



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

A Educação para as Mulheres Ciganas:
Perceções sobre o Percurso e Sucesso Escolar

Maria Beatriz Martins das Neves

Mestrado em Serviço Social

Orientador:
Doutor Pablo Álvarez-Pérez,
Professor Associado, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2024



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

A Educação para as Mulheres Ciganas:
Perceções sobre o Percorso e Sucesso Escolar

Maria Beatriz Martins das Neves

Mestrado em Serviço Social

Orientador:
Doutor Pablo Álvarez-Pérez,
Professor Associado, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2024

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço ao Professor Doutor Pablo Álvarez-Pérez por me orientar e apoiar neste processo desafiante, pela sua disponibilidade e contribuições valiosas, que foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

À minha mãe, que acredita mais em mim do que eu mesma, que me apoiou neste período e em todas as outras fases da minha vida. Em ti aprendi a importância do esforço e persistência e, se neste momento estou a escrever isto, é graças a ti.

À Rita, a minha irmã e melhor amiga, que entre sessões de choro e de estudo me motivou a terminar este ciclo, e que estará sempre comigo. E ao Sérgio, pela sua presença e paciência, por ser uma constante na nossa vida.

Um obrigado sem fim ao Tomás, que mesmo sem saber me ajudou todos os dias, apenas por estar presente. Pelos encontros em cafés para escrever a tese, pelos pequenos atos de carinho que nunca deixaste de ter comigo e por limpares as minhas lágrimas em momentos de desespero. És a minha pessoa.

Aos meus avós, que mesmo sem compreenderem o que é uma dissertação de mestrado, me deram todo o carinho e suporte. Obrigada por estarem sempre comigo e por serem os meus maiores fãs.

Agradeço à Vi por acreditar em mim e nas minhas capacidades, por me dar a força que muitas vezes me faltou. A nossa amizade será sempre a melhor coisa que retiro destes cinco anos no Iscte. És o futuro que Serviço Social merece e espero acompanhar o teu percurso sempre de perto.

Aos meus amigos – Mónica, Juqs, Joana e Tiago – por me darem sempre um espaço para desanuviar nos momentos mais difíceis. Que mesmo longe me deram um apoio incondicional, sou grata por vos ter comigo.

Finalmente, agradeço à Associação Techari e às participantes deste estudo, por me terem recebido com tanta generosidade. A vossa colaboração e partilha de experiências foram essenciais para a conclusão deste trabalho, e sou grata pela confiança e disponibilidade que demonstraram.

Resumo

A presente dissertação explora as desigualdades educacionais enfrentadas pela comunidade cigana, com ênfase nas experiências das mulheres ciganas. Embora a sociedade contemporânea tenha evoluído em diversos aspectos, essas transformações não beneficiam todos de forma equitativa, sendo as mulheres ciganas particularmente afetadas no contexto educacional. A investigação visa identificar os fatores que influenciam os percursos escolares destas mulheres, com foco em determinantes individuais, familiares, institucionais e culturais. Ademais, são analisadas diferenças geracionais que indicam mudanças nas expectativas e uma possível evolução no acesso à educação. Os resultados desta pesquisa têm implicações importantes para o Serviço Social, destacando a necessidade de uma intervenção sensível às especificidades culturais e às experiências das mulheres ciganas no sistema educativo.

Neste âmbito, realizaram-se doze entrevistas presenciais com mulheres ciganas, divididas entre seis jovens (16-29 anos) e seis adultas (30-55 anos), com o apoio da Associação Techari e das suas mediadoras socioculturais, que facilitaram o acesso ao terreno e promoveram um ambiente de confiança. Esta abordagem qualitativa permitiu recolher dados que refletem as suas vivências e perceções em relação à educação.

Palavras-chave: Comunidade Cigana, Cultura, Educação, Sucesso Escolar; Serviço Social.

Abstract

This dissertation explores the educational inequalities faced by the gypsy community, with an emphasis on the experiences of gypsy women. Although contemporary society has evolved in several aspects, these transformations do not benefit everyone equally, with Roma women being particularly affected in the educational context. The research aims to identify the factors that influence these women's educational paths, focusing on individual, family, institutional and cultural determinants. Furthermore, generational differences are analyzed and indicate changes in expectations and a possible evolution in access to education. The results of this study have important implications for Social Work, highlighting the need for an intervention sensitive to the cultural specificities and experiences of Roma women in the educational system.

In this context, twelve face-to-face interviews were carried out with gypsy women, divided between six young people (16-29 years old) and six adults (30-55 years old), with the support of the Techari Association and its sociocultural mediators, who facilitated access to the field and promoted an environment of trust. This qualitative approach allowed us to collect data that reflect their experiences and perceptions in relation to education.

Keywords: Gypsy Community, Culture, Education, School Success; Social Work.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice de Figuras e Tabelas	iv
Introdução	1
Capítulo I – Revisão de Literatura	3
1.1. Realidade Escolar da Comunidade Cigana em Portugal	3
1.2. Educação e Cultura Cigana	4
Capítulo II – Enquadramento Teórico	7
2.1. A Educação e o (In)Sucesso Escolar enquanto Conceitos	7
2.1.1. Teorias Explicativas do Insucesso Escolar	8
2.1.2. Fatores Protetores e de Risco para o Sucesso Escolar	9
2.2. Serviço Social na Educação	11
Capítulo III – Métodos	13
3.1. Objeto de Estudo	13
3.2. Objetivos	14
3.3. Campo Empírico: Universo e Amostra	14
3.4. Lógica e Estratégia de Investigação	15
3.5. Técnica de Recolha de Dados	16
3.6. Técnica de Análise dos Dados	17
3.7. Constrangimentos e Limitações	17
Capítulo IV – Análise e Discussão dos Resultados	18
4.1. Caracterização Sociodemográfica da Amostra	18
4.1.1. Nível de Escolaridade	19
4.2. Fatores Individuais	20
4.2.1. Variáveis Cognitivas	20
4.2.2. Variáveis Sociais	21
4.2.3. Variáveis Motivacionais	23
4.2.4. Variáveis Comportamentais	25
4.3. Fatores Familiares	25
4.3.1. Práticas Educativas Familiares	26
4.3.2. Envolvimento e Expetativas dos Pais face à Educação	26
4.3.3. Nível de Escolaridade dos Pais	28

4.3.4. Situação Socioeconómica	29
4.4. Fatores Institucionais/Escolares	29
4.4.1. Atitudes e Práticas dos Professores	30
4.4.2. Políticas e Apoios Educativos	30
4.4.3. Ambiente e Dinâmicas Escolares	31
4.5. Cultura Cigana e Identidade de Género	32
4.5.1. Papéis e Expetativas de Género	33
4.5.2. Casamento e Maternidade Precoce	34
4.5.3. Valores e Tradições Culturais Ciganas	35
4.6. Diferenças Geracionais	36
Conclusão	38
Referências Bibliográficas	40
Anexos	47
Anexo A – Guião de Entrevista	47
Anexo B – Consentimento Informado	49
Anexo C – Categorias de Análise	50
Anexo D – Fatores Individuais	51
Anexo E – Fatores Familiares	51
Anexo F – Nível de Escolaridade da Amostra e dos Pais	52
Anexo G – Fatores Institucionais/Escolares	52
Anexo H – Cultura Cigana e Identidade de Género	53

Índice de Figuras e Tabelas

- Figura 1.** Conexão entre Variáveis Sociais e Outros Códigos
- Figura 2.** Conexão entre Variáveis Motivacionais e Outros Códigos
- Figura 3.** Conexão entre o Envolvimento e Expectativas dos Pais face à Educação e Outros Códigos
- Figura 4.** Conexão entre o Ambiente e Dinâmicas Escolares e Outros Códigos
- Figura 5.** Conexão entre Papéis e Expectativas de Género e Outros Códigos
- Tabela 1.** Caraterização da Amostra

Introdução

Segundo Jourová (2019), a comunidade cigana constitui o maior grupo minoritário étnico da Europa, apresentando uma forte representatividade numérica em Portugal, estimando-se a sua radicação desde o século XV (Mendes *et al.*, 2014). Contudo, este grupo não fora até hoje oficialmente reconhecido como minoria nacional ou étnica (Caetano *et al.*, 2021), podendo resultar em representações incorretas e limitadas, impactando negativamente a vida desta comunidade (Taylor, 1988, citado por, Mendes *et al.*, 2014).

Identificam-se diferentes dimensões nas quais membros da comunidade cigana podem enfrentar desigualdades, sendo que esta investigação se irá focar na área educacional. Desta forma, quando se observa o sucesso escolar da população cigana no sistema educativo português, este não acompanha as tendências da restante sociedade portuguesa (FRA, 2022). O fenómeno da baixa escolaridade torna-se mais preocupante entre as mulheres ciganas, que maioritariamente apresentam competências ao nível do ensino básico (Mendes *et al.*, 2014).

Neste sentido, definiu-se como Questão de Investigação do presente trabalho: “De que forma as mulheres da comunidade cigana percecionam, em retrospectiva, o seu percurso e sucesso escolar?”. Assim, pretende-se estudar a relação entre a Educação e a Comunidade Cigana, especificamente no caso das mulheres ciganas, e considerando os diversos sistemas envolvidos – individual, familiar, institucional e cultural. Considerando a relevância da educação formal para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, o objeto de estudo aqui retratado foca-se nos desafios enfrentados pelas mulheres ciganas aquando do seu percurso escolar. Pretende-se igualmente realizar uma comparação geracional, procurando-se compreender se existem diferenças neste contexto educacional. Ademais, a partir da perspetiva ecológica e reconhecendo o papel do Serviço Social, pretende-se compreender de que forma os/as assistentes sociais nas escolas podem intervir nos desafios identificados.

Desta forma, definiu-se como objetivo geral a compreensão dos determinantes individuais, familiares, institucionais e culturais que influenciam o sucesso educacional das mulheres ciganas, analisando eventuais diferenças geracionais e identificando contributos para a intervenção do Serviço Social no contexto educativo. A par deste, identificaram-se cinco objetivos específicos, nomeadamente: (1) Identificar os fatores individuais que impactam o sucesso escolar das mulheres ciganas, de acordo com as suas próprias perspetivas; (2) Compreender qual o papel das estruturas familiares na educação formal das mulheres ciganas; (3) Analisar o impacto das instituições escolares na experiência escolar das mulheres ciganas; (4) Compreender de que forma a identidade cultural cigana feminina impacta a experiência

educacional destas mulheres; e (5) Explorar as possíveis diferenças geracionais no âmbito da educação entre jovens e adultas ciganas.

Neste contexto escolar, e considerando o objetivo geral da presente investigação, os/as assistentes sociais são reconhecidos pelo seu papel na avaliação das necessidades dos alunos, assim como na implementação de intervenções nos diferentes ambientes. Através da Teoria Ecológica, a sua intervenção visa conectar diferentes níveis de serviços numa perspetiva centrada no aluno e no ambiente, eliminar as barreiras entre os sistemas que impedem a aprendizagem dos alunos e promover resultados socioemocionais positivos (Huxtable, 2022, citado por, Ding *et al.*, 2023). Considerando a relação entre a etnia e o género torna-se igualmente essencial abordar e incluir intervenções culturalmente sensíveis. Estas práticas pressupõem uma consciência profunda de como grupos culturalmente diversos vivenciam as suas identidades, e como lidam com as suas diferenças em contextos sociais amplos (National Association of Social Workers, 2015). O processo da competência cultural pressupõe uma autoconsciência, de forma a compreender as perceções e visões que os outros têm das suas próprias experiências (Jones, 2014).

Inicia-se este estudo com o *Capítulo I – Revisão de Literatura*, compreendendo a realidade escolar da comunidade cigana em contexto nacional, assim como, algumas especificidades da relação entre a educação e a comunidade cigana. Segue-se com o *Capítulo II – Enquadramento Teórico*, definindo a educação e o sucesso/insucesso escolar enquanto conceitos, explorando teorias explicativas do insucesso escolar e fatores protetores e de risco com influência no sucesso escolar. Ainda neste âmbito, considera-se o papel do Serviço Social na Educação, considerando o modelo ecológico e intervenções culturalmente sensíveis. No que se refere ao *Capítulo III – Métodos*, define-se qual o objeto de estudo, o objetivo geral e específicos, o campo empírico (universo e amostra), a lógica e estratégia de investigação, a técnica de recolha e de análise dos dados e por fim, os constrangimentos e limitações experienciados no decorrer desta pesquisa. De seguida, o *Capítulo IV – Análise e Discussão dos Resultados*, com foco na caracterização sociodemográfica da amostra, nos fatores individuais, familiares e institucionais/escolares, a cultura cigana e identidade de género e as diferenças geracionais. Finaliza-se com a Conclusão, realizada à luz dos resultados obtidos no capítulo anterior.

Capítulo I – Revisão de Literatura

Para enquadramento teórico da presente investigação, recorreu-se a revistas indexadas como *Configurações – Revista Ciências Sociais, Sociologia, Problemas e Práticas* e *Repositório do Iscte – Instituto Universitário de Lisboa*, apurando-se os seguintes critérios booleanos - “Abandono escolar”, “Crianças e jovens ciganos”, “Escola e comunidade cigana” e “Cultura comunidade cigana” e “Percurso escolar de alunos ciganos”.

1.1. Realidade Escolar da Comunidade Cigana em Portugal

Segundo a UNESCO (2017), a educação é o alicerce para um desenvolvimento individual e comunitário, numa perspetiva futura a longo prazo. Não se prevê apenas legitimar o direito à educação, mas atingir crescimento económico e redução de desigualdades. A educação pode ser perspetivada como o recurso essencial para o exercício de outros direitos humanos, uma vez que engloba a dimensão económica, social, cultural, cívica e política. Numa ótica de desenvolvimento sustentável, a UNESCO incrementou 17 objetivos, sendo o quarto referente a uma educação de qualidade, pretendendo-se “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2017:26).

Embora se observem melhorias significativas no que se refere à taxa de abandono precoce de educação e formação no total da população portuguesa – contabilizando 14,0% em 2016 e 5,9% em 2021 (Pordata, 2022) – estes valores não são representativos quando se explora a realidade da comunidade cigana. Para compreender as desigualdades em contexto escolar entre a população portuguesa e esta comunidade, apresentam-se percentagens referentes a indivíduos entre os 20 e os 24 anos de idade que completaram pelo menos o ensino secundário. Assim, em 2020, a população portuguesa apresentava 85% de conclusão deste nível escolar, enquanto a comunidade cigana apresentava apenas 10% (FRA, 2022). Ainda no ano letivo 2018/2019, a taxa de abandono escolar correspondeu a 8,1% do total de alunos da comunidade cigana. É neste âmbito que as desigualdades entre sexos são mais evidenciadas, sendo que em todos os níveis de ensino são as alunas que apresentam uma maior taxa de abandono escolar. É ao nível do ensino secundário e na Área Metropolitana de Lisboa que existem mais discrepâncias, sendo que as jovens apresentam um abandono de 38,5% face aos jovens com 22,2% (DGEDC, 2020).

Torna-se fundamental mencionar a implementação de determinadas ações de discriminação positiva em Portugal, como é o exemplo do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que visa melhorar a qualidade da educação, reduzindo o abandono e absentismo escolar, assim como, promovendo o sucesso educativo universal (Direção-Geral da

Educação, s.d.). O Programa Escolhas constitui-se como outra iniciativa criada no mesmo âmbito, com a finalidade de promover a inclusão social e participação cívica, contribuindo para novas oportunidades para crianças e jovens de comunidades mais vulneráveis (ACM, s.d.). Apesar da implementação destas políticas e ações, esta problemática pode também refletir-se em práticas discriminatórias nas escolas, sendo que “a atribuição desproporcional de alguns grupos marginalizados a categorias de necessidades especiais pode indicar procedimentos discriminatórios, como demonstram os desafios legais bem-sucedidos relativos ao direito à educação dos estudantes da etnia roma” (UNESCO, 2020:14).

Desta forma, alunos ciganos poderão ficar enquadrados em ambientes escolares desiguais, onde não têm as mesmas oportunidades e aprendizagens - "Falta um ambiente de aprendizagem estimulante e de modelos positivos de referência o que leva a elevadas taxas de abandono e insucesso escolar" (Magano & Mendes, 2016:19). Segundo o FRA (2022), tanto estudantes como pais ou tutores legais inseridos na comunidade cigana, experienciaram algum tipo de discriminação devido à sua etnia nos estabelecimentos de ensino. No estudo realizado, Portugal obteve os piores resultados, sendo que em 2021 cerca de 34% desta comunidade se sentiu discriminada, comparativamente com uma média de 11% da União Europeia (idem, 2022).

Ainda que se considere a melhoria da adesão escolar das crianças e jovens ciganos quando comparado com as gerações anteriores, "(...) continua a registar-se um desfazamento entre o que está regulamentado e a realidade" (Mendes et al., 2020:6), ou seja, legalmente o ensino obrigatório engloba doze anos de escolaridade, mas são raros os percursos escolares de jovens ciganos que os cumprem. Globalmente, constata-se uma maior valorização do primeiro ciclo de estudos por parte da comunidade cigana, considerando a sua componente obrigatória e, simultaneamente, o seu pressuposto enquanto um direito de cidadania. No ano letivo 2016/2017 e ao nível do 1º ciclo, constatou-se que 2,2% dos alunos da comunidade cigana matriculados abandonou a instituição escolar onde se encontrava (DGEDC, 2020). É a partir do 2º ciclo que se evidenciam padrões de absentismo e insucesso escolar na esfera da comunidade cigana, associadas às características culturais da própria comunidade (Mendes et al., 2020), apresentando no mesmo ano letivo um abandono escolar de 11,3% (DGEDC, 2020).

1.2. Educação e Cultura Cigana

Com base nos valores da comunidade cigana existe ainda uma diferenciação dos papéis sociais atribuídos às mulheres e homens ciganos, com maior valorização do papel do homem. Uma das evidências que destaca esta diferenciação e desigualdade é a disparidade nos níveis de escolaridade. Neste âmbito, a influência da família é crucial, uma vez que as tradições e costumes

assumem uma grande importância, priorizando a preservação da identidade cultural em detrimento da obtenção de qualificações educacionais (Mendes, Magano & Candeia, 2014, citado por, Magano, 2017). Reconhece-se assim que a identidade cultural cigana difere da restante sociedade portuguesa sobretudo na “(...) centralidade assumida pelo casamento, pela concretização de casamentos endogâmicos em idades muito jovens, numa complexa rede de alianças familiares que se repercutem sobre a frequência escolar, especialmente no caso das meninas e jovens a partir da puberdade” (Magano, 2017:156).

As jovens ciganas enfrentam mais pressões por parte da família para abandonarem os estudos, com a justificação do facto das turmas serem mistas. A família manifesta preocupações com receio de que as jovens ciganas possam interagir com rapazes, especialmente aqueles que não são ciganos, durante a adolescência e sem supervisão familiar (Magano, 2017). Embora por um curto período, os rapazes ciganos tendem a permanecer mais tempo na escola comparativamente com as raparigas ciganas. As jovens apresentam resultados de abandono escolar superiores aos jovens, especificamente no ano letivo 2016/2017 e no 2º e 3º ciclo de estudos – 13,7% vs. 9% e 11,7% vs. 6,2%, respetivamente (DGEDC, 2020).

Neste sentido, as jovens ciganas acabam por ficar condicionadas pelas escolhas precoces na criação de vida conjugal, assim como por situações de maternidade igualmente precoces (Magano, 2017). Aquando deste processo, ficam isoladas da sociedade como forma de preservar a sua virgindade, e como consequência são afastadas da escola e de outras atmosferas onde seja possível criar relações sociais (Casa-Nova, 2006; Magano, 2022; Mendes *et al.*, 2020). Assim, a questão do casamento precoce é considerada como uma das principais causas do abandono escolar de jovens ciganas, seguindo-se da inadaptação das mesmas ao contexto educativo face os restantes colegas não-ciganos (Magano & Mendes, 2016).

Magano (2022) enfatiza ainda a importância da formação de alianças entre famílias através do casamento, como forma de reforçar a inclusão e perpetuação da cultura cigana durante as futuras gerações. Noutra instância, considera-se o conflito entre permanecer em instituições escolares e melhorar as suas oportunidades de vida e abandonar as tradições da sua comunidade. Observa-se a ineficácia da concretização da cidadania destas mulheres, nomeadamente através de obstáculos estruturais, sociais e culturais que limitam o seu pleno exercício de direitos e liberdades, tal como situações de desigualdade de género e discriminação (*idem*, 2022).

Por outro lado, a escola refere que a participação das famílias ciganas na vida educacional dos filhos é fraca. Autores definem esta falta de envolvimento dos pais como uma possível consequência para as elevadas taxas de abandono escolar, assim como o seu desinteresse na educação formal, a falta de recursos económicos, as poucas expectativas educativas e a reduzida

confiança no sistema escolar (Surdu & Switzer, 2015, citado por, Mendes *et al.*, 2020). Estas questões podem por sua vez advir da relutância dos pais ciganos em interagir com as instituições escolares e com outros pais, sendo que a comunicação entre as partes é um dos maiores obstáculos identificados (Abrantes *et al.*, 2016).

A fraca ligação entre as partes baseia-se na assunção de que a educação formal e a cultura cigana não podem coexistir no mesmo espaço, contribuindo para a exclusão educacional da comunidade e reforçando igualmente estereótipos. Se as instituições escolares perpetuam estes estereótipos, fundamentando as suas premissas em perspectivas homogêneas, acabam por não considerar a necessidade ou importância de comunicar com as famílias desta comunidade. Desta forma e segundo o estudo de caso de Flecha & Soler (2013), a comunidade cigana reforça a ideia de que as instituições escolares são locais de comunidades não-ciganas e auto excluem-se. Compreende-se que o envolvimento dos pais na educação formal dos filhos contribui para o seu sucesso escolar e integração dos mesmos, assumindo o diálogo como a abordagem mais eficaz para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Através deste processo de aprendizagem dialógica os estereótipos iniciais são dissolvidos e os resultados escolares das crianças melhoram significativamente, demonstrando como a interação entre instituições escolares e famílias ciganas é incompatível com a realidade (Flecha & Soler, 2013). Conclui-se que quando diferenças culturais não são consideradas, relações de tensão e incompreensão são criadas e reforça-se a propagação de quadros de absentismo e abandono escolar (Abrantes *et al.*, 2016).

Num estudo realizado por Abrantes e outros (2016), a narrativa assume que o absentismo e abandono escolar de alunos/as ciganos se justifica pelo seu desinteresse face à educação, assim como a sua "inferioridade cultural". Paralelamente, considera-se que os encarregados de educação e família destes alunos, desvalorizam a educação formal refletindo-se na pouca assiduidade e pontualidade dos mesmos (Abrantes *et al.*, 2016).

Ainda assim, dentro da própria comunidade já se observam perspectivas familiares diferentes, sendo que por um lado o estágio de escolarização mantém-se como algo pouco relevante (Casa-Nova, 2006), mas por outro já se confere a importância da educação no percurso de vida das crianças e jovens (Magano & Mendes, 2016). No que se refere à primeira situação, segundo os valores desta comunidade, as raparigas abandonam a escola mais cedo, pois espera-se que estas assumam a realização de tarefas domésticas e a constituição de família desde muito cedo (Abrantes *et al.*, 2016; Magano, 2022). Ademais, as jovens ciganas estão expostas a uma dupla discriminação, por um lado consideram-se desigualdades de género inerentes à sociedade patriarcal, e por outro lado, desigualdades étnicas associadas à assunção da cultura ocidental como superior quando comparada com a cultura cigana (Magano, 2022).

Capítulo II – Enquadramento Teórico

2.1. A Educação e o (In)Sucesso Escolar enquanto Conceitos

Atualmente, o acesso à educação configura-se como um processo massificado nos países desenvolvidos (Carvalho, 2018), contudo torna-se relevante explorar diferentes concepções deste conceito. O conceito de educação não é estático, sendo este influenciado e idealizado por diferentes sociedades. Desta forma,

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (Durkheim, 2011:53:54).

Por outro lado, Moore (2010) define este processo através da centralidade no aluno, com o objetivo principal de desenvolvimento máximo das capacidades de cada indivíduo. Enfatiza a necessidade de liberdade, tanto para alunos como para professores, na exploração dos seus próprios interesses e pensamentos, com recurso e foco na sua autonomia. Ademais, é através da educação que as crianças e jovens desenvolvem o seu sentido crítico e autoestima e, simultaneamente, “(...) obtêm um conjunto de conhecimentos, aptidões, atitudes e valores fundamentais para negociarem igualdade de oportunidades na sociedade e desenvolverem práticas de cidadania” (Ramos, 2007:233).

De forma geral, a designação de sucesso escolar está relacionada com a aprendizagem de competências que capacitam os alunos dentro e fora do espaço escolar, através de um processo de desenvolvimento pessoal e social contínuo. Assim, o sucesso não está apenas relacionado com a obtenção de boas notas e aprovação escolar, por outro lado este deve ser entendido através de uma perspetiva integrada, considerando que os alunos serão sucedidos se tiverem a capacidade de participar ativamente na sociedade, utilizando a sua criatividade, pensamento crítico e habilidades de comunicação (Costa, 2016). Deste modo, a valorização do “(...) êxito *na e da* escola é um fator importante para o desenvolvimento, a integração e o bem-estar, quer de cada indivíduo, quer dos grupos e da sociedade como um todo” (Veloso & Abrantes, 2013:1).

Os indicadores de sucesso escolar variam consoante o contexto, uma vez que habilidades iguais poderão ser avaliadas de maneira distinta entre instituições. São as instituições escolares que estabelecem os seus próprios critérios e métodos de avaliação, moldando as concepções de sucesso e fracasso escolar. Estas noções baseiam-se em procedimentos que podem ser mais ou menos formalizados, sendo por sua vez influenciados por padrões de excelência e níveis de exigência definidos pelas instituições (Silva & Duarte, 2012).

A caracterização de insucesso escolar pode assim ser realizada através de duas perspetivas, sendo que a primeira considera que um aluno está perante uma situação de insucesso escolar quando um sistema “(...) não fornece serviços de educação justa e inclusiva que levam a uma aprendizagem bem-sucedida, empenho, participação alargada na comunidade e transição para uma vida adulta estável” (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019). Por outro lado, numa ótica individual o insucesso escolar ocorre quando o aluno não consegue obter as qualificações necessárias para concluir o ano letivo ou quando é incapaz de desenvolver um nível mínimo de comportamento, conhecimentos e habilidades positivas (idem, 2019; Mendonça, 2009). Realça-se a noção de abandono escolar enquanto uma manifestação significativa do insucesso escolar, sendo esta uma situação em que um/a aluno/a não completa o ano letivo e não se matricula noutra instituição de ensino (INEE, s.d.).

O insucesso escolar pode assim ser desencadeado pela correlação entre fatores, como individuais, escolares, familiares e sociais, configurando-se como um problema multifacetado, encarado de diferentes prismas (OECD, 1998). Por um lado, os professores relacionam a falta de sucesso escolar com a escassez de fundamentos, motivações e competências dos alunos, assim como, ao baixo funcionamento entre as estruturas educacionais, familiares e sociais. Em contrapartida, os pais e comunidade responsabilizam os professores pelas situações de insucesso escolar, indicando questões relacionadas principalmente com faltas, ausência de motivação ou à formação inadequada dos docentes (Medeiros, 1993, citado por, Mendonça, 2009).

2.1.1. Teorias Explicativas do Insucesso Escolar

Identificam-se diferentes perspetivas para justificar o insucesso escolar, sendo que primeiramente surgiram fundamentos psicológicos, com foco na genética e em experiências psicoafectivas. A primeira baseia-se na relação entre sucesso escolar e fatores cognitivos, reforçando que as capacidades das crianças são herdadas, mas também afetadas pelo meio ambiente onde estão inseridas. Por outro lado, a abordagem psicoafectiva relaciona as dificuldades de aprendizagem dos alunos a conflitos internos no meio familiar (OECD, 1998). Contudo, torna-se impossível compreender o insucesso escolar exclusivamente através desta teoria, sendo por isso essencial considerar características sociais e familiares dos alunos, assim como, observar os contextos onde decorrem as aprendizagens (Soares & Almeida, 2019).

Posteriormente, surge uma nova conceção, que considera que o sucesso ou insucesso escolar varia consoante a pertença social e cultural e não apenas de acordo com características psicológicas, ponderando-se assim uma relação entre sucesso/insucesso escolar e origem social (Benavente, 1990). Deste modo, através da forma de capital cultural as crianças poderão

prolongar desigualdades sociais geracionais, que por sua vez se transformarão em desigualdades escolares e vice-versa (Benavente, 1990; Melo & Lopes, 2021). A estas desigualdades acrescem dificuldades para suceder no sistema de ensino (Broadfoot, 1978), pois “(...) as aptidões medidas com o critério escolar resultam, não tanto de quaisquer “dons” naturais, mas da maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais duma classe, as exigências do sistema de ensino e os critérios que aí definem o sucesso” (Bourdieu & Passeron, 1964:37, citado por, Seabra, 2009:90).

Considera-se essencial observar o papel da escola no rendimento escolar dos alunos, refletindo que a alteração das práticas e conteúdos instituída influencia a produção do sucesso/insucesso escolar. Segundo esta teoria socioinstitucional, a transformação da escola permite adaptar o espaço às necessidades de todos os alunos, enfatizando a importância de criar um ambiente educacional propício ao sucesso escolar (Benavente, 1990). Neste âmbito identificam-se fatores que podem ser considerados como determinantes para atingir resultados educacionais positivos, como as expectativas dos professores, a forma como interagem com os alunos e o papel da liderança escolar. Todavia esta teoria por si só não é explicativa do insucesso escolar, estimando-se que apenas reflete em 25% o desempenho dos alunos (OECD, 1998).

2.1.2. Fatores Protetores e de Risco para o Sucesso Escolar

Segundo Abajo e Carrasco (2004), ainda que o insucesso escolar se trate de um processo complexo e dinâmico é possível identificar fatores que influenciam o sucesso e continuidade educativa dos estudantes. Uma vez que este se trata de um fenómeno multicausal, a sua compreensão incide sobre um conjunto de fatores enquanto um todo, considerando que isoladamente estes não poderiam justificar o insucesso escolar dos alunos (Oliveira *et al.*, 2021). Desta forma, reconhecem-se três grandes fatores que podem impactar o sucesso escolar, relacionados nomeadamente com características familiares, institucionais e individuais.

Ao nível familiar, o sucesso escolar pode ser influenciado por adversidades estruturais (como pobreza, monoparentalidade, divórcio ou famílias numerosas), pelo baixo nível de escolaridades dos pais, assim como pela qualidade dos cuidados primários e por práticas educativas excessivamente rígidas ou permissivas. Ademais, o fraco envolvimento dos pais no percurso educativo dos filhos e as suas atitudes face à escolarização também desempenham um papel relevante, assim como características do local de residência (Miguel *et al.*, 2012; Simões *et al.*, 2008). Especificamente no que concerne à comunidade cigana, as influências de questões locais referem-se nomeadamente a “(...) viver em áreas urbanas, locais sem população cigana ou áreas de ciganos com condições privilegiadas” (Gofka, 2016, citado por, Mendes *et al.*, 2022:407). Em Portugal, a origem socioeconómica ainda exerce uma influência significativa nas disparidades

educacionais (OECD, 2019), tornando-se relevante referir que em 2021, 97% das crianças e jovens da comunidade cigana encontravam-se em risco de pobreza, contradizendo os 19% da população geral portuguesa (FRA, 2022).

Neste âmbito, características dos estabelecimentos de ensino também são significativas tais como o funcionamento e organização da escola (políticas disciplinares, ambiente escolar positivo e integração na turma e escola, a dimensão espacial do local e o tamanho das turmas), o ambiente socioeducativo aludindo às atitudes dos professores, como o apoio e avaliação contínua do corpo docente e o nível de disciplina (Abajo & Carrasco, 2004; Simões *et al.*, 2008). Também a falta de currículos estimulantes pode resultar numa desconexão entre os conhecimentos adquiridos em sala de aula e o mundo experiencial do aluno (Miguel *et al.*, 2012), assim como o acesso a recursos humanos, educativos ou económicos de apoio (Abajo & Carrasco, 2004).

Os fatores de risco centrados no aluno que contribuem para o insucesso escolar englobam diferentes variáveis, nomeadamente, sociodemográficas, cognitivas, sociais, motivacionais e comportamentais. Primeiramente, no que se refere a características sociodemográficas confere-se que alunos de minorias étnicas e que enfrentam o casamento ou gravidez precoces têm uma maior probabilidade de abandonar a escola (Miguel *et al.*, 2012).

As variáveis cognitivas assumem uma maior importância quando se observa a relação entre autoconceito académico e rendimento escolar. Assim, um baixo autoconceito académico está associado a avaliações negativas sobre a capacidade de aprendizagem do próprio aluno. Estas perceções negativas exercem uma influência significativa no comportamento dos alunos, frequentemente resultando numa abordagem às tarefas escolares baseada no desencorajamento, frustração, insegurança e sentimentos de tristeza e ansiedade (Simões & Vaz Serra, 1987, citado por, Miguel *et al.*, 2012). Também a pouca autoeficácia escolar interfere em fatores como o esforço, persistência e a habilidade para superar obstáculos, influenciando crenças académicas e o desempenho dos alunos (Pajares, 1996, citado por, Miguel *et al.*, 2012).

Quando se observa o impacto das variáveis sociais no rendimento escolar dos alunos, confere-se maior importância às relações interpessoais e à integração social dos mesmos. Desta forma, considera-se que relações fracas com os colegas e a rejeição impacta significativamente o desempenho escolar dos alunos (Simões *et al.*, 2008), constatando-se a necessidade de desenvolver competências sociais de forma a integrar grupos de pares para apoio (Abajo & Carrasco, 2004). Também a participação em atividades extracurriculares facilita o processo de integração, podendo resultar em novos interesses sociais e culturais (Simões *et al.*, 2008).

A motivação desempenha um fator importante no incentivo e interesse dos alunos, sendo que alcançam melhores resultados quando encaram uma atividade como sendo benéfica e

significante para o seu percurso (Hulleman *et al.*, 2008, citado por, Miguel *et al.*, 2012). A ausência de motivação representa uma diminuição no investimento das tarefas escolares, que tende a aumentar consoante o nível de aprendizagem (Moraes & Varela, 2007), verificando-se a necessidade de elaboração de um projeto pessoal que promova a continuidade educativa, com foco e reconhecimento do sucesso escolar inicial (Abajo & Carrasco, 2004).

Finalmente as variáveis comportamentais mostram que “(...) dificuldades ao nível do autocontrolo tendem a ser acompanhadas de problemas de atenção, comportamento agressivo, brigas, impulsividade, indisciplina em contexto de sala de aula, e dificuldades de aprendizagem ao nível geral” (Miguel *et al.*, 2012:133). A execução de rotinas escolares, como dedicar tempo de estudo para exames ou completar os trabalhos de casa, desempenham também um papel crucial no sucesso escolar do aluno (*idem*, 2012).

Em suma, ainda que cada fator apresentado partilhe associações significativas com o insucesso e abandono escolar, cada um atua de forma independente e com contribuições distintas para este processo. Assim, torna-se evidente que este fenómeno não pode ser simplificado como apenas um atributo do indivíduo ou um resultado do sistema de ensino. Contrariamente, o insucesso escolar é influenciado por um conjunto de diversos fatores, sendo por isso o resultado de uma trajetória complexa e multideterminada. Contudo, alguns fatores parecem desempenhar um papel mais definitivo, como o autoconceito ou a motivação, enquanto outros aparentam ser apenas sintomáticos da desvinculação do/a aluno/a com a escola, como é o exemplo do casamento e a gravidez precoces (*idem*, 2012).

2.2. Serviço Social na Educação

Desde a sua consolidação enquanto profissão, o Serviço Social reconheceu a importância da educação na promoção da justiça social, da integração e do bem-estar individual (Amaro & Pena, 2018). Neste sentido, a integração dos assistentes sociais no sistema de ensino representa um elemento positivo para os estudantes, as suas famílias e a comunidade escolar (Carvalho, 2018). De forma geral, o objetivo do Serviço Social nas escolas consiste em facilitar a colaboração entre as partes, de modo a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos alunos (Chui & Ling, 2013; Teasley & Richard, 2017).

Segundo Germaine (1979), a Teoria Ecológica é uma abordagem que enfatiza as interações complexas entre os indivíduos e os vários sistemas ambientais nos quais estão inseridos. Neste sentido, a perspetiva teórica do/a assistente social nas escolas engloba a compreensão da pessoa e a sua interação com o ambiente, não se limitando à intervenção individual com o estudante, mas incluindo a interação com a família, corpo docente e não docente e a comunidade, numa

abordagem holística (Garrett, 2007, citado por, Amaro & Pena, 2018). A intervenção, centrada no estudante, visa desenvolver as capacidades e potencialidades inatas ao próprio, bem como a transformação dos sistemas para otimizar o seu potencial, de famílias, grupos e comunidades, promovendo uma adaptação recíproca (idem, 2018).

O processo de aprendizagem difere entre alunos, devendo-se considerar que diferentes obstáculos podem dificultar o desenvolvimento escolar. Assim, compete ao profissional intervir junto dos alunos, das famílias e do sistema escolar em diferentes níveis de atuação – micro, meso e macro (idem, 2018). O nível micro considera o ambiente em que o estudante está inserido, podendo contemplar o sistema individual, familiar e escolar. Aquando da atuação no sistema do aluno existe um foco nas preocupações individuais, assim como a autoestima e a resiliência (Sousa & D’Almeida, 2015), podendo o/a assistente social intervir através da “prevenção de comportamentos problemáticos e promoção de comportamentos sociais adequados” (Amaro & Pena, 2018:34). Na ótica familiar, a intervenção deve ser realizada com base na perspetiva da família sobre os problemas, reconhecendo-se as forças da mesma (idem, 2018) e auxiliando-a a compreender as “(...) expectativas académicas e comportamentais da escola, assim como os serviços disponíveis” (idem, 2018:34). No sistema escolar o/a profissional deve inicialmente identificar quais as necessidades dos alunos, no sentido de implementar práticas e projetos de intervenção que respondam às problemáticas identificadas (Amaro & Pena, 2018; Sousa & D’Almeida, 2015).

O meso sistema refere-se à interação entre os microssistemas ou às ligações entre diferentes contextos. Neste âmbito, o Serviço Social pode auxiliar na resolução de conflitos interpessoais, promover a comunicação eficaz entre as partes e coordenar serviços de apoio para alunos e as suas famílias dentro do ambiente escolar (Sousa & D’Almeida, 2015). Já o macro sistema pode implicar a colaboração com todos os sistemas externos que impactam a vida do aluno. Os/As assistentes sociais devem conhecer as políticas que afetam os direitos educacionais e o bem-estar dos estudantes, assim como compreender o impacto dessas políticas na prática do Serviço Social escolar (Teasley & Richard, 2017).

Por outro lado, considerando o Serviço Social numa ótica de intervenção culturalmente sensível, torna-se essencial reconhecer que determinados fatores, como etnia e género, quando intersetados podem favorecer ou prejudicar os indivíduos (Bhatti-Sinclair, 2015). Entende-se que a competência cultural se refere a um processo que envolve a habilidade de reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural (Lynch & Hanson, 2004, citado por, Jones, 2014). Neste sentido, a intervenção deve focar-se em métodos culturalmente adequados que considerem tradições e costumes (Bhatti-Sinclair, 2015). Desta forma, assistentes sociais que incluem a

competência cultural na sua intervenção, devem basear-se em quatro princípios: (1) reconhecer as próprias suposições, valores e preconceitos; (2) compreender a perspectiva dos intervenientes provenientes de diversas culturas; (3) desenvolver técnicas e estratégias para intervenções adequadas; e (4) entender como dinâmicas institucionais podem promover ou dificultar a competência cultural (Sue, 2006, citado por, Mlcek, 2014). Ademais, é através do diálogo e das perspectivas dos próprios intervenientes, que se desenvolvem intervenções culturais que vão de encontro às necessidades das pessoas (Payne, 2005, citado por, Bhatti-Sinclair, 2015). Esta abordagem em conjunto com a Teoria Ecológica, permite considerar os níveis micro, meso e macro, aplicando técnicas que demonstrem a compreensão e valorização da importância da cultura na prática, nas políticas e na investigação (National Association of Social Workers, 2015).

Contudo, considera-se que a intervenção do Serviço Social nas escolas dá um maior destaque à microrrelação entre o aluno e a sua família, no sentido de resolver problemas urgentes que impactam a estabilidade do ambiente institucional, como o insucesso escolar. Este foco no estudante e na família pode inadvertidamente responsabilizá-los pelas adversidades observadas no contexto escolar (Amaro & Pena, 2018). Especificamente no que se refere ao abandono escolar de jovens do sexo feminino, os fatores que contribuem para esta problemática podem estar relacionados com os contextos e dinâmicas familiares destas alunas. Assim, intervenções focadas apenas nas dificuldades de aprendizagem são insuficientes, sendo necessário um apoio abrangente que considere todos os aspetos da sua vida (Liu, 2013).

Capítulo III – Métodos

3.1. Objeto de Estudo

A Questão de Investigação do presente trabalho centra-se na retrospectiva das mulheres da comunidade cigana no que se refere ao sucesso escolar. Pretende-se estudar a relação entre a Educação e a Comunidade Cigana, especificamente no caso das mulheres ciganas, e considerando os diversos sistemas envolvidos. Atendendo à importância da educação formal para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, o objeto de estudo aqui retratado foca-se nos desafios enfrentados pelas mulheres ciganas aquando do seu percurso escolar. Também se objetiva realizar uma comparação geracional, de forma a compreender se existem diferenças neste contexto escolar. Ademais, com base numa perspectiva ecológica e numa ótica de intervenção culturalmente sensível, considera-se a importância do Serviço Social neste contexto, pretendendo-se compreender de que forma os/as assistentes sociais nas escolas podem intervir nos desafios identificados.

Neste sentido, identificam-se quatro tipos de fatores que podem influenciar o sucesso escolar, nomeadamente fatores individuais, familiares, institucionais e culturais. Procura-se compreender quais os fatores que influenciam o processo educativo destas mulheres a partir da sua perspetiva e análise, analisando igualmente como se podem relacionar entre eles. Reconhece-se por isso o impacto que as características individuais podem exercer no desempenho académico, nomeadamente variáveis sociodemográficas, cognitivas, sociais, motivacionais e comportamentais. Por outro lado, pretende-se analisar o papel das estruturas familiares e valores culturais, considerando-se por isso questões intrínsecas à cultura cigana, assim como o papel social da mulher cigana. Finalmente os fatores institucionais referem-se ao ambiente escolar na medida de facilitar ou dificultar o sucesso educacional destas jovens.

3.2. Objetivos

Com base no objeto de estudo, identificam-se os seguintes objetivos:

Objetivo Geral – Compreender os determinantes individuais, familiares, institucionais e culturais que influenciam o sucesso educacional das mulheres ciganas, analisando eventuais diferenças geracionais e identificando contributos para a intervenção do Serviço Social no contexto educativo.

Objetivo Específico I – Identificar os fatores individuais que impactam o sucesso escolar das mulheres ciganas, de acordo com as suas próprias perspetivas;

Objetivo Específico II – Compreender qual o papel das estruturas familiares na educação formal das mulheres ciganas;

Objetivo Específico III – Analisar o impacto das instituições escolares na experiência escolar das mulheres ciganas;

Objetivo Específico IV – Compreender de que forma a identidade cultural cigana feminina impacta a experiência educacional destas mulheres.

Objetivo Específico V - Explorar as possíveis diferenças geracionais no âmbito da educação entre jovens e adultas ciganas.

3.3. Campo Empírico: Universo e Amostra

Para a concretização desta investigação estabeleceram-se múltiplos contactos via e-mail, com instituições da região metropolitana de Lisboa, que intervêm com a Comunidade Cigana. Contudo, as respostas foram limitadas, sendo apenas possível estabelecer uma colaboração com a Techari – Associação Nacional e Internacional Cigana, que se demonstrou disponível no apoio para a concretização deste estudo. Esta Associação desenvolve diversos projetos e atividades

com e para a Comunidade Cigana, com foco na inclusão escolar, habitacional e social, desempenhando assim um papel fundamental no movimento associativo cigano em Portugal, assim como a nível internacional. Ademais, foi autorizado pelo Presidente da Techari a partilha da identidade da Associação, contudo por motivos de confidencialidade e privacidade, e em conformidade com o Código de Conduta Ética na Investigação do Iscte- Instituto Universitário de Lisboa (s.d.), o anonimato das participantes será assegurado.

Considerando que o presente estudo pretende analisar a experiência escolar das mulheres ciganas através da sua perspetiva e interpretação, selecionou-se o seguinte universo:

a) Comunidade Cigana.

Foi através do apoio e cooperação da Associação Techari que se acedeu ao universo deste estudo, nomeadamente do Sr. Presidente José Fernandes e das mediadoras socioculturais inseridas nesta área de intervenção. Após análise foi possível selecionar:

- a) Seis jovens/ jovens adultas de etnia cigana, com idades compreendidas entre os 16 e os 29 anos, residentes no Concelho de Loures;
- b) E seis adultas de etnia cigana, com idades compreendidas entre os 30 e os 55 anos, residentes no Concelho de Loures.

3.4. Lógica e Estratégia de Investigação

A pesquisa qualitativa utiliza diversos métodos e adota uma abordagem interpretativa e naturalista do seu objeto de estudo. Isto implica que se investigue os fenómenos nos seus contextos naturais, procurando compreender ou interpretar os mesmos com base nos significados atribuídos pelos indivíduos. Esta pesquisa desenvolve-se através da recolha de uma variedade de materiais empíricos, tais como estudos de caso, experiências pessoais, introspetivas, entrevistas, observações, documentos históricos, textos internacionais e visuais, que descrevem a problemática e os significados que as pessoas lhes atribuem (Denzin & Lincoln, 2005, citado por, Aspers & Corte, 2019). No presente estudo, os dados foram recolhidos através das 12 entrevistas realizadas, com base nas experiências pessoais e introspetivas das entrevistadas.

Os métodos qualitativos permitem explorar questões de forma mais aprofundada e detalhada, uma vez que realizar trabalho de campo sem a limitação de categorias de análise pré-estabelecidas contribui para uma investigação mais profunda e aberta (Patton, 2002). A investigação qualitativa é maioritariamente direcionada para a exploração, descoberta e lógica indutiva. O processo de análise indutiva inicia-se com observações detalhadas e evolui para a construção de padrões gerais. Neste sentido, as categorias ou dimensões de análise surgem através de observações abertas, à medida que o investigador descobre quais os padrões existentes

no fenómeno estudado. Desta forma, a lógica indutiva permite que as dimensões relevantes de análise se revelem a partir dos padrões observados nos casos em estudo, sem antecipar quais serão essas dimensões. O investigador qualitativo procura compreender as inter-relações entre as dimensões emergentes dos dados, evitando suposições prévias ou a formulação de hipóteses sobre relações lineares ou correlativas entre variáveis estritamente definidas (idem, 2002).

3.5. Técnica de Recolha de Dados

A presente investigação apresenta como técnica de recolha de dados a entrevista semiestruturada¹. Esta tem como objetivo a compreensão da perspetiva do sujeito de análise, identificando sentimentos, atitudes, opiniões, crenças e valores do mesmo. As entrevistas de cariz qualitativo iniciam-se com a premissa de que a visão do outro é imprescindível, sendo então realizadas com o propósito de recolher perceções e experiências dos atores (Patton, 2002).

Esta técnica contempla a existência de um guião previamente preparado com as questões que devem ser exploradas, que servirá como eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista. Através desta técnica é possível garantir que as linhas básicas de investigação são seguidas de igual forma com qualquer entrevistado. Ainda que o guião forneça temáticas para aprofundamento específicas, o entrevistador tem espaço para explorar e introduzir novas questões que podem surgir durante a interação com os interlocutores. Desta forma, o entrevistador tem a liberdade de construir uma conversa dentro de uma área temática particular, formular perguntas espontaneamente e estabelecer um estilo conversacional, contudo com o foco no tema específico previamente definido. A vantagem das entrevistas semiestruturadas traduz-se na otimização do tempo disponível, num tratamento mais sistemático dos dados, delimitando antecipadamente as questões a serem exploradas (idem, 2002).

Aquando deste processo de recolha de dados é necessário considerar questões morais e éticas que surgem no decorrer de qualquer investigação realizada com seres humanos. Neste sentido, o presente estudo fora realizado com base em cinco princípios e direitos fundamentais, nomeadamente o direito à responsabilidade, à honestidade, à fiabilidade e rigor, à objetividade e integridade (Iscte-Instituto Universitário de Lisboa, s.d.). Desta forma, garantiu-se que os participantes compreendiam a componente voluntária, a liberdade de partilha de informação e a participação anónima e confidencial, através de uma declaração de consentimento livre e informado (idem, s.d.; Fortin, 2000). Fora igualmente explicado a natureza e o fim da investigação, assim como os métodos utilizados no estudo. Ademais, as entrevistas apenas foram

¹ Consultar Anexo A – Guião de entrevista.

realizadas após o consentimento escrito² e verbal de todos os participantes e dos seus pais aquando da realização de entrevistas a jovens menores de idade.

3.6. Técnica de Análise dos Dados

Para este estudo utilizou-se a análise de conteúdo categorial, que pressupõe a interpretação e sistematização de informações qualitativas. Nesta ótica, a análise categorial “(...) representa um processo de discussão e análise que contempla uma amplitude de informações que precisam ser organizadas de modo reflexivo e coerente, promovendo intersecções claras na busca de respostas para os objetivos propostos” (Valle & Ferreira, 2024). Primeiramente, construiu-se o *Capítulo I – Revisão de Literatura* e o *Capítulo II – Enquadramento Teórico*, que serviram de base para a definição das categorias de análise e para a compreensão do contexto da pesquisa³. Assim, realizou-se uma codificação *a priori*, ou seja, antes da análise e discussão dos resultados, tendo por base o material anteriormente investigado (Bardin, 2016). De seguida, procedeu-se à etapa de análise e exploração dos dados, considerando as categorias previamente definidas.

De forma a concretizar a análise, recorreu-se ao *software* MAXQDA, habitualmente usado para analisar dados qualitativos e mistos. Através dos instrumentos deste *software* torna-se possível importar e organizar os dados com a criação de códigos e subcódigos, facilitando a categorização e análise do conteúdo explorado. O MAXQDA permite analisar a frequência dos códigos, identificando quais os temas mais recorrentes nos dados, assim como a técnica de cruzamento de códigos facilita a comparação entre segmentos de dados. No que se refere às ferramentas visuais, como mapas de códigos, estas ajudam a explorar as relações entre diferentes códigos, permitindo a exportação de gráficos, tabelas e relatórios textuais (MAXQDA, 2024).

A interpretação dos dados através desta técnica permite uma análise transparente dos resultados, possibilitando uma compreensão mais profunda e com menos possibilidade de enviesamento do investigador. Desta forma, ainda que a codificação e categorização seja realizada pelo entrevistador, o uso sistemático das ferramentas do MAXQDA auxilia a mitigar a influência subjetiva, contribuindo para uma análise mais rigorosa e imparcial.

3.7. Constrangimentos e Limitações

No decorrer desta investigação foram identificados determinados constrangimentos e limitações, sendo que primeiramente se constatou como dificuldade a adesão limitada de intervenientes. Foram contactadas cerca de oito instituições na zona de Lisboa com o intuito de solicitar

² Consultar Anexo B – Consentimento informado.

³ Consultar Anexo C – Categorias de análise.

colaboração para a realização de entrevistas, e apenas a Associação Techari respondeu. Este fator limitou significativamente a amplitude e diversidade dos dados recolhidos, não sendo possível expandir a pesquisa para outras regiões da cidade de Lisboa.

Por outro lado, o local das entrevistas também se distingue como um constrangimento, sendo que quatro entrevistas foram realizadas na sede da Associação Techari e as restantes ocorreram no local de residência das mediadoras socioculturais que se mostraram disponíveis para auxiliar na concretização das entrevistas. Contudo, neste caso reflete-se sobre a influência do contexto na dinâmica das entrevistas e na qualidade das respostas obtidas, uma vez que a realização de entrevistas em diferentes locais pode influenciar a abertura com que as entrevistadas compartilharam as suas experiências. Também se identificaram distrações e interrupções que diminuíram a fluidez das conversas, resultando em entrevistas mais curtas e menos detalhadas. Estas limitações comprometeram ainda a profundidade das respostas e consequentemente, a abrangência das análises realizadas.

Ademais, a baixa escolaridade de algumas entrevistadas constituiu-se como outro constrangimento, resultando num menor desenvolvimento das respostas. Em determinadas situações, foi necessário adaptar as perguntas e o vocabulário utilizado, de forma a garantir que todas as entrevistadas pudessem compreender plenamente as questões apresentadas. Contudo, algumas respostas tendiam a ser mais breves e menos aprofundadas, o que dificultou a obtenção de informações detalhadas e a exploração das experiências pessoais relatadas.

Capítulo IV – Análise e Discussão dos Resultados

4.1. Caracterização Sociodemográfica da Amostra

Como referido anteriormente, o presente estudo engloba uma amostra de 12 indivíduos do sexo feminino e pertencentes à comunidade cigana. No que se refere à idade das entrevistadas, esta varia entre os 16 e os 55 anos, fazendo-se uma separação entre jovens/jovens adultas e adultas – dos 16 aos 29 anos e dos 30 anos aos 55 anos, respetivamente.

Todas as entrevistadas residem no Município de Loures, sendo que onze pertencem à União das Freguesias de Santa Iria de Azoia, São João da Talha e Bobadela e apenas uma pertence à União das freguesias de Sacavém e Prior Velho. Este município é constituído por dez freguesias, sendo o quarto maior município na Área Metropolitana de Lisboa e registando 7% do total da população residente nesta área em 2021 (INE, citado por, Câmara Municipal de Loures, 2022). Quando se analisa a situação familiar desta amostra, apenas uma entrevistada refere viver apenas

com a sua mãe e pai, sendo que todas as restantes caracterizam as suas famílias como numerosas, constituídas pelos seus progenitores, irmãos/irmãs, conjugues, noras e/ou avós.

Tabela 1 – Caracterização da Amostra

Identificação da entrevistada	Idade	Escolaridade	Local de residência
E1	42 anos	8º ano	Loures
E2	55 anos	4º ano	Loures
E3	54 anos	Sem escolaridade	Loures
E4	26 anos	9º ano	Loures
E5	30 anos	4º ano	Loures
E6	26 anos	6º ano	Loures
E7	20 anos	6º ano	Loures
E8	16 anos	7º ano	Loures
E9	52 anos	1º ano	Loures
E10	33 anos	Sem escolaridade	Loures
E11	24 anos	4º ano	Loures
E12	16 anos	6º ano	Loures

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas à amostra, 2024

4.1.1. Nível de Escolaridade

Segundo os Censos de 2021, a taxa de analfabetismo das mulheres do Concelho de Loures é de 3,05%, sendo aproximadamente duas vezes superior no sexo feminino quando comparado com o masculino (Instituto Nacional de Estatística, 2022). Considerando o nível de escolaridade das entrevistadas, consta-se que duas inquiridas, especificamente com 33 e 54 anos de idade, nunca frequentaram estabelecimentos de ensinos, não sabendo por isso ler nem escrever.

Ademais, as jovens E8 e E12 ainda se encontram a estudar, estando atualmente no sexto e sétimo ano, com perspetiva de transição para o próximo ano letivo. As restantes inquiridas apresentam níveis de escolaridade entre o 1º ano e o 9º ano, correspondendo ao intervalo entre o primeiro e terceiro ciclos de ensino. Torna-se possível concluir que 10 das inquiridas desta amostra abandonou a escola antes de concluir a escolaridade obrigatória, que em Portugal se traduz na conclusão do ensino secundário, considerando que as entrevistadas E8 e E12 são a exceção por estarem matriculadas e a frequentar algum estabelecimento de ensino.

Com base nos Censos de 2021, observa-se ainda que 50,66% das mulheres residentes no concelho de Loures completou pelo menos o ensino secundário, valor superior aos 46,97% da população total feminina de Portugal (Instituto Nacional de Estatística, 2022), contudo nenhuma das inquiridas se insere neste grupo. Por outro lado, contabiliza-se que das mulheres residentes no concelho de Loures 66,13% tem pelo menos o 3º ciclo do ensino básico completo, valor novamente superior quando comparado com a população total feminina com 61,54%.

A tendência observada é de que o grupo etário dos 16-29 anos apresenta níveis de escolaridade mais elevados, quando comparada com o grupo etário dos 30-55 anos, sendo que apenas a inquirida E1 contraria esta evidência. Quando analisada a amostra deste estudo, conclui-se que apenas uma inquirida completou o 9º ano de escolaridade completo, correspondendo a aproximadamente 8,33% do total, valor este que se encontra substancialmente abaixo da percentagem total portuguesa (Instituto Nacional de Estatística, 2022).

4.2. Fatores Individuais

No âmbito do Objetivo Específico I, identificam-se fatores individuais que podem impactar o sucesso escolar das mulheres ciganas. Estes serão analisados através da perspetiva individual das entrevistadas, contudo exercem diferentes influências. Neste sentido, as variáveis motivacionais foram as mais mencionadas, referidas pela totalidade da amostra, seguindo-se as variáveis cognitivas (11 entrevistadas), as variáveis sociais (10) e as variáveis comportamentais (9)⁴.

4.2.1. Variáveis Cognitivas

No que se refere às variáveis cognitivas, estas abrangem questões relativamente ao autoconceito e à autoeficácia das participantes. Neste sentido, constata-se que sete das entrevistadas considera que a sua experiência escolar foi positiva, assim como as suas capacidades de aprendizagem. Segundo Senos e Diniz (1998), sugere-se que o desempenho escolar pareça ter menos relevância do que a forma como o aluno interpreta e avalia os seus próprios resultados. Isto porque, no âmbito da amostra, mais de metade das participantes demonstra uma perceção positiva do seu autoconceito académico, apesar de apresentarem um desempenho escolar inferior ao 3º ciclo de estudos. Este fenómeno justifica-se uma vez que alunos com aproveitamentos escolares mais baixos, possam manter a sua autoestima em níveis semelhantes aos dos alunos com melhores desempenhos, assim como preservar o seu autoconceito académico. Estes resultados sugerem que a forma como os alunos percebem a sua própria competência académica tem um papel

⁴ Consultar Anexo D – Fatores Individuais

crucial na sua autoestima, enquanto os resultados escolares em si parecem ter menos impacto (idem, 1998).

Em contrapartida, a entrevistada E8 manifesta maiores dificuldades de aprendizagem com as disciplinas de matemática e de inglês e a entrevistada E12 com a disciplina de matemática. De acordo com a literatura (Pajares, 1996, citado por, Miguel *et al.*, 2012), percebe-se que apesar do empenho e persistência em ultrapassar estas dificuldades, reforçam crenças de reduzida autoeficácia escolar, o que se repercutiu na reprovação de ano letivo.

Torna-se importante mencionar que a entrevistada E3 nunca frequentou um estabelecimento de ensino formal, contudo, realizou um curso através do Instituto do Emprego e Formação Profissional, manifestando apenas ter aprendido a escrever o seu nome. Também a entrevistada E10 refere que “*Eu gostava, só que eu acho que não tenho capacidade para aprender. Acho que hoje já não conseguia*”, após ter sido questionada sobre a possibilidade de realizar algum curso de ensino atualmente, reforçando a ideia de que crenças limitadoras sobre as próprias habilidades impactam significativamente a motivação e o desempenho, corroborando a literatura (Simões & Vaz Serra, 1987, citado por, Miguel *et al.*, 2012).

4.2.2. Variáveis Sociais

Relativamente às variáveis sociais, pretende-se observar o nível de integração social e a existência de relações interpessoais significativas das entrevistadas. Desta forma, observam-se realidades distintas. Por um lado, a entrevistada E2 experienciou situações de discriminação e exclusão por pertencer à comunidade cigana:

Antes erámos mais escorraçados, as pessoas que não eram ciganas punham-nos muito de parte. (...) Nem sequer se queriam sentar ao pé de nós numa camionete da rodoviária, não se sentavam ao nosso lado. Uma vez uma marrou comigo, disse “É cigana?” e saiu de ao pé de mim e sentou-se noutra lado (E2).

Especificamente, interações sociais negativas, como situações de discriminação, podem provocar ansiedade nos alunos, impactando o seu bem-estar e desempenho escolar (Janeiro, 2013, citado por, Veiga, 2016), sugerindo ligação com a percepção de que a rejeição social é prejudicial ao sucesso escolar (Simões *et al.*, 2008). Não obstante, três inquiridas (E6, E8 e E12) concluem que nunca se sentiram diferenciadas ou colocadas à margem devido à sua etnia. Esta discrepância pode ser justificada pelas mudanças e desenvolvimentos sociais observados entre gerações, resultando numa integração social mais positiva.

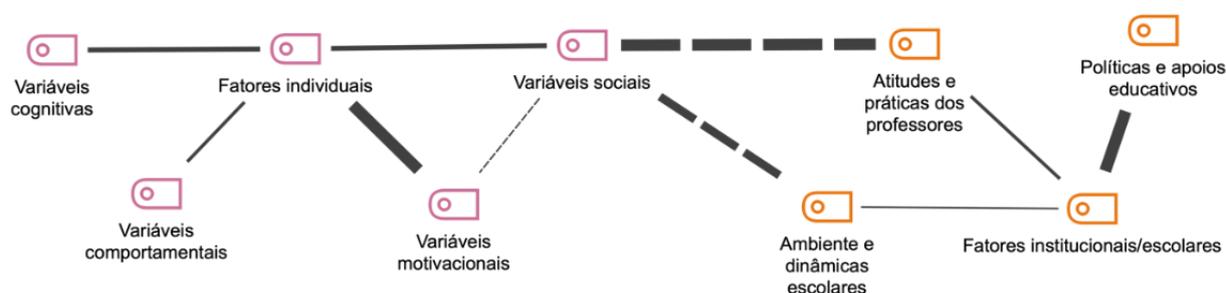
Todas as inquiridas relatam a existência de relações interpessoais com colegas/amigos na escola, inclusive duas entrevistadas referem manter relações próximas com estes até à data.

Considerando que a entrevistada E4 não tinha possibilidades de adquirir os manuais escolares, menciona que se juntava com as suas colegas de turma para tirar apontamentos e ia para a biblioteca estudar com as mesmas, demonstrando como as relações interpessoais positivas podem contribuir para um melhor rendimento escolar.

Desta forma, relações interpessoais positivas têm um papel significativo na motivação dos alunos, contribuindo para o aumento da autoestima e para a melhoria do seu desempenho escolar. Como sugere Abajo e Carrasco (2004), a promoção de competências sociais mais desenvolvidas permitem a integração em grupos de pares que geram apoio na superação dos diversos obstáculos sentidos, como por exemplo a insuficiência de recursos materiais e/ou as dificuldades de aprendizagem. Em contrapartida e apesar de representarem uma minoria de entre os casos estudados, relações negativas podem reduzir a motivação para aprender e contribuir para o insucesso escolar, como demonstram os resultados acima apresentados e como se reflete na literatura (Simões *et al.*, 2008). Ademais, as relações entre pares têm um impacto significativo no desempenho académico geral, uma vez que a interação social e o suporte entre colegas pode contribuir para o empenho e a motivação dos alunos (Deng, 2024).

Segundo a análise do sistema de códigos do *software* MAXQDA, estas variáveis apresentam uma ligação entre as atitudes e práticas dos professores, com o ambiente e dinâmicas escolares, evidenciando que a forma como os professores interagem com os alunos e o próprio contexto escolar em que estes se inserem podem reforçar ou atenuar o nível de integração social e a existência de relações interpessoais.

Figura 1 – Conexão entre Variáveis Sociais e Outros Códigos



Fonte: Elaboração própria extraída do *software* MAXQDA, 2024

4.2.3. Variáveis Motivacionais

As variáveis motivacionais foram as mais referidas pelas inquiridas no que se refere aos fatores individuais. Desta forma, identificam-se diversas motivações, intrínsecas e extrínsecas, para a permanência e procura de sucesso escolar das inquiridas, tais como:

O que me motivava era conseguir arranjar um emprego, porque se eu não tivesse uma escolaridade normal, a gente depois vai querer um emprego e não consegue. A escolaridade ajuda nós a ser alguém na vida (E1).

Como os meus pais queriam que eu fosse à escola, eu comecei a ir à escola e fiz o mínimo. (...) Eu queria conseguir aprender a ler, era o meu objetivo (E5).

Os meus pais que me dão força para continuar a ir à escola, para ter um futuro bom. (...) O meu objetivo é acabar o décimo segundo. Se Deus quiser até vou para a faculdade (E8).

Ainda que as motivações se transfigurem de formas diferentes, torna-se possível concluir que o apoio e influência dos pais se constituiu como um fator considerável na permanência de algumas entrevistadas na escola, assim como a perspectiva de ingressar no mercado de trabalho no futuro. As expectativas académicas das inquiridas englobam desde as aprendizagens mais básicas, como saber ler e escrever, constatando-se a valorização do primeiro ciclo de estudos (Mendes *et al.*, 2020), a terminar a escolaridade obrigatória e/ou ingressar no ensino superior. Contudo, as mesmas também indicaram aspetos que as desmotivavam neste processo:

O que me começou a desmotivar foi quando eu apanhei uma depressão e depois não tinha moral para a escola. Só queria sair da escola e não me sentia bem, não queria estar lá. Queria fugir da escola (E2).

Quando era novinha nunca tive o objetivo de ir para a escola, eu tinha a lida de casa e nunca quis ir para a escola (E3).

O que me desmotivava era as aulas serem de manhãzinha, custava a levantar da cama. A escola era perto, mas não gostava de acordar cedo (E5).

Tinha que lá andar [na escola] até fazer os dezoito anos, era obrigada. Mas eu não gostava da escola, desde pequenina que nunca gostei. (...) Eu casei com dezasseis anos, já não queria continuar na escola, tinha ainda menos motivação (E6).

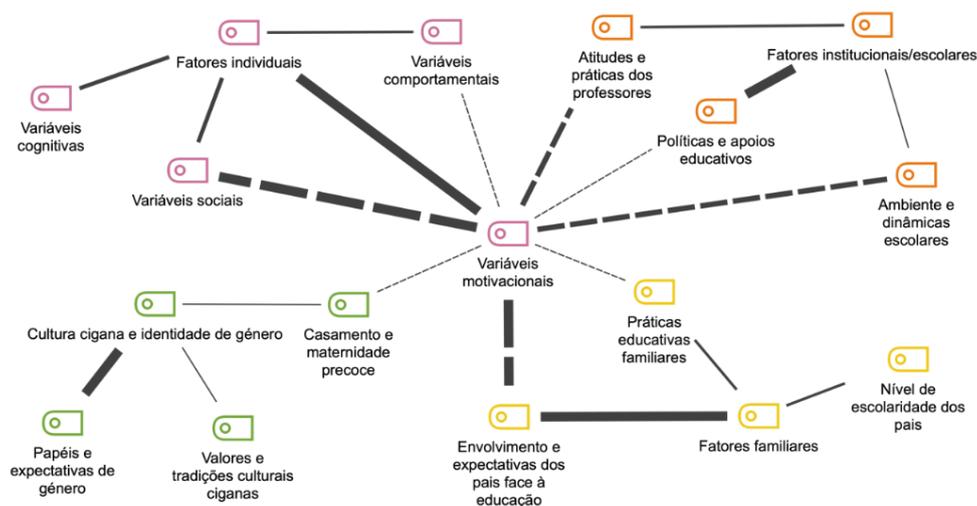
O que me cansava eram umas certas aulas, que eu não gostava e tiravam-me a vontade de ir. (...) E como não tinha explicações não consegui acompanhar a matéria (E7).

Era a minha mãe que me obrigava a ir, só que eu nunca gostava de ir à escola porque não gostava de estar lá fechada. (...) Como eu não gostava da escola, nunca soube ler nem escrever. (...) Tínhamos que levantar muito cedo, os horários eram o dia todo (E9).

A pouca e/ou falta de motivação parece relacionar-se com diferentes fatores pessoais e contextuais, nomeadamente, as obrigações domésticas e responsabilidades precoces, questões de saúde mental, dificuldades de aprendizagem e desinteresse por determinadas disciplinas escolares, assim como a dualidade entre obrigação *versus* escolha. Neste sentido, percecionam-se lacunas ao nível da responsabilização das alunas e na criação de hábitos eficientes. Assim, três inquiridas afirmam encarar a escola como uma obrigação, o que pode indicar uma desconexão significativa entre estas e o sistema de ensino. Esta perceção de obrigatoriedade, e não de escolha, pode estar relacionada com uma falta de motivação intrínseca, refletindo-se numa desvalorização do papel da educação formal, e conseqüente absentismo e abandono escolar.

Através da Figura 2, conclui-se que as variáveis motivacionais se relacionam fortemente com as variáveis sociais e o envolvimento e expectativas dos pais face à educação. Também se identifica uma conexão, ainda que com menos intensidade, com as atitudes e práticas dos professores e o ambiente e dinâmicas escolares. Estes fatores podem reforçar ou enfraquecer a motivação, dependendo de como são percebidos. Uma intervenção de proximidade com as estudantes de etnia cigana e agregados familiares/encarregados de educação pode revelar-se decisiva na forma como estas encaram a frequência escolar para a prossecução de objetivos futuros, principalmente numa ótica de ressignificar a importância que estas atribuem à escolaridade, a fim de reconhecerem as suas potencialidades (Hulleman *et al.*, 2008, citado por, Miguel *et al.*, 2012). A proximidade em ambiente escolar, por exemplo por via de mediadores socioculturais – figuras de contacto que permitiram a realização da presente investigação – permitirá o desenvolvimento de planos individualizados, adequados às necessidades de cada aluna, incluindo como fator relevante o seu grupo étnico (Abajo & Carrasco, 2004).

Figura 2 – Conexão entre Variáveis Motivacionais e Outros Códigos



Fonte: Elaboração própria extraída do *software* MAXQDA, 2024

4.2.4. Variáveis Comportamentais

Por último, no que se refere às variáveis comportamentais torna-se possível constatar que metade da amostra reprovou pelo menos uma vez no seu percurso académico. A par disto, como mencionado anteriormente, dez inquiridas abandonaram os estudos antes de concluir o ensino secundário, o que vai de encontro ao comprovado pela literatura (Mendes *et al.*, 2020), quando se menciona os raros percursos de sucesso neste sentido de conclusão da escolaridade obrigatória portuguesa. Em correlação com as variáveis motivacionais, compreende-se que também o desinteresse e indisciplina perante os estudos, de algumas entrevistadas, parece exercer algum peso neste âmbito, como menciona a E11 “*Eu devia ter estudado mais, mas não quis. Os meus pais tentaram*”. Por outro lado, a entrevistada E4 declara:

Tratar do almoço, jantar, tratar da roupa e da casa, e depois é que tinha de arranjar ali um espaço para estudar. Mas o que é que eu fazia, como eu tinha tempos livres, ficava esses tempos livres na escola, para estudar um bocado na biblioteca com as minhas colegas e depois então é que ia para casa. Porque sabia que havia dias específicos em que eu não conseguia chegar a casa e pegar nos apontamentos para estudar (E4).

Através deste relato, observa-se uma abordagem proativa e disciplinada, com a implementação de rotinas de estudo, que desempenham um papel crucial no rendimento escolar. Em contraste, a ausência destes comportamentos pode contribuir para o fracasso escolar, amplificando a indisciplina, enquanto a sua presença pode ajudar a superar obstáculos e alcançar o sucesso académico (Miguel *et al.*, 2012). Considerando a título de exemplo, uma estudante que realize diariamente o esforço de conciliação entre responsabilidades escolares e responsabilidades domésticas, como a situação específica da E4, compreende-se o stress implícito a esta gestão e a ansiedade associada. Considerando a influência das restantes variáveis sobre o trajeto escolar, percebe-se que a experiência de outros inúmeros constrangimentos – como as mencionadas dificuldades financeiras e/ou de recursos, expectativas de género e/ou familiares – repercute-se na redução de autocontrolo e estabelecimento de rotinas escolares benéficas, impactando o sucesso e motivando ao abandono (idem, 2012).

4.3. Fatores Familiares

Neste tipo de fatores, pretende-se compreender o papel das estruturas familiares na educação formal das mulheres ciganas, como estabelecido no Objetivo Específico II, especificamente através das práticas educativas familiares, do envolvimento e expectativas dos pais face à educação e do nível de escolaridade dos pais. Torna-se possível concluir que o envolvimento e expectativas dos pais face à educação revela-se o fator mais referido pelas inquiridas (11

entrevistadas), seguindo-se do nível de escolaridade dos pais (8) e das práticas educativas familiares (1)⁵. A situação socioeconómica, foi uma variável que emergiu após a construção das categorias, contudo demonstrou-se significativa para a análise.

4.3.1. Práticas Educativas Familiares

Aquando das entrevistas realizadas, identificam-se diversas práticas educativas no seio familiar, com maior foco no encorajamento e apoio à educação por parte dos pais – “*A minha mãe apoiava-me muito, ela não sabia ler nem escrever, mas queria que eu aprendesse*” (E9) e “*Os meus pais queriam que eu fosse à escola, até me acordavam para eu me levantar, eu é que não queria*” (E11). Analisa-se igualmente a persistência e disciplina, exemplificando “*Os meus pais ajudavam como podiam e foram eles que me fizeram ficar na escola até aos dezoito*” (E6), demonstrando uma atribuição de valor à educação formal, aspeto que contraria a literatura por se atribuir valor essencialmente e somente ao primeiro ciclo de estudos (Mendes *et al.*, 2020). No entanto, emerge a perceção de que como as anteriores gerações não frequentaram o ensino obrigatório e não atribuíram significado a este período, apesar de incentivarem as recentes gerações à frequência escolar, não detêm as competências necessárias para apoiar as rotinas e o investimento nos estudos. Noutra prisma, identificam-se práticas com foco nas responsabilidades do trabalho doméstico, como era o exemplo da entrevistada E4 – “*Então eu era a menina da escola, chegava da escola tinha de arrumar a casa toda e tinha de tratar dos irmãos*”.

O desenvolvimento educacional resulta de um processo conjunto que ocorre no seio escolar e familiar, sendo influenciado por diversos fatores. Ainda que a família desempenhe um papel fundamental, o sucesso escolar não pode ser atribuído exclusivamente a ela. Contudo, alunos que recebem mais apoio familiar e disciplina tendem a ter um desempenho académico superior. Este suporte fortalece a motivação e autoconfiança, assim como estabelece uma estrutura que facilita a aprendizagem (Chechia & Andrade, 2005). Os resultados são dissonantes com o panorama retratado no estado da arte, proveniente de anteriores estudos realizados, pois as entrevistadas mencionam um forte apoio parental, ainda que de acordo com as competências das anteriores gerações que se demonstram mais reduzidas devido à baixa escolaridade.

4.3.2. Envolvimento e Expectativas dos Pais face à Educação

No que se refere aos fatores familiares, o envolvimento e expectativas dos pais configura-se como a categoria mais abordada, sendo que a maioria referem este apoio positivo e constante,

⁵ Consultar Anexo E – Fatores Familiares

Apoiavam maravilhosamente bem, apoiavam-me nos trabalhos de casa e sempre me deram apoio e muita força para continuar (E1).

O mais importante é o apoio que se tem em casa. Se não fossem os meus pais eu se calhar não tinha esta força de vontade. (...) Os meus pais são quem mais me influencia, para ficar na escola e mais tarde ter um trabalho (E8).

Porém, esta experiência não é transversal a todas as entrevistadas, sendo que duas participantes referem ausência de apoio por parte dos pais:

Eu tive de sair da escola, não foi uma escolha minha, foi uma escolha dos meus pais. Tiraram-me [da escola] porque eu já era adulta e não me quiseram na escola, na altura [o quarto ano] era o suficiente (E2).

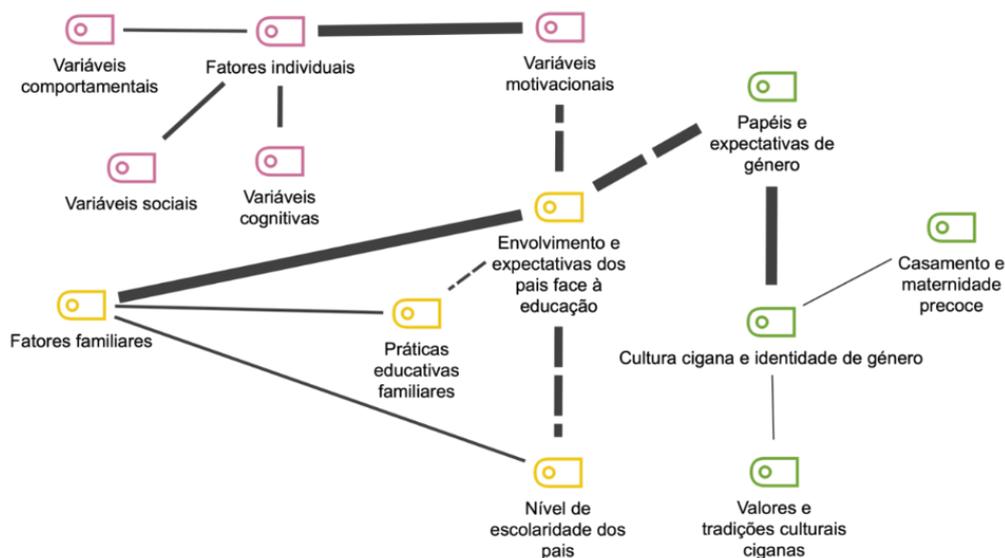
Nessa altura os meus pais também não deixavam ir, agora já é tudo diferente (E3).

Estes relatos evidenciam como o envolvimento dos pais na educação pode ter efeitos diretos e profundos no (in)sucesso escolar das crianças/jovens, tal como aprofundado na revisão de literatura. Neste sentido, pais que apoiam e incentivam a educação, que auxiliam nas tarefas escolares e que veem a escolaridade como um investimento para o futuro, tendem a criar um ambiente que favorece o desenvolvimento e a continuidade escolar. Em contrapartida, pais que não apoiam ou até impedem a continuidade, podem limitar as oportunidades educacionais dos filhos (Magano & Mendes, 2016; Miguel *et al.*, 2012; Simões *et al.*, 2008).

O principal resultado consiste na expressão significativa pela maioria das entrevistadas que referem uma participação ativa das suas famílias no que se refere à sua vida escolar, contrariando a literatura anteriormente explorada por afirmar o fraco envolvimento das famílias ciganas e que parece justificar as elevadas taxas de abandono escolar (Mendes *et al.*, 2020). Sugere-se que este fator possa ter influenciado negativamente o percurso das entrevistas mais velhas, contudo o reposicionamento destas perante as mais jovens poderá retratar uma evolução positiva entre gerações e no seio da comunidade, impulsionando as práticas futuras.

Considerando a Figura 3 e as ligações dos códigos inseridos no *software* MAXQDA, esta variável apresenta fortes conexões com os papéis e expectativas de género, com o nível de escolaridade dos pais e com as variáveis motivacionais. Este resultado sugere que a forma como os pais se envolvem na educação dos filhos pode ser influenciada por ideologias de género, pelo próprio nível de educação dos pais, e pelas motivações intrínsecas ou extrínsecas que eles transmitem aos seus filhos em relação ao valor da educação formal.

Figura 3 – Conexão entre o Envolvimento e Expectativas dos Pais face à Educação e Outros Códigos



Fonte: Elaboração própria extraída do *software* MAXQDA, 2024

4.3.3. Nível de Escolaridade dos Pais

Nesta categoria, quatro entrevistadas não sabiam indicar o nível de escolaridade dos pais e duas referiram que os pais nunca frequentaram a escola. No que se refere à moda do nível de escolaridade dos pais, o 4º ano foi a resposta mais obtida, sendo o nível mais baixo o 2º ano e o mais alto o 5º ano. Conclui-se que todas as inquiridas têm um nível mais elevado de escolaridade que os seus pais, demonstrando uma evolução significativa entre gerações e uma valorização e maior acesso à educação formal⁶. O apoio ao estudo em casa foi abordado, contudo, os baixos níveis de escolaridade dos pais constituíram-se em algumas situações como uma limitação:

Os meus pais não me conseguem ajudar nos trabalhos porque não sabem ler nem escrever.

Não era por eles não quererem, mas como eles não sabem não me podiam ajudar (E7).

Tentam ajudar-me com os trabalhos, mas como têm o quarto ano é difícil (E8).

O desempenho das entrevistadas foi afetado pelas limitações educacionais dos pais, como evidenciado na literatura apresentada (Miguel *et al.*, 2012; Simões *et al.*, 2008). O nível de educação dos pais exerce um impacto significativo no desempenho académico das estudantes, sendo que quanto maior o nível de escolaridade dos pais, maior a probabilidade de os filhos obterem resultados elevados (Cui & Hu, 2023). Também a falta de capacidade dos pais para

⁶ Consultar Anexo F – Nível de Escolaridade da Amostra e dos Pais.

auxiliar os estudos, devido ao nível baixo de escolaridade, impôs desafios adicionais. Pode-se considerar dois possíveis impactos, sendo que por um lado, esta falta de apoio direto pode ter contribuído para o desenvolvimento de maior autonomia e resiliência, como na E4, ou por outro lado, adensar o stress e ansiedade por se encontrarem sozinhas na resolução destas dificuldades.

4.3.4. Situação Socioeconómica

Inicialmente, esta categoria não foi prevista aquando da construção do guião de entrevista devido à fraca menção da mesma no âmbito da literatura. Contudo, evidenciou-se como uma variável decisiva, considerando a sua forte influência no percurso escolar das entrevistadas,

Os meus pontos fracos era que eu andava na escola e não tinha livros, a minha mãe não tinha possibilidade de me comprar os livros, não tinha passe e depois ela também não tratou do SASE na altura, então não tinha escalão de abono. Então eu ia a pé debaixo da chuva, debaixo do sol, ir e vir para casa (E4).

Nós prontos gostávamos da escola, só que na altura não tínhamos sítio certo [para viver], por isso é que nós nunca aprendemos a saber ler, nem escrever (E9).

Considera-se que estudantes provenientes de contextos socioeconómicos mais frágeis podem enfrentar pressões adicionais devido a desafios financeiros, escassez de recursos e acesso limitado a oportunidades educativas. Estas circunstâncias podem aumentar os níveis de ansiedade e, por sua vez, prejudicar o desempenho académico (Konwar *et al.*, 2023). Estes relatos reforçam a correlação entre fatores, retratando a profundidade do impacto da relação das origens socioeconómicas – em que 97% das crianças e jovens de etnia cigana se encontram em risco de pobreza (FRA, 2022) – com as disparidades educacionais e ausência de literacia social – como por exemplo, o desconhecimento do agregado familiar acima mencionado relativamente aos procedimentos para obter benefícios sociais no seio escolar – traduzindo-se em barreiras para uma educação de qualidade, como evidenciado na literatura (OECD, 2019; *idem*, 2022).

4.4. Fatores Institucionais/Escolares

No que se refere ao Objetivo Específico III – Analisar o impacto das instituições escolares na experiência escolar das mulheres ciganas, exploram-se três fatores: atitudes e práticas dos professores, políticas e apoios educativos e ambiente e dinâmicas escolares. Neste segmento,

conclui-se que as políticas e apoios educativos foram os mais abordados (12 entrevistadas), seguindo-se as atitudes e práticas dos professores (11) e o ambiente e dinâmicas escolares (5)⁷.

4.4.1. Atitudes e Práticas dos Professores

No geral, todas as inquiridas referiram ter relações positivas com os seus professores na escola, demonstrando sentimentos de pertença e de apoio, que contribuíram para um ambiente de aprendizagem acolhedor. Especificamente, referem que

Na escola era tudo bom, era bem tratada por todos e apoiavam a gente (E2).

Sempre fui bem acolhida. Depois quando passei para o décimo, é outra exigência e tendo em conta as dificuldades que passava, os professores até ajudavam muito.

Disponibilizavam-me livros, tiravam fotocópias para mim e não cobravam nada (E4).

Nesta dimensão, as entrevistadas demonstraram uma menor capacidade de reflexão, relatando um positivo ambiente escolar por parte dos docentes, o que poderá estar relacionado com possíveis expectativas que teriam formulado anteriormente à sua integração no contexto educativo. Comprova-se, no entanto, que estas relações positivas entre alunos e professores desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo, como teoricamente enquadrado (Abajo & Carrasco, 2004; Simões *et al.*, 2008). Estes resultados evidenciam como o apoio dos professores se torna crucial para o processo educativo e promovem um senso de pertença e motivação.

4.4.2. Políticas e Apoios Educativos

No que respeita às políticas e apoios educativos, metade das inquiridas declara não ter conhecimento de apoios ou programas nas escolas com o intuito de auxiliar alunos da comunidade cigana. No entanto, três entrevistadas identificam a Associação Techari como um apoio nas escolas, nomeadamente:

A Techari tem este projeto de mediação escolar, que é uma mais-valia para a comunidade cigana, porque as meninas já têm uma certa idade e sentem-se seguras de saber que tem lá ciganos a trabalhar nas escolas. E agora temos mulheres a trabalhar, o que é uma mais-valia, são mulheres com uma certa idade e assim [as crianças] sentem que têm ali uma proteção. Já sentiam isso com os homens, agora muito mais com as mulheres, porque chegam àquela idade em que já começam a ser mulheres, já têm outro pensamento e sentem-se ali mais protegidas. Já vão mais às aulas, já têm melhores notas, é um incentivo (E4).

⁷ Consultar Anexo G – Fatores Institucionais/Escolares

Destaca-se a relevância da presença de mediadores nas escolas, refletindo-se na importância das alunas se sentirem representadas e compreendidas num ambiente escolar mais acolhedor. A entrevistada E12 que frequenta atualmente um estabelecimento de ensino menciona que

“Eles trabalham lá, são ajudantes e ajudam muito a comunidade cigana que não está muito bem na escola” (sic).

Por outro lado, a entrevistada E10 relata a experiência dos filhos na escola:

A “Maria” tem apoio ao estudo e o “João” tem um programa que ele tem mais dificuldade em aprender. Eu não deixo eles faltarem na escolinha, para aprenderem o que eu não consegui. É muito importante que eles façam a escola toda, e as ajudas na escola são importantes para isso.

O apoio ao estudo e a implementação de programas educativos adaptados às necessidades dos alunos tornam-se fundamentais para garantir a inclusão, equidade e sucesso escolar. A par disto, também foram mencionados cursos profissionais como alternativas ao ensino tradicional, contudo ressalta-se a possibilidade de ingressar nestes cursos com mais brevidade – *“Se houvessem cursos mais cedo, eu gostava de ter ido, para trabalhar em alguma coisa que gostava”* (E7). Enquanto quatro entrevistadas referem que deveriam existir alterações a fim de facilitar o sucesso escolar das alunas ciganas, duas inquiridas mencionam que atualmente já persistem todos os apoios suficientes para esse sucesso.

Compreende-se que estabelecimentos de ensino abertos à implementação de práticas de discriminação positiva podem gerar benefícios (Direção-Geral da Educação, s.d.; ACM, s.d.), como apoio/accompanhamento ao estudo até integração em planos para colmatar necessidades específicas. No entanto, não se comprova a segregação de estudantes desta etnia na amostra selecionada (UNESCO, 2020), por via das políticas implementadas, não representando um fator de constrangimento. Contudo, a mediação sociocultural desempenha um papel de reforço positivo da permanência escolar para algumas entrevistadas, o que pode sugerir um ponto de atenção para investimento futuro. Igualmente como investimento futuro, modalidades de ensino melhor adaptadas a uma autonomização precoce poderá ser significativo para reter estas alunas por mais anos letivos no percurso escolar, como por exemplo, cursos técnicos e profissionais.

4.4.3. Ambiente e Dinâmicas Escolares

Como exemplificado anteriormente, apenas uma entrevistada referiu experienciar situações de discriminação, sendo que as restantes descrevem um ambiente escolar positivo e seguro. Desta

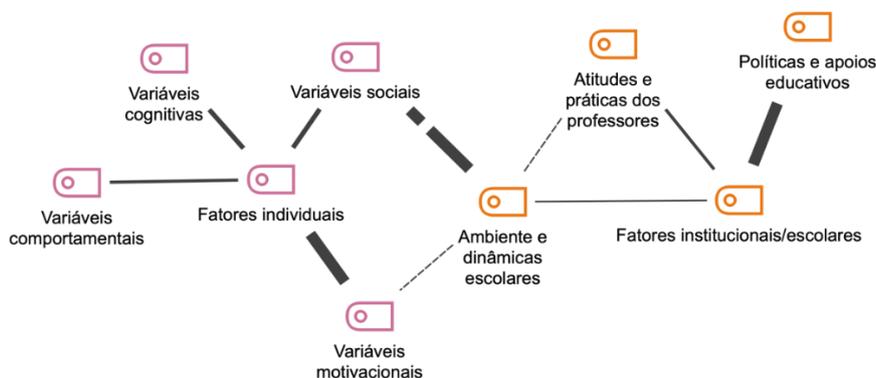
forma, a percepção geral entre as inquiridas é de que as escolas oferecem um espaço acolhedor e inclusivo para a comunidade cigana, tal como exemplificado:

As professoras eram boas, as colegas também. (...) Nunca me senti excluída. (E11).

Também foi mencionado que a forte presença da comunidade cigana na escola oferecia um sentimento de conforto e segurança. Através desta possibilita-se o fortalecimento da identidade cultural, com o reconhecimento das suas tradições, facilitando a criação de laços de confiança. Estes resultados contrariam a literatura, que destaca a existência de ambientes escolares desiguais e diferenciações entre alunos (Magano & Mendes, 2016), uma vez que a maioria da amostra menciona um ambiente escolar inclusivo.

Constata-se que, em termos de conexão, o ambiente e dinâmicas escolares relacionam-se com as variáveis sociais, com as atitudes e práticas dos professores e variáveis motivacionais. Um ambiente escolar positivo e inclusivo, combinado com práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, pode fortalecer a participação dos alunos, promovendo a sua motivação e sucesso.

Figura 4 – Conexão entre o Ambiente e Dinâmicas Escolares e Outros Códigos



Fonte: Elaboração própria extraída do *software* MAXQDA, 2024

4.5. Cultura Cigana e Identidade de Género

No presente subcapítulo, pretende-se compreender de que forma a identidade cultural cigana feminina impacta a experiência educacional das mulheres ciganas (Objetivo Específico IV). Conclui-se que os papéis e expectativas de género se constitui como o segmento mais relatado pelas inquiridas, mencionado pela totalidade da amostra, seguindo-se o casamento e maternidade precoce (11 entrevistadas) e os valores e tradições culturais ciganas (7)⁸.

⁸ Consultar Anexo H – Cultura Cigana e Identidade de Género

4.5.1. Papéis e Expectativas de Género

Nesta categoria, a maioria das participantes expressa que os seus pais esperavam que as mesmas se preparassem para a vida doméstica e familiar cedo, sustentando o que a literatura indica (Abrantes *et al.*, 2016; Magano, 2022). Atribuem igualmente importância à educação formal,

Eles queriam que eu fosse à escola e que eu aprendesse a ler e a escrever. Queriam que eu me tornasse uma mulher, que soubesse fazer tudo em casa para um dia ir à minha vida (E5).

Estas são igualmente retratadas pelas entrevistadas adultas e as suas expectativas para as suas filhas, com maior ênfase na integração no mercado de trabalho:

Foi isso que passei para os meus filhos, sabem todos ler e escrever. Todos trabalham, têm a sua vida e família, e isso é o mais importante (E9).

O mais importante é para um dia elas serem alguém da vida, para irem trabalhar. Elas não sabendo ler nem escrever, podem não conseguir apanhar um empregozinho. Sem estudo não vão a lado nenhum, é isso que espero para a minha filha (E10).

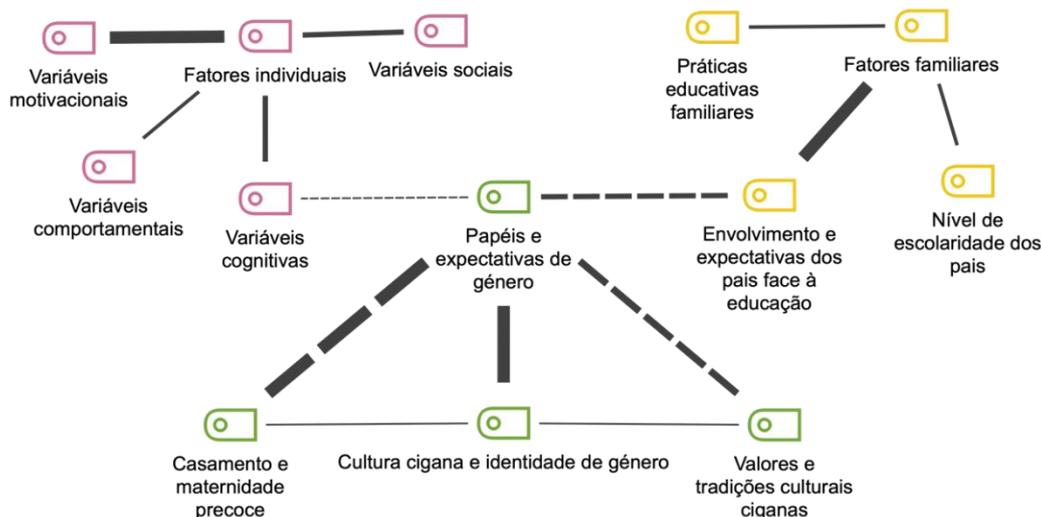
Reflete-se sobre a diversidade de experiências e expectativas das mulheres dentro da comunidade cigana, sublinhando que as normas e tradições não são uniformemente seguidas por todas as famílias, ao contrário da perceção homogénea muitas vezes associada a esta comunidade, tal como mencionado pela entrevistada E4:

Eu terminei os meus estudos e depois iniciei a família, e antes de iniciar a família ainda trabalhei. Depois iniciei a minha família e agora trabalho. Isto varia um bocado de família para família. Dizem “Ai as mulheres não podem trabalhar, as mulheres não podem ter carta”, mas isto varia de família para família. Eu trabalho, outras mulheres ciganas trabalham e está tudo bem (E4).

Através do MAXQDA e da Figura 5, observa-se uma conexão entre os papéis e expectativas de género com o casamento e maternidade precoce, os valores e tradições culturais ciganas, e com menos enfoque o envolvimento e expectativas dos pais face à educação e as variáveis cognitivas. Estes resultados evidenciam uma mudança de paradigma no que se refere ao papel da mulher cigana. Se por um lado se verifica uma maior atribuição de valor à educação formal e à integração no mercado de trabalho, verifica-se por outro a permanência das tradições e o desejo por as cumprir. Ainda assim, não se observou no discurso da amostra conflitos entre a motivação de permanecer na escola e a preservação das tradições ciganas, contrariando em parte a literatura (Magano, 2017; Magano, 2022) visto que o respeito pelos costumes da etnia, para as entrevistadas, não influencia o sucesso escolar. Esta nova perspectiva sugere que a comunidade

cigana reconhece na educação formal uma oportunidade de emancipação social, mas também de preservação da sua cultura e identidade.

Figura 5 – Conexão entre Papéis e Expectativas de Género e Outros Códigos



Fonte: Elaboração própria extraída do *software* MAXQDA, 2024

4.5.2. Casamento e Maternidade Precoce

Neste âmbito, as participantes destacaram que a escolha de casar e ter filhos não é algo influenciado pelos pais. Embora as tradições e valores culturais exerçam uma forte presença na vida das mulheres ciganas (Magano & Mendes, 2016; Magano, 2017), as decisões sobre o casamento e a maternidade são vistas como escolhas pessoais, nas quais têm total autonomia.

É uma escolha delas, não sai de nós, sai delas. Mas a família aceita e apoia a escolha (E3).

Não sinto que tenha sido influenciada em nada, eu casei e tive filhos porque quis, nunca me obrigaram a nada (E6).

Relativamente ao casamento, a gente, ciganas, é normal que nós queremos casar, mas era a minha escolha, não era pelo meu pai nem pela minha mãe (E11).

No que se refere à precocidade do casamento e da maternidade, as inquiridas reforçam que essas são decisões tomadas pelas próprias jovens:

Elas casam cedo, nós não queremos que elas casem muito cedo, mas temos que aceitar (E3).

Mas não é a partir dos doze ou treze anos como dizem, isso é mito. Normalmente as meninas ciganas casam cedo, mas não é com essa idade. (...) Por exemplo tenho casos que conheço de meninas com quinze e dezasseis anos que casaram e nós ficámos a morrer – “Ai a menina casou tão nova. Ai a menina ainda precisava de aprender mais algumas coisas. Ai agora

quem acaba de criar é a sogra”. É sempre aquele pensamento, por isso quando elas casam mais cedo é porque elas querem mesmo (E4).

As famílias, embora possam ter preocupações com a juventude das noivas, geralmente aceitam essas escolhas, reconhecendo a sua autonomia. Ainda que considerem que as jovens poderiam esperar mais tempo para ganhar maturidade e experiência de vida antes de assumir responsabilidades tão significativas como o casamento e a maternidade, prevalece a ideia de que a sua vontade deve ser respeitada. Duas das entrevistadas deram o seu próprio testemunho:

Quando casei e tive a minha casinha foi uma escolha minha. Eu casei com catorze e fui mãe aos quinze, já não estudava, já era uma mulher (E9).

Eu casei aos dezasseis e tenho três filhos, mas foi tudo escolha minha. Conheci-o, gostei dele e casei (E11).

Conclui-se que estes resultados corroboram a literatura apresentada no que se refere às escolhas precoces do casamento e maternidade (Magano & Mendes, 2016; Magano, 2017), contudo torna-se complexo determinar se o abandono escolar é motivado pelo desejo de constituir família ou se se torna uma consequência após constituição da mesma. Por outro lado, os resultados da presente investigação refutam a ideia de que as mulheres são influenciadas pela família e/ou comunidade para abandonar a escola mais cedo, de forma a assumirem estas responsabilidades maternas e domésticas (Abrantes *et al.*, 2016; Magano, 2022). As participantes desta amostra demonstraram autonomia nas suas escolhas, sugerindo que o abandono escolar não resulta diretamente de influências familiares.

4.5.3. Valores e Tradições Culturais Ciganas

A importância da “lei cigana” foi mencionada por apenas uma inquirida, que destacou como as tradições culturais exercem uma influência profunda sobre as suas escolhas e comportamentos:

Nós fazemos aquilo que temos de fazer e não há ninguém que nos diga o que fazer. Porém, eu própria não posso fazer uma coisa que não está na lei [cigana]. Eu tenho que me honrar a mim própria, para que ninguém me aponte o dedo. Eu tenho a minha tradição, e aquela tradição que eu tenho, eu tenho que a manter (E2).

Segundo este relato, a “lei cigana” constitui-se como uma orientação moral e cultural que define o que é aceitável dentro da comunidade. A manutenção destas tradições é encarada como uma responsabilidade pessoal, essencial para manter o respeito próprio e manter a honra. No geral, as inquiridas referem valorizar as tradições e normas culturais da comunidade cigana, reconhecendo a importância de respeitar e perpetuar esses valores para as gerações futuras.

Este tópico sugere alguns constrangimentos sentidos durante a investigação visto que as entrevistadas não demonstraram capacidade de reflexão sobre as questões colocadas, por se perceberem estes valores e tradições como intrínsecos à própria identidade. Indiretamente, compreende-se que os modos de vida inerentes à etnia assim como os papéis de género moldam o percurso escolar das entrevistadas, que embora mais bem integradas nos estabelecimentos de ensino, ainda evidenciam diferenças para a restante sociedade portuguesa (Magano, 2017).

4.6. Diferenças Geracionais

Considerando o Objetivo Específico V - Explorar as possíveis diferenças geracionais no âmbito da educação entre jovens e mulheres ciganas, pretende-se analisar como as experiências educacionais variam entre gerações. Neste caso, deve-se considerar o grupo etário dos 16 aos 29 anos como a geração mais nova e o grupo etário dos 30 aos 55 anos a geração mais velha.

Primeiramente, a maior diferença observada consiste no nível de escolaridade das inquiridas, sendo que o grupo etário dos 16 aos 29 anos possui níveis de escolaridade mais elevados comparativamente com o grupo dos 30 aos 55 anos. A geração mais jovem parece ter beneficiado de maior acesso à educação formal, com uma crescente valorização da educação tanto dentro da comunidade cigana como na sociedade em geral, como sugere a literatura (Mendes *et al.*, 2020). Considera-se ainda que apenas duas inquiridas da geração mais velha reforçaram a falta de apoio dos pais para a sua continuidade na escola, tendo os mesmos influenciado o abandono precoce das entrevistadas. Este acesso ampliado à educação reflete mudanças nas políticas e apoios educativos, mas também uma transformação nas expectativas familiares, que passaram a encarar a educação como um percurso fundamental para o pleno desenvolvimento pessoal, social e profissional das jovens.

No desenvolvimento das variáveis sociais identificou-se outra discrepância entre gerações, sendo que apenas foram relatadas experiências de exclusão e discriminação pela entrevistada E2 (55 anos), enquanto três jovens afirmaram nunca ter enfrentado essas dificuldades. Estas mudanças indicam que, embora o preconceito e discriminação ainda possam existir, as condições para o acesso à educação das jovens ciganas melhoraram substancialmente em relação às gerações anteriores. Considera-se novamente o progresso das políticas de inclusão, que têm promovido um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso, facilitando a integração das estudantes e reduzindo situações de discriminação. Além disso, a sensibilização da sociedade em geral para questões de igualdade e diversidade têm contribuído para a melhoria das condições de acesso à educação.

Mais especificamente, quando se aborda a existência de políticas e apoios educativos, observa-se uma diferença entre os relatos das entrevistadas de diferentes gerações. São as inquiridas mais velhas que referem que durante o período em que frequentavam a escola, não existiam programas ou recursos que as auxiliasse nas suas dificuldades. Por outro lado, este discurso altera-se quando se observa a perspetiva das jovens, que consideram que atualmente persistem apoios significativos nas escolas. Esta discrepância evidencia mais uma vez o avanço das políticas educativas ao longo dos anos, refletindo um maior compromisso com a inclusão e equidade no sistema de ensino.

Considerando a reduzida literatura sobre as diferenças geracionais no seio da comunidade cigana, dado o maior enfoque sobre esta problemática nos últimos anos, pode sugerir-se que as próprias diferenças entre gerações geram benefícios. Comprovando-se a importância do envolvimento dos pais na educação formal dos filhos, por via principalmente do diálogo (Flecha & Soler, 2013), compreende-se que a geração anterior serve de retaguarda às escolhas da geração mais jovem, acompanhando a mudança de paradigma para uma perspetiva mais flexível. Ainda que este tópico careça de um superior investimento académico, ao nível de investigações futuras, o ponto de partida esclarece que a troca intergeracional favorece a inclusão e, conseqüentemente, o sucesso escolar das entrevistadas.

De ressaltar que a presente investigação se desenvolveu num contexto institucional específico, por intermédio da Associação Techari, incluindo mulheres apoiadas pela mesma e/ou que trabalham nesta como mediadoras socioculturais. Assim, compreende-se que este envolvimento institucional e comunitário poderá inferir diferenças substanciais quando comparada a amostra com a restante comunidade cigana. Este envolvimento pode ainda representar um ponto de atenção para o Serviço Social visto que, através deste, a perceção sobre a educação e dimensões inerentes parecem ser incrementadas numa lógica positiva.

Conclusão

A presente investigação predispôs-se a analisar as diferentes dimensões que impactam o percurso e (in)sucesso escolares das estudantes ciganas. Considerando o Objetivo Específico I, prevalecem situações de insucesso e abandono escolar, assim como sentimentos de desinteresse e indisciplina perante os estudos, contudo mais de metade da amostra descreve as suas capacidades de aprendizagem de forma positiva. Fatores específicos como a instabilidade financeira e/ou estereótipos parecem impactar o percurso escolar das entrevistadas, ainda que não sejam explicitamente discutidos pelas mesmas.

Através do Objetivo Específico II, conclui-se que ainda que as famílias atribuam valor à educação formal, estas podem não deter as competências necessárias para apoiar as rotinas escolares e o investimento necessário nos estudos, devido aos seus baixos níveis de escolaridade. Ainda assim, a maioria da amostra refere um apoio positivo e uma participação ativa dos seus pais para atingir os melhores resultados académicos.

No que concerne ao Objetivo Específico III, as entrevistadas mencionam a existência de um ambiente escolar seguro e inclusivo, especificamente relações positivas com os professores, evidenciando como este apoio pode promover um sentimento de pertença e motivação para as mesmas. Reflete-se sobre a importância da presença de mediadores socioculturais nas escolas, de forma a incluir e reconhecer a identidade cultural das alunas da comunidade cigana.

A partir do Objetivo Específico IV, conclui-se que era esperado da maioria das inquiridas que se preparassem para a vida doméstica e familiar, contudo, equilibrando estas expectativas com a educação formal. Referem igualmente não sentir influências externas sobre o casamento e maternidade, no entanto ainda que se observe a valorização destas tradições em idades precoces, não é possível estabelecer uma ligação direta com o abandono escolar.

Considerando o Objetivo Específico V, comprova-se que a geração mais nova apresenta melhores níveis de escolaridade. As jovens parecem ter enfrentado menos discriminação no ambiente escolar, sugerindo um progresso nas políticas de inclusão, ao contrário da geração mais velha que menciona a ausência de apoios educativos na época em que estudaram.

Neste sentido, identifica-se que determinadas descobertas contrariam a literatura. Destaca-se o apoio e envolvimento dos pais, que segundo esta amostra, se constitui como uma das principais motivações extrínsecas para a permanência na escola. Igualmente, os espaços escolares são encarados como locais seguros e inclusivos, atribuindo simultaneamente valor à presença de mediadores socioculturais nas escolas e à participação cívica, por via do envolvimento em associações da comunidade. Ademais, a amostra reforça que as práticas de casamento e maternidade em idades precoces, não são influenciadas pelo desejo da família ou

comunidade cigana. As entrevistadas evidenciaram que as suas escolhas são independentes, demonstrando que o abandono escolar não é um resultado direto de influências familiares.

Refletindo sobre os resultados obtidos, e de acordo com a Teoria Ecológica e a competência cultural, identificam-se dimensões de atuação inerentes ao Serviço Social. No âmbito do nível micro, deve-se incentivar a participação em atividades extracurriculares e promover rotinas de estudo mais saudáveis, que permitam a conciliação dos estudos com as obrigações familiares, colmatando as lacunas identificadas nos resultados ao nível da responsabilização e criação de hábitos eficientes. No que se refere ao nível meso, identificou-se no discurso das entrevistadas a presença de mediadores da Associação Techari nas escolas, ilustrando o papel crucial de um mediador sociocultural para facilitar a comunicação e criar um ambiente de segurança e confiança para as alunas ciganas. A intervenção do/a assistente social poderá concentrar-se na coordenação e fortalecimento destes serviços de mediação, promovendo a integração das alunas e aumentando a sua participação nas atividades escolares, visto que este contexto específico de participação comunitária conduz a resultados mais positivos. Considerando o nível macro, o/a assistente social pode desempenhar um papel importante na advocacia por políticas educativas inclusivas, que promovam a igualdade de oportunidades e o acesso a recursos educativos, independentemente das suas condições socioeconómicas. Quando questionadas, algumas entrevistadas não têm conhecimento de apoios ou programas presentes nas suas escolas, demonstrando a necessidade de maior divulgação e acessibilidade aos recursos já existentes.

Reflete-se sobre a principal limitação associada à concretização desta investigação, que se prendeu com a dificuldade de aceder ao terreno. Esta fora colmatada pelas mediadoras da Associação Techari, que desenvolvem um trabalho de proximidade com a comunidade, conhecendo o território e a população. Foi através da sua colaboração que se tornou possível estabelecer contacto com as participantes, ganhar a sua confiança e conduzir as entrevistas no seio da comunidade. Compreende-se que o envolvimento das mediadoras foi crucial para ultrapassar as barreiras iniciais de acesso, permitindo que este estudo se desenvolvesse de maneira mais profunda e representativa da realidade vivida pelas entrevistadas, reconhecendo que este contexto institucional pode influenciar os resultados obtidos.

Em suma, considera-se necessário direcionar um maior foco para a investigação, considerando as experiências e perspetivas das mulheres ciganas, assim como as dinâmicas familiares, institucionais e culturais que influenciam essas vivências. A pesquisa deve envolver ativamente a comunidade, sendo exemplo de boas práticas as associações da sociedade civil. Deste modo, assegura-se que as suas vozes são valorizadas e se contribui simultaneamente para uma compreensão mais abrangente e uma intervenção culturalmente sensível.

Referências Bibliográficas

- Abajo, J. Eugenio., & Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, genero y cambio cultural. Instituto de la mujer. CIDE.*
- Abrantes, P. & Amândio, A. (2014). Bernard Lahire e a sociologia da educação portuguesa. *Educação, Sociedade & Culturas*, (42), 7-25.
- Abrantes, P., Seabra, T., Caeiro, T., Almeida, S. & Costa, R. (2016). “A escola dos ciganos”: contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso., *Configurações*, (18), 47-66. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.3658>.
- ACM, (s.d.). *Programa Escolhas*. Retirado de: <https://www.acm.gov.pt/pt/-/escolhas>.
- Almeida, J. F., Machado, F. L., Capucha, L. & Torres, A. C. (1994). *Introdução à Sociologia*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Amaro, M. I. & Pena, M. J. (2018). Intervenção do Serviço Social em Meio Escolar: Da Tradição à Inovação. Em M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço Social em Educação*, 1-15. PACTOR.
- Araújo, M. (2016). A very ‘prudent integration’: white flight, school segregation and the depoliticization of (anti-)racism. *Race Ethnicity and Education*, 19(2), 300-323, <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.969225>.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.*
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português — abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, XXV (108–109), 715–733.
- Bhatti-Sinclair, K. (2015). Culturally Appropriate Interventions in Social Work. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 10.1016/B978-0-08-097086-8.28023-9.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (R. Nice, Trad.). London, England: SAGE Publications Ltd. Retirado de: https://monoskop.org/images/8/82/Bourdieu_Pierre_Passeron_Jean_Claude_Reproduction_in_Education_Society_and_Culture_1990.pdf.
- Broadfoot, T. (1978). *Reproduction in Education, Society and Culture. Comparative Education.* <https://doi.org/10.1080/0305006780140109>.
- Caetano, P. J., Maria, M. M., & Olga, M. (2021). Como acolher os estudantes Ciganos na escola pública? Do reconhecimento da alteridade a uma pluralidade de arranjos discriminatórios. *Revista Vértices*, 23(3), 635–651. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p635-651>.

- Câmara Municipal de Loures (2022). Indicadores estatísticos: População 2022. Retirado de: <https://www.cm-loures.pt/media/pdf/PDF20240708104922644.pdf>.
- Carvalho, M. I. (2018). Sistema Educativo e Serviço Social nas Escolas: Breve Introdução. Em M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço Social em Educação*, 1-15. PACTOR.
- Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interacções*, 182 (2), 155-182. Retirado de: <https://hdl.handle.net/1822/7915>.
- Chechia, V. A., & Andrade, A. dos S. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 431-440. Universidade de São Paulo.
- Chui, W. H. & Ling, H. W. (2013). School Social Work Service in Hong Kong: The Social Work Practitioner's Perspective. Em W. H. Chui (Ed.), *School Social Work: Current Practice and Research*, 23-38, Nova Science Publishers, Inc. New York.
- Costa, J. M. (2016). *Dos significados de sucesso*. NOESIS, Notícias da Educação. Retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/nota_de_abertura_noesis_-_boletim_dge_6_setembro2016.pdf.
- Cui, B., & Hu, X. (2023). The influence of family factors on middle school students' academic achievements. In *Proceedings of the 4th International Conference on Educational Innovation and Philosophical Inquiries*. DOI: 10.54254/2753-7048/13/20230838.
- Deng, Q. (2024). The impact of interpersonal relationships on students' academic achievement in primary and secondary schools. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences PSHE*, 29, 1-12.
- Ding, X., Lightfoot, E., Berkowitz, R., Guz, S., Franklin, C., & DiNitto, D. M. (2023). Characteristics and Outcomes of School Social Work Services: A Scoping Review of Published Evidence 2000–June 2022. *School Mental Health*, 15(3), 787–811. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09584-z>.
- Direção-Geral da Educação (s.d.). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritárias*. Retirado de: <http://www.dge.mec.pt/teip>.
- DGEEC (2020). Perfil escolar da comunidade cigana 2018/19. Lisboa: DGEEC.
- Durkheim, É (2011). *Educação e Sociologia* (S. Matousek, Trad.). Editora Vozes (Obra original publicada em 1922).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019). *Preventing School Failure: Examining the Potential of Inclusive Education Policies at System and Individual Levels* (A.

- Kefallinou, Ed.), Odense, Denmark. Retirado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/psf_project_synthesis_report_.pdf.
- Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning, *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465, <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>.
- Fortin, M. F. (2000). O Processo de Investigação: Da concepção à realização. *Universa Medicina*.
- FRA (2018). A persisting concern: anti-Gypsyism as a barrier to Roma inclusion. Retirado de: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-anti-gypsyism-barrier-roma-inclusion_en.pdf.
- FRA (2022). Roma Survey 2021 – Main results. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Retirado de: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2022-roma-survey-2021-main-results_en.pdf.
- Germaine, C. B. (1979). *Social Work Practice: People and Environments*. New York: Columbia University Press.
- Instituto Nacional de Estatística (2022). *Censos 2021*. Retirado de: <https://tabulador.ine.pt/censos2021/>.
- INEE (s.d.). Abandono escolar. Retirado de: <https://inee.org/pt/eie-glossary/abandono-escolar>.
- Iscte- Instituto Universitário de Lisboa (s.d.). Código de conduta ética na investigação. Iscte – Instituto Universitário de Lisboa. Retirado de: https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2022/01/24/1643044824553_Co_digo_de_Conduta_E_tica_na_Investigacao_ISCTE.pdf.
- Jones, J. M. (2014). Best practices in providing culturally responsive interventions. In A. Thomas & P. Harrison (Eds.), *Best practices in school psychology* (6th ed). National Association of School Psychologists.
- Jourová, V. (2019). 2019 Report on National Roma Integration Strategies: Key Conclusions. European Commission, Factsheet. Retirado de: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/roma-eu/roma-equality-inclusion-and-participation-eu/national-roma-strategic-frameworks-commission-assessment-and-implementation-reports_en.
- Kiss, N. (2017). Juventude e Igualdade: Comunidades Ciganas, *Centro de Juventude de Lisboa*, Lisboa. Retirado de:

https://cjl.ipdj.gov.pt/documents/33934/0/JuvenIgualdade_Portugues+%281%29.pdf/5f600a28-bf42-346f-51de-00b6be37828b?t=1649440759669.

- Konwar, B., Sarma, K., & Ojah, R. (2023). The impact of anxiety on academic achievement: A comprehensive review. *Journal of Harbin Engineering University*, 44(8), 1006-7043.
- Liu, C. J. (2013). School Dropouts and the Role of School Social Work in Taiwan. Em W. H. Chui (Ed.), *School Social Work: Current Practice and Research*, 23-38, Nova Science Publishers, Inc. New York.
- Magano, O. (2017). Mulheres Ciganas, Desigualdade de Género e Discriminação na Sociedade Portuguesa. Em S. Neves & D. Costa (Ed.), *Violências de Género*, 153-187, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Magano, O. (2022). Emancipation Life Paths of Portuguese Cigano/Roma Women. *Social Sciences* 11(6). <https://doi.org/10.3390/socsci11060237>.
- Magano, O. & Mendes, M. M. (2016). Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas Ciganas. *Configurações*, (18), 8-26. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.3546>.
- MAXQDA (2024). *Welcome to MAXQDA 2024 – Online Manual*. Retirado de: <https://www.maxqda.com/help-mx24/welcome>.
- Mlcek, S. (2014). Are we doing enough to develop cross-cultural competencies for social work? *The British Journal of Social Work*, 44(7), 1984–2003. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct044>.
- Melo, B. P., & Lopes, J. T. (2021). Metamorfoses de *A Reprodução*: um olhar atualizado a partir da realidade portuguesa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (97). <https://doi.org/10.7458/spp20219724911>.
- Mendes, M. M. (2018). Ciganos, escola e desigualdades, in Educação para todos: Os invisíveis, os discriminados e os outros [Textos do Seminário realizado no Conselho Nacional de Educação em 28 de maio de 2018], Lisboa, 115-131. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10071/24684>.
- Mendes, M., Magano, O., & Candeias, P. (2014). *Estudo nacional sobre as comunidades ciganas*. Observatório das Comunidades Ciganas. Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.).
- Mendes, M. M., Magano, O., & Costa, A. R. (2020). “Ciganos portugueses: escola e mudança social”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 93. <https://doi.org/10.7458/spp20209313546>.

- Mendes, M. M., Magano, O., Pinheiro, S., & Mourão, S. (2022). Jovens ciganos no ensino médio em Portugal: fatores-chave para a continuidade e o sucesso escolar. *Tempo Social*, 34(3), 403–426. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2022.196230>.
- Mendonça, A. (2009). Contributo epistemológico para a compreensão do insucesso escolar. Em L. Rodrigues & P. Brazão (Orgs.), *Políticas Educativas – Discursos e Práticas*, 235-258. Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Educação. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10400.13/2770>.
- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2014). Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 127–143. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-1_7.
- Ministério dos Negócios Estrangeiros (2017). *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável – Portugal*. Relatório Voluntário Nacional, 1-89. Retirado de: <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/07/Portugal2017.pdf>.
- Moore, T. W. (2010). *Philosophy of Education: An Introduction*. London and New York: Routledge: Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203861103>.
- Moraes, C. R., & Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, 1–15. Retirado de: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf.
- National Association of Social Workers. (2015). *Standards and indicators for cultural competence in social work practice*. Retirado de: <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=7dVckZAYUmk%3d&portalid=0>.
- OECD (1998). *Overcoming Failure at School*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264163836-en>.
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021. Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- Oliveira, S. A., Pinto, D. M. da S., & Pina, H. (2021). As perspetivas sobre os caminhos do (in)sucesso escolar. In *The Overarching Issues Of The European Space-From Sustainable Development to Sustainability* (pp. 312–328). Universidade do Porto, Faculdade de Letras. <https://doi.org/10.21747/978-989-9082-08-3/overa22>.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks. Cal.: Sage Publications.

- Pordata (2022). Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo. Retirado de:
<https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-433>.
- Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 223–244. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-3_11.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75–106. Retirado de: <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/10120/10123.pdf>.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina: Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 16, 267-276.
- Silva, D. M., & Duarte, J. C. (2012). Sucesso escolar e inteligência emocional. *Millenium*, 42 (Janeiro/Junho), 67–84. Retirado de: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium42/6.pdf>.
- Simões, M. C. T., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Dias, M. L. V., & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 135–151. https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-1_7.
- Soares, D., & Almeida, L. S. (2019). Para além da nota: definição de perfis de sucesso e fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019013894>.
- Sousa, P. & D’Almeida, J. (2015). Serviço Social na relação escola-família. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. DOI: 10.13140/RG.2.1.1962.8641.
- Teasley, M. & Richard, L. (2017). Changing The Paradigm for School Social Work Roles. Em: L. V. Sosa, T. Cox & M. Alvarez (Ed.), *School Social Work: National Perspectives on Practice in Schools*, 39-54, Oxford University Press.
- UNESCO (2017). Reducing global poverty through universal primary and secondary education. Global Education Monitoring Report, (June), 1-16. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002503/250392E.pdf>.
- UNESCO (2020). Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO. Retirado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por.
- Valle, P. R. D., & Ferreira, J. de L. (2024). Content Analysis in the Perspective of Bardin: Contributions and Limitations for Qualitative Research in Education. In *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7697>.

Veiga, F. (Coord.). (2016). Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico. Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.

Veloso, L. & Abrantes, P. (2013). *Sucesso Escolar. Da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar*, Lisboa, Mundos Sociais.

Anexos

Anexo A – Guião de entrevista

Introdução

Agradeço a sua participação nesta entrevista. O objetivo é compreender melhor as experiências educacionais das jovens pertencentes à comunidade cigana e os fatores que influenciam o seu percurso escolar. Suas respostas são confidenciais e serão usadas apenas para fins de investigação.

Dimensão 1 – Caracterização Sociodemográfica

1. Que idade tem?
2. Qual o seu nível de escolaridade completo?
3. Onde reside atualmente?
4. Fala-me um pouco sobre a tua família. Com quem vives em casa?

Dimensão 2 – Fatores Individuais

4. Pode descrever-me como tem sido a sua experiência escolar até agora, incluindo os seus pontos fortes e desafios em termos de aprendizagem?
5. Que aspetos da escola a motivam a continuar os estudos e quais a desmotivam? Pode dar-me exemplos concretos?

Dimensão 3 – Fatores Familiares

6. Como descreveria o envolvimento da sua família na sua educação? Pode dar-me exemplos de como os seus pais ou outros familiares apoiam ou influenciam os seus estudos?

Dimensão 4 – Fatores Institucionais/Escolares

7. Como tem sido a sua experiência com professores e colegas na escola? Pode partilhar situações em que se sentiu bem acolhida ou, pelo contrário, menos integrada?

8. Que tipo de apoios ou programas existem na sua escola para ajudar alunos da comunidade cigana? Na sua opinião, o que poderia ser melhorado para facilitar o sucesso escolar de alunas ciganas?

Dimensão 5 – Cultura Cigana e Identidade de Género

9. Na sua comunidade, quais são as principais expectativas para as jovens mulheres em relação à educação, ao casamento e à maternidade? Como isso afeta a sua vida escolar?
10. Quais são os valores ou tradições da cultura cigana que sente que mais influenciam a sua educação, seja de forma positiva ou negativa? Pode dar-me exemplos?
11. Como equilibra as expectativas da sua comunidade com os seus objetivos educativos? Já enfrentou algum conflito nesse sentido?

Encerramento

12. Refletindo sobre tudo o que discutimos, o que acredita ser o fator mais importante para o sucesso escolar das jovens ciganas? Há mais alguma coisa que gostaria de acrescentar sobre este tema?

Anexo B – Consentimento informado



CONSENTIMENTO INFORMADO

(para estudos onde **não** existe tratamento de dados pessoais dos participantes)

O presente estudo surge no âmbito da realização de uma Dissertação de Mestrado a decorrer no Iscte – Instituto Universitário de Lisboa. O estudo tem por objetivo compreender os determinantes individuais, sociais e culturais que influenciam o sucesso educacional das jovens ciganas no contexto escolar, visando contribuir para o desenvolvimento de práticas de intervenção em Serviço Social para a inclusão educacional.

O estudo é realizado por Maria Beatriz Martins das Neves (mbmns@iscte-iul.pt), que poderá contactar caso pretenda esclarecer dúvidas ou partilhar algum comentário.

A sua participação no estudo, que será muito valorizada, contribuirá para o avanço do conhecimento neste domínio da ciência. Consiste na participação numa única entrevista semiestruturada, com duração máxima de 45 a 60 minutos. Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação no estudo.

A participação no estudo é estritamente **voluntária**: pode escolher livremente participar ou não participar. Se tiver escolhido participar, pode interromper a participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação. Para além de voluntária, a participação é **anónima** e **confidencial**. Em nenhum momento, precisará de se identificar.

Declaro ter compreendido os objetivos que me foram propostos e explicados pela investigadora, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora, pelo que aceito nele participar.

_____ (local), _____ / _____ / _____ (data)

Nome: _____

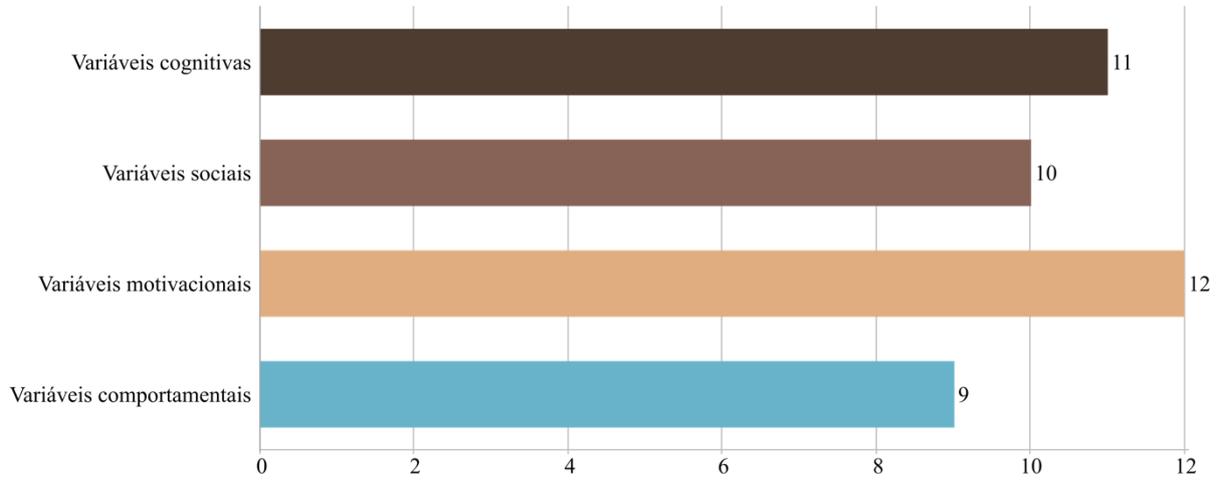
Assinatura: _____

Anexo C – Categorias de análise

Dimensão	Categoria
Caracterização sociodemográfica	Idade
	Habilitações académicas
	Local de residência
	Situação familiar
Fatores individuais	Variáveis cognitivas
	Variáveis sociais
	Variáveis motivacionais
	Variáveis comportamentais
Fatores familiares	Nível de escolaridade dos pais
	Envolvimento e expectativas dos pais face à educação
	Práticas educativas familiares
Fatores institucionais/escolares	Ambiente e dinâmicas escolares
	Atitudes e prática dos professores
	Políticas e apoios educativos
Cultura cigana e identidade de género	Papéis e expectativas de género
	Casamento e maternidade precoce
	Valores e tradições culturais ciganas

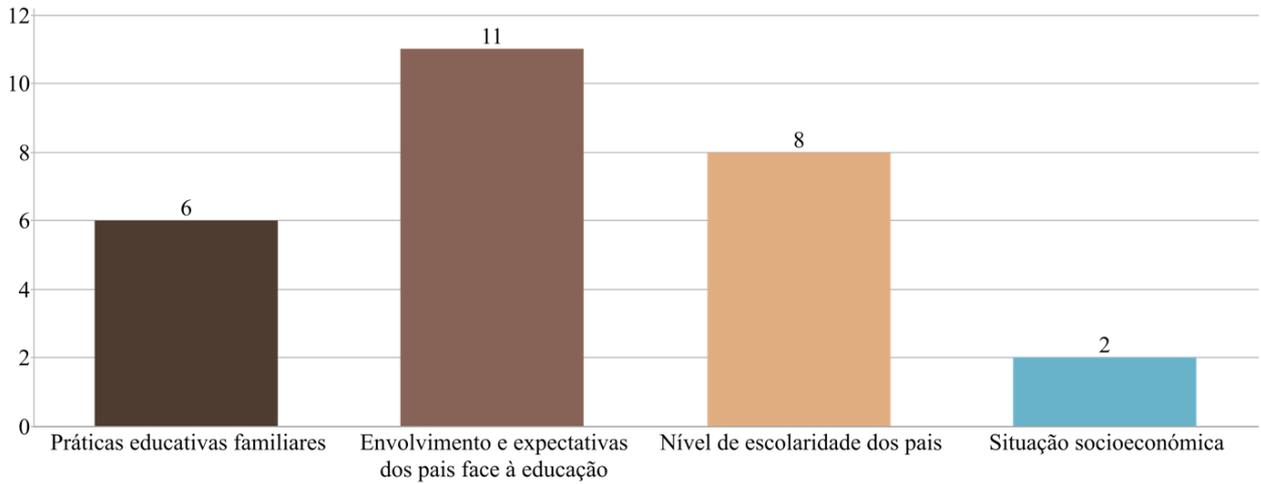
Fonte: Elaboração própria com base na revisão de literatura e enquadramento teórico, 2024

Anexo D – Fatores Individuais



Fonte: Elaboração própria extraída do *software* MAXQDA, 2024

Anexo E – Fatores Familiares



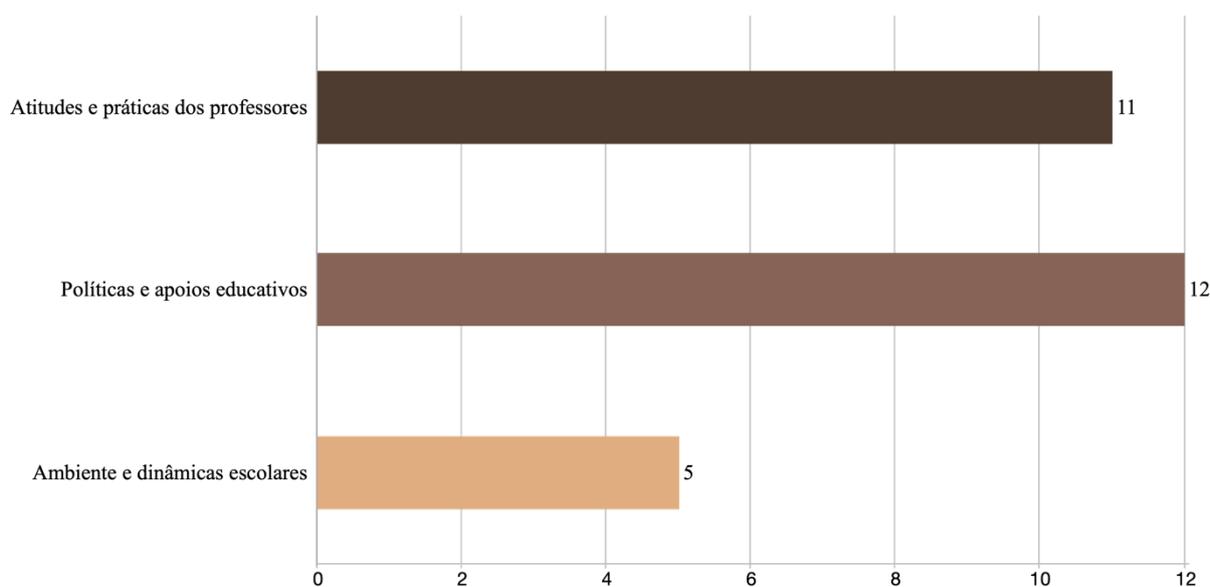
Fonte: Elaboração própria extraída do *software* MAXQDA, 2024

Anexo F – Nível de Escolaridade da Amostra e dos Pais

Identificação da entrevistada	Escolaridade	Escolaridade dos pais
E1	8º ano	4º e 5º ano
E2	4º ano	Sem informação
E3	Sem escolaridade	Sem informação
E4	9º ano	2º e 4º ano
E5	4º ano	Sem informação
E6	6º ano	4º ano
E7	6º ano	Sem escolaridade
E8	7º ano	4º ano
E9	1º ano	Sem escolaridade
E10	Sem escolaridade	Sem informação
E11	4º ano	4º ano
E12	6º ano	4º ano

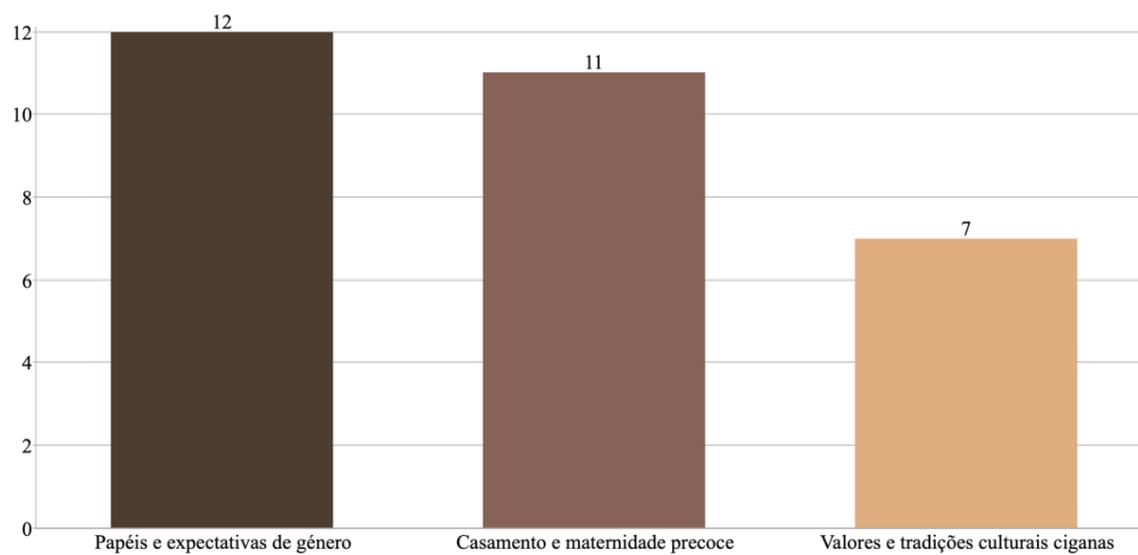
Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas à amostra, 2024

Anexo G – Fatores Institucionais/Escolares



Fonte: Elaboração própria extraída do *software* MAXQDA, 2024

Anexo H – Cultura Cigana e Identidade de Género



Fonte: Elaboração própria extraída do *software* MAXQDA, 2024