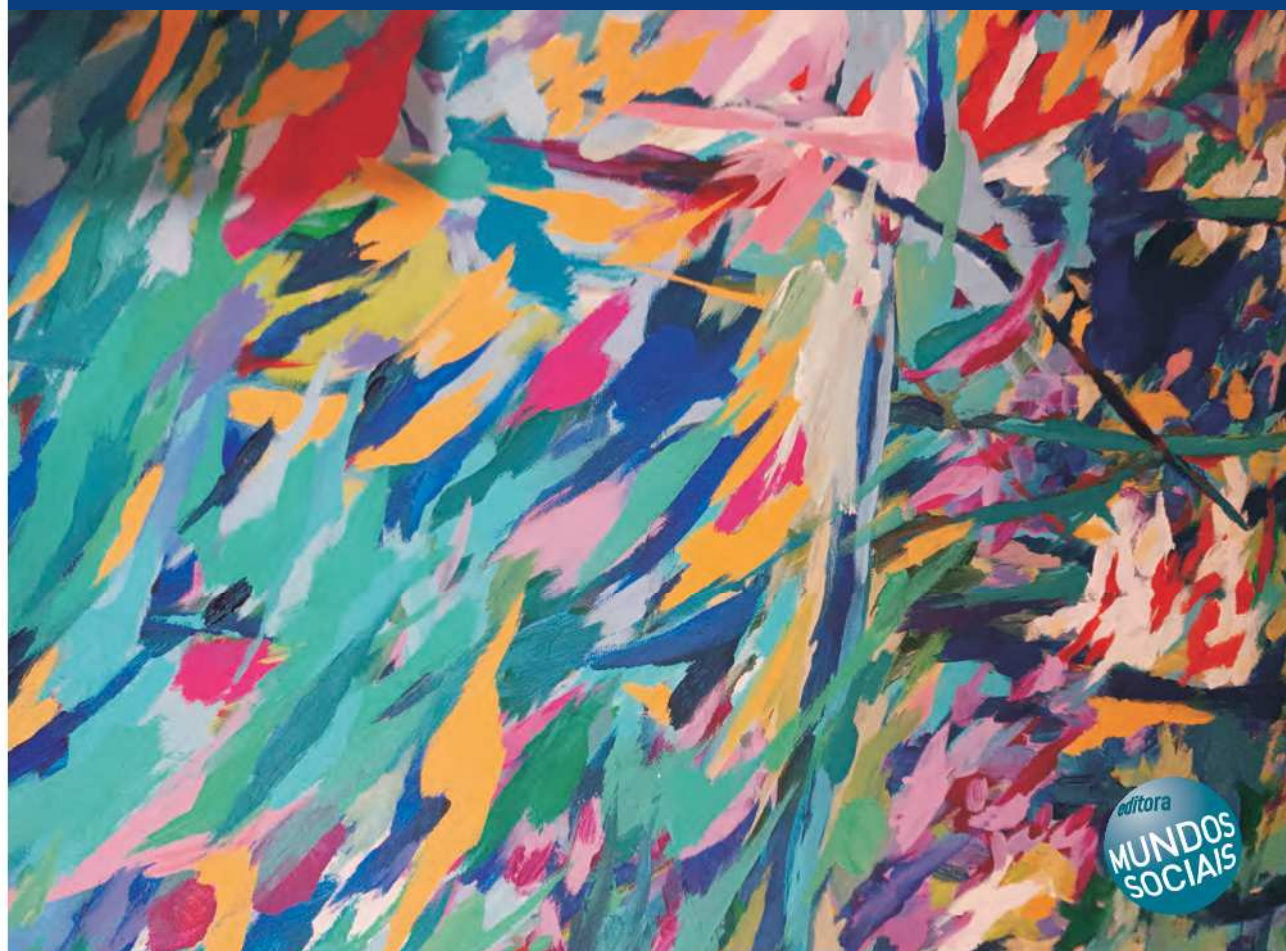


Maria Manuela Mendes (org.)

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 2

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

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

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

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

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

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

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

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

2 OPRE — Programa Operacional de Promoção da Educação.

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

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

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

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

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

Quadro 2.1 Características sociodemográficas dos/as jovens entrevistados/as

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

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

Fonte: Projeto EduCig, 2021.

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

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

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

Quadro 2.2 Características escolares dos/as jovens entrevistados/as

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

Fonte: Projeto EduCig, 2021.

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

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

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

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

Fonte: Projeto EduCig, 2021.

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

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

Trajétórias de continuidade escolar e motivações

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

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

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

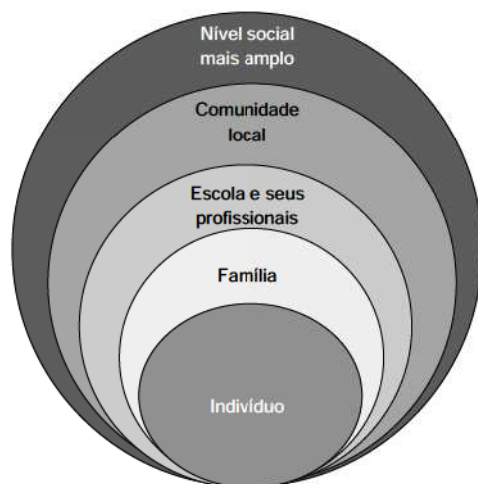


Figura 2.1 Modelo interpretativo de Gamella (2011)

Fonte: Projeto EduCig, 2021.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7 Este tipo de ensino está regulamentado pelo Decreto-Lei n.º70/2021, de 3 de agosto, e visa dar resposta às famílias que, por razões de natureza estritamente pessoal ou de mobilidade profissional, pretendem assumir uma maior responsabilidade na educação dos seus filhos ou educandos, optando por desenvolver o processo educativo fora do contexto escolar, garantindo-se, assim, a liberdade dos pais que optam por estes regimes de ensino, bem como a flexibilidade e adequação ao ritmo de desenvolvimento das aprendizagens de cada criança e jovem (<https://www.dge.mec.pt/ensino-individual-e-ensino-domestico>).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[- Então os rapazes estavam todos juntos?]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Etnografias com estudantes: singularidades e descontinuidades

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Figura 2.2 Zona de residência de João

Créditos da foto: Bruno Baptista (2019)

Fonte: Projeto EduCig, 2021.



Figura 2.3 Zona de residência de Lucas

Créditos da foto: Bruno Baptista (2019)

Fonte: Projeto EduCig, 2021.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Notas finais

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

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

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

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

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

Referências bibliográficas

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

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

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

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