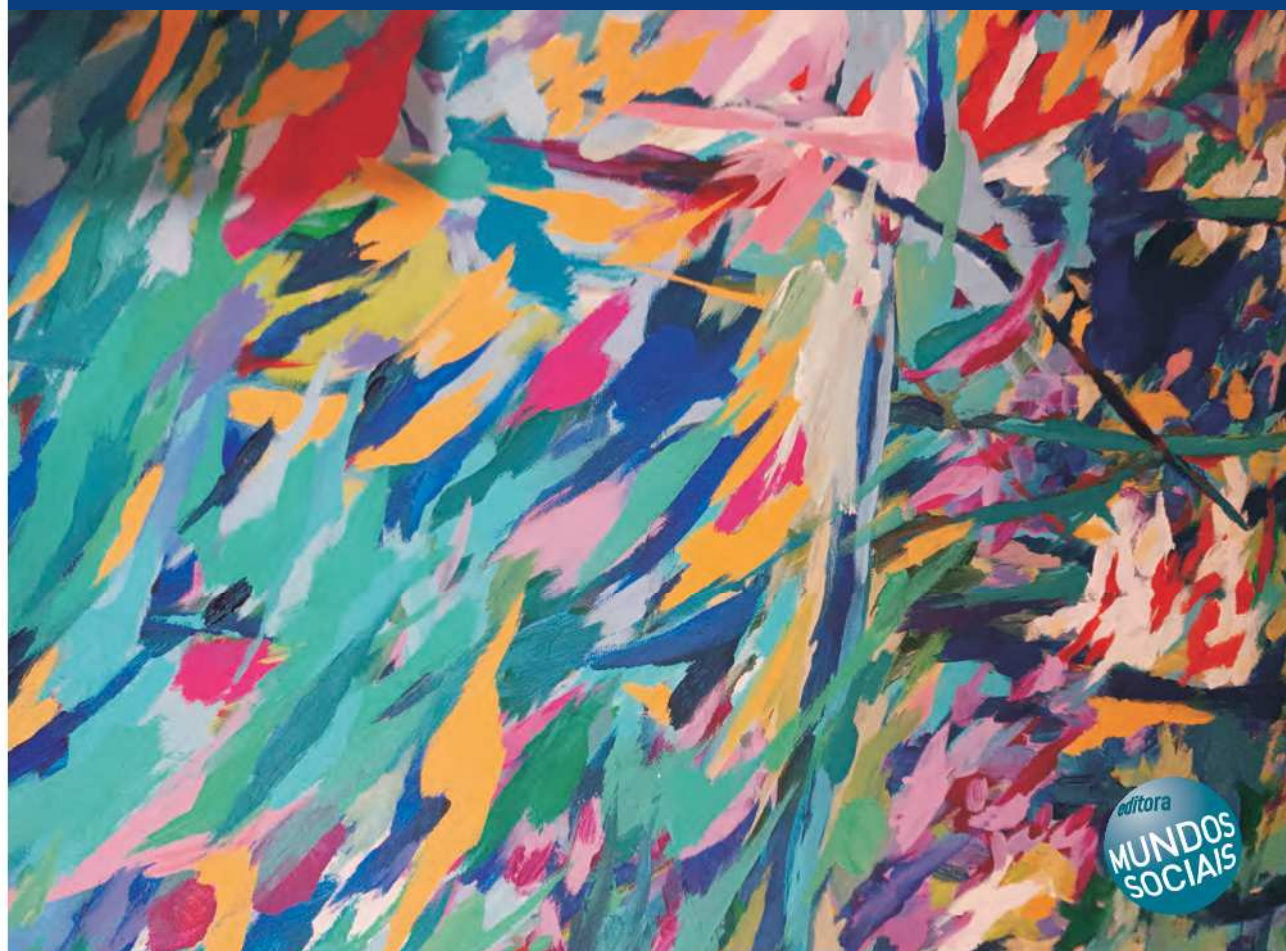


Maria Manuela Mendes (org.)

Ciganos/Roma e Educação

Investigação colaborativa
e práticas de coprodução de conhecimento



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

Maria Manuela Mendes (coord.)

CIGANOS/ROMA E EDUCAÇÃO

INVESTIGAÇÃO COLABORATIVA E PRÁTICAS
DE COPRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

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



LISBOA, 2023

© Maria Manuela Mendes (coord.), 2023

Maria Manuela Mendes (coord.)

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

Primeira edição: maio de 2023

ISBN: 978-989-8536-85-3

Depósito legal:

Composição em caracteres Palatino, corpo 10
Conceção gráfica e composição: Lina Cardoso
Capa: Lina Cardoso
Imagem da Capa: Éden de Maria Caetano

Revisão de texto: Ana Valentim

Impressão e acabamentos: Europress, Ld.^a

Este livro foi objeto de avaliação científica

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

Editora Mundos Sociais, CIES-Iscte, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa,
Av. das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa
Tel.: (+351) 210 464 410
E-mail: editora.cies@iscte-iul.pt
Site: <http://mundossociais.com>

Índice

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

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

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

ANEXOS

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

Capítulo 3

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

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

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

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

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

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

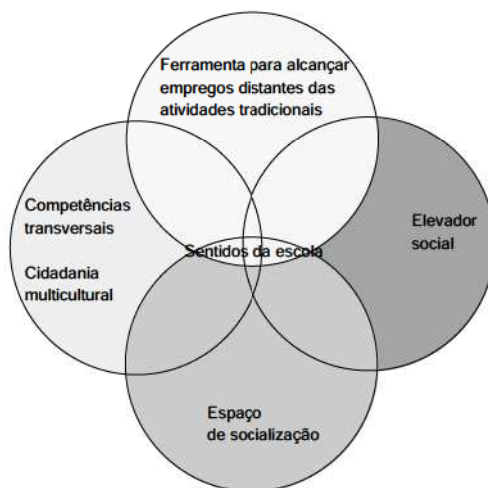


Figura 3.1 Dimensões inerentes às aspirações de mobilidade social por via da escola

Fonte: Projeto EduCig, 2022.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Escola como meio de mobilidade social

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A escola como espaço privilegiado de socialização e de sociabilidades

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Notas conclusivas

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

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

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

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

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

Referências bibliográficas

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

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

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

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