

## Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas Ciganas

*Key factors for continuity and educational success of ciganos in Portugal*

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

Olga Magano and Maria Manuela Mendes

---



**Electronic version**

URL: <http://configuracoes.revues.org/3546>

ISSN: 2182-7419

**Publisher**

Centro de Investigação em Ciências  
Sociais

**Printed version**

Number of pages: 8-26

ISSN: 1646-5075

**Electronic reference**

Olga Magano e Maria Manuela Mendes, « Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas Ciganas », *Configurações* [Online], 18 | 2016, posto online no dia 29 Dezembro 2016, consultado o 03 Janeiro 2017. URL : <http://configuracoes.revues.org/3546> ; DOI : 10.4000/configuracoes.3546

---

The text is a facsimile of the print edition.

## **Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas Ciganas**

OLGA MAGANO\*

Universidade Aberta

MARIA MANUELA MENDES\*\*

Universidade de Lisboa

### **Resumo**

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

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

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

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

## Abstract

### *Key factors for continuity and educational success of Ciganos in Portugal*

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

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

## Résumé

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

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

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

## 1. Ciganos e Educação: background de um desencontro

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **2. Metodologia: abordagem qualitativa de uma realidade social complexa**

Numa primeira fase elaborou-se um mapeamento dos territórios das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto com o objetivo de conhecer os projetos de intervenção social em curso e o perfil das populações ciganas residentes nestas áreas. Foi feito um levantamento de organismos, projetos e intervenções locais em cada um dos territórios escolhidos e foram contactados responsáveis e técnicos, bem como mediadores ciganos, que trabalham com esta população em projetos locais. Neste contexto, realizou-se 36 entrevistas<sup>3</sup> entre novembro de 2013 e março de 2014.

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

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

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

da Biquinha<sup>4</sup>. Na AML foram selecionados o Bairro 2 de Maio em Lisboa, o Bairro Casal do Silva na Amadora e a Quinta da Fonte, em Loures<sup>5</sup>. A escolha destes locais prendeu-se com o cruzamento de vários critérios, tais como: a facilidade de aproximação ao terreno pelo facto de dispormos de conhecimentos prévios e contactos no terreno; a implementação de políticas públicas e medidas diversificadas; a presença de um número significativo de pessoas e famílias ciganas; a existência de projetos no território (Programa Escolhas); a existência na envolvente de zonas residenciais socialmente heterogéneas e diversidade do tipo de alojamento, e a presença destes territórios nas notícias dos *Media*.

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

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

Nos territórios selecionados para o trabalho etnográfico foram também desenvolvidas etnografias em algumas escolas sendo que as duas etapas de trabalho decorreram em paralelo, de acordo com um registo de observação de campo comum, aberto, cujo intuito mais do que limitar a observação etnográfica visou estabelecer bases comuns de partida que facilitassem o processo comparativo. Assim, na AMP foram desenvolvidas etnografias no Agrupamento de Escolas<sup>6</sup> do Cerco e no AE Professor Óscar Lopes, em Matosinhos. Na AML

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

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

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

o trabalho de campo decorreu no AE Francisco Arruda (Ajuda) na AE Mães d'Água (Amadora) e AE da Apelação (Loures). Com exceção do caso do AE Francisco Arruda<sup>7</sup>, a grande maioria das crianças e jovens ciganos/as que frequentam os AE residem nos bairros indicados.

Ao longo do trabalho de campo nos bairros das duas áreas metropolitanas foram realizadas 73 entrevistas semiestruturadas a pessoas ciganas residentes<sup>8</sup> incidindo as questões sobre a relação indivíduo/família e educação.

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

### 3. Representações sobre a escola e sobre a escolarização

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

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

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

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

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

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

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

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

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

E: Para os exames nacionais?

R: Não. Para o + 23.

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

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



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

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

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

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

Foi possível perceber a abrangência do impacto das políticas públicas uma vez que nenhuma das pessoas entrevistadas com maior continuidade do percurso escolar (frequência de ensino secundário e universitário) frequentou apenas o ensino regular: ou seja, em determinado momento, estiveram inseridos em programas educativos resultantes de implementação de políticas públicas<sup>9</sup>. A continuidade foi ocorrendo por etapas, à medida que oportunidades foram surgindo e é frequente a opção por percursos escolares com vertente profissional, sobretudo no que diz respeito ao sexo masculino, apesar de existir uma grande dificuldade em inserir os estudantes e os formandos em estágios. Também no que se refere à frequência escolar se verifica uma tendência para a concentração em determinado tipo de turmas ou de escolas, por exemplo, é usual a concentração de estudantes ciganos em turmas PIEF. Tal como identificado por Bereményi e Carrasco (2015), assiste-se a procedimentos segregativos na inscrição de crianças e jovens ciganos por parte dos responsáveis escolares.

#### **4. (Des)Encontros de perspetivas sobre a escolarização**

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

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

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

Como já referido em estudos anteriores (Mendes, 2007; Magano, 2010; Nicolau, 2010) as raparigas, no geral, abandonam a escola mais cedo do que os rapazes. Contudo, vão sendo visíveis, alguns sinais de mudança de atitudes e comportamentos sobre as relações de género nos territórios analisados, por exemplo participação cada vez mais frequente de mulheres adultas em cursos de alfabetização (ações concretizadas ou ainda a decorrer à data da entrevistas), para aprenderem a ler e a escrever, e em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências<sup>10</sup>, para aumentarem a sua escolaridade.

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

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

10 Iniciativa extinta no início de 2013.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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

### **Notas conclusivas**

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

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

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

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

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

## Referências

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

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

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