Desgaste, Condições de Vida e Trabalho em Portugal: Uma Perspectiva Multidisciplinar*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, disponível em https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/27307668/Desgaste_Condi_es_de_Vida_e_Trabalho.pdf.
- Zachos, D. T. (2017), "Roma, curriculum, and textbooks: the case of Greece", *Creative Education*, 8, pp. 1656-1672, disponível em <https://doi.org/10.4236/ce.2017.810112>.
- Zachos, D. T. e A. Panagiotidou (2019), "Roma parents' perceptions on education", *Journal of Advances in Education Research*, 4 (1), pp. 13-23, disponível em <https://dx.doi.org/10.22606/jaer.2019.41002>.

Capítulo 5

Investigação sobre os contextos de emprego e formação

*Pedro Candeias, Manuela Mendes, Olga Magano, Susana Mourão,
Sara Pinheiro e Pedro Caetano*

Introdução

Com este capítulo pretende-se dar a conhecer algumas das representações que profissionais dos Centros de Emprego e Formação Profissional (CEFP), bem como dos Centros Qualifica, possuem acerca das características de utentes ciganos/as, a sua relação com estes serviços e com o mercado de trabalho. Os CEFP estão enquadrados no Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), o serviço público de emprego nacional, que tem como objetivo promover o emprego e, por conseguinte, combater o desemprego. Os Centros Qualifica estão sob a alçada da Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT), assentam na lógica de aprendizagem ao longo da vida e da transição ou reconversão para o mercado de trabalho. Focam-se na formação e no desenvolvimento de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), quer a nível profissional, como escolar. Em suma, ambos podem assumir um papel importante na empregabilidade de pessoas ciganas, seja pela entrada direta no mercado de trabalho, pela formação, ou pelo reconhecimento formal de competências.

O presente capítulo encontra-se estruturado da seguinte forma: a primeira secção sintetiza alguma da literatura sobre a empregabilidade de pessoas ciganas e a sua relação com os Centros de Emprego e Formação Profissional (CEFP).¹ Na secção seguinte caracterizam-se os/as participantes das amostras inquiridas. Na terceira parte explora-se a empregabilidade de pessoas ciganas na perspetiva de profissionais dos CEFP, para posteriormente se replicar a mesma abordagem aos/às profissionais dos Centros Qualifica.

1 Sobre os Centros Qualifica não foi encontrada literatura científica que se debruçasse de forma específica sobre a abrangência dos serviços prestados.

A relação das pessoas ciganas com o trabalho, emprego e formação profissional

A possibilidade de desempenhar uma atividade profissional é dotada de uma centralidade incontornável, já que, além do evidente rendimento que permite a aquisição de bens e serviços, tem como consequência o aumento do autorrespeito e ajuda a definir uma identidade social (entre outros aspetos) (Strangleman e Warren, 2008). A população cigana não é uma exceção a este respeito. Os dados existentes sobre o exercício de atividade profissional por parte de pessoas ciganas são escassos e frequentemente remetem para a não assunção de um emprego ou para o não exercício de uma atividade por conta de outrem.² Seja em estudos sobre pessoas ciganas de carácter mais macro (Mendes, Magano e Candeias, 2014; Vicente, 2009), seja de nível mais micro localizado (Santos, 2013; Lopes, 2008; Silva, 2014; Pinto, 2017; Medinas, 2018) sobressaem expressivas taxas de desemprego entre a população cigana e a sua pouca escolaridade, sendo ainda frequentes casos de analfabetismo, estando estas duas dimensões fortemente interligadas, ou seja, níveis de escolaridade interligam-se com a (im)possibilidade de inserção no mercado de trabalho (Gomes, 2013). Outro aspeto relevante a considerar é a conceção de trabalho, que no caso das atividades desenvolvidas pelas pessoas ciganas tendem a não ser reconhecidas pela opinião pública e pelas entidades oficiais como exercício efetivo de uma atividade profissional, em virtude do carácter informal que muitas vezes esta tende a assumir (Mendes, Magano e Candeias, 2014), ou em virtude do desempenho de tarefas precárias, informais e “invisíveis” (Cernusakova, 2017).

De facto, as estatísticas disponíveis não são promissoras. De acordo com os dados recolhidos no âmbito do Estudo Nacional das Comunidades Ciganas (ENCC), apenas 9,5% da amostra tinha como principal fonte de rendimento direto o trabalho formal (Mendes, Magano e Candeias, 2014). As atividades laborais mais referidas neste mesmo estudo foram a venda ambulante (12,6%), agricultura (3%), serviços domésticos (1,1%), comércio em geral (0,7%) e construção civil (0,6%); 23% afirmaram trabalhar por conta própria sem empregados, enquanto 15,8% tinham o estatuto de assalariado. De referir ainda que 66,3% encontravam-se em situação de desemprego e não procuraram trabalho nas últimas três semanas porque “ninguém dá trabalho aos ciganos”, por “falta de tempo”, ou ainda por “não possuírem habilitações escolares suficientes/adequadas”. A tendência geral vai no sentido de as pessoas ciganas desempenharem trabalhos pouco qualificados, de natureza precária e/ou sazonal. Na verdade, estes resultados nacionais acompanham tendências gerais registadas em nove Estados membros (incluindo Portugal). Segundo a FRA

2 “Um emprego é um contrato explícito ou implícito (o contrato explícito ou implícito refere-se ao fornecimento de mão de obra, e não de um bem ou de um serviço) pelo qual uma pessoa se obriga a fornecer o seu trabalho (o trabalho significa aqui qualquer atividade tendente à produção de bens ou serviços no âmbito da produção. A legalidade do trabalho e a idade do trabalhador são, em princípio, irrelevantes), mediante uma remuneração (a remuneração deve aqui ser interpretada em sentido amplo de forma a abranger o rendimento misto dos trabalhadores por conta própria), a uma unidade institucional residente, por um determinado período ou até nova ordem”. <https://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes/2047>, consultado em 20.04.2022.

(EU Agency for Fundamental Rights) (2018) quase dois terços (63%) dos jovens ciganos com idades entre 16 e 24 anos seriam jovens NEET (*Not in Education, Employment or Training*), isto é, não desempenhavam uma atividade profissional, nem se encontravam nos sistemas de educação ou formação.

O reduzido acesso das pessoas ciganas ao mercado formal de trabalho assenta em explicações com diversos níveis de análise, radicando em posições de um modelo de segregação étnica e racializado que separa analiticamente pessoas ciganas e não ciganas. Este modelo, quando aplicado às pessoas ciganas, foca-se basicamente em alguns traços que podem configurar os modos de educação tradicional cigana, assentes na relevância do sistema patriarcal e na centralidade das relações endogâmicas, mas também na socialização familiar voltada para um modo de vida ancorado no exercício de atividades ligadas ao comércio por contra própria, sendo evidente a preferência pela liberdade económica, enquanto garante de uma certa liberdade enquanto modo de vida (Mendes, 2005 e 2012). A reduzida empregabilidade formal de pessoas ciganas é justificada pelas próprias pelos baixos salários auferidos, a existência de supervisão, as longas jornadas de trabalho em contextos fechados e uma clara perceção da discriminação perpetrada pelos empregadores não ciganos (Casa-Nova, 2007; Mendes, 2012).

Se o foco incidir nos fatores que facilitam o acesso ao mercado de trabalho formal a um nível meso, os fatores evidenciados centram-se no contacto com pessoas não ciganas, na pertença a círculos de convivência etnicamente diversificados ou a relevância de relações conjugais mistas (Magano, 2010). O contexto familiar pode funcionar tanto como um fator de reforço e incentivo, como impactar no sentido contrário, desencorajando a entrada no mercado de trabalho formal ou a permanência no sistema de ensino como já foi referido para o contexto romeno por Ionescu e Cace (2006). No que diz respeito às características individuais, a literatura internacional aponta a escolaridade e a literacia como fatores relevantes para a empregabilidade das pessoas ciganas (Messing, 2014), contudo, é frequente o *descontro* entre as qualificações escolares e a inserção em contexto profissionais igualmente qualificados (Torotcoi, 2017). Existem outros fatores relevantes que podem agir como preditores ou mediadores para esta relação com o mercado de trabalho, como o género (Mendes, 2005, 2012; Drydakis 2011), ou a idade (FRA, 2018).

Na posição referente à maioria não cigana, a literatura internacional enfatiza a discriminação negativa por parte dos empregadores, nomeadamente a existência de empresas com políticas de recusa em empregar candidatos ciganos, tal como é evidenciado no estudo qualitativo da ERRC em cinco países da Europa de Leste (Hyde, 2006) ou o estudo do Institute of Financial Policy da Eslováquia com base em *curricula* fictícios a ofertas de emprego, o qual mostrou que as candidaturas com apelidos ciganos tinham metade das possibilidades de serem convocadas para uma entrevista em comparação com *curricula* de pessoas com as mesmas qualificações mas sem apelido cigano (Machlica, Ťůdel, e Hidas, 2014).

Perante este cenário, têm vindo a ser tomadas algumas iniciativas para mitigar esta situação, por exemplo, a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC) de 2013 contemplou a formação e o emprego como um dos eixos de intervenção. Também na revisão de 2018, este continuou a ser

considerado um dos eixos mais prioritários. Parte-se do pressuposto que a formação profissional é de extrema importância para a concretização dos objetivos da ENICC, quer por via da ligação entre emprego e formação, quer por a formação profissional ser um meio para atingir os fins (a integração no mercado de trabalho).

Como já foi referido, os serviços públicos de emprego podem ser importantes para estabelecerem a mediação entre pessoas ciganas e o mercado de trabalho. Na perspetiva das pessoas ciganas, alguma literatura internacional, como a etnografia institucional de Breimo e Baciú (2016) na Roménia, mostra que existe uma falta de esperança ou confiança nos serviços públicos de emprego, dado o reduzido número de conhecidos coétnicos que se tenham empregado por via destes serviços. Desse modo, a inserção no mercado de trabalho tende a ocorrer pela via informal. Os mesmos autores referem que da parte dos/as ciganos/as existem também reservas em recorrer aos serviços de emprego, uma vez que se veem forçados a expor os seus baixos níveis de literacia, por exemplo ao ter de preencher formulários longos e com questões de difícil compreensão. Em contexto português, os estudos que se focam em utentes de centros de emprego são reduzidos, sendo conhecido o trabalho de Almeida (2017) que identificou condicionantes (tanto facilitadoras, como dificuldades) para o acesso a medidas de formação profissional no Centro de Emprego da Figueira da Fo, assim como o estudo de caso de Isabel Pereira (2016), no Centro de Emprego e Formação Profissional de Entre Douro e Vouga, que procurou conhecer a relação entre este serviço, os seus utentes ciganos/as e os potenciais empregadores. Enquanto o primeiro estudo acentuou a posição da “procura” e dos utentes ciganos/as, o segundo aborda a posição da “oferta” e dos empregadores.

Na posição da oferta, o estudo de Pereira (2016) verificou que os/as utentes não se reviam nas propostas que lhes eram apresentadas em termos de formação e emprego, existindo um desajustamento entre estas e os desejos e expectativas dos/as potenciais candidatos/as. Não obstante, as ofertas de emprego eram praticamente inexistentes e a formação não se consubstanciava num aumento de técnicas úteis para a empregabilidade. Do lado dos técnicos e empregadores, existia um desconhecimento da cultura cigana e as ofertas não eram ajustadas ao perfil dos utentes (Pereira, 2016), além de serem praticamente inexistentes.

Não contraditando os resultados obtidos por Pereira, mas procurando-se outros efeitos advindos da frequência de cursos de formação, foi considerado por Almeida que haveria impactos positivos, uma vez que a sua frequência possibilitava a partilha de experiências de vida e costumes, o que, por consequência, reduzia a desconfiança em relação a este grupo (Almeida, 2017). Na Eslováquia, o estudo de Bednarik e colegas (2019) mostrou que a maioria dos/as desempregados/as ciganos/as participavam em programas de emprego promovidos por serviços e instituições estatais. Contudo, foi também verificado que estes programas não capacitavam os/as utentes com técnicas necessárias para escapar ao desemprego, tal como foi observado no estudo de caso de Pereira (2016). Na posição da procura, Almeida (2017) identificou três ordens de fatores para o acesso a medidas de formação profissional: i. motivacionais (afirmação dentro do endogrupo), ii. culturais (receio de contacto entre mulheres ciganas e homens não ciganos, casamentos interétnicos, propostas de emprego para mulheres que impliquem atendimento ao

público), e iii. económicos (receio de perder o RSI). Convém ressaltar que as medidas de formação profissional podem facilitar o acesso ao mercado de trabalho, bem como a medida que passa por contratar mediadores/as para estes serviços. Os constrangimentos que se colocam às pessoas ciganas passam, por um lado, pela ocultamento da sua etnicidade em contexto de entrevista de emprego e, por outro, pela dificuldade acrescida de inserção por parte das mulheres, devido à centralidade do seu papel polifuncional no seio da esfera familiar.

Procedimentos de recolha de dados e caracterização das amostras

Inquérito por questionário aos profissionais dos CEFP

O inquérito por questionário destinado a profissionais dos CEFP foi aplicado no formato *online* através da plataforma Qualtrics.³ Foi considerado como universo a inquirir os/as profissionais com cargos de direção, técnicos/as de emprego e técnicos/as de formação, a desempenhar funções nas áreas metropolitanas do Porto e de Lisboa. O processo de amostragem decorreu por conveniência, uma vez que não foi possível aceder a uma base de sondagem. Foi enviado o convite e pedido de participação a todos os CEFP, com o apoio do IIEFP. Para tal, foi criada uma listagem exaustiva de todas as unidades orgânicas (centros de emprego e/ou formação profissional) e serviços de proximidade/unidades locais associados. Previamente à divulgação, o conteúdo do inquérito por questionário foi apresentado e debatido com órgãos de direção desta instituição, obtendo a sua aprovação e colaboração. A recolha de dados decorreu entre outubro de 2019 e abril de 2020. O inquérito por questionário que foi aplicado encontrava-se dividido em cinco blocos: 1. Caracterização social e profissional dos/as inquiridos/as; 2. Conhecimento e formação dos/as inquiridos/as em minorias e diversidade cultural; 3. Experiência de trabalho com pessoas ciganas no centro de emprego; 4. Inserção de pessoas ciganas no mercado de trabalho; 5. Integração social de pessoas ciganas. Foram recolhidas 383 respostas, tendo sido consideradas válidas 252.

Caracterização dos/as inquiridos/as/as

A amostra dos CEFP, na sua composição por sexo, é em grande parte composta por mulheres (80%). Uma vez que não se tem conhecimento do *sex-ratio* nestas categorias profissionais, não é possível perceber o quanto esta amostra é reflexo de uma profissão ou contexto de inserção profissional mais feminizado, ou se estamos perante uma maior predisposição das mulheres para responder a inquéritos por questionário *online* (Smith, 2008). Em relação à idade, os dois escalões quinquenais entre os 45 e os 54 anos agregam mais de metade das respostas. Coerente com as

3 Para mais desenvolvimentos sobre a estratégia metodológica adotada, sugere-se a consulta das Notas Metodológicas no Anexo 1.

idades predominantes, o número de anos ao serviço do IEFP era, na sua maioria (56%), superior a 20 anos. Preeminente também foi a categoria profissional de técnico superior (73%). No que se refere às áreas de trabalho, a distribuição foi relativamente equitativa: 54% correspondiam à área da formação e 46% ao emprego. Quanto à distribuição geográfica, 82% das respostas concentram-se na AML. Dentro desta área, estavam mais representados os concelhos de Sintra (22%), Amadora (15%), Lisboa e Setúbal (12% cada), sendo estes também os concelhos com maior peso de população residente. Na AMP foram obtidas mais respostas nos concelhos do Porto (29%), da Maia (20%) e de Valongo (13%).

Inquérito aos/as profissionais dos Centros Qualifica

O inquérito aos Centros Qualifica cumpria objetivos e procedimentos semelhantes ao inquérito anterior. Foi considerado como universo as pessoas que ocupavam cargos de direção, bem como técnicos/as de emprego e técnicos/as de formação, atuantes nas duas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto. Foi enviado, com o apoio do IEFP, por email, um convite à participação para todos os Centros Qualifica constantes de listagem disponibilizada pelos serviços do IEFP. Foram, ainda, enviados lembretes periódicos a reforçar o pedido de participação. O inquérito por questionário tinha a seguinte estrutura: 1. Caracterização social e profissional dos/as inquiridos/as; 2. Caracterização do Centro Qualifica; 3. Formação em diversidades culturais e mediação; 4. Centros Qualifica e pessoas ciganas; 5. Inserção no mercado de trabalho de pessoas ciganas; 6. Estratégia Nacional para a Integração das Pessoas Ciganas. Foram recebidas 69 respostas e destas, 67 foram validadas.

Caracterização dos/as inquiridos/as

A amostra recolhida junto dos Centros Qualifica, à semelhança do que observamos anteriormente, é bastante enviesada para o sexo feminino, uma vez que 85% dos/as inquiridos/as eram mulheres. Em termos da variável idade, há uma concentração no escalão etário entre os 44 e os 45 anos (quase um terço das respostas). As categorias profissionais que aderiram a este inquérito foram a de técnico/a de Reconhecimento e Validação de e Certificação Competências (RVCC) (42%) e de coordenador/a (34%). Em termos geográficos, as duas áreas metropolitanas encontram-se bem representadas, com uma ligeira maioria de inquiridos/as provenientes da AML (52%). Foi nas duas capitais (Lisboa e Porto) que se obtiveram um maior número de respostas (12 cada).

A empregabilidade de pessoas ciganas na perspetiva de profissionais dos Centros de Emprego e Formação

Nesta secção serão desenvolvidas quatro dimensões de análise principais. Em primeiro lugar, procurou-se aferir o conhecimento que os/as profissionais inquiridos/as possuem ou estariam dispostos/as a adquirir acerca de temas relacionados

com minorias étnicas, diversidade cultural, ou história e cultura cigana. A segunda dimensão refere-se à experiência direta de trabalho com pessoas ciganas. Na seguinte, exploram-se as relações das pessoas ciganas com o mercado de trabalho e, a terminar, aprofunda-se a perspectiva dos/as respondentes sobre como se processa esta relação, no que diz respeito à ação dos empregadores.

Conhecimento e formação em minorias e diversidade cultural

No âmbito do projeto, tornou-se importante perceber qual a familiaridade dos/as profissionais dos CEFP com temas relacionados com minorias étnicas (mais gerais) e sobre a história e/ou cultura cigana (mais específicos), pois esse conhecimento permitirá perceber o quanto formações desta natureza são recorrentes e/ou necessárias.

É possível constatar que a posse de conhecimentos mais gerais sobre minorias étnicas e diversidade cultural é recorrente, já que 61% dos/as inquiridos/as indicaram deter esses conhecimentos; já os conhecimentos mais específicos sobre história e cultura cigana apenas foram enunciados por 25% da amostra inquirida. Da parcela restante de 75% que não detém formações específicas relacionadas com pessoas ciganas, a maioria encontra-se disposta a frequentar formações nesta área. São de destacar como temas predominantemente procurados, por ordem decrescente, a história e a cultura cigana, a organização familiar, a educação informal e os papéis de género. Ou seja, embora os conhecimentos específicos sejam reduzidos, existe alguma predisposição para se conhecer melhor especificidades das pessoas ciganas.

Experiência de trabalho com pessoas ciganas no centro de emprego e/ou formação

Em relação ao contacto com pessoas ciganas durante o desempenho da atividade profissional, este parece ser quase uma constante, uma vez que 96% dos/as inquiridos/as já tinham tido esta experiência. O subgrupo de 80 técnicos/as de formação (cuja percentagem de atendimento de pessoas ciganas é de 94%) foi questionado sobre os tipos de formação em que mais pessoas se inscrevem ou estão inscritas (quadro 5.1), destacando-se as competências básicas em literacia (68%) e a vida ativa para pessoas desempregadas (66%).

Um conjunto de itens em escala tipo *Likert* avaliou o ajustamento das formações disponíveis nos CEFP com o perfil dos/as utentes ciganos/as em algumas componentes. Esta avaliação destaca-se como negativa no ponto referente às medidas e requisitos de formação, em que 46% consideram-nas desajustadas ou pouco ajustadas. Nas restantes, embora se verifique uma ligeira bipolaridade, no sentido em que as categorias mais frequentes tendem a corresponder a “pouco ajustadas” ou a “ajustadas”, a tendência geral é mais positiva que negativa. Pode concluir-se que, apesar de a oferta ser no geral adequada, esta não vai ao encontro das necessidades dos/as utentes ciganos/as.

Ao subgrupo de profissionais de formação (n.^o=80) foi pedido para avaliarem o absentismo e o sucesso de utentes ciganos/as (quadro 5.2). A tendência é para considerar o absentismo elevado (41%) ou muito elevado (30%); enquanto o sucesso é tendencialmente reduzido ou moderado (39% cada). Embora não seja objetivo estabelecer

Quadro 5.1 Tipos de formação em que estão inscritas pessoas ciganas

n.º		%
Competências básicas em literacia	5	67,5
Vida ativa para desempregados	53	66,3
B1 (4.º ano)	45	56,3
B2 (6.º ano)	45	56,3
EFA (Educação e Formação de Adultos)	39	48,8
Outros	6	7,5

Nota: questão de escolha múltipla, n.º=80.

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

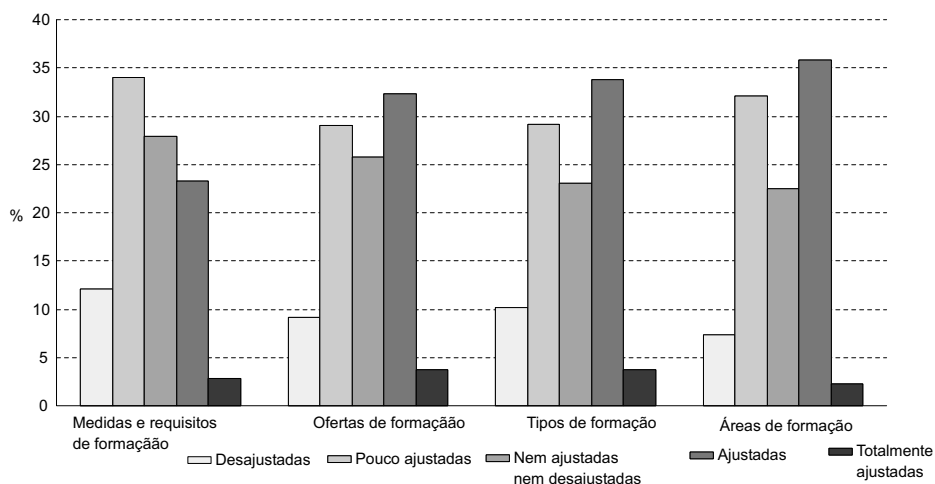


Figura 5.1. Avaliação do grau de ajustamento da formação em relação ao perfil de utentes ciganos/as (em %) Fonte: Projeto EduCig, 2020.

um mecanismo causal no sentido do absentismo prever o insucesso, existe de facto uma correlação negativa significativa entre os dois fatores.⁴

Equacionando a premissa de que o sucesso ou insucesso pudessem ser explicados por práticas de discriminação negativa por parte de profissionais da formação, procurou-se aferir com que frequência ocorre essa discriminação na opinião dos/as inquiridos/as (quadro 5.3). As respostas apontam para que esta discriminação ocorra “raramente” (44%) ou “nunca” (27%) no contexto dos CEF. Uma subquestão foi

4 O coeficiente de correlação ordinal Rho de Spearman aponta para uma correlação negativa (-0,301) e significativa ($p < ,05$), isto é, as variáveis tendem a mover-se na mesma direção, sendo a correlação negativa, a valores elevados da variável absentismo tendem a corresponder valores baixos da variável sucesso, e vice-versa. O valor de -0,301 corresponde a uma correlação moderada.

Quadro 5.2 Avaliação do absentismo e do sucesso de utentes ciganos/as

Absentismo	Sucesso			
	n.º	%	n.º	%
Muito reduzido	6	8,6	15	21,4
Reduzido	5	7,1	27	38,6
Moderado	9	12,9	27	38,6
Elevado	29	41,4	0	0,0
Muito elevado	21	30,0	1	1,4
Total	70	100,0	70	100,0

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

Quadro 5.3 Frequência com que ocorre discriminação de utentes ciganos/as por parte de formadores/as

	Raramente	De vez em quando	Frequentemente	Sempre	Total
n.º	58	95	47	17	217
%	26,7	43,8	21,7	7,8	100

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

aplicada aos inquiridos/as que responderam “de vez em quando” ou “frequentemente” à pergunta anterior e que questionava sobre os principais motivos pelo qual essa discriminação acontecia, num formato de resposta aberta. As respostas mais salientes dizem respeito ao preconceito, ao desconhecimento e/ou desconfiança, às diferenças culturais e ao racismo.

O contacto entre serviços e pessoas ciganas pode ser facilitado através de esferas de mediação; de facto, a figura do/a mediador/a intercultural ao atuar em diversos serviços públicos tem como objetivo ajudar na inclusão de pessoas imigrantes e ciganas, fazendo a intermediação e facilitando a comunicação entre as partes. A atuação destes/as mediadores/as em contexto dos CEFEP é bastante reduzida, uma vez que apenas 7% referiram a existência de mediadores/as nos centros em que desempenhavam funções. Em contraste com esta realidade, está a opinião referente à importância atribuída à existência destes/as mediadores/as, sendo consensual a sua relevância (as opiniões importante e muito importante, totalizam 59% das respostas) (quadro 5.4).

A partir desta dimensão de análise, foi possível perceber que a predisposição para obter conhecimentos sobre a história e/ou a cultura cigana pode ser justificada por grande parte ter já experiência de atendimento de utentes ciganos/as ao longo da sua trajetória profissional. Além deste contacto relacionado com o atendimento entre técnicos/as e pessoas ciganas, procurou-se conhecer também a relação entre a oferta institucional em termos de emprego e formação e as necessidades dos/as utentes ciganos/as, sendo a avaliação ligeiramente positiva em termos médios. Menos bem

Quadro 5.4 Grau de importância atribuído à existência de mediadores/as ciganos/as nos Centros de Emprego e Formação Profissional

	Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante	Total
n.º	22	21	52	96	42	233
%	9,4	9,0	22,3	41,2	18,0	100,0

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

avaliada é o desempenho destes/as utentes, sendo o absentismo considerado elevado e o sucesso reduzido/moderado.

Inserção de pessoas ciganas no mercado de trabalho

No que se refere à questão sobre o conhecimento de pessoas ciganas inseridas com sucesso no mercado de trabalho, as respostas afirmativas foram efetivamente minoritárias (36%). Quem respondeu afirmativamente (n.º=89) foi questionado sobre quais eram as principais profissões, sendo que as respostas, em formato aberto, salientam as atividades não qualificadas e os trabalhos relacionados com serviços pessoais, de proteção, segurança e vendedores (grupos 5 e 9 da Classificação Nacional das Profissões).

No contexto da inserção de pessoas ciganas no mercado de trabalho, foi, ainda, solicitado aos/às inquiridos/as que avaliassem o grau de iniciativa de utentes ciganos/as para se integrarem no mercado de trabalho. A escala de quatro pontos ordenava as categorias fraco, insuficiente, suficiente e bom. A maioria das respostas aponta a fraca iniciativa (69%), seguindo-se a classificação de insuficiente (28,3%), sendo que as avaliações positivas são de carácter residual.

Do lado da oferta existente no mercado de trabalho, procurou-se perceber o quanto as ofertas de trabalho existentes para utentes ciganos/as eram adequadas ao seu perfil (quadro 5.5). As respostas convergem no sentido de uma avaliação negativa (pouco ajustadas) (34,4%) e no ponto central “nem ajustadas nem desajustadas” (33,5%).

A um subgrupo de técnicos de emprego (n.º=45) foi ainda perguntado quais os sectores e as atividades profissionais para as quais existia maior oferta. Entre as respostas obtidas destacam-se as indústrias transformadoras, as atividades de administração e serviços de apoio, o comércio por grosso ou a retalho e, ainda, a preparação de veículos automóveis e motociclos. Perante estes resultados, é notório que existe nesta perspetiva insucesso na inserção no mercado de trabalho por parte das pessoas ciganas. Procurou-se então conhecer quais os motivos apontados pelos participantes para esta situação (quadro 5.6). As explicações mais frequentes dizem respeito à baixa motivação para desempenhar um trabalho por conta de outrem (60,7%), e hábitos de trabalho e habilitações escolares e/ou académicas reduzidos (53,2% e 51,2%), ou seja, as justificações apresentadas remetem para uma responsabilização das pessoas

Quadro 5.5 Avaliação do grau de ajustamento das ofertas de emprego em relação ao perfil dos/as inscritos/as ciganos/as nos Centros de Emprego e Formação Profissional

	Desajustadas	Pouco ajustadas	Nem ajustadas nem desajustadas	Ajustadas	Totalmente ajustadas	Total
n.º	37	73	71	28	3	212
%	17,5	34,4	33,5	13,2	1,4	100

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

Quadro 5.6 Razões apontadas para o insucesso na inserção de pessoas ciganas no mercado de trabalho

	n.º	%
Falta de motivação para trabalhar por conta de outrem	153	60,7
Falta de hábitos de trabalho	134	53,2
Falta de habilitações académicas	129	51,2
Desconhecimento e receio dos empregadores	94	37,3
Discriminação/recusa por parte dos empregadores	84	33,3
Falta de conhecimentos técnicos para o posto de trabalho	67	26,6
Falta de ofertas de trabalho adequadas ao perfil e interesses	45	17,9
Falta de ofertas de formação adequadas	20	7,9
Outras	23	9,1

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

ciganas inscritas nos centros de emprego. Menos frequente, mas também referidos, são o desconhecimento e receio por parte dos empregadores (37,3%) ou a discriminação/recusa dos mesmos (33,3%), portanto, motivos exteriores às pessoas ciganas e que condicionam as suas reais possibilidades de inserção em meio laboral.

Em suma, a inserção bem-sucedida no mercado de trabalho por parte de pessoas ciganas tende a ser minoritária e especialmente focada em trabalhos não qualificados ou de serviços pessoais, segurança e vendas. As respostas dos/as participantes/as vai no sentido de avaliar de forma negativa a iniciativa de utentes ciganos/as para se integrarem no mercado de trabalho. Se mudarmos o foco e se este se centrar no lado da oferta, a avaliação do ajustamento entre o perfil dos/as utentes e as ofertas existentes posiciona-se num ponto negativo/neutro. As razões que são invocadas para esta difícil inserção incidem especialmente em características pessoais dos/as utentes ciganos/as (falta de motivação e hábitos de trabalho), mas também no desconhecimento, receio, discriminação ou recusa por parte de empregadores. Esta dimensão será explorada de forma mais detalhada de seguida.

Atitudes dos empregadores em relação às pessoas ciganas

Uma das questões colocadas exclusivamente a técnicos/as de emprego procurava saber com que frequência os empregadores rejeitam candidatos/as a emprego

Quadro 5.7 Frequência com que empregadores recusam candidatas por serem de origem cigana

	Raramente	De vez em quando	Frequentemente	Sempre	Total
n.º	1	11	21	4	37
%	2,7	29,7	56,8	10,8	100

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

devido à sua pertença étnica. A tendência bem visível no quadro 5.7 aponta para uma maioria (56,8%) de respostas na categoria “frequentemente”.

Para estas atitudes contribuem certamente as representações que os empregadores ainda detêm sobre as pessoas ciganas. Segundo a opinião dos/as técnicos/as de emprego, as representações mais comuns são negativas, sendo relativamente consensuais atributos como “sem competências para os postos de trabalho” (n.º=31) e “não confiáveis” (n.º=29). Assumem, também, alguma preponderância, adjetivos negativos como “desmotivados”, “preguiçosos” e “irresponsáveis”. Embora tenham sido propostos adjetivos com uma conotação positiva, estes não foram observados em nenhuma das respostas abertas.

Representações dos profissionais dos Centros Qualifica sobre os/as utentes ciganos/as e sobre as ofertas formativas

Um outro inquérito por questionário foi aplicado a profissionais dos Centros Qualifica nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, em que foram validadas 67 respostas.

Procurando conhecer a perspetiva dos/as profissionais dos Centros Qualifica sobre o contacto/atendimento disponibilizado às pessoas ciganas, são aqui explorados três níveis de análise: no primeiro, apresenta-se uma caracterização dos/as utentes ciganos/as que procuram estas instituições; no segundo, toma-se como enfoque a presença/ausência de mediadores/as interculturais neste organismo; por fim, dá-se a conhecer a experiência de trabalho dos/as técnicos/as dos Centros Qualifica com pessoas ciganas.

Características das pessoas ciganas inscritas nos Centros Qualifica

Procurando conhecer a razão mais frequente que pode levar pessoas ciganas a recorrer aos Centros Qualifica, aferiu-se que a mais apontada é a formação escolar (47,5%), seguida da formação profissional (18,6%). Outras situações de procura, mas menos indicadas são o Rendimento Social de Inserção (RSI) (7,5%) ou o encaminhamento do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) (3%). A maioria das pessoas ciganas chega ou tem conhecimento dos Centros

Qualifica, em grande parte, através das equipas do Rendimento Social de Inserção (37,3%) e dos técnicos do IEFP (22,4%). De acordo com os/as respondentes, em traços gerais, há uma paridade em termos de género, tanto homens como mulheres (40,3% das respostas), maioritariamente em situação de desemprego (59,7%) e muitos/as com o primeiro ciclo de escolaridade (43,3%).⁵

Sobre a presença de mediadores/as nos Centros Qualifica

Quanto à colaboração de mediadores/as ciganos/as nos Centros Qualifica esta é, de acordo com os/as inquiridos/as, e tal como nos CEFP, inexistente. Não obstante a falta de mediadores/as, a percepção da maioria dos/as participantes é que a sua presença seria de crucial importância (quadro 5.8). Tendo em conta a sua relevância, procurou-se averiguar sobre as possíveis funções dos mediadores/as nos Centros Qualifica, destacando-se, por ordem decrescente, constituírem um elo de ligação entre a instituição e as famílias ou a comunidade, poderem ser motivadores para a inscrição de novos utentes, divulgarem informações junto de pessoas ciganas, fornecerem acompanhamento personalizado a formandos ciganos e, finalmente, intervirem na resolução de conflitos.

Quadro 5.8 Importância atribuída à existência de mediadores/as ciganos/as nos Centros Qualifica

	Muito importante	Importante	Indiferente	Pouco importante	Nada importante	Total
n.º	4	32	12	13	5	67
%	6,2	47,7	18,5	20	7,7	100

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

Experiência de trabalho dos Centros Qualifica com pessoas ciganas

A experiência de atendimento de pessoas ciganas é menor nos Centros Qualifica (51%) do que nos CEFP (96%), o que não implica necessariamente que exista um menor número de pessoas ciganas a recorrer a Centros Qualifica, uma vez que este resultado pode radicar no facto de estas serem instituições mais recentes. Ainda assim, numa ótica de experiência de trabalho com pessoas ciganas, procurou-se conhecer quais as modalidades de educação e formação com maior procura por parte de candidatos/as ciganos/as e, por outro lado, quais as modalidades que mais frequentemente eram oferecidas a estes/as candidatos/as. A primeira constatação

5 É de ter conta que estas percentagens não dizem respeito aos utentes ciganos, mas à proporção de inquiridos que considera que esta é a característica predominante no Centro Qualifica onde desempenha funções.

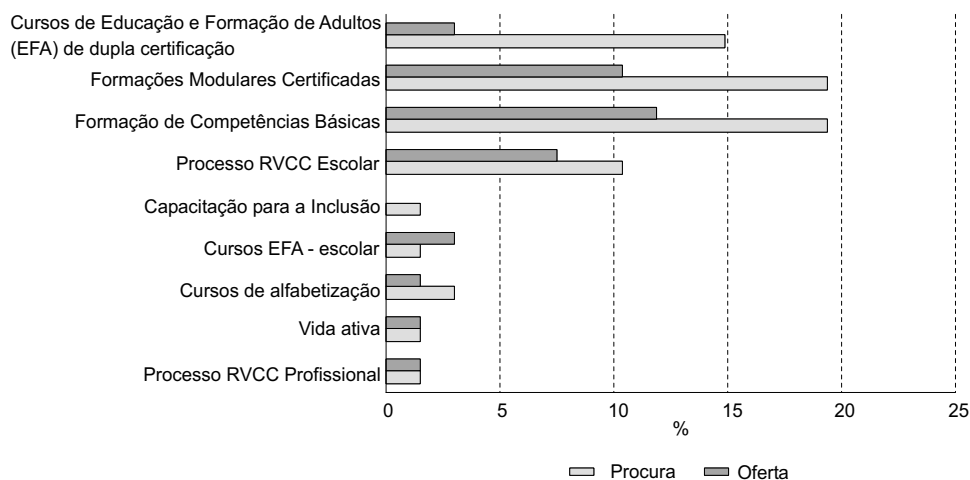


Figura 5.2 Modalidades com maior oferta e maior procura por parte de utentes ciganos/as (em %)

Nota: Ordenado pela diferença entre a oferta e a procura

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

evidência que a procura e a oferta não estão niveladas, sendo a primeira superior em quase todas as categorias. Destacam-se especialmente os Cursos de Educação e Formação de Adultos de dupla certificação, as Formações Modulares Certificadas, a Formação de Competências Básicas e os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) a nível escolar.

Procurou-se, também, identificar quais as principais dificuldades que os/as profissionais dos Centros Qualifica experienciam no atendimento (ou acompanhamento profissional) de pessoas ciganas (quadro 5.9). As dificuldades mais frequentemente referidas estão associadas a características pessoais, especialmente traços de personalidade (falta de motivação) e à sua condição socioeducacional (baixa escolaridade); fatores estruturais, exógenos aos/as utentes ciganos/as são menos referidos.

Procurou-se, ainda, conhecer de que modo era avaliada a assiduidade e a taxa de sucesso de utentes ciganos/as nos Centros Qualifica, sendo as respostas segmentadas entre os processos de RVCC, competências adquiridas ao longo da vida, e as restantes ofertas formativas. A assiduidade tende a ser baixa em ambas as categorias, embora esta tendência seja ainda mais acentuada nos processos de RVCC. No que respeita ao sucesso, este é tendencialmente reduzido, embora, mais uma vez, seja ainda mais baixo nos processos de RVCC. A existência de um elo causal entre as presenças e o sucesso é de equacionar, embora não tenhamos evidências que possam comprovar esse argumento.

Dado o panorama de baixa adesão às ofertas formativas, procurou-se identificar quais poderiam ser as medidas a implementar para superar as dificuldades e limitações desta situação (quadro 5.10). Em primeiro lugar, a medida com maior adesão por parte dos/as inquiridos/as foi um melhor ajustamento das ofertas

Quadro 5.9 Maiores dificuldades sentidas no atendimento a pessoas ciganas

n.º		%
Falta de motivação dos/as utentes	23	34,3
Baixa escolaridade dos/as utentes	14	20,9
Falta de oportunidade de formação adequadas	12	17,5
Falta de oportunidades de emprego	7	10,4

Nota: Resposta múltipla.

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

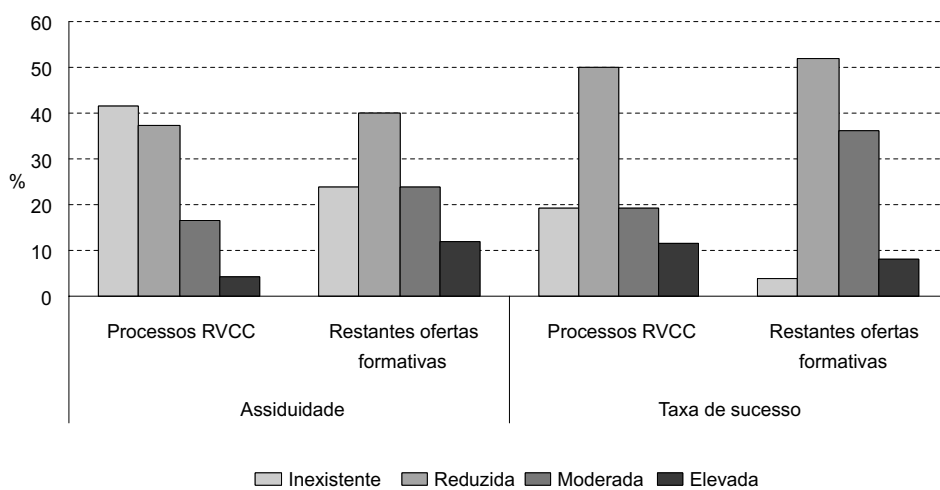


Figura 5.3 Assiduidade e sucesso de pessoas ciganas em processos de RVCC e em outras ofertas formativas (em %)

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

formativas aos interesses de candidatos/as ciganos/as; disparidade que já tinha sido evidenciada na interpretação da figura 5.2. Outras medidas que recolheram elevado consenso (mais de um terço da amostra) são a criação de formações em *co-design*, campanhas de divulgação mais eficazes e a mediação através de pessoas ciganas com notoriedade.

Quadro 5.10 Medidas para promover uma maior adesão das pessoas ciganas às ofertas formativas dos Centros Qualifica

	n.º	%
Ajustar ofertas formativas aos interesses dos/as candidatos/as ciganos/as	29	43,3
Criação de soluções de formação conjunta (exemplo: em família, grupo de amigos)	25	37,3
Melhorar as estratégias de divulgação	24	35,8
Mobilização de pastores ou outras pessoas com reconhecimento por parte das comunidades para a importância das formações	24	35,8
Oferecer uma compensação financeira aos/às utentes (por exemplo, bolsas)	20	29,9
Apoio às deslocações dos/as utentes	16	23,9
Oferecer condições para os pais poderem trazer os seus filhos durante as formações	11	16,4
Criar outras modalidades de formação (por exemplo, online)	3	4,5
Perda de rendimentos se não frequentar	1	1,5
Trabalhar na própria comunidade	1	1,5

Nota: Resposta múltipla.

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

Notas conclusivas

Em termos conclusivos, na perceção dos/as técnicos/as dos Centros Qualifica, os/as utentes ciganos/as tendem a ser tanto homens como mulheres, com escolaridade ao nível do 1.º ciclo e em situação de desemprego, que procuram mais frequentemente formação escolar do que profissional. O contacto com os centros é feito sem o apoio de mediadores/as interculturais, embora a sua importância seja valorizada pelos/as técnicos/as. A experiência de trabalho com utentes ciganos/as é recorrente para a maioria dos/as inquiridos/as. Estes/as utentes tendem a procurar Formação em Competências Básicas e Formações Modulares Certificadas, sendo que a oferta mais frequente é também nestas duas modalidades. Os processos de RVCC são uma valência importante dos Centros Qualifica. Contudo, nesta oferta, mais do que nas restantes, a baixa assiduidade e o menor sucesso são acentuados. Os/as profissionais inquiridos apontam algumas dificuldades no trabalho com utentes ciganos/as, sendo as mais frequentes as associadas às características dos/as próprios/as utentes, e não tanto a fatores estruturais ou de outra ordem. As dificuldades poderiam ser superadas, na opinião dos/as inquiridos/as, por um maior ajustamento entre a procura e a oferta, pela construção de soluções em conjunto, por uma comunicação mais eficaz e pela mediação por parte de pessoas ciganas com notoriedade entre os/as ciganos/as.

Estes serviços públicos são de extrema relevância, uma vez que podem ser uma porta de entrada no mercado de trabalho, independentemente da pertença étnica dos/as inscritos/as. Todavia, e neste contexto de análise, falta entre os/as técnicos/as um entendimento mais holístico, compreensivo e multicausal do fracasso em termos de inclusão das pessoas ciganas no mercado de trabalho, o que implicaria a assunção de uma atitude autorreflexiva e de denegação de explicações monocausais centradas em fatores de ordem individual, fatalista, essencialista e de responsabilização das pessoas ciganas. Paralelamente, urge intervir na expansão e flexibilização das ofertas formativas (frequentemente desajustadas perante as qualificações escolares dos utentes) e encaminhar os/as inscritos/as para efetivas ofertas de emprego por via de ações de consciencialização/sensibilização e envolvimento dos empregadores.

Referências bibliográficas

- Almeida, Sancha (2017), *A Vida para Além das Feiras: a Importância das Medidas de Formação Profissional na Trajetória Profissional do Povo Cigano*, tese de mestrado em serviço social, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bednarik, Michaela, Slavomir Hidas e Gabriel Machlica (2019), "Enhancing the social integration of Roma in Slovak Republic", *OECD Economics Department Working Papers*, pp. 1-48, doi: dx.doi.org/10.1787/197eb309-en.
- Breimo, Janne Paulsen e Loreni Elena Baciú (2016), "Romanian Roma: an institutional ethnography of labour market exclusion", *Social Inclusion*, 4, pp. 116-126, doi: 10.17645/si.v4i1.539.
- Cernusakova, Barbora (2017), "Roma: the invisible workforce of Ostrava", *Race e Class*, 58 (4), pp. 98-105, disponível em <https://doi.org/10.1177/0306396816686275>.
- Casa-Nova, Maria José (2007), "Gypsies, ethnicity, and labour market: an introduction", *Romani Studies*, 17 (1), pp. 103-123.
- Drydakakis, Nick (2011), "Roma women in athenian firms: do they face wage bias?", *Ethnic and Racial Studies*, 35, pp. 2054-2074, doi: 10.1080/01419870.2011.634981.
- FRA (2018), *Transition from Education to Employment of Young Roma in Nine EU Member States*, Luxemburgo, European Union Agency for Fundamental Rights.
- Gomes, Maria do Carmo (2013), "Políticas públicas de qualificação de adultos e comunidades ciganas: movimentos inclusivos", em M. Manuela Mendes e Olga Magano (eds.), *Ciganos Portugueses: Olhares Plurais e Novos Desafios numa Sociedade em Transição*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 81-91.
- Hyde, Ann (2006), "Systemic exclusion of Roma from employment", European Roma Rights Centre, doi: <http://www.errc.org/Roma-rights-journal/systemic-exclusion-of-Roma-from-employment>.
- Ionescu, Mariaea e Sorin Cace (2006), *Employment Policies for Roma*, Bucareste, The Expert Publishing House.
- Lopes, Daniel Seabra (2008), *Deriva Cigana: Um Estudo Etnográfico sobre os Ciganos de Lisboa*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Magano, Olga (2010), "Tracejar vidas normais": *Estudo Qualitativo sobre a Integração Social de Indivíduos de Origem Cigana na Sociedade Portuguesa*, tese de doutoramento em sociologia, Universidade Aberta.
- Machlica, Gabriel, Branislav Źúdel e Slavomír Hidas (2014), "Bez práce nie sú koláče. Komentár k analýze Unemployment in Slovakia", *IFP Policy Paper*, pp. 1-6.
- Mannila, Simo, Anu Castaneda, Marianne Laalo e Hannamaria Kuusio (2021), "Participation in paid employment among the Finnish Roma", *International Journal of Roma Studies*, 3 (1), pp. 1-23.
- Medinas, Carlos (2018), *Ciganos e Literacia Digital: Estudo de Caso em Reguengos de Monsaraz*, dissertação de mestrado em relações interculturais, Lisboa, Universidade Aberta.
- Mendes, Maria Manuela (2005), *Nós, os Ciganos e os Outros: Etnicidade e Exclusão Social*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Mendes, Maria Manuela (2012), *Identidades, Racismo e Discriminação: Ciganos da Área Metropolitana de Lisboa*, Casal de Cambra, Caleidoscópio.

- Mendes, Maria Manuela, Olga Magano, e Pedro Candeias (2014), *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*, Lisboa, Alto Comissariado para as Migrações.
- Mendes, Maria Manuela, Olga Magano, e Pedro Candeias (2016), "Social and spatial continuities and differentiations among Portuguese Ciganos: regional profiles", *Studia UBB Sociologia*, 61, pp. 5-36, doi: 10.1515/subbs-2016-0001.
- Messing, Vera (2014), "Patterns of Roma employment in Europe", NEUJOBS Policy Brief.
- Pereira, Isabel (2016), "*Ninguém dá trabalho aos ciganos!*": estudo qualitativo sobre a (des)integração dos ciganos no mercado formal de emprego, tese de mestrado em relações interculturais, Universidade Aberta.
- Silva, Manuel Carlos (2014), *Sina Social Cigana. História, Comunidades, Representações e Instituições*, Lisboa, Edições Colibri.
- Smith, William G. (2008), "Does gender influence online survey participation?: A record-linkage analysis of university faculty Online Survey response behavior", ERIC Document Reproduction Service.
- Strangleman, Tim e Tracey Warren (2008), *Work and Society: Sociological Approaches, Themes and Methods*, Londres e Nova Iorque, Routledge.
- Torotcoi, Simona (2017), "Investing in our future: what work(s) for young Roma?", Bruxelas, European Roma Grassroots Organizations Network.
- Vicente, Maria José (2009), *As Comunidades Ciganas e a Saúde: Um Primeiro Retrato Nacional*, Porto, REAPN.

**PARTE III | INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: PRÁTICAS
COLABORATIVAS E DE COPRODUÇÃO**

Capítulo 6

Contributos para o desenho de políticas públicas (mais) igualitárias

Maria Manuela Mendes, Olga Magano e Susana Mourão

Estratégias para o sucesso escolar de estudantes ciganos/as

Além de identificar e compreender os fatores condicionantes e os facilitadores dos percursos de continuidades escolar de estudantes ciganos/as do ensino secundário, e numa lógica de investigação-ação, pretendíamos, ainda, desenvolver e implementar atividades de formação que envolvessem de forma ativa e coparticipada jovens (ciganos/as e não ciganos/as), docentes e outros/as profissionais (Innes e Bohrer, 2004; Whyte, 1991) no sentido de ativar um ciclo iterativo de pesquisa, ação e reflexão no sentido de promover inovação social (Devisch, Huybrechts e Ridder, 2019).¹ Assim, e atendendo ao levantamento de necessidades que a pesquisa descrita nos capítulos 4 e 5 possibilitou e que correspondem às fases preliminares do trabalho de terreno, foi desenvolvida uma ação de formação para docentes do ensino básico e secundário acerca da diversidade e cidadania, com o objetivo último de promover o sucesso escolar de estudantes ciganos/as. Os conteúdos e estratégias pedagógicas adotados nesta formação, e que serão readaptados para lecionação a outros profissionais, que não docentes, serão descritos em seguida.

Foram, também, levados a cabo *workshops* em escolas, algumas delas com elevada frequência de estudantes ciganos/as, que pretendiam uma maior valorização da diversidade enquanto oportunidade de aprendizagem coletiva e cujos principais destinatários foram os estudantes do ensino secundário. Os objetivos, atividades e recursos mobilizados nestas sessões de *workshop* serão, também, pormenorizados adiante.

Finalmente, e atendendo a um dos objetivos estruturantes deste projeto de investigação, desenvolvemos uma proposta de desenho de uma formação escolar e/ou profissional modular com certificação ao nível do ensino secundário, direcionado a jovens (ciganos/as e não ciganos/as) que abandonaram precocemente o sistema escolar e/ou com percursos marcados por trajetórias escolares insucessadas,

1 Para mais desenvolvimentos sobre a estratégia metodológica adotada, sugere-se a consulta das Notas Metodológicas no Anexo 1.

ajustada às suas reais necessidades e interesses e que será dada a conhecer no ponto relativo à proposta para a Formação de Jovens em Abandono Escolar Precoce.

Propostas para a formação de docentes sobre diversidade e cidadania

Os inquéritos realizados a profissionais dos agrupamentos escolares das áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, cujos dados foram descritos de forma detalhada no capítulo 4, evidenciam o desconhecimento de professores/as dos diferentes ciclos de ensino em relação a questões que versam sobre a diversidade e interculturalidade, em particular em domínios sobre a história, cultura e modos de vida das pessoas ciganas. Numa escala de 5 pontos, em que 1 representa um total desconhecimento e 5 um total conhecimento, os/as inquiridos/as indicaram um conhecimento médio de 2,8 acerca da cultura cigana; ou seja, abaixo do ponto intermédio (3), que representa algum conhecimento. Além disso, cerca de 30% referiram, ainda, possuir muito pouco conhecimento sobre a área em causa, sobretudo docentes mulheres e/ou que nunca tinham lecionado em turmas com presença de estudantes ciganos/as. Esse desconhecimento provém, provavelmente, da inexistência de formação disponível nas áreas descritas, uma vez que 94,3% dos/as inquiridos/as referiram nunca ter frequentado um curso de formação sobre cultura, história e modos de vida das pessoas ciganas, por várias razões, em que se destaca a perceção de pouca oferta formativa. Ainda assim, importa realçar que muitos/as dos/as inquiridos/as (65,7%) indicaram ter disponibilidade e interesse para frequentarem formação na área da cultura cigana, sobretudo quem já tinha experiência de lecionação com estudantes ciganos/as e/ou quem tinha alguns/mas estudantes ciganos/as no seu agrupamento escolar. Estes dados recolhidos no âmbito do projeto e cruzados com a revisão da literatura focada sobre insuficiências e lacunas na formação docente sobre diversidade e multiculturalismo (Ringol, Orenstein, Wilkens, 2005; Georgiadis, Fokion e Zisimos, 2012; Zachos, 2017) permitiram, então, realizar um levantamento e diagnóstico das necessidades formativas dos/as docentes na área da diversidade e multiculturalismo, o que impulsionou o desenho e implementação da formação que foi acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (1 ECTS) intitulada “Educar para a diversidade e cidadania: estratégias para o sucesso escolar dos/as estudantes ciganos/as”, destinada a professores/as do ensino básico e secundário.²

Também os objetivos e conteúdos desta formação tiveram em conta o levantamento de necessidades realizado na etapa anterior de pesquisa, uma vez que foram apontadas como áreas preferenciais para o desenvolvimento de conhecimentos e competências sobre temas relacionados com história e cultura cigana (75,4% dos casos), questões de género (62,6%) e educação informal (61,7%). Assim, a formação

2 Nos termos do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, esta formação foi acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, entidade responsável por proceder formalmente à acreditação das entidades formadoras e das ações de formação contínua de professores, com o registo de acreditação CCPFC/ACC-112183/21, e decorreu *online*, na plataforma da Universidade Aberta, com sessões síncronas e assíncronas.

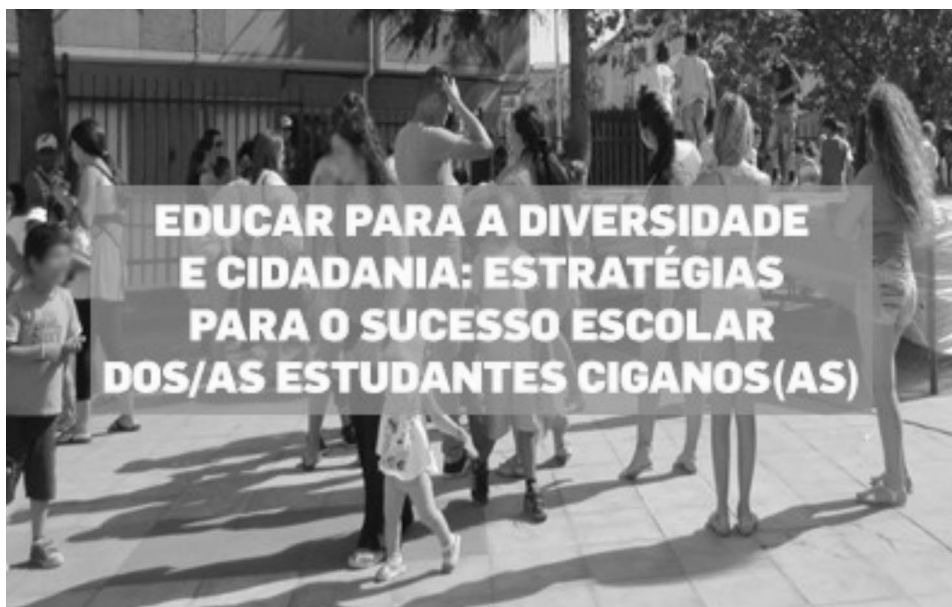


Figura 6.1 Formação acreditada para docentes: Educar para a diversidade e cidadania: estratégias para o sucesso escolar dos/as estudantes ciganos/as

Fonte: Projeto EduCig, 2021.

desenvolvida e implementada teve como principal objetivo dotar os/as docentes com conhecimentos e competências sobre a cultura, história e modos de vida dos/as ciganos/as, para que possam responder da melhor forma possível aos desafios atuais que se colocam à escola na contemporaneidade e promover práticas de uma cidadania ativa, bem como o sucesso educativo dos/as estudantes, independentemente da sua origem social, étnica e cultural. Isto considerando, também, que existe, por parte de professores/as e outros/as técnicos/as, como ficou evidente nos capítulos anteriores, uma sobrerresponsabilização das famílias ciganas pelas trajetórias de insucesso e abandono escolar precoce dos/as estudantes ciganos/as (Mendes e Magano, 2016; Rostas e Kostka, 2014), tendo também os/as docentes, habitualmente, baixas expectativas escolares em relação a estes/as estudantes (Mendes, Magano e Costa, 2020).

Mais especificamente, a formação de docentes pretendeu disponibilizar informação de carácter sociológico acerca das pessoas ciganas em Portugal e sobre os seus principais traços culturais, considerando também diversidades sociais e regionais, e dar a conhecer diferentes perspetivas sobre uma realidade social complexa, marcada pela estigmatização, racismo e discriminação social; contribuindo, assim, para a desconstrução de estereótipos e preconceitos acerca das pessoas ciganas, largamente enraizados e difundidos na sociedade portuguesa (Marques, 2013; Magano e Mendes, 2021).

O levantamento de necessidades realizado permitiu, ainda, concluir que os/as inquiridos/as com maior conhecimento sobre história e cultura cigana tendem a valorizar estratégias e recursos pedagógicos mais inovadores como meios para promover o sucesso escolar de estudantes ciganos/as, nomeadamente um trabalho de aproximação e envolvimento com os/as estudantes e suas famílias, inovação na gestão e reorganização das turmas (por exemplo, mais pequenas e mais homogêneas em termos de níveis de aprendizagem) e valorização do trabalho em rede (por exemplo, com associações ou grupos informais ciganos). Assim, a formação em causa pretendeu, também, providenciar estratégias de melhor comunicação com as famílias e que motivem os/as estudantes para a prossecução de trajetórias de continuidade e sucesso escolar e capacitá-los/as para abordagens pedagógicas diferenciadas e inclusivas, que respeitem o mais possível as diversidades culturais e sociais. No entanto, e não menos relevante, teve-se em conta a importância da troca de experiências e de perspetivas, por parte dos/as formandos/as, quer entre si, quer com a equipa de formadores/as.

Para alcançar os objetivos descritos, a formação teve uma duração total de 26 horas, distribuídas por sete componentes temáticas principais. As duas primeiras horas de formação tiveram por objetivo uma contextualização acerca da história das pessoas ciganas em Portugal e no mundo (Alfaro, Costa e Floate, 1999; Fraser, 1997; Costa, 1995), sobre a diversidade cultural, identitária e de tradições ciganas, e sobre a heterogeneidade de modos de vida ciganos (Brinca, 2005; Magano, 2010; Mayall, 2004), sem esquecer outros aspetos gerais da demografia das pessoas ciganas em Portugal e sobre condicionantes multifatoriais, que têm impacto na escolaridade dos/as jovens ciganos/as, tais como as condições de trabalho, saúde e habitação das suas famílias (Mendes, Magano e Candeias, 2014). As duas componentes seguintes constituem uma aproximação aos temas mais especificamente relacionados com a escolaridade das crianças e jovens ciganos/as, pois exploram questões que podem ter impacto (positivo e/ou negativo) neste e noutros domínios da vida das famílias ciganas, tais como o desenvolvimento e implementação de medidas de políticas públicas promotoras de maior equidade social (Branco, 2003; Magano e Mendes, 2014), mas também, e por outro lado, vivências de processos de desigualdade, exclusão, racismo, preconceito e segregação (Brüggemann e D'Arcy, 2017; European Union Agency for Fundamental Rights [FRA], 2018; Magano e Mendes, 2021; Marques, 2013; Mendes, 2012). As três últimas componentes relacionam-se, de forma mais particular, com a escolaridade das crianças e jovens ciganos/as, ao explorarem como o envolvimento e participação das famílias e a intervenção de mediadores/as interculturais podem constituir-se como estratégias e recursos importantes à promoção de trajetórias escolares de maior sucesso (Direção Geral de Educação [DGE] 2018, 2019; Giménez Romero, 1997), ao detalharem exemplos específicos de práticas pedagógicas inovadoras, plurais e inclusivas desenvolvidas em contexto nacional (por exemplo, da Rede Nacional de Iniciativas e Escolas de Segunda Oportunidade).³

Em termos metodológicos, a formação assentou numa filosofia de construção partilhada de conhecimentos, que foi muito além da exposição didática de conteúdos, convocando os resultados da pesquisa desenvolvida para uma educação-ação

focada na experiência e envolvimento de cada um/a dos/as formandos/as, proporcionando momentos de reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica enquanto ferramenta possibilitadora de mudança social (Gibbs *et al.*, 2017). Assim, a lecionação das componentes foi assegurada por uma equipa multidisciplinar de formadores/as (neste caso, os/as investigadores/as do projeto, formados/as em áreas diversas como sociologia, antropologia, educação e psicologia), que têm uma forte experiência no âmbito de projetos de investigação, mas também de intervenção junto de pessoas ciganas e/ou de outras populações em situação de vulnerabilidade social, tornando-se, assim, agentes privilegiados de translação desse conhecimento e experiência interdisciplinar para o desenvolvimento de competências junto de docentes. Além disso, a maioria das componentes contou com a participação de formadores convidados/as, maioritariamente de origem cigana, que testemunharam experiências paradigmáticas e heterogéneas de ativismo, associativismo, mediação escolar e intervenção multicultural; funcionando alguns/mas deles/as como modelos de referência importantes para a desconstrução de estereótipos e preconceitos junto dos/as docentes e outros agentes educativos.

Privilegiou-se, ainda, uma pedagogia ativa baseada na autoaprendizagem, pelo que para cada componente foram sugeridos recursos de diferentes tipos (artigos científicos, relatórios técnicos, livros e capítulos, *sites*, vídeos, notícias de jornal) para análise e reflexão individual pelos/as formandos/as em horas de trabalho assíncrono disponibilizadas. Esses materiais, juntamente com os conteúdos trabalhados em grande grupo nas sessões síncronas permitiram aos/as formandos/as participarem ativamente, e em função das suas diversas experiências pedagógicas, em fóruns de discussão escritos acerca dos principais temas analisados; sendo alguns deles posteriormente objeto de avaliação formal contínua. Para a avaliação final, foi proposta a realização de um trabalho em grupo, de carácter teórico-prático, que permitia consolidar os conhecimentos adquiridos em articulação com as diversas vivências profissionais, tendo este como principal objetivo a planificação de uma unidade/atividade letiva que incorporasse práticas inclusivas e multiculturais de promoção do sucesso educativo de crianças ou jovens ciganos/as e de outras origens étnico-culturais.

Perante as condicionantes impostas pela pandemia de covid-19 e para que esta formação pudesse ser frequentada por docentes de várias regiões do país em simultâneo, sem que as deslocações fossem um entrave significativo, a formação decorreu em regime *online* à distância (*e-learning*), em parceria com a Universidade Aberta. Este formato permitiu uma melhor adequação à disponibilidade espacial e temporal dos/as formandos/as que tinham interesse em frequentá-la, mas também dos/as próprios/as formadores/as, possibilitando uma mais fácil conciliação com os restantes afazeres profissionais de todos/as os/as intervenientes. Além disso, o

3 Constituída em abril de 2018, por decisão de 30 instituições, projetos e iniciativas que têm como objetivo contribuir para a redução do abandono escolar precoce e para a promoção da qualificação e da inclusão social de jovens. Em meados de 2022 contava com a colaboração específica de 4 Escolas de Segunda Oportunidade que, pelo Despacho 6954/2019, integram ofertas do sistema público de educação: <https://www.segundaoportunidade.com/e2o-portugal>.

tempo de aprendizagem assíncrono foi gerido de forma flexível e autónoma, em função das responsabilidades profissionais dos/as docentes, o que constituiu uma importante vantagem em relação a outras ofertas formativas similares. Ainda assim, procurou-se estabelecer um certo equilíbrio entre sessões assíncronas e síncronas, pois estas últimas permitem mais facilmente criar espaços de diálogo e de partilha de experiências profissionais, que foram um contributo fundamental para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, crítico e de encontro/confronto de perspetivas sobre os desafios colocados à educação atualmente, no que concerne à pluralidade e diversidade existentes na escola.

Este regime de formação à distância assentou na utilização de uma plataforma de *e-learning* (Moodle), apostando num modelo pedagógico virtual no contexto de uma sociedade do conhecimento e em rede (Castells, 2002). Contou com o apoio de uma equipa técnico-pedagógica que assegurou todo o acompanhamento e esclarecimentos relativos às questões técnicas da formação à distância, incluindo uma componente de ambientação *online* (primeira sessão, em modo assíncrono) para formandos/as e formadores/as. Toda a informação que o/a formando/a necessita para efetuar e gerir a sua aprendizagem encontra-se integrada e disponível nesta plataforma de *e-learning* desenvolvida pela Universidade Aberta, permitindo-lhe aceder aos materiais e atividades de aprendizagem, às tarefas pedagógicas a desenvolver, a espaços de comunicação, partilha e construção do conhecimento e ao processo de avaliação.

A primeira edição desta formação decorreu de outubro a novembro de 2021, através da Universidade Aberta, formação em aprendizagem ao longo da vida com a participação ativa de 14 formandas, que concluíram com sucesso o seu processo de avaliação final. A maioria insere-se no grupo de docência do ensino de português e literaturas modernas e na docência do ensino básico (1.º ciclo) e lecionam em diferentes concelhos do país (por exemplo, Faro, Moura, Évora, Valongo, Lisboa, Porto, entre outros).

A formação foi avaliada qualitativamente pelas formandas, que realçaram positivamente a importância do conhecimento teórico e técnico do corpo de formadores/as, a utilidade da partilha de experiência por parte dos/as convidados/as ciganos/as e a pertinência e atualidade dos recursos disponibilizados. Sugeriram, contudo, que seria benéfico terem mais oportunidades de trabalho e de reflexão em grupo (por exemplo, apresentação e discussão dos trabalhos finais numa sessão síncrona) e que a formação se estendesse por um maior período de tempo, para melhor refletirem e consolidarem os conteúdos patentes na diversidade de materiais fornecidos, com os quais contactaram, muitas vezes, pela primeira vez. Também foi manifestada por parte das formandas a vontade de aprofundar práticas pedagógicas inovadoras e aceder a conteúdos programáticos que permitam responder aos desafios colocados pelos/as estudantes ciganos/as. Assim, algumas destas sugestões de melhoria serão incorporadas em edições futuras da formação, que se planeia adaptar para lecionação também a outros/as profissionais, que não docentes, uma vez que, no momento de divulgação da formação, vários outros/as técnicos/as manifestaram interesse em integrá-la (por exemplo, psicólogos/as, assistentes e educadores/as sociais).

De facto, os dados das fases anteriores de pesquisa envolvendo os/as técnicos/as dos Centros Qualifica e dos Centros de Emprego e Formação Profissional indicam um défice de formação destes profissionais em questões relacionadas com a diversidade e multiculturalidade; tal como acontecia com os/as docentes.⁴ Segundo os inquiridos por questionário realizados, apesar de cerca de metade dos técnicos/as dos Centros Qualifica inquiridos/as (total de 67 pessoas) já terem, em algum momento, estudado temas que versam sobre minorias e diversidade cultural, apenas 23,19% tinham frequentado formações de sensibilização sobre história e cultura das pessoas ciganas; sobretudo os/as que contactavam mais frequentemente com utentes ciganos/as no desempenho das suas funções. A maioria (82,1%) considera que existe falta de formação dos/as formadores/as ou de técnicos/as de Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências (RVCC) para questões relacionadas com a cultura, história e modos de vida ciganos, mostrando-se disponíveis (em 67,2% dos casos) para frequentar formações nestas áreas temáticas. Tal como acontecia com os/as docentes, valorizam temas relacionados, sobretudo, com a educação informal e com a organização familiar. Os/as técnicos/as dos Centros de Emprego e Formação Profissional inquiridos/as (n.^o= 252 pessoas) acompanham a tendência descrita, uma vez que grande parte (74,6%) nunca frequentou uma formação de sensibilização sobre a história e cultura das pessoas ciganas; embora 61% tenham declarado já ter estudado, em algum momento, conteúdos sobre minorias e diversidade cultural. Cerca de 80% destes/as técnicos/as indicaram, ainda, encontrar-se disponíveis para frequentarem formações na área da diversidade, nomeadamente, e mais uma vez, em temas que versem sobre história e cultura cigana, educação informal e/ou organização familiar.

Workshops para promoção e valorização da diversidade: ações para o envolvimento de estudantes do ensino básico e secundário

Além de termos identificado, através dos inquiridos por questionário *online* realizados aos/as diretores/as e docentes dos agrupamentos escolares, assim como aos/as profissionais dos Centros de Emprego e Formação e Centros Qualifica,

4 Os Centros Qualifica são estruturas do Sistema Nacional de Qualificações e assumem um papel determinante na construção de pontes entre os mundos da educação, da formação e do emprego, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Proporcionam serviços como p.e. apoio na identificação de respostas educativas e formativas adequadas ao perfil dos candidatos, tendo também em conta as necessidades do tecido empresarial; desenvolvimento de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências escolares e profissionais (RVCC); definição dos critérios de estruturação de redes de ofertas educativas e formativas adequadas às necessidades de qualificação, aproximando assim as escolas/centros de formação das empresas; monitorização dos percursos de jovens e adultos, encaminhando-os para diferentes modalidades de qualificação, com o objetivo de auferir o cumprimento ou desvio das trajetórias definidas; recolha de informação respeitante à interação entre os resultados das aprendizagens dos jovens e adultos e o mercado de trabalho. Os seus destinatários principais são jovens que não se encontrem a frequentar modalidades de educação ou formação e que não estejam inseridos no mercado de trabalho, e também adultos com idade igual ou superior a 18 anos, com necessidades de aquisição e reforço de conhecimentos e reconhecimento de competências.

necessidades dos/as docentes e técnicos/as em desenvolverem conhecimentos e competências na área da história e cultura cigana, também foi realçada pelos dados qualitativos recolhidos com os/as jovens a necessidade de se incluírem nos currículos escolares conteúdos e atividades relacionados com estes temas.

Eu não sinto representatividade nas coisas mais pequenas (...) não há referências, não há história, (...) eu não me sinto representada. Por isso, eu acho que deveria, sim, haver, nos livros de História, também a nossa história, tal como há a escravidão dos negros, o Holocausto por parte (...) dos nazis, por causa dos judeus, essas coisas todas. Acho que também deveria existir sobre os ciganos (entrevistada, estudante, 19 anos, AMP).

Sobre a comunidade cigana. Isso sim, é que devia ser falado na escola. É uma coisa que está muito... muito fechada, ninguém sabe e têm uma má imagem sobre nós (entrevistada, estudante, 16 anos, AMP).

Eu acho que fora da escola, e dentro da escola, devia haver essas coisas. Quando se fazem *workshops* e atividades na escola, por exemplo (...). Alguém fazer um projeto para apresentar os ciganos, para falar dos ciganos. Danças... Porque as pessoas acolhem-se e sentem-se mais acolhidas quando veem. "Ah, olha ali dança, vamos lá ver", e sentem-se interessados. Eu acho que foi um dos motivos da nossa escola para eles ficarem mais interessados com o nosso projeto, que nós apresentámos. Houve dança e depois eles queriam saber. Nós fizemos jogos com vários tipos de coisas dos ciganos. Os mitos dos ciganos, os símbolos. (...) no projeto final fizemos o casamento (entrevistada, estudante, 19 anos, AML).

Assim, e atendendo também à informação recolhida nas entrevistas e grupos focais, foram desenvolvidos *workshops*, que foram realizados em escolas das áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, e que pretendiam sensibilizar os/as estudantes (ciganos/as e não ciganos/as) acerca da importância da diversidade enquanto oportunidade e fonte de aprendizagem para todos/as, sendo que alguns dos conteúdos remetiam para informação sobre a história, cultura e modos de vida das pessoas ciganas. Nesse sentido, estes *workshops* foram orientados por um objetivo mais geral e relacionado com a sensibilização e reflexão sobre conceitos como o pluralismo e diversidade, inclusão e exclusão, diversas formas de racismo, preconceito e estereótipos. Em termos mais específicos, procuramos ir ao encontro das necessidades identificadas, pretendendo proporcionar aos/às estudantes, sobretudo do ensino secundário, espaços e momentos de contacto com algumas pessoas ciganas que participaram na fase investigativa deste projeto, funcionando como *role model*, e sensibilizando, assim, os/as jovens ciganos/as e não ciganos/as e também docentes para a desconstrução de ideias estereotipadas e até de preconceitos acerca das pessoas de origem cigana e/ou de outros grupos minoritários. Além de se proporcionar um momento de convivência e diálogo intercultural, promovendo a educação para a cidadania e motivando os jovens para essa prática, em termos práticos, e com efeitos a médio/longo prazo, espera-se que estes *workshops* promovam atitudes de aceitação e

de respeito em relação às diferenças culturais, religiosas, sociais e étnicas, favoráveis ao diálogo intercultural e à educação para a cidadania.

Na implementação dos *workshops* foram envolvidas escolas que havíamos identificado, através da percepção dos/as seus/uas diretores/as na resposta aos inquéritos por questionário realizados aos agrupamentos escolares das duas áreas metropolitanas, como tendo uma grande diversidade e um elevado número de estudantes (por exemplo, Agrupamentos de Escolas de Aqualva Mira Sintra e Aquilino Ribeiro) e outras com quem a equipa já havia colaborado anteriormente, em projetos de investigação e de intervenção social (por exemplo, Agrupamentos de Escolas do Cerco e Mães D'Água, Amadora e Agrupamento de Escolas Francisco de Arruda, Lisboa).

Inicialmente, foi dirigido um convite à direção dos agrupamentos escolares, dando conta dos objetivos gerais do projeto e do enquadramento dos *workshops* no mesmo, e propondo que estes fossem implementados através de áreas letivas relacionadas com a cidadania e diversidade, preferencialmente envolvendo diferentes disciplinas e vários/as docentes, e estudantes do ensino secundário, por ser este o foco primordial do projeto. No entanto, e numa perspetiva colaborativa e de coprodução, foi proporcionada a cada escola a possibilidade de adaptar com alguma flexibilidade esta proposta ao seu contexto institucional e população escolar. Nesse sentido, as primeiras quatro sessões dos *workshops* acabaram por decorrer, com os devidos ajustes em termos de planeamento, com turmas de 6.º ano com alguns/mas alunos/as ciganos/as; o que não deixa de ir ao encontro, também, de algumas das necessidades identificadas nas entrevistas aos/às jovens, em que salientam que a formação em história e cultura cigana deveria iniciar-se o mais cedo possível na formação escolar dos/as alunos/as.

a história dos ciganos ser contada nos manuais, mesmo a partir da pré-escola, os miúdos, muitas vezes, vêm com a mente assim muito enraizada, já o racismo já está lá presente da parte dos pais (entrevistada, estudante, 19 anos, AMP).

As restantes sessões dos *workshops* foram realizadas com estudantes do 10.º ano (quatro sessões em agrupamentos escolares da Área Metropolitana de Lisboa) e do 11.º ano (seis sessões num agrupamento escolar da Área Metropolitana do Porto). Mais tarde, realizaram-se mais alguns *workshops*, quer no Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, Escola Básica Domingos Capela, em Espinho (3 turmas: 5.º, 6.º e 7.º), quer no Agrupamento de Escolas Francisco de Arruda, em Lisboa (turma PIEF: 5 estudantes).

As primeiras sessões destes *workshops* foram, então, realizadas em novembro de 2021, com quatro turmas do 6.º ano do ensino básico de um agrupamento de escolas localizado em Vila Nova de Gaia. Foram quatro sessões com uma duração média de cerca de 50 minutos, em que foram mobilizadas metodologias mistas, que englobam uma abordagem mais expositiva, mas também trabalho de reflexão e de discussão em pequenos grupos de estudantes. Foram dinamizadas por investigadoras do projeto, que o apresentaram brevemente, assim como a restante equipa, e algumas delas contaram, ainda, com a participação de uma estudante cigana a

frequentar o ensino superior, que partilhou a sua história de vida e trajetória de sucesso escolar. Em termos de recursos e de atividades, e como forma de introdução à sessão, foi visionado um pequeno vídeo (cerca de 10 minutos), produzido pelo Centro de Criatividade Digital da Universidade Católica Portuguesa, em colaboração com estudantes e *alumni* do mestrado de Animação e da licenciatura em Som e Imagem da Escola das Artes, e que pretende ser um recurso disponível aos vários agentes educativos para desconstruir estereótipos, mitos e representações associados à cultura cigana e não cigana, e para valorizar a multiculturalidade e a escola enquanto espaço integrador aberto a todas as crianças.⁵ Posteriormente, os/as estudantes foram incentivados/as a trabalhar em pequenos grupos (quatro a cinco elementos) para criarem/elegerem uma frase que ilustrasse um momento do vídeo que considerassem significativo para que todos/as os/as colegas se sintam incluídos na escola, independentemente da sua origem étnica, social, cultural ou económica. No final, cada grupo elegeu um porta-voz representante, que partilhou a frase escrita com o grande grupo da turma, tendo sido construído um cartaz coletivo, para exposição e acesso à restante comunidade escolar. A presença da jovem estudante do ensino superior teve um impacto muito forte, sobretudo entre os/as ciganos/as que não acreditavam que esta jovem fosse cigana. Estabeleceu-se um diálogo entre estes/as estudantes e a jovem que questionou os estereótipos sobre o que é ser cigano/a na atualidade e sobre os papéis sociais e de género partilhados pelos alunos/as em presença.

As sessões posteriores, realizadas com estudantes do ensino secundário de cursos do ensino regular e cursos profissionais, decorreram em dezembro de 2021, no âmbito de diversas disciplinas (relacionadas com cidadania e integração, línguas, tecnologias de informação, entre outras) e tiveram uma duração entre 50 e 90 minutos. Manteve-se uma lógica de conjugação entre abordagens mais expositivas, com outras de trabalho de reflexão e discussão em grupo. A dinamização das sessões esteve, uma vez mais, a cargo de investigadoras do projeto, juntamente com convidados/as ciganos/as, jovens que terminaram o 12.º ano e que estão a exercer atividades profissionais no mercado de trabalho (AML), mas também mediadores/as interculturais que intervêm em contexto escolar (na AMP). De sublinhar que os testemunhos dos/as jovens convidados/as geraram diálogos e discussões muito impressionantes, quer com os alunos/as, quer com docentes e outros/as técnicos/as da escola.

Neste caso, os recursos e atividades incluíram a visualização de vídeos realizados por jovens de origem cigana e que participaram deste estudo e por entidades como o Alto Comissariado para as Migrações ou associações ciganas, cujos protagonistas são pessoas ciganas com histórias de sucesso escolar e de participação cívica relevante. Alguns deles remetem, também, para informação, contada na primeira pessoa, sobre aspetos da história, cultura e modos de vida ciganos. A escolha dos vídeos a visualizar em cada sessão ia sendo realizada em função do

5 Vídeo “Senhelo Calhim — Eu sou cigana”, que pode ser visualizado em <https://www.youtube.com/watch?v=8pURCFr6R8>

Workshop nas Escolas

**Como promover
e valorizar a diversidade
enquanto oportunidade
e fonte de aprendizagem**



2021

24, 25 e 29 NOV
Agrupamento de Escolas Diogo de Macedo,
Vila Nova de Gaia

13 e 17 DEZ
Agrupamento de Escolas do Cerco,
Porto

14 DEZ
Agrupamento de Escolas Agualva Mira Sintra,
Agualva-Cacém

15 DEZ
Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro,
Oeiras

20 DEZ
Agrupamento de Escolas Mães d'Água,
Amadora

Contacto educig.cies@iscte.pt

Figura 6.2 Workshops em escolas

Fonte: Projeto EduCig, 2021.



Figura 6.3 Sessões com o 10.º ano em escolas da AML

Fonte: Projeto EduCig, 2021.

contexto específico da mesma (por exemplo, um dos documentários selecionados é um trabalho de final de curso de um dos estudantes convidados e, por isso, foi apresentado na sessão que foi em parte dinamizada por este). Posteriormente, foi novamente proposto aos/as estudantes que trabalhassem em pequenos grupos de quatro ou cinco elementos, a quem foi entregue uma notícia de jornal que veiculasse informação acerca das pessoas ciganas em Portugal. Com base no vídeo visualizado, na intervenção da pessoa cigana convidada e na notícia analisada, cada grupo deveria identificar os principais estereótipos e formas de discriminação vivenciados pelas pessoas ciganas, e propor formas de desconstrução dessas ideias, bem como medidas destinadas à eliminação/mitigação das situações de discriminação. No final, as principais ideias de cada grupo foram partilhadas, por escrito no quadro, e discutidas com a restante turma, através do seu/sua representante.

Numa lógica de continuidade do trabalho iniciado pela equipa e de difusão do mesmo à restante comunidade escolar, as turmas de ensino secundário que participaram nas sessões foram, ainda, desafiadas a realizar atividades posteriores em diferentes disciplinas, tais como: reportagens/artigos de opinião que permitam desconstruir os/alguns dos estereótipos identificados; questionários breves, a realizar a colegas de outras turmas, sobre as questões retratadas nas sessões; um mural *online*, onde possam partilhar notícias sobre as pessoas ciganas, à semelhança das que analisaram nos *workshops* realizados.

Os *workshops* foram avaliados através de um inquérito de satisfação produzido para o efeito, que continha perguntas fechadas sobre a utilidade das sessões e sobre a adequação dos recursos/atividades realizadas, dando espaço, ainda, aos/as estudantes para que escrevessem de forma livre, em formato de resposta aberta, comentários e/ou sugestões gerais sobre a sua participação na atividade em causa. Em geral, mais de 80% dos/as estudantes consideraram que a sessão foi interessante e útil e valorizaram os recursos informativos mobilizados, a dinâmica de

trabalho em pequeno grupo e sobretudo o testemunho e o diálogo com os/as jovens convidados/as de origem cigana.⁶

Estratégias para a formação escolar e profissional de pessoas ciganas

Formação de jovens em abandono escolar precoce

O abandono escolar precoce dos/as jovens, incluindo de jovens ciganos/as, pode estar relacionado com um conjunto de fatores complexos e que se intersectam, tais como: vulnerabilidade social, económica e habitacional das famílias, desigualdades de género, discriminação, mas também condicionamentos estruturais mais amplos (European Union Agency for Fundamental Rights [FRA], 2016). Nesse sentido, os dados das entrevistas realizadas apontam para dissensos, de diferentes níveis, entre a organização das instituições escolares e a realidade contextual de muitas famílias ciganas. De entre esses desencontros, destacam-se desajustes entre as motivações e preferências heterogéneas dos/as estudantes, em termos escolares e laborais, e alguma rigidez do contexto educacional e do sistema de formação profissional, nomeadamente na forma como as ofertas formativas/cursos, as estratégias pedagógicas e os processos de avaliação se encontram organizados.

claro que gostava, mas há... há coisas que não ajudam, como os números, as notas não ajudam (entrevistado, 19 anos, AML).

a mim falaram-me.... eu ouvi falar (...) a maneira de dar as aulas é diferente... somos mais, é muito mais prático, tem muito mais... como é que hei de explicar? Respeito por nós... os nossos interesses.... Normalmente, numa escola regular, os teus interesses, normalmente, nunca... não fazem diferença (entrevistado, 18 anos, AMP).

Mas, depois, o problema da direção é que nunca houve uma preocupação (...) com a ideia de que existem alunos diferentes, não é? Que é uma coisa fulcral para... para uma escola se desenvolver é que existem alunos diferentes de outros, existem preocupações e... e necessidades diferentes de outras e é uma escola que não... que não lhes interessa (entrevistado, 19 anos, AMP).

Os dados das entrevistas aos/as jovens ciganos/as apontam como áreas preferenciais de formação: atendimento ao público; comércio; vendas e também as TIC (informática; audiovisual e vídeo); por vezes também as artes, como a música; o desporto

6 Importa realçar que foi dado conhecimento da realização dos *workshops* aos/as encarregados/as de educação dos/as estudantes envolvidos, através da assinatura pelos/as mesmos/as de um documento de consentimento informado, que continha informação sobre os objetivos gerais das sessões e sobre o seu enquadramento no projeto, bem como sobre o interesse e cuidados na captação de material audiovisual para acervo pela equipa.

Quadro 6.1 Áreas de formação com maior interesse por parte dos candidatos/as ciganos/as e áreas para as quais são geralmente encaminhados/as, na perspetiva dos profissionais dos Centros Qualifica

Áreas temáticas que despertam maior interesse entre os homens ciganos	Áreas temáticas de formação para as quais são encaminhados os homens ciganos		Áreas temáticas que despertam maior interesse entre as mulheres ciganas		Áreas temáticas de formação para as quais são encaminhadas as mulheres ciganas	
	n.º		n.º		n.º	
Serviços pessoais	1	Informática na ótica do utilizador	1	Serviço social	1	Trabalho social e serviço de apoio a crianças e jovens
Hotelaria e restauração	1	Serviços pessoais	1	Trabalho social	2	Serviços pessoais
Certificação escolar	3	Competências básicas	3	Alfabetização	1	Aumento de literacias/competências básicas
Desporto	1	EFA	2	Apoio a crianças	1	Comércio
Eletricidade	1	Eletricidade	1	Área doméstica	3	EFA
História de Portugal	1	Escolar	2	Certificação escolar	3	Escolar
Informática	1	Formação Modular	2	Comércio	2	Estética
Jardinagem	2	Jardinagem	2	Costura	1	Formação modular
Logística	1	Pastelaria	1	Cozinha	1	Informática
Pastelaria	1	Português	1	Cultura	1	Pastelaria
TIC	1	RVCC	2	História de Portugal	1	Português
Trabalho social	1	Não se aplica	1	Pastelaria	1	RVCC
Vendas	3	Total	19	TIC	1	Não se aplica
Qualquer uma financiada	1			Qualquer uma financiada	1	Total
Não se aplica	1			Não se aplica	1	
Total	20			Total	21	

Fonte: Projeto EduCig, 2020-2021.

e o turismo. Assiste-se a uma valorização sobre a possibilidade de criação do próprio emprego, o que pode ser equacionado através do encaminhamento para a área do empreendedorismo.

Além disso, também os dados dos inquéritos por questionário aos técnicos dos Centros Qualifica e aos técnicos dos Centros de Emprego e Formação Profissional indicaram algum desajuste entre as ofertas formativas disponíveis nestas instituições e o perfil de interesses dos/as utentes ciganos/as que as frequentam. Por exemplo, de acordo com o quadro 6.1, a área de formação que desperta maior interesse aos/às utentes ciganos/as, quer para homens, quer para mulheres (n.º=3, respetivamente), é a área das competências básicas. No caso dos homens, também se destaca a área das vendas (n.º=2), nas mulheres a área doméstica (n.º=2) e em ambos os casos se verifica um maior interesse pela certificação escolar (n.º=3). No entanto, estas três últimas áreas preferenciais parecem ser, de certa forma, negligenciadas, uma vez que o encaminhamento de utentes ciganos/as centra-se

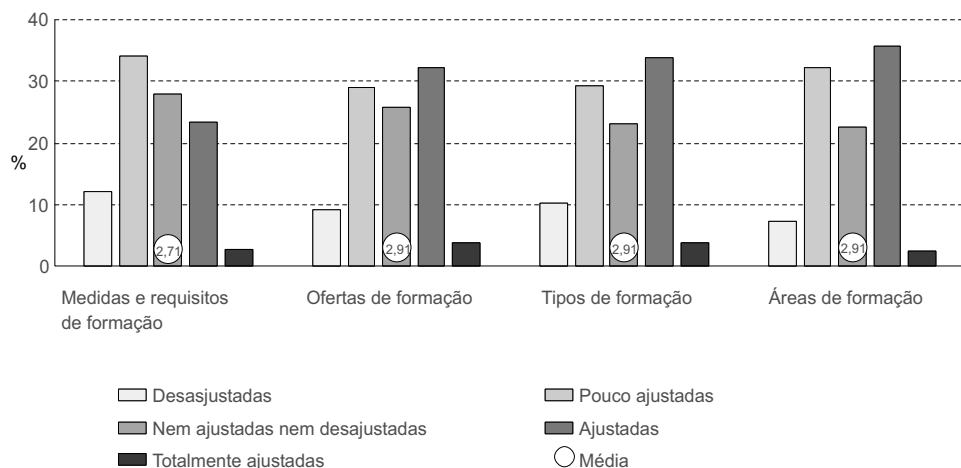


Figura 6.4 Avaliação do grau de ajustamento da formação em relação ao perfil dos/as utentes ciganos/as inscritos/as em Centros de Emprego e Formação Profissional (%)

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

sobretudo, na perspetiva dos técnicos dos Centros Qualifica, na área das competências básicas, dadas as baixas qualificações escolares dos/as candidatos/as de origem cigana.

De uma forma mais abrangente, os técnicos dos Centros de Emprego e Formação Profissional posicionaram-se numa escala de 1 a 5 pontos, que avalia a sua opinião relativamente ao grau de ajustamento da formação em relação ao perfil dos/as utentes ciganos/as, nomeadamente no que se refere i) às medidas e requisitos de formação, ii) às ofertas e tipos de formação disponíveis, e iii) às áreas de formação existentes. Como se pode constatar pela figura 6.5., a perceção dos técnicos inquiridos é de que existe, em média, um grau de ajustamento da formação sempre inferior ao ponto intermédio da escala (isto é, menor que 2 em relação a todas as dimensões avaliadas), o que indicia, tal como anteriormente, que a formação se encontra tendencialmente desajustada (ponto 1 da escala) ou pouco ajustada (ponto 2 da escala) em relação ao perfil dos/as utentes ciganos/as. Além disso, importa enfatizar que mais de 30% dos/as inquiridos/as selecionaram as opções de resposta “desajustadas” ou “pouco ajustadas” no que se refere a todas as questões colocadas em relação ao grau de ajustamento da formação em relação ao perfil dos/as utentes ciganos/as, o que confirma, mais uma vez, a sua desadequação geral e em termos de requisitos, ofertas e áreas de formação disponíveis.

Assim, triangulando os dados qualitativos e quantitativos apresentados, e referentes a diferentes fontes de informação e técnicas de recolha de dados, procurou-se responder a um dos objetivos estruturantes deste projeto e que consistia no desenho de um currículo comum que proporcionasse a certificação escolar e/ou profissional ao nível do ensino secundário para alguns/mas jovens ciganos/as que

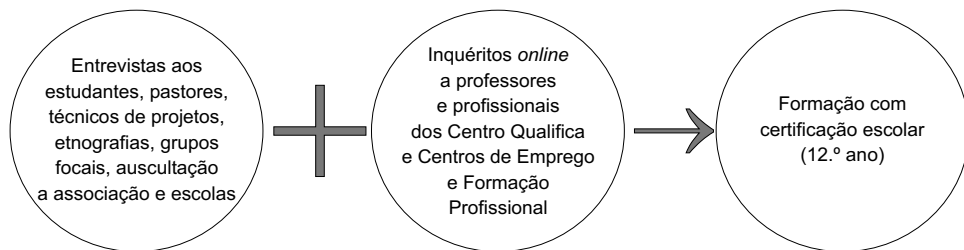


Figura 6.5 Etapas inerentes à construção da formação com certificação escolar e/ou profissional

Fonte: Projeto EduCig, 2022.

abandonaram precocemente o sistema de ensino, e que fosse de encontro às suas reais necessidades de formação.

A conceção desta formação é, então, baseada nos resultados da primeira fase do projeto de investigação-ação participativa e visa promover e expandir o acesso ao ensino secundário dos/as jovens ciganos/as, prepará-los/as para o acesso ao ensino superior e proporcionar-lhes oportunidades efetivas de incorporação no mercado de trabalho. A proposta foi apresentada a algumas associações ciganas, Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos (ESOM).

A primeira edição desta formação em *Mediação Intercultural e Desenvolvimento Comunitário* irá decorrer entre 2022/2023 e está a ser lecionada no contexto de um percurso EFA de nível secundário (com 150 horas de formação profissional), iniciativa desenvolvida pela Escola Segunda Oportunidade de Matosinhos, com o apoio do Projeto EduCig e em colaboração com o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP). Esta formação tem a duração de 2 anos e destina-se a todos os jovens (ciganos/as e não ciganos/as), que abandonaram precocemente o sistema de ensino, com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos, com escolaridade mínima ao nível do 3.º ciclo e cujos interesses estejam em sintonia com os módulos temáticos disponibilizados. O Projeto EduCig codesenhou este *currículo* do percurso EFA de formação modular, colaborou ainda na sua planificação e está a fazer o acompanhamento e monitorização da mesma.

Assim, a formação conta com um primeiro módulo temático de Empreendedorismo Social, o que permite dar resposta às necessidades identificadas nas entrevistas aos/às jovens de considerarem importante aceder a formação que lhes permita desenvolver competências empreendedoras, não tanto numa ótica de atendimento ao público, comércio ou vendas, em que já existem várias ofertas formativas disponíveis, mas mais ligadas ao desenvolvimento de projetos artísticos e/ou de cocriação do seu próprio negócio.

Na escola que eu estou, eles estão-me a ensinar... eles estão-me a ensinar para trabalhar... e para criarmos projetos e assim e muito mais... (entrevistado, 18 anos, AMP).

Porque, desde pequenina, eu sempre fui apaixonada por artes, tanto visuais, como... como de espetáculo, como eu estou agora, não é? E eu acho que vem muito daí, o ser cigano, acho que tu nasceste com essa coisa de... de artista, percebes? (...) desde pequeninos, nós juntamo-nos todos e cantamos, os nossos casamentos são diferentes, percebes? É assim uma coisa que já nasce connosco. Então, eu, depois, no 9.º ano, aqueles testes psicotécnicos que eles fazem, para ver o que é que nós vamos escolher e tal, dava tudo para artes, não é? (...). Aqui (...) há escolas boas, sim, mas é mais para artes visuais, o que não me... não me interessava muito, aquele assim... assim, ensino mais regular, mais... o normal, assim dizendo (entrevistada, 16 anos, AMP).

Ou seja, lá está, a minha mãe, quando se começou a envolver e mais tarde eu e os meus irmãos nos envolvemos com o grupo, fomos trabalhando uma série de projetos, com eles, na perspetiva de teatro comunitário, teatro do oprimido, pá, foi o que me entusiasmou (entrevistado, 19 anos, AMP).

O segundo módulo disponível está relacionado com a área temática da Tolerância e da Mediação, uma vez que esta também foi identificada como muito relevante em várias atividades do projeto (por exemplo, na formação de docentes, nas entrevistas a projetos e nos eventos científicos organizados foram salientadas por formadoras/es e oradores/as convidadas/os como uma ferramenta crucial no estabelecimento de pontes e desenvolvimento de trabalho com a comunidade educativa), e cuja pertinência vai muito além dos testemunhos recolhidos por via das entrevistas realizadas aos/às jovens; em que, ainda assim, a mediação intercultural também foi sempre enfatizada como uma ferramenta estratégica para minimizar desencontros e dissensos entre famílias (ciganas) e a escola.

no próprio Opré, temos experiências (...) por exemplo, os pais que às vezes têm muito aquela questão de não quererem deixar (...) as meninas estudarem, as raparigas estudar, então, às vezes, é bom sentirem, para os próprios pais, ter uma mediadora, que é cigana a discutir e debater sobre eles essa ideia. (...) não ter, necessariamente, uma pessoa, uma pessoa branca, porque, quer queiramos, quer não, entende-se muito mais fácil uma pessoa cigana com uma pessoa cigana (...) digo nestas questões e nestes termos (...) quando é uma mulher cigana a tentar chamar à razão, pode... pode dar outros frutos. E acho que isso é uma coisa necessária (entrevistado, 19 anos, AMP).

o meu tio L. (...) já fez isso e o trabalho dele, na escola, era ser mediador (...) Ele resolvia as confusões entre os miúdos ciganos e os miúdos não ciganos. Ou até mesmo os meninos ciganos e os professores. Eu acho que faltava mais gente assim. Acho que faltava... (...). Sim, mais mediadores na escola. (...). Se um menino cigano tiver uma confusão com o professor e não se conseguir resolver, ele vai lá, fala com o menino cigano, fala com o professor e ajuda-os a entender-se (entrevistado, 18 anos, AMP).



PERCURSO EFA SECUNDÁRIO
COM FORMAÇÃO MODULAR
CERTIFICADA EM

MEDIAÇÃO INTERCULTURAL, EMPREENDEDORISMO E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

Percurso EFA de nível secundário (c/ 150 horas de formação profissional), iniciativa desenvolvida pela Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, com o apoio do projeto EduCig: Desempenhos escolares entre os Ciganos: investigação-ação e projeto de co-design e em colaboração com o Instituto do Emprego e da Formação Profissional.

Perfil dos candidatos Idade entre os 18 e os 25 anos.
Com pelo menos o 9º. ano de escolaridade completo

Duração 2 anos, com início em setembro 2022

Local E2OM - Largo Capela do Telheiro,
4465-053, S. Mamede de Infesta

Inscrições (15 vagas) e informações
geral@segundaoportunidade.com | 229 064 538








Figura 6.6 Percurso EFA de nível secundário com formação modular certificada

Fonte: Projeto EduCig, 2022.

Com uma duração um pouco mais curta, são propostos dois outros módulos, adjacentes aos primeiros, e que garantem, tal como é pressuposto que sejam convocadas várias áreas relevantes da vida dos/as jovens formandos, desde a integração familiar à sustentação económica, neste caso, relacionados mais especificamente com a História e Cultura das Comunidades Ciganas e com a Animação e o Desenvolvimento Comunitário e que fornecem conhecimentos e competências ao nível do exercício da atividade de mediação. Os quatro módulos serão lecionados por formadores/as certificados/as e de origem cigana.

Plataforma colaborativa sobre políticas públicas e ciganos/Roma: rede EduCig

A divulgação da formação, bem como a identificação de jovens que possam ser encaminhados/as para a sua frequência, perante as suas trajetórias e interesses escolares e profissionais, será facilitada pela rede EduCig.

Esta rede foi criada no ano de 2021, no âmbito do projeto em análise (Desempenhos Escolares entre os Ciganos: Projeto de Investigação-Ação e de Co-Design _EduCig), configurando-se como uma estrutura técnica e de investigação independente, constituída no quadro do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Iscte — Instituto Universitário de Lisboa (CIES-Iscte), responsável pelo seu funcionamento e coordenação científica. Os processos colaborativos normalmente constroem redes, e nestas os participantes entretecem novas relações, incrementam os seus níveis de confiança e posteriormente esse capital social traduz-se na criação de novas redes que são acionadas para muitas outras situações fora do processo colaborativo (Innes e Boohar, 2004).

Esta rede, designada de *Plataforma Colaborativa sobre Políticas Públicas e Ciganos Portugueses/Roma*, tem como principal objetivo estimular o contacto e a cooperação entre diferentes entidades e atores, no sentido de partilha de conhecimento, recursos e boas práticas, e para disseminação de resultados científicos que contribuam para melhorar a inclusão das pessoas e famílias ciganas; particularmente na área das políticas públicas, e sobretudo em domínios como a educação, formação, empregabilidade e habitação. Constitui-se, então, como um instrumento de investigação científica e de difusão de conhecimento, bem como de fundamentação e monitorização de práticas e de políticas públicas, indo além de um trabalho desenvolvido estritamente pela academia, mais uma vez numa lógica de investigação-ação coparticipada e pondo em evidência o papel da extensão universitária, como abordagem basilar do projeto.

Neste momento, a rede EduCig funciona com base numa parceria sustentada envolvendo mais de 40 instituições-chave e pessoas que participam nesta rede:

- Iscte — Instituto Universitário de Lisboa, enquanto instituição universitária que acolhe o projeto, através do seu Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), que é, assim, responsável pelo funcionamento e coordenação científica da rede, e também investigadores independentes, além dos



Figura 6.7 Atores que compõem a Rede EduCig

Fonte: Projeto EduCig, 2021.

elementos da equipa, com interesses e trabalho desenvolvido na área de atuação desta rede;

- Organismos públicos com intervenção à escala nacional, nomeadamente o Alto Comissariado para as Migrações e o Instituto de Emprego e Formação Profissional;
- Autarquias locais disseminadas pelo território nacional, com maior incidência nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto, nomeadamente câmaras municipais e uma junta de freguesia;
- Instituições locais de saúde pública;
- Projetos de base local/comunitária, ONG e associações, que desenvolvem trabalho de intervenção e de investigação-ação com pessoas/famílias ciganas;
- Escolas e agrupamentos escolares;
- Estudantes de origem cigana, dirigentes de associações ciganas e mediadores/as interculturais e/ou ativistas, investigadores/as, a maioria deles/as com uma participação ativa em diversas atividades do projeto.

Além do envolvimento da rede EduCig nas atividades de formação desenvolvidas, pressupõe-se que a mesma possa permanecer como uma estrutura que dará continuidade a algumas das atividades iniciadas com o Projeto EduCig e que

será sustentável após o término do Projeto EduCig, sendo assim possível a implementação de outras atividades de continuidade a médio e longo prazo, nomeadamente ao nível da recolha, partilha e divulgação de informação científica e técnica acerca da formação e educação dos/as jovens ciganos/as em Portugal, e sobre as suas condições de empregabilidade, para se poder continuar a planear e desenvolver programas de formação escolar e/ou profissional certificados que respondam às necessidades particulares de jovens ciganos/as (e outros/as) e atividades de mentoria; atividade de formação acerca da história, cultura e modos de vida ciganos, que possam ser dirigidas a estudantes/escolas, organizações não governamentais, serviços públicos, agentes educativos e outros técnicos. A rede está, também, envolvida na participação e organização de eventos científicos nacionais e internacionais, tais como os já promovidos pelo projeto (p.e. Seminário Nacional Ciganos Portugueses, Cidadania e Educação (em abril de 2021) e o Seminário Internacional Desempenhos Escolares entre os Ciganos: Investigação-Ação e Projeto de Co-design (em janeiro de 2022)). Pela primeira vez em Portugal, consegue-se mobilizar uma multiplicidade de atores sociais (mediadores/as, ativistas ciganos/as, professores/as, técnicos/as e investigadores/as), entidades públicas da área da educação e do emprego e formação profissional, instituições do setor social, autarquias locais, agrupamentos escolares, entre muitos outros, com o objetivo de refletir, em conjunto, sobre as questões do insucesso e abandono escolar das crianças e jovens ciganos/as, o que a curto e médio prazo possibilitará o avanço em termos de identificação de aspetos bloqueadores e de desenho de medidas e soluções possíveis de enfrentamento desta questão. Além do impacto a nível de mobilização nacional, numa lógica de internacionalização pretende-se, ainda, que a rede EduCig contribua para o estabelecimento de contactos e parcerias com outras redes nacionais e internacionais, que se centrem em domínios como as políticas públicas, a inclusão, a diversidade e a cidadania em contexto de educação.

Divulgação de resultados através de dispositivos audiovisuais

As várias vertentes de metodologias participativas desenvolvidas ao longo das várias fases do Projeto EduCig, na linha de investigação-ação e de *co-design* (Creswell, 2014), tiveram a preocupação de incorporar resultados preliminares obtidos nas novas etapas de investigação, assim como a publicação de artigos e capítulos de livros (nomeadamente em acesso aberto) e a participação em eventos científicos, com a apresentação de comunicações, promovendo a discussão entre pares e com a comunidade em geral. Paralelamente, houve a divulgação do projeto nas redes sociais, através da criação de um site, em que se apresenta o projeto, os membros da equipa, as publicações, a Rede EduCig, e eventos realizados e previstos.⁷ Há também uma página na rede social Facebook em que são divulgadas as iniciativas do

7 <https://educigcies.wixsite.com/educig>.

projeto e de iniciativas de interesse na área de investigação, o que pretende alcançar públicos mais diversos e não estritamente ligados à academia.⁸

Além dos dispositivos de divulgação já referenciados, considerou-se essencial a produção de um documentário que, através das vozes e recolha de imagens de alguns/mas dos/as participantes no projeto, estes pudessem deixar o seu testemunho sobre a importância da escolarização para os jovens ciganos/as e que possa ser usado como ferramenta de partilha, mas também para a consciencialização pública sobre a dimensão desta necessidade, sobretudo no que se refere à promoção de políticas e práticas educativas ajustadas e diferenciadas de acordo com os públicos estudantis; na senda de Lahire (2004), que incorpore, não só a preocupação diacrónica (o percurso), mas também e na senda de que os entrevistados sejam levados a pensar e a refletir sobre as suas trajetórias de forma multifacetada, através do trânsito pelas várias agências de socialização e domínios de existência como família, escola, trabalho, locais de residência, redes de relações de sociabilidade, etc. Desta forma, o/a entrevistado/a (atores ou sujeitos) expressa continuidades e ruturas, transferências e especificidades entre as diferentes esferas que são essenciais para estabelecer e compreender as disposições e os mecanismos contextuais de ativação ou inibição das ações.

Nessa lógica de sentido, foi produzido um vídeo em que participam os membros da equipa de investigação, jovens ciganos/as a frequentar o ensino secundário e o ensino superior, assim como pais e encarregados de educação.⁹ Além dos testemunhos dos/as interlocutores/as já referidos/as, foram também incluídas imagens gravadas de *workshops* realizados nas escolas das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto. Este dispositivo, que funcionou numa lógica recursiva, permitiu estabelecer um ciclo iterativo de pesquisa, ação e reflexão sobre o tempo transcorrido entre as diferentes fases da pesquisa.

No que se refere aos testemunhos, o objetivo foi sobretudo fazer um *follow up* aos jovens e familiares, considerando o decorrer de tempo desde que iniciaram a sua participação no projeto e as várias etapas transcorridas desde aí. Assim, no referente aos/às jovens, quase todos/as tinham participado na fase de entrevistas a jovens estudantes no ensino secundário, nos grupos focais, no *webinar* ou nos *workshops* e interessou-nos perceber:

- i) O que se tinha alterado desde a última vez que tínhamos falado, seja no que se refere ao ano de escolaridade ou ocupação.
- ii) Se o curso ou atividade laboral correspondeu às expectativas e de que forma.
- iii) Quais os sonhos, planos ou projetos de vida em termos profissionais e/ou académicos?
- iv) Olhando para trás, quais foram as maiores dificuldades sentidas nos últimos dois anos/e ao longo de toda a trajetória/escolar.
- v) Questionar sobre a persistência de muitos/as jovens ciganos/as que ainda não

8 <https://www.facebook.com/educig2020/>.

9 Vídeo produzido pela Wamãe, antropologia pública: <https://comunidadeculturaearte.com/autor/wamae/> Ver vídeo em: <https://youtube/Ow718BakFoM>

frequentam o ensino secundário e superior, porquê que isso acontece? O que fazer para mudar esta situação.

- vi) Atendendo a que colaborou nas entrevistas, no grupo focal, no *webinar* ou no *workshop*, como vê o impacto da colaboração neste projeto e qual o impacto junto de outros jovens?

O mesmo exercício de reflexão foi solicitado a pais e mães de jovens ciganos, nomeadamente, sobre:

- i) Como vê o percurso escolar e/ou profissional do seu/sua filho/a? E os restantes familiares?
- ii) Como acompanhou o percurso escolar do seu/sua filho/a? O que fez?
- iii) Olhando para trás, quais foram as maiores dificuldades que sentiu (ao longo do tempo e concretamente nos dois últimos anos)? E como as ultrapassou?
- iv) Que expectativas tem sobre a conclusão da formação escolar do seu/sua filho/filha?
- v) Há ainda muitos jovens ciganos que não frequentam o ensino secundário e superior, porque acha que isso acontece? O que fazer para mudar esta situação?

Este processo de devolução de resultados e de construção de uma análise partilhada através das respostas a estas questões, por parte dos/as jovens ciganos/as e progenitores/as, constituem outras formas de construção narrativa e que nos permitem aceder a testemunhos de viva voz sobre os processos de escolarização e as dificuldades vividas ao longo do tempo do projeto, mas também perspetivar as mudanças e o impacto sobre os modos de vida destas pessoas e suas famílias, dimensões essenciais para pensar novas práticas e novas políticas educativas.

Os momentos de reflexão proporcionados pelos membros da equipa, no formato de testemunho, são igualmente de extrema relevância por permitirem uma panorâmica geral articulada sobre as várias etapas de execução do projeto, cruzar resultados provenientes de vários instrumentos de recolha de dados e avaliar impactos. Trata-se de um documento que faz parte do arquivo digital do projeto e que, além de ser mais um dos resultados de todo o processo investigativo, é um dispositivo que nos permite fazer a restituição de uma forma visual e narrativa dos resultados da investigação, não apenas à comunidade técnico-científica, mas sobretudo às pessoas e atores institucionais que colaboraram nesta pesquisa. No fundo, pretende-se coproduzir ciência cidadã e comunicar ciência a públicos mais alargados.

Referências bibliográficas

- Alfaro, Antonio Gomes, Elisa Maria Lopes da Costa, e Sharin Sillers Floate (1999), *Ciganos e Degredos: os Casos de Espanha, Portugal e Inglaterra, Séculos XVI-XIX*, Lisboa, Centre de Recherches Tsiganes / Secretariado Entre Culturas, disponível em https://www.researchgate.net/publication/331405704_Gypsies_in_Portugal_today.

- Brinca, Ana (2005), "Ciganos, 'tendeiros' e 'senhores': fronteiras identitárias", *Antropológicas*, 9, pp. 227-251.
- Brüggemann, Christian, e Kate D'Arcy (2017), "Contexts that discriminate: international perspectives on the education of Roma students", *Race Ethnicity and Education*, 20, pp. 575-578.
- Castells, Manuel (2002), *Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, Eduardo Maia (1995), "Os ciganos em Portugal: breve história de uma exclusão", em Luíza Cortesão e Fátima Pinto (org.), *O Povo Cigano: Cidadãos na Sombra: Processos Explícitos e Ocultos de Exclusão*, Porto, Ed. Afrontamento, pp. 21-26.
- Creswell, John W. (2014), *Research Design, Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, Califórnia, Sage.
- Devisch, Oswald, Liesbeth Huybrechts, e Roel de Ridder (eds.) (2019), *Participatory Design Theory: Using Technologies and Social Media to Foster Civic Engagement*, Londres e Nova Iorque, Routledge.
- Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência [DGEEC] (2020), *Perfil Escolar das Comunidades Ciganas 2018/2019*, Lisboa.
- FRA (2016), *EU MIDIS-II*, disponível em https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-eu-minorities-survey-Roma-selected-findings_pt.pdf.
- FRA (2018), *Segundo Inquérito sobre Minorias e Discriminação na União Europeia Ciganos: Resultados Seleccionados*, *EU MIDIS-II*, disponível em https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-eu-minorities-survey-Roma-selected-findings_pt.pdf.
- Fraser, Angus (1997), *História do Povo Cigano*, Lisboa, Editorial Teorema.
- Georgiadis, Fokion, e Apostolos Zisimos (2012), "Teacher training in Roma education in Greece: intercultural and critical educational necessities", *Issues in Educational Research*, 22 (1), pp. 47-59.
- Gibbs, Paul, Patricia Cartney, Kate Wilkinson, John Parkinson, Sheila Cunningham, Carl James-Reynolds, Tarek Zoubir, Venetia Brown, Phil Barter, Pauline Sumner, Angus MacDonald, Asanka Dayananda, e Alexandra Pitt (2017), "Literature review on the use of action research in higher education", *Educational Action Research*, 25 (1), pp. 3-22.
- Giménez Romero, Carlos (1997), "La naturaleza de la mediación intercultural", *Migraciones*, 2, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- Innes, Judith E., e David E. Booher (2004), "Reframing public participation: strategies for the 21st century", *Planning Theory e Practice*, 5 (4), pp. 419-436.
- Lahire, B. (2004), *Retratos Sociológicos: Disposições e Variações Individuais*, Porto Alegre, ARTEMED.
- Magano, Olga (2010), *Tracejar Vidas Normais: Estudo Qualitativo sobre a Integração Social de Indivíduos de Origem Cigana na Sociedade Portuguesa*, tese de doutoramento em sociologia, Universidade Aberta.
- Magano, Olga e Maria Manuela Mendes (2016), "Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas ciganas", *Configurações*, 18, pp. 8-26.

- Magano, Olga, e Maria Manuela Mendes (2021), "Structural racism and racialization of Roma/Ciganos in Portugal: the case of secondary school students during the covid-19 pandemic", *Soc. Sci.*, 10 (6), 203, pp. 1-14.
- Marques, João Filipe (2013), "O racismo contra as coletividades ciganas em Portugal: sequelas de uma modernização", em Maria Manuela Mendes e Olga Magano (eds.), *Ciganos Portugueses: Olhares Plurais e Novos Desafios numa Sociedade em Transição*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 111-121.
- Mayall, David (2004), *Gypsy Identities 1500-2000: From Egipcians and Moon-men to the Ethnic Romany*, Londres, Routledge.
- Mendes, Maria Manuela (2012), "Representations about discrimination practices in the education system built by Gypsies (Ciganos) in the Lisbon Metropolitan Area (Portugal)", *SAGE Open*, 2 (1), pp. 1-10.
- Mendes, Maria Manuela, Olga Magano, e Pedro Candeias (2014), *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*, Estudos OBCIG, 1, Lisboa, Alto Comissariado para as Migrações.
- Mendes, Maria Manuela, Olga Magano, e Ana Rita Costa (2020), "Ciganos portugueses: escola e mudança social", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 93, pp. 109-126.
- Ringold, Dena, Mitchell A. Orenstein, e Erika Wilkens (2005), *Roma in an Expanding Europe: Breaking the Poverty Cycle*, Washington, World Bank.
- Rostas, Iulius, e Joanna Kostka (2014), "Structural dimensions of Roma school desegregation policies in Central and Eastern Europe", *European Educational Research Journal*, 13 (3), pp. 268-281.
- Whyte, William Foote (ed.) (1991), *Participatory Action Research*, Califórnia, Sage.
- Zachos, Dimitris T. (2017), "Roma, curriculum, and textbooks: the case of Greece", *Creative Education*, 8, pp. 1656-1672.

Capítulo 7

Conclusões e recomendações no plano das medidas e políticas públicas

Maria Manuela Mendes, Olga Magano, Pedro Caetano, Pedro Candeias, Sara Pinheiro e Susana Mourão

Em termos conclusivos e procurando sistematizar as principais linhas de força que estruturaram este livro, primeiramente podemos afirmar que embora haja um número crescente de jovens ciganos/as nas escolas públicas portuguesas e no ensino secundário, e que estamos perante a geração mais qualificada, este quantitativo fica muito aquém do que seria esperado. As mudanças acontecem, lentamente, sendo ainda circunscritas e não muito visíveis. É um facto que nos últimos 10 anos tem havido evoluções positivas em termos de sucesso e continuidade escolar das pessoas ciganas em Portugal, como verificado em estudos anteriores realizados nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto (Mendes e Magano, 2013; Magano e Mendes, 2014; Mendes, Magano e Costa, 2020; Magano e Mendes, 2016), principalmente ao nível do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Aliás, entre os que colaboraram no presente estudo, quase metade dos/as jovens teve, em algum momento do seu percurso escolar, uma retenção, havendo uma concentração de retenções no final do 2.º ciclo e no ano de transição para o ensino secundário.

Os dados mais recentes e relativos ao ano letivo de 2018-2019 evidenciam que apenas 2,6% de estudantes ciganos/as estavam matriculados no ensino secundário, sendo que, deste total, 58% residiam na região Norte e 38% encontravam-se integrados em cursos profissionais. Esta situação revela a persistência de uma sub-representação dos/as estudantes ciganos/as no contexto da população estudiantil portuguesa, o que por si só deveria gerar uma atenção e ação acrescida por parte dos atores institucionais que intervêm nesta esfera.

De acordo com os resultados discutidos (capítulos 2 e 3) constata-se que os/as jovens ciganos/as que frequentam o ensino secundário aspiram a ter um percurso de mobilidade social através da escola, conciliando a inserção na escola com a preservação dos valores e práticas culturais que fazem parte da sua identidade cigana. Apesar de alguma variabilidade em termos de ativação das disposições subjacentes às suas trajetórias, revelando a complexidade e o cromatismo da realidade social, fica muito claro que a educação desempenha um papel central na mobilidade social entre os/as ciganos/as e esta é uma ferramenta para a vida que pode permitir expandir as opções e oportunidades futuras. De facto, a maioria quer aceder à

universidade e alcançar uma profissão qualificada e socialmente reconhecida, desejando ser protagonista de percursos de mobilidade social ascendente. A educação tem, na verdade, inúmeros impactos nas suas identidades, oportunidades de vida e redes sociais. A maior parte destes/as jovens conciliam a sua inserção na escola com a preservação de valores, mais conotados com uma certa tradicionalidade (por exemplo, o casamento segundo a tradição, a endogamia), continuando a manter relações próximas com familiares, amigos e redes sociais mais alargadas, demonstrando que não há uma oposição entre cultura cigana e escola; no seu quotidiano e em contexto escolar empenham-se ativamente na renegociação dessa relação e na (re)construção de identidades plurais, complexas, de fronteira, *in-betweenness*, numa intrincada geometria variável conforme as circunstâncias e os contextos experienciados. De facto, as estratégias desses/as jovens são múltiplas, fluídas e dotadas de um sentido prático de delicada argúcia e perspicácia, não se reduzindo à polarização entre invisibilidade étnica e assimilação/domínio e subalternização.

Além das tendências atrás alinhadas, nos poucos casos em que a continuidade do percurso escolar não era reconhecida, nem valorizada pelas famílias, o apoio dos pais não foi identificado como um fator absolutamente determinante para a prossecução dos estudos, evidenciando-se a saliência da agência humana como um processo de engajamento social incorporado temporalmente, informado pelo passado, mas também orientado para o futuro e para o presente. À medida que os/as jovens se movem dentro e fora e entre diferentes contextos, eles/as são capazes de mudar a sua relação com a estrutura (Emirbayer e Mische, 1998), revelando simultânea e progressivamente uma certa autonomia e senso prático para delinear projetos de vida diferenciados (Velho, 1999). Em alguns casos, são evidenciadas as potencialidades (auto)transformadoras da agência humana, quando confrontada com situações de tensão ou até problemáticas (Emirbayer e Mische, 1998). Mas, de facto, a maioria das suas trajetórias estão longe de ser lineares ou simples, alguns romperam com a família e a sociedade cigana para perseguir as suas aspirações escolares e profissionais.

Ao colocarmos a ênfase nas perspetivas sobre as suas experiências escolares, alguns/mas dos/as jovens representam a escola como lugar de transformação do eu (atividade transformativa do eu), lugar de aprendizagens transversais; indispensável para a formação do indivíduo enquanto cidadão; mas também lugar de aprendizagens relacionais, de convivência intercultural e de desenvolvimento pessoal global; além de se configurar como espaço de concretização de sonhos e oportunidades que os seus pais e mães não tiveram possibilidade de concretizar. Consequentemente, a escola é também perspetivada por estes/as jovens e por algumas famílias como fator-chave para o futuro, pois permite o acesso a novas e mais qualificadas oportunidades de trabalho. Contudo, a escola é, por vezes, percecionada como um lugar de experiências frustrantes e até desqualificantes, onde se vivenciam experiências de discriminação e racismo, que podem causar tensão e sofrimento. Acresce a distância e as dificuldades de comunicação que, por vezes, ainda subsistem entre a instituição escolar e as famílias dos/as estudantes de origem cigana. De facto, as oportunidades que a escola proporciona são deveras importantes para a melhoria das condições de vida das pessoas ciganas, e, muito

particularmente, das mulheres ciganas, na medida em que a escolarização, a formação e a qualificação potenciam a inserção no mercado de trabalho, a mobilidade social, bem como uma maior autonomização e capacitação da mulher (Magano e Mendes, 2014).

Embora a educação seja ainda um fator-chave e especialmente relevante para pessoas de meios sociais desfavorecidos, este estudo destaca a necessidade de refletirmos e agirmos de forma prospetiva e antecipatória. Não obstante o maior acesso dos/as ciganos/as ao ensino secundário e não obstante a resiliência de alguns, as desigualdades persistem, minando as oportunidades sociais e o futuro de muitas crianças e jovens ciganos/as. Por outro lado, também é verdade que a maior presença dos/as jovens ciganos/as nas escolas não tem significado um maior reconhecimento da sua identidade e da sua cultura (Garreta-Bochaca e Llevot-Calvet, 2021), quer no espaço escolar, quer no espaço social. Importa evitar que as pessoas ciganas continuem a ser apenas sujeitos de medidas, projetos e de políticas, tornando-se necessário capacitá-las e implicá-las nas várias fases do seu desenvolvimento, desde a conceção, implementação e avaliação das mesmas. Neste momento, estamos perante a geração mais escolarizada e a mudança está a acontecer e é possível que juntos possamos contribuir para que estas mudanças e transformações não sejam apenas superficiais, pontuais e pouco visíveis, mas que se tornem mudanças estruturais. Os/as jovens ciganos/as e os seus movimentos são e serão certamente os principais protagonistas desta transformação social em curso.

Retomando aqui uma segunda linha de força que atravessa esta análise, a partir de uma leitura global sobre as perceções reveladas pelos/as docentes e outros/as profissionais que atuam em meio escolar. Conclui-se que existe uma multidimensionalidade dos fatores de promoção do sucesso dos/as alunos/as ciganos/as, os quais se reportam ao trabalho de envolvimento da escola com as famílias e a comunidade envolvente, a qual tem de se transformar, com o objetivo de acolher e integrar alunos/as com um histórico de insucesso e absentismo escolar. Esta mudança refere-se à emergência de uma escola inclusiva, sendo necessário que a mesma se reorganize, em termos operativos, mas também estando consciente dos diversos obstáculos à progressão escolar dos/as aluno/as ciganos/as, dialogando com eles/as e com as famílias, valorizando as suas diversidades e especificidades culturais. Para tal suceder é imprescindível por um lado, que os/as professores/as tenham formação/conhecimento em história e cultura ciganas, e por outro, que seja disponibilizado acompanhamento e intervenção de técnicos/as, incluindo mediadores/as interculturais.

De facto, e para podermos compreender em toda a sua abrangência o fenómeno da continuidade *vs.* descontinuidade, insucesso *vs.* sucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as, torna-se necessário equacionar, pelo menos, três elementos-chave, tendo em vista uma formulação mais precisa e coordenada de uma política integrada de promoção do sucesso escolar destes/as alunos/as: i) o primeiro, prende-se com a formação/conhecimento dos/as docentes em história e cultura cigana, a qual parece ser importante para uma maior consciencialização coletiva no que se refere aos fatores de insucesso associados ao não envolvimento dos/as alunos/as e famílias nas questões escolares; ii) o segundo elemento, para além do

conhecimento sobre cultura cigana, tal assenta na valorização da componente relativa às práticas de inovação pedagógica, o que está intimamente ligado à experiência de trabalho direto com os/as alunos/as; iii) finalmente, o terceiro elemento diz respeito às características inclusivas dos agrupamentos escolares, que se relacionam com a gestão da interculturalidade, a presença de mediadores/as culturais, a aposta na educação intercultural de todos/as os/as alunos/as, bem como o incentivo à valorização dos seus conhecimentos culturais. Esta última característica, a qual podemos encontrar materializada nas escolas com selo intercultural ou que foram contactadas por entidades ENICC (Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas), destaca-se precisamente pela valorização da componente prático-pedagógica, a qual reflete a significativa transformação que as instituições têm de passar para se poderem renovar a si próprias e enfrentar os complexos desafios da contemporaneidade. O sucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as representa, deste modo, uma oportunidade e um convite para a transformação e a renovação de cada agrupamento escolar, bem como do sistema educativo no seu todo, um sistema educativo que se pretende inclusivo, inovador e reflexivo.

Em termos de limitações na análise que empreendemos, a natureza quantitativa desta abordagem não nos permitiu investigar, em profundidade, algumas das questões desveladas, e que constituem dimensões que a nosso ver merecem uma maior atenção em futuras abordagens a este fenómeno. Além disso, há a necessidade de incorporar novos fatores que ajudem a compreender melhor as perceções dos/as professores/as sobre a diversidade cultural: as diferenças existentes entre professores/as do ensino básico e secundário, a formação universitária de professores/as, a cultura institucional e o impacto das políticas educativas no trabalho docente são fatores que devem ser explorados em futuras pesquisas.

Uma terceira linha de força leva-nos a considerar, além dos enormes custos que acarreta para a sociedade portuguesa os baixos níveis de escolaridade da população cigana portuguesa, a pouca adequabilidade de propostas de emprego e de formação exige uma reflexão aprofundada sobre os vários fatores que concorrem para esta situação, assim como é necessário projetar possibilidades ajustadas e participadas de resolução da situação de desemprego vivida pelas pessoas ciganas e o pouco enquadramento nas estruturas oficiais de promoção de aumento de escolaridade e de empregabilidade (Mannila *et al.*, 2021). Tendo como pano de fundo a análise das perspetivas dos/as profissionais dos centros de emprego e/ou formação e dos Centros Qualifica, propõe-se uma reflexão tripartida. Em primeiro lugar, interessa reforçar, mais uma vez, a importância do envolvimento das pessoas ciganas nas tomadas de decisão que lhes possam dizer respeito. No campo da formação, importa conhecer quais os seus interesses em termos de conteúdos e quais as modalidades de avaliação que lhes permitam ter uma maior motivação e sucesso. Na área do emprego, convém perceber quais as áreas laborais mais adequadas às suas qualificações, competências, expectativas e características culturais, e que lhes podem ser mais apelativas. Além disso, parece-nos urgente investir na promoção de formação dirigida a profissionais que trabalhem directamente com pessoas ciganas. A proporção de profissionais com conhecimento sobre as características culturais e históricas das pessoas ciganas é bastante baixa, existindo, no entanto,

uma elevada predisposição para tal. Um melhor conhecimento recíproco poderá ajudar a reduzir o que Breimo e Baciú (2016) consideraram ser uma “desconfiança mútua” entre pessoas ciganas e funcionários/as e técnicos/as nesta área. Por fim, para que estas duas vertentes possam mais facilmente interligar-se entre si, será importante o contributo dos/as mediadores/as interculturais na construção desta ponte. Recorde-se que a sua presença é ainda bastante reduzida nestes contextos, embora seja reconhecida a sua relevância. Na terminologia de Putnam (2000), os/as mediadores/as funcionariam como capital social *bridging*, permitindo às pessoas ciganas irem além (*getting ahead*) da sua situação atual.

Uma quarta linha de força prende-se com a necessidade de enfatizar a relevância da ciência cidadã, que esteve presente em vários momentos do processo de pesquisa, envolvendo jovens estudantes, famílias, representantes de associações, mediadores, pastores, ativistas, câmaras municipais, juntas de freguesia, Projetos Escolhas e outros projetos locais, ONG, agrupamentos escolares, entre outros, em processos colaborativos que permitiram estabelecer pontes e alianças entre a universidade e a comunidade, um processo rico e mútuo de aprendizagem e de coprodução de conhecimento e revelador da inovação metodológica desta pesquisa. Acresce ainda que procurámos produzir materiais visuais no sentido de experimentar outras formas de transmissão partilhada de conhecimento, aliando alguma pesquisa visual (Jungnickel e Hjorth, 2014), com a necessidade de comunicar ciência a públicos não estritamente académicos. Um dos objetivos subjacente a este empreendimento prende-se com a necessidade de ultrapassar dificuldades em termos de comunicação e incorporação dos resultados da atividade científica nas políticas públicas, ou seja, continua a haver um desfasamento entre a produção académica e quem desenha as políticas públicas. Contudo a aliança entre a universidade e os cidadãos estabelecida no âmbito da Rede EduCig pretende superar essas dificuldades. Na verdade, as desigualdades escolares (e sociais) aqui abordadas não podem continuar a ser entendidas com base em perspetivas individualistas ou funcionalistas, como se tratasse de um *deficit* cultural grupal ou inerente ao indivíduo. Trata-se, outro sim, de crenças e práticas que continuam profundamente enraizadas, tais como a desafeição, desmotivação e desinteresse natural em relação à escola; ausência de aspirações em relação à escola; baixas expectativas dos docentes, a sua desresponsabilização; aconselhamento/encaminhamento dos estudantes para determinadas ofertas educativas com base em estereótipos culturais; é neste contexto que formulamos algumas recomendações no plano das medidas e políticas públicas capazes de reconhecer e suplantam fatores contextuais, estruturais e sistémicos, enraizados historicamente nas estruturas sociais. Atendendo às áreas de intervenção analisadas, na área da educação, propõe-se:

- a. “incluir a voz” das pessoas na definição de programas, estratégias, projetos e políticas educativas, para superar as desigualdades e a exclusão social;
- b. promover a diferenciação curricular, prestar uma maior atenção à diversidade no currículo e evitar a uniformidade nas estratégias de ensino;
- c. incluir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e a cultura cigana, assim como materiais pedagógicos e estabelecer contactos com as editoras

para que esses aspetos sejam, também, incluídos nos manuais escolares.¹ Neste domínio, as associações ciganas e ativistas poderiam prestar consultadoria nas escolas;

- d. melhorar a comunicação (no sentido de a tornar acessível, perceptível e próxima) com as famílias e incentivar a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar e comunitária;
- e. conceder uma outra relevância da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania no sentido de incluir conteúdos sobre direitos e deveres que constituem a base da formação dos/as cidadãos/ãs, destacando-se valores como a igualdade, a integração da diferença e os direitos humanos, bem como a igualdade de género entre as pessoas ciganas;
- f. reforçar os recursos humanos das escolas com pessoas ciganas, como técnicos/as, auxiliares de ação educativa e mediadores, sobretudo mediadoras, que poderiam estabelecer uma relação de maior proximidade com as adolescentes e jovens estudantes;
- g. promover com regularidade formação sobre diversidade cultural e interculturalidade, bem como sobre a história e a cultura cigana, especialmente dirigida a quem trabalha em escolas com estudantes ciganos/as;
- h. dar visibilidade e projeção a trajetórias de sucesso escolar de pessoas ciganas, que surgem como modelos a seguir, através de ações locais e de projetos nas escolas para minimizar o estigma sobre as pessoas ciganas;

Na área do emprego e formação:

- a. realizar campanhas apelativas nos *media* tradicionais e digitais, com testemunhos de pessoas ciganas que são empregadas e de empregadores que empregam trabalhadores/as ciganos/as;
- b. potenciar as características empreendedoras das pessoas ciganas e as suas capacidades de readaptação e resiliência (muito visíveis, por exemplo, nas suas capacidades de se reinventarem durante a pandemia, mobilizando as plataformas digitais), valorizando o seu potencial para o mundo trabalho;
- c. proporcionar incentivos às empresas e empresários locais que contratem pessoas ciganas.
- d. ativar a mediação intercultural para a empregabilidade e em contexto laboral;
- e. proporcionar formação aos/às técnicos/as de emprego e/ou formação profissional sobre questões ligadas à diversidade e interculturalidade, assim como sobre a história e a cultura cigana.

1 Em consonância com a Recomendação CM/Rec (2020)2 do Comissão de Ministros aos Estados membros sobre a inclusão da história dos ciganos e/ou nómadas nos currículos escolares e materiais didáticos, adotada pelo Comissão de Ministros em 1 de julho de 2020.

Referências bibliográficas

- Breimo, Janne Paulsen e Loreni Elena Baciú (2016), "Romanian Roma: an institutional ethnography of labour market exclusion", *Social Inclusion* 4, pp. 116-126, doi: 10.17645/si.v4i1.539.
- Council of Europe (2020), *Council of Europe Strategic Action Plan for Roma and Traveller Inclusion (2020-2025) [Romani]*, disponível em <https://rm.coe.int/coe-strategic-action-plan-for-Roma-and-traveller-inclusion-en/16809fe0d0>.
- Council of Europe (2020), *Recommendation CM/Rec (2020) 2 of the Committee of Ministers to Member States on the Inclusion of the History of Roma and/or Travellers in School Curricula and Teaching Materials*, disponível em https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016809ee48c.
- EduCig (2021), "Desafios, estratégias e medidas para uma maior igualdade na sociedade portuguesa", *Seminário Nacional: Ciganos Portugueses, Cidadania e Educação*, 12 e 13 de abril de 2021, Lisboa, CIES-Iscte.
- Emirbayer, Mustafa, e Ann Mische (1998), "What is agency?", *American Journal of Sociology*, 103 (4), pp. 962-1023.
- Garreta-Bochaca, J. e Llevot-Calvet, N. (2021), "Gypsy students in Catalonia (Spain): compensation with improvable cultural recognition", *Educacione Interculturale: Teorie, Ricerche, Pratiche*, (19) 1, pp. 18-34.
- Georgiadis, Fokion e Apostolos Zisimos (2012), "Teacher training in Roma education in Greece: intercultural and critical educational necessities", *Issues in Educational Research*, 22 (1), special issue in intercultural and critical education, pp. 47-59.
- Jungnickel, Katrina, e Larissa Hjorth (2014), "Methodological entanglements in the field: methods, transitions and transmissions", *Visual Studies*, 29 (2), pp. 136-145.
- Mannila, Simo, Anu Castaneda, Marianne Laalo e Hannamaria Kuusio (2021), "Participation in paid employment among the Finnish Roma", *International Journal of Roma Studies*, 3 (1), pp. 1-23.
- Mendes, Maria Manuela, Olga Magano e Ana Rita Costa (2020), "Ciganos portugueses: escola e mudança social", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 93, pp. 109-126, doi: 10.7458/SPP20209313546.
- Olga Magano e Maria Manuela Mendes (2014), "Mulheres ciganas na sociedade portuguesa: tracejando percursos de vida singulares e plurais", *Revista Sures*, 3, disponível em <https://revistas.unila.edu.br/index.php/sures/article/view/144>.
- Olga Magano e Maria Manuela Mendes (2016), "Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas ciganas", *Revista Configurações*, 18, pp. 8-26.
- Putnam, Robert D. (2000), *Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community*, Nova Iorque, Simon e Schuster.
- Velho, Gilberto (1999), "Projecto, emoção e orientação em sociedades complexas", em Gilberto Velho (ed.), *Individualismo e Cultura: Notas para Uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*, Rio de Janeiro, Zahar Editor, pp.15-37.

ANEXOS

Notas metodológicas

Em termos metodológicos, procurou-se seguir uma abordagem menos convencional, tendo-se mobilizado uma estratégia metodológica multimétodos, em que se conciliaram metodologias tão diversas, mas com potencialidades complementares, tais como métodos de pesquisa qualitativos, quantitativos e participativos.

O roteiro metodológico do projeto desenvolveu-se em duas fases principais. A primeira mais centrada no âmbito da investigação fundamental, com uma estratégia metodológica mista, e em que se mobilizou uma diversidade de instrumentos de recolha de dados, quer quantitativos, quer qualitativos, cujos procedimentos e objetivos são detalhados em seguida. A segunda, de carácter mais pragmático e mais orientada para a coprodução de soluções em termos de medidas e políticas públicas.

Inquéritos por questionário

Primeiramente, foram desenvolvidos e aplicados dois inquéritos por questionário, através da plataforma *online* Qualtrics. Um deles era dirigido a diretores/as e outros elementos das direções de agrupamentos escolares (AE), assim como a docentes das duas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, com o objetivo de captar as representações dos/as inquiridos/as acerca das pessoas ciganas e sobre a sua relação com o sistema de ensino. No âmbito deste questionário, foram inquiridas 819 pessoas, na sua maioria da Área Metropolitana de Lisboa (AML, n.^o=462; 72,4%) e as restantes da Área Metropolitana do Porto (AMP, n.^o=176; 27,6%).

O outro inquérito por questionário era dirigido a diretores/as e técnicos/as de emprego e/ou formação dos Centros de Emprego e Formação Profissional e dos Centros Qualifica. O propósito desse inquérito era o de captar as perceções e opiniões dos/as inquiridos/as acerca das características das pessoas ciganas que procuram estes serviços, sobre as propostas de formação e emprego e integração no mercado de trabalho, assim como sobre a ação destes serviços, principalmente ao nível do atendimento disponibilizado às pessoas ciganas. Foram inquiridos um

total de 67 profissionais dos Centros Qualifica, cerca de metade trabalhavam na AML (n.^o=35; 52,2%) e 47,8% na AMP (n.^o=32), e 252 profissionais dos Centros de Emprego e/ou Formação Profissional, na sua maioria da AML (n.^o=197) e os/as restantes da AMP (n.^o=55). Todo o processo de recolha de dados decorreu entre 16 de setembro de 2019 e 30 de abril de 2020.

Pesquisa qualitativa

De forma concomitante, acionámos práticas diferenciadas e flexíveis de pesquisa qualitativa, procurando estudar os fenómenos nos seus contextos naturais e captando, assim, o sentido e interpretação que as próprias pessoas lhes atribuem (Denzin e Lincoln, 2000; Guerra, 2006). Foram, então, mobilizadas uma diversidade de técnicas de recolha de dados, tais como as entrevistas, a observação etnográfica, os grupos focais e a análise documental.

Concretamente, realizaram-se 31 entrevistas semidiretivas a jovens ciganos/as que estavam a frequentar o ensino secundário, com idades entre os 15 e os 28 anos, residentes nas duas áreas metropolitanas, de Lisboa e do Porto. Realizaram-se, também, 15 entrevistas semidiretivas a técnicos/as de projetos locais de intervenção social e educativa, assim como a pastores evangélicos de origem cigana, também eles provenientes das duas áreas metropolitanas, de Lisboa e do Porto. Em complementaridade, realizou-se um trabalho de observação etnográfica centrado no quotidiano e nas rotinas escolares de dois jovens estudantes da AML.

Recorremos, ainda, aos grupos focais, que foram realizados em três momentos e com participantes muito diversos: um deles, com estudantes de origem cigana, outro com pais e ativistas, e um terceiro com professores/as, mediadores/as e técnicos/as.

Algumas das entrevistas e uma parte da pesquisa etnográfica foram conduzidas presencialmente, mas posteriormente, perante as condicionantes impostas pela pandemia de covid-19, reajustou-se a estratégia de recolha de dados e as entrevistas, os grupos focais e a observação etnográfica passaram a ser realizadas em formato *online*, através da plataforma *Zoom*.

Entrevistas semidiretivas

Relativamente às entrevistas realizadas, foi difícil mapear e identificar potenciais participantes, uma vez que existem poucos/as jovens ciganos/as que progridem para o ensino secundário e não existe informação oficial sobre a pertença étnica no sistema de ensino. Assim, a estratégia adotada para estabelecer contactos com potenciais entrevistados combinou quatro vias principais: i) contactos com adultos/as ciganos/as conhecidos por alguns elementos da equipa devido a projetos de investigação anteriores e com informantes privilegiados em entidades e instituições, como Projetos Escolhas ou agrupamentos de escolas; ii) referência em cadeia pelos/as próprios/as jovens entrevistados/as, através de uma metodologia “em

bola de neve”; iii) consulta da listagem pública de nomes de alunos/as ciganos/as no ensino secundário a quem foi atribuída uma bolsa de estudos por uma associação cigana e iv) pesquisa através de redes sociais.

O guião de entrevista englobava questões sobre a história de vida pessoal (nomeadamente os locais de residência e mobilidade, construção de família própria e trabalho), a caracterização e história da família de origem (em termos de escolaridade, ocupações profissionais, caracterização étnica), a relação com a escola (percurso escolar, experiências de discriminação), atividades de tempos livres e lazer (tais como práticas religiosas, associativas, desportivas, culturais e recreativas), expectativas futuras e opiniões sobre estratégias para melhorar a situação dos/as jovens ciganos/as na escola.

A recolha de informação decorreu entre julho de 2019 e junho de 2020. Inicialmente, todas as entrevistas foram realizadas presencialmente, geralmente em locais públicos como jardins e cafés. A partir de março 2020, devido à situação de saúde pública que obrigou à suspensão de deslocações e contactos, as entrevistas foram realizadas de forma digital, via plataforma *Zoom*.

Os dados recolhidos foram analisados, numa fase inicial, através de uma análise de conteúdo clássica (Bardin, 2011; Maroy, 1997), tendo por base as principais dimensões do guião de entrevista criado. Definiram-se, ainda, outras categorias e subcategorias, num processo de codificação misto. Posteriormente, as categorias mais relevantes para os objetivos específicos do estudo foram selecionadas e reanalisadas através de uma análise temática (Clarke, Braun, Terry e Hayfield, 2019), identificando os temas e subtemas que melhor caracterizam os fatores-chave mais determinantes para a continuidade escolar dos/as jovens ciganos/as. A análise dos dados foi realizada por dois codificadores independentes e posteriormente discutida em equipa alargada. Toda a análise de dados foi suportada pelo *software Maxqda*. Estes procedimentos foram também mobilizados na análise dos grupos focais.

Observação etnográfica

Relativamente ao acompanhamento etnográfico, este foi conduzido com o apoio de um guião de observação, cujas principais dimensões contempladas foram: a caracterização do bairro/contexto local de residência; trajetos casa-escola e saída da escola; contextos de sociabilidade e socialização extrafamiliares e extraescolares; caracterização do espaço doméstico; socialização e educação familiares; construção identitária; hábitos de estudo/aprendizagem; uso das tecnologias digitais.

A observação etnográfica foi selecionada como um dos instrumentos metodológicos por proporcionar uma perspetiva *bottom-up*, ou seja, de reconhecimento das perspetivas dos/as próprios/as alunos/as ciganos/as e de envolvimento dos/as mesmos/as no processo de pesquisa. Também por ser um método de recolha de informação que permite analisar as experiências e perceções das pessoas acompanhadas, através da cocriação de conhecimento em conjunto, que é, assim, devolvido às pessoas. Isto considerando que, no contexto do Projeto EduCig, o contacto

constante com os/as jovens possibilitou a criação de laços com os/as mesmos/as até um ponto em que a investigação passou a ser também do seu próprio interesse; ao longo da pesquisa, os/as jovens iam colocando questões sobre outros/as jovens, sobre as associações e/ou sobre a situação social das pessoas ciganas noutros territórios de Portugal.

Originalmente, estava previsto o acompanhamento etnográfico de quatro jovens, dois em cada uma das áreas metropolitanas e com representatividade dividida entre rapazes e raparigas. No entanto, entraves relacionados com o contexto da pandemia por covid-19 e/ou com as características dos/as próprios/as jovens acabaram por afetar este planeamento.

O trabalho de campo na AML foi iniciado em novembro de 2019, com o João e, depois, em março de 2020, com o participante Lucas. Uma vez que a pesquisa etnográfica da AML se iniciou antes da pandemia de covid 19, foi possível estabelecer relações de proximidade com os jovens por via de encontros presenciais. Com o período de quarentena, a partir de abril de 2020, estas relações transitaram para o formato *online*, em que as dificuldades técnicas e a pouca disponibilidade dos jovens (que passaram a assistir às aulas virtualmente) acabaram por dificultar um acompanhamento com periodicidade constante. Além disso, o estabelecimento do Estado de Emergência, por via da situação pandémica originada pela pandemia de covid-19, coincidiu com o momento previsto para o início do trabalho de campo na AMP. Neste caso, as relações de proximidade e confiança, tão importantes para o trabalho de campo etnográfico, acabaram por não ficar consolidadas, uma vez que as deslocações ao Porto foram canceladas, o que inviabilizou o estabelecimento de contactos e o acompanhamento etnográfico nesta zona do país. Em termos mais gerais, foram frequentemente reportadas, por parte das raparigas, razões de indisponibilidade para a observação etnográfica — que se equaciona poderem estar relacionadas com maior controlo social na exposição da sua privacidade. Antevendo receios relacionados com dissemelhanças em termos de sexo e de idade entre o investigador e as potenciais etnografadas, sugeriu-se, inclusive, que fosse uma investigadora mulher a realizar a observação etnográfica, mas ainda assim nenhuma rapariga se mostrou disponível para participar.

Face às condições descritas, acabaram por ser acompanhados dois jovens da AML, sendo que ambos participaram, anteriormente, nas entrevistas semidiretivas, não se conhecendo, no entanto, entre si. Os critérios para a escolha destes jovens prenderam-se, sobretudo, com o facto de frequentarem o ensino secundário, residirem na AML, e terem demonstrado disponibilidade e vontade em participar; provavelmente por via da relação de proximidade que se foi construindo através dos primeiros contactos, pois outros/as jovens foram questionados e não demonstraram interesse em participar, mesmo depois de alguma insistência por parte dos membros da equipa de investigação. Estes/as manifestaram, inclusive, algum desconforto pela ideia de serem acompanhados/as frequentemente, sobretudo durante os seus tempos livres. Além destes jovens, um terceiro foi acompanhado durante cerca de 2 meses, mas acabou por voltar atrás na sua decisão de participar no estudo devido a problemas familiares e habitacionais, que condicionaram fortemente a sua disponibilidade.

Assim, nesta pesquisa são retratadas as experiências de João, acompanhado desde novembro de 2019, e de Lucas, acompanhado a partir de março de 2020; sendo que o acompanhamento de ambos terminou no início de junho de 2020.

Devido às condicionantes já reportadas, provocadas pelo Estado de Emergência e pelas recomendações de isolamento social, a partir do meio do mês de abril, o acompanhamento etnográfico dos jovens passou a ser sobretudo virtual (nomeadamente através das redes sociais, que permitem o envio de mensagens e pela realização de chamadas de voz e com vídeo, pelas plataformas de *Whatsapp e Facebook*); o que justifica o facto de as descrições/observações associadas ao Lucas serem muitas das vezes mais reduzidas, quando comparadas às do João. Este acompanhamento baseou-se na troca de mensagens escritas e de voz com algumas questões relativas ao quotidiano diário, em chamadas de voz em que eram discutidos temas relacionados com a escola e na troca de conteúdos audiovisuais relacionados com trabalhos escolares, músicas, vídeos informativos e outros conteúdos digitais.

Os encontros presenciais foram realizados com uma periodicidade média semanal (1 a 2 vezes por semana), ainda que não existissem dias e/ou horas específicos definidos para acontecerem. Durante a fase em que o acompanhamento teve de ser feito à distância, através dos meios digitais, acabou por existir uma fragmentação horária maior e as interações, embora muitas vezes mais curtas, passaram a ser mais frequentes (2 a 3 vezes por semana).

Durante a fase presencial houve uma preocupação em observar os jovens nos espaços onde mais tempo costumavam despende, sobretudo na zona de localização da escola e de residência. Os encontros foram sempre informais e a informação foi sendo recolhida com base na observação, conversas casuais, conversas entre os jovens e terceiros, relatos dos jovens e ficheiros audiovisuais que iam sendo partilhados com o investigador. Com o passar do tempo tornou-se mais fácil agendar os encontros e conversas.

Como instrumentos de apoio à recolha de dados, foram utilizados uma câmara fotográfica e um diário de campo, no qual o investigador apontava rapidamente as principais ideias no final de cada contacto com os jovens, e o computador, que permitiu o acompanhamento virtual à distância. Não foi utilizado um gravador de voz para manter a naturalidade da relação entre investigador e o investigado, e de forma a não criar constrangimentos nem qualquer tipo de preparação prévia em termos de discurso por parte dos jovens, valorizando-se, assim, a espontaneidade das ações e elocuições.

Grupos focais

A realização dos três grupos focais baseia-se nas fases de pesquisa anteriores, pois pretendia discutir os principais resultados das entrevistas e da observação etnográfica, realizando um diagnóstico em termos de necessidade de formação escolar e/ou profissional ajustados ao perfil de jovens ciganos/as. Pretendia, ainda, clarificar opiniões e pontos de vista patentes nos resultados anteriormente recolhidos,

para melhor se apontarem diretrizes para o desenho de propostas formativas adequadas aos jovens que abandonaram precocemente o sistema de ensino.

Nesse âmbito, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. aferir dificuldades percebidas nos percursos escolares de estudantes ciganos/as em termos de insucesso, falta de apoio logístico, razões de desmotivação e abandono, discriminação;
2. discutir as razões que permitiram a certos jovens a continuidade dos percursos escolares além do 9.º ano;
3. identificar as necessidades formativas de profissionais que trabalhem com jovens ciganos/as (professores/as, técnicos/as de programas/projetos);
4. identificar fatores críticos e práticas de sucesso ao nível dos processos de escolarização;
5. aferir as características, formato e conteúdos mais pertinentes no desenho de um programa de formação certificado e com equivalência ao 12.º ano, dirigido a estudantes ciganos/as com trajetórias escolares interrompidas antes da conclusão do ensino obrigatório.

Devido ao surgimento da pandemia provocada pela covid-19 e às restrições decorrentes da imposição do Estado de Emergência que vigorava à época, houve a necessidade de ajustar a estratégia de recolha de dados inicialmente planeada e todos os grupos focais foram realizados em formato *online*, através da plataforma *Zoom*.

Tal como na observação etnográfica, foi difícil obter a adesão dos participantes que estavam selecionados, principalmente para o grupo focal dos jovens, que acabou por contar apenas com 3 participantes, 2 dos quais já tinham sido entrevistados na fase anterior de pesquisa.

Os três grupos focais tiveram a seguinte composição:

- Grupo 1 — jovens do ensino secundário e no 1.º ano do ensino superior com percursos escolares e de vida contrastantes.
- Grupo 2 — famílias com situações de vida contrastantes e com filhos a frequentarem o ensino secundário, mediadores/as escolares, ativistas e associativistas com experiência de intervenção com jovens estudantes.
- Grupo 3 — técnicos de projetos (Escolhas e outros de base local) que trabalham diretamente com jovens estudantes nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto e com bom enraizamento e trabalho continuado junto das pessoas ciganas, professores de escolas com presença de alunos/as ciganos/as no ensino secundário e de escolas TEIP.

Investigação colaborativa e práticas de coprodução

A triangulação da informação recolhida na primeira fase alimentou a segunda fase do projeto, de carácter mais enraizado no terreno, recorrendo-se a práticas de pesquisa de carácter participativo e colaborativo, que envolveram os/as investigadores/as da



Figura A.1 Metodologias e técnicas de pesquisa mobilizadas

equipa e outros participantes, que trabalharam em conjunto, no sentido de encontrar e produzir soluções sobre como promover o sucesso e continuidade escolar de estudantes ciganos/as no ensino secundário e superior. Assim, esta investigação-ação participativa concentra-se na mudança social que promove práticas de partilha de conhecimentos e assenta num ciclo iterativo de pesquisa, ação e reflexão, capacitando os/as participantes para a ação e transformação. Neste âmbito, recorreu-se a uma variedade de métodos diferentes, tanto qualitativos, quanto quantitativos, procurando-se auscultar uma pluralidade de vozes e mobilizar práticas de coprodução de conhecimento com os participantes do estudo. No fundo, pretendeu-se melhorar a participação e o envolvimento cívico, principalmente de jovens estudantes, em assuntos públicos, para que ganhem mais autonomia e flexibilidade, sendo este um processo mútuo de aprendizagem, que procura promover inovação e transformação social.

Uma das metas mais relevantes desta segunda fase do projeto passou pela co-construção de conhecimento, envolvendo em várias fases do projeto os jovens estudantes, as famílias e *stakeholders* muito diversos, tendo sido possível concretizar às seguintes atividades: i) estabelecimento e implementação de uma rede de carácter colaborativo entre universidades, ONG, associações, serviços públicos, juntas de freguesia, agrupamentos escolares, ativistas ciganos, entre outros; ii) realização de uma formação certificada *online* para professores/as sobre a cultura, história e modos de vida das pessoas ciganas; iii) coconstrução de um *currículo* que certifica em termos escolares e/ou profissionais (com o ensino secundário) os/as jovens que abandonaram precocemente o sistema de ensino; iv) realização de *workshops* sobre a diversidade e diálogo intercultural em escolas das duas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto e dirigidos a estudantes e a docentes; v) produção de um

documentário, envolvendo a equipa de investigação, os/as jovens, familiares e alguns/mas técnicos/as que participaram no estudo.

Referências bibliográficas

- Denzin, Norman K. e Yvonna Lincoln (2006), *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*, Porto Alegre, Artmed.
- Guerra, Isabel Carvalho (2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e Formas de Uso*, Estoril, Principia.
- Maroy, Christian (1997), “A análise qualitativa de entrevistas”, em Luc Albarello *et al.* (ed.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, pp. 117-155.
- Bardin, Laurence (2011), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- Clarke, Victoria, V. Braun, G. Terry, e Nikki Hayfield (2019), “Thematic analysis”, em P. Liamputtong, *Handbook of Research Methods in Health and Social Sciences*, Singapura, Springer, pp. 843-860.

Anexo 2

Guião de entrevista aos/às estudantes ciganos/as a frequentar o ensino secundário

- N.º da entrevista
 - Nome do/a entrevistado/a
 - Apelido/nome entre os ciganos
 - Nome do(s)/a(s) entrevistador/a(es)
 - Data
 - Local de realização
 - Pessoas presentes
 - Duração
 - Observações
 - Nome do ficheiro
- Ano escolaridade:
Curso:

1. Lugares e mobilidade

1. Quando e onde nasceste?
2. Em que lugares viveste? Vivias com quem?
3. E agora: onde vives e com quem?
4. Em que lugar gostaste mais de viver? Porquê?

2. Escola

1. Relação com a escola

1. Frequentaste a creche e o jardim de infância? Quais? (Nomes) das instituições?
2. Entraste com que idade na escola?
3. Em que escolas estudaste?
4. Sempre andaste em escolas públicas?
5. O que fazias quando não estavas na escola e depois das aulas? Depois da escola, quanto tempo estudavas por dia?

6. Estás a estudar no ensino secundário regular ou profissional?
7. Em que ano?
8. Qual o curso? Porquê? Houve influência de alguém? Família?
9. Tens algum/a professor/a que te marcou e que seja uma referência para ti?
10. O/a psicólogo/a ou alguém sugeriu esse curso?
11. Quem é o teu encarregado de educação?
12. Tens um tutor? O que achas dele/a? Faz diferença ter este apoio? Em quê?
13. Vais à escola todos os dias? A todas as aulas? Porquê?
14. Alguma vez tiveste de deixar de estudar por alguma razão? Com que idade? Porquê? O que te fez regressar à escola?
15. No caso de teres abandonado a escola por algum tempo o que fazias durante o dia? Costumavas ajudar alguém? Quem? Trabalhavas? Recebias algum dinheiro?
16. Onde costumavas fazer as tuas refeições: preparas em casa ou comes na cantina?
17. Como vais para a escola? A pé, de transportes, de carro? Com quem?
18. O que mais gostas na escola? O que menos gostas?
19. Qual é a importância da escola?
20. Qual é a disciplina que gostas mais? Qual é a disciplina que gostas menos?
21. Qual é a disciplina onde tens maior facilidade? Qual é a disciplina em que sentes mais dificuldades? Tens algum apoio extraescolar?
22. Tens atividades extracurriculares? Quais?
23. O que gostarias que fosse ensinado na escola?
24. Achas que faltam nos manuais e conteúdos das aulas algumas referências à história e cultura cigana?
25. Tens tido aproveitamento escolar? Passado de ano sem negativas?
26. Repetiste algum ano? Qual e com que idade? Razões.
27. Na escola sabem que és cigano?
28. Na tua turma há outros jovens ciganos? Quantos e quem são? E noutras turmas, quantos e em que anos?
29. Convives com jovens não ciganos na escola? E fora da escola? Onde? O que fazem?
30. Tens algum vizinho ou familiar a frequentar a tua escola? Na mesma turma?
31. Que apoio tiveste por parte da tua mãe, pai e outros familiares? Eles ajudavam-te e ajudam-te nos TPC?
32. Como é que os outros familiares veem o facto de estares a estudar?
33. Como é que os outros ciganos veem o teu percurso escolar? Dizem-te para continuar ou para sair?
34. Os teus pais têm tido algum apoio económico para te ter na escola? Alguma instituição os ajudou? Tens ação social escolar e qual o escalão?
35. Está a ser difícil? Estão a passar por necessidades?
36. Recebeste algum prémio ou o teu desempenho foi reconhecido?
37. Até que ano pretendes estudar? Queres seguir para o ensino superior e porquê? Que curso? Que profissão pretendes desempenhar?

38. Porque achas que a maioria dos ciganos portugueses não chega ao ensino secundário e superior?
39. O que pode ser feito para melhorar a situação dos ciganos na escola?

2. Discriminação na escola

1. Já experienciaste alguma situação discriminatória? Quando, em que ano? Por parte de quem? Como te sentiste?
2. Acha que os ciganos são discriminados na escola? Porquê?
3. Na escola, em que contextos e situações há mais discriminação (Nas salas de aula? Nos espaços de recreio e cantina? Nas atividades escolares?)?
4. O que se poderia fazer para que essas situações não acontecessem?

3. História da família de origem

1. Os teus pais são os dois ciganos? E os teus avós?
2. Os teus pais estudaram? Até que nível?
3. Os teus avós estudaram? Até que nível?
4. Qual o nível de escolaridade mais elevado dentro da tua família?
5. Tens irmãos ou irmãs? Quantos? Quem foi o irmão/irmã que estudou mais e até que ano? Porquê?

4. História familiar

1. És casado ou já foste?
Se for casado/a: companheiro/a cigano/a? Com que idade casaste? Foi um casamento cigano? Casaste segundo a lei cigana? Casamento civil e religioso? Como se chama o/a teu/tua companheiro/a? Casou-se contigo com que idade? Era cigano/a, de pai e mãe? Está a estudar? Em que ano? Que profissão tinha/tem?
2. Estás pedido/a? Pretendes casar? Com que idade? Casarias com um/a não cigano/a?
3. Gostavas que ela/ele tivesse mais estudos? Porquê?
4. Tens filhos? Quantos e idades? Quem toma conta do/s teu/s filho/s enquanto estás na escola?
5. Tens como projeto de vida ter filhos? Com que idade gostarias de ter o 1.º?
6. Gostarias que os seus filhos estudassem até que nível?

5. Tempos livres e lazer

1. Como costumavas passar os tempos livres? E com quem?
2. Quantos livros lês num mês? Lês jornais? Frequentas bibliotecas?
3. Quantos livros escolares tens em casa (estimativa)?

4. Quantas vezes num mês vais ao cinema, teatro, concertos, ou outros espetáculos de música cigana e outra — qual?
5. Costumas ir a festas? Familiares ou não familiares?
6. Costumas ir a centros comerciais? O que fazes aí?
7. Tens *internet* fixa e/ou móvel? Que redes sociais costumavas usar mais? Para quê? Com quem comunicas mais via redes sociais?
8. Tens um endereço de *e-mail*? Com que frequência usas? Para quê?
9. Tens um telemóvel próprio? Com que frequência usas? Para quê?

6. Religiosidade/práticas religiosas

1. Tens alguma religião? Qual? Porquê? De que modo essa religião influencia a tua vida? A religião e o pastor motivam-te a estar na escola?
2. Foste batizado? Quando? Por qual religião?
3. Quem foram os teus padrinhos? São ciganos? Foram importantes na tua vida? Influenciaram o teu percurso escolar?

7. Práticas associativas, desportivas, culturais e recreativas

1. Estás ligado a alguma associação cigana ou não cigana? Tipo de participação?
2. Estás ligado a algum projeto de voluntariado? Em que consiste?
3. Estás ligado a alguma associação de estudantes? Qual o envolvimento?
4. Conheces alguma associação cigana?
5. O associativismo cigano valoriza e promove a importância da escola entre os ciganos?

8. Trabalho e fontes de rendimento

1. Qual é a profissão dos pais?
2. Para além de estudares, desempenhas alguma atividade ou ocupação que te permita ganhar algum dinheiro?
3. Ajudas os teus pais?
4. Já alguma vez procuraste trabalho? Tiveste algum trabalho? Se sim, qual?
5. Como concilias as duas coisas?
6. Em algum momento da sua vida a tua família teve que pedir algum tipo de apoio ao Estado? Recebe apoios como abonos, subsídios de doença, RSI ou outros?

9. Conhece algum outro aluno cigano que esteja a frequentar o ensino secundário? Tem os contactos ou poderia falar com eles?

10. Impacto da pandemia

Na vida escolar

1. Há quanto tempo estás sem ir à escola? Do que sentes mais falta?
2. Tens aulas *online*?
 - a. Tinhas forma de aceder às aulas (Qual — *tablet*, computador, telemóvel)? Se não, arranjaste solução?
 - b. O acesso que tens à *internet* tem limites? Permite-te fazer o que precisas? (qualidade, rapidez)
 - c. Tens de partilhar o dispositivo com o qual tens acesso às aulas com alguém? (se sim, com quem? Como organizam a partilha?)
 - d. Em que plataforma tens aulas e falas com professores?
 - e. Como é o teu horário escolar agora (e em comparação com o que era antes)?
 - f. Tens aulas de todas as disciplinas?
 - g. Como funcionam as aulas? (expositivas, outro formato? Duração? Que tipo de materiais te fornecem? (vídeos, documentos visuais, eventual pedido para visionamento da telescola)
 - h. Como é que os professores te acompanham nos trabalhos? De que forma permitem que coloques dúvidas e como respondem?
 - i. Tens contacto com os teus colegas de turma? Como? O que fazes com eles (conversar, trabalho, jogos)
 - j. Gostas de ter aulas assim? O que é para ti mais fácil/ difícil?
 - k. Tens alguém que te ajude em casa com questões técnicas (de acesso às plataformas por exemplo)? E com questões das matérias?
3. Em que divisão da casa tens as aulas/estudas? Estás sozinho nessa divisão? (se não, que dificuldades encontras?)
4. Os professores pedem trabalhos de casa/avaliações? Individuais ou coletivas? Achas que tens mais trabalhos agora? O modelo de avaliação mudou (em que sentido)?

Na vida familiar

1. O que mudou na tua família com a pandemia?
 - a. Houve impacto em termos de trabalho?
 - b. Em termos de encontros familiares? (convívio, festas)
 - c. E em relação a idas ao culto?
2. Passaram ou estão a passar por dificuldades? De que tipo?
3. Receberam apoios adicionais nesta fase? Por parte de quem/que instituição? Em que consistem esses apoios?

4. Alguém em tua casa ficou doente? (quem? Como lidaram com a situação?)

Na vida pessoal

1. O que tens feito durante o isolamento social?
 - a. Quanto tempo em média passas agora nas redes sociais? (E em quais?)
2. Sais à rua? Para fazer o quê?
3. Tens contacto com os teus amigos? Se sim, através de que meios? O que fazem juntos?
4. E com os teus outros familiares (primos, tios)? Através de que meios e o que fazem?

Anexo 3

Workshops em escolas

Local	Alunos	Turmas	Frases elaboradas pelos/as estudantes "O QUE APRENDI"
Vila Nova de Gaia		6.ºH, componente de Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> - Devemos integrar os outros mesmo que tenham opiniões e gostos diferentes e etnias diferentes das nossas. - Devemos respeitar todos os ciganos e devemos brincar com eles, porque alguns são bem humildes. - Devemos tratar todas as pessoas de igual forma. - Os ciganos também são humanos! - Achamos que os ciganos merecem ser respeitados na comunidade como qualquer pessoa.
		6.ºG, disciplina de Reforço de Direção de Turma	<ul style="list-style-type: none"> - Não julgues as pessoas antes de conhecer. - Todas as crianças têm que se sentir bem a estudar na escola. - Todas as pessoas são diferentes, mas todos temos sonhos. - Devemos ajudar os colegas a integrarem-se na turma, seja como forem. - Devemos respeitar todas as crianças para que possam concretizar os seus sonhos na escola.
		6.ºE, componente de Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> - Que não devemos julgar as pessoas pela aparência. - Que todos somos iguais e devemos tratar toda a gente da mesma forma. - Aprendi que se deve valorizar todos. E lembrarmo-nos que os ciganos também têm sonhos. - Não se deve julgar as pessoas e que nós somos todos iguais

		6.ºF, componente de Cidadania,	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendi diversas formas de incluir e fazer com que todas as pessoas se sintam incluídas independentemente da sua cultura/nacionalidade. - Aprendi que devemos respeitar as pessoas. - Aprendi que não interessa as etnias. A gente tem de tratar todos bem.
Cerco	10	11.º E, do ensino profissional (Desporto)	<ul style="list-style-type: none"> - A etnia não define capacidade. - Independentemente da etnia, temos todos o direito a sonhar.
	19	11.º F, do ensino profissional (mista, Turismo/Eletrónica, Automatização e Computadores)	<ul style="list-style-type: none"> - A raça não define a pessoa. - Não importa quem somos, todas as metas são possíveis. - É muito importante não discriminar ninguém pela sua raça, maneira de ser.
	14	11.º B, do ensino regular	<ul style="list-style-type: none"> - Somos todos diferentes e só quando aceitarmos essas diferenças é que conseguiremos conviver em sociedade. Esta atividade foi útil para interligar um pouco mais as pessoas que constituem a sociedade.
	21	11.º A, do ensino regular	<ul style="list-style-type: none"> - Num mundo perfeito todos devemos ter igualdade de oportunidades desde pessoas de etnia cigana até às pessoas negras, tanto na educação, como no mundo do trabalho. - A etnia não é uma limitação desde que se tenha o sonho, e ninguém o pode impedir de se realizar. -Somos todos iguais e na nossa escola existem vários casos de etnias diferentes, e assim percebemos e entendemos essas pessoas de melhor forma. - Neste mundo, somos todos iguais, e devemos ter todos as mesmas oportunidades. - Aprendi que a etnia cigana ainda é muito discriminada, mais do que eu sabia e também que no trabalho não deveria haver essa discriminação. - Acho que deviam abordar mais as dificuldades que os ciganos têm com os colegas de turma ou escola, pois sinto que por estarem sempre em grupos (os ciganos) não se integram com o resto das pessoas ao seu redor.
	19	11.º C, do ensino regular	<ul style="list-style-type: none"> - O ensino deve ser para todos, sem entraves às etnias. - A discriminação é a única arma dos ignorantes. - Independentemente da etnia, o futuro da humanidade é inevitável e maleável. - Não sonhes só a preto e branco, permite que os teus sonhos tenham cor. - O ensino é uma forma de englobar todas as pessoas, abrindo portas aos seus sonhos.

Amadora	19	10.º do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendi algumas coisas que eu não sabia, como por exemplo: sobre as condições socioeconómicas e também sobre a cultura cigana. - Que podiam existir pessoas com duas etnias diferentes. - Que a comunidade cigana não é toda igual. - Que nem todos os ciganos são iguais e que a comunidade cigana sofre por várias coisas, nomeadamente racismo e discriminação. - Que não devemos julgar as pessoas pela sua etnia, religião e ver mais do que uma simples aparência.
Mira Sintra	18	10.º profissional TGPSI (Técnico/a de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos)	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendi sobre a história dos ciganos e várias curiosidades sobre eles, língua, atores que são de origem cigana, o Holocausto. - Aprendi que os ciganos não são pessoas marginais, porque eles sofreram muita discriminação.
Mira Sintra	20	10.º profissional TAE / TAS (Técnico/a de Ação Educativa / Técnico/a Auxiliar de Saúde)	<ul style="list-style-type: none"> - Não sabia que os ciganos também estavam no Holocausto. - Aprendi sobre a origem do povo cigano.
Oeiras	20	10.º C profissional Desporto	<ul style="list-style-type: none"> - Porque eu sofri um pouco por ser mais gorda do que as outras pessoas e agora sinto-me um pouco melhor. - A atividade foi útil porque percebemos como relacionar com outras pessoas de outras culturas. - Acho que me consigo relacionar muito bem com as outras pessoas desde sempre. - Porque percebemos que não somos os únicos. - Aprendi a ver as coisas de outra maneira. - Percebi mais o outro e que não se deve julgar as pessoas pelos aspetos.

Ciganos/Roma e Educação

Embora haja um número crescente de jovens ciganos nas escolas públicas portuguesas, as estatísticas continuam a revelar uma sub expressão da sua presença no ensino secundário em Portugal. Perante esta constatação, ousamos interrogar a realidade, mobilizando processos de investigação-ação e práticas colaborativas e de coprodução de conhecimento, centrando o nosso olhar em 3 dimensões-chave:

- i) os fatores determinantes que se colocam às trajetórias de continuidade (e sucesso) escolar dos(as) estudantes ciganos(as);
- ii) as perspetivas dos profissionais que trabalham nas instituições escolares e nos serviços públicos de formação e emprego sobre as pessoas ciganas e sobre a ação institucional nestes domínios;
- iii) e de que modo a Academia pode contribuir para o desenho e implementação de medidas e políticas públicas mais equalitárias.

Apesar das mudanças evidenciadas neste estudo e pese embora estarmos perante a geração mais escolarizada, também é verdade que as desigualdades sociais e escolares continuam a persistir, sendo necessário garantir um maior investimento público na educação e formação destes jovens. De outro modo, as oportunidades reais de transição para o ensino superior e sobretudo para o mercado de trabalho serão sempre muito limitadas e bloqueadoras do seu futuro.

Maria Manuela Mendes, é socióloga, professora de sociologia no Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa (ISCSP-UL) e investigadora integrada no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte) do Instituto Universitário de Lisboa (Iscte-IUL.)

fct

Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

editora
**MUNDOS
SOCIAIS**

cies _iscte

Centro de Investigação
e Estudos de Sociologia

ISBN 978-989-8536-85-3



9 789898 536853