

configurações

ISSN 1646-5075

REVISTA DE SOCIOLOGIA

N.º 18 | DEZEMBRO DE 2016

CIGANOS E EDUCAÇÃO

Título: CONFIGURAÇÕES 18 / DEZEMBRO 2016

Diretora: Ana Paula Pereira Marques

Diretora-Adjunta: Ana Maria Brandão

Conselho Consultivo: Ana Nunes de Almeida (Univ. Lisboa), António Colomer (Univ. Polit.. Valência), António Lucas Marín (Univ. Complutense), Carlos Alberto da Silva (Univ. Évora), Claude-Michel Loriaux (Univ. Católica de Lovaina), Daniel Bertaux (CNRS, Paris), Elísio Estanque (Univ. Coimbra), François Dubet (Univ. Bordéus), Ilona Kovács (Univ. Téc. de Lisboa), James R. Taylor (Univ. Montreal), João Arriscado Nunes (Univ. Coimbra), João Ferreira de Almeida (ISCTE-IUL, Lisboa), João Teixeira Lopes (Univ. Porto), John Law (Univ. Lancaster), José Bragança de Miranda (Univ. Nova Lisboa), José Carlos Venâncio (Univ. Beira Interior), José Madureira Pinto (Univ. Porto), José Manuel Sobral (Univ. Lisboa), José Maria Carvalho Ferreira (Univ. Téc. Lisboa), Loïc Wacquant (Univ. Califórnia, Berkeley), Luís Baptista (Univ. Nova Lisboa), Maria Beatriz Rocha Trindade (Univ. Aberta), Manuel Villaverde Cabral (Univ. Lisboa), Manuela Ribeiro (Univ. Trás-os-Montes e Alto Douro), Michel Maffesoli (Univ. Paris V, Sorbonne), Ramón Máiz (Univ. Santiago de Compostela), Renato Lessa (Univ. Fluminense), Veit Bader (Univ. Amsterdão).

Conselho Científico: Ana Maria Brandão (UM), Ana Paula Marques (UM), António Cardoso (Inst. Polit. Viana do Castelo), Catarina Tomás (Inst. Polit. Lisboa), Dina Peixoto (ISCET-Porto), Domingos Santos (Inst. Polit. Castelo Branco), João Carvalho (ISMAI), José Fernando Bessa Ribeiro (UTAD), José Lopes Cordeiro (UM), Manuel Carlos Silva (UM), Maria Cristina Moreira (UM), Maria João Simões (UBI), Maria Johanna Schouten (UBI), Maria Paula Mascarenhas (UM), Rodrigo da Costa Dominguez (CICS-UM), Sheila Khan (CICS-UM), Sílvia Gomes (ISMAI, CICS-UM), Teresa Mora (UM), Vera Duarte (ISMAI).

Secretariado: Maria João Lobato (cics@ics.uminho.pt)

Propriedade, redação e administração: Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – Polo da Universidade do Minho, 4710 057 Braga – Portugal. Telef.: 253 601 752. Fax: 253 604 696. Site: www.cics.uminho.pt

Coordenadores deste número: Maria Manuela Mendes, Olga Magano e Sílvia Gomes

Normas para apresentação e avaliação de artigos: Apresentação de originais: os textos propostos para publicação devem seguir as normas sugeridas no site da revista configurações <https://configuracoes.revues.org/84>

Avaliação de artigos: os artigos propostos serão submetidos a parecer de especialistas das áreas respetivas, em regime de anonimato. A listagem de avaliadores será publicada cumulativamente a cada dois anos. A decisão final cabe ao(s) coordenador(es) de cada número e, em última instância, à Direção do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – Polo da Universidade do Minho.

Os textos podem ser publicados em português, espanhol, francês e inglês.

Apoios: A edição deste número foi apoiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Edição: Configurações é editada semestralmente (2 números/ano) pelo Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – Polo da Universidade do Minho, 4710 057 Braga.

Capa: Furtacores design; fotografia da capa: Abigail Ascenso

ISSN: 1646 5075

Depósito legal n.º: 246289/06

Esta revista prossegue a série de Sociologia (6 números) de Sociedade e Cultura da revista Cadernos do Noroeste.

Índice

- Introdução - Os Ciganos e a Educação 5
Olga Magano, Sílvia Gomes e Maria Manuela Mendes
- Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso educativo das pessoas ciganas em Portugal 8
Olga Magano e Maria Manuela Mendes
- “No estudar é que está o ganho?” Comparação entre ciganos com diferentes níveis de escolaridade com base em dados do Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas 27
Pedro Candeias
- “A escola dos ciganos”: contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso 47
Pedro Abrantes, Teresa Seabra, Tiago Caeiro, Sofia Almeida, Raquel Costa
- Os ciganos de Lisboa e a escolarização: evoluções, impasses, dilemas (2003-2015) 67
Daniel Seabra Lopes, Ana Rita Costa
- O sucesso escolar dos alunos de etnia cigana: desafios emergentes. O caso dos alunos do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique 87
Maria da Conceição Tomé, Anabela Carvalho, José Sousa, Dinis Saraiva, António Domingues, Maria Fernanda Oliveira
- Complexidades no percurso escolar das crianças ciganas: relatos de pais e professores 105
Lurdes Fernandes Nicolau
- Reflexões sobre a implementação de um programa de intervenção psicoeducativa com mulheres ciganas portuguesas 122
Ana Sofia Neves, Ariana Correia, Paula Allen

Introdução Ciganos e Educação

OLGA MAGANO*

Universidade Aberta

MARIA MANUELA MENDES**

Universidade de Lisboa

SÍLVIA GOMES***

Universidade do Minho

Em Portugal e na Europa em geral continua a verificar-se uma grande desigualdade persistente no que se refere ao acesso à escolaridade e ao sucesso no percurso educativo por parte de indivíduos e famílias ciganas. A educação formal é importante para os direitos sociais e culturais dos indivíduos e uma das principais chaves para a entrada no mercado formal de emprego e para a garantia das condições básicas de sobrevivência. No entanto, entre as pessoas ciganas continuam a verificar-se as mais altas taxas de analfabetismo, abandono escolar precoce - antes de terminar o 1º ciclo de estudos - não obstante o esforço de algumas políticas sociais educativas, nomeadamente a escolaridade obrigatória. São ainda residuais os casos de pessoas ciganas que concluem estudos ao nível do 3º ciclo de escolaridade e ainda mais raros os casos de pessoas que prosseguem os estudos ao nível do Ensino Secundário e Ensino Superior.

Este dossier da Revista *Configurações* intitulado Ciganos e Educação, que agora se dá à estampa, procura equacionar esta realidade social sob o ponto de vista multidisciplinar e transversal de partilha de saberes e práticas

*Docente na Universidade Aberta, Departamento de Ciências Sociais e de Gestão e Investigadora do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), CIES-IUL, Lisboa e do CEMRI-UAAb. E-mail: olga.magano@uab.pt

** Docente na Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa, Investigadora no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), CIES-IUL. Email: mamendesster@gmail.com

*** Doutorada, investigadora de pós-doutoramento no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, polo Universidade do Minho (CICS.NOVA – polo UM), e Investigadora na Unidade de Investigação em Criminologia e Ciências do Comportamento (UICCC.ISMAI). Email: silvia.gomes@ics.uminho.pt.

no campo da investigação sociológica em particular e das Ciências Sociais em geral. Neste sentido, reúne um conjunto de textos com objetos, paradigmas de análise e metodologias díspares, mas que contribuem certamente para ampliar o nosso conhecimento sobre as articulações famílias, indivíduos, escola e políticas públicas.

Destaca-se um conjunto de textos que têm como mote o sucesso e/ou insucesso educativo. A abrir, surge o texto da autoria de Olga Magano e Maria Manuela Mendes, que tem por base uma investigação qualitativa realizada nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, desvelando os fatores que dificultam ou favorecem a escolarização de pessoas ciganas. De realçar que a continuidade das trajetórias depende em grande medida de políticas e programas públicos, mas também com outros fatores explicativos inerentes ao indivíduo, ao tipo de apoio do seu grupo familiar, à presença de figuras de referência, à importância dos pares e fatores institucionais ínsitos ao funcionamento da escola pública.

Numa perspetiva de complementaridade, situa-se o texto de Maria da Conceição Tomé, Anabela Carvalho, José Sousa, Dinis Saraiva, António Domingues e Maria Fernanda Oliveira, que analisa em particular o sucesso dos alunos de origem cigana numa escola da cidade de Viseu, retratando uma experiência que visa despertar os estudantes para situações de racismo referidas em livros, proporcionando-se ainda aos docentes o acesso a formação sobre cultura cigana e diversidades culturais, de um modo geral.

A escolarização, insucesso e abandono escolar por parte das crianças ciganas no nordeste transmontano, sobretudo em meio rural, são fenómenos analisados por Lurdes Nicolau. Para além disso, a autora auscultou pais e professores, o que permite aclarar as principais dificuldades destas crianças na escola, mencionando vários fatores que contribuem para o abandono e insucesso escolar das mesmas.

Pedro Abrantes, Teresa Seabra, Tiago Caeiro, Sofia Almeida, Raquel Costa apresentam um estudo realizado numa escola de Lisboa em que há uma enorme concentração de alunos ciganos e que agrupa estudantes de origem cigana na mesma escola, num exemplo flagrante de discriminação e racismo.

Tendo por base dados do Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas em Portugal, Pedro Candeias revela que apesar da grande maioria das pessoas inquiridas ter baixos níveis de escolaridade, há uma diversidade de situações, em que alguns se destacam por terem prolongado mais o percurso escolar. O autor explicita as características que diferenciam os ciganos portugueses com escolaridade ao nível secundário ou superior dos restantes menos escolarizados, assim como, esclarece o leitor quanto aos impactos da escolarização em várias dimensões da vida dos inquiridos.

Fazendo uma análise diacrónica e sincrónica sobre um mesmo bairro da cidade de Lisboa em 2003 e 2015, Daniel Seabra Lopes e Ana Rita Costa mobilizam um olhar comparativo e etnográfico, evidenciando a partir dos resultados

obtidos em cada momento o que se alterou e o que se manteve. Ao compararem os dados relativos à educação e ao emprego em períodos diferentes, verificam uma situação de imobilismo e de estagnação, refletindo sobre as razões subjacentes a tal situação.

A fechar este dossier, Ana Sofia Neves, Ariana Correia e Paula Allen refletem sobre um projeto de intervenção e o seu impacto junto das mulheres que participaram nesse estudo através da frequência de um conjunto de ações de formação e de iniciativas de empoderamento.

Apesar da diversidade dos textos agora disponíveis, uns de carácter mais lato e outros de carácter mais micro, estamos seguras de que contribuem com novos olhares sobre as pessoas ciganas em Portugal, tendo como foco central as questões em torno da educação. Esperemos que a diversidade e atualidade dos temas abordados suscitem a leitura deste dossier.

Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas Ciganas

OLGA MAGANO*

Universidade Aberta

MARIA MANUELA MENDES**

Universidade de Lisboa

Resumo

Neste artigo analisa-se o impacto de algumas políticas públicas sobre as trajetórias escolares das pessoas ciganas, em situação de vulnerabilidade social e residentes nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto. Através de uma pesquisa qualitativa foram evidenciados alguns dos fatores chave que permitem compreender a continuidade escolar e sucesso educativo de pessoas ciganas, bem como alguns processos de (re)configuração identitária associados a estes percursos. A continuidade das trajetórias interliga-se com as políticas e programas públicos, mas também com outros fatores explicativos inerentes ao indivíduo, ao tipo de apoio do seu grupo familiar, à presença de figuras de referência, à importância dos pares e fatores institucionais ínsitos ao funcionamento da escola pública.

Palavras-chave: ciganos; educação; políticas públicas; desigualdades sociais, áreas metropolitanas.

* Departamento de Ciências Sociais e de Gestão. Investigadora do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), CIES-IUL, e do CEMRI-UAb. E-mail: olga.magano@uab.pt

** Faculdade de Arquitetura. Investigadora no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), CIES-IUL, Email: mamendesster@gmail.com

Abstract

Key factors for continuity and educational success of Ciganos in Portugal

In this article we analysed the impact of some public policies on school trajectories of Ciganos marked by social vulnerability and residing in the metropolitan areas of Lisbon and Oporto. Through a qualitative research, we highlighted some of the key factors that allow us to understand the continuity in school and the educational success of Ciganos, as well as some processes of (re)configuration associated with these trajectories. The continuity of the trajectories interconnects with the public policies and programmes, but also with other explanatory factors inherent to the individual, the type of support from their family group, the presence of reference figures, the importance of peers and institutional factors related to the operation of the public school.

Keywords: ciganos/Roma; education; public policies; social inequalities; metropolitan areas.

Résumé

Facteurs clés pour la continuité et la réussite scolaire des Ciganos au Portugal

Cet article vise à analyser l'impact de quelques politiques publiques sur les parcours scolaires des Ciganos qui se trouvent dans une situation de vulnérabilité sociale et vivent dans les zones métropolitaines de Lisbonne et de Porto. La recherche qualitative menée a mis en évidence certains des facteurs clés qui nous ont permis de comprendre la continuité et la réussite scolaire des Ciganos, ainsi que des processus de (re)configuration identitaire associée à ces parcours. La continuité des parcours scolaires est associée aux politiques et programmes publics, mais également à d'autres facteurs explicatifs inhérents à l'individu, au type de soutien de son groupe familial, à la présence de référents, à l'importance des pairs et à des facteurs institutionnels inhérents au fonctionnement de l'école publique.

Mots-clés : ciganos/Roma; éducation; politiques publiques; inégalités sociales; zones métropolitaines.

1. Ciganos e Educação: background de um desencontro

O direito à educação, consagrado na Constituição da República Portuguesa, e a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (Artigos 73.º a 77.º) assume uma importância fulcral na sociedade portuguesa. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) estabeleceu o quadro geral do sistema educativo atual e advoga um ensino básico universal, obrigatório e gratuito em que foi estabelecida a obrigatoriedade de frequência do ensino básico até ao 9º ano de escolaridade ou até aos 15 anos. A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabeleceu o cumprimento da escolaridade até ao 12º ano e o alargamento da idade até aos 18 anos, bem como a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

O Estado Português tem demonstrado alguma preocupação com as desigualdades em termos de acesso à educação e também no que se refere ao insucesso escolar. A este nível destacamos o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), criados em 1996 e 1999, respetivamente.

Merece também atenção o Programa Escolhas, que tendo surgido na sua 1ª geração em 2001 vai na 6ª geração (2016 – 2018). O objetivo principal deste Programa é promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. Esta medida é promovida pela Presidência do Conselho de Ministros, integra-se no Alto Comissariado para as Migrações e assume um âmbito geográfico nacional, ainda que incida preponderantemente nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto.

É também de salientar a importância do Rendimento Social de Inserção (RSI) na redução de situações de pobreza extrema em Portugal. Esta medida de política social destina-se a apoiar as pessoas ou famílias que se encontram em situação de grave carência económica e em risco de exclusão social.

Desde a implementação da democracia em Portugal (25 de Abril de 1974) o Estado passa a considerar os ciganos, com direitos de cidadania, tendo vindo gradualmente a clarificar o seu entendimento sobre a questão cigana, sobretudo a partir do Plano Nacional de Ação para a inclusão social 2008-2010 em que pela primeira vez são referenciados os ciganos como população alvo a ter em conta, sendo de salientar ainda o Relatório Parlamentar da Comissão de Ética (CPESC, 2009) e mais recentemente a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ACIDI, 2013)¹.

O Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas (Mendes, Magano e Candeias, 2014) recenseia as principais políticas públicas e aponta para algumas dimensões que nos permitem ter um retrato mais realista sobre a população cigana residente em Portugal, atenuando assim o vazio e escassez de estudos quantitativos e transversais a nível nacional sobre as condições de vida das pessoas e famílias ciganas, com a disponibilização de dados sociodemográficos ao nível da habitação, escolaridade, saúde, atividade profissional.

Não obstante os efeitos de algumas políticas sociais e educativas, a maioria das pessoas ciganas continua a apresentar baixos níveis de escolaridade, altas taxas de insucesso escolar, abandono e de analfabetismo e baixos

1 Segundo Marques (2013), as principais vítimas do racismo em Portugal são as “coletividades” de ciganos portugueses espalhados um pouco por todo o país, o que indicia que estamos perante uma questão sociológica em torno dos ciganos, uma “questão cigana”, e que passa pelo racismo de que são vítimas, mas também por problemas ligados à participação cidadã desta “coletividade histórica” no conjunto mais largo da sociedade. É aquilo que Bastos, Correia e Rodrigues (2007) designam como “ciganofobia”, exercida quer por parte do Estado, quer pela sociedade civil, e que se reflete na recusa em enfrentar a questão como um problema histórico de discriminação dirigida à população cigana.

índices de diplomados com o ensino superior, comparativamente aos não ciganos.

Os resultados do inquérito por questionário aplicado a 1 599 pessoas ciganas residentes em Portugal Continental (Mendes, Magano e Candeias, 2014) são bem reveladores: 27,1% não sabem ler nem escrever; 4,8% sabem ler e escrever mas não completaram grau de ensino, 19,2% frequentaram o 1º ciclo mas não o completaram; 22,5% possuem o 1º ciclo. Apenas 13,7% concluíram o 2º ciclo, 7,2% o 3º ciclo, 2,3% o ensino secundário, 0,4% o ensino médio/ profissional e 0,1% a licenciatura. É muito preocupante o facto de 52% dos inquiridos não terem completado ou não terem frequentado o 1º ciclo do EB. Neste contexto, os resultados que irão ser discutidos nas próximas seções, e que derivam de uma pesquisa qualitativa² decorrida entre meados de 2012 e finais de 2015, permitem identificar e compreender alguns dos constrangimentos e dificuldades no que se refere à escolarização de pessoas ciganas mas também perspetivar oportunidades que podem ser aproveitadas pela escola e professores em contexto de aprendizagem e os fatores chave para a continuidade escolar e sucesso educativo das pessoas ciganas.

2. Metodologia: abordagem qualitativa de uma realidade social complexa

Numa primeira fase elaborou-se um mapeamento dos territórios das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto com o objetivo de conhecer os projetos de intervenção social em curso e o perfil das populações ciganas residentes nestas áreas. Foi feito um levantamento de organismos, projetos e intervenções locais em cada um dos territórios escolhidos e foram contactados responsáveis e técnicos, bem como mediadores ciganos, que trabalham com esta população em projetos locais. Neste contexto, realizou-se 36 entrevistas³ entre novembro de 2013 e março de 2014.

Numa segunda fase, com base na sistematização de informação recolhida, foram selecionados 6 territórios, 3 em cada uma das áreas metropolitanas para a realização de observação etnográfica, quer nos contextos de residência/bairro, quer nas escolas. Deste modo selecionaram-se três bairros de promoção pública, respetivamente nas duas AM's; na cidade do Porto, os Bairros do Lagarteiro e o Bairro do Cerco do Porto e na cidade de Matosinhos, o Bairro

2 No âmbito do projeto de investigação “Factores-Chave para o sucesso e continuidade dos percursos escolares dos ciganos: indivíduos, famílias e políticas públicas” financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, Ref.ª PTDC/IVC-PEC/4909/2012, desenvolvido no contexto de uma parceria o CEMRI, Universidade Aberta e o CIES-IUL (ISCTE-IUL).

3 Em algumas entrevistas participaram mais do que um entrevistado. Ao todo foram entrevistadas 49 técnicas e técnicas, coordenadores e mediadores.

da Biquinha⁴. Na AML foram selecionados o Bairro 2 de Maio em Lisboa, o Bairro Casal do Silva na Amadora e a Quinta da Fonte, em Loures⁵. A escolha destes locais prendeu-se com o cruzamento de vários critérios, tais como: a facilidade de aproximação ao terreno pelo facto de dispormos de conhecimentos prévios e contactos no terreno; a implementação de políticas públicas e medidas diversificadas; a presença de um número significativo de pessoas e famílias ciganas; a existência de projetos no território (Programa Escolhas); a existência na envolvente de zonas residenciais socialmente heterogéneas e diversidade do tipo de alojamento, e a presença destes territórios nas notícias dos *Media*.

A opção pelo método etnográfico justifica-se pelo facto de que permite uma aproximação maior ao campo e às pessoas que queremos estudar. No caso de estudo de pessoas ciganas, a aproximação sistemática e aprofundada traduz-se em ganhos substanciais de aprofundamento de relações e de conhecimento (Lopes, 2006; Acedo, 2012).

Assim, o trabalho etnográfico desenvolvido teve por objetivo estabelecer uma relação de proximidade e de confiança com as pessoas ciganas que aqui residiam e acompanhar os seus quotidianos individuais e familiares. Pretendia-se conhecer de forma aprofundada e comparativa as suas condições e modos de vida, bem como as relações que estabeleciam com a intervenção local, com as escolas e com os seus vizinhos, ciganos e não ciganos. Explorou-se a forma como se apropriavam dos lugares em que viviam, públicos e privados, e dos espaços institucionais que frequentavam. Do mesmo modo, procurou-se também traçar relações entre o passado e o presente etnográfico, de forma a evidenciar as mudanças e continuidades vividas pelas pessoas ciganas que fomos conhecendo e pelas suas famílias, principalmente, no que diz respeito à aproximação aos contextos escolares e/ou de aprendizagem e à valorização e continuidade dos percursos escolares, dos próprios e dos seus descendentes. Um olhar particular foi igualmente dado às dificuldades vividas e às formas de superação destas, assim como aos apoios recebidos, económicos ou de outro tipo.

Nos territórios selecionados para o trabalho etnográfico foram também desenvolvidas etnografias em algumas escolas sendo que as duas etapas de trabalho decorreram em paralelo, de acordo com um registo de observação de campo comum, aberto, cujo intuito mais do que limitar a observação etnográfica visou estabelecer bases comuns de partida que facilitassem o processo comparativo. Assim, na AMP foram desenvolvidas etnografias no Agrupamento de Escolas⁶ do Cerco e no AE Professor Óscar Lopes, em Matosinhos. Na AML

4 Na área metropolitana do Porto os Bairros do Lagarteiro e do Cerco localizam-se na zona oriental da cidade do Porto, concretamente na freguesia de Campanhã. O bairro da Biquinha localiza-se em Matosinhos, na freguesia de Matosinhos.

5 Os territórios estudados na área metropolitana de Lisboa foram a Urbanização Quinta da Fonte, localizado na União das Freguesias de Camarate, Unhos e Apelação, no concelho de Loures; o bairro Casal do Silva, na freguesia da Falagueira, concelho da Amadora e no Bairro 2 de maio, na freguesia da Ajuda, concelho de Lisboa

6 Para facilitar a leitura, em relação à designação Agrupamento de Escolas usamos a sigla AE.

o trabalho de campo decorreu no AE Francisco Arruda (Ajuda) na AE Mães d'Água (Amadora) e AE da Apelação (Loures). Com exceção do caso do AE Francisco Arruda⁷, a grande maioria das crianças e jovens ciganos/as que frequentam os AE residem nos bairros indicados.

Ao longo do trabalho de campo nos bairros das duas áreas metropolitanas foram realizadas 73 entrevistas semiestruturadas a pessoas ciganas residentes⁸ incidindo as questões sobre a relação indivíduo/família e educação.

Numa última fase da investigação foram realizados *focus group*: 4 na AML e 5 na AMP (entre novembro de 2014 e fevereiro de 2015). No total participaram nos vários *focus group* 71 pessoas entre técnicos, docentes e pessoas ciganas. O objetivo foi a recolha das opiniões dos participantes e debate de ideias sobre tópicos relacionados com a escolarização da população cigana residente nos bairros referidos tendo por base resultados obtidos através de instrumentos de recolha de informação anteriormente aplicados (entrevistas a técnicos e coordenadores, entrevistas a pessoas ciganas e trabalho etnográfico nos bairros e nas escolas).

3. Representações sobre a escola e sobre a escolarização

As etnografias e as entrevistas a pessoas ciganas evidenciam algumas alterações geracionais traduzidas na valorização da escola, por contraste com o passado e que tem que ver com o facto de muitos dos pais das crianças que frequentam a escola já terem frequentado a escola até mais tarde e por consagrarem um maior acompanhamento ao percurso escolar dos filhos.

“Até chorava, que eu queria ir para a escola, só que, naquela altura os pais era ao contrário! Os filhos agora não querem ir para a escola, a gente é que os obriga! E naquela altura nós queríamos ir para a escola e os nossos pais não nos deixavam. (...) E também na escola judiavam muito connosco. Mesmo os professores... por sermos ciganas punham-nos de parte.” (mulher, 45 anos, 2º ano do EB)

De uma forma geral, os pais e mães ciganos revelam estar atentos e interessados no desenvolvimento das capacidades de leitura dos seus filhos e na capacidade de realização de cálculos, indo à escola quando chamados e protegendo as crianças, acompanhando-as à escola, apesar da grande proximidade entre as habitações e os espaços escolares. Os entrevistados têm expectativas em relação aos seus filhos e tendem a valorizar o estudo como forma de aceder a um

7 No caso do AE Francisco Arruda, a população cigana provém de toda freguesia, repartindo-se por este AE e pelo AE do Restelo, que é frequentado pelas crianças ciganas do 2 de Maio nos primeiros anos de escolaridade (1º ciclo), já que mais tarde, no 2º ciclo, a maioria transita para o AE Francisco Arruda.

8 Efetuaram-se 37 entrevistas na AML e 36 na AMP.

trabalho diferente que lhes permita ter uma vida melhor que a dos pais. Muitas destas pessoas estão afastadas do exercício de qualquer atividade profissional, por força dos efeitos perversos de algumas políticas sociais.

Nenhuma das pessoas ciganas entrevistadas, com maior escolaridade frequentou apenas o ensino regular, ou seja, mesmo em casos de maior prolongamento escolar isso deve-se em grande parte à influência de políticas públicas, que se refletem em opções de percursos escolares com vertente profissional no caso dos entrevistados do sexo masculino. A maior parte das vezes a possibilidade de continuidade ocorreu na vida adulta fora do contexto de ensino regular: foi ocorrendo por etapas, à medida que oportunidades iam surgindo, o que revela a ligação com as políticas públicas em que os indivíduos e as suas famílias estão envolvidos.

Um dos entrevistados que concluiu recentemente a licenciatura revela como algumas medidas e políticas públicas foram decisivas na prossecução dos estudos:

“Até ao 10º ano fiz a escolaridade normal sem nunca reprovar. No 10º ano, o meu pai morreu e a minha mãe ficou com uma depressão nervosa muito grave e eu saí da escola. Pronto, não tinha condições para continuar e tinha de tomar conta dela. Acabei por estar muito tempo sem estudar. Aqui há uns anos, como sempre tive vontade de estudar, como sempre quis continuar os estudos, fiz o programa Novas Oportunidades até numa perspectiva de isso me ajudar a progredir profissionalmente. Mas a maior vantagem, aquilo que eu, como é que hei de dizer, aquilo que foi mais importante, foi levantar-me, foi a vontade, foi devolver-me a vontade de continuar a estudar. E pronto, saí dali, fiz o 12º ano, não tinha o 10º completo, fiz o 12º para dar equivalência e fui fazer testes psicotécnicos para entrar para a faculdade. Voltei à escola onde tinha feito o Secundário para fazer os psicotécnicos, com o mesmo técnico e o resultado foi o mesmo: Ciências Sociais. Ciências Sociais, Sociologia e vamos embora. Toca a estudar para fazer o exame sub-23 e no primeiro ano não entrei. Comecei a preparar-me muito tarde, um mês antes...”

E: Para os exames nacionais?

R: Não. Para o + 23.

R: Comecei a preparar-me tarde. Estive um mês aproximadamente a preparar-me, vim fazer o exame e não fiquei selecionado. Foi uma grande decepção. No ano seguinte, pronto, já com mais tempo e com a ajuda de uma amiga minha que é socióloga fiz o exame, passei, entrei e acabei o ano passado, este ano, no Verão. Licenciatura com uma média de 16 valores.” (Homem, 28 anos, Licenciatura)

Em suma, os apoios sociais e educativos desempenham um papel muito importante para uma maior continuidade do percurso escolar por parte de jovens e adultos. Independentemente dos motivos que se encontrem na sua origem, praticamente todas as pessoas ciganas contactadas, mesmo as que não sabem ler ou escrever, frequentaram, pelo menos uma vez, algum tipo de

curso de formação – entrevistados de todas as idades e territórios, sobretudo no âmbito do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e o RSI. São frequentes as manifestações de descontentamento sobre as propostas apresentadas de formação, ora são demasiado curtas, ou abaixo ou acima das suas competências, ora falta alguma diversidade nos temas e conteúdos, etc., muitas vezes não são avaliados pelos entrevistados de forma positiva (fazem perder tempo, dinheiro, desgaste familiar, etc. e não acrescenta mais nível de escolaridade ou de qualificação). Pereira (2016) no estudo realizado num Centro de Emprego no distrito de Aveiro constatou que há pessoas ciganas inscritas há mais de 10 anos e que nunca foram chamadas para uma proposta de emprego ou de formação profissional. Os técnicos entrevistados neste estudo reconhecem a existência de pouca “oferta” de emprego e de formação que se ajuste a este tipo de inscritos nos Centros de Emprego (sem escolaridade mínima obrigatória) e a pouca abertura dos empregadores para aceitação destes candidatos. Situação semelhante à identificada em vários países europeus (Vincze, 2006; IRS, 2008).

A concentração de pessoas ciganas no mesmo curso é percebida como negativa pelos/as entrevistados/as, nomeadamente há uma tendência para colocar pessoas ciganas com diferentes competências escolares e profissionais na mesma turma, em cursos de competências básicas, com efeitos em aprendizagens homogeneizantes e niveladoras, não se traduzindo no aumento de qualificação formal, o que pode indiciar processos de estereotipia por parte dos atores da intervenção e docentes. Tal como Bereményi (2011) defende, não obstante as políticas educativas colocarem a tónica na questão da inclusão e educação intercultural, na prática isso não é aplicado. A diversidade cultural, apesar de muitas vezes defendida e referida trata-se frequentemente de mera retórica discursiva. A discussão é centrada ao nível das competências académicas dos estudantes e não em termos globais de conhecimento da cultura, língua, geografia ou diferentes religiões. O cigano como outro diferente (alteridade) raramente é descrito como benéfico para o processo de aprendizagem (Bereményi, 2011: 362). As expectativas em relação aos ciganos por parte de professores e técnicos são baixas e quase sempre os estudantes ciganos são colocados na base de uma hierarquia estabelecida pelos professores de acordo com a preconceção de atitudes percebidas por parte dos ciganos em relação à escola em que, de um modo geral, as famílias ciganas são responsabilizadas e culpabilizadas pelo insucesso escolar.

Face à escolaridade dos seus filhos, é esperado que estes estejam mais bem preparados para fazerem uma escolha profissional. O aumento da escolaridade e a valorização da escola são entendidos como um meio para alcançar um “bom trabalho” e não como um fim em si mesmo. Conseguir um emprego é considerado como uma forma de mobilidade social na medida em que assegura alguma estabilidade económica, mas também porque existe uma forte pressão

para a realização de percursos escolares e profissionais “normalizados”, sem apresentação de soluções alternativas. Escolarização e trabalho são percebidos como fatores de mobilidade social, o que está em consonância com os resultados avançados em estudos anteriores no que se refere a ciganos trabalhadores por conta de outrem (Mendes e Magano, 2016).

Foi possível perceber a abrangência do impacto das políticas públicas uma vez que nenhuma das pessoas entrevistadas com maior continuidade do percurso escolar (frequência de ensino secundário e universitário) frequentou apenas o ensino regular: ou seja, em determinado momento, estiveram inseridos em programas educativos resultantes de implementação de políticas públicas⁹. A continuidade foi ocorrendo por etapas, à medida que oportunidades foram surgindo e é frequente a opção por percursos escolares com vertente profissional, sobretudo no que diz respeito ao sexo masculino, apesar de existir uma grande dificuldade em inserir os estudantes e os formandos em estágios. Também no que se refere à frequência escolar se verifica uma tendência para a concentração em determinado tipo de turmas ou de escolas, por exemplo, é usual a concentração de estudantes ciganos em turmas PIEF. Tal como identificado por Bereményi e Carrasco (2015), assiste-se a procedimentos segregativos na inscrição de crianças e jovens ciganos por parte dos responsáveis escolares.

4. (Des)Encontros de perspetivas sobre a escolarização

Brüggemann e D’Arcy (2016) sintetizam em duas perspetivas a argumentação aduzida pela literatura internacional sobre a escolarização das pessoas ciganas: alguns estudos apresentam pressupostos teóricos sobre desvantagens educacionais dos alunos provenientes de grupos minoritários (seus pais e comunidades), centrados na diferença cultural e na marginalidade socioeconómica e cultural; as outras abordagens defendem que a desigualdade é desencadeada por características associadas a políticas e à instituição escolar (discriminação institucional). Os resultados do trabalho de campo nos bairros e nas escolas e sobretudo as entrevistas aos atores institucionais inscrevem-se no primeiro grupo de estudos. As principais causas explicativas do abandono escolar assinaladas (e que são causas reconhecidas em ciganos de outros países, por exemplo na Bulgária (World Bank, 2014), na Roménia (Ilisei, 2013; Surdu e Surdu, 2006) e em Espanha (Abajo e Carrasco, 2004; Bereményi e Carrasco, 2015) foram a centralidade do casamento cigano, que tem lugar em idades muito precoces, a preocupação extrema com a educação das meninas e o inerente controlo social, observado sobretudo desde a menarca, bem como as sucessivas reprovações

⁹ O que não significa que não existam pessoas ciganas que tenham feito todo o seu percurso escolar no ensino regular. Aqui referimo-nos apenas aos nossos entrevistados e cujas entrevistas foram realizadas em contextos sociais urbanos de habitação social.

registadas no 1º ciclo, que conduzem a uma inadaptação dos jovens ciganos às turmas em que são colocados na transição para o 2º ciclo, devido à sua idade avançada quando comparada com a dos colegas (Mendes, 2007; Magano, 2010; Nicolau, 2010). Por sua vez, aos fracos resultados e ao consequente insucesso escolar foram atribuídas causas como a socialização primária, a estimulação cognitiva deficitária, os poucos recursos linguísticos, a falta de motivação para a aprendizagem, a ausência de expectativas em relação à escola – muitas das vezes reforçada pelo desconhecimento de pessoas ciganas que efetivamente tenham concluído o 9º e 12º ano (reduzido número de casos identificados na AMP e na AML) ou até mesmo ingressado no ensino superior (na AML, por exemplo, os casos conhecidos de ciganos que frequentam o ensino universitário são filhos de pai ou mãe não cigana), e ainda a ausência de oportunidades e de impactos da escolarização na vida profissional. Curiosamente, a escola e os docentes não fazem parte desta lista de possíveis contributos indicados para o insucesso e abandono escolar, ou seja, a responsabilidade é colocada nos estudantes e famílias ciganas.

Como já referido em estudos anteriores (Mendes, 2007; Magano, 2010; Nicolau, 2010) as raparigas, no geral, abandonam a escola mais cedo do que os rapazes. Contudo, vão sendo visíveis, alguns sinais de mudança de atitudes e comportamentos sobre as relações de género nos territórios analisados, por exemplo participação cada vez mais frequente de mulheres adultas em cursos de alfabetização (ações concretizadas ou ainda a decorrer à data da entrevistas), para aprenderem a ler e a escrever, e em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências¹⁰, para aumentarem a sua escolaridade.

As oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (Gomes, 2013) são deveras importantes para a melhoria das condições de vida das pessoas ciganas, e, muito particularmente, das mulheres ciganas, na medida em que a escolarização, a formação e a qualificação poderão possibilitar a inserção no mercado de trabalho e a mobilidade social, bem como potenciar um afastamento do modo de vida tradicional (Magano, 2010; 2014). A história de vida desta mulher que é também dirigente de uma associação cigana é exemplar a este respeito:

“Recebi dois meses de rendimento mínimo. (...) As adolescentes na minha idade viram ali a saída da sua porta para aquilo que queriam alcançar. Através da medida eramos obrigadas a estudar e eu disse: “mãe, vou-me meter, vou buscar, vou tentar o rendimento”. Depois falei com uma assistente social. (...). Estava com a quarta classe como todas as meninas ciganas. As meninas ciganas chegam à quarta classe e são retiradas da escola. Depois ao fazer esse curso de mediadora também me inscrevi no RVCC e comecei a fazer a minha escolaridade. Claro que o meu pai levava-me à escola, ia-me buscar com essas coisas todas e depois comecei a trabalhar... quando terminei o curso eu tive a sorte de ir trabalhar na

10 Iniciativa extinta no início de 2013.

instituição com a assistente social que me fez a entrevista porque ela passou a coordenadora da instituição e precisava de uma mediadora sociocultural para trabalhar com a comunidade cigana e contratou-me e até hoje estou lá.” (Mulher, Fundadora de uma Associação Cigana/Auxiliar de Ação Educativa, 34 anos).

Nos discursos dos professores e técnicos é evidente por um lado uma certa tendência para a estereotipia e por outro, são manifestas as dificuldades em valorizar as singularidades e os aspetos positivos que podem advir da convivência cultural em contexto escolar. Entendem que existe uma diferenciação de género em termos de apoio à continuidade dos percursos escolares por parte dos pais: as raparigas não são incentivadas a continuar os seus estudos a partir de uma certa idade e ano de escolaridade, antes pelo contrário, são incentivadas a abandonar os estudos, dando preferência à assunção dos traços culturais esperados em relação à rapariga cigana e a preparação para o seu casamento. A dinâmica entre género, casamento e aspirações educativas carece de uma análise mais aprofundada, sendo necessário incluir novos elementos de mudança cultural por parte dos ciganos mais jovens (Bereményi e Carrasco, 2015).

Em termos do 1º ciclo, no que se refere ao sucesso escolar, não são assinaladas pelos professores grandes diferenças entre alunos ciganos e não ciganos. Durante o 2º ciclo a maioria dos alunos ciganos, abruptamente, começa a faltar mais sem que os professores percebam bem os motivos, encontrando-se os alunos muitas vezes dentro da escola. Ora, as faltas dadas pelos estudantes contribuem para o insucesso escolar que é um dos principais fatores apontados para o abandono escolar - por frustração (não compreensão das matérias lecionadas). A inexistência ou escassez de hábitos de estudo e as aprendizagens sobretudo realizadas em contexto de sala de aula são também aspetos assinalados para o insucesso escolar de alunos ciganos.

Para os técnicos entrevistados o RSI assume uma importância central para a frequência escolar de todos os ciganos até ao primeiro ciclo – no presente, as pessoas ciganas entrevistadas e contactadas, dizem que a escola é importante e que os seus filhos têm que a frequentar independentemente da existência ou não do RSI. Mas a verdade é que quando dizem isto referem-se aos antigos anos básicos, situando-se ao nível do reconhecimento da importância do saber ler e escrever. No presente, o ensino básico é considerado até ao 9º ano, mas para muitos ciganos, continua a ser o 1º e o 2º ciclos do EB.

Os números elevados de absentismo e abandono escolar não são uma surpresa para os técnicos de intervenção, a verdade é que quase todos mencionaram a importância que têm as turmas PIEF, assim como os percursos escolares alternativos, para a continuidade da escolarização das crianças e jovens, pela forma como os currículos se podem adaptar mais facilmente aos seus interesses, como eles próprios podem desenvolver e descobrir novos interesses e motivações. Os grandes fatores limitadores do desenvolvimento destas medidas e

programas são a falta de meios financeiros atribuídos a estas turmas, que têm vindo a ser reduzidos de ano para ano, e, em grande parte consequência da anterior, a falta de recursos humanos suficientes para a dedicação necessária ao programa e aos alunos. Mas nem sempre estas medidas alternativas são entendidas como positivas: alguns docentes consideram as políticas como os PIEF, os percursos curriculares alternativos, formas de segregação.

Os currículos [alternativos] são uma tentativa de adaptar o ensino aos ciganos também... Não só aos ciganos mas são quase eles todos, e mesmo aí há dificuldades. Por isso, essa situação de tentar encontrar um currículo adaptado para os ciganos não é fácil. Não é nada fácil. Já se tem tentado... Se bem que ultimamente os currículos estão muito presos. [...] Porque a lei obriga mesmo a que as disciplinas sejam aquelas. Tentamos fazer-se uma variante, pouca, mas mais variante... mais... para o prático na aula. Mas mesmo assim temos dificuldades... (Professor).

Por medo e desconhecimento mútuos, os professores admitem que há dificuldades das escolas e dos professores em relacionar-se com as famílias. Esta situação não é dissemelhante do que acontece em Espanha, na medida em que as “As baixas expectativas de professores, nomeadamente nos primeiros anos de escolarização em relação aos alunos ciganos remetem para uma complexa interação de preconceitos, experiências reais, quer na escola, quer no relacionamento com as famílias e os próprios alunos. Em qualquer caso, tal tem um efeito decisivo como profecias auto-realizáveis” (Gamella, 2011: 381). As crianças ciganas portuguesas, à semelhança do que se passa com as crianças em outros contextos, aprendem, quase sempre, em ambientes desqualificados e segregados e muitas vezes são discriminadas pelas/os professor/as e vítimas de um ambiente hostilizante. Falta um ambiente de aprendizagem estimulante e de modelos positivos de referência o que leva a elevadas taxas de abandono e insucesso escolar. Por exemplo, no caso das mulheres ciganas, a falta de qualificações faz com que elas não possam competir no mercado de trabalho (Bitu e Morteau, 2010).

A fraca valorização da escolarização e a atitude negligente face aos percursos escolares valida esta falta de assiduidade, na perspetiva de docentes e técnicos, uma vez que motivos não admissíveis por outras comunidades como justificação para faltar às aulas tornam-se válidos para os ciganos. Esta questão torna-se muito difícil de compreender e aceitar pelos docentes, que veem os seus esforços gorados perante diferenças e singularidades culturais difíceis de ultrapassar.

“Imagine a mentalidade dos pais. “Professora, o meu filho não vai para a escola porque está frio”. E eu perguntava-lhe: “Então, mas desculpe lá, e as outras centenas de meninos que estão aqui, que vêm para a escola, e muitos deles vêm a pé? Mais pequeninos, sim, porque têm dez anos e onze anos. Vêm a pé. Está

frio e eles vêm para a escola. Porque têm que vir. Têm que vir para a escola”. “Ai não. Está frio. Não!”. Está chuva, não vêm! O menino começou a faltar perto do Natal. “Então o que é que se passa? Porque é que ele está a faltar?”. “Está de castigo”. “Então está de castigo, como? Eu não estou a perceber”. “Não, não sei quê. E apanhou-o a fumar”. “O castigo dele, não vai para a escola”. “Mas a senhora não está a perceber! É que isso não é um castigo”. “Então ele tem que vir para a escola. A senhora está a impedir que ele aprenda”. “Não, não. Está de castigo, não vai para a escola”. Imagine a mentalidade!”. (Professora)

Os docentes continuam, na sua maioria, a atribuir a responsabilidade do insucesso e abandono escolar a fatores externos à escola, sobretudo à família, não sendo entendido como um problema estrutural a resolver pela Escola e pelo sistema educativo (Doubek, Levínska e Bittnerová, 2015; Bereményi e Carrasco, 2015). A responsabilização dos pais, a atribuição de atitudes de negligência e de desinteresse face à escola inscreve-se numa espécie de retórica recorrente e transversal a diferentes países, tal como é retratado por Rostas e Kostka (2014) no referente a grande parte dos países da Europa Central e Oriental.

As escolas em que realizámos investigação tinham projetos TEIP a decorrer. No entanto, em termos práticos não são muito visíveis os *inputs* positivos diretos associados a este programa. O Programa TEIP é considerado um programa importante para as famílias ciganas e para as comunidades onde são implementados mas igualmente são referidos os mesmos constrangimentos referidos para outros programas: falta de meios financeiros e humanos para a concretização do que seriam os objetivos ideais. Esta perspetiva é corroborada pelo Conselho Nacional de Educação (2014: 38) “Já o contributo do programa TEIP é considerado moderadamente positivo, dada a fragilidade dos seus resultados. Esta constatação aponta para a necessidade de reequacionar as estratégias aplicadas, privilegiando uma intervenção ao nível dos contextos de inserção social e familiar (articulação escola-família)”.

5. Constrangimentos e oportunidades para o sucesso e continuidade dos percursos escolares dos ciganos

A propósito das histórias de sucesso escolar dos jovens ciganos em Espanha, Gamella (2011) apresenta um modelo interpretativo de caráter relacional, interativo, dinâmico e processual envolvendo 5 áreas interativas: o nível individual e pessoal; o âmbito da “família” (casa, parentes, rede); o âmbito da instituição escolar e seus profissionais; o nível da comunidade imediata na qual a família e a escola estão integradas, incluindo os grupos de pares, vizinhos e, em geral, membros de uma comunidade ou comunidades locais; o nível social mais

amplo, incluindo as escala de bairro, regional, nacional e global. Já trabalhos anteriores como o de Abajo e Carrasco (2004) tinham aventado fatores muito similares. Para além das características pessoais (ter sucesso escolar, tenacidade e compromisso pessoal, habilidades sociais), acrescentam uma dimensão socioeconómica: residir em contextos urbanos e integrados, dispor de uma situação familiar coesa e estabilidade socioeconómica; ter acesso aos recursos sociais; assim como, uma dimensão escolar: contexto escolar integrado, ambiente escolar positivo, envolvimento da família na educação dos seus filhos e uma dimensão relacional e associativa: experiência positiva do estudante num contexto de relações interculturais, ter um grupo de pares que ultrapassa o meio coétnico (vizinhos, amigos), entre outros aspetos.

Os resultados da nossa pesquisa mostram que os percursos de continuidade escolar não se dissociam da maior importância atribuída ao apoio e acompanhamento personalizado e continuado por parte de pessoas da intervenção, professores, “padrinhos”, etc. Surge também salientada que em alguns casos se destaca a vontade individual ou familiar no gosto pela escola; nos resultados escolares positivos, o cuidado para não faltar às aulas e atitudes e comportamentos que o destacam como o “temperamento”, a capacidade de socialização e a motivação.

Constata-se a existência de casos de apoio familiar, entre pais/mães que não estudaram mas que gostavam de ter estudado, pais que estudaram, pais/mães que trabalham por conta de outrem mas também é evidenciado um maior apoio em relação aos rapazes (diferenciação de género), no caso das raparigas, há maior tolerância para o abandono escolar e mesmo situações em que mas não há o mesmo incentivo para a frequência.

A continuidade do percurso escolar dos pares (rapazes e raparigas) (Gamella, 2011) é importante para os protagonistas entrevistados. Há uma tendência para abandonar a escola em simultâneo por várias crianças ciganas ao mesmo tempo (“saí eu e depois vieram todas atrás” – mulher cigana, 22 anos, 5º ano). Como justificação para esta situação continua a surgir muito referenciada a questão de género em relação à idade de casamento e a tentativa da família de proteger a rapariga do convívio de rapazes não ciganos e ciganos.

A referência a amizades feitas com colegas não ciganos na escola é apontada como um fator positivo e até determinada altura que funciona como motivador para a ida à escola (Gamella, 2011; Abajo e Carrasco, 2004). No entanto, a chegada “à idade de casar” é referida como condicionante que leva a um regresso às amizades com ciganos. Por isso, os percursos não vão além do 2º/3º ciclo - uma vez que muitos reprovaram alguns anos. Continuam ainda a ser poucos os que continuam na escola depois dos 16 anos, rapazes e raparigas, sendo referido como o momento crucial de preparação para o casamento. Há alguns casos em que a continuação do percurso escolar ocorre por via de cursos profissionais/ formação, sendo por isso muito importante a existência

de medidas que permitam a continuidade escolar, dentro ou fora da escola (ex.: cursos profissionais, validação de competências, etc.).

De um modo geral, para as pessoas ciganas a Escola é percebida como um espaço para quando se é criança ou muito jovem e não para jovens adultos ou adultos. A existência de um mediador cultural cigano poderia melhorar esta relação e apoiar para estabelecer pontes, podendo servir também de salvaguarda em termos da defesa da cultura cigana. A sua função não deve ser a de “acudir a fogos”, mas sim desenvolver um trabalho continuado de intervenção o que raramente se verifica pela natureza precária contratual e temporalidade de duração de projetos de intervenção.

O ambiente escolar positivo e ausência de conflitos no bairro e no contexto envolvente permitem o desenvolvimento de um trabalho mais continuado e de incentivo à escolarização. O mesmo acontece em relação a turmas em que não haja uma elevada concentração de outros alunos ciganos. De acordo com Abajo e Carrasco (2004) os resultados escolares são muito mais positivos em contextos de aprendizagem em turmas mistas e seguindo programas estabelecidos para cada um dos níveis de ensino.

O benefício do RSI impõe também a procura ativa de trabalho (por conta de outrem), para isso é necessário ter mais escolaridade para aceder ao emprego acalentando-se a expectativa de uma melhor inserção global no mercado de trabalho. No entanto, a este nível, persiste um desfasamento entre as necessidades reais dos desempregados ciganos inscritos nos Centros de Emprego e as possibilidades de ofertas de formação profissional e de encaminhamentos para propostas de trabalho (Pereira, 2016; Gatti et al. 2016).

Para concluir, registam-se algumas mudanças de perspetiva em relação à escolarização, sendo que neste momento o cumprimento do 1º ciclo é já um fenómeno generalizado nas gerações mais jovens. Verificando-se também o aumento da frequência de creches e jardim-de-infância e de apoio ao estudo. Os principais problemas colocam-se sobretudo na transição do 1º para o 2º ciclo do EB reconhecendo-se vários problemas: o facto de as crianças por vezes transitar de ano de escolaridade sem deterem as aquisições básicas de competências o que dificulta as hipóteses de êxito escolar nesse nível de ensino e a diversidade de disciplinas e de professores que dificultam o nível de aprendizagem e de gestão de conteúdos curriculares. Segundo o Conselho Nacional de Educação (2014: 38) a taxa de saída escolar precoce nacional (19,2%) ainda é muito elevada quando comparada com a da União Europeia (11,9%) e as metas europeias para 2020 constituem um grande desafio para Portugal. Esta situação alerta-nos para a necessidade de desenvolver estratégias quer para evitar o abandono, quer para reintegrar os que já abandonaram o sistema, sendo que considerando o balanço dos resultados de algumas das estratégias desenvolvidas é aconselhável que as ações para a redução dos números do abandono escolar precoce se desenrolem em diferentes frentes, no sentido de prevenir o

risco de abandono (assegurando uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida), de o evitar (reagindo aos sinais de alerta e dando o devido apoio) e de compensar os que já abandonaram (possibilitando o reingresso no sistema, reconhecendo as aprendizagens já realizadas e qualificando). As estratégias nacionais a implementar deverão, também, ter em conta as desigualdades registadas na desagregação dos dados por sexo e região (Idem).

Os níveis de escolaridade estabelecidos por lei estão muito distanciados dos horizontes da maioria dos discursos das pessoas ciganas entrevistadas. Existe especialmente a valorização das competências adquiridas ao nível do 1º ciclo, isto é, ao nível do saber ler e escrever, essenciais para o exercício de algumas funções de leitura e escrita (assinatura do nome) e para tirar a carta de condução. Não é totalmente compreendida a necessidade de tantos anos de escolaridade e de frequência escolar uma vez que as dificuldades de emprego são transversais a pessoas com diferentes níveis de escolaridade. Mesmo nos casos de maior prolongamento escolar nota-se um certo desencanto pela falta de oportunidades que persistem mesmo com o incremento dos níveis de escolaridade; por outras palavras, também os que têm mais escolaridade têm muitas dificuldades de inserção no mercado de trabalho e sentem-se discriminados quer na Escola quer no acesso ao emprego (Magano, 2010; Mendes e Magano, 2016).

Persistem também medos face à escola (sentimento de “insegurança”) e desconfiança em relação ao ambiente escolar, não sendo de desconsiderar que os territórios estudados são sobretudo em territórios marcados por uma história de conflitos ou com elevada presença de população imigrante.

O abandono precoce do sistema escolar prende-se quase sempre com a centralidade assumida pelo casamento e pela preservação da “pureza” da mulher. No entanto, persiste uma clara diferenciação quanto ao apoio à continuidade dos percursos escolares por parte dos pais, de acordo com o género. De um modo geral, o casamento precoce e o nascimento dos filhos interrompem o percurso escolar e a continuidade da escolaridade a partir daí dá-se apenas por via de cursos profissionais/formação nos casos em que são beneficiários de proteção social e são compelidos a fazer essas formações.

Notas conclusivas

Algumas políticas sociais introduzidas em Portugal desde a implementação da democracia, contribuíram efetivamente para a melhoria das condições de vida dos ciganos portugueses, sobretudo ao nível do combate da pobreza extrema e de realojamento. Existem, porém, diferenças significativas entre as condições de vida dos ciganos portugueses e a população portuguesa em geral, persistindo as velhas e novas formas de desigualdade social expressas em pobreza, más condições de habitabilidade, baixos níveis de escolaridade, dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, rendimentos incertos e, por vezes, dependência

de prestações sociais. Mas, não obstante, as pessoas ciganas continuam a apresentar níveis de desfavorecimento assinaláveis face aos demais cidadãos nacionais, sobretudo no acesso e permanência na escola, no acesso à formação profissional, no acesso ao emprego e à habitação (mercado formal), no acesso aos serviços públicos e à justiça.

Em Portugal, as pessoas ciganas continuam a ter uma formação escolar e profissional muito abaixo da média nacional, apesar de significativamente maior do que a dos seus progenitores e experienciam fortes constrangimentos no acesso ao mercado de trabalho e, quando acedem, tal ocorre quase sempre em profissões mais desqualificadas e/ou através da estratégia de ocultação da identidade étnica.

Os estudantes ciganos e as suas famílias continuam a ser responsabilizados pelo desinteresse, insucesso e abandono escolar por parte de professores e técnicos. O questionamento da organização escolar, programas, metodologias e outros enquadramentos pedagógicos não são analisados, num exercício de afirmação de poder. As medidas de políticas educativas aplicadas (PIEF, TEIP, Novas Oportunidades, etc.) são quase sempre formas encontradas de aglutinar, segregar os estudantes em turmas específicas mas em que não existe um cabal investimento nos processos de aprendizagem e avaliação desses processos (Bereményi e Carrasco, 2015).

A continuidade das trajetórias escolares depende muitas vezes das políticas e programas públicos, mas emergem outros fatores que devem ser tidos em conta e que são inerentes ao indivíduo, às características e apoio do seu grupo familiar, à presença de figuras de referência, à importância dos pares e os fatores institucionais ínsitos ao funcionamento da escola pública.

Referências

- ABAJO, José Eugenio e CARRASCO, Silvia (2004), *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa : Ministerio de Trabajo e inmigración, Instituto de la Mujer.
- ACEDO, Sara Sama (2012). Territorios de “preto”. Los que se quedan “sozinhos”. In Afonso, Ana Isabel (org.). *Etnografias com ciganos. Diferenciação e resistência cultural*. Lisboa: Edições Colibri. Pp. 103-125.
- ACIDI (2013). *Estratégia Nacional para a Integração dos Ciganos*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural / ACIDI.
- BASTOS, José. CORREIA, André e RODRIGUES, Elsa (2007), *Sintrensens ciganos. Uma abordagem estrutural - dinâmica*, Lisboa: ACIDI e Câmara Municipal de Sintra.
- BEREMÉNYI, Balint Ábel (2011). Intercultural policies and the contradictory views of teachers: the Roma in Catalan schools. *Intercultural Education*. Vol. 22:5, 355-369. <http://dx.doi.org/10.180/14675986.2011.643134>

- BEREMÉNYI, Balint Ábel e CARRASCO, Sílvia (2015). Interrupted aspirations: research and policy on Gitano education in a time of recession, in Spain. *Intercultural Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2015.1028166>
- BRÜGGEMANN, Christian & D'ARCY, Kate (2016). Introduction. Contexts that discriminate: international perspectives on the education of Roma students. *Race Ethnicity and Education*, 1-4. doi: 10.1080/13613324.2016.1191741
- BRÜGGEMANN, Christian (2014), "Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction", *Intercultural Education*, 25:6, 439-452, DOI:10.1080/14675986.2014.990229
- CASA-NOVA, M. J. (2008), *Família, Etnicidad, Trabajo y Educación. Estudio etnográfico sobre los modos de vida de una comunidade gitana del Norte de Portugal*, Granada, Universidade de Granada – Departamento de Antropologia Social, Tese de doutoramento.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CPESC (Comissão Parlamentar de Ética, Sociedade e Cultura (2009) *Relatório das Audições efectuadas sobre ciganos portugueses no âmbito do Ano Europeu para o Diálogo Intercultural*, Assembleia da República, Lisboa.
- ILISEI, Irina (2013), "Education of Roma Women between feminism and multiculturalism case study: Roma Women in Romania". *Journal of Social Science Education*. Volume 12, Number 1, pp.67-74
- DOUBEK, David; LEVÍNSHÁ, Marketa & BITTNEROVÁ, Dana (2015), "Roma as others". *Intercultural Education*, 26:2m 132-152, DOI: 10.1080/14675986.2015.1027084
- GAMELLA, Juan (2011), *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*, Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)
- GATTI, Roberta et al. 2016. *Being fair, faring better- Promoting equality of opportunity for marginalized Roma*. Washington: World Bank.
- GOMES, Maria do Carmo. 2013. "Políticas públicas de qualificação de adultos e comunidades ciganas. Movimentos inclusivos". Pp.81-91 in *Ciganos Portugueses: Olhares plurais e novos desafios numa sociedade em transição*, Manuela MENDES e Olga MAGANO (Eds.). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- INSTITUTO PER LA RICERCA SOCIALE. 2008. *The social situation of the Roma and their improved access to the labour market in the EU*. Disponível em (<http://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/201107/20110718ATT24290/20110718AT T24290EN.pdf>) Consultado em 29.08.2016.
- LOPES, Daniel Seabra (2006). *Deriva cigana. Uma etnografia impressionista.*, Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa. Tese de Doutoramento em Antropologia.
- MAGANO, Olga (2010), *Tracejar Vidas Normais. Estudo Qualitativo sobre a Integração Social de Indivíduos de Origem Cigana na Sociedade Portuguesa*, Lisboa: Universidade Aberta. Tese de doutoramento em Sociologia.
- MAGANO, Olga e MENDES, Maria Manuela (2013) (orgs.), *Ciganos Portugueses: olhares cruzados e interdisciplinares em torno de políticas sociais e projetos de intervenção social e cultural*, Lisboa, Universidade Aberta. (e-book).
- MAGANO, Olga (2014), *Tracejar vidas 'normais'. Estudo Qualitativo sobre a Integração dos ciganos em Portugal*. Lisboa. Editora Mundos Sociais.
- MARQUES, João Filipe (2013), "O racismo contra as coletividades ciganas em Portugal: sequelas de uma modernização", in MENDES, Maria Manuela e MAGANO, Olga, *Ciganos*

- Portugueses: Olhares Plurais e Novos Desafios numa Sociedade em Transição, Lisboa, Mundos Sociais. pp. 111-121.
- MENDES, Maria Manuela e MAGANO, Olga (2013) (orgs.), *Ciganos Portugueses: Olhares Plurais e Novos Desafios numa Sociedade em Transição*, Lisboa: Mundos Sociais.
- MENDES, Maria Manuela (2012), *Identidades, Racismo e Discriminação: ciganos da AML*, Lisboa: Caleidoscópio.
- MENDES, Maria Manuela (2007), *Representações Face à Discriminação. Ciganos e Imigrantes Russos e Ucrânicos na Área Metropolitana de Lisboa*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, Tese de doutoramento em Ciências Sociais.
- MENDES, Maria Manuela e MAGANO, Olga (2016), “School pathways and economic practices of Portuguese Ciganos: some continuities and changes”, *Social Identities*, 1-16. doi: 10.1080/13504630.2016.1186537
- MENDES, Maria Manuela, MAGANO, Olga, Candeias, Pedro (2016), “Social and spatial continuities and differentiations among portuguese ciganos: regional profiles”, *STUDIA UBB SOCIOLOGIA*, 61 (LXI), 1, 2016, pp. 5-36 DOI: 10.1515/subbs-2016-0001
- MENDES, Maria Manuela; MAGANO, Olga; CANDEIAS, Pedro (2014). *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações.
- NICOLAU, Lurdes (2010), *Ciganos e Não Ciganos em Trás-os-Montes: Investigação de um Impasse Interétnico*, Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Tese de doutoramento em Ciências Sociais.
- PLANO NACIONAL DE AÇÃO PARA A INCLUSÃO SOCIAL 2008-2010 (2008), Plano Nacional de Acção para a inclusão Social, Lisboa.
- PEREIRA, Isabel (2016). “Ninguém dá trabalho aos ciganos!”. *Estudo qualitativo sobre a (des) integração dos ciganos no mercado formal de emprego*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Lisboa: Universidade Aberta
- ROSTAS, Iulius e KOSTKA, Joanna (2014), “Structural Dimensions of Roma School Desegregation Policies in Central and Eastern Europe”, *European Educational Research Journal*, June 2014, vol. 13, no. 3, pp. 268-281, doi: 10.2304/eerj.2014.13.3.268
- SILVA, Manuel Carlos (2015). *Sina Social Cigana. História, comunidades, representações e instituições*. Lisboa: Edições Colibri.
- SURDU, Laura e Mihai SURDU (2006), *Broadening the agenda: the status of romani women in Romania*. New York: Open Society Institute.
- VINCZE, Eniko Magyari. (2006), *Social exclusion at the crossroads of gender, ethnicity and class. A view of Romani Women’s reproductive health*. Budapest: Central European University.
- WORLD BANK, 2014. *Gender Dimension of Roma Inclusion. Perspectives from four Roma Communities in Bulgaria*. World Bank Group: Europe and Central Asia Social Unit.

Candeias, Pedro - "No estudar é que está o ganho?" Comparação entre ciganos com diferentes níveis de escolaridade com base em dados do Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas. *Configurações*, vol. 18, 2016, pp. 27-46

No estudar é que está o ganho?" Comparação entre ciganos com diferentes níveis de escolaridade com base em dados do Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas

PEDRO CANDEIAS*

Universidade do Lisboa

Resumo

A dificuldade dos ciganos em aceder e permanecer no sistema de ensino é uma questão bem vincada na sociedade portuguesa. Este artigo tem como objetivo conhecer algumas características que diferenciam ciganos portugueses que acederam e terminaram o ensino secundário ou o ensino superior face a dois outros grupos: com escolaridade até ao 3º ciclo do ensino básico e iletrados. Para cumprir este fim recorre-se a dados do inquérito por questionário aplicado no âmbito do Estudo Nacional Sobre as Comunidades Ciganas. São tomados como domínios de análise as características socio-demográficas, as relações de conjugalidade com não ciganos, a integração no mercado de trabalho, as relações com a escola e as atitudes face a desigualdades de género.

Palavras-chave: educação, ciganos portugueses, desigualdades de género, mudança social, abordagem quantitativa

Abstract

"No study, no gain?" Comparison of Ciganos with different levels of education based on National Study data on Roma Communities

The difficulty of Ciganos to access and stay in school is a recurring issue in the Portuguese society. This article aims to know some features that differentiate Portuguese Ciganos who have accessed and finished secondary education or higher education compared with two other groups: those with education up to the 3rd cycle of basic education

*Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa; SOCIUS, Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações; ISEG-Instituto Superior de Economia e Gestão pedromecandeias@gmail.com

and the illiterate. To fulfil this purpose we used data from the questionnaire survey of the National Study of Roma Communities. The domains of analysis assumed are as follows: social and demographic characteristics, the blood relationships with non-Ciganos, integration into the labour market, the relationship with the school and the attitudes towards gender inequalities.

Keywords: education, Portuguese Ciganos gender inequalities, questionnaire surveys.

Résumé

«Aucun gain sans étudier?» Comparaison des Ciganos selon leurs niveaux de scolarité sur la base des données de l'Étude nationale sur les communautés Ciganos

Les difficultés à accéder et à rester à l'école rencontrées par les Roms est un problème évident de la société portugaise. Cet article vise à connaître certaines caractéristiques différenciant les Ciganos portugais qui ont suivi et terminé l'enseignement secondaire ou supérieur par rapport à deux autres groupes : celui qui a suivi le 3ème cycle de l'enseignement de base et celui des illettrés. Pour atteindre ce but, nous avons utilisé des données de l'enquête par questionnaire de l'Étude nationale sur les communautés Ciganos. Les domaines d'analyse sont les caractéristiques sociodémographiques, les relations de sang avec les non-Ciganos, l'intégration sur le marché du travail, la relation avec l'école et les attitudes face à des inégalités de genre.

Mots-clés : éducation, Ciganos portugais, inégalités de genre, enquêtes par questionnaire.

Introdução

Este artigo pretende comparar algumas características da população cigana portuguesa tendo como variável critério o seu nível de escolaridade. As consequências positivas de uma escolaridade mais elevada (em termos probabilísticos) são bem conhecidas: melhor rendimento, satisfação com o trabalho e com o tempo de lazer, menores probabilidades de desemprego, mais saúde, participação em associações da sociedade civil e em eleições¹ (Wilkinson e Pickett 2010). A um nível macronacional, países com níveis elevados de literacia e menor abandono escolar estão também associados a menores desigualdades de rendimento (Wilkinson e Pickett, 2010).

Com base nestes argumentos defende-se que a baixa escolarização dos ciganos portugueses é um dos obstáculos à redução das desigualdades sociais em Portugal. Mas não só. Tendo em conta que existe uma relação entre a escolarização e a inserção no mercado de trabalho, uma maior escolaridade por parte dos ciganos traria benefícios para as contas nacionais. O estudo

1 Conclusões obtidas para os Estados Unidos.

do Banco Mundial (2010) na Bulgária, República Checa, Roménia e Sérvia demonstrou que a inclusão dos ciganos² no mercado de trabalho implicaria ganhos na ordem dos 3,4 a 9,9 biliões de euros anuais por região. Uma vez que em Portugal a proporção de ciganos é inferior não se esperariam somas tão avultadas, mas seriam de qualquer forma mais-valias financeiras.

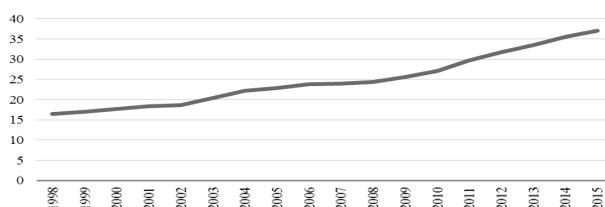
Para além destas consequências de nível macro, uma maior generalização da escolarização dos ciganos portugueses implica consequências positivas a nível individual, como a inserção num mercado de trabalho tradicionalmente não cigano (Magano, 2010), o que pode corresponder a uma maior diversidade nos contextos de inserção sociolaboral.

No contexto português, alguns estudos evidenciam uma maior mobilidade escolar por parte da população em estudo (p.e.: Mendes, 2012a), contudo, dizem respeito a mudanças que ocorreram a um ritmo bastante lento (Mendes e Magano, 2016). A dificuldade dos ciganos em aceder ao sistema de ensino pode ser interpretada à luz do que Bader (2005) considera um “mecanismo de práticas adscritivas”. Mecanismo que resulta da apreciação (negativa) de categorias adscritivas. A categoria adscritiva étnica provem de uma categorização baseada na partilha de valores culturais fundamentais, que servem como identificadores em contextos de interação. Na classificação do autor, a exclusão dos ciganos dever-se-á ao que considera características adscritivas sociais e históricas, com um fechamento justificado por critérios de cultura, hábitos e estilos de vida. Pese embora as características “naturais” socialmente definidas, como o fenótipo, também possam ser relevantes.

Dado este cenário, a generalização do ensino secundário que se observou em Portugal (Figura 1) não foi acompanhado pela população cigana.

Figura 1

Percentagem da população residente com 15 anos ou mais com o ensino secundário completo ou superior



Fonte: INE – Inquérito ao Emprego in Pordata (cálculos próprios).

² Embora os ciganos portugueses possuam características distintas de outros grupos europeus, existem pontos em comum nas relações que estabelecem com a escola e vice-versa. Desse modo pareceu pertinente percorrer alguma literatura internacional tomando como conceitos chave roma, sinti, gypsies ou gypsies travellers. Para facilidade de leitura todos esses termos foram traduzidos para ciganos.

No que respeita às taxas de aprovação e reprovação, os escassos e desatualizados dados disponíveis apontam um cenário pouco favorável. Por exemplo, para o ano letivo de 1990/91 o Ministério da Educação apontava para uma taxa de reprovação dos alunos ciganos no Ensino Básico de 64,2%, enquanto para a população total a mesma taxa seria de 34,9%, com algumas oscilações mediante a região geográfica (Cortesão, 1995). Não se menospreza o efetivo crescimento que ocorreu na escolaridade dos ciganos portugueses. É especialmente relevante o aumento do regresso à escola em programas de literacia de adultos que visam compensar o abandono escolar (Mendes et al., 2014). Contudo, a igualdade não foi atingida. Esta escolarização a duas velocidades observada nos ciganos e nos não ciganos reproduz a posição desigual entre os dois grupos. É pertinente a metáfora da mobilidade intergeracional como analogia a uma escada rolante (Almeida, 1981), neste caso os ciganos estariam como a subir degraus de uma escada rolante que desce. Lógica que remete para o debate mobilidade social versus reprodução social. Para a primeira abordagem as sociedades democráticas contemporâneas são caracterizadas por um sistema de recompensas baseado no mérito individual que legitima as desigualdades sociais. Já numa lógica de reprodução social o peso da estrutura é superior ao mérito individual e as posições na estrutura de classes tendem a cristalizar-se ao longo das gerações (c.f. Silva, 2012). É nesta segunda corrente que se enquadra o fenómeno da inflação de qualificações académicas e posterior desvalorização das mesmas, identificado por Bourdieu e Passeron (1979: 81). Adaptando a esta situação, o tímido acesso de alguns ciganos ao ensino secundário e superior deverá ser entendido num contexto em que o capital escolar se torna cada vez mais massificado e por sua vez desvalorizado numa lógica economicista da lei da oferta e da procura.

No que respeita a dados empíricos recentes, o Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas (doravante ENCC) em que foram inquiridos 1.599 ciganos portugueses, apurou uma parcela de 2,9% da amostra com escolaridade de nível secundário ou superior. Valores reduzidos como estes encontram-se um pouco por toda a Europa (Liégeois, 2000 in Reimer, 2016).

Exposta a importância do aumento da escolarização dos ciganos portugueses pareceu relevante conhecer algumas características da pequena fração de ciganos mais escolarizados em comparação aos seus coétnicos menos escolarizados. Para tal recorre-se a dados recolhidos no âmbito do ENCC. Estes resultados ajudarão a lançar pistas para conhecer fatores a montante e a jusante de uma escolaridade mais elevada na população cigana portuguesa. Antes de apresentar o exercício empírico é revista alguma da literatura nacional e internacional sobre a relação dos ciganos com o sistema de ensino.

1. Os estudos sobre a relação entre população cigana e o sistema de ensino

Embora a curta extensão do artigo não permita uma revisão da literatura aprofundada, pretende-se percorrer alguns dos estudos existentes de modo a conhecer as tendências gerais e as linhas de investigação da academia.

Uma parte dos estudos recenseados aborda o fenómeno a um nível macro, com o foco nas políticas implementadas. Foram relevantes as políticas de assimilação agressivas aplicadas na então União Soviética em que a escolaridade obrigatória para os ciganos teve como objetivo erradicar qualquer tipo de característica cultural deste grupo (Miskovic, 2009). Também no campo das políticas, mas num sistema democrático, o caso português foi alvo de revisão das políticas sociais implementadas após 1974, nas quais se incluem as de educação, políticas dirigidas (indiretamente ou não exclusivamente) aos ciganos em Portugal (Mendes e Magano, 2016).

A um nível meso é quase transversal o que se poderá considerar de racismo de cariz institucional. Segundo estimativas da UNICEF para a Europa central e de leste, cerca de 75% dos alunos ciganos eram colocados em turmas para alunos *mentally disabled* sem motivos válidos para tal (UNICEF, 2006: 24), esta prática é retratada em diversos países como na Alemanha (Reimer, 2016:3) ou a Hungria (Kende e Neményi, 2006). Outras duas formas de discriminação frequentes são as turmas e as escolas exclusivas para ciganos (ERRC, 2007).

Estudos que exploram os programas escolares enfatizam que, no geral, na Europa, a história, a música e a literatura cigana são ignoradas nos currículos escolares (Kyuchukov, 2000). Portugal não é exceção, segundo Cortesão (1995) a oferta pedagógica em Portugal é dirigida ao perfil de alunos “brancos, urbanos de classe média e católicos” (p.23). Estudos que procuraram medidas positivas mostraram que, na Áustria, alunos ciganos obtêm melhores resultados através de pedagogias mais interativas, bem como em abordagens orientadas para as comunidades (Luciak e Liegl, 2009). Também positivo foi o impacto dos “roma teacher-assistant” em turmas de alunos com 5 a 7 anos na Letónia (Zake, 2010). Embora no geral seja enfatizado o baixo desempenho escolar e a inadequação entre os conteúdos e as características dos alunos ciganos, é de salientar que, na área da matemática e especialmente do cálculo mental, estudos de etnomatemática apontam para bons resultados por parte dos alunos ciganos portugueses no ensino básico (Moreira e Pires, 2013).

A um nível micro alguns trabalhos focam as atitudes dos professores. Na Roménia concluiu-se que os professores não demonstravam interesse em ensinar o genocídio face aos ciganos durante a segunda guerra mundial, uma vez que contraria as atitudes negativas existentes face a esta população (Kelso, 2013). Numa etnografia em contexto escolar no norte de Itália, verificou-se que a nomeação ou reconhecimento de alunos com origem cigana como nómadas ou *gypsies* conferia-lhes um tratamento desigual negativo face aos não ciganos

vis-à-vis alunos com as mesmas origens em que esta era desconhecida (Setti, 2015). Em alguns países, o bilinguismo dos alunos ciganos é ignorado pelos professores ou tomado como um handicap (Kyuchukov, 2000). Em Portugal, no estudo sobre ciganos no concelho de Bragança, os professores frisavam o fraco aproveitamento e baixa participação dos pais nas atividades em que eram solicitados (Nicolau, 2010). Também num bairro do Porto foram analisados os sentidos que os professores de uma das escolas básicas integradas atribuíam à comunidade cigana aí residente (Cortesão et al., 2005).

Outros trabalhos dedicam-se às relações interétnicas. No estudo sobre a distância social entre alunos de uma escola secundária da Croácia foi mostrada uma elevada distância social entre ciganos e outros grupos, especialmente americanos e alemães (Posavec e Hrvatic, 2000). Na Roménia, foram estudadas as opiniões que alunos ciganos e não ciganos possuíam uns face aos outros. Em termos de preferências de amizade os ciganos gostariam de ter amigos não ciganos. Já os alunos não ciganos preferiam não ter como amigos ciganos. Ambos os grupos preferiam amizades com coétnicos, embora os não ciganos com valores mais elevados (Cozma et al., 2000). Também numa lógica de relações interétnicas, em contexto espanhol, Enguita (1996) analisou a presença dos ciganos numa escola como uma situação de conflito étnico. Da parte da população não cigana foi observada hostilidade e receio que a presença destes implicasse situações de violência³; Já os ciganos recorreram a estratégias de evitamento, quer devido ao contacto com não ciganos (considerado prejudicial especialmente para as raparigas), quer devido ao contacto com ciganos membros de grupos rivais.

Outra corrente de trabalhos centra-se nas atitudes dos pais face à escola. A população cigana na Eslováquia reconhece a importância da escola para a inserção no mercado de trabalho; contudo, considera que não é suficiente para fazer face às adversidades do quotidiano (Rusnáková et al., 2015). No Reino Unido existe uma tendência por parte dos ciganos para considerar que parte dos currículos são importantes, como a literacia e a numeracia básicas, mas o restante é tomado desnecessário para o modo de vida levado a cabo (Bhopal, 2004). Outro trabalho no Reino Unido identifica um receio por parte dos ciganos que a participação no sistema escolar leve à erosão da sua identidade cultural (Levinson e Hooley, 2014). Por outro lado, no mesmo território, tem havido por parte dos mesmos um reconhecimento da importância da educação rudimentar (literacia e numeracia), bem como a ideia de que através da escolarização as crianças poderão ter um melhor futuro (Myers et al., 2010). Num estudo

3 As representações sociais que a população não cigana possui face aos ciganos são, em parte, resultado de um “pânico moral” veiculado pelos media, isto é, “uma ameaça aos valores e interesses de uma sociedade” (Gomes, 2013: 189). No estudo de análise de conteúdo a peças jornalísticas os ciganos (juntamente com imigrantes dos PALOP e da Europa de leste) este grupo tende a ser associado a peças referentes a crimes como “os transgressores, os vilões (e) os culpados nos acontecimentos relatados” (p.197).

croata em que foi comparado o envolvimento dos pais na educação dos filhos, numa lógica comparativa ciganos/não ciganos, os resultados demonstraram que os primeiros possuem menor interesse em participar em trabalho voluntário, e que a satisfação com a escola e as aspirações são menores (Pahic et al., 2011). No já citado estudo sobre ciganos em Bragança os pais frisam o interesse pela escola, não obstante a existência de fortes constrangimentos (Nicolau, 2010). No também já referido estudo sobre um bairro no Porto (Cortesão et al., 2005) foram analisados os sentidos atribuídos pela comunidade cigana à escola e ao trabalho escolar. Por fim, no estudo de Silva e colaboradores (2014: cap IV) levado a cabo no norte de Portugal também foram abordadas as representações e a valorização dos ciganos face à escola, bem como a articulação entre a família e a escola. Nos discursos analisados emergiu tanto a valorização e os elogios por parte dos pais em relação à escolarização dos filhos; como a perspetivação da escola como uma obrigatoriedade no âmbito do RSI. No lado das crianças também se observou uma dualidade de posições, por um lado, atitudes negativas, resultantes de uma forte discriminação por parte dos pares não ciganos, e resultado também do desnivelamento entre a cultura dos alunos ciganos e a cultura do sistema de ensino. Por outro lado, as atitudes positivas resultaram em grande parte da valorização da escola como um meio para atingir fins, como a carta de condução.

Ainda na academia portuguesa, numa lógica mais retrospectiva, foram aprofundadas as memórias de entrevistados adultos em relação à escola (Gonçalves et al., 2006). Já Mendes (2012b) explorou as emoções de rejeição, humilhação, embaraço e vergonha que emergiam nas memórias de adultos referentes à frequência escolar.

Numa lógica longitudinal, o estudo sobre trajetórias educativas de ciganos portugueses de Mendes e Magano (2016) demonstrou que estas são tendencialmente ascendentes, sendo valorizada a escola pelos entrevistados. A posterior inserção laboral relevou-se desigual entre homens e mulheres e consoante as qualificações escolares.

Em alguns países, especialmente do leste europeu, têm vindo a ser implementadas quotas no ensino superior para alunos ciganos. Num estudo em que foram entrevistados ciganos nas universidades romenas ao abrigo de sistemas de discriminação positiva foi concluído que, embora estas quotas sejam interpretadas como uma vantagem, possuíam custos sociais acrescidos. Tal leva alguns dos alunos a ocultar a sua pertença étnica e ingressar através do contingente geral (Pantea, 2015). Também em Portugal, para o ensino básico, Magano (2010: 230) refere a ocultação da etnia cigana como uma estratégia para evitar práticas discriminatórias na escola. Com dados do *Roma Education Found*⁴

4 Estudo que abrangeu os seguintes países: Albânia, Bulgária, República Checa, Hungria, Kosovo, Macedónia, Roménia, Sérvia, Eslováquia, Turquia, Rússia e Ucrânia

Garaz (2014) testou a hipótese de que a discriminação positiva no acesso ao ensino superior favorece uma pequena elite de privilegiados com características semelhantes à população não cigana. Foi concluído que, embora este grupo possua uma condição socioeconómica superior à da maioria dos ciganos, não se encontra no mesmo patamar que os não ciganos. A ideia de uma pequena elite beneficiar da escola é parcialmente corroborada em Magano (2010: 229) em que, em alguns dos casos, a escolarização é associada a uma tradição familiar. Tal como argumentado por Rusnáková e colegas “a educação é uma estratégia maioritariamente utilizada por famílias que já são educadas”(Rusnáková et al., 2015: 2725)(tradução própria).

A sucinta revisão de literatura, que de longe não cobre a extensa obra existente, permite perceber que a relação dos ciganos com a escola (e vice-versa) pode ser analisada através dos clássicos três níveis de análise: macro, meso e micro. Já no que diz respeito aos grupos estudados, os trabalhos tendem a centrar-se nos graus de ensino inferiores. O que é compreensível tendo em conta que os ciganos encontram-se mais representados nestes escalões. A exceção são os trabalhos sobre o acesso ao ensino superior, os quais, contudo, apenas focam o sistema de quotas.

2. Método

O material empírico no qual assenta este artigo foi recolhido no âmbito do ENCC. O projeto foi financiado pelo Alto-Comissário para as Migrações no âmbito da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ACIDI/GACI, 2014). O estudo teve, entre outros objetivos, produzir um retrato das comunidades ciganas portuguesas. O trabalho de campo referente ao inquérito por questionário decorreu entre abril e julho de 2014. Foram inquiridos 1.599 ciganos portugueses no âmbito deste estudo. Em termos geográficos cobriram-se todos os distritos de Portugal continental e 68 concelhos. Não obstante a elevada dimensão da amostra, não deve ser interpretada como um retrato estatisticamente representativo da população cigana, pois os estratos sociais superiores estão muito provavelmente subrepresentados. Demograficamente, a amostra é composta por 59% de mulheres e 41% de homens. A distribuição etária agregava 29% no escalão entre os 25 e os 34 anos, 23% tinha menos de 25 anos e 21% tinha entre 35 e 44 anos. Uma descrição mais detalhada destes resultados pode ser encontrada na publicação em livro (Mendes et al., 2014).

3. Resultados

A apresentação dos resultados inicia-se com uma descrição da variável critério. Posteriormente apresenta-se a distribuição dos fatores selecionados de acordo com os níveis de escolaridade. Os fatores são: as relações de conjugalidade com a população não cigana, a integração no mercado de trabalho, as relações com o sistema de ensino e as atitudes face a diferenças de género.

A distribuição das qualificações escolares da amostra (Quadro 1) demonstra uma população em que predomina a baixa escolarização. A situação mais frequente (27%) é o não saber ler nem escrever (primeiro grupo). Dos que frequentaram o sistema de ensino, o mais comum é terem terminado o primeiro ciclo do ensino básico, o que representa 23% da amostra inquirida. Quase ¼ da amostra frequentou o 1º ciclo do ensino básico sem o ter terminado. O grupo que vai desde aqueles que sabem ler e escrever até aos não chegaram a terminar o ensino secundário representa 69% dos inquiridos (segundo grupo). Apenas 3% possui o ensino secundário completo ou um grau superior (terceiro grupo) o que corresponde a 45 indivíduos na amostra de 1.599 sujeitos.

O reduzido acesso ao ensino secundário e superior, pode resultar de um fechamento por motivos étnicos já referido por Bader (2005) que se articula numa relação imbricada com fatores de classe. Já no final dos anos 1970, para França, Bourdieu e Passeron (1979: 2) identificaram que filhos de trabalhadores pouco qualificados tinham possibilidades de entrar na universidade bastante inferiores quando comparados com filhos de quadros superiores⁵.

Quadro 1
Níveis de escolaridade e respetiva conversão nos grupos em análise

	n	%	Grupos	
			n	%
Não sabe ler nem escrever	433	27,6	433	27,6
Sabe ler e escrever	77	4,9		
1º ciclo incompleto	320	19,6		
1º ciclo EB	361	23	1 091	68,7
2º ciclo EB	218	13,9		
3º ciclo EB	115	7,3		
Secundário	36	2,3		
Médio/profissional	7	0,4	45	2,9
Licenciatura	2	0,1		

Fonte: ENCC 2014-2015

⁵ Para uma aplicação à realidade portuguesa ver Mauritti (2003).

3.1. Sociodemográficas

Uma primeira análise demográfica permite perceber de raiz as mais claras assimetrias que encontram-se a montante das desigualdades educacionais da amostra. A população cigana analfabeta (Figura 2) é tendencialmente envelhecida e do sexo feminino. Já o escalão que compreende a escolaridade até ao 3º ciclo do ensino básico (Figura 3) apresenta-se como o mais homogéneo (embora também seja em termos quantitativos o de maior dimensão), os homens encontram-se concentrados nos escalões entre os 20 e os 39 anos, as mulheres possuem peso mais elevado no escalão entre os 20 e os 29 anos. Tal distribuição parece evidenciar um ligeiro decréscimo do analfabetismo na população cigana, que se deu de forma mais lenta para as mulheres que para os homens. O que merece uma articulação com resultados do estudo de Casa-Nova (2009) numa comunidade da periferia da cidade do Porto, em que as mulheres demonstravam um maior desejo em continuar os estudos, obstante a sua vedação a esta instituição. Esse impedimento tinha como objetivo evitar relações mistas exogâmicas que “contaminariam” o grupo. A frequência das mulheres na escola implicaria um risco acrescido de serem “faladas” (p.180).

Com a distribuição do escalão mais qualificado (ou menos desqualificado tendo em conta os níveis de escolarização da população não cigana) (Figura 4) torna-se claro que esta escolarização constitui um fenómeno extremamente recente e desigual, pois mais de metade dos inquiridos são homens com idade até aos 29 anos e o equivalente a 15% diz respeito a mulheres com idade até aos 19 anos.

Figura 2
Pirâmide etária de inquiridos que não sabem ler ou escrever

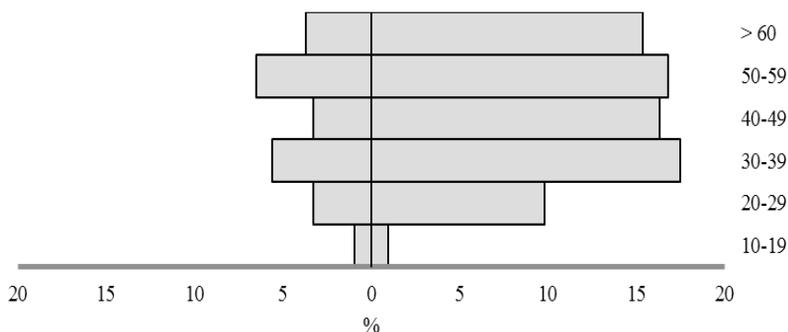
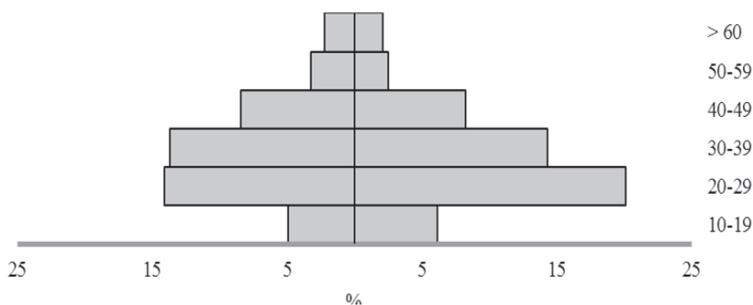
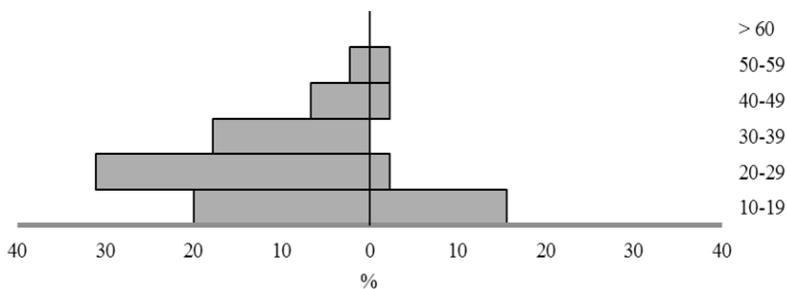


Figura 3
Pirâmide etária dos inquiridos com escolaridade até ao 3^a ciclo do ensino básico



Fonte: ENCC 2014-2015

Figura 4
Pirâmide etária dos inquiridos com escolaridade de nível secundário ou superior



Fonte: ENCC 2014-2015

3.2. Ascendências

Importa perceber que fatores podem ser encontrados a montante e a jusante destes perfis educacionais. Em primeiro lugar, analisa-se a existência de ascendências (pais ou mães) mistas que podem facilitar o acesso ao sistema escolar. Estudos anteriores mostraram a importância das ascendências mistas para o prolongamento da escolaridade das mulheres (Magano, 2010: 231).

Embora estas ascendências mistas sejam residuais em qualquer dos grupos (Quadro 2), aumentam gradualmente de acordo com os três níveis de ensino. O que pode significar que as ascendências mistas estejam associadas a um maior contacto ou miscigenação com a população não cigana, a uma maior

possibilidade de adotar os mesmos comportamentos e atitudes a nível escolar, bem como a menores oportunidades de presenciar discriminação negativa por parte de professores, funcionários e colegas.

Quadro 2
Tipo de ascendência e cônjuge cigano ou não cigano por nível de ensino, %

	Ascendências		
	Não sabe ler nem escrever	Até 3º ciclo EB	Secundário ou mais
Pai e mãe ciganos	95,1	93,0	85,7
Um dos pais não é cigano	4,9	7,0	14,3
	Cônjuge		
É cigano	95,1	94,2	88,5
É não cigano	4,9	5,8	11,5

Fonte: ENCC 2014-2015

Os dados referentes à existência de cônjuges ciganos (Quadro 2) seguem no mesmo sentido que os anteriores. Os inquiridos com cônjuges não ciganos, embora sempre minoritários, são gradualmente mais frequentes de acordo com o avançar na escolaridade. Pode tratar-se de um indicador de que a escolaridade facilita o contacto com a população não cigana, como já evidenciado por Paiva (2012).

3.3. Mercado de trabalho

Com a análise da inserção no mercado de trabalho tendo em conta a escolaridade (Quadro 3) é notório que apenas no escalão mais escolarizado não existe uma maioria de beneficiários do RSI (Rendimento Social de Inserção)⁶. No grupo detentor de graduação do ensino secundário existe uma elevada proporção (29%) de sujeitos que se encontravam a cargo da família e uma porção quase idêntica (27%) de pessoas, cujo trabalho era a principal fonte de rendimento. É conhecido que a escolaridade surge muitas vezes associada a uma maior integração dos ciganos por via de uma atividade profissional não associada normalmente à população cigana (Magano, 2010). Se os trabalhadores mais escolarizados podem ser um sinal de maior autonomia face a benefícios sociais como o RSI, aqueles a cargo da família podem indicar que a integração escolar não se converte dire-

⁶ Tal não significa que a maioria dos ciganos portugueses com escolaridade até ao 3º ciclo seja composta por beneficiários do RSI. Contudo, devido ao processo de amostragem não representativo, existe maior facilidade de inquirir sujeitos inativos economicamente.

tamente em inserção na vida ativa. Pode-se ainda estar perante jovens que, após o término do ensino secundário, prosseguiram os estudos no ensino superior.

Quadro 3
Principal meio de vida e condição perante a atividade económica por nível de escolaridade, %

	Principal meio de vida		
	Não sabe ler nem escrever	Até 3º ciclo EB	Secundário ou mais
Rendimento Social de Inserção	57,9	62,1	24,4
Trabalho	10,3	17,7	26,7
A cargo da família	6,3	7,1	28,9
Pensão/ Reforma	16,3	4,3	0
Outra situação	2,4	2,9	8,9
	Condição perante a atividade económica		
Ativo com profissão	10,6	20,5	27,5
Desempregado	27,3	36,6	20,0
À procura do 1º emprego	7,0	8,2	10,0
Reformado	13,7	3,5	0
Estudante	0,3	3,7	35,0

Fonte: ENCC 2014-2015

A hipótese anterior, segundo a qual a população mais escolarizada poderá encontrar-se ainda no sistema de ensino, parece parcialmente corroborada, uma vez que 35% dos inquiridos neste grupo era estudante (Quadro 3). Tal indica que, possivelmente, existirá em breve uma pequena nova geração de ciganos com frequência ou graduação de nível superior. Importará conhecer no futuro algumas características deste contingente. Em primeiro lugar será importante conhecer quais as suas áreas académicas, uma vez que esta é uma forma de desigualdade educacional que escapa a estatísticas menos pormenorizadas (Bourdieu e Passeron 1979: 2). Em segundo lugar, e relacionado com a questão anterior, deve ser atribuída atenção ao modo como se dá a sua inserção no mercado de trabalho. Por fim, importará conhecer as atitudes dos restantes ciganos e dos não ciganos face a esta “dupla minoria” (em termos quantitativos). Representações positivas face a este grupo poderão incentivar gerações subsequentes a prolongar os estudos. Já posições negativas poderão desincentivar os mais jovens, bem como estigmatizar os já graduados.

Continuando a análise da condição perante a atividade económica, destaca-se que no grupo mais escolarizado existe uma maior proporção de ativos com profissão. Tal leva a associar esta integração no mercado de trabalho com a frequência no sistema de ensino mais prolongada. No grupo com escolaridade até ao 3º ciclo, cerca de ¼ encontrava-

-se ativo com profissão, embora a situação mais frequente seja o desemprego (37%). É no grupo dos iletrados que existe a maior proporção de reformados (14%), embora o desemprego seja a situação mais frequente (27%).

3.4. Relações com o sistema de ensino

Partindo da hipótese de que pessoas mais escolarizadas terão uma melhor relação com a escola, procurou-se perceber esta relação tendo como base um conjunto diverso de indicadores, nomeadamente: 1) a abstenção escolar por parte dos filhos; 2) o abandono escolar por parte de filhos e/ou netos; 3) a existência de familiares adultos que regressaram à escola; 4) as visitas à escola para tratar de assuntos referentes aos filhos ou netos (Quadro 4).

Em primeiro lugar, a inexistência total de abandono escolar a jusante apenas se observa no grupo mais escolarizado. Deve ser tido em conta que este é também um grupo de pequena dimensão e que, por se tratar do grupo mais novo, será também aquele que terá menor número de descendentes na escola. As faltas por parte dos filhos dos inquiridos são também menos frequentes no grupo mais escolarizado e aumentam gradualmente no sentido inverso aos níveis de escolaridade dos inquiridos.

Por outro lado, o regresso à escola está presente numa fatia substancial de qualquer dos grupos, o que reflete a elevada abrangência das políticas públicas dirigidas à qualificação de adultos (Gomes, 2012). Contudo, estes valores incrementam de forma gradual de acordo com a escolaridade, de ¼ dos sujeitos iletrados até 42% daqueles que chegaram no mínimo ao ensino secundário. Por fim, as visitas à escola é quase uma constante em qualquer dos grupos com poucas diferenciações entre os grupos.

Quadro 4
Relações com o sistema de ensino por nível de escolaridade, %

	Não sabe ler nem escrever	Até 3º ciclo	Secundário ou mais
Filhos/netos abandonaram a escola	22,0	15,6	0,0
Filhos faltam a escola	19,8	17,7	7,1
Tem familiares que regressaram a escola	25,5	34,7	42,2
Vai a escola sempre que pedido	94,0	93,5	100,0

Fonte: ENCC 2014-2015

3.5. Atitudes face a diferenças de género

De uma bateria de sete indicadores face a diferenças de género em escala de tipo Likert (Quadro 5) o único item em que são observadas diferenças graduais de acordo com os níveis de escolaridade é no que diz respeito ao sistema de ensino: “Os meninos devem andar na escola até mais tarde do que as meninas”. Para perceber as diferenças entre os valores obtidos para os três grupos foram corridas uma série de Anovas. A primeira conclusão é que apenas no último item o teste de diferença de médias não apresenta valores estatisticamente significativos.

Posteriormente, os testes post *hoc de Scheffe*⁷ mostram que entre o primeiro e o segundo grupo as diferenças são sempre significativas; que entre o segundo e o terceiro grupo não existem diferenças significativas; e que o único item em que existem diferenças entre o primeiro e o terceiro grupo é no item “Os meninos devem andar na escola até mais tarde do que as meninas”. Tal leva a pensar que o impacto da frequência do sistema de ensino nas opiniões face às diferenças de género é mais relevante entre os dois primeiros graus de ensino (o grupo iletrado é sempre mais conservador). Já o grupo mais escolarizado apenas difere do menos escolarizado em posições diretamente relacionadas com a escola, sem diferenças com o grupo que estudou no máximo até ao 3º ciclo do ensino básico. A ideia de que a escolarização não implica uma mudança de atitudes face a diferenças de género já teria sido verificada com recurso a metodologias qualitativas (cf. Paiva, 2012), pese embora tenha introduzido ligeiras mudanças graduais nos comportamentos e flexibilização da lei cigana, alterações nas “maneiras de pensar” (p.310).

Duas ressalvas devem ser levantadas face a estes resultados: primeiro, a pequena subamostra do terceiro grupo pode levar a resultados menos consistentes. Segundo, a idade pode tratar-se de uma variável oculta nesta relação.

Quadro 5
Atitudes face a diferenças de género por nível de escolaridade

	Não sabe ler nem escrever	Até 3º ciclo EB	Secundári o ou mais
Os homens devem tomar as decisões familiares mais importantes**	3,81	3,54	3,84
As mulheres não devem discutir com os maridos, se não forem da mesma opinião***	3,19	2,81	2,76
As mulheres de vergonha não devem frequentar determinados locais sem a presença do marido*	4,03	3,84	3,82
Uma viúva deve rapar o cabelo e usar luto profundo***	3,75	3,29	3,31
Os meninos devem andar na escola até mais tarde do que as meninas***	3,59	3,25	2,84
Os meninos são mais importantes do que as meninas***	2,58	2,06	2,31

Escala: 1= discordo totalmente, 5= concordo totalmente * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$

7 Segundo Marôco (2010) o teste de Scheffe é o mais adequado quando se compara um número reduzido de grupos.

3.6. Análise multivariada

Dado que é possível que parte dos resultados obtidos sejam também causados pela variável idade, o último exercício deste artigo tem como objetivo perceber o efeito que a idade possa ter nestas relações. Deste modo, foi corrida uma regressão logística, tendo como variável dependente a escolaridade de nível secundário ou superior. O modelo foi corrido em três blocos. Um primeiro testa o efeito da idade na escolaridade, o segundo bloco contempla algumas das variáveis que se mostraram relevantes anteriormente: sexo, ascendências mistas, cônjuges não ciganos, o trabalho como fonte de rendimento, o estudo como condição perante a atividade económica, a existência de familiares que regressaram à escola e as atitudes face às desigualdades de género no que respeito o acesso à escola. Um terceiro bloco agrega as variáveis de ambos os modelos anteriores (Quadro 6). O principal objetivo desta análise não é tanto o de ordenar a importância dos fatores, mas simplesmente o de perceber se o efeito da escolaridade se sobrepõe aos restantes.

O primeiro bloco, apenas com a variável idade, mostra o impacto negativo da idade nas possibilidades (*odds*) dos inquiridos pertencerem ao grupo mais escolarizado. O segundo modelo contempla as principais variáveis dispostas acima, excetuando a idade. Aqui é relevante o sexo masculino e a existência de familiares que tenham regressado à escola. O terceiro acrescenta a idade ao segundo modelo. As variáveis significativas no segundo modelo mantêm a sua significância, o que permite confirmar que, a idade, embora relevante, não anula a importância dos restantes fatores.

Quadro 6
Odds ratio e coeficientes de regressão logística para os graus de escolaridade de nível secundário ou superior

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	B	Odds Ratio	B	Odds Ratio	B	Odds Ratio
Idade	-0,072***	0,931			-0,051*	0,950
Sexo masculino (<i>dummy</i>)			2,068**	7,912	2,082**	8,024
Ascendências mistas (<i>dummy</i>)			0,794	2,212	0,803	2,232
Cônjuge não cigano (<i>dummy</i>)			0,720	2,055	0,869	2,384
Trabalho como principal fonte de rendimento (<i>dummy</i>)			0,368	1,445	0,247	1,280
Estudante (<i>dummy</i>)			0,988	2,687	1,068	2,911
Tem familiares que regressaram à escola (<i>dummy</i>)			1,119*	3,061	1,020*	2,774
Atitudes face a desigualdades de género na escola			0,232	1,261	0,229	1,258
Constante	-1,306**	0,271	-7,181***	0,001	-5,442***	0,004
Nagelkerke R ²		0,076		0,189		0,218

* =

p < 0,05,

** = p < 0,01,

*** = p < 0,001

Conclusão

Foi objetivo deste artigo perceber quais as características que diferenciam os ciganos portugueses com escolaridade ao nível secundário ou superior dos restantes menos escolarizados com base em dados de um inquérito a ciganos portugueses de nível nacional.

O tema é relevante a nível macronacional no sentido em que se trata de um indicador de redução de desigualdades sociais. Se for tido em conta o pressuposto que uma maior escolarização implica uma maior integração no mercado de trabalho, esta escolarização implicará também benefícios para as contas nacionais (e.g.: maior número de contribuintes tributários e da Segurança Social, menor número de beneficiários de serviços sociais).

A um nível microindividual, o aumento da escolaridade pode refletir-se numa maior diversidade de contextos de inserção socioprofissional, bem como em processos de mobilidade social ascendente. Estudos anteriores evidenciam algumas melhorias embora ainda bastante distante de igualar com a população não cigana.

O exercício empírico permitiu perceber que, demograficamente, o grupo mais escolarizado trata-se de um pequeno grupo jovem e masculinizado. No extremo oposto, os inquiridos iletrados tendem a ser mais velhos e em grande parte mulheres.

No que diz respeito às relações de sangue ou de matrimónio com a população não cigana a grande maioria tende a ter ambos os pais ciganos e o cônjuge cigano. Mas é no grupo mais escolarizado que se observa o mais elevado número de ciganos com ascendências mistas e com cônjuges não ciganos. O reduzido peso destes dois fatores leva a pensar que, embora relacionado, a pertença étnica mista não será um fator determinante para a escolarização (ou determinado pela escolarização no caso dos casamentos mistos).

No que respeita a integração no mercado de trabalho o grupo mais escolarizado é aquele com a maior proporção de estudantes e de trabalhadores, o que leva a concluir que existe um impacto da escolarização na empregabilidade e na redução da dependência do RSI. Mostra também que esta escolaridade de nível secundário poderá muito bem em breve converter-se em graduação do ensino superior.

Nas relações com o sistema de ensino existe uma relação positiva entre a escolaridade e *outputs* positivos, com menor abandono e menor abstinência escolar por parte de filhos e netos no escalão mais escolarizado. Existe também uma tendência geral de regresso à escola, que não é um fenómeno exclusivo do grupo mais graduado.

Já as diferenças nas atitudes face a desigualdades de género tendencialmente parecem mais diferenciadas entre o grupo iletrado (mais conservador) e o grupo com escolaridade até ao final do ensino básico (mais libertário). O grupo mais escolarizado apenas se destaca estatisticamente no

item diretamente referente à relação com a escola, o que leva a concluir que o sistema atitudinal tende a permanecer independentemente a escolaridade, embora sejam gradualmente introduzidas algumas alterações ligeiras nas suas predisposições atitudinais.

Da lista de fatores apresentados, destacam-se dois que merecem especial relevância para a compreensão deste pequeno nicho mais escolarizado: por um lado, o sexo masculino, que evidencia a persistência das desigualdades de género nos ciganos portugueses. Em segundo lugar, a existência de familiares que regressaram à escola. Este fator mais otimista, pode ser consequência de imposições do RSI que uma vez postas em curso, tenderão a ser reproduzidas.

Conhecer as características deste pequeno cluster foi um primeiro passo tanto para melhor perceber quais os fatores a jusante desta escolaridade, bem como para saber algumas das suas consequências.

Referências

- ACIDI/GACI (2014), Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2020, Lisboa, ACIDI
- ALMEIDA, João Ferreira de (1981), “Alguns problemas de teoria das classes sociais”, *Análise Social*, XVII, 66, 231-261
- BADER, Veit (2005), “Etnicidade e Classe: um exercício para um mapeamento pro-teórico”, *Configurações*, *Revista de Sociologia*, 1, 1, 15-38
- BHOPAL, Kalwant (2004), “Gypsy Travellers and Education: Changing Needs and Changing Perceptions”, *British Journal of Educational Studies*, 52, 1, 47-64
- BOURDIEU, Pierre, e Passeron, Jean-Claude (1979), *The Inheritors. French students and their relation to culture*, Chicago, University of Chicago Press
- CASA-NOVA, Maria José (2009), *Etnografia e Produção de Conhecimento. Reflexões Críticas a Partir de Uma Investigação com Ciganos Portugueses*, Lisboa, ACIDI
- CORTESÃO, Luiza (1995), *Reflexões crítica sobre a educação de crianças ciganas*, Luiza Cortesão e Fátima Pinto (org.), *O povo cigano: cidadãos na sombra: processos explícitos e ocultos de exclusão*, Porto, Afrontamento, 27-36
- CORTESÃO, Luiza, Stoer, Stephen, Casa-Nova, Maria José e Trindade, Rui (2005), *Pontes Para Outras Viagens. Escola e Comunidade Cigana: Representações Recíprocas*, Lisboa, ACIME
- COZMA, Teodor, Cucos, Constantin e Momanu, Mariana (2000), “The education of Roma children in Romania: Description, difficulties, solutions”, *Intercultural Education*, 11, 3, 281-288
- ENGUITA, Mariano F. (1996), “Escola e Etnicidade: o caso dos ciganos” *Educação, Sociedade e Culturas*, 6, 5-22
- ERRC (2007), *Stigmata: Segregated schooling of Roma in Central and Eastern Europe, a survey of patterns of segregated education of Roma in Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Romania, and Slovakia*, Budapest, European Roma Rights Center
- GARAZ, Stela (2014), “Helping the Marginalised or Supporting the Elite? Affirmative Action as a Tool for Increasing Access to Higher Education for Ethnic Roma”, *European Educational Research Journal*, 13, 3, 295-311
- GOMES, Maria do Carmo (2012), *Qualificar adultos em Portugal: políticas públicas e dinâmicas sociais*, Tese de Doutoramento em Sociologia, ISCTE-IUL

- GOMES, Sílvia (2013), “A construção do pânico moral sobre os ciganos e os imigrantes na imprensa diária portuguesa”, *Revista Latitudes*, 7, 2, 187-217
- GONÇALVES, Alda, Garcia, Orlando e Barrerto, Pedro (2006), *Tradição e Prospectiva nos Meandros da Economia Cigana: Circuitos Peri-Económicos na Grande Lisboa*, Lisboa, ACIME
- KELSO, Michelle (2013), “‘And Roma were victims, too.’ The Romani genocide and Holocaust education in Romania”, *Intercultural Education*, 24,1-2, 61-78
- KENDE, Anna e Neményi, Maria (2006), “Selection in education: the case of Roma children in Hungary”, *Equal Opportunities International*, 25, 7, 506 - 522
- KYUCHUKOV, Hristo (2000), “Transformative education for Roma (Gypsy) children: An insider’s view”, *Intercultural Education*, 11, 3, 273-280
- KYUCHUKOV, Hristo (2007), “Good practices in Roma education in Bulgaria during the years of transition”, *Intercultural Education*, 18, 1, 29-39
- LEVINSON, Martin e Hooley, Neil (2014), “Supporting the learning of nomadic communities across transnational contexts: exploring parallels in the education of UK Roma Gypsies and Indigenous Australians”, *Research Papers in Education*, 29, 4, 373-389
- LUCIAK, Mikael e Liegl, Barbara (2009), “Fostering Roma students’ educational inclusion: a missing part in teacher education”, *Intercultural Education*, 20, 6, 497-509
- MAGANO, Olga (2010), “Tracejar vidas normais” Estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa, Tese de Doutoramento em Sociologia. Especialidade em Relações Interculturais, Universidade Aberta
- MARÔCO, João (2010), *Análise Estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*, Pêro Pinheiro, Report Number
- MAURITTI, Rosário (2003), *Caracterização e Origens Sociais*, João Ferreira de Almeida, et al, *Diversidade na Universidade. Um inquérito aos estudantes de licenciatura*, Oeiras, Celta, 13-30
- MENDES, Manuela (2012a), *Identidades, Racismo e Discriminação: Ciganos da AML*, Casal de Cambra, Caleidoscópico
- MENDES, Manuela (2012b), “Representations About Discrimination Practices in the Education System Built by Gypsies (Ciganos) in the Lisbon Metropolitan Area (Portugal)”, *SAGE Open*, 1-10
- MENDES, Manuela e Magano, Olga (2016), “School pathways and economic practices of Portuguese Ciganos: some continuities and changes”, *Social Identities*, 1-16
- MENDES, Manuela, Magano, Olga e Candeias, Pedro (2014), *Estudo Nacional Sobre as Comunidades Ciganas*, Lisboa, ACM
- MISKOVIC, Maja (2009), “Roma education in Europe: in support of the discourse of race”, *Pedagogy, Culture & Society*, 17, 2, 201-220
- MOREIRA, Moreira e Pires, Gisela (2013), *O processo educativo das crianças ciganas e a aprendizagem da matemática*, Ana Isabel Afonso (org.), *Etnografias com ciganos : diferenciação e resistência cultural*, Lisboa, Colibri, 69-87
- MYERS, Martin, Mcghee, Derek e Bhopal, Kalwant (2010), “At the crossroads: gypsy and traveller parents’ perceptions of education, protection and social change”, *Race, Ethnicity and Education*, 13, 4, 533-548
- NICOLAU, Lurdes (2010), *Ciganos e Não-Ciganos em Trás-os-Montes: Investigação de um Impasse Inter-Etnico*, Tese de Doutoramento em Ciências Sociais, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- PAHIC, Tea, Vidovic, Vlasta Vizek e Miljevic-Ridicki, Renata (2011), “Involvement of Roma parents in children’s education in Croatia: A comparative study”, *Journal of Research in International Education*, 10, 3, 275-292

- PAIVA, Mirna Montenegro Val-do-Rio (2012), *Aprender a Ser Cigano, Hoje: Empurrando e Puxando Fronteiras*, Tese de Doutoramento em Educação. Especialidade em Educação de Adultos, Universidade de Lisboa
- PANTEA, Maria-Carmen (2015), "Affirmative action in Romania's higher education: Roma students' perceived meanings and dilemmas", *British Journal of Sociology of Education*, 36, 6, 896-914
- PASCA, Eugenia Maria (2014), "Integration of the Roma population in and through Education. European Educational Experiences", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 512-517
- POSAVEC, Koraljka e Hrvatic, Neven (2000), "Intercultural education and Roma in Croatia", *Intercultural Education*, 11, 1, 1469-8439
- REIMER, Julia (2016), "Education, ethnicity and gender. Educational biographies of 'Roma and Sinti' women in Germany", *European Journal of Social Work*, <http://dx.doi.org/10.1080/13691457.2015.1126557>
- RUSNÁKOVÁ, Jurina, Rosinský, Rastislav, Šramková, Marianna, Cerešníková, Miroslava, Samko, Milan E Rochovská, Alena (2015), "Subjective perception of coping by destitute Roma communities in Slovakia and the importance of education as a strategy of pulling them out of poverty", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2721-2726
- SETTI, Federica (2015), "The implications of 'naming' on Roma and Sinti right to education and social inclusion: an ethnography of education among a Sinti family network", *Intercultural Education*, 26, 2, 114-130
- SILVA, Manuel Carlos (2012), *Trabalho, profissões e género: alguma mobilidade em contexto de reprodução social*, Fernando Bessa Ribeiro, Manuel Carlos Silva e Ana Paula Marques (org.), *Trabalho, Técnicas e Mundo*, Vila Nova de Famalicão, Húmus, 135- 155
- SILVA, Manuel Carlos, et al. (2014), *Sina Social Cigana. História, Comunidades, Representações e Instituições*, Lisboa, Colibri
- UNICEF (2006), *The State of the World's Children 2006: excluded and invisible*, New York, UNICEF
- WB (2010), *Roma inclusion: An economic opportunity for Bulgaria, Czech Republic, Romania and Serbia*. Washington, DC, World Bank
- WILKINSON, Richard G. e Pickett, Kate (2010), *The Spirit Level: Why Greater Equality Makes Societies Stronger*, New York, Berlin, London, Bloomsbury Press
- ZAKE, Daiga (2010), "Qualitative Education For Roma Students: A Pedagogical Model For Sustainable Development", *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12, 2, 27-37

Os ciganos de Lisboa e a escolarização: evoluções, impasses, dilemas (2003-2015)

DANIEL SEABRA LOPES*

Universidade Lisboa

ANA RITA COSTA**

Instituto Universitário de Lisboa

Resumo

O presente artigo debruça-se sobre a relação dos ciganos com a escola, tomando como exemplo a população residente num bairro de Lisboa em dois momentos distintos, cada um deles correspondendo à realização de um trabalho de campo: 2003-2005 e 2014-2015. A informação empírica decorrente destas investigações permite afirmar que os ciganos de Lisboa valorizam uma certa aproximação e integração no mundo não-cigano que os rodeia, incluindo o universo educativo, o que os torna naturalmente recetivos a determinadas medidas de combate ao insucesso escolar. Ao mesmo tempo, a escola coloca desafios importantes a esta população: alguns destes desafios mexem com a performance da identidade cigana, enquanto outros decorrem da escassez de condições de ensino que lhe são oferecidas pelos não-ciganos. Numa tal situação, torna-se particularmente importante compreender a posição destas comunidades face à integração para, a partir daí, construir um caminho comum fundado no diálogo em vez de na imposição. Um tal desiderato nem sempre é fácil de conciliar com as políticas sociais, de educação e emprego, daí que a impressão mais marcante acerca do período temporal aqui em causa seja de estagnação.

Palavras-chave: ciganos; Integração; Políticas Educativas; Etnografia; Lisboa.

* Daniel Seabra Lopes (CSG-ISEG, Universidade de Lisboa): danielslopes@iseg.ulisboa.pt

**Ana Rita Costa (ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa): ana.rita.costa@iscte.pt

Abstract*The Lisbon Gypsies and schooling: Developments, Impasses, Dilemmas (2003-2015)*

This article focuses on the relationship of the gypsies (ciganos) with the school, taking as an example the resident population in a quarter of Lisbon in two distinct moments, each corresponding to the completion of different fieldworks: 2003-2005 and 2014-2015. The empirical information arising from these investigations suggests that Lisbon gypsies value a certain proximity and integration in the non-gypsy environment around them, including the educational universe, which makes them naturally receptive to certain policy measures against school failure. At the same time, the school poses significant challenges to this population: some of these challenges have to do with the performance of the gypsy identity, while other stem from the lack of educational conditions that are offered. In such a situation, it is particularly important to understand the position of these communities regarding integration and, on this basis, build a common path founded on dialogue rather than imposition. Such a project is not always easy to achieve in practice regarding social, educational and job policies, and that is why the most striking impression about the time period in question is one of stagnation.

Keywords: gypsies (Ciganos); Integration; Educational Policies; Ethnography; Lisbon.

Résumé*Les tziganes de Lisbonne et la scolarisation: évolutions, blocages, inquiétudes (2003-2015)*

Cet article porte sur la relation des Roms (tsiganes) avec l'école, en prenant pour exemple la population résidant dans un quartier de Lisbonne lors de deux moments distincts, chacun correspondant à un travail de terrain : 2003-2005 et 2014-2015. Les informations empiriques découlant de ces recherches suggèrent une certaine approximation et intégration des tziganes de Lisbonne dans le monde non-tzigane autour d'eux, y compris l'univers éducatif, ce qui les rend naturellement réceptifs à certaines mesures de lutte contre l'échec scolaire. Parallèlement, l'école confronte cette population à des défis importants : certains de ceux-ci concernent la préformation de l'identité tzigane, tandis que d'autres résultent de l'absence de conditions d'enseignement mises à disposition des tziganes. Dans une telle situation, il est particulièrement important de comprendre la position de ces communautés face à l'intégration pour construire un chemin commun fondé sur le dialogue plutôt que sur l'imposition. Un tel objectif n'est pas toujours facile à concilier avec les politiques sociales, d'éducation ou d'emploi, raison par laquelle l'impression la plus marquante de cette période est celle de la stagnation.

Mots-clés: tziganes; Intégration; Politiques d'éducation; Ethnographie; Lisbonne.

Introdução: a dupla face da integração dos ciganos

Se o reconhecimento e a integração de grupos minoritários desfavorecidos são objetivos que não oferecem qualquer discussão num estado de direito democrático (Comissão Europeia, 2010; Council of Europe 2012; Parlamento Europeu, 2012; Estratégia Nacional..., 2013), reparamos no entanto que eles levantam questões delicadas quando se passa da teoria para a prática, do geral para o particular, do abstrato para o concreto. No que diz respeito aos ciganos, aliás como a qualquer grupo etnicamente marcado, podemos dizer que existem duas visões acerca da integração: uma visão cigana, minoritária e dominada, mas que é sentida a partir de dentro, estando bastante arreigada nas práticas quotidianas, nas aspirações individuais e coletivas, no carácter e nos corpos das pessoas; e uma visão não-cigana (identificável com aqueles que os ciganos tratam, sem qualquer sentido elogioso, por senhores ou doutores), maioritária e dominante, suscetível de se traduzir em posições institucionais paternalistas e discriminatórias. Como facilmente se percebe, a coincidência entre as duas visões, não sendo impossível, está longe de ser um dado imediato. E o facto de estarmos perante uma relação desigual faz com que a visão não-cigana tenda a imperar — frequentemente alicerçada na ideia de que os passos para a integração têm de ser dados “de parte a parte” —, ainda que com resultados muitas vezes insatisfatórios. Valeria a pena, por isso, fazer um esforço de aproximação ao outro e tentar perceber como é que os ciganos veem hoje a questão da integração, para depois se refletir sobre a melhor maneira de promover o encontro de vontades.

O presente artigo propõe-se analisar a situação de uma comunidade cigana lisboeta face às instituições não-ciganas e, em particular, face à escola. Servimo-nos da expressão ‘comunidade’ para designar um conjunto variável de pessoas unidas por uma atenção e uma sensibilidade face a determinado tipo de problemas, circunstância que gera um efeito de reconhecimento e cumplicidade entre os seus membros, e um sentimento distância face aos que estão de fora. Assim entendida, uma comunidade cigana é mais do que uma simples família (mesmo alargada), aproximando-se daquilo que (Appadurai 1996: 178-188) entende como ‘vizinhança’. Os dados empíricos que sustentam a nossa reflexão provêm de um trabalho de campo de longa duração efetuado por Daniel Seabra Lopes entre 2003 e 2005 e que serviu de base a uma etnografia abrangente, atenta a aspetos de natureza social, cultural, económica, política e simbólica (vide Lopes, 2008; 2013). Estes dados mais antigos são aqui complementados com os dados recolhidos por Ana Rita Costa entre 2014 e 2015, no mesmo terreno e ainda noutros dois bairros da periferia de Lisboa, no âmbito do projeto Fatores-chave para o Sucesso e a Continuidade dos Percursos Escolares dos Ciganos: Indivíduos, Famílias e Políticas Públicas. De enfoque mais preciso, este projeto envolveu ainda trabalho de campo etnográfico em contexto escolar, nomeadamente em duas escolas de um dos Agrupamentos que serve o bairro

em questão, a realização de catorze entrevistas a pessoas ciganas do mesmo bairro (homens e mulheres com diferentes idades e níveis de escolaridade) e a dinamização de dois grupos focais, o primeiro envolvendo três homens e três mulheres ciganas e o segundo três professores e uma assistente social que trabalhava no território há mais de duas décadas.

Ora, a conjugação da informação empírica decorrente destas investigações permite afirmar, sem qualquer dúvida, que os ciganos de Lisboa valorizam uma certa aproximação e integração no mundo não-cigano que os rodeia — incluindo o universo escolar. Seria, de resto, muito estranho se assim não fosse. Boa parte das etnografias efetuadas junto de populações reconhecidas como ciganas revelam o mesmo interesse de inclusão parcial (Ardèvol, 1986; Blasco, 1999), ainda que as diferenças de contexto nos impeçam de entrar em generalizações abusivas. Isto deve ser reconhecido, inclusivamente, contra certas perspectivas antropológicas que acabam por encapsular os ciganos numa marginalidade recorrente, vendo, por exemplo, na sua resistência à escolarização um sinal de vitalidade ainda mais significativo que a resistência à sedentarização (Gmelch, 1986: 325; Pasqualino, 1999: 619). Mas a escola coloca, como iremos ver, desafios importantes aos ciganos de Lisboa. Alguns destes desafios mexem com a performance daquilo que é localmente entendido como a identidade cigana, enquanto outros decorrem da escassez de condições oferecidas pelo sistema público de ensino (e seus parceiros), numa conjuntura de desinvestimento na educação e declínio das políticas sociais de amparo em favor de medidas com caráter punitivo.

Ainda uma palavra a respeito do contexto primordial deste estudo. Trata-se, como já demos a entender, de um bairro lisboeta habitado por diversas famílias ciganas, algumas das quais aí instaladas há mais de quatro décadas. A maioria destas famílias residiam em apartamentos arrendados em dois blocos de habitação social inaugurados no início do século e quase exclusivamente ocupados por ciganos, estando as restantes famílias disseminadas por um conjunto de prédios mais antigos. Ao todo, estaremos a falar de cerca de trezentos indivíduos ciganos numa área da cidade que combina aspetos característicos dos bairros sociais com infraestruturas importantes (por exemplo, um polo universitário) e monumentos históricos que atraem alguns turistas. Embora a duração da presença cigana na zona se tenha traduzido em diversas relações de convivalidade e entreajuda com os seus vizinhos não-ciganos, verificava-se uma certa segregação que também se refletia em termos da distribuição territorial. Outro pormenor importante tem a ver com o facto de uma parte considerável destas famílias usufruir das prestações do Rendimento Mínimo Garantido (atual Rendimento Social de Inserção) — uma medida de proteção social introduzida em 1996 e que veio beneficiar muitas pessoas de meios desfavorecidos, na sua maioria não-ciganas. Mas as prestações sociais do Rendimento Social de Inserção, ainda que regulares, eram insuficientes

e suscetíveis de ser retiradas em caso de incumprimento, não dispensando o recurso aos ganhos incertos do exercício da venda ambulante e de pequenos biscates.

Este quadro será desenvolvido ao longo das páginas que se seguem. A próxima secção considera a relação dos ciganos com a escola no período 2003-2005. A terceira secção do artigo aprecia a relação mantida com outros domínios da esfera institucional não-cigana, nomeadamente o emprego e a saúde, identificando pontos de adesão e resistência. A quarta secção oferece um panorama da situação atual incidindo sobretudo na situação escolar dos ciganos, procurando perceber se alguma coisa mudou e porquê. A quinta secção complementa este panorama com uma breve excursão sobre o acesso ao emprego por parte dos ciganos e a outras estratégias de subsistência. A sexta secção conclui, inserindo os dados do nosso contexto etnográfico no âmbito de políticas nacionais e posicionamentos no terreno que se afiguram persistentes.

1. Os ciganos de Lisboa e a escolarização (2003-2005)

São vários os estudos que dão conta da baixa escolarização e abandono precoce entre as comunidades ciganas de Portugal concentradas em bairros sociais, aglomerados de barracas ou acampamentos, sobretudo quando comparadas com os números da população nacional (Casa-Nova, 2009: 179-180; Nicolau, 2010; 2013). O estudo nacional levado a cabo por Manuela Mendes, Olga Magano e Pedro Candeias (2014) comprovou esta impressão, alertando porém para a influência de determinadas políticas sociais no aumento da frequência escolar e dos níveis de escolaridade dos ciganos a partir dos anos 1990 (vide também Gomes, 2013) — de resto à semelhança da restante população portuguesa, ainda que permanecendo muito aquém desta.

No bairro lisboeta aqui em causa, o cenário em 2003 era, a vários níveis, previsível. Para um universo que então se aproximava dos quatrocentos indivíduos ciganos, mais de metade não tinha qualquer nível de ensino, cerca de sessenta tinham completado o primeiro ciclo, havendo apenas trinta com o segundo ciclo e não mais que quatro ou cinco com o terceiro ciclo (Lopes, 2008: 53-55). Mesmo admitindo que uma parte importante desta população era composta por crianças com menos de seis anos (aliás assíduas frequentadoras de creches e jardins-de-infância, como iremos ver...), e havendo ainda uma percentagem de dezoito por cento cujas habilitações eram desconhecidas, a verdade é que estes números contrastavam significativamente com os da população da Grande Lisboa, onde quase quarenta por cento dos residentes tinha o nono ano (terceiro ciclo) ou mais.

O trabalho de campo realizado permitiu, naturalmente, compreender as razões que explicavam este cenário. Parte destas razões fundavam-se no

ponto de vista cigano sobre a escola, tendo em conta a chamada lei cigana e outros preceitos normativos que, longe de estarem fundados numa cultura ancestral e imutável, exigiam uma constante performance a nível local: todos os dias, no bairro, os ciganos tinham de emitir determinados sinais de pertença étnica reconhecíveis pelos seus pares, entre os quais se contava uma determinada reserva quanto à frequência de espaços não-públicos controlados pelos senhores — como era o caso dos recintos escolares. Mas as condições oferecidas pelo complexo institucional envolvente também contribuíam para aumentar o desinteresse e o afastamento dos ciganos em relação à escola. O problema, recordemo-lo, tem sempre duas faces. Olhemos agora, mais em detalhe, para cada uma delas...

Podemos afirmar que a escola era encarada com circunspeção pela maior parte dos ciganos, o que reenviava para questões de identidade associadas à centralidade do casamento no ciclo de vida, à valorização da virgindade feminina pré-nupcial e, de um modo mais lato, à separação dos géneros no espaço público e no espaço institucional não-cigano. Sucede que a escola, ao contrário de outros ambientes institucionais como o hospital ou a prisão, deixou há muito de estabelecer fronteiras espaciais segundo o género, permitindo hoje que rapazes e raparigas interajam normalmente uns com os outros tanto nas salas de aula como no recreio. Tendo em conta que a possibilidade de casamento se coloca, para os ciganos, assim que se atinge a puberdade, e que a noiva ideal se deve manter virgem (honrada) até ao matrimónio, torna-se importante velar pela reputação das raparigas e evitar qualquer suspeição de contactos menos próprios com rapazes. Num meio fortemente permeado pela oralidade como este, onde as histórias de condutas menos próprias circulam rapidamente e ganham um estatuto de verdade também pela emoção que provocam, muitos familiares são levados a restringir a mobilidade das raparigas de modo a que a sua reputação permaneça incólume e as possibilidades de casamento sejam ampliadas. Estas preocupações foram-nos descritas de forma eloquente por um pastor evangélico de 45 anos que conhecemos numa festa de casamento em 2004, para quem a promiscuidade do ambiente escolar se afigurava um sério obstáculo à própria continuidade dos ciganos:

Nós não podemos pôr as nossas filhas na escola, porque senão aí acaba tudo! No dia em que as nossas filhas puderem ir à escola, pronto, acabam-se os ciganos! No dia em que as nossas mulheres deixarem de ser honradas, o que é que fica dos ciganos? E os rapazes também não podem ir à escola! Se eles vão à escola e depois têm estudos, como é que vão querer casar com uma cigana que não sabe nada? Não, eles querem é ficar com outras!

Embora se esteja a falar, no fundo, de uma identidade que se vai reproduzindo quotidianamente e, por isso mesmo, também transformando

e reinventando ao sabor das expressões, dos gestos e das curiosidades individuais, é relativamente comum que ela seja apresentada como uma marca mais fixa e, até certo ponto, inconciliável com tudo o que lhe seja exterior. Evidentemente, não consideramos que a escola — incluindo a educação superior — seja antitética com a manutenção da identidade cigana, como aliás tem vindo a ser demonstrado por alguns estudos (Abajo e Carrasco, 2004; Brüggemann, 2014; Higgins e Brüggemann, 2014). De qualquer modo, mesmo em contextos onde ela seja sentida como potencialmente ameaçadora, a escola também não pode ser simplesmente ignorada pelos ciganos que não a queiram frequentar. No bairro aqui em causa, a obrigação da frequência escolar incidia tanto sobre os menores de idade como sobre os adultos e era, antes de mais, ditada pelo próprio Rendimento Social de Inserção, que geralmente propunha a assiduidade e o bom aproveitamento nas aulas como contrapartida a todos os beneficiários que não tivessem as habilitações escolares mínimas. A aquisição de competências literárias e de outros conhecimentos era igualmente muito valorizada pelos técnicos e assistentes sociais que interagiam quotidianamente com esta população, considerando-a um ingrediente indispensável em termos de integração social e pleno exercício da cidadania. O encaminhamento escolar era ainda reforçado pela intervenção de três mediadores ciganos com ligações familiares na zona, incumbidos da missão de chamar a atenção dos pais para a importância da frequência e assiduidade escolar dos seus filhos.

Como tal, quase todas as crianças ciganas do bairro se encontravam inscritas nas escolas — o que provavelmente constituiria um avanço face a tempos mais recuados —, embora o absentismo e o insucesso escolar fossem elevados sobretudo a partir do segundo ciclo, e tanto entre os rapazes como entre as raparigas. Da mesma forma, todos os adultos titulares ou beneficiários do Rendimento Social de Inserção cujas habilitações estivessem abaixo do nível de ensino obrigatório (nessa altura, o nono ano) tinham de se comprometer com um programa de formação escolar, sob pena de perderem o direito à prestação. Isto fazia com que muitos ciganos vissem a frequência escolar apenas como uma «obrigação» necessária para se continuar a receber o dinheiro da prestação social.

Acresce que as condições oferecidas pelas escolas do bairro também não eram de molde a atrair os ciganos: para além dos horários rígidos e da focalização numa única autoridade lectiva (o professor) — o que contrasta com os regimes de aprendizagem mais improvisados e distribuídos que vigoravam nesta comunidade —, as turmas tinham demasiados alunos, fazendo com que muitas aulas se resumissem a tentativas de controlo da indisciplina. As questões da cultura e identidade ciganas estavam completamente ausentes dos manuais e a introdução dos mediadores ciganos era bastante recente e ainda mal compreendida. No caso do Ensino Recorrente de primeiro ciclo (programa destinado a adultos sem qualquer nível de ensino e, neste caso, frequentado

tanto por homens como mulheres), o panorama era ainda mais desolador: as aulas começavam já o ano letivo ia adiantado, eram ministradas nas instalações de uma escola primária por professores pouco motivados e que se limitavam a seguir o programa geral, havendo apenas com um horário disponível — ao fim da tarde, coincidindo com as tarefas femininas de preparação do jantar. Não sendo, evidentemente, caso único, estas razões oriundas do mundo dos senhores concorriam para acentuar a distância entre os ciganos e a escola.

Saliente-se mesmo assim que, no tocante à educação pré-escolar, a adesão dos ciganos foi rápida e tranquila. À semelhança do que sucedeu com a inscrição nos centros de saúde, de que falaremos a seguir, a inscrição de crianças ciganas em estabelecimentos pré-escolares foi largamente uma consequência da implementação do Rendimento Social de Inserção. Antes disso, a maioria das crianças permanecia junto dos familiares. Mas assim que os ciganos se asseguraram de que as creches e jardins-de-infância eram locais acolhedores, onde os seus filhos mais novos eram bem tratados, não tiveram qualquer problema em matriculá-los aí, inclusivamente sem necessidade do acompanhamento dos técnicos e tomando eles próprios a iniciativa de assegurar vagas naqueles equipamentos que ofereciam melhores condições. Um exemplo que consideramos demonstrativo do que significa uma procura da escolarização por parte dos ciganos sem que transpareça qualquer tensão face aos preceitos da lei cigana nem o peso de uma qualquer contrapartida imposta pelos não-ciganos — e que vale a pena ter em mente nas páginas que se seguem.

2. Outros cenários: emprego, medicalização e encarceramento

Sendo a inserção no mercado de trabalho uma preocupação tipicamente não-cigana e que é entendida, cada vez mais, como uma consequência do percurso escolar, não é de admirar que a situação profissional dos ciganos do bairro lisboeta aqui em causa refletisse o seu percurso educativo e se apresentasse, aos olhos dos senhores, como igualmente desoladora ou — na melhor das hipóteses — como bastante intermitente. Embora muitos indivíduos estivessem inscritos no Centro de Emprego da área (como aliás era especialmente recomendado aos beneficiários do Rendimento Social de Inserção em idade adulta e com um mínimo de habilitações escolares), raramente eles eram convocados para qualquer entrevista de emprego devido às suas baixas qualificações. E quando acontecia que um cigano ou cigana fossem chamados para desempenhar serviços de limpeza ou outras tarefas que não requeriam quaisquer habilitações, pouco tempo se aguentavam no local de trabalho. Isto era sobretudo devido à precariedade dos vínculos laborais (exacerbada pelo racismo de alguns empregadores que, segundo se contava, dispensavam os seus colaboradores assim que se apercebiam da sua filiação étnica), a que podia aliar-se algum

desinteresse da parte dos próprios ciganos quanto à permanência prolongada num mesmo emprego.

Saliente-se que trabalhar por conta de outrem numa fábrica ou empresa — sujeito a horários rígidos, a hierarquias institucionais, a regras que impõem um afastamento da comunidade de referência durante uma boa parte do dia — não era propriamente um objetivo genuinamente almejado pela maior parte dos ciganos deste bairro. O recurso a biscates nas áreas da construção civil, oficina mecânica ou mudanças era pontualmente praticado mas também escamoteado pelos homens mais velhos, precisamente por não ser consentâneo com a manutenção de uma identidade cigana ainda muito marcada pela convivialidade endógena. Porém, certos empregos duradouros no campo da segurança eram bem aceites pelos homens, nomeadamente por implicarem maior flexibilidade de horários. No tocante às mulheres, aplicava-se o mesmo tipo de cuidados suscitados pela frequência escolar após a puberdade: a sua ausência durante boa parte do dia para desempenhar funções numa instituição potencialmente promíscua poderia pôr em causa, aos olhos dos familiares e vizinhos ciganos, a moralidade da sua conduta — aspeto que chegou a ser reconhecido pela Comissão Nacional do Rendimento Mínimo (2002: 48).

Em compensação, no caso dos jovens adultos do sexo masculino, o trabalho pontual por conta de outrem parecia menos ‘poluidor’ em termos de identidade: os rapazes aderiam a ele sem grandes angústias, vendo nisso uma forma de acumularem algum dinheiro sem se comprometerem com um emprego estável. Sucedia que a falta de habilitações e os preconceitos racistas dos empregadores tornavam este expediente muito incerto. Por outro lado, a formação profissional ao dispor da população mais jovem era reduzida (cursos de carpintaria e informática para rapazes, de corte e confeção, ponto-cruz e dança flamenca para raparigas e de culinária para ambos os sexos), embora tivesse conduzido a alguns empregos provisórios. As ofertas no campo da formação profissional exibiam, no entanto, uma notável indiferença pela atividade que os ciganos davam mostras de desempenhar com mais gosto e que, de resto, lhes permitia um contacto com o mundo dos senhores sem se comprometerem demasiado com as suas regras e protegendo-os, inclusivamente, das manobras segregadoras dos empregadores – falamos, é claro, da venda ambulante.

A indiferença pela venda ambulante como modo de vida e de integração na sociedade envolvente tem caracterizado boa parte da intervenção social direcionada para a população cigana desde os anos 1970, aliada a visões pouco sustentadas de decadência da atividade que muitas vezes contrastam com uma hipervalorização dos rendimentos não declarados obtidos por essa via (cf. Branco, 2003). A dificuldade sentida pelos técnicos em enquadrar burocrática e fiscalmente a venda ambulante leva-os muitas vezes a considerar os empregos convencionais como a única saída profissional aceitável (cientes disto, os ciganos muitas vezes corroboram esta visão diante de interlocutores

não-ciganos, adaptando o seu discurso de modo a poderem continuar a receber determinados apoios). Ora, é indiscutível que as condições para o exercício da venda ambulante se tornaram mais restritas durante o período 2003-2005, mercê do aumento das rusgas policiais e do traslado de antigos mercados de rua para pavilhões cobertos e com uma delimitação mais rígida dos lugares de venda (vide Lopes, 2006). Mas a verdade é que, apesar das crescentes dificuldades, boa parte das famílias ciganas do bairro em causa se mantinham ligadas a atividades de venda ambulante, na sua maioria clandestinas, com as quais complementavam a prestação do Rendimento Mínimo Garantido.

Ao contrário do emprego, um campo em que a inserção dos ciganos no meio envolvente se tornava tão visível e clara como na educação pré-escolar era o da medicalização. No período 2003-2005, a esmagadora maioria dos agregados estavam efetivamente inscritos no centro de saúde da área e possuíam um médico de família. Tal ficou a dever-se, novamente, à implementação do Rendimento Social de Inserção, que incluía a inscrição no centro de saúde da área na lista de contrapartidas que os beneficiários deviam cumprir. Ao mesmo tempo, e em articulação com esta medida de proteção social, um projeto de intervenção comunitária levado a cabo pela Junta de Freguesia revelou-se bastante bem sucedido na promoção de campanhas de vacinação e higiene oral. As mulheres ciganas aceitavam tranquilamente a medicalização da gravidez e do parto, assim como o acompanhamento dos primeiros anos de vida das suas crianças por profissionais do centro de saúde da área. O mesmo começava a notar-se a respeito do controlo da natalidade — uma prática que entretanto se tornou corriqueira. Em situação de emergência, recorria-se às urgências dos hospitais — incluindo o Hospital Dona Estefânia, especializado em pediatria, onde aliás viria a trabalhar um indivíduo cigano como mediador.

É verdade que muitos ciganos pareciam ter uma postura de resistência em relação ao que se chama de medicina preventiva, evitando as consultas de rotina durante a vida adulta e esperando pelo agravamento dos sintomas para reconhecer a necessidade de ir ao médico ou ao serviço de urgência (de resto, sob este aspeto, como tantos não-ciganos). De igual modo, era costume pensar-se que as dinâmicas da saúde e da doença eram regidas por forças sobrenaturais (Deus e o Demónio), sendo frequente o recurso a pastores evangélicos com fama de milagreiros e propiciadores de curas por intercessão. No entanto, tudo isto era perfeitamente conjugável com a medicalização: os enfermos visitavam e seguiam as indicações dos médicos, complementando-as com a intervenção espiritual — uma vez mais, à semelhança de muitos não-ciganos. Por fim, refira-se que o próprio internamento hospitalar não colocava aos indivíduos ciganos (especialmente às mulheres) as mesmas ansiedades relativas à observação das distâncias entre os géneros que a escola ou o local de trabalho. Isto porque, à semelhança da prisão — outra instituição não-poluidora em termos de identidade —, alguns hospitais ainda formalizam a

separação física entre os géneros com a criação de alas ou quartos separados para pacientes masculinos e femininos, salvaguardando assim a reputação moral das mulheres ciganas.

3. A escola em 2014-2015: persistência dos problemas, desalento e discriminação

Os dados mais recentes de que dispomos — os quais dizem sobretudo respeito à escolarização mas que abordam também, de forma parcial, questões relativas ao emprego —, dão-nos a impressão de que as mudanças não foram significativas ao longo dos últimos dez anos, particularmente quando comparadas com o que sucedeu com a restante população. À semelhança de há uma década atrás, a frequência escolar dos alunos ciganos continua a ser mais assídua no primeiro ciclo e muitos pais aprovam a integração dos seus filhos no sistema de ensino desde o pré-escolar. É de registar uma diminuição importante do absentismo no primeiro ciclo, que veio a possibilitar que um maior número de crianças ciganas transitasse para o ciclo seguinte e passasse a frequentar escolas com características diferentes das primeiras em termos, por exemplo, de dimensão, organização, diversidade populacional e distância em relação ao bairro, com mais recursos e até mais vontade de receber estes alunos. No entanto, embora cada vez mais alunos ciganos alcancem o segundo ciclo, a maioria não conclui este nível de escolaridade ou completa-o já com algum atraso. A partir do segundo ciclo quase todos os alunos ciganos estão integrados num percurso escolar alternativo, numa tentativa de prolongar o mais possível a sua experiência educativa. A verdade é que esta transição trouxe alguma liberdade aos jovens ciganos, nomeadamente às raparigas e, também por isso, renovou alguns desafios. No entanto, mais de uma década depois, no bairro em questão, os ciganos com o nono ano ou acima disso continuam a constituir uma exceção: registe-se o caso de uma jovem que concluiu o 12º ano e que tem trabalhado no ramo hoteleiro e da restauração, vivendo maritalmente com um não-cigano de ascendência cabo-verdiana (antigo colega de escola) e, como o seu próprio pai nos contou, levando «uma vida diferente» («não se veste à cigana»).

É verdade que os ciganos dão hoje mostras de atribuir alguma importância aos estudos dos seus filhos, sobretudo no caso dos rapazes, associando-os à possibilidade de obtenção de empregos com um ordenado fixo que lhes permita fazer face às despesas regulares (renda, água e eletricidade). Até que ponto podemos considerar que se trata de uma visão genuína e não induzida pelo contacto com os assistentes sociais e técnicos do Rendimento Social de Inserção é algo mais difícil de aferir. As pessoas que entrevistámos individualmente e os participantes no grupo focal aludem a histórias de gente que estudou e, no final, ficou a varrer as ruas; e invocam a condição

de cigano como uma desvantagem no acesso ao mercado de trabalho, mesmo para quem tenha estudos. A ligação entre a educação e o emprego é, portanto, ainda algo vaga, como evidenciado a propósito de outros contextos ciganos nacionais e internacionais (Montenegro, 2012; Higgins & Brüggemann, 2014), e claramente insuficiente para se sobrepor a imperativos locais ligados à identidade cigana, como é o caso do casamento, que continua a ser apontado pelos próprios pais ciganos como uma das razões para o abandono escolar após os treze-quinze anos, sendo poucas as raparigas que continuam a ir à escola a partir do momento em que se juntam.

O trabalho de campo permitiu perceber mesmo assim a existência de um convívio mais solto entre rapazes e raparigas (ciganos ou não-ciganos) em torno do espaço escolar. Os depoimentos de alguns pais corroboram esta ideia, que tanto poderá indiciar uma ligeira mudança face a padrões de comportamento ainda muito marcados pelo evitamento entre os géneros como reforçar a impressão de que a infância continua a ser o período do ciclo de vida em que os indivíduos ciganos usufruem efetivamente de uma maior liberdade de interação com o meio exterior. As alusões a eventuais alterações no campo dos costumes não permitem grandes conclusões em relação a este ponto, dado tratar-se de um argumento tipificado que já circulava pelo bairro em 2003-2005 (vide Lopes, 2010).

Estas observações, que pretendem caracterizar o ponto de vista dos ciganos, serão agora complementadas com dados relativos às condições oferecidas pelas escolas locais de acordo com as políticas de educação vigentes e com a perspetiva dos próprios professores, no sentido de se encontrar mais pistas para a estagnação.

Ora, no tocante às condições do ambiente escolar, elas mantêm-se pouco atraentes para os alunos ciganos. As escolas do bairro afiguram-se, hoje talvez mais do que há dez anos, territórios de discriminação. Sob este aspeto, vale a pena salientar a implementação recente de processos de hierarquização das escolas em função dos resultados dos exames de transição de ciclo (rankings) que muito provavelmente estarão a levar à adoção de processos de regulação interna conducentes a uma segregação efetiva de alunos menos capacitados e originários de meios desfavorecidos (ciganos ou não-ciganos), os quais deixam de ser objecto de uma atenção mais motivada. Surgem assim recintos escolares proscritos, objecto de intervenção especial por via do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e de medidas como os Percursos Curriculares Alternativos (PCA), os Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF), e, mais recentemente, o Ensino Vocacional (projeto entretanto suspenso), que se sobrepõem a medidas mais antigas. É justamente este o cenário que encontramos nas escolas do bairro lisboeta aqui em causa. Em 2003-2005, as mesmas escolas contavam com o auxílio de Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) e de mediadores ciganos, cujo trabalho,

como se disse, era difícil mas contribuía para a aproximação mútua entre os alunos ciganos e o ambiente escolar. Em 2014-2015, os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família mantinham-se mas os mediadores estavam ausentes e muitos pais ciganos lamentavam-no, reconhecendo que os mediadores sempre vigiavam as crianças nos passeios, visitavam os familiares em caso de absentismo, evitavam brigas nas escolas e faziam a ligação com os professores quando estes se mostravam mais alheios aos alunos ciganos. Fica pois a ideia de que os mediadores compreenderiam melhor as ansiedades sentidas pelos pais ciganos que eram obrigados a deixar as suas crianças num espaço desconhecido, pouco acessível, potencialmente promíscuo e discriminatório. Mais uma vez, o reconhecimento da figura do mediador por parte das instituições não-ciganas não coincide com o ponto de vista cigano, reduzindo-se a importância da sua intervenção praticamente à resolução de eventuais conflitos entre a escola e as famílias.

O facto de as escolas deste bairro fazerem hoje parte de um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) não parece ter contribuído significativamente para atenuar a situação, exceto no que diz respeito aos alunos ciganos inscritos nos Percursos Curriculares Alternativos (PCA), os quais beneficiavam de um acompanhamento mais atento e que se traduzia numa maior assiduidade. Mas tratava-se de uma medida de recurso criada após não aprovação, por parte do Ministério da Educação, da proposta de formação de turmas PIEF apresentada pelo agrupamento, tendo em conta a necessidade de voltar a integrar um conjunto de alunos, na sua larga maioria ciganos, no sistema de ensino. O caminho futuro destes alunos afigurava-se, portanto, incerto: se é verdade que eles beneficiavam de uma maior atenção, deve dizer-se que a generalidade dos professores não depositava grandes expectativas nestes seus alunos. De resto, as condições postas à disposição das escolas estariam aquém do exigido para um Território Educativo de Intervenção Prioritária: havia algum apoio psicológico e assistencial (proveniente do velho Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família), mas as características dos alunos de primeiro ciclo justificariam a existência de dois professores por turma, o que não se verificava em caso algum e não deixa de ser irónico, dado que a duplicação dos professores poderia ter um impacto positivo em termos do sucesso do percurso escolar dos alunos ciganos.

Como que a atestar a ideia de uma distância persistente entre a escola e os ciganos, a nota dominante deixada pelos professores participantes no grupo focal realizado foi de frustração. Estes professores referiram que a assiduidade dos alunos ciganos era reduzida e frequentemente acompanhada por faltas de material, de pouco adiantando chamar a atenção dos pais para este facto. A frustração dos docentes tornava-os naturalmente mais recetivos a estereótipos que associam os pais ciganos a ameaças e agressões e que encontram o seu fundamento, muito provavelmente, em determinados episódios noticiados

pelos *media*. Um professor e diretor de turma que colaborou num grupo focal realizado em 2014 foi ao ponto de referir que os ciganos exemplificavam uma situação de abandono escolar que ocorria dentro da própria escola, à qual compareciam sem material, apenas para almoçar e para que os pais não perdessem o direito à prestação social (o mesmo podendo ser dito a respeito de outros beneficiários do Rendimento Social de Inserção):

[E]les não vema aqui fazernada. (...) Esta escolaridade que supostamente eles têm não é escolaridade, porque a escolaridade implica trabalho, implica responsabilidade, implica cumprir objetivos. Portanto se eles vierem aqui numa situação de «eu tenho que ir à escola...». Aliás, o que eles dizem-me a mim... são putos de 12 anos?! Já me responderam assim: «Professor, professor eu só venho à escola porque perco o subsídio»

Trata-se, é certo, de uma opinião pessoal, de resto nem sempre acompanhada por outros docentes participantes no mesmo grupo focal. Mas ela ilustra o desânimo sentido por muitos professores relativamente aos seus alunos ciganos e o modo como esse desânimo alimenta a reprodução dos preconceitos. De forma indireta, mas não menos significativa, esta opinião epitomiza o conflito de perspetivas sobre a integração a que aludimos na introdução deste artigo. Num tal cenário, não é de estranhar que nos tenham sido relatadas situações de discriminação num dos Agrupamentos Escolares que servem esta freguesia de Lisboa (por exemplo: isolamento e segregação dos alunos ciganos, faltas por atraso marcadas a alunos ciganos e retiradas a alunos não-ciganos...). Daí que, por não se sentirem bem e por não existirem muitas alternativas em termos de continuidade dos percursos escolares, muitas famílias ciganas tentassem inscrever as suas crianças no agrupamento que lhes oferecia maior segurança, nomeadamente a partir do 2º ciclo.

4.0 acesso ao emprego nos dias de hoje: ponto de situação

No tocante ao acesso ao mercado de trabalho, a impressão de estagnação mantém-se com a agravante de que a situação de crise se acentuou a partir de 2008, fazendo com que as oportunidades de emprego se tornassem ainda menos numerosas e atraentes. Acresce que a exclusão económica é quase sempre acompanhada por discriminações de género, raça ou etnia, não sendo portanto de estranhar que os ciganos continuem a queixar-se de dificuldades no acesso a empregos, circulando várias histórias que associam a revelação da pertença étnica a uma maior probabilidade de recusa ou dispensa por parte dos patrões, independentemente das habilitações escolares do candidato.

Como se disse na introdução deste artigo, uma parte substancial dos agregados do bairro subsiste com base no Rendimento Social de Inserção,

complementado com os ganhos adicionais proporcionados por biscates e pela prática clandestina da venda ambulante, de ganhos incertos em virtude da redução generalizada do poder de compra após a introdução da moeda única, do aumento da perseguição policial aos vendedores clandestinos e, ainda, da necessidade de cumprir com determinados requisitos associados ao Rendimento Social de Inserção (por exemplo, a frequência de cursos de formação que roubam tempo e têm pouca utilidade). Nas palavras de um vendedor ambulante de 50 anos entrevistado em 2014:

[Antes,] a gente ia para uma praça ou para uma rua, deixavam trabalhar mais à vontade, a gente ganhava para sobreviver. (...) [Antes do euro,] a gente, naquela época, íamos para uma rua, íamos com umas calças ou umas coisas assim, vendíamos e trazia-se dinheiro.

O trabalho de campo realizado em 2014-2015 permitiu-nos ainda constatar que muitas famílias ciganas perdiam facilmente o direito ao Rendimento Social de Inserção, fosse por incumprimento do programa contratualizado ou por questões administrativas (falta de documentação, etc.). Para mais, os contactos com a Segurança Social por parte das pessoas afetadas pela perda do subsídio eram particularmente complicados. Por alguma razão, parecia ser impossível ligar para estas assistentes por via de projetos e instituições locais — dizia-se que era porque as mesmas assistentes reconheciam o número de onde provinha a chamada e raramente atendiam —, o que obrigava os beneficiários ciganos a usarem os seus telemóveis. Como se pode calcular, a perda do direito à prestação fez com que muitos ciganos tentassem sobreviver por outras vias, nomeadamente retomando a sua atividade feirante. Perante a impossibilidade de acederem a mercadoria variada e aos lugares de venda que antes detinham, alguns deles acabaram por concentrar-se na venda clandestina — que parece ter sido a principal alternativa ao Rendimento Social de Inserção —, resvalando assim para uma solução ainda mais precária que a anterior.

Não deixa de ser interessante notar como, apesar de todas as dificuldades que rodeiam a sua prática, a venda ambulante se mantém um recurso estimado e criativamente recriado pelos ciganos (vide Brazzabeni et al. 2015), uma vez que as alternativas disponíveis são escassas e igualmente pouco compensadoras: não é, de facto, claro que os jovens ciganos com mais escolaridade tenham facilidade em aceder a empregos que considerem razoáveis e essa possibilidade torna-se ainda mais remota no caso de adultos com alguma idade. Vale a pena sublinhar que mesmo os indivíduos que trabalham por conta de outrem e auferem um salário fixo gostam de fazer feiras aos fins-de-semana, não só para poderem beneficiar de um rendimento extra como também para conviverem com outros ciganos. As razões de identidade têm obviamente importância nas escolhas económicas dos membros desta comunidade.

Conclusão

Iniciámos este artigo com uma reflexão acerca da integração dos ciganos que chamava a atenção para as duas faces do problema (a cigana e a não-cigana) e para a manifesta desproporção patente ao nível da sua resolução que faz com que a perspectiva não-cigana pressione as comunidades ciganas sem nunca chegar a ser pressionada por elas. Procurámos equilibrar um pouco os pratos da balança e atribuir ao ponto de vista cigano uma legitimidade equiparável à dos senhores e doutores, o que implica deixar de olhar para a escolarização e para o emprego como bens indiscutíveis e forçosamente desejáveis mas sim como premissas decorrentes de um universo institucional que circunda as comunidades ciganas e ao qual estas têm de se adaptar, num movimento que pode ter tanto de oportuno e emancipatório como de opressivo e limitador. Nesta base, comparámos os dados relativos à educação e ao emprego para um mesmo bairro lisboeta em períodos diferentes, tendo verificado que a impressão dominante é, no essencial, uma impressão de estagnação. O que dificilmente surpreenderá alguém e lembrará muitos outros contextos com características similares. Por isso mesmo, vale a pena concluir com uma reflexão mais incisiva sobre as razões que poderão justificar uma tal situação, sem cairmos na tentação de argumentos circulares e explicações simplistas assentes no racismo e na ciganofobia (que existem, bem entendido, mas não são necessariamente a causa dos problemas aqui identificados).

No que tange à escolarização, a primeira observação que deve ser feita tem a ver com o significativo desinvestimento no sistema público de ensino verificado ao longo da última década, que contribuiu para acentuar uma divisão entre escolas protegidas e escolas proscritas de índole mais propriamente socioeconómica do que étnica (embora refletindo-se também neste plano). É nas escolas proscritas que encontramos os alunos ciganos, a par de muitos outros alunos provenientes de meios desfavorecidos e de uns tantos professores com vínculos precários fazendo pela vida e ansiando por colocações mais propícias. Se é verdade que medidas como os Percursos Curriculares Alternativos e os Programas Integrados de Educação e Formação permitiram o prolongamento da permanência na escola e mesmo a continuidade do percurso escolar de muitos jovens ciganos (rapazes e raparigas) do bairro aqui em causa, levando-os a concluírem o segundo ciclo e até mesmo o terceiro ciclo, ainda será cedo para se perceber até que ponto a escolarização é efetivamente integrada nos projetos de vida dos indivíduos ciganos como algo mais do que uma contrapartida pelo acesso a outros apoios.

Olhando com mais atenção para o que se passa no interior das escolas proscritas e que acumulam medidas de recurso, verificamos que a maioria dos ciganos se encontram integrados em turmas especiais, compostas por alunos com piores resultados, relativamente às quais os professores admitem sentir enormes dificuldades. A segregação desdobra-se, portanto, e faz com que a

motivação e as expectativas sejam baixíssimas, tanto da parte dos docentes como dos alunos. A própria falta de estabilidade do corpo docente contribui para agravar este problema, tendo em conta a importância de uma convivência prolongada, assente numa boa preparação e no conhecimento mútuo, para o sucesso do trabalho desenvolvido em conjunto com a população cigana (ao invés, nada melhor que um contacto esporádico para a reprodução de estereótipos e regras discriminatórias...). Em suma, o racismo está presente, mas sobretudo como consequência da progressiva deterioração do sistema público de ensino, e das carreiras a ele associadas, numa época marcada pelo controlo apertado das despesas do Estado e pelas políticas de austeridade.

Vale a pena sublinhar, ainda a respeito da educação, a inexistência de estratégias de acompanhamento dos alunos após a frequência escolar e formativa, de modo a avaliar os impactos reais das estratégias e opções seguidas. Assim, mais do que facilitar o acesso a uma integração profissional que respeite os princípios da identidade cigana e seja suficientemente compensadora em termos económicos, a grande preocupação das escolas passa por assegurar que estes alunos permaneçam o máximo de tempo possível dentro do sistema de ensino, de modo a aprenderem o que muitas vezes se chama de «regras básicas» (como se os ciganos proviessem de um qualquer mundo sem regras...) e, na melhor das hipóteses, completarem o terceiro ciclo do ensino obrigatório.

O cenário não é mais animador no que diz respeito às políticas sociais e de emprego que, desde finais dos anos 1990, e ao abrigo da Estratégia Europeia de Emprego, parecem sobretudo interessadas em promover abordagens proativas e responsabilizadoras em detrimento de políticas mais passivas e que serviam tradicionalmente de amparo em situações de dificuldade (cf. Valadas, 2012). Os centros de emprego debatem-se com limitações consideráveis ao nível dos recursos humanos, parecendo incapazes de responder eficazmente aos jovens ciganos que procuram trabalho — aliás como aos desempregados de longa duração ou com mais de cinquenta anos e a outros grupos economicamente excluídos, independentemente da relevância da pertença étnica. A isto deve ser acrescentado o carácter punitivo das políticas sociais, que reduz a viabilidade de um percurso profissional autónomo desenhado pelos beneficiários e integrado nos seus projetos de vida, percurso esse que se vê confrontado, no caso particular dos ciganos, com a tradicional desconfiança de técnicos e assistentes sociais face à venda ambulante e outras atividades lucrativas que não encaixam numa conceção marcadamente etnocêntrica de trabalho.

Tudo isto decorre, e também acentua, a falta de convergência entre as duas perspetivas sobre a integração cigana a que fizemos referência na introdução deste artigo: a perspetiva dos ciganos propriamente ditos e a perspetiva institucional dos não-ciganos ou senhores. Ora, o diálogo com as diversas comunidades ciganas exige paciência e determinação, sendo que o mesmo corre o risco de ser interrompido e substituído pela repressão. Neste sentido, importa

continuar a refletir sobre a flexibilização dos meios de acesso à escola e das próprias estratégias de ensino, tendo em conta experiências inovadoras que incluem o ensino à distância, os programas formativos adaptados ou as escolas de segunda oportunidade. Só assim os ciganos poderão encarar a escola como algo mais do que uma obrigação sem sentido e uma ameaça àquilo que, nas circunstâncias atuais, surge como a sua identidade coletiva.

MENÇÃO DE APOIO

O trabalho de investigação necessário à elaboração deste artigo foi feito ao abrigo dos projetos UID/SOC/04521/2013 e Factores-chave para o Sucesso e a Continuidade dos Percursos Escolares dos Ciganos: Indivíduos, Famílias e Políticas Públicas (PTDC/IVC-PEC/4909/2012), ambos financiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), tendo também contado com o apoio financeiro de uma bolsa de doutoramento (SFRH/BD/10459/2002) e de uma bolsa de pós-doutoramento (SFRH/BPD/78438/2011) atribuídas pela mesma fundação.

Referências

- ABAJO, José Eugenio e Carrasco, Sílvia (org.) (2004), *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas e gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*, Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- ARDÈVOL, Elisenda (1986), “Vigências y cambio en la cultura de los Gitanos”, in Teresa San Román (org.), *Entre la Marginación y el Racismo: Reflexiones sobre la Vida de los Gitanos*, Madrid, Alianza Editorial, 61-108.
- APPADURAI, Arjun (1996), *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Londres, University of Minnesota Press.
- BLASCO, Paloma Gay y (1999), *Gypsies in Madrid: Sex, Gender and the Performance of Identity*, Oxford, Berg.
- BRANCO, Francisco José do Nascimento (2003), “Os ciganos e o RMG: Direitos sociais e direito à diferença”, *Intervenção Social*, vol. 27, 21-143.
- BRAZZABENI, Micol, Cunha, Manuela Ivone e Fotta, Martin (2015), “Introduction: Gypsy Economy”, in Micol Brazzabeni, Manuela Ivone Cunha e Martin Fotta (org.), *Gypsy Economy: Romani Livelihoods and Notions of Worth in the 21st Century*, New York, Berghahn Books, 1-29.
- BRÜGGEMANN, Christian (2014), “Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction”, *Intercultural Education*, vol. 25(6), 439-452.
- CASA-NOVA, Maria José (2009), *Etnografia e produção de conhecimento: reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*, Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI).
- COMISSÃO EUROPEIA (2010), *Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: A Integração Social e Económica dos Ciganos na Europa*, disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/>

- legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0133&from=EN [Consultado em 15 de Julho de 2016]
- COMISSÃO NACIONAL DO RENDIMENTO MÍNIMO (2002), Avaliação de Impactes do Rendimento Mínimo Garantido: Caracterização dos Perfis dos Beneficiários RMG – Minorias Étnicas, Lisboa, Instituto para o Desenvolvimento Social.
- COUNCIL OF EUROPE (2012), Human Rights of Roma and Travelers in Europe, Estrasburgo, Council of Europe Publications. [Disponível em: https://www.coe.int/t/commissioner/source/prems/prems79611_GBR_CouvHumanRightsOfRoma_WEB.pdf] [Consultado em 15 de Julho de 2016]]
- Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas: 2013-2020 (2013), Lisboa, ACIDI.
- GMECH, Sharon Bohn (1986), “Groups that don’t want in: Gypsies and other artisan, trader, and entertainer minorities”, *Annual Review of Anthropology*, Vol. 15, 307-330.
- GOMES, Maria do Carmo (2013), “Políticas públicas de qualificação de adultos e comunidades ciganas: movimentos inclusivos”, in Maria Manuela Mendes e Olga Magano (org.), *Ciganos Portugueses: Olhares Plurais e Novos Desafios numa Sociedade em Transição*, Lisboa, *Mundos Sociais*, 81-91.
- HIGGINS, Niall e Brüggemann, Christian (2014), “The Consequences of Cumulative Discrimination: How Special Schooling Influences Employment and Wages of Roma in the Czech Republic”. *European Educational Research Journal*, Vol. 13(3), 282-294.
- LOPES, Daniel Seabra (2006), “Mercados encobertos: os cigBrueanos de Lisboa e a venda ambulante”, *Etnográfica*, Vol. 10 (2), 319-336.
- LOPES, Daniel Seabra (2008), *Deriva Cigana: Um Estudo Etnográfico sobre os Ciganos de Lisboa*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- LOPES, Daniel Seabra (2010), “Retrospective and prospective forms of ritual: suggestions of social transformation in a Portuguese Gypsy community”, *Anthropological Quarterly*, Vol. 83 (4), 721-751.
- LOPES, Daniel Seabra (2013), “Introversão e derivas: ao encontro dos ciganos de Lisboa”, in Maria Manuela Mendes e Olga Magano (org.), *Ciganos Portugueses: Olhares Plurais e Novos Desafios numa Sociedade em Transição*, Lisboa, *Mundos Sociais*, 175-189.
- MENDES, Maria Manuela, Magano, Olga e Candeias, Pedro (2014), *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*, Lisboa, Alto Comissariado para as Migrações.
- MONTENEGRO, Mirna (2012), *Aprender a ser cigano, hoje: empurrando e puxando fronteiras*. Tese de doutoramento em educação, Lisboa, Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.
- NICOLAU, Lourdes (2010), *Ciganos e Não-ciganos em Trás-os-Montes: Investigação de um Impasse Interétnico*, tese de doutoramento em Ciências Sociais, Chaves, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- NICOLAU, Lourdes (2013), “A população cigana do Nordeste Transmontano: dinâmicas diversificadas em meio urbano e rural”, in Maria Manuela Mendes e Olga Magano (org.), *Ciganos Portugueses: Olhares Plurais e Novos Desafios numa Sociedade em Transição*, Lisboa, *Mundos Sociais*, 207-221.
- PARLAMENTO EUROPEU (2012), “Estratégia da UE para a integração dos ciganos”, *Jornal Oficial da União Europeia*, C 199 E, 112-131.
- PASQUALINO, Caterina (1999), “Hors la loi: les Tsiganes d’Europe face aux institutions”, *Ethnologie française*, Vol. 29 (4), 617-626.
- VALADAS, Carla (2012), “Políticas públicas para o emprego em Portugal: de ação reguladora a potencial emancipatório?”, *Configurações*, 10: 83-94.

Tomé, Maria da Conceição; Carvalho, Anabela; Sousa, José; Saraiva, Dinis; Domingues, António; Oliveira, Maria Fernanda— O sucesso escolar dos alunos de etnia cigana: desafios emergentes. O caso dos alunos do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique *Configurações*, vol. 18, 2016, pp. 87-104

O sucesso escolar dos alunos de etnia cigana: desafios emergentes. O caso dos alunos do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique

MARIA DA CONCEIÇÃO TOMÉ*

Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Repeses, Viseu

ANABELA CARVALHO**

Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Repeses, Viseu

JOSÉ SOUSA***

Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Repeses, Viseu

DINIS SARAIVA****

Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Repeses, Viseu

ANTÓNIO DOMINGUES*****

Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Repeses, Viseu

MARIA FERNANDA OLIVEIRA*****

Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Repeses, Viseu

Resumo

Neste artigo apresentam-se alguns resultados relativos à implementação de dois projetos que promovem o sucesso escolar e a inclusão dos alunos de etnia cigana, do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Viseu: Ser+ Cidadão (Ideias com Mérito RBE 2015) e A Escola e a Diversidade Cultural. A partir de dados recolhidos através de um inquérito por questionário, de instrumentos de avaliação da leitura e de documentos oficiais do Agrupamento, analisa-se o impacto destes projetos. Concluímos que os mesmos têm repercussões positivas na assiduidade e no sucesso escolar dos alunos de etnia cigana deste Agrupamento, contribuem para a sua inclusão escolar e social, promovem o desenvolvimento de literacias essenciais e o valor positivo da diversidade cultural.

*Maria da Conceição Tomé, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, Universidade Aberta. Email: mconceicao.tome@aeidh.pt

**Anabela Carvalho. Email: anabela.carvalho@aeidh.pt

***José Sousa. Email: jose.sousa@aeidh.pt

****Dinis Saraiva. Email: dinis.saraiva@aeidh.pt

*****António Domingues. Email: antonio.domingues@aeidh.pt

*****Maria Fernanda Oliveira Email: mfernanda.oliveira@aeidh.pt

Palavras-chave: literacias; etnia cigana; inclusão; interculturalidade; sucesso escolar.

Abstract

The success at school of Roma students: emerging challenges

In this article we present some of the results concerning two projects, both of which aim to promote success at school and the inclusion of Roma students in the Infante D. Henrique school group, in Viseu: Ser+ Cidadão, supported by the School Libraries Network, on Merit Ideas - 2015; and A Escola e a Diversidade Cultural. The impact of these projects was measured by data collected through a questionnaire, reading assessment instruments and official school group documents. As a result, it is concluded that the projects have positive repercussions on the attendance and the success at school of Roma students, contributing to their social and school inclusion, and promoting the development of essential literacies and the positive value of cultural diversity.

Keywords: literacies; Roma people; inclusion; interculturalism; success at school.

Résumé

La réussite scolaire des élèves Roms : des nouveaux défis

Cet article vise à présenter quelques résultats concernant la mise en œuvre de deux projets qui favorisent la réussite scolaire et l'intégration des élèves Roms au Groupement d'écoles Infante D. Henrique, à Viseu (le projet Ser + Cidadão, soutenu par le Réseau des Bibliothèques Scolaires, dans le cadre des « Idées Mérite 2015 », et le projet A Escola e a Diversidade Cultural). L'impact de ces projets a été analysé à partir des données recueillies dans une enquête par questionnaire, dans des instruments d'évaluation de la lecture et dans des documents officiels du Groupement d'écoles. Nous avons conclu que ces projets ont des répercussions positives sur l'assiduité et la réussite scolaire des élèves Roms, contribuent à leur inclusion scolaire et sociale, et favorisent le développement de l'alphabétisation et la valeur positive de la diversité culturelle.

Mots-clés : alphabétisation ; tsignages ; inclusion ; interculturalité ; réussite scolaire.

Introdução

As crianças e jovens de etnia cigana têm estado afastados da escola, tanto em Portugal, como noutros países europeus (EUMC, 2006; Giménez e Sáez, 2013; Liégeois, 2001), como provam o elevado absentismo e a diminuição significativa da frequência escolar na transição entre ciclos (Baptista, 2011; Casa-Nova, 2008; Mendes, Magano e Candeias, 2014; Ramos, 2011). Os dados revelados pelo Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas (Mendes, Magano e Candeias, 2014) apontam para altos níveis de analfabetismo e absentismo escolar dos portugueses ciganos. O insucesso e o abandono escolares são, de acordo

com este estudo, fenómenos praticamente generalizados a partir do segundo ciclo, nomeadamente entre os indivíduos mais velhos que possuem no máximo o primeiro ciclo completo.

Esta é uma questão muito complexa, de contornos multifacetados, e a sua compreensão exige o conhecimento da etnicidade cigana, dos processos de socialização e educação familiares, das suas formas e expectativas de vida e do modo como a escola trabalha com a diferença cultural (Casa-Nova, 2006, 2008; Cortesão, Stoer, Casa-Nova e Trindade, 2005; Cortesão, 1995; Pereira, 2008; Ramos, 2011). Por outro lado, a persistência de preconceitos e de práticas discriminatórias parece também explicar a desigualdade de acesso ao sistema educacional por parte das comunidades ciganas (Baptista, 2011; EUMC, 2006; UNICEF, 2011).

De acordo com Guerra (2012: 12-15), a partir da revisão da literatura sobre esta temática, parece haver vários fatores inibidores da continuidade dos alunos ciganos na escola: as diferenças entre o modo de funcionamento das famílias ciganas e da Escola e os modelos de aprendizagem; a perspetiva de género, devido à importância extrema dada à virgindade das raparigas e à pressão social e comunitária para a sua proteção, após a puberdade (escolas do 2.º e 3.º ciclos); as expectativas baixas dos docentes em relação a estes alunos no que se refere à assiduidade e desempenho escolar; os conflitos com colegas, professores e auxiliares e estratégias de *coping* mal-adaptativas, sobretudo as relacionadas com o desafio da autoridade e ataque verbal (luta), o evitamento e distância da escola (voo) e o camuflar das suas tradições culturais (jogo branco).

Incluída num quadro europeu de políticas públicas relativas à integração das comunidades ciganas, foi aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, publicada no DR 1.ª série, de 17 de abril, a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC), que tem como principais áreas de intervenção a educação, a saúde, a habitação e o emprego¹. Este plano nacional reconhece as dificuldades de integração e marginalização desta comunidade e consubstancia ações que visam a defesa dos direitos dos cidadãos ciganos e a promoção da sua inclusão social².

Na área da educação, a ENICC tem como prioridades prevenir o abandono escolar precoce; aumentar os índices de escolarização, garantindo que todas as crianças ciganas completem a escolaridade obrigatória e mobilizando a escola,

1 A elaboração da ENICC foi coordenada pelo Alto Comissariado para as Migrações (ACM), através do seu Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas (GACI), e resulta dos contributos dos vários ministérios, municípios, especialistas, organizações da sociedade civil, associações e representantes das comunidades ciganas e de um processo de consulta pública, que decorreu de dezembro de 2011 a janeiro de 2012.

2 Sublinhe-se também o facto de Portugal estar entre os doze Estados-membros que assumiram o compromisso com a Década da Inclusão das Comunidades Ciganas de 2005-2015, iniciativa internacional que reúne governos, organizações intergovernamentais e não-governamentais, bem como a sociedade civil, e que visa combater a pobreza e a exclusão social que afeta esta comunidade.

enquanto organização, para o sucesso dos alunos ciganos e para a assunção da sua diversidade cultural; garantir o acesso à aprendizagem ao longo da vida e promover a continuidade da escolarização a nível do ensino secundário, incentivando à formação superior.

Na verdade, sem descuidar a importância de todas as áreas de intervenção da ENICC, o eixo da educação constitui um pilar importante, não só porque a escolarização e a qualificação profissional oferecem novas formas de desenvolvimento pessoal e social aos cidadãos ciganos, mas também porque a escola pode e deve constituir-se como uma importante interface cultural, contribuindo para a alteração de visões e de comportamentos que discriminam e excluem.

Consciente desta realidade, o Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Viseu, tem vindo, desde o ano letivo 2013/14, a implementar medidas específicas de combate ao abandono escolar e de promoção do sucesso educativo destes alunos. Neste artigo, apresentam-se dois projetos que promovem o sucesso escolar e a inclusão destes alunos, em implementação no Agrupamento: o projeto Ser+ Cidadão³, apoiado pela Rede de Bibliotecas Escolares, no âmbito da candidatura Ideias com Mérito – 2015, e o projeto A Escola e a Diversidade Cultural, concretizado com o apoio da Câmara Municipal de Viseu, no contexto do programa *ViseuEduca*. Para além de se explanarem os objetivos e as atividades destes projetos, reflete-se neste artigo sobre os desafios que se colocam ao Agrupamento em relação aos alunos de etnia cigana, à luz dos resultados obtidos no que se refere à assiduidade, à melhoria das competências leitoras, à relação com a escola e às mudanças nas expectativas de futuro.

1. Projetos de intervenção no Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique

Frequentam o Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Repeses, Viseu, 166 alunos de etnia cigana⁴ (8,5% do total dos alunos): 38 alunos no pré-escolar; 72 alunos no 1.º ciclo e 56 alunos no 2.º e 3.º ciclo (dados do ano letivo 2015/2016). Neste momento, o Agrupamento tem uma escola do 1.º ciclo do ensino básico frequentada exclusivamente por alunos de etnia cigana e duas outras escolas maioritariamente frequentadas por discentes ciganos. 73,2 % dos alunos ciganos do 2.º e 3.º ciclo estuda na Escola Básica D. Luís de Loureiro e são provenientes de acampamentos localizados nas freguesias de S. João de Lourosa e de Silgueiros. Residem nestas duas freguesias 262 indivíduos de etnia cigana, ou seja, cerca de 71 famílias que vivem sobretudo em barracas improvisadas, em condições bastante precárias, tendo algumas adquirido

³ Sítio web do projeto disponível em www.sermaiscidadao.wix.com/aeidh.

⁴ A identificação destes alunos é feita exclusivamente pela afirmação individual de pertença a este grupo étnico.

terrenos que serviram de base para a construção de habitações com uma arquitetura rudimentar e algumas condições sanitárias. Na globalidade, estes agregados familiares têm como único meio de subsistência estável o que provém do Rendimento Social de Inserção (R.S.I) e do Abono Familiar, realizando também, algumas famílias, a recolha de metais, trabalhos sazonais e venda ambulante.

O projeto A Escola e a Diversidade Cultural tem como objetivos prioritários promover a inclusão social e combater o absentismo e abandono escolar da população de etnia cigana, visando também o sucesso escolar dos alunos e o aumento dos índices de escolarização dos encarregados de educação. O projeto investe, ainda, na aproximação das famílias ciganas à escola (e vice-versa) e na sensibilização para a valorização da escolarização e do prosseguimento de estudos.

A implementação do projeto tem como principais linhas de ação: a comunicação com as famílias; o acompanhamento e orientação escolar dos alunos e respetivas famílias; a implementação de atividades pedagógicas de âmbito artístico; a diversificação de ofertas formativas, tendo em conta a especificidade dos alunos, por forma a assegurar a inclusão e prevenir o absentismo e abandono escolar (foram criadas turmas PCA em 2013/2014 e 2014/2015; turmas de Curso Vocacional em 2014/2015 e 2015/2016; e turmas de curso EFA, B1 em 2014/2015 e 2015/2016 e B2 em 2015/2016).

O projeto Ser+ Cidadão, da responsabilidade da biblioteca da Escola Básica D. Luís de Loureiro, é apoiado pela Rede de Bibliotecas Escolares, no âmbito da candidatura Ideias com Mérito 2015. O projeto assenta em dois eixos centrais: a promoção das literacias e do sucesso escolar dos alunos ciganos (jovens entre os 10 e os 17 anos e adultos) e a implementação de atividades no âmbito da educação intercultural, envolvendo toda a comunidade educativa, na tentativa de promover a valorização da diversidade cultural e a desconstrução de preconceitos e estereótipos.

Tendo em conta que a leitura é, incontestavelmente, uma competência básica para qualquer cidadão na atual Sociedade da Informação e Conhecimento, condicionando o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, um dos objetivos do Projeto Ser+ Cidadão é a promoção e desenvolvimento das competências leitoras dos alunos de etnia cigana. Os baixos níveis de proficiência em leitura comprometem o sucesso escolar, sendo, por isso, fulcral assegurar a sua melhoria.

Com o objetivo de traçar o diagnóstico da situação, realizou-se, em outubro de 2015, uma avaliação da leitura aos alunos de etnia cigana. Esta avaliação repetiu-se em maio de 2016 e acontecerá novamente em maio de 2017, monitorizando-se, deste modo, a evolução dos alunos. Ao longo do ano letivo 2015/2016, a biblioteca promoveu a leitura domiciliária e a realização de sessões regulares de leitura, de forma orientada ou recreativa, recorrendo a

documentos impressos e/ou a dispositivos móveis, em articulação com a disciplina de Português nas turmas de curso Vocacional e nas turmas do 2.º ciclo.

A partir do referencial Aprender com a biblioteca escolar, da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), e de outras propostas apresentadas pela biblioteca D. Luís de Loureiro, foram também implementadas atividades de articulação curricular que recorreram a ferramentas da web 2.0/aplicações, visando a criação de situações de aprendizagem diversificadas, integrando os recursos da biblioteca e os disponíveis na web no processo de ensino e aprendizagem, promovendo a literacia digital e a literacia da informação, motivando os alunos para as tarefas escolares.

No sentido de integrar os ambientes digitais no processo de ensino e de aprendizagem de forma consistente, realizou-se ainda uma formação para professores, denominada “A Biblioteca Escolar como recurso pedagógico de apoio ao currículo: potencialidades da web 2.0”, em colaboração com a coordenadora interconcelhia da RBE, tendo a mesma sido frequentada por catorze professores.

Cumprindo objetivos presentes em documentos referenciais, nomeadamente a Declaração para a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002) e o Manifesto da IFLA/UNESCO para a Biblioteca Multicultural (IFLA/UNESCO, 2009), bem como orientações da Educação para a Cidadania, do Ministério da Educação⁵, e da ENICC, a biblioteca D. Luís de Loureiro promove, com o Projeto Ser+ Cidadão, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, o respeito e o diálogo entre cidadãos de distintas origens étnicas, culturais, religiosas. Numa sociedade cada vez mais multicultural, cabe à educação, numa primeira linha de atuação, desenvolver ações que promovam e consolidem o diálogo intercultural, sendo este um dos objetivos do Projeto Ser+ Cidadão.

As atividades já realizadas, algumas em colaboração com o projeto A Escola e a Diversidade Cultural e entidades locais e nacionais, envolveram todos os alunos do 2.º e 3.º ciclo da Escola Básica D. Luís de Loureiro, bem como pais/Encarregados de Educação, professores e assistentes operacionais do Agrupamento.

Foram realizadas sessões formativas na área da interculturalidade e da história e cultura ciganas, em parceria com diversas instituições (Universidades do Minho e Universidade de Coimbra, Alto Comissariado para as Migrações, Câmara Municipal de Viseu, Associação Letras Nómadas, Rede Europeia Anti-Pobreza), para professores, assistentes operacionais, alunos e Pais/

⁵ Refira-se que, em Portugal, desde 1991, com a criação do Secretariado Coordenador dos Programas Multiculturais, no Ministério da Educação, mais tarde designado “Secretariado Entreculturas”, deu-se início a um trabalho regular na formação educativa de carácter intercultural, sendo este organismo também responsável por respostas pedagógicas que promoveram a equidade no acesso e sucesso de todos os alunos, bem como a divulgação da história e da cultura cigana.

Encarregados de Educação. Para além de proporcionarem conhecimento sobre outras culturas, constituíram-se como momentos de reflexão sobre atitudes e comportamentos que não favorecem a inclusão social dos cidadãos portugueses de etnia cigana, desconstruindo preconceitos e estereótipos, promovendo o diálogo intercultural e formando para a cidadania ativa e comprometida. A formação de comunidade escolar no âmbito da educação intercultural parece ser essencial para a mudança de atitudes face ao Outro diferente, para a valorização da diversidade cultural e para criação de uma escola verdadeiramente inclusiva (Araújo, 2008; Martins, 2007; Pereira, 2008).

De modo a sensibilizar os alunos de etnia cigana para a importância da escolarização, promoveu-se também a divulgação do projeto Opré Chavalé, um projeto promovido pela Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres, em parceria com a Associação Letras Nómadas, e o encontro com alunos ciganos que frequentam o Ensino Superior.

A biblioteca D. Luís de Loureiro realizou ainda, em articulação curricular, duas atividades: “Celebrar a Diversidade Cultural” e “Encontrar o Outro nos livros”. A atividade “Celebrar a Diversidade Cultural”, realizada em parceria com os professores de Educação Moral Religiosa Católica e Formação Cívica e teve como objetivos principais promover a reflexão conjunta sobre a riqueza da diversidade cultural e o conhecimento de aspetos de outras culturas (entre outras, a cultura cigana). A atividade “Encontrar o Outro nos livros”, concretizada em articulação com Formação Cívica, partiu do texto literário e visou desconstruir preconceitos/estereótipos e promover o diálogo positivo entre diferentes grupos culturais, a partir da leitura de textos literários de potencial receção infantil e juvenil.

Na Escola Básica D. Luís de Loureiro, comemorou-se ainda o Dia Internacional do Cigano, através da realização de exposições, divulgação de gastronomia da comunidade cigana e de um Alfabeto da Interculturalidade, realizado em colaboração com a Rede Europeia Anti-Pobreza, no âmbito da comemoração da Semana da Interculturalidade. Nos últimos anos letivos, realizaram-se também workshops sobre Danças do Mundo, tentando, por esta via, a divulgação e a valorização das manifestações artísticas de diversas culturas. Os alunos das turmas de curso vocacional, maioritariamente de etnia cigana, tiveram ainda oportunidade de conhecer espaços culturais da cidade (museus, biblioteca municipal...) e conhecer as valências de espaços como a Loja do Cidadão e outros.

Para aferir o impacto destes projetos, procurou-se recolher um conjunto de indicadores que colocassem em evidência as mudanças operadas na assiduidade dos alunos, no seu aproveitamento escolar, na melhoria das competências leitoras, na sua relação com a escola e nas suas expectativas de futuro. O presente artigo tem então como objetivo principal analisar os dados obtidos e refletir sobre o impacto dos projetos A Escola e a Diversidade Cultural e

Ser+ Cidadão em alunos de etnia cigana do 2.º e 3.º ciclos do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique.

2. Metodologia

Participaram neste estudo os alunos de etnia cigana que frequentam o 2.º e 3.º ciclo na Escola Básica D. Luís de Loureiro (N=41), na sua maioria raparigas. Nestes alunos, com idades entre os 11 e os 18 anos (média de 15 anos), regista-se uma taxa elevada de casos com duas ou mais retenções e com situações de abandono no percurso anterior (cf. tabela 1).

Tabela 1
Caracterização dos alunos participantes no estudo

		N	%
Sexo	Masculino	17	41,5
	Feminino	24	58,5
Ano	5º	15	36,6
	6º	8	19,5
	7º	3	7,3
	8º	4	9,8
	Vocacional	11	26,8
Nº de reprovacões	1	5	13,2
	2	12	31,6
	3	8	21,1
	4	4	10,5
	5	3	7,9
	6	3	7,9
	8	2	5,3
	9	1	2,6
	Abandono anterior	Não	28
Sim		11	28,2

Para a recolha de dados relativos ao percurso escolar e assiduidade recorreu-se à análise das atas de conselhos de turma, dos resultados escolares, da estatística da assiduidade e dos relatórios elaborados pelos intervenientes nos projetos acima referidos. Para recolha de indicadores relativos às opiniões dos alunos em relação à forma como se sentiram na escola neste ano letivo, as atividades preferidas realizadas em contexto de sala de aula, a importância que atribuem à leitura e os seus hábitos leitores, bem como as suas aspirações pessoais, foi aplicado, no final do ano letivo 2015/2016, um inquérito por questionário

composto por questões fechadas e uma questão aberta sobre a profissão desejada para o futuro. Responderam a este questionário 25 alunos de etnia cigana. A evolução operada nas competências leitoras foi avaliada com recurso a dois instrumentos: o Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura “O Rei” (Carvalho, 2010), e a um Teste de Compreensão da Leitura, criado para o efeito pelo Serviço de Psicologia do Agrupamento, em colaboração com a biblioteca D. Luís de Loureiro, que utiliza uma variante da metodologia Close. A primeira avaliação aconteceu em outubro de 2015, tendo-se repetido o procedimento, como já referido, em maio de 2016, a 25 alunos de etnia cigana. A avaliação não foi realizada aos alunos com CEI nem a alguns alunos com assiduidade irregular.

3. Resultados

3.1. Da assiduidade

A análise dos resultados permite constatar uma evidente melhoria no que diz respeito ao absentismo e abandono escolar. Na Escola D. Luís de Loureiro, a percentagem relativa ao abandono tem diminuído de forma significativa nos últimos quatro anos letivos, como se pode verificar no gráfico seguinte.

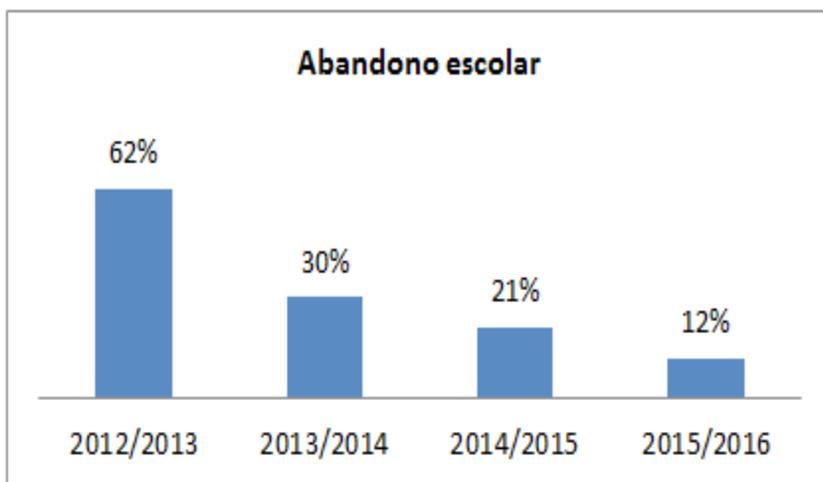


Ilustração 1- Gráfico da distribuição do abandono escolar desde 2012/2013

Com efeito, passou-se de uma percentagem de 62% de alunos em abandono escolar, no ano letivo 2012/2013, para 12% no ano letivo 2015/2016. Para este resultado, muito têm contribuído as parcerias estabelecidas pelo Agrupamento com a Segurança Social e a Cáritas Diocesana de Viseu, mais especificamente com a Equipa do RSI, que, de uma forma constante, investiram no controlo da assiduidade dos alunos e na intervenção conjunta com as famílias. O facto de uma parte dos Pais/Encarregados de Educação (18 em 38 indivíduos, ou seja, quinze pais e três mães) ter frequentado o Curso EFA contribuiu também para esta evolução, uma vez que se estabeleceu uma relação de maior confiança entre a escola e as famílias.

O Agrupamento colocou, no âmbito do contrato de autonomia, um mediador a tempo inteiro na Escola D. Luís de Loureiro que estabelece a ligação com as famílias ciganas servidas pela escola, através de contactos regulares com os encarregados de educação visando, fundamentalmente, a assiduidade dos alunos. Neste contexto, o apoio do programa *ViseuEduca*, da Câmara Municipal de Viseu, permitiu também a colocação de uma assistente social e uma psicóloga que realizaram acompanhamento aos alunos e respetivas famílias.

No que se refere ao absentismo, os valores são também indicadores de melhoria significativa, se considerarmos os últimos quatro anos letivos: reprovaram por excesso de faltas, em 2012/2013, 25% dos alunos; em 2013/2014, 12%; em 2014-2015, 19%; e, em 2015-2016, 9,8%.

Houve, em média, um aumento de faltas justificadas no ano 2015/2016 relativamente ao anterior, mas uma diminuição das faltas injustificadas. Esta diminuição verificada nas faltas injustificadas em 2015/2016 é estatisticamente significativa, $t(32) = 2,531$, $p = 0,016$. Regista-se, por parte das famílias, uma crescente preocupação com o cumprimento das regras da escola, nomeadamente no que se refere à justificação de faltas.

No que diz respeito ao aproveitamento escolar, em relação ao ano letivo anterior, verificou-se um maior número de aprovações, passando-se de 36% (2014/2015) para 53,7%.

Tabela 2

Situação escolar no ano letivo 2015/2016		
Abandono	5	12,2
Não transita	10	24,4
Reprovado por faltas	4	9,8
Transita	22	53,7
Total	41	100,0

Se analisarmos esta situação tendo por base o género, verificamos a existência de algumas assimetrias, já que o abandono é exclusivo das raparigas (100%) e é também nestas onde se verifica o maior número de casos de reprovação por excesso de faltas (75%). No sucesso também existem diferenças, pois a retenção é mais evidente nos rapazes (70% dos casos de retenção) e a transição predomina no sexo feminino (59,1%). Ou seja, quando as meninas vão à Escola conseguem, em geral, melhores taxas de transição que os rapazes, o que está em linha com os dados obtidos noutros países (Gamella, 2011).

Na Escola Básica D. Luís de Loureiro, estão matriculadas 24 meninas (11 delas no 3.º ciclo), mas são apenas 13 as alunas que a frequentam regularmente, estando cinco em abandono escolar, três alunas reprovaram por excesso de faltas e três estiveram de atestado médico, por maternidade recente, no ano letivo 2015/2016. No entanto, apesar de tudo, esta situação é muito positiva, porque é reveladora de uma evolução significativa nos últimos anos letivos, fruto da confiança que as famílias ciganas já depositam na escola. Claramente, parece haver desigualdade de oportunidades tendo em conta o género, no que se refere à promoção da escolarização, em Portugal como no resto da Europa (Casa-Nova, 2008; EUMC, 2006; Gamella, 2011; Mendes, 2005; Mendes et al., 2014).

Esta situação decorre, não só das responsabilidades domésticas atribuídas às meninas, como também das pressões comunitárias, da sua proteção e preservação no contexto dos valores da cultura cigana ou dos casamentos relativamente precoces, o que condiciona desenvolvimento de um projeto pessoal e profissional.

As meninas parecem gostar mais de frequentar a escola do que os rapazes (25% das meninas dizem que Gostam Muito ou Bastante e apenas 16,6% dos rapazes indica o mesmo). Acresce que a transição está associada, de forma significativa, ao gosto pela escola, $U = 29,000$, $p = 0,042$, já que 52,9% dos alunos que transitam referem gostar bastante ou muito da escola, enquanto, dos que não transitam, apenas um aluno refere gostar da escola; em contrapartida, dos alunos que transitam, apenas um aluno menciona gostar pouco da escola e três alunos dos que não transitam afirmam não gostar nada da escola.

A escola é percebida como Muito Importante por 56% dos alunos e Importante por 28%, sendo interessante verificar que, apesar da maioria dos alunos (56%) não desejar prosseguir estudos para além do 9.º ano, dos que manifestam interesse por ingressar num curso superior, 83,3% são do sexo feminino. No entanto, a profissão desejada pela globalidade dos alunos não exige formação superior: 47,1% dos rapazes gostaria de ser mecânico e 25% das meninas deseja ser cabeleireira. Apenas um dos alunos refere que gostaria de ser feirante, a profissão da globalidade dos encarregados de educação, o que não deixa de ser significativo, neste contexto.

3.2. Da melhoria das competências leitoras

A grande maioria dos alunos reconhece uma elevada importância da leitura para o seu futuro (68% referem que é Importante ou Muito importante), havendo apenas um aluno a referir que tem pouca importância. Nenhum dos inquiridos afirmou que a leitura não tem importância para o seu futuro. Estas respostas são muito semelhantes nos rapazes e nas raparigas, não havendo diferenças estatisticamente significativas.

Apesar de os alunos atribuírem importância à leitura, a frequência com que fazem leitura recreativa é baixa (a maioria refere que lê uma vez por mês), ou seja, para além da leitura que fazem na Escola, praticamente não exercitam a leitura de forma autónoma, sendo também relevante dizer que ela não parece ser necessária no seu dia a dia fora da Escola. Uma larga maioria dos alunos afirma preferir a realização de atividades interativas com os tablets, bem como a realização de leituras utilizando estes dispositivos móveis (72% dos alunos), comparativamente com o livro em papel, reforçando as opções tomadas no âmbito do Projeto *Ser+ Cidadão*, no que diz respeito à implementação de atividades de articulação curricular, diversificadas, interativas e mais motivadoras.

Apesar de tudo, de uma forma geral, os alunos que realizaram as duas medidas de leitura melhoraram da primeira para a segunda avaliação em todas as variáveis (Precisão leitora, Fluência e Compreensão), como mostra a tabela 3, tanto no caso dos alunos sem problemas significativos de aprendizagem (alunos sem NEE) como nos casos em que há implementação de medidas educativas especiais (alunos com NEE). As diferenças são estatisticamente significativas (valores do teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas com níveis de significância abaixo de 0,05) em todos os emparelhamentos, exceto na Compreensão no grupo dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais.

Para além disso, regista-se uma correlação negativa, ainda que fraca (inferior a 0,4), entre o total de faltas dadas ao longo do ano letivo e o desempenho na compreensão leitora.

Tabela 3
Desempenhos na leitura nos dois
momentos de avaliação nos alunos com e sem Necessidades Educativas
Especiais

	Alunos sem NEE (N= 18)				Alunos com NEE (N= 7)			
	M	DP	Max	Min	M	DP	Max	Min
Precisão- 1ª avaliação	95,9	2,5	99,6	90,5	94,1	2,26	96,8	90,5
Precisão- 2ª avaliação	96,8	2,9	100,0	87,6	96,4	1,68	98,6	93,4
Fluência- 1ª avaliação	118,7	27,3	154,5	72,7	97,5	31,00	134,5	54,0
Fluência- 2ª avaliação	124,7	33,7	173,8	44,7	109,3	29,01	143,3	70,3
Compreensão - 1ª avaliação	14,2	6,3	23,0	2,0	6,2	4,07	10,0	1,0
Compreensão - 2ª avaliação	16,0	6,5	28,0	7,0	12,0	5,33	18,0	4,0

Legenda: NEE- Necessidades Educativas Especiais, M- Média, DP- Desvio Padrão, Max- Máximo, Min-Mínimo

3.3. Da interculturalidade

Na ENICC, refere-se, de uma forma clara, a necessidade de se ultrapassar a desconfiança mútua existente entre a comunidade maioritária e a minoria cigana, sendo necessário alterar representações negativas cristalizadas que dificultam, como comprovam numerosos estudos, a integração dos cidadãos ciganos na sociedade portuguesa (Bastos, 2012; Costa, 1995; Marques, 2013, Mendes, 2013; Nicolau, 2010; Silva e Silva, 2011).

Os projetos em causa neste artigo investiram na promoção do combate à discriminação e na sensibilização da comunidade educativa, divulgando-se e valorizando-se a cultura cigana por um lado, e, por outro, desconstruindo-se os preconceitos que dificultam a aproximação entre alunos ciganos e não-ciganos, tendo os mesmos contribuído para o desenvolvimento de atitudes de respeito pela diferença cultural. Visou-se proporcionar aos alunos o encontro com a diversidade cultural, mas na linha de reflexão de Cabecinhas e Cunha (2008: 9) que afirmam que o diálogo com o Outro vai muito além de uma certa dimensão “folclórica”, implicando transformação recíproca.

As ações de formação envolveram pais/encarregados de educação, professores, assistentes operacionais e alunos, numa tentativa de comprometer toda a comunidade educativa em redor desta problemática. A formação de professores na área da interculturalidade é crucial (Araújo, 2008; Pereira, 2008), bem como as ações realizadas com os alunos, em articulação com

diferentes disciplinas. Com a implementação destes projetos, promoveu-se o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos e contribui-se para quebrar o que Bastos (2012: 362) designa por “círculo vicioso da ciganofobia”.

Na comunidade educativa, parece haver já alteração de atitudes e disponibilidade para acolher estes cidadãos, visível na forma como as empresas da região receberam os alunos das turmas de curso vocacional, no âmbito da prática simulada – formação em contexto real de trabalho, no final do ano letivo.

A maioria dos alunos ciganos inquiridos (22 alunos) indica que se sentiu Muito melhor ou Melhor na Escola no presente ano letivo, havendo apenas dois alunos que sentiram na mesma e uma aluna um pouco pior (neste caso, uma aluna em situação de abandono que regressou à escola no 3.º período, coagida pelo Ministério Público).

Existe também uma correlação forte, positiva e significativa entre a forma como o aluno se sente na Escola no presente ano e o seu gosto pela Escola em geral ($r_s = 0,657$), ou seja, quanto melhor o aluno se sentiu na Escola neste ano letivo, mais gosta da Escola, o que nos parece fundamental para a motivação, a atitude em geral e, em última instância, para o sucesso escolar destes alunos.

Conclusão

Neste momento, e tendo em conta o percurso efetuado pelo Agrupamento nos últimos anos letivos com vista à promoção do sucesso escolar e à inclusão dos alunos de etnia cigana, cremos que, no futuro próximo, continuaremos a ser confrontados com alguns desafios. Entre eles está a frequência de três anos do ensino pré-escolar por parte de todas as crianças, o que permitirá, desde logo, o desenvolvimento de requisitos e competências pré-leitoras que diminuirão o fosso entre estas crianças e as crianças da sociedade maioritária à entrada no 1.º ciclo do Ensino Básico. Refira-se que se regista ainda a entrada no 1.º CEB de crianças que nunca frequentaram o jardim de infância ou que o fizeram de modo muito irregular.

O investimento na promoção do gosto pela leitura desde a mais tenra idade terá que ser assegurado, de forma consistente, com estas crianças, bem como o desenvolvimento efetivo das competências leitoras nos primeiros anos de escolaridade, já que este parece ser motor de promoção do gosto pela escola e da sua valorização.

Garantir que todos os alunos frequentam a escola de forma assídua é outro dos desafios, uma vez que ficou demonstrada a sua importância para que o sucesso escolar efetivamente aconteça. A continuidade da parceria estabelecida com a Segurança Social e a Cáritas Diocesana contribuirá, seguramente, para

continuar a assegurar a frequência que se deseja cada vez mais regular por parte destes alunos.

O abandono escolar por parte das meninas ciganas é também uma preocupação do Agrupamento, tendo-se verificado, nos últimos anos letivos, evoluções significativas nesta matéria, como se comprovou. Como concluem Grañeras e Laguna (2010: 87), esta situação origina o que os autores denominam de “tripla exclusão social” da mulher cigana no acesso ao mercado laboral pelo facto de ser mulher, cigana e sem estudos.

A criação de percursos curriculares alternativos ou turmas de curso vocacional tem sido, para o Agrupamento, a forma, transitória, de lidar com situações complexas de abandono e insucesso, mas não é a solução que desejamos, pois sabemos que constituem “ofertas educativas de segunda oportunidade” (Casa-Nova, 2008: 48). A curto prazo, prevê-se a integração de todos os alunos de etnia cigana nas turmas de percurso regular, porque estamos conscientes de que estas ofertas formativas alternativas podem comprometer o acesso ao “conhecimento poderoso”, como o designa Young (2010).

O Agrupamento continuará a investir na alfabetização dos pais/ Encarregados de Educação e na sensibilização para a valorização da escolarização, enquanto oportunidade de formação profissional e de inserção no mercado de trabalho, possibilidade de enriquecimento cultural e meio de mobilidade social. A continuidade no trabalho de aproximação das famílias ciganas à escola, através da mediação e da consolidação de relações de confiança, é outro dos desafios emergentes. Esta relação de proximidade com os professores, de modo particular com os diretores de turma, parece conduzir à frequência e certificação escolar e assegurar mais probabilidades de garantir trajetórias escolares de sucesso por parte dos alunos ciganos (Casa-Nova, 2008; Grañeras e Laguna, 2010; Guerra, 2012; Ramos, 2011; Reis, 2010).

É também essencial que a escola continue a procurar (novas) abordagens pedagógicas que se apoiem na experiência e nas vivências destes alunos, com vista ao seu sucesso escolar (Martins, 2007; Mendes, 2005; Mendes et al., 2014). Não nos podemos esquecer que a questão da desmotivação dos alunos de etnia cigana face às atividades escolares é complexa e parece estar muito relacionada com o habitus étnico, com a inexistência de um habitus primário concordante com as exigências metodológicas e normativas da escola, com os processos de organização pedagógica em sala de aula, com o facto de a escola ser configurada para uma determinada cultura (a dominante), com a desqualificação dos conhecimentos da cultura cigana em relação à escola tida como legítima, com o facto de a escola ser percebida enquanto sistema burocrático-formal diferente dos espaços de educação familiar e do grupo étnico (Casa-Nova, 2008; Mendes, 2005).

No entanto, os indicadores relativos ao gosto pela escola nos nossos alunos, à atitude positiva perante a mesma e à melhoria do seu bem-estar na

escola mostram que estamos a caminhar no bom sentido, sendo correta a aposta nestes projetos. A intervenção formativa realizada, visando desconstruir preconceitos e estereótipos e dar a conhecer a cultura cigana, parece ser fundamental para a valorização da diferença e para a aproximação entre todos os elementos da comunidade educativa⁶.

Finalmente, há que continuar a investir na divulgação de percursos de sucesso escolar de alunos de etnia cigana, para alargar os horizontes destes alunos e fazê-los reconhecer a importância da escolarização na criação de um projeto pessoal e profissional que possa conduzir à mobilidade social. As trajetórias de sucesso de estudantes de etnia cigana confirmam o valor da escola enquanto construtora de oportunidades de vida, de realização pessoal e profissional e de emancipação social (Bereményi e Carrasco, 2016; Gamella, 2011; Grañeras e Laguna, 2010).

Em suma, pelo exposto, os projetos A Escola e a Diversidade Cultural e Ser+ Cidadão parecem ter um impacto positivo na assiduidade dos alunos ciganos e no seu sucesso escolar, bem como na formação para a cidadania global de todos os alunos e agentes educativos envolvidos. Não temos a pretensão de generalizar as conclusões apresentadas a outras realidades diferentes da nossa, constituindo os projetos expostos formas de o Agrupamento encontrar respostas que possam, efetivamente, contribuir para o empoderamento destes cidadãos, visando a “sua inclusão emancipatória” (Casa-Nova, 2013: 144).

Referências

- ARAÚJO, Sónia Almeida (2008), Contributos para uma Educação para a Cidadania- professores e alunos em contexto intercultural, Tese de Mestrado em Relações Interculturais, Lisboa, Universidade Aberta.
- BAPTISTA, Isabel (2011), Portugal Promoting Social Inclusion of Roma, [Online], Disponível em www.peer-review-social-inclusion.eu, [Consultado em 20/06/2016].
- BASTOS, José Gabriel (2012), A questão cigana: ciganos e ciganofobia em Portugal, in José Gabriel Bastos (Ed.), Portugueses ciganos e ciganofobia em Portugal, Lisboa, Colibri/CEMME-CRIA, 337–382.
- BEREMÉNYI, Bálint Ábel; CARRASCO, Silvia (2016), Bittersweet success. The impact of academic achievement among the Spanish Roma after a decade of Roma inclusion, in Springer (Ed.), Second International Handbook of Urban Education, New York: William T. Pink, George W. Noblit.
- CABECINHAS, Rosa; CUNHA, Luís (2008), Da importância do diálogo ao desafio da interculturalidade, in Rosa Cabecinhas & Luís Cunha (Eds.), Comunicação Intercultural: perspetivas, dilemas, desafios. Atas da Conferência Internacional Comunicação Intercultural, Porto, Campo das Letras, 7–12.

6 Em novembro de 2016, foi atribuído ao Agrupamento o distintivo Selo de Escola Intercultural. Esta iniciativa da Direção Geral de Educação e do Alto Comissariado para as Migrações distingue as Escolas que se destacam no desenvolvimento de projetos que promovem o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos/as.

- CARVALHO, Anabela (2010), *Teste de Avaliação da Fluência e da Precisão da Leitura - O Rei*, Vila Nova de Gaia, Edipsico.
- CASA-NOVA, Maria José (2006), A relação dos ciganos com a Escola Pública : Contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interações*, 182(2), 155–182.
- CASA-NOVA, Maria José (2008), Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública. *Minorias*, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Segurança Social, 7-56.
- CASA-NOVA, Maria José (2013), Direitos Humanos : da sua possibilidade teórica à sua (im) possibilidade prática numa era de naturalização das desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 139–157.
- CORTESÃO, Luíza (1995), Reflexões críticas sobre a educação de crianças ciganas, in *O povo cigano: cidadãos na sombra*, Porto, Edições Afrontamento, 27-36.
- CORTESÃO, Luíza; STOER, Stephen; CASA-NOVA, Maria José; TRINDADE, Rui (2005), *Pontes para outras viagens – Escola e comunidade cigana: representações recíprocas*, Lisboa, ACIME.
- COSTA, Eduardo Maia (1995), Os ciganos em Portugal - breve história de uma exclusão, in *O povo cigano: cidadãos na sombra*, Porto, Edições Afrontamento, 13–20.
- EUMC, (2006), *Roma and Travellers in Public Education*, [Online], Disponível em <https://doi.org/17.11.2010>, [Consultado em 20/06/2016].
- GAMELLA, Juan (2011), *Historias de éxito. Modelo para reducir el abandono de la adolescencia gitana*, Madrid, Ministerio de Educación.
- GIMÉNEZ, Sara; Sáez, Javier (2013), *Discrimination of Roma Communities. Spain National Report*, [Online], Disponível em http://www.gitanos.org/upload/16/68/Discrimination_of_Roma_National_Report_SPAIN_Net_Kard.pdf, [Consultado em 20/06/2016].
- GRAÑERAS, Montserrat; Laguna, António Parras (2010), *Gitanos de los mercadillos a la escuela y del Instituto ao futuro*, Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GUERRA, Cláudia Espiguiha (2012), *Jovens Ciganos olhando para o Futuro: perspectivas sobre expetativas, escola, recursos e necessidades*. Tese de Mestrado em Psicologia, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.
- IFLA/UNESCO, (2009), *The IFLA Multicultural library manifesto: the Multicultural library – a gateway to a cultural diverse society in dialogue*, [Online], Disponível em <http://www.ifla.org/publications/iflaunesco-multicultural-library-manifesto>, [Consultado em 20/06/2016].
- LIÉGEOIS, Jean Pierre (2001), *Minoria e escolarização: o rumo cigano*, Lisboa, Secretariado Entreculturas.
- MARTINS, Lina Susana T. Rodrigues (2007), *Um olhar sobre o (In) sucesso escolar na diversidade cultural - estudo de caso*, Tese de Mestrado em Relações Interculturais, Lisboa, Universidade Aberta.
- MENDES, Maria Manuela (2005), *Nós, os Ciganos e os Outros: etnicidade e exclusão social*, Lisboa, Livros Horizonte.
- MENDES, Maria Manuela (2013), *Discriminação percebida e sentida pelos ciganos da área metropolitana de Lisboa*, in *Ciganos Portugueses Olhares Plurais e Novos Desafios Numa Sociedade em Transição*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, 133–164.
- MENDES, Manuela; MAGANO, Olga; Candeias, Pedro. (2014), *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*, Lisboa, ACM.
- NICOLAU, Lurdes Fernando (2010), *Ciganos e Não ciganos em Trás-Os-Montes: investigação de um impasse inter-étnico*, Tese de Doutoramento em Ciências Sociais, Vila Real, Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro.
- PEREIRA, Jorge Manuel Marques (2008), *Inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas*. Tese de Mestrado em Geografia - Educação e Desenvolvimento, Lisboa, Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa.

- PRESIDENCIA DO CONSELHO DE MINISTROS, (2013), Resolução do Conselho de Ministros no2/2011. Diário Da República, 1.a Série - N.º 8, 1–2.
- RAMOS, Cristina Maria da Silva Gomes (2011), A integração de alunos de etnia cigana na escola: estudo de caso. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- REIS, Maria Pires (2010), Relação escola-família e integração escolar de crianças ciganas, Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SILVA, Manuel Carlos; SILVA, Susana (2011), Etnicidade, subclasse e exclusão social: uma comunidade cigana em Oleiros-Vila Verde - noroeste de Portugal, *Revista Latina de Sociologia*, 209–223.
- UNESCO (2002), Declaração universal sobre a diversidade cultural. Unesco, 1–7, [Online], Disponível em <https://doi.org/CLT.2002/WS/9>, [Consultado em 28/05/2016].
- UNICEF (2011), The Right of Roma Children to Education, [Online], Disponível em http://www.unicef.org/ceecis/UNICEF_ROE_Roma_Position_Paper_Web.pdf, [Consultado em 28/05/2016]
- YOUNG, Michael (2010), Educational policies for a knowledge society: reflections from a sociology of knowledge perspective, Keynote Lecture, [Online], Disponível em <http://www.goete.eu/news/events/101-reflection-keynote-lecture-at-the-goete-kick-off-meeting-by-michael-young>, [Consultado em 28/05/2016].

Complexidades no percurso escolar das crianças ciganas: relatos de pais e professores

LURDES FERNANDES NICOLAU*

CRIA (Centro em Rede de Investigação em Antropologia)

Resumo

A escolarização das crianças ciganas no nordeste transmontano está em consonância com a realidade que se verifica a nível nacional, com altas taxas de abandono e insucesso escolar e a grande maioria dos alunos a frequentar o 1º Ciclo, decrescendo a matrícula, de forma acentuada, em relação aos outros níveis de ensino.

O presente trabalho assenta numa metodologia essencialmente qualitativa, tendo-se realizado um vasto trabalho de campo recorrendo-se à observação direta e entrevistas à população cigana e não cigana, em diferentes contextos do meio rural e urbano.

Professores e pais de etnia cigana reportaram as principais dificuldades destas crianças na escola, mencionando vários fatores que contribuem para o abandono e insucesso escolar das mesmas.

Palavras-chave: crianças ciganas, escolarização, insucesso, discriminação.

Abstract

Complexities in the education path of Roma children: reports from parents and teachers

The schooling of Roma children in the northeast of Portugal is in line with the reality that exists at a national level, with high dropout rates and school failure, and the vast majority of students attending primary school, with a sharp decrease in enrolment in relation to other levels of education.

* Lurdes Fernandes Nicolau, Centro em Rede de Investigação em Antropologia (CRIA),
Email: lurdesnicolau@hotmail.com

The methodology used in this work was essentially qualitative, with direct observation and interviews with Roma and non-Roma population, in both rural and urban areas.

Teachers and Roma parents reported the main difficulties of these children at school, mentioning several factors that contribute to the dropout and failure thereof.

Keywords: roma children, education, failure, discrimination.

Résumé

Complexités dans le parcours scolaire des enfants Roms : témoignages des parents et des enseignants

La scolarisation des enfants Roms à l'intérieur nord du Portugal est une situation similaire à celle qui existe à l'échelle nationale, avec un haut niveau d'abandon et d'échec scolaire, la grande majorité des élèves suivant le premier cycle de l'éducation de base et un faible numéro d'inscriptions dans les autres niveaux d'enseignement.

Cette étude repose sur une méthodologie essentiellement qualitative par laquelle un vaste travail de terrain a été mené au moyen d'entretiens et de l'observation directe de la population Rom et non-Rom, dans différents contextes du milieu rural et urbain.

Les enseignants et les parents des enfants Roms ont signalé les principales difficultés rencontrées par ces enfants à l'école, indiquant plusieurs facteurs qui contribuent à leur abandon et échec scolaire.

Mots-clés : enfants Roms, scolarisation, échec, discrimination.

Introdução

A escolarização das crianças ciganas tem décadas de atraso em relação à restante população uma vez que se iniciou, sobretudo, a partir da década de 70 do século anterior. Os fatores que contribuíram para a sua crescente escolarização, como refere Bastos, são de ordem variada tais como a mudança de mentalidades posterior à revolução de 1974, associada à sedentarização em curso, ao posterior alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos e o estabelecimento de um Rendimento Mínimo Garantido para os mais pobres, o qual fica dependente de as crianças irem à escola (Bastos, 2007: 7).

Na perspetiva de Ogbu, a escola contribui, de forma intencional ou não, para os problemas académicos das crianças de minorias, uma vez que opera de acordo com as normas da sociedade dominante (Ogbu, 1987: 319).

O mesmo autor refere que sempre foram os fatores dentro das escolas e das salas de aula os que influenciaram as crianças das minorias na sua atuação académica e que os professores e diretores têm baixas expectativas (Ibidem).

Em Portugal vários estudos indicam que os ciganos são alvo de constantes atitudes racistas e de marginalização social (Faísca e Jesuíno, 2006; Bastos, Correia e Rodrigues, 2007; ERRC/Númena, 2007; Silva, Sobral e Ramos, 2012; Marques, 2013; Magano, 2015), verificando-se no contexto escolar uma discriminação sistemática (Mendes, 2015).

O fracasso destes alunos está associado, segundo Abajo, a aspetos i) psicológicos, com capacidades ou motivações menos desenvolvidas ou muito diferentes, como por exemplo: - “Só têm inteligência prática”; ii) sociológicos, teorias sociológicas da reprodução social: condições de alimentação e sanidade precárias, habitações pouco apetrechadas para estudar; falta de hábitos e estímulos de leitura e escolares na família ou necessidade de colaborar no sustento da família; iii) culturais, como a diferença entre a cultura familiar cigana e a escolar; iv) linguísticas, pois, o meio familiar e social de onde procedem tem um código linguístico restrito: só conhece a linguagem vulgar, vocabulário escasso, sintaxe e fonética incorreta, não familiarizado com a linguagem culta ou formal usada nos livros e na escola (Abajo, 1995: 139-140).

O presente texto é parte integrante de um capítulo do trabalho de investigação efetuado para a tese de doutoramento acerca dos ciganos de Trás-os-Montes¹ e tem como objetivo apresentar a situação escolar das crianças ciganas nesta região.

A metodologia usada neste estudo foi essencialmente de carácter qualitativo, tendo-se efetuado uma vasta pesquisa documental, da bibliografia relacionada com esta temática e nos arquivos locais; observação direta e participante, que decorreu durante um ano em três bairros da cidade de Bragança e meio ano em seis aldeias do concelho², de forma alternada e entrevistas semidiretas à população cigana e não cigana tendo-se realizado um total de setenta e cinco. Destas, trinta foram feitas a indivíduos ciganos, quatro a caldeireiros/latoeiros³ e quarenta e uma a não ciganos, das quais treze a professores⁴ e as restantes a diferentes pessoas como presidentes de junta, párocos, patrões ou vizinhos.

Para além do conhecimento da situação escolar das crianças ciganas nesta região do país apresentaremos os relatos de professores e pais de etnia cigana que nos levam a compreender quais as principais dificuldades que estes alunos enfrentam na escola e os motivos que, na perspetiva de ambos, conduzem ao abandono e insucesso escolar.

1 Nicolau, Lurdes (2010), Ciganos e não ciganos em Trás-os-Montes: investigação de um impasse inter-étnico, Chaves, UTAD, Tese de Doutoramento em Ciências Sociais.

2 A escolha dos bairros e das aldeias teve em conta o facto de aí residirem um número significativo de famílias de etnia cigana. Para informação mais detalhada consultar Nicolau, 2010, capítulo 2.

3 Para informação detalhada acerca dos caldeireiros/latoeiros ver Nicolau, 2010, capítulo 5.

4 Onze professores do 1º Ciclo e dois educadores de infância.

1. Situação escolar das crianças ciganas no concelho de Bragança

No início de 1997/1998, o distrito de Bragança colocava-se em quinto lugar nos distritos com mais população estudantil cigana, com trezentos e noventa e oito alunos matriculados, que representavam 6,7% do total de alunos do distrito. Antecedia-lhe os distritos de Lisboa, Setúbal, Porto e Faro com 1470 (24,8%); seiscentos e vinte (19,4%); quinhentos e trinta e sete (9,1%) e quatrocentos e oitenta e dois alunos (8,1%), respetivamente (Bastos e Bastos, 1999: 141).

Do número de crianças ciganas matriculadas no distrito de Bragança, nesse ano letivo, trezentos e trinta e seis pertenciam ao 1º Ciclo, quarenta e um ao 2º Ciclo, treze ao 3º Ciclo e um ao Ensino Secundário (Ibidem).

No que diz respeito ao concelho de Bragança, no ano letivo 2005/2006, frequentavam a escola cento e quarenta e uma crianças de etnia cigana, repartidas pelos diferentes níveis de ensino.

Quadro 1
Alunos de etnia cigana escolarizados segundo o nível de ensino, no concelho de Bragança, 2005/2006

Pré-Escolar	Ensino Básico			Ensino Secundário	Ensino Profissional	Ensino Superior	Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo				
13	84	18	19	3	2	2	141

FONTE: Nicolau, 2010: 249.

Em relação à Educação Pré-Escolar, apenas dois alunos frequentavam o Jardim-de-infância na cidade⁵ encontrando-se os restantes em diferentes aldeias do meio rural.

No 1º Ciclo, dos oitenta e quatro alunos matriculados, trinta e oito (45,2%) frequentavam a escola no meio rural e quarenta e seis na cidade (54,8%). Neste nível de ensino a frequência era, claramente, a mais elevada, o que parece apontar para uma “mentalidade orientada genericamente para a obtenção da 4ª classe” (Bastos, 2007: 8).

Na passagem para o 2º e 3º Ciclos e restantes níveis de ensino caía drasticamente o número de crianças de etnia cigana que continuava a

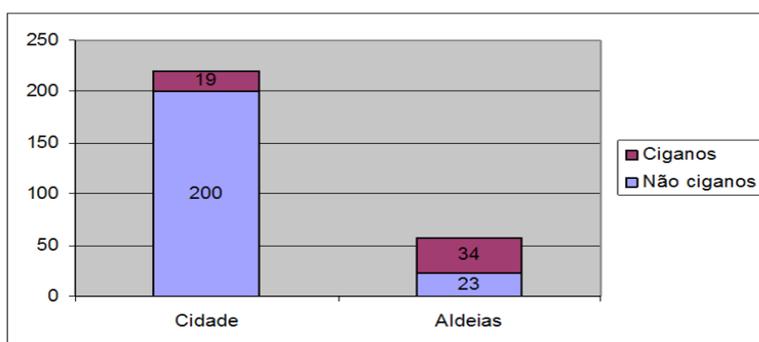
⁵ Tratava-se de dois irmãos. No ano letivo 2008/2009 a situação alterou-se verificando-se um aumento para um total de nove crianças, nalguns casos provocado pelo facto dos pais (ambos) frequentarem cursos de formação em regime diurno, assim como os familiares mais próximos. Em 2009/2010 mantêm-se as matrículas, quer por iniciativa dos próprios, quer devido a ações contratualizadas nos Programas de Inserção no âmbito da medida de RSI.

frequentar a escola. Quanto aos alunos que frequentavam o Ensino Secundário, tratava-se de jovens inseridos em cursos profissionais, equivalentes ao 10º ano, provenientes da Casa de Trabalho Dr. Oliveira Salazar. Esta instituição, por ordem dos tribunais, acolhe crianças do sexo masculino, oriundas de todo o distrito, que se encontram em situação de risco.

No Ensino Superior encontravam-se dois alunos, ambos na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, uma a frequentar o curso de Educadores de Infância e o outro, o curso de Professores do Ensino Básico, variante de Educação Física.

As crianças ciganas a frequentar o 1º Ciclo, nas localidades onde se desenvolveu o trabalho empírico eram cinquenta e três, das quais dezanove provenientes da cidade (três bairros) e trinta e quatro do meio rural (seis aldeias).

Gráfico 1
População escolar das localidades estudadas, 2005/2006



FONTE: Nicolau, 2010: 252.

Os estabelecimentos de ensino situados nas proximidades dos bairros onde decorreu o trabalho de campo na cidade eram dois, sendo que, neste contexto, os alunos de etnia cigana representavam 8,7% da população escolar.

No meio rural o número de crianças ciganas a frequentar a escola era, claramente, superior à população escolar não cigana. Este facto deve-se à escassa população jovem não cigana a residir nas aldeias devido, entre outros motivos, à saída dos seus habitantes para o estrangeiro e para os centros urbanos do nosso país. Na atualidade a grande maioria da população é idosa, à exceção das famílias ciganas aí residentes, com altas taxas de população jovem e poucos idosos⁶.

⁶ Para um conhecimento exato ver Nicolau, 2010 onde se encontra uma caracterização do meio local, bem como da população cigana e não cigana.

No quadro seguinte podemos observar o número de alunos de etnia cigana, de acordo com o ano de escolaridade que frequentava.

Quadro 2
Alunos de etnia cigana das localidades estudadas,
segundo o ano de escolaridade, 2005/2006

Ano escolaridade Localidade	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total
Bairro Encosta	2	4	-	2	8
Bairro Horizonte	3	3	3	-	9
Bairro do Largo	1	1	-	-	2
Serrania	-	1	-	1	2
Penedo	2	4	-	2	8
Ribeira	2	3	3	-	8
Freixo	1	-	1	1	3
Fonte	1	1	1	1	4
Souto	4	-	4	1	9
TOTAL	16	17	12	8	53

FONTE: Nicolau, 2010: 256.

Assim, verifica-se que no 1º e 2º anos se concentra o maior número de alunos reduzindo, de forma significativa, quando se trata do 3º e para metade no 4º ano de escolaridade.

Não podemos afirmar que os dados expostos apontem para um indício de abandono escolar nos anos mais avançados, porque seria necessário uma informação mais exaustiva de diferentes anos letivos, o que não possuímos.

O quadro abaixo reporta-nos para o género dos alunos que fizeram parte do nosso objeto de estudo e o ano de escolaridade em que os mesmos se encontravam matriculados, por considerarmos que este aspeto pode ser relevante, quando se trata da população cigana.

Quadro3
Alunos de etnia cigana, por género, 2005/2006

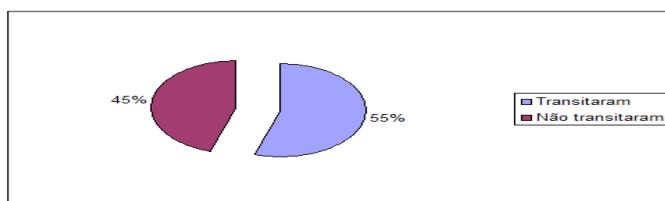
Ano escolaridade	Sexo	
	Masculino	Feminino
1º ano	9	7
2º ano	10	7
3º ano	6	6
4º ano	1	7
Total	26	27

FONTE: Nicolau, 2010: 257.

Pelo geral constata-se uma grande proximidade relativamente ao número de crianças do sexo masculino e feminino, no entanto devemos salientar a disparidade existente no 4º ano, onde a percentagem de raparigas é claramente superior. Algumas destas raparigas foram sujeitas a sucessivas retenções, encontrando-se no 1º Ciclo com a idade de doze, treze, catorze ou quinze anos. Na nossa opinião, o facto da escola se encontrar nas proximidades da residência permite uma vigilância sobre as mesmas e a sua permanência, pois tal como alguns estudos indicam é na mudança de ciclo que se produzem as maiores taxas de abandono (Bastos e Bastos, 1999; Bastos, Correia e Rodrigues, 2007; Nicolau, 2010).

No que diz respeito ao aproveitamento escolar podemos observar, seguidamente, a percentagem de aprovações e retenções relativamente a estes alunos, no final do ano letivo 2005/2006.

Gráfico 2
Sucesso/insucesso escolar dos alunos de etnia cigana das localidades estudadas, 2005/2006⁷

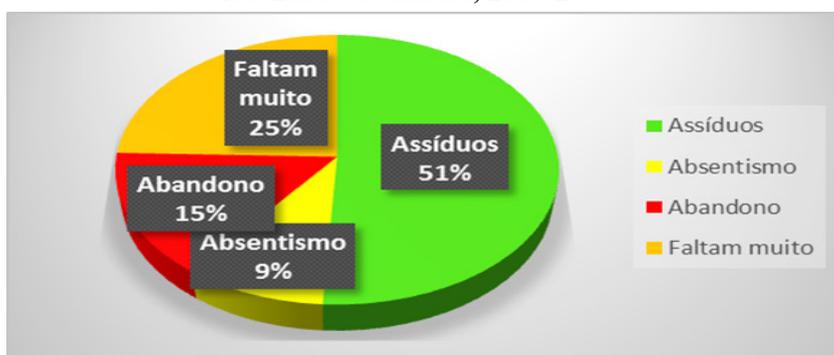


FONTE: Nicolau, 2010: 258.

⁷ A terminologia “Aprovado(a)” / “Não aprovado” utiliza-se no 4º ano, ou seja, em final de ciclo, sendo que nos restantes anos se usa “Transita” / “Não Transita”. Empregaremos a segunda, uma vez que não especificamos os anos.

De um total de cinquenta e três alunos de etnia cigana que frequentavam a escola nas localidades onde decorreu o trabalho empírico, vinte e quatro não transitaram de ano, correspondendo a 45,3%. Destes, onze (20,8%) não conseguiram alcançar um nível positivo nas suas aprendizagens e treze (24,5%) não foram avaliados por falta de elementos, porque oito (cerca de 15%) abandonaram a escola e cinco (cerca 9%) encontravam-se em situação de absentismo escolar.

Gráfico 3
Assiduidade dos alunos de etnia cigana das
localidades estudadas, 2005/2006



FONTE: Nicolau, 2010: 260.

Os dados demonstram que oito alunos (cerca de 15%) abandonaram a escola, desconhecendo-se o seu paradeiro; cinco (cerca de 9%) encontravam-se em situação de absentismo pois, de acordo com os registos de avaliação final, não frequentaram a escola num dos três períodos letivos e treze (cerca de 25%) ultrapassaram o limite de faltas permitido por lei⁸. Na continuação da análise dos dados recolhidos verifica-se que vinte e sete crianças (51%) tinham assiduidade regularizada ou seja, não ultrapassaram o número de faltas segundo a legislação em vigor, nesse ano letivo.

2. Os ciganos vistos pela escola

No entender dos docentes entrevistados a principal dificuldade que enfrentavam com os alunos de etnia cigana encontrava-se no fraco aproveitamento escolar, associado à falta de motivação e de acompanhamento por parte das famílias. A ausência da frequência da Educação Pré-Escolar também condicionava, na perspetiva dos mesmos, o desenvolvimento de um processo de aprendizagem com êxito.

⁸ Diário da República, 2ª série – Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, art.º 21.º.

Aproveitamento, coitadinhos! Não têm Pré, não é? Eles vêm para aqui para a escola a fazer a Pré, destreza manual. Eles andam quase o primeiro período todo e parte do segundo para aprender a adquirir destreza manual. Portanto, são muito pobrezinhos nesse aspeto mas depois, no segundo período, começam a recuperar e no terceiro, só que não é tempo suficiente para eles ficarem com uma aprendizagem como deve ser, não é? (M., 52 anos, professora, meio urbano).

Tem que se estar sempre a repetir. (...) Perde-se, porque depois nunca fazem os deveres de casa! Não são estimulados em casa. A família não ajuda rigorosamente em nada e é uma pena, porque a aprendizagem é só o que fazem ali naquele espaço e depois como o ambiente familiar é quase nefasto a isso, não aplicam, seguem o que ouvem na família! E trazem para lá..., porque mesmo que eu corrija muitas vezes os erros que dão, como o peso familiar é tão grande, tenho que os estar sempre a repetir! (M., 40 anos, professora, meio rural).

Nos estabelecimentos de ensino que faziam parte do nosso objeto de estudo, à exceção⁹ de um, não se verificavam situações de violência ou conflituosas com estes alunos.

São uns ciganos extremamente educados, não causam desacatos, tanto quanto sei, mesmo aqui na aldeia, não há casos desses, nem violência, nem coisíssima nenhuma! Na escola não se nota nada de agressividade, não há. São extremamente educados, simples! Brinco com eles, com os que brincam, os mais desinibidos e se exageram chamo-os à atenção e imediatamente obedecem, não há..., mais do que se calhar outros não ciganos (H., 47 anos, professor, meio rural).

Eu nunca vi miúdos tão bem comportados como estes! Tomara eu que fossem todos como estes! (...) Fiquei encantada com estes miúdos, sinceramente! (M., 42 anos, professora, meio urbano).

Ora, esta realidade contraria todos os estereótipos e ideias pré-concebidas que imputam aos ciganos comportamentos de violência e agressividade em meio escolar, tanto para com os seus pares como para com os professores e restante comunidade educativa.

No que respeita à sua socialização na escola a falta de higiene surgia como um elemento perturbador e de rejeição, em relação aos restantes alunos. Esta estava intimamente relacionada com as precárias condições de habitabilidade das famílias devido, essencialmente, à inexistência de casas

⁹ Situado na cidade, com alunos de dois dos bairros onde decorreu o trabalho empírico. Foram referidos dois alunos (irmãos) que, pontualmente, tinham comportamentos agressivos. No entanto, tivemos conhecimento de situações conflituosas, que envolvem crianças de etnia cigana, noutras estabelecimentos de ensino da cidade.

de banho. Esta situação poderia ser colmatada com a vontade municipal em proceder ao seu realojamento, mas na realidade continuam vítimas de promessas e de sucessivos adiamentos.

Quer dizer, lá..., porque está a professora presente, até..., até..., isso funciona mais ou menos bem, pronto! E eu também nunca fiz a distinção entre uns e outros! Quando é para ir, pronto..., tanto vai o da aldeia, como o cigano! Só que... há uma rejeição... há uma rejeição aos ciganos, não querem sentar-se..., inicialmente não se queriam sentar ao pé deles porque estavam muito sujinhos! Eles não têm material escolar e usam sempre o do vizinho! Ou têm os cadernos em mau estado, ou..., porque é cigano, também não apetece muito ficar ao lado dele! E é essa a rejeição maior! (M., 40 anos, professora, meio rural).

São crianças que muitas vezes são excluídas por isso, ou porque cheiram mal ou porque estão sujas, ou porque têm piolhos, muitos deles têm. Há bem pouco tempo tive que vestir uma bata, uma touca, remédio nas mãos e lavei a cabeça a todos. Estava aí uma praga que não se podia, tive medo de apanhar! (M., 27 anos, professora, meio rural).

Relativamente à participação dos pais na vida escolar dos filhos, de acordo com os depoimentos dos professores, verificavam-se dificuldades em aderir às iniciativas promovidas pela escola, tais como reuniões gerais, festas escolares, entre outras, embora com algumas exceções. A recolha dos Boletins de Informação Trimestral e as visitas regulares à escola no acompanhamento do processo de aprendizagem dos seus educandos não eram ações consideradas pelos pais de muita utilidade e importância.

Os entrevistados referiram que, normalmente, os pais dos alunos de etnia cigana se dirigiam ao estabelecimento de ensino quando solicitados ou por sua iniciativa para tratar assuntos relacionados com pedidos de apoio de transporte, alimentação e material escolar, assim como documentação solicitada por outras instituições¹⁰.

A não comparência dos pais na escola, na perspectiva de Enguita, está associada, entre outras razões¹¹, ao facto de não receberem aí notícias positivas. O autor afirma que a mais desagradável se trata dos filhos não alcançarem um rendimento adequado, o que dificilmente pode resultar agradável ou indiferente por muito que seja o seu desapego e por muito manipuladora que seja a sua atitude em relação à instituição. Outra notícia frequente é que apresentam problemas de comportamento, de carácter, de higiene, etc. Como é lógico, se o contacto não traz nada de bom o melhor é minimizá-lo, e os pais e as mães

10 Como por exemplo comprovativos de matrícula.

11 Veja-se "Os pais inacessíveis", Enguita, 1999: 173-177.

ciganos fazem-no tentando reduzir a relação ao indispensável e inclusivamente a menos (Enguita, 1999: 173).

3. A escola vista pelos ciganos

Na atualidade, a escolarização das crianças ciganas é perçecionada pelos próprios como necessária, ainda que o seu principal objetivo se centre na aprendizagem da leitura e escrita. A frequência do 1º Ciclo considera-se, por isso, suficiente, uma vez que é neste nível de ensino que se processam as aprendizagens desejadas.

Eu queria que lhe ensinasse a ler, só isso, porque a Matemática e o Estudo do Meio ou lá como lhe chamam não lhe faz falta! Porque olhe, ela é o último ano que vem para a escola, não vê como está? Já está uma mulher! (M., 39 anos, mãe cigana, doméstica, meio urbano).

E já tiram uma carta de condução mais fácil, não é? Querem ir para onde queiram já sabem para onde vão, para onde é que não vão, se é longe, se estão perto, se estão longe, já sabem ler uma placa, já sabem os quilómetros que há de cidade a cidade, ou de vila a vila, ou de povo a povo (H., 42 anos, pai cigano, desempregado, meio urbano).

Os fatores implícitos a esta realidade que acabamos de descrever são de ordem variada, tais como, i) no caso das raparigas, a defesa da virgindade e a preparação para o casamento pois, com um corpo de mulher, aproxima-se uma mudança de status no mundo cigano, a caminho do casamento; ii) a focalização espacial (ler cartas, placas, etc.), decorrente da sua vida pretérita («nómada») e atual (comercial); iii) a inutilidade de muitas matérias para a vida que lhes está reservada e que preveem que não possa evoluir intergeracionalmente (descrença na afluência social inerente ao capitalismo liberal); iv) a ideia que os filhos não devem ultrapassar os pais mas apenas repetir o seu nível (receio das consequências intragrupais da possível afluência social dos filhos).

As precárias condições de habitabilidade¹², no seu entender, contribuem para o agudizar de formas de humilhação a que são sujeitos refletindo-se, na relação direta com os professores e consequentemente na aprendizagem. A vergonha de não serem reconhecidos, devido à sua “condição de cigano” e um orgulho magoado levam-nos ao afastamento da escola.

Eles preocupavam-se em ensinar os aldeanos mas a estes pouco ou nada e eles encheram-se e saíram de lá! (...) eles afastaram-se porque viam que não os ensinavam. Diziam que cheiravam mal, “oh, isto cheiram mal, oh, isto são ciganos...”, têm razão nós não tínhamos condições para isso, a verdade é só uma e as professoras também não se importaram muito com isso! Porque eu

12 Trata-se de famílias que vivem em barracas ou em habitações degradadas.

não tinha condições de mandar os meus filhos todos os dias... banhá-los não é? (...) E aos garotos da escola fizeram-lhe na mesma, afastaram-nos pronto! (...) Sentia-se envergonhado, sentia-se..., com aquele orgulho de ver os outros bem tratados e a ele não senhor! (M., 55 anos, mãe cigana, doméstica, meio rural).

No meio urbano, segundo os entrevistados, a discriminação continua presente nas salas de aula, embora não de forma tão acentuada como no passado. Esta situação verifica-se, entre outras, na atenção que os professores dedicam aos não ciganos, em detrimento dos alunos de etnia cigana, que pelas dificuldades apresentadas são ignorados.

Sabe que sempre há uma pequena diferença! Com o cigano junto ao aldeano¹³, ligam-lhe mais aos aldeanos do que aos ciganos. (...) Nada. Só me ensinaram a fazer o nome, nem tão mal! (...) Não faziam caso de ninguém, só faziam caso dos senhores! (H., 19 anos, pai cigano, desempregado, meio urbano).

Eu, pronto... só o que a garota me diz que ela que está lá no fundo, eu não sei... pronto..., diz: “mãe, eu estou lá no fundo”. Não sei quê, não sei quê! Por isso ela não vai, não quer ir à escola! Se não quer ir à escola é porque alguma coisa se passa, não é? Porque em primeiro ia muito bem, muito contente, muito tudo! Levantava-se, penteava-se, lavava-se e ia e agora não quer ir, tapa-me a cabeça e não vai! (M, 52 anos, mãe cigana, doméstica, meio urbano).

Na passagem do 1º ao 2º Ciclo, as taxas de abandono são elevadas, a apontar pela diferença do número de alunos matriculados. Normalmente os rapazes têm liberdade para continuar os estudos mas acabam por abandonar a escola devido, a vários fatores, como a inexistência de acompanhamento por parte da família¹⁴; conteúdos curriculares cada vez mais complexos e dificuldades económicas. Para além destes existem, também, expectativas de uma aprendizagem profissional prática «ao lado dos adultos»; expectativas negativas quanto à entrada no mercado de trabalho; falta de capacidade dos pais para os supervisionarem ou pressão de um padrão cultural dominante quanto à quantidade de educação escolar que um cigano precisa, proveniente quer dos pais, quer do próprio grupo. Para Montenegro o insucesso e abandono escolar das crianças ciganas podem estar relacionado com o conflito entre duas culturas, ou seja, a cultura cigana e a cultura escolar (Montenegro, 1999: 17).

13 Vocábulo usado pela população cigana nesta região para denominar os não ciganos

14 O baixo nível educativo dos pais é um dos fatores que limita o acompanhamento das tarefas escolares em casa.

Finalizado o 1º Ciclo, a continuidade significa a mudança para uma escola mais distanciada, afetando sobretudo as comunidades do meio rural, que se encontram alguns quilómetros afastadas. Este pode ser um entrave à escolarização pela distância a que a escola se encontra de casa. Os sentimentos de medo¹⁵ surgem e afirmam-se resultando na não autorização da deslocação das crianças, principalmente quando se trata do género feminino, induzindo as próprias raparigas a interiorizar a perigosidade.

Como é que a vou a mandar para a escola, para tão longe? Vai agora a garota a pé, daqui até lá em cima! E depois? Vem por aí abaixo, param uns gandulos, metem-na dentro de alguma carrinha, obrigam-na a entrar, como é que a garota se defende ela sozinha de dois gandulos? E depois? Não! Eu não a mando! (M., 42 anos, mãe cigana, doméstica, meio urbano).

Mas ela não quer, não quer ir para Bragança, porque ela tem medo, por causa dos outros dalém! (M., 40 anos, mãe cigana, trabalhadora agrícola, meio rural).

Se tivermos em conta o género, o abandono escolar por parte das raparigas é mais elevado, pois, uma vez iniciada a puberdade, as famílias temem aproximações relativamente i) aos não ciganos e ii) ciganos de famílias indesejáveis, considerando estas com atitudes e comportamentos muito díspares dos seus.

No que diz respeito aos não ciganos, os perigos¹⁶ que observam na sociedade maioritária, associados a medos de envolvimento a nível sentimental e sexual explicam essa conduta.

Em relação aos ciganos pertencentes a famílias indesejáveis evitam as relações por considerarem tratar-se de indivíduos que não são honestos, nem credíveis. Verifica-se temor e receio de que, longe de casa e sem a vigilância por parte de algum membro da família, possa surgir algum tipo de aproximação. Por um lado receiam-se atos menos honestos por parte desses indivíduos que poderão influenciar a conduta dos restantes, quando se trata de rapazes e, por outro lado, no caso das raparigas, que se envolvam emocionalmente ou a nível sexual.

Além dos fatores atrás apontados, existe o convencimento generalizado de que a escola não lhes proporciona qualquer vantagem para acederem a um emprego, em igualdade de circunstâncias com a população não cigana, uma vez que o peso da discriminação continua presente.

No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, embora não seja de frequência obrigatória, no concelho de Bragança podemos considerar duas situações

15 Também Enguita considera que a escola é vista pelos ciganos como um meio hostil, para onde mandam os seus filhos com temor (Enguita, 1999: 59).

16 Referem-se a situações conhecidas, por exemplo, através dos meios de comunicação social, como raptos, assassinatos, atos pedófilos, ou outras.

distintas¹⁷, ou seja, a escolarização normalizada aos três anos, nalgumas das localidades do meio rural e a não frequência noutras aldeias e na cidade.

Quanto às crianças que não frequentam a Educação Pré-Escolar, as razões prendem-se com o facto dos pais as considerarem demasiado pequenas para se manterem afastados durante todo o dia. Surgem sentimentos de medo em relação aos i) não ciganos e ii) outras crianças ciganas que frequentam o mesmo estabelecimento de ensino, transformando-se numa realidade difícil de contornar. O medo provém do desconhecido, já que em meio urbano as relações não são tão personalizadas como no meio rural e pelo facto de interiorizarem que as crianças não possuem defesas para enfrentar os seus colegas, no caso de desavenças. No seu meio, as crianças quando se envolvem em conflitos são, frequentemente, motivo de discórdia e desavenças familiares, por isso recorrem a esta estratégia para evitar essas situações.

Relativamente aos conflitos entre crianças deste grupo étnico e tendo em conta, ainda, os outros níveis de ensino, Enguita refere que tendem a desencadear, mediante a intervenção ou o recurso ao «irmão mais velho», a dinâmica do enfrentamento entre famílias. Assim, enquanto o não cigano vê na escola um lugar seguro onde os professores reprimem um impulso violento das crianças, o cigano encontra nela um risco de colisão para elas (Enguita, 1999: 61).

Outra das razões para a não frequência do Pré-Escolar está relacionada com o facto de considerarem suficiente o tempo de escolarização no 1º Ciclo, como já referimos anteriormente e também porque as mulheres não exercem uma atividade profissional regular permitindo-lhes, assim, a sua guarda. Em caso de necessidades pontuais, a existência de um familiar, normalmente uma irmã mais velha, assegura a vigilância.

Os temores face a determinados acontecimentos como a pedofilia, raptos, violação de menores provocam-lhes sentimentos de insegurança e dificuldades no distanciamento e separação com os filhos.

E quando vai o meu para a escola ainda mais (ficar com medo). Podem muito fácil..., as professoras podem estar com os outros, naquele entre tempo sai o meu do recreio, pode bater à porta e diz-lhe assim: “ó meu lindo, toma lá mesmo um caramelo” ou assim e depois leva-me o garoto e depois, como é que é? Como é? Depois fico eu sem ele? Porque aquela mãe ficou sem a menina. Eu tenho... claro dá medo não é? Só sabe quem os traz por lá. (...) Ainda agora também, eu não sei em que parte foi, para ali para Argozelo, eu acho que era Argozelo, também levaram uma menina de catorze anos, num carro à saída da escola. E eu tenho medo, não é? (M., 23 anos, mãe cigana, doméstica, meio urbano).

17 De acordo com os dados recolhidos no ano letivo 2005/2006.

No entanto, comprovámos que independentemente da idade, quando não se sentem hostilizados e se estabelece uma relação sólida e de confiança com os aldeanos, os medos tornam-se mais ténues chegando a desaparecer verificando-se, por isso, um envolvimento com os demais.

Conclusão

Os estudos acerca da escolarização das crianças ciganas em Portugal apontam para a grande maioria dos alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico, baixando drasticamente a matriculação em relação aos restantes níveis de ensino (Bastos e Bastos, 1999; Montenegro, 1999; Bastos, Correia e Rodrigues, 2007; Casa-Nova, 2009; Nicolau, 2010; Mendes, 2015).

De referir que, de acordo com uma investigação recente, realizada a nível nacional, a atual geração de crianças/jovens de etnia cigana permanece mais tempo na escola tendo-se passado de uma situação de analfabetismo ou abandono no 1º Ciclo para a frequência e conclusão do 2º Ciclo sendo, ainda, muito raros os ciganos que completam o ensino obrigatório (Mendes, Magano e Candeias, 2014: 92).

Em relação aos resultados escolares, a população cigana portuguesa apresenta altas taxas de abandono e insucesso escolar, (Bastos e Bastos, 1999; Montenegro, 1999; Bastos, Correia e Rodrigues, 2007; Casa-Nova, 2009; Mendes, 2015), verificando-se a mesma realidade no contexto transmontano (Nicolau, 2010).

As razões subjacentes aos fracos resultados e abandono escolares prendem-se com fatores de ordem variada que, na perspetiva dos professores, estão associadas i) à falta de motivação dos alunos e famílias, ii) não acompanhamento das atividades da escola por parte das famílias e iii) não frequência da Educação Pré-Escolar.

Os pais de etnia cigana consideram necessária a aprendizagem da leitura e escrita, porém, revelaram variados motivos que dificultam o percurso escolar dos seus filhos, entre os quais as precárias condições de habitabilidade que levam à falta de higiene e ao afastamento de alunos não ciganos e professores; a discriminação presente nas escolas portuguesas (Mendes, 2015), tal como na sociedade em geral (Silva, Sobral e Ramos, 2012; Marques, 2013; Magano, 2015); incapacidade de acompanhamento dos conteúdos curriculares; fracas perspetivas de acesso ao mercado de trabalho ou dificuldades financeiras.

De referir, também, alguns entraves na passagem para o segundo ciclo, como a distância a que a escola se encontra de casa e, no que concerne ao género feminino, o afastamento das raparigas por se encontrarem na idade da puberdade e o receio de envolvimento emocional com rapazes não ciganos ou ciganos de famílias do seu desagrado (Casa-Nova, 2009).

Para a não frequência da Educação Pré-Escolar os motivos relacionam-se com questões de ordem familiar, mas sobretudo devido a medos causados, essencialmente, pela falta de confiança no sistema educativo.

Os relatos de professores e pais de etnia cigana evidenciaram processos algo complexos, relacionados com o percurso escolar das crianças de etnia cigana, na região transmontana.

Referências

- ABAJO, José Eugenio (1995), “La escolarización de los niños gitanos. El desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos”, *RTS*, 140, 138-157.
- ABAJO, José Eugenio et al. (2004), *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*, Madrid, CIDE/ Instituto de la Mujer.
- BASTOS, José Gabriel (2007), *Que futuro tem Portugal para os portugueses ciganos?*, disponível em <http://cemme.fcsh.unl.pt/destaques/Destaque> (consultado em janeiro 2007).
- BASTOS, José Gabriel e BASTOS, Susana (1999), *Portugal Multicultural. Situação e Estratégias Identitárias das Minorias Étnicas*, Lisboa, Fim de Século.
- BASTOS José Gabriel; CORREIA, André Clarezza e RODRIGUES, Elsa (2007), *Sintrensens ciganos- Uma abordagem estrutural-dinâmica*, Sintra, Câmara Municipal de Sintra.
- CASA-NOVA, Maria José (2009), *Etnografia e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*, Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- CORTESÃO, Luiza (1995), “Reflexões críticas sobre a educação de crianças ciganas”, in Luiza Cortesão e Fátima Pinto (orgs.), *O povo cigano: Cidadãos na sombra*, Porto, Edições Afrontamento, 27-36.
- Diário da República, 2ª série – Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro, artº 21º.
- ENGUITA, Mariano Fernández (1999), *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*, Barcelona, Editorial Ariel S.A.
- ERRC/NÚMENA (2007), *Os serviços sociais ao serviço da inclusão social - o caso dos ciganos*, Lisboa, ERRC-European Roma Rights Centre e NÚMENA, Centro de Investigação em Ciências Sociais e Humanas.
- FAÍSCA, Luís e JESUÍNO, Jorge (2006), *Representações sociais da comunidade cigana na sociedade portuguesa*, Lisboa, ACIME.
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre (2001), *Minoria e escolarização: o rumo cigano*, Lisboa, Centre de Recherches Tsiganes, Secretariado Entreculturas, Ministério da Educação.
- MAGANO, Olga (2015), “Sentimentos de discriminação e racismo de ciganos portugueses” in Carlos Silva e José Sobral, *Etnicidade, nacionalismo e racismo. Migrações, minorias étnicas e contextos escolares*, Porto, Edições Afrontamento, 235-254.
- MARQUES, João Filipe (2013), “O racismo contra as coletividades ciganas em Portugal” in Manuela Mendes e Olga Magano (orgs.), *Ciganos Portugueses. Olhares plurais e novos desafios numa sociedade em transição*, Lisboa, Mundos Sociais, 111-122.
- MENDES, Manuela (2015), “Ciganos e escola. Contextos e eventos percebidos como discriminatórios” in Carlos Silva e José Sobral, *Etnicidade, nacionalismo e racismo. Migrações, minorias étnicas e contextos escolares*, Porto, Edições Afrontamento, 301-320.

- MENDES, Manuela; MAGANO, Olga e CANDEIAS, Pedro (2014), Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas, Lisboa, ACM, I.P.
- MONTENEGRO, Mirna (org.) (1999), Ciganos e Educação, Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas, Cadernos ICE 5.
- NICOLAU, Lurdes Fernandes (2010), Ciganos e não ciganos em Trás-os-Montes: investigação de um impasse inter-étnico, Chaves, UTAD, Tese de Doutoramento em Ciências Sociais.
- SILVA, Manuel Carlos; SOBRAL, José Manuel e RAMOS, Mariana (2012), “Ciganos e não ciganos: imagens conflituosas em contextos de vizinhança. O bairro Social da Atouguia, Guimarães” in José Bastos (org.), Portugueses ciganos e ciganofobia em Portugal, Lisboa, Edições Colibri, 143-168.

Reflexões sobre a implementação de um programa de intervenção psicoeducativa com mulheres ciganas portuguesas

SOFIA NEVES*

Instituto Universitário da Maia (ISMAI)

ARIANA CORREIA**

Universidade do Porto

PAULA ALLEN***

Associação Plano i

Resumo

O presente texto visa apresentar e descrever um programa de intervenção psicoeducativa dirigido a mulheres ciganas portuguesas, discutindo os seus resultados e as suas implicações do ponto de vista da análise das relações sociais de género no âmbito das comunidades ciganas. O programa de intervenção psicoeducativa que aqui se expõe, cujo objetivo central foi empoderar as participantes no sentido do desenvolvimento das suas competências e da promoção da sua participação comunitária, foi implementado, entre os meses de setembro e dezembro de 2015, junto de três grupos, abrangendo um total de 36 mulheres ciganas, residentes na zona norte do país. Os resultados da eficácia do programa, obtidos com recurso a uma metodologia qualitativa de pré e pós-teste, revelam a aquisição de conhecimentos e de competências no que respeita às questões da saúde, da educação e da igualdade de género.

Palavras-chave: comunidades ciganas; mulheres; género; *empowerment*.

* Centro Interdisciplinar de Estudos de Género (CIEG,ISCSP-ULisboa) Email: asneves@ismai.pt

**Email: ariana.pinto.correia@gmail.com

*** Email: paula.allen.0977@gmail.com

Abstract

Reflections on the implementation of a programme of psychoeducational intervention with Portuguese Roma women.

This paper aims to present and describe a programme of psychoeducational intervention with Portuguese Roma women, discussing its results and implications from a perspective of gender social relations in the Roma communities. This programme of psychoeducational intervention, aimed at empowering the participants and developing their skills and community participation, was implemented in three groups, reaching 36 Roma women, residents in the north of Portugal. The effectiveness of the programme, obtained through a qualitative methodology of pre- and post-testing, revealed the acquisition of knowledge and skills regarding health, education and gender equality issues.

Keywords: roma communities; women; gender; empowerment.

Resumé

Réflexion sur la mise en œuvre d'un programme d'intervention psychoéducative avec des femmes Roms portugaises.

Le présent texte vise à présenter et à décrire un programme d'intervention psychoéducative destiné aux femmes Roms portugaises, discutant ses résultats et implications du point de vue de l'analyse des relations sociales de genre au sein des communautés roms. Ce programme d'intervention psychoéducative, dont l'objectif central était de donner aux participantes les moyens de développer leurs compétences et de promouvoir leur participation dans la communauté, a été mis en œuvre, de septembre à décembre 2015, auprès de trois groupes, couvrant au total 36 femmes Roms vivant dans le nord du pays. Les résultats sur l'efficacité du programme, obtenus au moyen d'une méthodologie qualitative avant test et après test, montrent l'acquisition de connaissances et de compétences concernant la santé, l'éducation et l'égalité des genres.

Mots-clés : communautés roms ; femmes ; genre ; *empowerment*.

Introdução

Estima-se que, em toda a Europa, existam cerca de seis milhões de ciganos/as¹ (European Commission, 2015), dos quais 40 a 60 mil vivem em Portugal (ACIDI, 2013). Ao longo da História, as comunidades ciganas têm sido aquelas que, porventura, mais têm sido sujeitas à exclusão social. Subsistem sobre elas,

1 Os/As ciganos/as portuguesas/as, não obstante a sua ascendência Rom, Sinti, Manouch e Calé, são conhecidos/as no país, quer pela população em geral, quer pelo meio académico, como ciganos/as (Casa-Nova, 2009). Por esse motivo, e porque esta é também a designação mais usada pelos/as próprios/as, optou-se neste texto por adotar os conceitos de ciganos/as e comunidades ciganas. Ambos, ao serem referenciados no plural, remetem para a heterogeneidade e pluralidade cultural dos diferentes grupos (Nicolau, 2010).

ainda hoje, representações e práticas de discriminação que atentam contra os seus direitos fundamentais, restringindo o exercício de uma cidadania condigna (European Commission, 2014; FRA, 2012).

A ciganofobia generalizada, como uma forma específica de racismo e de fobia étnica promotora de processos de diferenciação e de hierarquização identitária (Bastos, 2007, 2012), tem ganho expressão em consequência do aumento do radicalismo e do extremismo europeus, fomentado a segregação étnico-cultural de crianças, mulheres e homens (European Commission, 2016, Loveland, 2016). Reconhecida esta tendência, a União Europeia formulou, em abril de 2011, um quadro europeu para as estratégias nacionais de integração das comunidades ciganas até 2020, com o objetivo de promover a coordenação de esforços entre os Estados Membros no sentido da diminuição do fosso entre estas e as comunidades não-ciganas no acesso à educação, ao emprego, à saúde e à habitação (Comissão Europeia, 2011).

Em Portugal, assim como no resto da Europa, os/as ciganos têm sido impedidos/as de se afirmar como cidadãos/ãs de pleno direito, sendo frequentemente arredados/as do espaço público e confinados/as a um estatuto de marginalização (e.g., Castro, 2010; Dias, Alves, Valente e Aires, 2006; Gomes, 2014; Silva, 2005; Silva, 2014; Mendes e Magano, 2013). Um estudo realizado pela Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia (FRA, 2012), junto de 11 Estados Membros, incluindo Portugal, revelou que a situação socioeconómica dos/as ciganos/as, nas áreas do emprego, da educação, da habitação e da saúde é dramática, sendo pior, em média, do que a situação dos/as não ciganos/as.

Em 2013, e através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, o governo português adotou a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2013-2020), norteada por um eixo transversal e por eixos de intervenção sectoriais - Educação, Emprego e Formação e Saúde (ACIDI, 2013). As questões da igualdade de género perpassam toda a Estratégia Nacional, sendo contempladas não apenas como uma dimensão específica, mas também como uma prioridade em alguns dos eixos sectoriais.

Com efeito, as mulheres ciganas têm vindo a ser referenciadas, nos estudos nacionais e internacionais (e.g., Allen, 2012; Casa-Nova, 2006; Cortesão, Stoer, Casa-Nova e Tavares, 2005; Foldes e Covaci, 2012; Fonseca, 2009; Corsi et al., 2010; Magano, 2014; Mendes, 2010; Schneeweis, 2016, Vicente, 2009), como os elementos mais vulneráveis das suas comunidades, quer quando comparadas com os homens ciganos, quer quando comparadas com as mulheres das comunidades não-ciganas. Enfrentam, assim, uma dupla discriminação, a étnica e a de género, estando esta patente em domínios como a educação, a habitação, a saúde, o emprego, os benefícios sociais e o acesso a serviços financeiros (e.g., Corsi et al., 2010; Silva, 2005).

De acordo com a Comissão Europeia (2006), as mulheres ciganas são confrontadas com desafios muito particulares. A cultura cigana prescreve às mulheres papéis familiares que as limitam em termos do seu envolvimento na vida política e pública; as mulheres ciganas têm riscos acrescidos no que toca à saúde, relacionados sobretudo com gravidezes precoces e múltiplas; foram, até recentemente e em alguns países, sujeitas a programas de esterilização forçada; têm más condições de habitação, maior sobrecarga de afazeres domésticos e menos oportunidades de integração em empregos locais; têm frequentemente baixas habilitações literárias, possuindo um elevado nível de iliteracia que se deve, em larga medida, ao abandono precoce da escola; são mais propensas à precariedade e ao desemprego e mais dependentes de subsídios sociais; sofrem mais processos de discriminação e são mais vítimas de diferentes formas de violência, nomeadamente de violência doméstica.

O Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas, realizado em Portugal (Mendes, Magano e Candeias, 2014), evidenciou que, em relação aos papéis de género, continuam a verificar-se diferenças entre homens e mulheres, especialmente no que concerne ao contexto escolar, muito embora pareçam estar em curso algumas mudanças nas relações sociais de género, de um modo geral. 46.8% dos/as inquiridos/as concordam que as mulheres devem ter os mesmos direitos e tratamento que os homens, sendo que 32.1% não consideram que os meninos sejam mais importantes do que as meninas. Um número expressivo entende, contudo, que as mulheres de vergonha (p. 273) não devem frequentar determinados lugares na ausência dos maridos (41.9%) e que são os homens quem devem decidir sobre os assuntos mais importantes da família (34.8%).

Tais dados revelam haver uma aparente tensão entre posições mais conservadoras legitimadas pela cultura cigana sobre o papel das mulheres nas comunidades e posições mais consentâneas com uma perspetiva baseada na igualdade de género. É recomendado, pois, no estudo anteriormente referido, que se aposte na capacitação e *empowerment* das pessoas ciganas, dedicando-se uma maior atenção às mulheres.

O Projeto (In)Formar para a Igualdade e para a Cidadania, financiado pelo Fundo de Apoio à Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (FAPE) e gerido pelo Alto Comissariado para as Migrações (ACM), no âmbito do qual este programa de intervenção psicoeducativa se insere, está alinhado com a recomendação explanada anteriormente, bem como com algumas das prioridades da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ACIDI, 2013), nomeadamente a prioridade 5 - incentivar à participação das comunidades ciganas, enquanto exercício de cidadania -, e a prioridade 8 - enquadrar os valores familiares ciganos nos princípios e valores da sociedade portuguesa -.

Descreve-se, em seguida, os objetivos e a estrutura do programa de intervenção psicoeducativa, caracterizando-se as participantes e discutindo-se os resultados alcançados e as suas implicações.

1. O Programa de Intervenção Psicoeducativa com mulheres ciganas portuguesas

O programa de intervenção psicoeducativa com mulheres ciganas assenta na perspetiva do *empowerment* das participantes, através do desenvolvimento das suas competências e da promoção da sua participação comunitária. O *empowerment* é aqui entendido como um processo ou mecanismo através do qual as pessoas, organizações e comunidades assumem o controlo sobre as suas vidas (Rappaport, 1984). No que respeita às populações mais desfavorecidas, o *empowerment* traduz a aquisição de poder para lutar contra a opressão (Cron Dahl e Karlsson, 2015). No caso das mulheres, o *empowerment* pressupõe não apenas a igualdade de capacidades, de recursos e de oportunidades, mas a possibilidade de usá-la no sentido da tomada de decisão e da agência (Crowley, Genova e Sansonett, 2013).

São objetivos específicos do programa a) promover competências pessoais e sociais de autonomização; b) educar para a saúde; c) sensibilizar para a igualdade de género; d) prevenir a violência de género; e e) informar sobre os direitos.

O programa está organizado em 10 sessões² com a duração média de 1h30m cada, sendo a sessão 0 e a sessão 9 de pré e pós-teste respetivamente. Nas restantes sessões são trabalhados, com recurso a atividades de psicoeducação, os seguintes módulos: 1) Estilos de vida e saúde alimentar (Sessão 1); Saúde Sexual e Reprodutiva (Sessões 2 e 3); Identidade (Sessões 4 e 5); Igualdade de Género (Sessão 6) e; Violência de Género (Sessão 7). A sessão 8 é destinada à consolidação das aprendizagens e à facilitação da despedida.

A seleção dos módulos, que foi feita em colaboração com as entidades parceiras do Projeto, procurou ir ao encontro de algumas das evidências do Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas (Mendes, Magano e Candeias, 2014) o qual identificou, entre outros problemas, a existência de uma elevada taxa de pessoas com carências alimentares graves, doenças respiratórias e cardiovasculares, diabetes e colesterol, a parca utilização de métodos contraceptivos, o insucesso e/ou abandono escolar precoce, a reduzida participação social e política e o conservadorismo relativamente às relações sociais de género.

2 O Grupo 3 apenas frequentou 5 sessões, a sessão 0 e as 4 seguintes. Tal facto deveu-se à doença terminal de um dos patriarcas da comunidade, a qual motivou o absentismo de um número elevado de participantes.

1.1. Caracterização das participantes

Participaram deste programa de intervenção psicoeducativa 36 mulheres ciganas, 13 no Grupo 1, 15 no Grupo 2 e oito no Grupo 3. Residentes na zona norte do país, mais concretamente nos Distritos do Porto e de Aveiro, as participantes tinham idades compreendidas entre os 18 e os 60 anos ($X=26$). A média de idades do Grupo 1 era de 23 anos, do Grupo 2 de 30 anos e do Grupo 3 de 25 anos. Em todos os grupos o estado civil predominante era a união de facto, sendo a média do número de filhos/as nos Grupos 2 e 3 de dois e no Grupo 1 de um. No que respeita às habilitações literárias, no Grupo 1 as participantes possuíam, na generalidade, o 1.º Ciclo do Ensino Básico e nos Grupos 2 e 3 não tinham escolaridade. No Grupo 1 um grande número de mulheres era feirante, sendo que nos Grupos 2 e 3 se encontravam, na sua quase totalidade, desempregadas.

O Grupo 1 e o Grupo 3 residiam em complexos habitacionais e o Grupo 2 em acampamento.

Tabela 1
Caracterização sociodemográfica das participantes

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Média de idades	23	30	25
Média do n.º filhos/as	1	2	2
Estado civil predominante	União de facto	União de facto	União de facto
Habilitações literárias predominantes	1.º Ciclo do Ensino Básico	Sem escolaridade	Sem escolaridade
Ocupação predominante	Feirantes	Desempregadas	Desempregadas
Total de participantes	13	15	8

1.2. Instrumentos de recolha de dados

Por forma a caracterizar-se os grupos de mulheres ciganas foi criada uma ficha sócio-biográfica com informação genérica sobre as participantes. Foi entregue a cada uma delas um consentimento informado, o qual foi lido em voz alta antes de ser assinado ou anuído verbalmente (no caso das participantes sem escolaridade) pelas partes.

1.3. Procedimentos de implementação e avaliação do Programa

Com o intuito de maximizar a adesão das participantes e rentabilizar os resultados da implementação do programa de intervenção psicoeducativa, foram contactadas instituições que desenvolviam já trabalho de campo com as comunidades ciganas dos Distritos do Porto e de Aveiro e que, por conseguinte, tinham uma relação privilegiada com as populações alvo. Depois de

partilhados os objetivos do programa, solicitou-se às equipas técnicas das instituições um levantamento das necessidades de intervenção, bem como a identificação das mulheres ciganas que mais poderiam vir a beneficiar da participação nos grupos. Foram identificadas como necessidades prioritárias de intervenção as áreas da saúde, especialmente da saúde sexual e reprodutiva, das doenças crónicas e dos hábitos alimentares, bem como as questões relacionadas com a construção do projeto de vida e da identidade (e.g., ser mulher, ser cigana, ser cidadã). Uma vez definidos os temas dos módulos, sempre em articulação com as instituições parceiras, estas procederam ao contacto direto com as mulheres ciganas a fim de se obter a sua autorização para a constituição dos grupos.

As sessões foram dinamizadas, entre os meses de setembro e de dezembro de 2015, por duas psicólogas, com base numa matriz psicoeducativa.

A implementação do programa foi sujeita a uma metodologia de avaliação da eficácia pré e pós-teste que, pelas características das participantes, se optou que fosse qualitativa. Embora na generalidade das intervenções desta natureza a avaliação da eficácia se faça através da aplicação de medidas standardizadas, considerou-se ser mais adequado, tendo em conta as habilitações literárias das participantes, usar a técnica da vinheta, a qual permite a análise de imagens e/ou narrativas. Assim, as vinhetas são histórias sobre indivíduos ou situações que permitem recriar situações concretas quotidianas, apelando à discussão e à reflexão. As imagens, muito em particular, auxiliam na abordagem de temáticas consideradas sensíveis (e.g., vitimação, doença, desvio), sobretudo junto de grupos que são menos recetivos a materiais escritos estruturados (Hughes e Huby, 2004). Nas sessões 0 e 9 foram apresentadas quatro vinhetas (imagem, narrativa e guião de entrevista) criadas para o efeito pelo ilustrador Júlio Oliveira, com o objetivo de caracterizar as representações das mulheres ciganas acerca dos temas sobre os quais versa o programa - educação, saúde, alimentação e violência de género, - antes e depois da sua implementação. Depois de apresentada a imagem, era narrada para cada uma das vinhetas uma história sobre os temas em análise, seguindo-se um conjunto de questões previamente formuladas que visava facilitar a discussão. Quando autorizado pelas participantes (o Grupo 1 não autorizou) o processo de avaliação das vinhetas foi gravado em áudio, tendo sido as entrevistas transcritas e sujeitas a uma análise de conteúdo.

A vinheta 1 aborda as questões da educação explorando, entre outros aspetos, as representações sobre a relação das comunidades ciganas com a escola, muito em particular as diferenças de género no acesso à escolaridade e à vida profissional.



A vinheta 2, referente às questões da saúde, traz à discussão, entre outros, os temas do planeamento familiar, da gravidez e da maternidade/paternidade. A narrativa gira em torno de um jovem casal heterossexual cujo filho nasceu recentemente.



A vinheta 3, relacionada com as questões da alimentação, incide sobre os hábitos alimentares e os estilos de vida. É questionada, no âmbito do guião, a relação entre práticas alimentares de risco e o desenvolvimento de doenças associadas.



A vinheta 4, sobre a violência de género, convida à reflexão sobre as causas e as consequências da violência contra as mulheres. A narrativa retrata a história de uma mulher cigana vítima de violência por parte do marido.



Todas as sessões foram avaliadas quanto ao nível de satisfação e aprendizagem das participantes dedicando-se cerca de 10 minutos no fim de cada uma delas a uma reflexão conjunta.

1.4. Resultados

Com vista a aferir a eficácia da implementação do programa de intervenção psicoeducativa foram comparados os resultados das respostas dadas às vinhetas na sessão 0 e na sessão 9, pelos Grupos 1 e 2³, podendo concluir-se globalmente pelo aumento de conhecimentos por parte das participantes nos domínios que se expõem nesta secção. Para melhor se ilustrar os resultados serão apresentados alguns excertos das entrevistas. Foi usada, para cada um dos Grupos, a seguinte codificação: Grupo 1 [G1] e Grupo 2 [G2].

2. Educação

A discussão em torno da vinheta que retrata a área da educação foi uma das que gerou maior envolvimento por parte dos grupos. As participantes refletiram não só sobre os discursos e as práticas em torno dos percursos escolares das

³ Uma vez que o Grupo 3 não frequentou as 10 sessões previstas não foi possível proceder à avaliação pré e pós-teste neste caso.

crianças ciganas, como sobre as relações entre as comunidades ciganas e a escola.

A escolarização das meninas, ao nível do 1.º e 2.º ciclo, foi considerada fundamental não tendo sido, no entanto, a continuidade da formação, após esses ciclos, avaliada como positiva por todas as mulheres ciganas. Na ótica da maioria das participantes a escolarização dos meninos até uma fase mais avançada é mais normativa do que a das meninas, por razões que se prendem com a própria organização da vida familiar e com os papéis atribuídos ao sexo feminino.

A escola tende a ser percebida, também pela grande maioria das participantes, como um espaço de tensões e de conflitos entre a cultura cigana e a cultura dominante. Relatos de segregação social e de discriminação das crianças ciganas reforçam a percepção de desproteção e de insegurança, especialmente em relação às meninas, a qual parece estar associada, a par de outros fatores, à realidade do abandono escolar precoce.

Após a implementação do programa verificou-se não só um aumento do reconhecimento da importância da educação para o desenvolvimento e a autonomia das meninas/mulheres ciganas, como também um reforço da sua motivação para a independência. Porém, a questão da manutenção das meninas na escola não é uma questão consensual entre as comunidades ciganas, espelhando-se essa controvérsia intra e intergrupos.

“As raparigas devem estudar até quando quiserem se quiserem ter um futuro melhor. (...) Os rapazes acho que devem estudar mais porque podem ter mais oportunidade, agora as raparigas? Que oportunidades? (...) aqui a única coisa que posso fazer é andar nas feiras! (...) Isto da educação já vem de geração em geração” [G1].

“Eu tenho 37 anos e ainda estou a estudar, no curso. Gostava que as minhas filhas tivessem uma vida melhor que a minha” [G2].

Ainda assim, todas parecem ter ficado mais despertas para as consequências do absentismo e do abandono escolar e para os seus impactos na integração profissional e social das mulheres ciganas. A conciliação entre o trabalho e a família começa a ser equacionável para estas mulheres, desde que com o devido apoio e anuência do agregado.

3. Saúde

Neste domínio a discussão centrou-se nos estilos de vida, nos comportamentos de prevenção da doença e de promoção da saúde e no planeamento familiar.

Os ganhos salientaram-se particularmente no que se refere à saúde sexual e reprodutiva. As participantes conseguiram identificar um maior número de métodos contraceptivos, depois da implementação do programa, mostrando-se mais cientes da importância do planejamento familiar não apenas para a saúde dos/as filhos/as, mas também para a sua própria saúde. Demonstraram também maior conhecimento quanto aos riscos associados à ausência de supervisão e acompanhamento médico, particularmente durante o período de gravidez e o pós-parto.

Estando duas sessões orientadas para o tema Saúde Sexual e Reprodutiva, foram trabalhados os aspetos relacionados com os direitos sexuais e reprodutivos, os quais estão, no caso concreto destas mulheres, muito vinculados à maternidade. Após a implementação do programa, a consciência face aos direitos das mulheres pareceu ter ficado substancialmente reforçada. Uma grande parte das mulheres verbalizou, contrariando uma posição inicial mais ou menos generalizada, que a decisão de engravidar deve ser do casal ou da mulher, insurgindo-se contra a tendência de ser a sogra (mãe do marido) a ditar a vida familiar do filho homem. A cedência a pressões externas foi, ainda assim, identificada como difícil de gerir, havendo a preocupação de não colidir com os princípios da Lei Cigana. Contudo, no Grupo 2, algumas mulheres, sobretudo as mais velhas, defenderam a posição dos sogros e a autoridade do marido nesta matéria. Além disso, quando parece haver desacordo no seio do casal quanto ao ter ou a não ter filhos/as é, por norma, a mulher que cede à obrigação natural da maternidade.

“Eu acho que é ela que deve decidir, o corpo é dela, ela é que carrega a criança 9 meses na barriga!” [G1].

“Deve ser o casal, mas os sogros também mandam (...) é o marido que manda” [G2].

4. Alimentação

O tema da alimentação foi um dos que gerou menos partilha no seio dos grupos. Estes foram unânimes em considerar que nem sempre os seus comportamentos são equilibrados e harmoniosos. Identificaram o consumo excessivo de sal e de açúcar como um dos aspetos mais negativos das suas rotinas alimentares, sendo o consumo excessivo de açúcar mais proeminente no caso das crianças e jovens (e.g., refrigerantes, doces). Na sessão de pós-teste, os Grupos 1 e 2 elencaram um maior número de doenças em consequência da adoção de estilos de vida menos saudáveis, reconhecendo os fatores de risco associados. Revelaram maior consciência sobre o carácter hereditário de algumas doenças,

bem como admitiram a necessidade de efetuar exames e análises de rotina, recorrendo ao/à médico/a de família.

Não se evidenciaram mudanças concretas relativamente aos estilos de vida, embora se tivesse insistido na necessidade de praticar exercício físico.

5. Violência de género

Dentre os temas trabalhados, o tema da violência de género na intimidade foi aquele que suscitou mais resistências nos grupos. Na sessão de pré-teste foi notória a dificuldade em assumir posições sobre o assunto, estando as participantes na sessão de pós-teste mais disponíveis para falar e refletir sobre ele. Foi evidente o desconforto gerado aquando da apresentação, pela primeira vez, da vinheta que retratava o caso de uma mulher vítima de violência pelo marido. Destaca-se a evolução do Grupo 2 que passou de uma postura inicial de resignação face à violência (“no lugar dela não contava”), para um posicionamento de defesa da denúncia da situação (“deve pedir ajuda porque não tem culpa da situação e corre risco de vida”). Os agressores foram apelidados, pelo Grupo 1, de “loucos”, “psicopatas”, “maus pais” e “maus maridos”. Embora ambos os grupos tivessem reconhecido que as vítimas de violência na intimidade são vulneráveis, inclusivamente à prática de femicídio, a decisão da denúncia parece acarretar dilemas pessoais e culturais, dado que contraria a Lei Cigana.

“Por vergonha, ou por não ter o apoio da família, deve ter medo que a critiquem, porque vai ser uma vergonha para os pais ter uma filha separada (...) [G1].

“Têm medos que não acreditem, eles muitas vezes não são o que parecem (...), podem culpá-las (...), é a lei” [G2].

No âmbito das comunidades ciganas, e segundo a ótica da maioria das participantes, os casos de violência contra as mulheres devem ser tratados no contexto da família, sendo raras as vezes em que as vítimas reportam o crime às autoridades. Espera-se, assim, que seja a família das vítimas e a comunidade, de uma forma geral, a defendê-las dos agressores não estando, porém, salvaguardados os seus direitos em relação aos/às filhos/as. Segunda elas, a Lei Cigana não legitima nem toleram a violência contra as mulheres e as crianças.

Conclusões

Depois de analisados os resultados da implementação do programa de intervenção psicoeducativa com mulheres ciganas conclui-se não apenas pela sua eficácia – no sentido do aumento dos conhecimentos das participantes face a alguns temas – mas também pela sua relevância social, uma vez que foram visíveis os seus efeitos na relação intragrupos e na participação comunitária. Não só as mulheres revelaram sentir-se mais confiantes e seguras das suas capacidades, como houve reflexos desse incremento da auto-estima na interação em grupo. Com efeito, as sessões serviram de plataforma para a aquisição de novas competências e recursos, alguns dos quais resultantes da iniciativa das próprias. Destaca-se, no Grupo 1, o exercício do direito à petição que se consubstanciou na reivindicação da alteração do vocábulo cigano no Dicionário de Língua Portuguesa. Confrontadas com o seu pendor pejorativo, as participantes quiseram não só criar a petição *online* como subscrevê-la, o que implicou que fossem criados, numa das sessões, emails para cada uma. Tal ação teve um impacto muito positivo na perceção de auto-eficácia do Grupo 1, num primeiro momento e, posteriormente, no Grupo 2, o que contribuiu para a coesão interna. Teve também um efeito muito positivo na perceção do potencial da participação comunitária. Até ao momento a petição conta com 384 assinaturas.

Os três grupos, embora geograficamente próximos, apresentaram-se como bastante heterogéneos. Tal evidência recentra a discussão sobre a diversidade das comunidades ciganas e, muito em particular, sobre as diferenças entre os diferentes grupos de mulheres ciganas. A tensão entre a preservação da tradição e a emancipação feminina, não obstante, esteve patente em todos os grupos, tendo sido mais saliente no Grupo 2, onde as mulheres estavam expostas a uma maior precariedade e iliteracia. O Grupo 1 – aquele que possuía habilitações literárias ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico e se encontrava numa situação de emprego, ainda que instável – foi o que assumiu uma postura mais próxima da simetria de género. Tal foi mais evidente no que às questões da educação, da saúde sexual e reprodutiva e da violência de género diz respeito, tendo-se mostrado mais autónomas e independentes. As características do grupo em questão – alfabetizado, financeiramente mais empoderado e mais jovem -, aliadas à intervenção que nele tem vindo a ser levada a cabo por outras entidades, favoreceram os resultados por nós obtidos. Pelo contrário, as participantes do Grupo 2 foram mais resistentes, fruto da sua menor estimulação social e da sua situação de elevada vulnerabilidade social. Ainda assim, respondeu aos desafios da intervenção e esteve particularmente motivado nas dinâmicas propostas, tendo criado com as psicólogas uma relação de grande cumplicidade. Embora não tão significativos quanto os ganhos do Grupo 1, os ganhos do Grupo 2 foram sobretudo ao nível da informação e das competências de valorização pessoal. Apesar de ser o grupo menos jovem

e o mais resistente à mudança, de um modo geral, foi aquele que demonstrou mais à vontade na abordagem da informação sobre os métodos contraceptivos, permitindo que as jovens solteiras permanecessem na sessão alusiva a esse tema, o que não sucedeu no Grupo 1.

O Grupo 3, embora não tivesse concluído o programa por motivos relacionados com a doença e morte de um familiar próximo, foi evidenciando alguns ganhos pontuais no decurso da intervenção, nomeadamente no que concerne à aquisição de conhecimentos. De notar que, nesse período, uma das participantes saiu de casa no âmbito de um processo de violência de género na intimidade.

Considerando as temáticas que versam o programa, entendemos que a da educação e a da violência de género foram as que geraram menos consenso nas comunidades ciganas em análise. A escolaridade das meninas é reconhecida como fundamental até determinada idade, sendo percebida como pouco relevante e até contraproducente, por algumas das participantes, a partir da adolescência, altura em que devem começar a ser preparadas para constituir família. Recorde-se que em Portugal, 66% das crianças ciganas abandonam a escola antes dos 16 anos (FRA, 2012). Destas, 53% são meninas.

Muitas das mulheres ciganas relataram, a propósito da integração na escola, experiências de racismo e de discriminação, o que sustenta a argumentação de que a escola é um lugar de perigo para as crianças, especialmente para as meninas, que são naturalmente, segundo elas, mais frágeis e indefesas.

Grosso modo, a escolarização parece ser mais valorizada no caso dos rapazes do que das raparigas, havendo um estímulo ao investimento diferenciado em função do sexo, acompanhando aliás uma tendência que parece ser característica das comunidades ciganas em Portugal (Casa-Nova, 2006; Mendes, Magano e Candeias, 2014; Moreno, 2004) e na Europa (European Commission, 2006). Também o receio de consequências negativas funciona, não raras vezes, para as mulheres, como um fator inibidor da realização de aspirações sociais individuais e familiares (Casa-Nova, 2006), estando a família, quase sempre, acima de qualquer outro projeto de vida.

Apesar da pressão social para a conformidade, denota-se nas mulheres ciganas mais jovens uma motivação para a conciliação da vida familiar e profissional. Tal evidência é corroborada pela participação académica recente das comunidades ciganas portuguesas, sendo a presença das mulheres ciganas nas universidades um indicador da transformação social que tem vindo a ser operada no país (Baranyai e Kiss, 2016). Se é verdade que as mulheres ciganas parecem estar gradualmente a ocupar a esfera pública, é menos verdade que os homens estejam a chamar a si as responsabilidades da esfera privada. Afirmações como “Nunca um cigano vai lavar ou passar” [G1] foram comuns entre as participantes.

Na realidade, e como discutido no Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas (Mendes, Magano e Candeias, 2014), ainda que continuem a verificar-se diferenças entre homens e mulheres, o facto é que as relações sociais de género nas comunidades ciganas têm vindo a reconfigurar-se nos últimos anos.

A temática da violência de género na intimidade foi, nestes grupos, como aliás tende a ser noutros grupos de mulheres, a mais difícil de trabalhar. As mulheres ciganas resistem em falar ou posicionar-se face a situações de violência entendendo, à luz da sua cultura, tratar-se este de um problema do foro privado que, por essa razão, deve ser resolvido em família. Informadas sobre os seus direitos enquanto cidadãs, legitimaram a importância da denúncia e da procura de apoio não deixando, contudo, de frisar que o assunto deve ser gerido preferencialmente no seio das próprias comunidades. Esta forma de organização social, centrada na preservação da família e no receio da perda dos vínculos culturais, parece potenciar a manutenção da violência, embora o afastamento da vida cigana seja assumido por algumas vítimas como uma alternativa consciente e deliberada aos processos de vitimação de que são alvo (Magano e Mendes, 2014). O sentimento de desconfiança face aos serviços públicos (e.g., saúde, autoridades policiais) desencoraja, muitas vezes, a procura de apoio, tornando mais difícil a obtenção dos apoios que são devidos às vítimas de violência doméstica (Crowley, Genova e Sansonett, 2013). Por outro lado, os estudos de prevalência da violência de género na intimidade nas comunidades ciganas são escassos ou inexistentes, o que acentua o carácter tabu de uma realidade que as mesmas admitem existir, mas que está por documentar. Globalmente, a implementação deste programa de intervenção psicoeducativa foi bem sucedida, como comprovam os resultados do pré e pós-teste. A qualidade do trabalho em rede com as instituições parceiras, numa lógica de aprendizagem bidirecional, para a qual também contribuiu a horizontalidade das relações entre as pessoas, foi seguramente um dos elementos que favoreceu este sucesso.

Como todos os projetos desta natureza, este também apresenta algumas limitações. O facto de não ter sido possível aferir a eficácia dos resultados através de uma metodologia mais estruturada, recorrendo por exemplo a medidas de avaliação dos construtos abordados (e.g., *empowerment*) inviabiliza uma leitura mais informada dos dados obtidos. Igualmente a ausência quase total de referências na área da intervenção em grupo com comunidades ciganas e, por conseguinte, de estudos de eficácia, dificultou a construção e desenvolvimento do programa. Finalmente, o facto deste ser um Projeto financiado, i.e., com uma duração limitada no tempo, fez com que não houvesse uma perspectiva de continuidade da intervenção, a qual entendemos ser fundamental para garantir a sustentabilidade dos ganhos.

Creemos, assim, ser imperativo apostar em ações que cimentem, a médio e a longo prazo, o *empowerment* das comunidades ciganas, não apenas junto das mulheres, mas também dos homens. A eficácia da construção de um projeto de igualdade dependerá, como acontece aliás noutras comunidades, da capacidade de envolver todos os intervenientes na mudança.

Referências

- ACIDI (2013), Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas. Lisboa: ACIDI [Online], disponível em http://www.acm.gov.pt/documents/10181/52642/enicc_ACM.pdf/42f8ef57-8cd7-4118-9170-9fcd9bc53ec2 [consultado em: 12.07.16].
- ALLEN, Paula (2012), “(Des)Encantos de ser mulher cigana: representações da sua sexualidade”, *Saúde Reprodutiva, Sexualidade e Sociedade*, 1, 45-63.
- BARANYAI, Berill, KISS, Nóra (2016), *Opré Chavalé – Quebrar as barreiras que separam as comunidades ciganas do ensino superior*, Lisboa: Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres. Disponível em <http://plataformamulheres.org.pt/wp-content/ficheiros/2016/07/Opre-Chavale-publicacao.pdf> [consultado em: 22.07.16].
- BASTOS, José Gabriel Pereira (2007), *Que futuro tem Portugal para os portugueses ciganos?*, Lisboa, CEME.
- BASTOS, José Gabriel Pereira (Org., 2012), *Portugueses ciganos e ciganofobia em Portugal*, Lisboa, Colibri.
- CASA-NOVA, Maria José (2006), *A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional*. *Interações*, 2, 155-182.
- CASA-NOVA, Maria José (2009), *Etnografia e Produção de Conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*, Lisboa, ACIDI.
- CASTRO, Alexandra (2010), “Ciganos e desigualdades sociais: contributos para a inflexão de políticas públicas de cariz universalista”, *Forum Sociológico*, 20, pp. 11-19.
- COMISSÃO EUROPEIA (2011), *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Um quadro europeu para as estratégias nacionais de integração dos ciganos até 2020*. [Online], disponível em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0173&from=EN> [consultado em: 12.07.16].
- CORSI, Marcella, CREPALDI, Chiara, LODOVICI, Manuela Samek, BOCCAGNI, Paolo e VASILESCU, Cristina (2010), *Ethnic minority and Roma women in Europe A case for gender equality?* Luxembourg: European Commission. [Online], disponível em http://rownoc.info/media/uploads/ethnic_minority_and_roma_women.pdf [consultado em: 12.07.16].
- CORTESÃO, Luíza, STOER, Stephen, CASA-NOVA, Maria José, TRINDADE, Rui (2005), *Pontes para outras viagens. Escola e comunidade ciganas: representações recíprocas*, Lisboa, ACIME.
- CRONDAHL, Kristine e KARLSSON, Leena Eklund (2015), “Roma Empowerment and Social Inclusion Through Work-Integrated Learning”, *SAGE Open*, 5(1), 1-10. doi: 10.1177/2158244015572275
- CROWLEY, Niall, GENOVA, Angela e SANSONETT, Silvia (2013), *Empowerment of Roma Women within the European Framework of National Roma Inclusion Strategies*, Brussels, European Union [Online], disponível em <http://www.europarl.europa.eu/RegData/>

- etudes/etudes/join/2013/493019/IPOL-FEMM_ET(2013)493019_EN.pdf [consultado em: 26.08.16].
- DIAS, Eduardo Costa, ALVES, Isabel, VALENTE, Nuno, AIRES, Sérgio (2006), *Comunidades Ciganas. Representações e dinâmicas de exclusão/integração*, Lisboa; ACIME.
- EUROPEAN COMMISSION (2006), *Gender inequalities in the risks of poverty and social exclusion for disadvantaged groups in thirty European countries*, Brussels, European Commission.
- EUROPEAN COMMISSION (2014), *Report on the implementation of the EU framework for National Roma Integration Strategies*, European Commission, Directorate-General for Justice.
- EUROPEAN COMMISSION (2015), *Special Eurobarometer 437. "Discrimination in the EU in 2015"*, European Union.
- EUROPEAN COMMISSION (2016), *"Effective Roma integration measures in the Member States 2016"*, Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. [Online], disponível em http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma-report-2016_en.pdf [consultado em: 14.07.16].
- FONSECA, Laura (2009), *Justiça social e educação: Vozes, silêncios e ruídos na educação escolar de raparigas ciganas e payas*, Porto, Afrontamento.
- FOLDES, Maria Eva e COVACI Alina (2012), "Research on Roma health and access to health-care: state of the art and future challenges", *International Journal of Public Health*, 57(1), 37-39.
- FRA (2012), *The situation of Roma in 11 EU Member States* [Online], Disponível em http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance_EN.pdf [consultado em: 25.08.16].
- GOMES, Sílvia (2014), *Caminhos para a prisão. Uma análise do fenómeno da criminalidade associada a grupos estrangeiros e étnicos em Portugal*, Vila Nova de Famalicão, Húmus.
- HUGHES, Rhidian e HUBY, Meg (2004), "The construction and interpretation of vignettes in social research", *Social Work & Social Sciences Review*, 11(1), 36-51.
- LOVELAND, Matthew (2016), "The Gypsy Threat Narrative Explaining Anti-Roma Attitudes in the European Union", *Human and Society*, 40(3), 329-352. doi: 10.1177/0160597615601715
- MAGANO, Olga (2014), *Tracejar vidas normais. Estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa*, Lisboa, Mundos Sociais.
- MAGANO, Olga e MENDES, Maria Manuela Ferreira (2014), "Mulheres ciganas na sociedade portuguesa: tracejando percursos de vida singulares e plurais", *Revista Sures* [Online], 3, Disponível em <https://revistas.unila.edu.br/index.php/sures/article/view/144/146> [consultado em: 25.08.16].
- MENDES, Maria Manuela Ferreira (2010), *Representações face à Discriminação. Ciganos e Imigrantes Russos e Ucrânicos na Área Metropolitana de Lisboa*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- MENDES, Maria Manuela Ferreira e MAGANO, Olga (Orgs, 2013), *Ciganos Portugueses. Olhares Plurais e Novos Desafios numa Sociedade em Transição*, Lisboa, Mundos Sociais.
- MENDES, Maria Manuela Ferreira, MAGANO, Olga e CANDEIAS, Pedro (2014), *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*, Lisboa, ACM.
- MORENO, Filomena Morais (2004), *Etnia Cigana: Relação Homem-Mulher*, Vila Nova de Gaia, Editorial 100.
- NICOLAU, Lurdes Fernandes (2013), "A população cigana do Nordeste Transmontano", in Maria Manuela Mendes, Olga Magano (orgs.), *Ciganos Portugueses: Olhares Plurais e Novos Desafios Numa Sociedade em Transição*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 207-222.
- RAPPORT, Julian (1984), "Studies in empowerment: introduction to issues", *Prevention in Human Services*, 3 (2-3), 1-7.

- Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013 [Online], disponível em http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma_portugal_strategy_pt.pdf [consultado em: 12.07.16].
- SCHNEEWEIS, Adina (2016), “Ethnic minority and Roma women in Europe A case for gender equality?”, *Journal of Communication Inquiry*, 40(1), 88-105. doi: 10.1177/0196859915606975
- SILVA, Carlos Silva (Coord., 2014), *Sina Social Cigana. História, comunidades, representações e instituições*, Lisboa, Colibri.
- SILVA, Luísa Ferreira (2005), *Saúde-doença é questão de cultura: atitudes e comportamentos de saúde materna nas mulheres ciganas em Portugal*, Lisboa, ACIME.
- VICENTE, Maria José (2009), *As comunidades ciganas e a saúde: um primeiro retrato nacional*, Porto, Rede Europeia Anti-Pobreza.