



CIÊNCIAS EMPRESARIAIS

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

CÉLIA SOFIA
NUNES DE MELO
EMÍDIO SOL

SETE MULHERES E A CONTRADIÇÃO DA TRADIÇÃO: A VIAGEM DE CARROÇA NA AUTOESTRADA DA ESCOL(H)A

Relatório de Dissertação do Mestrado em
Gestão e Administração de Escolas

ORIENTADOR

Professor Doutor José Rebelo dos Santos

Outubro de 2025

Constituição do Júri na Prova Pública:

Presidente: Carla Cibebe Fiel Vasconcelos Figueiredo

Vogais: Célia de Jesus Fialho Quintas
José Manuel Gameiro Rebelo dos Santos

*À minha paixão de sempre e para sempre:
a Escola.*

Agradecimentos

A concretização desta dissertação não seria possível sem o contributo, o apoio e a inspiração de muitas pessoas, instituições e associações que me acompanharam ao longo deste percurso.

Em primeiro lugar, agradeço ao Professor Doutor José Rebelo dos Santos, orientador desta dissertação, pela disponibilidade, rigor científico e orientação em todas as fases do trabalho.

À ESCE-IPS e a todos os docentes, pela partilha de conhecimentos, experiências e apoio.

Aos meus colegas de Mestrado, pela partilha, entajuda e companheirismo.

Um agradecimento especial à Catarina, fundamental em determinados momentos. Pela sua força, importância e visão.

À AMUCIP e especialmente à Associação Letras Nómadas pelo apoio e disponibilidade.

Às mulheres entrevistadas, pela inspiração, pela partilha, pela resiliência e pelas Histórias de Vida.

Ao Agrupamento de Escolas de Santo António, em particular à EB1/JI Cidade Sol e às minhas colegas pelo incentivo, apoio e partilha ao longo de todo o processo.

À minha família e amigos, pelo incentivo constante, pela compreensão e pela ajuda ao longo deste período.

À Manuela, Sónia e Fátima, pelo apoio, incentivo e simplesmente por me ouvirem.

A todas as crianças de etnia cigana que se cruzaram no meu caminho ao longo de todos estes anos. É por eles e para eles que realizei este estudo.

Por último, um agradecimento muito especial à Cristina e ao Ricardo. Sem a ajuda deles, nada disto teria sido possível. Eternamente grata por tudo!

Resumo

As mulheres ciganas estão na encruzilhada de múltiplas privações: não só devido às suas tradições culturais/étnicas, mas também fruto da sua situação social e de género. O presente estudo analisa o papel das políticas educativas nos percursos escolares das mulheres ciganas. Foi adotada uma abordagem qualitativa, centrando-se essencialmente na análise de sete histórias de vida, recolhidas através de entrevistas de narrativa livre. Através de uma análise de conteúdo, identificaram-se dois temas e cinco subtemas: a educação formal das raparigas ciganas, subdividindo-se em fatores que impulsionam o percurso escolar, fatores que dificultam ou impedem o percurso escolar e medidas/políticas educativas relevantes; e a inclusão na escola, subdividindo-se em problemas identificados e perspetivas de futuro. Procurou-se compreender de que forma as políticas educativas contribuíram para as suas histórias de sucesso e resiliência. Os resultados apontam para uma forte influência da família e da motivação intrínseca nestes percursos que desafiaram a tradição, relegando quaisquer políticas educativas para segundo plano. Este estudo contribui para uma melhor compreensão das experiências, ansiedades, medos, privações que acompanham as mulheres ciganas, numa luta constante contra vários tipos de discriminação e negação de direitos fundamentais. Contribui para compreender de que forma a Escola pode inverter esta tendência de abandono escolar e prevalecer a Escola de todas as crianças.

Conceitos-chave: etnia cigana, educação inclusiva, políticas educativas, motivação

Abstract

Roma women face multiple deprivations: not only due to their cultural/ethnic traditions, but also due to their social situation and gender. This study analyses the role of educational policies in the educational paths of Roma women. A qualitative approach was adopted, focusing primarily on the analysis of seven life stories collected through free-form interviews. Through content analysis, two themes and five subthemes were identified: the formal education of Roma girls, subdivided into factors that drive their educational path, factors that hinder or impede their educational path, and relevant educational measures/policies; and inclusion in school, subdivided into identified problems and future prospects. The aim was to understand how educational policies contributed to their stories of success and resilience. The results point to a strong influence of family and intrinsic motivation in these paths that defied tradition, relegating any educational policies to the background. This study contributes to a better understanding of the experiences, anxieties, fears, and hardships that Roma women face in their constant struggle against various types of discrimination and denial of fundamental rights. It contributes to understanding how schools can reverse this trend of school dropouts and ensure that schools are accessible to all children.

Keywords: Roma ethnicity, inclusive education, educational policies, motivation

Índice

Introdução	1
1. Enquadramento Teórico: Multiculturalismo e Etnicidade, Etnia Cigana e Educação Inclusiva e Multicultural	3
1.1. Multiculturalismo e Etnicidade	4
1.1.1. Aculturação e Assimilação	5
1.1.2. Tradição e Cultura.....	7
1.2. A Etnia cigana	8
1.2.1. As mulheres ciganas	13
1.2.2. A educação na etnia cigana	16
1.3. Educação Inclusiva e Multicultural.....	19
1.3.1. Abandono e Insucesso escolar na etnia cigana.....	22
1.3.2. Políticas educativas de inclusão.....	29
1.3.2.1. Políticas educativas de inclusão: Portugal.....	32
2. Metodologia.....	37
2.1. Objetivos	37
2.2. Contexto e Amostra.....	37
2.3. Instrumentos de recolha de dados	38
2.3.1. Histórias de vida (Entrevistas).....	39
2.3.2. Diário de Campo	40
2.3.3. Análise Documental	40
2.4. Análise de conteúdo	41
3. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	43
3.1. Análise das Histórias de vida (entrevistas).....	43
3.1.1. Mulheres ciganas licenciadas.....	43
3.1.2. Mediadora Intercultural.....	54
3.2. Diário de Campo	57
3.3. Análise documental	59
3.3.1. Relatório Anual TEIP 2022/2023	59
3.3.2. “Histórias do Povo Cigano”	61
3.3.3. Acórdãos Judiciais	62
3.4. Discussão dos Resultados	66
3.4.1. A educação formal das raparigas de etnia cigana	66
3.4.1.1. Fatores que impulsionam o percurso escolar	68
3.4.1.2. Fatores que dificultam ou impedem o percurso escolar.....	69
3.4.1.3. Medidas e políticas educativas com intervenção nos percursos	71

3.4.2. A inclusão na escola da etnia cigana	72
3.4.2.1. Problemas identificados	73
3.4.2.2. Perspetivas de futuro	77
Conclusão	79
Referências Bibliográficas	81

Apêndices e Anexos

Apêndice I – Caracterização das entrevistadas	1
Apêndice II – Frases-chave das entrevistadas	2
Apêndice III – Quadro categorial dos fatores que influenciam o percurso escolar (com n.º de ocorrências)	3
Apêndice IV – Análise sequencial das entrevistas	4
Apêndice V – Síntese dos dados constantes nos Perfis Escolares dos Alunos e Perfis Escolares da Comunidade Cigana, relativos aos anos letivos de 2016/2017, 2018/2019 e 2020/2021	16
Anexo 1 – Extratos dos Acórdãos Judiciais	25

Lista de Abreviaturas

ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

ACM – Alto Comissariado para as Migrações

AIMA – Agência para a Integração, Migrações e Asilo

AMEC – Associação de Mediadores Ciganos de Portugal

AML – Área Metropolitana de Lisboa

CPCJ – Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

EFA – Educação e Formação de Adultos

ENICC – Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas

FANI – Método das Narrativas de Associação Livre

GACI – Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

MI – Mediador Intercultural

OPRE – Programa Operacional de Promoção da Educação

PA – Perfil dos Alunos

PECC – Perfil Escolar da Comunidade Cigana

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Nota informativa: A tradução das citações dos seguintes textos são da responsabilidade da autora:

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, pp 123-134.

Banks, J.A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Pearson Education.

Curcic, S., Miskovic, A., Plaut, S., Ceobanu, C. (2014). Inclusion, Integration or Perpetual Exclusion? A Critical Examination of the Decade of Roma Inclusion, 2005–2015. *European Educational Research Journal*, 13(3), 257-267. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2014.13.3.257>

Forray, K., Óhidy, A. (2019). The situation of Roma women in Europe: Increasing success in education – Changing roles in family and society. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(1), 1-8.

Gkofa, P. (2016). Being Roma – being Greek: academically successful Greek Romas' identity constructions. *Race Ethnicity and Education*, 20(5), 624–635. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1191700>.

Liégeois, J-P. (2005). *Gypsies: an illustrated history*. London: Saqi

Magano, O. (2022). Emancipation Life Paths of Portuguese Cigano/Roma Women. *Social Sciences*, 11(6), 237. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci11060237>.

Óhidy, A. (2013). From Multiple Deprivation to Success – Educational Careers of Ten Roma and Gypsy women. *Hungarian Educational Research Journal*, 3(3), 33-40.

Ram, M.H. (2014). Europeanized Hypocrisy: Roma Inclusion and Exclusion in Central and Eastern Europe. *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe : JEMIE*, 13, 15.

Reimer, J. (2016). Education, ethnicity and gender : Educational biographies of 'Roma and Sinti' women in Germany. *European Journal of Social Work*, 19(3-4), 556-569. <https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1126557>

Sam, D. L. (2006). Acculturation: conceptual background and core components. In D. L. Sam & J. B. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 11-26). Cambridge University Press.

Weissmann, L. (2018). Multiculturalidade, Transculturalidade, Interculturalidade. *Revista Construção Pedagógica*, 26(27), 21-36.

Introdução

A contradição da tradição. E se tivesse nascido cigana? Será que teria chegado onde cheguei? Os números dizem-nos que, muito provavelmente, não¹. Sete mulheres dizem-nos que sim. Sete Histórias. Porque para Pitágoras era o número com mais poder, representando a perfeição, a totalidade. São sete as cores do arco-íris, sete os dias da semana, sete as notas musicais, e sete as maravilhas no Mundo. Sete é também a média de anos que as raparigas ciganas frequentam a Escola², e sete são os obstáculos com que se deparam nesse curto percurso: o preconceito; a tradição do casamento precoce e pureza associada à mulher; a cultura de desvalorização da Educação Formal; a pressão da comunidade; a pressão da família; a diferença de género (papel da mulher fortemente ligado a tarefas domésticas e familiares) e a discriminação étnica.

Apesar da sua presença no continente europeu desde o século XIV, e de se constituírem como a maior diáspora de minorias étnicas na Europa, os ciganos sempre foram relegados ao papel de não-cidadãos por excelência (Curcic et al., 2014). Quase por toda a Europa, o contexto normativo geral pode ser considerado negativo relativamente à minoria cigana: “Muitas vezes em situação de ‘enclave cultural’ (O’Neill, 2012, as cited in Mendes et al., 2019), de ‘aprisionamento’ ou de ‘hiperguetização’ (Wacquant, 2014, as cited in Mendes et al., 2019) e vítimas de segregação e de discriminação institucional” (Mendes et al., 2019, p. 54).

De um modo geral, a posição educativa da população cigana é caracterizada por baixos níveis de escolaridade, elevados índices de insucesso e abandono escolar, e pouca adesão à mentalidade escolar. Em Portugal, o número de Ciganos com o ensino secundário é residual, mas a situação é transversal em toda a Europa, sendo que menos de 1% dos ciganos tem qualificações completas de nível superior (Hinton-Smith et al., 2017; Mendes et al., 2020; Mendes et al., 2022; O’Nions, 2010).

Aliada a esta discriminação devido às tradições culturais/étnicas diferentes e à situação social (pobreza), as mulheres têm desvantagens adicionais, porque a cultura tradicional cigana define o seu lugar na família, sendo frequentemente designadas de “minorias da minoria” (Óhidy, 2013, p. 34). Vivendo numa espécie de bolha cultural e identitária, as mulheres ciganas viajam numa carroça de tradições milenares pela autoestrada do progresso e mudança das sociedades dominantes. Pese embora o direito à Educação, sob a égide da Tradição, às mulheres ciganas continua a ser vedada a escolha da Escola.

É neste contexto do abandono escolar precoce, por parte das meninas da comunidade cigana, e análise de histórias de vida que contrariaram a tradição, que se situa o estudo a realizar. A maior parte da investigação sobre a educação dos ciganos destaca desvantagens e fracassos

^{1 2} Dados estatísticos constantes nos PECC (*vide* Apêndice V)

e aponta para a magnitude da desigualdade educativa e as suas consequências, denotando-se uma escassez de estudos que ajudam a compreender os percursos escolares de continuidade, contra todas as probabilidades (Brüggemann & D'Arcy, 2016; Mendes et al., 2022). São, assim, necessários mais estudos quantitativos e transversais que possibilitem conhecer e divulgar as realidades vividas pelos ciganos portugueses, bem como estudos que permitam aprofundar a relação entre políticas públicas e os seus impactos (Magano, 2022; Mendes et al., 2020). Desta forma, é fundamental conhecer e dar a conhecer estas trajetórias de emancipação e analisar o papel das políticas educativas nestes processos de transformação, sob o ponto de vista das protagonistas da mudança.

O presente estudo pretende, a partir da questão: qual o impacto das políticas educativas no percurso escolar das mulheres de etnia cigana? analisar o papel dessas mesmas políticas no percurso escolar de sete mulheres, que desafiaram todas as estatísticas. Tem ainda, como objetivos específicos, entender a problemática da educação na etnia cigana, em particular no que diz respeito às raparigas, bem como identificar e analisar os principais fatores que influenciaram estes percursos escolares de sucesso. Trata-se ainda de analisar o peso da Tradição nas taxas de insucesso e abandono escolar, para compreender de que forma a Escola pode inverter esta tendência, de forma mais eficaz e abrangente esta tendência de insucesso e abandono escolar dentro da etnia cigana.

Será utilizada uma metodologia qualitativa, a partir de três instrumentos de recolha de dados: as Histórias de vida (entrevistas), o Diário de campo e a Análise documental.

Esta dissertação é constituída por três partes. Numa primeira parte, no Enquadramento Teórico, proceder-se-á a uma reflexão sobre os conceitos de Multiculturalismo e Etnicidade, (abordando também a tradição e cultura), sobre a Etnia cigana, (realçando o papel da mulher e a educação), e sobre a Educação inclusiva e multicultural, referindo as políticas e medidas criadas nas últimas décadas no âmbito da inclusão educativa dos ciganos.

Numa segunda parte, será abordada a metodologia utilizada, bem como a sua fundamentação, a forma de análise utilizada e o tratamento dos resultados.

Por último, numa parte final, será efetuada uma discussão dos resultados obtidos, a partir da análise dos dados recolhidos, procurando identificar os fatores que influenciaram o percurso educativo destas mulheres, quer pela positiva, quer pela negativa, bem como problemas existentes e formas de atenuar/combater o insucesso e abandono escolar na etnia cigana.

1. Enquadramento teórico: Multiculturalismo e Etnicidade, Etnia cigana e Educação inclusiva e multicultural

Neste capítulo será apresentada a revisão da literatura que fundamenta este estudo, contextualizando-o e possibilitando a sua compreensão. O enquadramento teórico é fundamental, pois fornece a base na qual assenta a análise e interpretação dos dados, permitindo a construção de um estudo sólido e relevante.

O primeiro conceito a abordar, o Multiculturalismo, é o mais amplo e constitui uma das grandes características da sociedade atual e, por conseguinte, das escolas. É também importante clarificar o conceito de Etnicidade, visto que o estudo tem como objeto mulheres pertencentes a uma etnia específica. Ainda dentro do tema do multiculturalismo e etnicidade, relativamente à integração e interação das diferentes culturas, serão destacados os conceitos de aculturação e assimilação, bem como de tradição e cultura.

Posteriormente será efetuada uma síntese relativamente à cultura e tradições dentro da Etnia cigana. Para compreender as histórias de vida das mulheres ciganas, é necessário compreender a sociedade e história dos ciganos. Uma história pautada por conflitos, lutas e tentativas de exclusão. Ao longo dos anos assistiu-se a perseguições, proibições e até condenações à morte, numa tentativa clara de a sociedade se ver livre dos ciganos, cuja imagem está indelevelmente ligada a representações negativas, limitativas e distorcidas que se foram desenvolvendo e que afetam negativamente a vida destes cidadãos, constituindo um impedimento à efetiva integração (Cortesão et al., 2005). Esta marginalização é particularmente evidente nas mulheres ciganas, pelo que o papel das mulheres também será abordado: elas são alvo do estereótipo negativo por parte da sociedade majoritária e, internamente submetidas a uma tradição fortemente marcada pela disparidade de género, onde têm um papel subalterno relativamente ao homem (Cortesão et al., 2005; Sanchís-Ramón et al., 2023). Ainda relativamente à sociedade cigana, importa ainda salientar a questão da educação, particularmente relevante para este estudo. Estamos na presença de “duas filosofias de educação diferentes, que refletem duas conceções do mundo diferentes” (Liégeois, 2001, p. 208). A aquisição de conhecimentos nas famílias ciganas difere notavelmente da educação formal, conduzindo a um choque de cultura, valores e expectativas, razão pela qual os ciganos demonstram um elevado nível de desconfiança, pois acreditam que esta os afasta da sua cultura, princípios e normas éticas ou constitui mesmo uma ameaça ao seu modo de vida.

Num último subponto, será clarificado o conceito de Educação inclusiva e multicultural, fazendo também uma breve resenha histórica em termos de políticas educativas, fornecendo um quadro-teórico no que diz respeito à forma como a escola tem lidado com a diversidade cultural, com a inclusão da etnia cigana no combate ao insucesso e abandono escolar.

1.1. Multiculturalismo e Etnicidade

Segundo Sam (2006), o multiculturalismo é uma ideologia referente ao modo como grupos étnicos participam na sociedade, conservando as suas especificidades culturais e étnicas. O termo opõe-se a ‘segregação’, situação na qual a diversidade étnica é diminuída, ou onde as diferenças étnicas são permitidas, mas mantidas fora da participação na vida da sociedade mais ampla. Para Modood (2005), o multiculturalismo vai além da convivência ou tolerância de culturas diferentes, envolvendo apoio ativo à diferença cultural e combate à hostilidade, a fim de incluir plenamente as identidades marginalizadas (as cited in Johansson, 2022).

A complexidade do conceito, envolvendo inúmeras interpretações, deu origem ao termo ‘interculturalismo’, que remete para “o conjunto de processos através dos quais os indivíduos ou grupos interagem quando se identificam como culturalmente distintos” (Clanet, 1970, as cited in Sam, 2006, p.19). Denoux (1992) definiu interculturalismo como o estudo de processos de construção da diversidade cultural no contexto dos contactos culturais: a relação entre as minorias e a sociedade majoritária, entre a cultura tradicional e moderna (as cited in Sam, 2006, p.19). Cardoso et al. (2001) referem que a interculturalidade considera todas as culturas igualmente importantes para a formação e crescimento dos indivíduos. Assim, enquanto que o multiculturalismo foca as diferenças culturais, o interculturalismo enfatiza a interação e a partilha entre culturas.

No âmbito desta dissertação, privilegia-se o conceito de interculturalismo apresentado por Weissmann (2018), que “apresenta as culturas em conflito e em diálogo, ao mesmo tempo, não tentando obstruir as diferenças e sim fazer com que elas conversem e se entrelacem” (p. 27).

Estes dois conceitos cruzam-se com o conceito de Etnicidade. Embora não exista consenso relativamente à definição do termo, ele está geralmente ligado a um sentimento de pertença a uma origem, identidade e cultura comuns, criando uma fronteira entre o ‘nós’ e os ‘outros’ (Liebkind, 2006). A união é uma das características mais marcantes de uma etnia, em que a crença numa descendência comum cria laços entre as pessoas, como se de uma família em larga escala se tratasse. Existe um forte ênfase na continuidade e preservação da identidade, onde todos assumem o compromisso de manter essa herança cultural (Liebkind, 2006).

A etnicidade remete-nos para a ideia de aquisição voluntária da cultura, visto que os indivíduos podem apropriar-se ou distanciar-se da cultura de origem. A identidade étnica resulta, assim, de um conjunto de escolhas, interações e experiências pessoais. Embora a Etnicidade seja atribuída no nascimento, o significado que adquire para a identidade total de alguém é uma questão de escolha, e é esse grau de identificação com o grupo que vai determinar a resposta e a inclusão do indivíduo na cultura predominante, ou seja, a sua resposta à aculturação, estando, assim, mais dependente de fatores internos do que externos (Liebkind, 2006). Magano (2023) refere que a construção da identidade é um processo

dinâmico e os ciganos interiorizam as características identitárias de acordo com os seus contextos e vivências, o que significa que também são capazes de interromper as reproduções culturais, construindo o seu próprio projeto, ainda que implique um distanciamento relativamente a alguns valores ou tradições.

Para Alund (1999) esta ‘perseverança’ dos grupos étnicos relativamente à manutenção da sua cultura e tradições, aliadas a características que os diferenciam, estabelecem limites para o que podem almejar, impedindo-os de atingir o estatuto de quem pertence à cultura dominante, ajudando a justificar e a defender desigualdades na sociedade. A cultura é uma cortina de fumo que esconde as diferenças sociais, a desigualdade e a segregação, ajudando a reforçar hierarquias sociais. Encontramo-nos, assim, como refere Alund (1999), perante uma dicotomia hierárquica entre o étnico e o nacional, numa clara relação de superioridade cultural deste último. Mendes (2017) destaca que os grupos étnicos estão mais expostos a situações de exclusão, pois existe um forte compromisso relativamente a um conjunto de valores e comportamentos, muitas vezes considerados divergentes e diferentes, que os coloca numa situação de afastamento. Neste campo, Liebkind (2006) observa que, face à hostilidade da cultura majoritária, algumas minorias podem rejeitar ou retrain a sua identidade étnica, enquanto outras a afirmam com orgulho, criando laços de solidariedade para resistir à assimilação e assegurar a sobrevivência étnica.

Em suma, como referido por Alund (1999), o multiculturalismo moderno abrange uma série de paradoxos: a integração das diferentes culturas por oposição à preservação das características culturais distintas, especialmente no caso da etnia cigana, em que algumas tradições e valores entram em conflito com as normas e leis da cultura dominante. Esta integração e/ou interação entre culturas dá origem a processos de aculturação ou assimilação, que serão abordados em seguida.

1.1.1. Aculturação e Assimilação

O termo ‘aculturação’ foi inicialmente utilizado por Powell (1883), que o definiu como o conjunto de mudanças psicológicas induzidas pela imitação (as cited in Sam, 2006, pp.12-13). McGee (1898) definiu-o como um processo de troca e melhoria mútua, através do qual as sociedades passaram de um ‘estado selvagem’ para um ‘estado civilizado’ (as cited in Sam, 2006, p.13). Segundo Simons (1901), o termo refere-se ao processo de ajustamento ou acomodação que ocorre entre os membros de duas raças diferentes (as cited in Sam, 2006, p.13).

No seu sentido mais simples, ‘aculturação’ abrange todas as mudanças que surgem após o contacto entre indivíduos e grupos de diferentes origens culturais. A definição clássica proposta por Redfield et al. (1936) descreve aculturação como “os fenómenos resultantes do contacto com culturas diferentes, de grupos de indivíduos, com mudanças subsequentes nos

padrões culturais originais de um ou de ambos os grupos” (as cited in Sam, 2006, p.11). Em 2004, a Organização Internacional para as Migrações (OIM) entende a aculturação como “o processo progressivo de adoção de elementos de uma cultura estrangeira por pessoas, grupos ou classes de uma determinada cultura” (Sam, 2006, p.11).

Um outro processo resultante do contacto entre culturas diferentes é a ‘assimilação’. Embora os dois termos sejam frequentemente considerados sinónimos, há diferenças entre eles. A assimilação é considerada, por alguns, como uma forma/fase da aculturação. Berry (2006) definiu ‘assimilação’ como a situação em que um indivíduo rejeita a sua cultura de origem e adota inteiramente a cultura dominante. Teske and Nelson (1974) distinguiram os dois processos, referindo que a aculturação é recíproca, ou seja, os grupos influenciam-se mutuamente, ao passo que a assimilação é unidirecional, com um grupo a influenciar o outro (as cited in Sam, 2006, p.12). Gordon (1964) sugeriu que a assimilação se realiza de forma progressiva, começando no que ele designa como “assimilação comportamental” até à “assimilação identificacional” (Sam, 2006, p.18).

Berry (1990) indicou ainda que os tipos de mudanças que ocorrem nos dois níveis são muitas vezes diferentes. Em termos de grupo, as mudanças podem ocorrer na estrutura social, económica, ou na organização política do grupo. Ao nível individual, podem ocorrer na identidade, valores, atitudes e comportamento (as cited in Sam, 2006, p.14).

O processo de aculturação depende de vários fatores, como a classe social, o contexto de chegada à cultura dominante ou características individuais (Sam, 2006). Segundo Berry, ele varia de acordo com o grau em que o indivíduo participa na cultura dominante e mantém a sua identidade cultural original. Esta participação e manutenção simultânea das duas culturas, podem conduzir a quatro resultados diferentes: assimilação, integração, separação ou marginalização (Sam, 2006, pp.18-19).

Quando a aculturação começa cedo, o processo é geralmente suave (Beiser et al., 1988, as cited in Berry, 2006). Isto poderá ser explicado devido a alguns fatores como a maior flexibilidade e a adaptabilidade, o facto de não exigir uma grande transformação cultural. Contudo, em idades mais avançadas, sobretudo na adolescência, este processo é dificultado, pois as questões de identidade interagem com questões de identidade étnica e as exigências e pressões dos pais e dos pares é maior (Berry, 2006). O género é outro fator que influencia a aculturação. Quando existe uma diferença substancial entre as duas culturas, relativamente ao papel da mulher, a tentativa de assumir novos papéis pode originar conflitos com a cultura de origem (Berry, 2006). A educação formal aparece também como facilitadora da integração na sociedade dominante, não só a nível social, fazendo a ponte com a cultura, valores e normas, mas também a nível profissional (Berry, 2006).

De uma forma sucinta, estes dois processos são muito importantes, porque podem conduzir à transformação ou destruição da cultura e das tradições do grupo original, conceitos que serão apresentados no subponto seguinte.

1.1.2. Tradição e Cultura

Definir Tradição é tão complicado como definir a própria existência, pois reduzir este conceito a uma definição que abranja todas as suas implicações e todo o seu alcance é praticamente impossível (Graburn, 2001). De uma forma geral, a tradição pode ser entendida como um conjunto de crenças, valores, costumes ou práticas transmitidas de geração em geração, estando associada à necessidade de preservação de certas características ao longo do tempo, face à mudança (Graburn, 2001).

A tradição é frequentemente vista como contrária à modernidade e, em certos contextos pode ser considerada retrógrada ou ultrapassada, conduzindo a comportamentos de exclusão (Graburn, 2001). Quando a manutenção destas tradições permanece dentro da bolha do grupo que as pratica, elas são aceites. Sempre que existe conflito ou tentativa de incluí-las na esfera da cultura dominante, tal é visto de forma negativa. Como refere Graburn (2001), só será visto como algo positivo, quando agem como no passado, mas ao mesmo tempo mostram que também estão integrados nos tempos modernos. Ainda segundo este autor, tradição é um 'reservatório' de identidade, criando um sentimento de segurança e distinção. No entanto, não é permitido que essa identidade e distinção salte o muro construído pelas regras da sociedade dominante. O 'reservatório da tradição' não é estático, ele vai-se mantendo e crescendo com a prática de tradições que, sendo antigas ou novas, são a força do grupo (Graburn, 2001). O seu poder reside precisamente na continuidade, na insistência da sua persistência. Em suma, a tradição não é o oposto da modernidade. Pelo contrário, talvez seja a sua maior força e que dá sentido na vida (Graburn, 2001).

Associado ao conceito de tradição está o conceito de cultura. Este último, mais amplo, abrangendo um conjunto de elementos que caracterizam uma sociedade ou grupo. Tylor (1964) define cultura como um conjunto de costumes, crenças, conhecimentos e hábitos que adquirimos enquanto parte de uma sociedade (as cited in Reimão, 1996, p. 310). De acordo com Rocher (1989), cultura é um conjunto de maneiras de pensar, de sentir e de agir que são assimiladas e partilhadas por um conjunto de pessoas, constituindo um traço distintivo desse mesmo conjunto (as cited in Reimão, 1996, p. 312).

Uma cultura é constituída essencialmente por um conjunto de valores, de normas determinantes do modo de vida num determinado grupo (Reimão, 1996). A par dos valores, a ideologia é também um dos pilares da cultura. Ela diz respeito a um conjunto de ideias e de juízos que visam descrever, interpretar ou justificar a situação de um grupo. Refere que a

ideologia é, frequentemente, fonte de conflito e de divisão dentro e entre os grupos (Reimão, 1996).

Reimão (1996) destaca que a cultura é transmitida ao longo das gerações, por tradição, logo não é imutável, pois algo que não seja transmitido deixará de fazer parte da sociedade em questão. É, ainda, um fenómeno social, produzida e adquirida socialmente, sendo, desde logo, parte integrante de um determinado grupo, funcionando como um modelo a seguir, ou seja, as normas, as ações e os juízos são partilhados pelos membros do grupo.

Ainda segundo Reimão (1996), a cultura estabelece laços entre várias pessoas que, conservando a sua individualidade, são parte de algo coletivo que lhes é superior, um grupo ou sociedade. Ela tem uma importante função psicológica, assumindo-se como um ‘molde’, pois os nossos modos de pensar, de agir, as nossas ideias e conhecimentos são o resultado da cultura onde nascemos. Sendo este ‘molde’ flexível, ainda assim, tem limites que, quando são ultrapassados, podem levar à marginalidade ou integração noutra cultura. Fordham and Ogbu (1986) acrescentam que as “minorias subordinadas desenvolvem, frequentemente, uma estrutura cultural de referência que se opõe às normas da comunidade dominante” (as cited in Gkofa, 2016, p. 2).

O conceito de cultura a ser utilizado será o de Reimão (1996), segundo o qual, a cultura abrange todas as formas de expressão da vida social e coletiva, onde o princípio da identidade, tradição e memória desempenham um papel fundamental, numa determinada comunidade.

1.2. A Etnia cigana

Embora estejam no nosso país há mais de 500 anos, pouco se sabe acerca deste grupo étnico que teve origem na Índia e que é o mais numeroso em Portugal. Este desconhecimento generalizado poderá ser justificado, em parte, porque na realidade, a história dos Ciganos está envolta em misticismo, fruto da falta de registos escritos e da transmissão oral de histórias e lendas, o que possibilitou a emergência de inúmeras histórias baseadas na imaginação (Liégeois, 2005). E essa imaginação não foi simpática com os ciganos, cristalizando uma imagem deformada, associada à inferiorização e desprezo, perpetuando estereótipos negativos (roubo, preguiça, dependentes de benefícios sociais, desinteresse pela educação e inclusão): “os ciganos são um grupo que gera uma espécie de indignação consensual” (Boltanski, 1999, as cited in Magano & Mendes, 2014a, p.17). Nas palavras de Liégeois (2005), “sejam príncipes mendigos ou mendigos principescos, os ciganos, com a sua música e dança estranhas, servem de bode expiatório à opinião pública, rejeitados com ainda mais raiva exatamente porque eles são atraentes, ainda mais estritamente proibidos porque são tão esquivos, levando uma vida exasperantemente ambígua às margens da sociedade” (p.139). Embora os estereótipos tenham mudado um pouco ao longo dos séculos, este mito do

nómada que atrai e causa repulsa é constante. Os ciganos são aceites, mas sempre confinados a limites, quer geográficos, quer culturais: “o único cigano bom é o mítico – aquele que não existe” (Liégeois, 2005, p.141).

Acerca da comunidade cigana, sabe-se que a dimensão mais valorizada é a família e este constitui o grande fator distintivo relativamente a outras minorias étnicas: a organização social baseada nos laços de parentesco (Mendes, 2000). A maioria das referências à cultura cigana destaca as alianças familiares formadas através do casamento como sendo um elemento fulcral na cultura cigana, uma forma de preservar a identidade. O casamento carrega em si um simbolismo nuclear e é um dos pilares basilares desta cultura (Magano, 2023). Trata-se de um fenómeno coletivo, um pacto social que, além de dois indivíduos, une essencialmente dois grupos, envolvendo toda a comunidade. A união pode resultar de algo mais rígido, como negociações entre famílias (casamentos planeados, por vezes prometidos ou acordados até antes da criança nascer e casamentos entre parentes, fortalecendo os laços familiares), ou contornando as tradições, utilizando processos como a ‘fuga’ ou o casamento ‘à espanhola’, uma forma de os jovens adquirirem algum grau de liberdade, fazendo as suas escolhas, ao invés de aceitar a imposição da família. São casamentos mais curtos e são encarados como reinvenções dos tradicionais casamentos ciganos (Liégeois, 2005; Magano, 2022; Magano, 2023). Os casamentos endogâmicos, e principalmente com pessoas que partilham consanguinidade são os mais valorizados e desejados, acontecendo, muitas vezes precocemente, na adolescência das raparigas (Magano, 2023). Segundo Liégeois (2005), o casamento é mais comum dentro do grupo de parentesco estendido, - cimentando a cooperação e ajuda mútua - embora também sejam comuns fora da comunidade familiar, estabelecendo novas relações de solidariedade e cooperação. Os casamentos exogâmicos não são bem aceites e quando acontecem, a família é considerada ‘menos valiosa’, pois a comunidade entende que o cruzamento de sangue contamina, comprometendo a pureza da ‘raça’ (Magano & Mendes, 2014a). As relações sexuais fora do casamento são proibidas, especialmente para as mulheres, e são vistas com especial desgosto quando incestuosas ou envolvendo indivíduos relacionados por casamento, pai e nora, ou irmã e cunhado. Trata-se de algo profundamente enraizado que visa preservar a pureza (Liégeois, 2005).

O casamento encerra também um fator de extrema importância: a virgindade. Uma prática cultural que constitui um fator de diferenciação relativamente à restante sociedade (Mendes, 2000). Para a comunidade cigana, a castidade feminina não é devidamente considerada e valorizada na sociedade em geral, o que faz com que a mulher cigana seja superior às mulheres não ciganas. Este ato é visto como crucial para a sobrevivência da identidade cigana, sendo uma forma de exaltar a sua separação da sociedade dominante, reconhecendo a sua superioridade moral, o que produz e reintroduz o orgulho de ser Cigano. Afigura-se também como uma forma de exercer controlo sobre as mulheres (Magano, 2023). A

preservação da virgindade feminina é vista como parte da cultura cigana, como sinal de honra e respeito pela tradição, e o não cumprimento deste ritual é considerado um “embaraço” para a família, uma desonra para a filha, pais e grupo.

Liégeois (2005) refere, ainda, que, se os casamentos criam estruturas, as medidas de controlo social garantem a sua consistência e sobrevivência. O controlo social opera de forma difusa e é particularmente eficaz: a rígida rede de regras garante a preservação da coesão social, visto que a identidade coletiva impera sobre a liberdade individual. Esse sistema de regras é apoiado por uma noção inflexível de pureza, que permeia a maioria dos comportamentos, conservando a ordem social, familiar e cultural. Tudo é classificado de acordo com a possibilidade de manter ou alterar esse estado de pureza. Atravessar essa barreira do que não é considerado impuro, marca de forma indelével o indivíduo, ameaçando a ordem e causando desequilíbrios. Esse desafio das ‘convenções’ dá origem a sanções, sendo a mais severa a expulsão, pois é uma sentença de morte social e psicológica.

Aquilo que os une é mais forte que aquilo que os separa, formando um ‘mosaico’ de pequenos grupos, com semelhanças e características distintivas, ou seja, com a sua própria identidade (Liégeois, 2005). Assim, o indivíduo não é conhecido nem reconhecido como tal, ele é parte integrante de uma identidade coletiva. A falha individual é assumida como uma falha de todos, assim como o mérito de um será também o mérito de todos (Liégeois, 2005). As relações entre os indivíduos na sociedade cigana são, portanto, relações entre grupos. Ao invés de conceber um indivíduo como autossuficiente e único, a sociedade cigana entende-os como parte de um todo. Os grupos são os principais atores nesta dinâmica interminável, tanto de cooperação e apoio mútuo, como de lutas de poder ou influência. Como refere Liégeois (2005), as decisões dentro da sociedade cigana não resultam de um poder centralizado, mas antes de um sistema de equilíbrio de poder entre grupos familiares.

A identidade cigana é estruturada por um quadro de valores simbólicos e morais que definem historicamente o seu percurso como uma resistência constante à assimilação, preservando a sua cultura e identidade étnica, consequência inevitável de anos de opressão e perseguição de que foram alvo: a língua; a família extensa; o cumprimento de compromissos assumidos; o casamento; a virgindade da mulher; a fidelidade conjugal; o respeito e valorização das crianças e dos mais velhos, cuja sabedoria é indispensável para a continuidade da comunidade; o respeito pelos mortos e o rigor do luto; a solidariedade (nos momentos de dor e nos conflitos), e, finalmente, as “leis ciganas” (Cardoso et al., 2001; Magano, 2022; Mendes, 2000). Estas incluem a ideia de uma história comum, a origem de todas as tradições, língua e costumes ciganos, o valor dado à idade e à experiência como princípios estruturantes do estatuto; do papel da mulher; do respeito e da adoração dos mortos, bem como coesão e diferenciação dos não-Ciganos. A identidade dos ciganos assenta, assim, na combinação de dois elementos: sangue e costumes. São estas duas fontes de identidade que servem para

distinguir os ciganos uns dos outros e de não-Ciganos. Os costumes mudam rapidamente, mas o sangue é transmitido de uma geração para a seguinte e é fundamental para a identidade e inclusão dentro do grupo ou exclusão fora do grupo (Gamella, 2013, as cited in Magano, 2022). Da mesma forma, a referência a ter sangue Cigano é frequentemente apontado pelos Ciganos portugueses como uma das características para a identificação de ser Cigano (Magano, 2022). O conceito de 'ser Cigano' possui uma dimensão biológica, entendido como algo determinado pela genética, pelo 'sangue'; uma dimensão física com uma construção social elaborada a partir da forma de vestir, falar e de se relacionar; uma dimensão social, que associa o modo de vida cigano à venda ambulante e vida em comunidade; e, por fim, uma dimensão identitária, nas quais se identificam com determinados valores (Magano, 2023). O modo de ser cigano não é descritível ou tangível, é antes vivenciado e sentido. O que é realmente importante nos objetos do ritual é o próprio ritual: não existem objetos ou ações ciganas, mas existe um modo cigano de usá-los/realizá-las (Liégeois, 2005). Esta capacidade de adaptação criativa, através da qual os ciganos 'reinventam' os elementos que absorvem das outras culturas, por forma a refletir a identidade e a visão do mundo cigana, permitiu que esta tenha sido capaz de "resistir aos caprichos da história" (Liégeois, 2005, p.85). A identidade cigana é dinâmica e move-se no equilíbrio entre tradição e inovação, ou seja, não é fixa, nem imutável, adaptando-se às circunstâncias internas e externas: "opondo-se a fundamentalismos étnicos, a destradicionalização pode abrir lugar à inclusão sem que isto signifique aculturação, assimilação, destruição dos traços culturais da etnia cigana que, quer queiramos ou não, faz parte da nossa paisagem cultural e que, destruí-la, é destruir uma parte de nós próprios" (Cardoso et al., 2001, pp. 35-36).

Este conjunto de valores peculiar em torno dos quais gira a comunidade cigana é simultaneamente fator de autoexclusão e de exclusão. O isolamento enraizado deve-se, por um lado, ao medo de 'poluição' dos seus valores e da cultura (Czaderny, 2022) e, por outro lado, à discriminação por parte da sociedade majoritária, assente no medo de valores tão distantes e, como tal, incompreendidos e não reconhecidos (Mendes, 2017). Este distanciamento cultural, aliado a algumas práticas violadoras da lei jurídica e dos direitos humanos, como o casamento precoce e o não cumprimento da escolaridade obrigatória, faz com que permaneçam invisíveis, sem representação política, ou participação social, sendo alvo de discriminação e marginalização. Cortesão et al. (2005) recorrem a Wieviorka (1995), para afirmar que estamos perante uma minoria com uma identidade cultural muito forte, que a tenta manter a todo o custo face a uma maioria com valores e normas muitas vezes opostas, tratando-se de um caso de "identidade contra a modernidade" (as cited in Cortesão et al., 2005, p.59).

De acordo com Cortesão et al. (2005), ao longo da história, os ciganos foram simultaneamente excluídos e excluindo-se, ficando prisioneiros de um conflito do qual são mais vítimas que

agressores. Aprenderam assim a sobreviver num mundo estranho e hostil, demonstrando resiliência e perseverança. A desconfiança em relação à sociedade e às tentativas de integração, obrigou-os a “especializar-se num jogo de dissimulação social” (Cortesão et al., 2005). Ainda segundo os mesmos autores, “o que é paradoxal é que (...) as estratégias que inventaram para viver nas margens constituem, afinal, um elemento de regulação social informal precioso que vai mantendo, embora de forma cada vez mais precária, os níveis aceitáveis de tensão social que esses grupos tendem a estabelecer com a sociedade em geral” (p.63). Como referido por Liégeois (2001), “será que o camaleão se renega, ao adaptar-se ao meio ambiente? Muito pelo contrário, pois disso depende a sua sobrevivência” (p.50). Assim, no discurso dos ciganos, o silêncio é mais importante do que propriamente o que é dito, visto que é “um sinal do seu estado de dominação (...) e simultaneamente da sua capacidade de sobrevivência (...) não falar também significa excluir o outro (...) que, privado de saber, vê o seu poder sobre o dominado reduzido” (Cortesão et al., 2005, p.67). Cortesão et al. (2005) utilizam a expressão ‘surfear a mudança’ para se referirem ao conjunto de estratégias adotadas pelos Ciganos para lidar com os desafios e mudanças externas. Perante situações percebidas como ameaçadoras, evitam o confronto, contornando-as. Tal facto foi evidente no estudo efetuado pelos autores, no qual os inquiridos vão ao encontro daquilo que se espera, sem efetivamente concordarem ou comprometerem-se com normas que não são as suas. Este modo defensivo é ativado particularmente na escola: é frequente referirem que a escola é importante, sem que de facto o sintam.

Em suma, a relação da comunidade cigana com a sociedade maioritária é complexa, marcada tanto por um orgulho que os leva até às últimas consequências para defender a honra da família, como por uma vergonha como mecanismo de defesa perante os preconceitos e discriminação (Cardoso et al., 2001). O desconhecimento sobre a sua cultura está intimamente ligado a uma ‘identidade estigmatizada’ amplamente difundida, estando envolvidos numa névoa de negatividade, em que o medo conduz à sua marginalização (Bonomo et al., 2011; Magano, 2017). As suas especificidades culturais, marcadamente diferentes, são desrespeitadas, são-lhes impostos modos de vida que não são próprios da sua cultura (tentativas de aculturação), com o intuito de minimizar conflitos e o desconforto provocado pela diferença. No fundo, a “vontade de assimilar nunca diminuiu o desejo de excluir” (Liégeois, 2001, p.48). Tal como todos os cidadãos portugueses, espera-se que os ciganos participem ativamente na vida social e tirem pleno partido dos seus direitos de cidadãos iguais numa sociedade democrática moderna. No entanto, este raramente é o caso, dado que a marginalização e a exclusão social são muito predominantes, o que leva a uma característica coletiva, a de um povo envolto na pobreza e que têm grandes dificuldades no acesso a uma vida digna (Magano, 2022), e sem oportunidades iguais para realizar o seu potencial (Lapat, 2019).

1.2.1. As mulheres ciganas

Como referido no ponto anterior, a cultura cigana baseia-se essencialmente em relações de sangue e costumes, mas também é caracterizada por uma forte divisão de idade e género. Em grande medida, o que se entende por identidade cigana passa pela reafirmação das diferenças entre homens e mulheres, através da forma de vestir, dos gestos e comportamentos em espaços públicos e nas tarefas diárias (Lopes, 2008, as cited in Magano, 2022). A hierarquia social na comunidade cigana situa as mulheres numa posição evidentemente inferior à dos homens e a diferenciação de papéis atribui à mulher um vasto leque de tarefas, invariavelmente ligadas às funções de mãe e esposa. Esta diferença começa logo no nascimento, sendo que o nascimento de um rapaz é mais valorizado (Magano, 2017). Apesar disso, o papel da mulher sempre foi significativo. São elas que cuidam das crianças, o valor mais elevado nas famílias ciganas. São também elas que assumem um papel decisivo na educação dos filhos e a educação é um fator decisivo para o futuro das próximas gerações, estando, assim, o destino nas suas mãos (Swietek & Osuch, 2019). São também as mulheres que garantem a preservação das tradições, logo poderão também ser elas os principais veículos da mudança e da evolução social no seio da comunidade cigana (Cardoso et al., 2001; Magano, 2022).

Assim, desde cedo, a educação das raparigas é construída tendo como finalidade o casamento, com uma idade média muito abaixo da média nacional (Mendes et al., 2014). O casamento precoce e todas as crenças e valores associados ao papel da mulher – a menarca, a virgindade, a maternidade e o papel de cuidadoras – são fatores que impedem que prossigam com a sua educação. As raparigas devem casar virgens e muito jovens, obedecendo a um modelo patriarcal onde terão o papel de esposa, mãe e dona de casa (Ferrández-Ferrer et al., 2022). A vontade de preservar a tradição prevalece, mesmo que este entre em conflito com o direito básico à escolaridade: desde cedo assumem o cuidado dos irmãos mais novos e as tarefas domésticas, substituindo muitas vezes os pais. Quando atingem a maturidade sexual, ou seja, a partir da primeira menstruação, as jovens ciganas têm de construir a sua reputação, agindo com dignidade. A castidade confere valor e respeito à mulher, e o ambiente escolar e contacto com elementos masculinos constituem uma ameaça e motivo de preocupação constante, porque receiam ser acusadas de impureza, impossibilitando o casamento ou engravidar precocemente (Swietek & Osuch, 2019). É extremamente importante conservar a virtude das meninas e, consequentemente, a honra da família (Mendes et al., 2017), e esta é uma das grandes características diferenciadoras na cultura cigana que se tem mantido ao longo do tempo (Ferrández-Ferrer et al., 2022; Hertanu et al., 2023; Mendes et al., 2014; Stark & Berlinschi, 2020). Algo que não acontece com os rapazes, que têm total liberdade. Este objetivo de preservar a virgindade até ao casamento torna-a refém da família, impede-a de obter uma escolaridade prolongada ou de realizar

atividades profissionais fora da esfera doméstica (Magano, 2022). Os seus professores são membros da família mais próxima: mãe, tias e irmãs mais velhas (Swietek & Osuch, 2019). Assim, “um dos indicadores da diferenciação e (des)igualdade de género entre mulheres e homens ciganos são os níveis de escolaridade, em que a família desempenha um papel importante para a manutenção desta desigualdade com a evocação da tradição e costumes, ou seja, há o desejo de prevalência dos valores culturais, ainda que isso implique ficar sem habilitações” (Magano, 2017, p.160). Este papel de subalternidade e francamente castrador da liberdade individual imposto à mulher já é visto por alguns pais como ultrapassado, no entanto são incapazes de o contrariar, pois receiam que a filha seja alvo de difamação e exclusão. Na balança da educação, a ‘tradição’ pesa mais na hora de escolher e é sentido como algo contra o qual não conseguem lutar (Mendes, 2007, as cited in Magano & Mendes, 2014a).

Apesar da força das tradições, paradoxalmente, é no casamento que existe alguma liberdade de escolha atribuída à mulher: a possibilidade de romper o compromisso assumido pelos pais, ato denominado “dar cabaças” ou “uma retirada” (Magano, 2022, p.4). Relativamente aos casamentos exogâmicos, os homens têm maior probabilidade – independentemente de com quem se casem – de serem bem aceites pela família da esposa, desde que a esposa continue ‘um modo de vida Cigano’ (visto que lhe deve obediência), o marido continua a viver de acordo com a cultura cigana. No caso das mulheres, no entanto, tais negociações e aceitação nem sempre são possíveis quando o marido não é Cigano.

A preservação da pureza feminina impõe fortes restrições à sua liberdade, pois qualquer transgressão provoca a difamação, manchando a sua honra e impedindo-as de casar pela ‘lei cigana’, sendo alvo de exclusão interna. Após o casamento, estes condicionamentos mantêm-se, visto que a mulher vai viver para junto da família do marido. Existem restrições à liberdade das mulheres relativamente às saídas do bairro ou da área de residência, não estando autorizadas a saírem sozinhas. A decisão sobre o que as mulheres podem ou não fazer está sob o controlo dos homens. Também é o homem que supervisiona as conversas que possam ter e as declarações que possam fazer. O mesmo acontece relativamente à entrada no mercado de trabalho, pois necessitam sempre de autorização dos maridos. A submissão da mulher Cigana aos seus congéneres masculinos é muitas vezes agravada pela falta de autonomia económica e financeira. Embora a sua força de trabalho seja de extrema importância para a sobrevivência da família e do grupo (Mendes et al., 2014), elas fazem-no sem ter a liberdade de escolher outra profissão. A ideia de as mulheres conciliarem o trabalho externo com o trabalho doméstico e os deveres maternos são percebidos como impossíveis, o que também condiciona as suas relações sociais (Magano, 2022). As mulheres estão, assim, presas a um sistema fechado, sobretudo baseado no parentesco de relacionamentos, com poucas oportunidades de contactos fora da comunidade, causando isolamento e

limitação da liberdade (Merhaut, 2019; Parthenis & Fragoulis, 2020). O papel intenso que desempenham no seio da família não as prepara para uma vida social fora dela (Magano, 2022).

Esta divisão reflete-se, igualmente, nas relações com os não-ciganos. As mulheres, geralmente lidam com questões mais administrativas e sociais, mediação com a escola ou com os serviços de segurança social, entre outros (Magano & Mendes, 2014a), enquanto os homens são responsáveis pelo contacto com as autoridades locais e policiais.

A diferença de género entre os ciganos também se repercute na viuvez e luto: embora os viúvos do sexo masculino possam voltar a casar, no caso das mulheres, é proibido e considerado tabu. Durante a fase de luto pelo falecimento do cônjuge, são esperadas profundas manifestações de dor. É a solidariedade da família e de outros Ciganos que devem fornecer para satisfazer as suas necessidades de sobrevivência e as dos seus descendentes mais jovens, se este for caso (Magano, 2022).

Este papel de subordinação fez com que também desenvolvessem estratégias por forma a ‘contornar’ algumas leis ciganas. Cortesão et al. (2005) referem que, perante a expectativa de abandono da escola após o segundo ciclo, algumas raparigas reprovam propositadamente, para assim permanecerem mais tempo na escola. De acordo com Charlot (1995), “esta forma de atuação parece evidenciar a construção de uma ‘cultura de compromisso, que lhes permite conciliar e viver ‘dentro de duas culturas’” (as cited in Cortesão et al., 2005, pp.15-16).

As mulheres ciganas raramente questionam a autoridade masculina e o seu papel de subordinadas; trata-se de algo interiorizado desde cedo e visto como necessário para a coesão e harmonia do grupo. A violência familiar e conjugal é muitas vezes “codificada” como um elemento da cultura cigana e é tolerada, esperada e aceite pelos ciganos em geral (Magano, 2014; Magano, 2022).

Esta forte penalização dos direitos da mulher e condicionamento da autonomia e liberdade, faz com que, hoje em dia, sejam sobretudo as mulheres a manifestar o seu descontentamento e indignação e queiram romper com esta tradição de quase escravatura (Magano & Mendes, 2014a). Algumas defendem que os ciganos pararam no tempo, acusando-os de controlo obsessivo sobre as mulheres, com rituais e costumes percecionados como humilhantes” (Associação de Mulheres Ciganas Portuguesas [AMUCIP], 2006, as cited in Magano & Mendes, 2014a, p. 9). Olham para a educação como a chave para o sucesso dentro da sociedade, para melhorar as suas vidas e um fator de emancipação (Magano, 2010; Reimer, 2016). As mulheres que obtêm sucesso educativo superam contradições entre a escolha da Escola e de uma carreira profissional em detrimento da tradição em torno do seu papel enquanto mulheres ciganas. Ao mesmo tempo, estão conscientes de que seguir este caminho apresenta muitas dificuldades a ultrapassar e que pode implicar, nalguns casos, custos elevados, o divórcio e o afastamento da comunidade (Hinton-Smith et al., 2017). Swietek &

Osuch (2019) destacam o papel central das mulheres ciganas na educação das novas gerações e consequente nível e qualidade de vida. Elas demonstram uma forte consciência da importância da educação formal. Esforçam-se para que as filhas tenham mais oportunidades do que elas, para que não sigam o seu exemplo de vida (Osmanaj, 2015). São as mulheres que exercem funções de apoio aos jovens ciganos em muitas atividades educativas, administrativas e organizacionais, sendo, por isso, muito respeitadas na comunidade cigana. Os autores sugerem que uma melhoria dos níveis de educação entre as mulheres ciganas, pode elevar as suas aspirações sociais e profissionais, especialmente nas comunidades menos tradicionais e que não seguem estritamente as “leis ciganas”. A sua crescente participação em programas de alfabetização é exemplo disso e uma forma de ultrapassar obstáculos que lhes foram colocados no passado. A aprendizagem ao longo da vida é especialmente importante para as mulheres ciganas, por forma a melhorar as suas condições de vida, garantir o acesso ao mercado de trabalho, alargando os seus horizontes e afastando-se das restrições impostas pela tradição (Magano & Mendes, 2016).

Em suma, as mulheres ciganas ocupam um papel central dentro da comunidade. Elas são a força e fraqueza da família, dado que nelas reside o orgulho e honra (ou desonra). E é também o que as faz permanecer reféns da família, impedindo-as de fazer trajetórias escolares prolongadas e de efetuar uma inserção profissional (Casa-Nova, 2009, as cited in Magano, 2017). Elas estão na encruzilhada de vários problemas sistémicos que reforçam a sua posição de desvantagem em comparação com os homens ciganos em termos de educação, emprego e saúde, e em comparação com as mulheres em geral. A posição subalterna em relação aos homens durante toda a vida, restringe a sua liberdade, e desrespeita os pressupostos legais da equidade e igualdade. Ainda assim, Liégeois (2005) refere mudanças nas ideias sobre os papéis masculinos e femininos, fruto de influências externas. Além disso, o aumento de separações após casamentos arrançados deu origem a mudanças e novas regras para adaptar os costumes à realidade contemporânea. De uma forma geral, os jovens querem ter mais voz na determinação dos seus próprios casamentos, mesmo que isso signifique romper com as tradições.

1.2.2. A Educação na etnia cigana

Liégeois (2005) refere que para além de características facilmente identificáveis como a solidariedade, um sistema inflexível de regras e a oposição aos “outros” (não-ciganos), existem outros fatores menos tangíveis que ajudam a manter a unidade da comunidade cigana e consequente continuidade das tradições. Entre eles está a educação dos filhos, que desde a infância orienta a criança para a comunidade.

Para os ciganos, a educação é permanente e está presente em todas as ações sociais e culturais que ocorrem espontaneamente, muitas vezes como atividades diárias e sem uma

organização ou estrutura, que permite adquirir conhecimentos, capacidades e competências (Hertanu et al., 2023). As principais características da educação tradicional cigana são: a importância da vida familiar; da comunicação oral; aprendizagem através da experiência e a importância de valores específicos, nomeadamente iniciativa, solidariedade, palavra, experiência, respeito pelos mais velhos e defesa da família (O’Nions, 2010). As crianças vivem num ambiente de educação coletiva, tradicionalmente fornecida através de redes familiares estreitas onde as crianças são incentivadas a ser independentes e envolvidas no sustento da família, trabalhando ao lado dos pais, e aprendendo e reforçando comportamentos como preparar a comida, vestir-se sozinho ou deitar-se sem supervisão (Lame, 2014; O’Nions, 2010). A família é, assim, a fonte quase exclusiva de conhecimento e os pais, em especial a mãe, são os principais professores dos filhos. A mãe é uma referência, principalmente para as raparigas e desempenha um papel primordial na formação da identidade, na educação e nas aspirações futuras. No entanto, as grandes decisões permanecem nas mãos do pai, nomeadamente o casamento (Osmanaj, 2015). Esta rede educativa ajuda a proteger a criança de efeitos negativos, causados por uma eventual separação ou mudança na estrutura da família (Liégeois, 2001). Liégeois (2005) refere, ainda, que a comunidade funciona como uma estrutura que supervisiona as crianças, garantindo segurança física e psicológica, ao mesmo que dá espaço para que desenvolvam a sua iniciativa e experiências. Funciona, ainda, como um “árbitro moral”, ensinando desde cedo as crianças a ser parte integrante de um grupo, que lhe confere proteção, apoio e disciplina: “crianças e adultos trabalham juntos, vivem juntos, sofrem juntos” (Liégeois, 2001, p.69).

No polo oposto temos a educação formal, caracterizada por regras rígidas, respeito pelos professores que não fazem parte da família, separação das crianças da família (e da sua influência, durante o horário escolar), representando um modelo educativo organizado, sistemático e estruturado num conjunto de regras e normas, baseado no currículo e na metodologia. A sala de aula é um ambiente completamente diferente: um espaço fechado onde as crianças devem permanecer sentadas e respeitar as regras, algo que as crianças ciganas não estão habituadas, o que causa muitas vezes, desentendimentos e desencoraja-as a ir para a escola (Lame, 2014). Este hiato entre estas duas formas de educar torna-se mais acentuado, na medida em que as crianças são educadas “no receio face ao exterior, ao estranho. E a escola faz parte daquilo que é estranho” (Liégeois, 2001, p.69). Dois mundos tão distintos geram vários tipos de conflitos nas crianças ciganas assim que entram na escola: desde conflitos de identidade, ficando divididas entre dois sistemas de valores diferentes, a conflitos interpessoais, experienciando dificuldades de relacionamento com os seus pares e com os adultos (Cardoso et al., 2001). O facto de, desde tenra idade, passarem o tempo com a família e outros membros da comunidade, ajudando-os muitas vezes nas tarefas económicas, faz com que tenham pouca ou nenhuma interação com pessoas não ciganas e

enfrentem dificuldades em interagir e brincar com outras crianças na escola (Lame, 2014). A escolaridade formal é, portanto, 'um mundo não cigano', onde o conhecimento escolar é diferente em comparação com o transmitido através da forma tradicional baseada na comunidade cigana (New et al., 2017). Desta maneira, a identidade étnico-cultural pode ser colocada em primeiro plano para explicar as disparidades existentes (New et al., 2017). A diferença mais notável entre os ciganos e o ensino regular é o conteúdo dos sistemas de aprendizagem. Uma criança cigana que permanece a maior parte do tempo na comunidade aprende sobre a sua cultura, história, vida social e económica, de forma a estar preparado para o seu papel na sociedade cigana, enquanto na escola aprende sobre a cultura e a história dominantes. Assim sendo, é pouco provável que uma criança cigana numa sala de aula regular aprenda as competências e desenvolva o sentido de independência de que o seu papel na comunidade necessita. Isto está associado a uma ameaça de que os ciganos instruídos simplesmente abandonem as suas comunidades. A literacia é, então, percebida como um meio de identificar-se com outra cultura (alienígena), o que poderá levar a um fenómeno de 'agir como os outros' e rejeição por parte da comunidade. A perda de identidade cultural e costumes comunitários é uma das desvantagens mais importantes da educação formal identificadas pelos ciganos. Este receio baseia-se no facto de os ciganos não encontrarem informação sobre a sua cultura e estilo de vida nas escolas, estando sujeitos a tentativas de assimilação (Hertanu et al., 2023). A não valorização da cultura minoritária na escola representa uma barreira para pais e filhos (Lambrev et al., 2018). Por outras palavras, enquanto se habituam à cultura da maioria, sentem que perdem a sua própria identidade e são silenciosamente excluídos da sua comunidade. De um modo geral, os pais ciganos consideram as escolas como instituições 'distantes', interferindo com as suas perceções tradicionais de como as crianças devem adquirir educação (Želinský et al., 2021). A educação formal incorre nos custos de entrada na comunidade da maioria e de sair do estilo de vida cigano. Assim, não se trata apenas do facto de os ciganos enfrentarem a resistência da maioria, mas também a desaprovação dos membros da comunidade cigana porque assumem os elementos da cultura maioritária, que são muitas vezes percebidos como uma fonte de impureza (Czaderny, 2022).

A escolaridade formal é vista como menos valiosa do que a aprendizagem tradicional, baseada na família (Ferrández-Ferrer et al., 2022; New et al., 2017), continuando a desempenhar um papel menor, que não vai além de fornecer as competências essenciais para ingressar nas profissões relevantes e características da comunidade. Consideram que a educação informal recebida em casa e na comunidade é superior e mais saudável, verificando-se uma certa tendência para glorificar e defender a identidade étnica dos ciganos (Hertanu et al., 2023). Um estudo de Swietek and Osuch (2019) demonstrou que muitos ciganos adultos não apreciaram totalmente a importância da educação e as ambições

educativas dos filhos eram muito limitadas, como aprender a escrever, assinar ou ler um jornal era suficiente. A partir daí, nos moldes em que o sistema educativo está concebido, nada mais tem para lhes oferecer e as elevadas taxas de abandono começam a marcar os períodos escolares (Mendes et al., 2017). Além disso, a escola é considerada um inibidor da criatividade e livre expressão de opiniões para as crianças ciganas, pois baseia-se em conteúdos predominantemente teóricos (Hertanu et al., 2023).

Assim, para os ciganos, o sucesso académico reduz (em vez de aumentar) a posição social: a educação formal impede as crianças de aprenderem competências úteis para a vida, corrói a coesão social, e é prejudicial à integração das crianças na família e na comunidade (Stark & Berlinschi, 2021). Nos casos em que a educação formal é valorizada, ela é apenas encarada como um meio para alcançar um trabalho estável, não como um objetivo por si só. Educação e trabalho estão, assim, intimamente ligados à ideia de ascensão social, assegurando a obtenção de um emprego e preenche o padrão normativo de sucesso (Magano & Mendes, 2016).

Além disso, consideram que o sistema escolar promove uma assimilação forçada porque a sua própria cultura e língua não fazem parte dos currículos: “a escola aceita os seus filhos, mas não lhes dá a oportunidade de promover a sua própria cultura” (Forray & Óhidy, 2019, p.6).

Em suma, a família e a comunidade desempenham um papel crucial na educação e socialização das crianças. Desde muito cedo aprendem aspetos sociais, culturais e morais da sua comunidade, que muitas vezes contrastam com o que a escola espera deles, sendo alvo de marginalização e segregação. Existe uma dissonância entre uma cultura cigana caracterizada por uma relativa liberdade e fluidez, e por uma cultura escolar não cigana que é mais restritiva. Conforme refere Casa-Nova (2006), estamos perante dois sistemas culturais diferentes: de um lado, uma cultura de transmissão oral, assente no conhecimento de atividades quotidianas, do outro, uma cultura de transmissão escrita, que valoriza a erudição. Acreditam na supremacia da educação informal e, embora reconheçam benefícios em ir à escola, esses benefícios não são tão grandes como os provenientes da educação informal (Hertanu et al., 2023).

1.3. Educação Inclusiva e Multicultural

Apesar de 25 anos de debate internacional, o consenso sobre a educação inclusiva permanece ilusório (Ainscow, 2020). Há cerca de 70 anos, foi consagrado o Direito à Educação para todos, sem discriminação de género e respeitando os direitos de todos os grupos religiosos, étnicos e linguísticos. Sob esta premissa, em 2017, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) define inclusão como um processo que ajuda a ultrapassar entraves à presença, participação e desempenho dos

alunos e, educação inclusiva como o aumento da capacidade do sistema educacional para chegar a todos os alunos (UNESCO, 2017). Refere, ainda, que a criação de políticas inclusivas implica o reconhecimento de que as dificuldades dos alunos são consequência do sistema educativo, da forma como está organizado, e não de fatores externos (UNESCO, 2017). “A inclusão passa por valorizar a presença e participação de todos, bem como a diversidade e diferença” (UNESCO, 2017, p.19). A diferença é uma mais-valia e não um obstáculo. Para tal, é fundamental, ainda segundo esta Organização, sensibilizar a sociedade para a importância primordial da inclusão e diversidade no desenvolvimento de todos.

Miskovic and Curcic (2016) referem que a inclusão como conceito estabeleceu uma presença ubíqua no mundo das políticas educativas, sendo, inclusive, usadas para descrever algumas práticas que não são inclusivas. Para Ainscow (2020), a inclusão nas escolas é um processo sem fim sobre “aprender a aprender com a diferença” (p.126). Neste sentido, surge a educação multicultural como resposta ao modelo de educação monocultural, que “consistia em encorajar ‘os outros’ a serem como ‘nós’” (Silva, 2015, p.45). O principal objetivo da educação multicultural é capacitar todos os alunos para interagir numa multiplicidade de culturas (Banks, 2008). Quando a tentativa de assimilação falha, os indivíduos podem ao mesmo tempo alienar-se da sua cultura e da cultura dominante, sendo frequentemente excluídos ou marginalizados. Ao rejeitarem a identidade do grupo, também são incapazes de se tornar cidadãos em toda a sua plenitude, o que traz custos elevados, como conflitos internos, com consequências não só sociais, mas também psicológicas, pois rejeitar a sua identidade étnica é rejeitar uma parte de si (Banks, 2008). Além disso, Sam (2006) destaca a dificuldade em conciliar estes antagonismos na educação: a diferença e a igualdade, o particular e o universal, bem como a dificuldade em visar todas as culturas de igual modo e com igual relevância.

Banks (2008) refere que muitas práticas e políticas educacionais reforçam muitos dos estereótipos e práticas discriminatórias que existem nas sociedades ocidentais. Neste sentido, o pilar basilar da educação multicultural deverá ser a igualdade de oportunidades, independentemente das diferenças. Ter acesso a novas perspetivas culturais abre horizontes e liberta os indivíduos que deixam de estar “culturalmente e etnicamente encapsulados” (Banks, 2008, p.2). Um dos principais objetivos da educação multicultural é promover a compreensão, a reflexão e o respeito das diferentes culturas (Banks, 2008).

Liégeois (2001) afirma que tentar simplificar o complexo, limitando a diversidade, continua a ser uma prática comum: “uma regra da gramática política, que nada tem de teórico ou de irregular, é que o plural se conjuga no singular” (p. 254). Segundo Banks (2008), o currículo homogêneo afeta especialmente as minorias, que se sentem desligadas e alienadas, perante uma cultura escolar que não reflete a sua realidade cultural e histórica, desembocando, inevitavelmente, na desvalorização da educação e baixo desempenho académico. Silva

(2015) defende que o princípio da igualdade de oportunidades é fundamental na educação multicultural, garantindo a todos os estudantes um ambiente de aprendizagem equitativo e inclusivo que lhes permita seguir o seu percurso académico e desenvolverem-se na sua plenitude enquanto cidadãos, independentemente do género, modo de vida, crenças, recursos ou origem. A autora refere, ainda, que a implementação eficaz de uma educação multicultural implica alterações no currículo escolar e na prática pedagógica. Os professores desempenham um papel fulcral, tendo o poder de efetuar a mudança. Ou seja, se o professor não acreditar na importância da educação multicultural e não compreender o seu significado e impacto, as mudanças não se farão sentir. Envolver os alunos, questionar as suas práticas e abordagens, criar um ambiente onde todos se sintam respeitados e valorizados está na mão do professor. Cada professor tem o papel de integrar e valorizar as diferenças culturais dentro da sua sala, independentemente do conteúdo que lecionam (Silva, 2015).

Liégeois (2001), destaca que a educação intercultural é especialmente exequível para a etnia cigana, dada a resistência cultural do grupo, mantendo-se fiel à sua identidade. Ela “abre caminho para se passar do ‘*melting-pot*’ para o ‘*meeting-pot*’” (p.253). Ao invés de diluirmos as diferenças culturais como forma de integração, em que os ‘vários’ são transformados num só (“*melting-pot*”), passaremos a valorizar e respeitar a diferença, transformando os ‘vários’ num ‘todo’ (“*meeting-pot*”). “Na verdade, o que se espera da escola é que dê às crianças meios para valorizarem a sua cultura, não que o façam em vez delas” (Liégeois, 2001, pp. 256-257).

Banks (2008) critica a visão reducionista de associar a educação multicultural exclusivamente a grupos minoritários e marginalizados. Destaca que, mais do que uma resposta a conflitos, trata-se de prevenir e atuar na origem dos conflitos, transformando as instituições educativas, de forma a que todos os alunos sejam dotados do conhecimento, competências e atitudes necessárias para funcionar na diversidade cultural e étnica. Não se trata de substituir valores, mas de atingir um equilíbrio. Deve permitir que as minorias adquiram as competências e conhecimentos para participar na cultura nacional, sem ter de abdicar ou medo de afirmar os seus traços identitários. Por outro, não visa especificamente uma etnia ou género, mas sim todos os estudantes, tornando-os cidadãos bem informados, conscientes e ativos num ambiente profundamente conturbado e etnicamente polarizado (Banks, 2008). Esta visão limitada é perniciosa e prejudicial para o movimento e impede que a educação cultural se torne abrangente e parte da reforma educacional.

Apesar de tudo, algum progresso foi feito na introdução e transformação da escola e currículos com conteúdo multicultural (Banks, 2008). A diversidade cultural e linguística está a aumentar e é uma fonte de força. Trata-se de desafiar os alunos a questionar normas, preconceitos e estereótipos, por forma a atingir um entendimento que permita valorizar e respeitar a diversidade (Cardoso et al., 2001).

1.3.1. Abandono e insucesso escolar na etnia cigana

A forma como a sociedade organizou historicamente a escolaridade dos ciganos, construindo uma história de segregação, assimilação e opressão, influenciou a resistência à inclusão escolar. Não obstante as políticas de inclusão, as sociedades europeias contemporâneas preservaram um dos piores casos de estigma no mundo – o estereótipo dos ciganos. Como refere Liégeois (2001), a escola está ligada à imposição e coerção, estando “carregada de conotações negativas. Torná-la obrigatória, em condições estritas e não adaptadas (...) é dar-lhe uma maior carga negativa” (p. 96). Um indicador comum deste estigma é o fosso significativo na educação entre a comunidade cigana e a população no geral (Lambrev et al., 2018; Želinský et al., 2021). Os dados da Agência dos Direitos Fundamentais (UE, 2019) revelam um cenário inaceitável e preocupante – a percentagem de jovens ciganos que abandonam a escola precocemente é de 66% para os rapazes e 71% para as raparigas. As diferenças de género são mais visíveis nas gerações mais velhas e são mais elevadas na Grécia, Portugal e Croácia (UE, 2019). A UE (2023) revela um quadro preocupante relativamente às desigualdades na educação. Atualmente, a taxa de ciganos (dos 20 aos 24 anos) que completou pelo menos o ensino médio é de 27% em todos os países da União Europeia, com os valores mais baixos a registarem-se em Portugal (10%) e Grécia (16%). Portugal e Grécia são também os países com as maiores diferenças entre os ciganos e a população em geral (85% em Portugal e 95% na Grécia). A nível europeu, a percentagem de alunos que concluem o ensino secundário ou superior é 83,5% para a população em geral e cerca de 20% para os estudantes ciganos. Da mesma forma, metade dos ciganos com idades compreendidas entre os 6 e os 24 anos não frequentam a escola e a proporção de ciganos que abandonam precocemente a escola é desproporcionalmente elevada em comparação com a população em geral, situando-se em mais de 90% (Gallego-Noche & Goenechea-Permisán, 2022; Želinský et al., 2021). As estatísticas demonstram que o número de estudantes ciganos matriculados nas escolas públicas diminui à medida que o nível de ensino aumenta. O momento chave está na transição do último ano do 1º ciclo até ao primeiro ano do ensino secundário. Neste período, as raparigas abandonam mais a escola que os rapazes, apesar de estarem aparentemente mais adaptadas à escola, rotinas, ritmos e hábitos (Mendes et al., 2017). Verifica-se também que as crianças ciganas têm, geralmente, um desempenho académico inferior ao da maioria das crianças. Uma proporção significativa das crianças ciganas frequenta um nível educacional inferior ao nível escolar correspondente à sua idade cronológica (Hertanu et al., 2023; Lambrev et al., 2018).

Relativamente ao ensino superior, existem poucos dados. Embora haja variação entre países, a proporção de estudantes ciganos que acedem ao ensino superior, em comparação com a população em geral, é extremamente reduzida em todos os países (Hinton-Smith et al., 2017;

O’Nions, 2010). Apenas cerca de 1% da população cigana têm formação universitária em 12 países europeus (Brüggemann & D’Arcy, 2016).

Embora os problemas da educação formal dos ciganos estejam evidentemente relacionados com fatores estruturantes, como as condições socioeconómicas das famílias, a marginalização e a discriminação, vários autores referem a existência de uma contradição entre as idiossincrasias da cultura cigana - mais precisamente o valor atribuído à educação formal, expectativas e tradições, e os papéis de género (responsabilidades ou encargos familiares, maternidade ou casamento precoce e pressão familiar) - e os requisitos da escolaridade formal (Hertanu et al., 2023; Mendes et. al, 2017; Nistor, 2014; Želinský et al., 2021). O artigo de Hagatun (2019) questiona até que ponto o sistema educativo restringe ou capacita o modo de vida tradicional dos ciganos, no qual a educação informal é o principal meio de aprendizagem. Além disso, percebe-se facilmente que, a escola, enquanto elemento do mundo não-cigano, seja utilizada somente como forma de adaptação, sem que efetivamente a ‘assimilem’: “Trata-se da enésima autogestão de elementos dos não-Ciganos, permitindo às crianças continuar a reconhecer-se como Ciganos e entrar com orgulho no jogo da vida cigana” (Piasere, as cited in Liégeois, 2001, p.53).

As causas por detrás da fraca escolarização dos Ciganos são sintetizadas por Brüggemann and D’Arcy (2016): causas ligadas a características culturais e socioeconómicas distintas das predominantes na sociedade, que dificultam a integração dos alunos; causas ligadas às próprias instituições, a um sistema que, muitas vezes exclui ou marginaliza alunos de grupos minoritários. Uma das principais está ligada à cultura cigana: o papel central e precocidade do casamento e consequente controlo social das raparigas, intensificado após a menarca (Magano, 2010; Magano, 2022; Magano & Mendes, 2016; Osmanaj, 2015). Muitas casam por imposição das famílias, sendo forçadas a abandonar os estudos. A partir de uma certa idade, a pressão cultural por parte da comunidade para sair da escola é grande, pois considera-se que a sua permanência coloca em risco o casamento e não há apoio para os pais ou jovens que façam essa escolha (Osmanaj, 2015). Aos rapazes é dada uma escolha, a continuidade na escola depende da sua vontade, enquanto que, no caso das raparigas, é imposta pelos pais e comunidade, a interrupção do percurso escolar (Magano, 2023). Um abandono ‘forçado’ assente em tradições e crenças, que contrasta com uma maior motivação e percursos mais bem-sucedidos por parte das raparigas (Mendes et al., 2017). Além disso, prosseguir os estudos obrigatórios e ingressar no ensino superior, implica adiar a fundação de uma família (Hertanu et al., 2023).

Existe, ainda, falta de motivação e ausência de expectativas em relação à escola, visto não existir correlação entre a educação formal e as oportunidades de trabalho (Magano & Mendes, 2016). Ao contrário do que se verifica na sociedade majoritária, a escolarização dentro da comunidade não é considerada uma vantagem. O sucesso escolar, nem aumenta as suas

qualificações profissionais (não os prepara para a atividade económica que praticam), nem aumenta o seu estatuto social (ao invés, ainda impede as crianças de estarem com a família, de aprenderem, e de ajudar). A escolarização, inclusive, pode ser vista como uma desvantagem, em ambas as situações, pois não só retira competências práticas, como também conduz a uma perda de identidade e afastamento do grupo (Liégeois, 2001). A comunidade cigana atribui valor à escola até ao ponto em que esta lhes permite realizar alguns objetivos de vida, pelo que, para compreender os baixos níveis de escolaridade é necessário abordar a educação e relações familiares, as expectativas e perspetivas de vida, ou seja, as características desta comunidade e a sua relação com a sociedade e culturas maioritárias e consequente exclusão social de que são alvos. Tal como refere Liégeois (2001), a educação escolar tem vindo a substituir uma grande parte da educação familiar, ou seja, as famílias têm relegado o seu papel de educadores nas instituições escolares. Ora, esta realidade não se coaduna com os valores e cultura cigana, na qual o papel da escola na educação dos filhos é relativamente reduzido (p.68). Verifica-se uma falta de interesse das crianças e dos pais pela educação. Ao invés de incentivarem a frequentar a escola, são bastante tolerantes com a ausência ou frequência escolar ocasional (Mirazchiyski et al., 2022). Esta falta de apreço pela educação formal conduz a um distanciamento social entre a família e a instituição de ensino e, consequentemente, a uma baixa motivação dos estudantes ciganos, sendo, assim, também um fator determinante para o abandono escolar (Biro et al., 2009; Želinský et al., 2021).

O discurso dos professores atribui o insucesso e o abandono escolar dos Ciganos a fatores intrínsecos à comunidade, não reconhecendo um problema estrutural no sistema educativo. A responsabilização das famílias ciganas, a sua atitude negligente e de desvalorização face à escola são características comuns nos discursos patentes em vários países (Magano & Mendes, 2016). As faltas frequentes dos alunos dificultam a compreensão dos conteúdos, o que pode gerar frustração e desmotivação, conduzindo ao insucesso e posterior abandono (Magano & Mendes, 2016). Além disso, a falta de exemplos de sucesso e modelos dentro da comunidade constitui também um obstáculo significativo para a mudança de mentalidade e valorização da educação (Magano & Mendes, 2016; Osmanaj, 2015). Sem exemplos de transformação, a desconfiança relativamente aos benefícios do sistema escolar permanece. O nível educacional e económico dos pais é também apontado como uma causa do insucesso escolar. Osmanaj (2015) refere que o baixo nível de escolaridade e analfabetismo dos pais constitui um obstáculo para que os filhos não compreendam os conteúdos e contribui para a falta de apoio que têm em casa, prejudicando a continuidade escolar. Também é referida a incapacidade dos pais ciganos de apoiar os esforços académicos dos filhos (Mirazchiyski et al., 2022) e a ausência de hábitos de estudo (Magano & Mendes, 2016). A educação dos pais, bem como o estatuto socioeconómico são preditores significativos do envolvimento dos pais

e são cruciais para prever as aspirações para os seus filhos. Os pais com um nível de escolaridade elevado apresentam níveis mais elevados de expectativa em relação ao desempenho escolar dos filhos, sendo que a falta de um clima educativo estimulante estava fortemente associada às crianças ciganas (Biro et al., 2009). A metáfora do ‘capital cultural’ tem sido associada ao desempenho escolar das crianças. Em muitos casos, os alunos pertencentes a minorias também são oriundos de bairros pobres, são discriminados, os seus pais alcançaram níveis educacionais mais baixos antes deles, e têm de enfrentar desemprego e, muitas vezes, um estatuto socioeconómico mais pobre. A reprodução destas desigualdades sociais está associada à não transmissão do capital cultural, que normalmente ocorre através da família ou do sistema educativo. Com base nesta ideia, a exclusão social pode ser o resultado da ausência de ‘sinais culturais de elevado estatuto’. A ausência de ‘capital cultural’ pode também conduzir à autoexclusão, porque não se sentem à vontade num contexto social específico, onde não estão familiarizados com normas culturais específicas (Želinský et al., 2021).

A pobreza é também um fator ambiental altamente preditivo do insucesso académico (Biro et al., 2009, Mirazchiyski et al., 2022). As crianças que crescem na pobreza recebem pouca estimulação cognitiva e/ou ajuda dos pais no domínio das competências intelectuais básicas. Além disso, são privados de objetos e atividades que estimulam o crescimento intelectual, como brinquedos, livros ou visitas culturais. Numerosos estudos demonstraram a importância do ambiente familiar para o desenvolvimento cognitivo das crianças (Biro et al., 2009).

Por último, acreditam que a educação formal os separa da sua cultura, princípios e normas éticas, ou seja, enquanto se habituam à cultura da maioria, sentem que perdem a sua própria identidade e são silenciosamente excluídos da sua comunidade (Hertanu et al., 2023). Esta descontinuidade cultural, ou seja, estas diferenças de base cultural entre o ambiente familiar da minoria e a cultura escolar da maioria leva a conflitos, mal-entendidos e um maior insucesso dos alunos das minorias (Želinský et al., 2021). Não levar os filhos à escola pode ser entendido como um mecanismo de autoproteção contra um processo de assimilação forçada (Ferrández-Ferrer et al., 2022, Želinský et al., 2021). Além disso as evidentes dificuldades de adaptação, tanto das crianças ciganas, como dos professores no quadro da educação formal, que, muitas vezes, resultam no incumprimento de regras e participação escolar, conduz, em muitos casos, à segregação que pode também ser um fator importante no fracasso escolar (Nistor, 2014). A perda de identidade cultural surge com uma baixa autoconfiança e insatisfação com a falta de aprendizagem e desenvolvimento de importantes competências culturais para a vida para os ciganos, porque os currículos não correspondem aos seus valores.

Existem, por outro lado, fatores ligados ao ambiente e organização escolar que podem ajudar a explicar as elevadas taxas de insucesso e abandono escolar. Um dos fatores é a

inadequação dos currículos, com conteúdos pouco significativos para os Ciganos (Magano & Mendes, 2016). Desde logo, a Escola, apesar dos esforços, continua a demonstrar falta de conhecimento da cultura cigana, menosprezando, de certa forma, os seus valores e tradições. A origem cultural dos ciganos é negligenciada pelas escolas e não está integrada nos currículos, tornando-se as escolas locais desconhecidos, que não fomentam o interesse por parte das crianças (Lambrev et al., 2018). Como consequência, estas crianças são muitas vezes discriminadas e alvo de preconceitos, interiorizando e referindo muitas vezes que ‘não conseguem aprender’ ou ‘não sabem’. O ambiente extraescolar é sempre mais atrativo e não existe pressão social por parte do grupo a que pertencem para que cumpram a escolaridade obrigatória. Além do mais, quando a questão da escolarização das crianças ciganas começou a ser uma preocupação, “tornou-se prático, dos pontos de vista material, pedagógico e ideológico, colocar as crianças ciganas nas aulas criadas para crianças deficientes mentais ou com problemas sociais” (Liégeois, 2001, p.91). Mais recentemente, tornou-se frequente a inclusão de crianças ciganas na Educação Especial. A questão é que, tal como referido pelo mesmo autor, “há a tentação de incluir nesse sistema aqueles que têm ‘problemas’ e aqueles que os provocam, aqueles que não compreenderam e aqueles que estão fora de certas normas. (...) por assentar em bases falsas, esta integração não atinge os resultados pretendidos e, no domínio da pedagogia, desemboca-se ‘numa pedagogia da incompreensão cultural’” (Piasere, as cited in Liégeois, 2001, p.93). Cortesão et al. (2005) referem a ausência de um modelo educativo capaz de transformar a diversidade num recurso pedagógico. Escasseiam estratégias que permitam aos ciganos desenvolver competências para usufruírem da cultura dominante, sem que isso implique perder a sua identidade. O ambiente de aprendizagem formal, predominantemente em contexto de sala de aula, também é apontado como um fator de desmotivação e desinteresse (Magano & Mendes, 2016).

Relativamente às perceções e expectativas dos professores e técnicos, estas baseiam-se em ideias pré-concebidas e generalizações, não valorizando os aspetos positivos de uma abordagem pedagógica que tenha em conta as características individuais e culturais dos alunos. Têm, ainda, consciência das diferenças de género relativamente aos percursos escolares, sendo que as raparigas são desencorajadas a permanecer na escola, por força dos papéis que lhe são atribuídos dentro da comunidade: preparação para o casamento e cumprimento das expectativas culturais no que diz respeito ao seu comportamento (Magano & Mendes, 2016). Por outro lado, tem sido também referido que a experiência persistente de segregação e discriminação prejudica as aspirações académicas dos alunos de minorias, ou seja, devido à discriminação generalizada, os estudantes sentem que os seus esforços académicos são menos recompensadores, desenvolvendo atitudes de oposição em relação à escolaridade (Kisfalusi, 2023). O ambiente hostil e não inclusivo é também apontado por Mirazchiyski et al. (2022). Os Ciganos são, muitas vezes, confrontados nas escolas com

atitudes de rejeição não só por parte de outras crianças, mas também dos seus pais, que muitas vezes usam termos pejorativos para se referirem aos Ciganos, rejeitando ou sentindo-se incomodados pela presença das crianças ciganas na escola (Liégeois, 2001).

Lambrev et al. (2018) mencionam que a afirmação de que a cultura cigana é diferente é também uma afirmação que o modo de vida dos ciganos não é civilizado. O imaginário social do “Europeu” vs. “Outro” materializou-se nas escolas: o baixo rendimento escolar é justificado com a inadequação cultural. A ideia de que os ciganos são ‘indiferentes’ à educação baseia-se em pressupostos sobre a sua cultura. Frequentemente, a responsabilidade do insucesso escolar é atribuída à falta de adaptação ou recusa das comunidades ciganas. Um estudo de Magano and Mendes (2016), apontou que os professores consideram o fracasso escolar, como resultado unicamente das atitudes ou comportamentos dos estudantes e famílias ciganas, sem que haja uma abordagem crítica relativamente à organização da própria escola, dos currículos ou das práticas pedagógicas. É uma forma de ‘empurrar com a barriga’ esta situação e “imputar as razões do insucesso de muitas crianças ciganas, e a relação ambivalente de algumas famílias face à escola, à vontade dos Ciganos e não à incapacidade do sistema escolar de reconhecer as minorias étnicas como elementos constituintes da escola” (Reemtsma, as cited in Liégeois, 2001, p.98). A relação dos ciganos com a Escola sempre foi complexa situando-se em polos opostos. De um lado, temos um grupo muito fechado, com uma forte identidade cultural enraizada em práticas e valores muito peculiares; do outro, uma instituição também com todos os seus problemas e contradições. O estudo de Cortesão et al. (2005) salienta algo fundamental: a própria escola perpetua o estereótipo do cigano, como sendo o principal culpado da sua dificuldade de integração e ‘aprendizagem’. O problema parece estar nos ciganos que não se adaptam à Escola, e não na Escola que não se adapta aos ciganos. Como referem Cortesão et al. (2005), “talvez os obstáculos que surgem sejam menos incontornáveis se a escola conseguir adoptar posturas menos etnocêntricas e quadros de valores menos monoculturais, se conseguir rentabilizar o conhecimento que vai tendo e adquirindo sobre os alunos na concepção de processos de diferenciação pedagógica adequados aos grupos com os quais trabalha” (p.55).

Estes são comportamentos que refletem uma tensão existente que ultrapassa largamente os limites da escola. Ainda que a comunidade cigana respeite alguns professores e reconheça o valor de algumas práticas e atividades dinamizadas na escola, a verdade é que a escola e todos os que nela trabalham representam uma ameaça dentro de uma sociedade “que faz tudo quanto pode para que os Ciganos desapareçam” (Liégeois, 2001, p.100). A presença de preconceitos e representações negativas dentro da escola, bem como o facto de as obrigar a abandonar as famílias e identidade cultural para frequentar e adaptarem-se a um sistema que em nada se coaduna com a sua realidade, nem tem em consideração as suas especificidades culturais, gera sentimentos de alienação e resistência. Neste sentido, um lugar de

aprendizagem, crescimento e inclusão, transforma-se num lugar hostil e desconcertante, no qual as relações “ainda conservam as marcas dos conflitos seculares entre nómadas e sedentários” (Liégeois, 2001, p.198). Cortesão et al. (2005) reconhecem a singular capacidade de resistência e preservação da identidade cultural face à hostilidade externa. O estudo efetuado por estes autores evidencia as contradições existentes entre o discurso dos ciganos e as práticas, no que diz respeito à escola e à relação com a comunidade. O discurso revela uma necessidade de conformidade social, a afirmação de que a escola é importante para reduzir a discriminação e para obter melhores trabalhos ou a carta de condução. No caso das mulheres, estas afirmam que a Escola pode ser uma forma de se ‘libertarem de algumas leis ciganas’. No entanto, a prática conta uma história diferente: o absentismo e o abandono escolar são uma realidade generalizada. Assim, assistimos a “uma produção discursiva que se contradiz nos atos, que poderá ser interpretada como formas destes ciganos (re)produzirem o ‘discurso oficial’ da importância da escola perante uma sociedade majoritária que procura regulamentar a sua sociedade (que é minoritária)” (Cortesão et al., 2005, p. 51). Esta reprodução do discurso oficial dominante pode advir precisamente de táticas de sobrevivência adotadas pelos ciganos face a uma ‘regulação social imposta’. Segundo os autores do estudo, também existe uma aparente assimilação, visto que o importante não são os benefícios que se tiram em ir à escola, mas sim o facto de também usufruir de algo que os outros usufruem. A questão também referida do afastamento das leis ciganas, deverá, segundo Cortesão et al. (2005), ser analisada com cautela. É difícil discernir as verdadeiras intenções e significados de certas afirmações e comportamentos, no meio desta ‘cortina de fumo’. “É mais fácil fingir conformar-se com aquilo que os outros esperam do que tentar lutar. As forças em presença são demasiado desiguais e o objecto da luta, o preconceito, é impalpável e esquivo, polimorfo e tenaz. Mas o faz-de-conta alimenta aquilo a que se pretende escapar, a imagem reforça-se mais uma vez e, em simultâneo, o comportamento do Cigano é induzido por ela” (Liégeois, 2001, p.76).

Assim, o abandono escolar e a fraca escolarização na comunidade cigana são o reflexo das diferenças culturais entre o modo de vida das famílias ciganas e a cultura da escola (Želinský et al., 2021). Mas ultrapassa largamente os muros da escola: “é uma questão de sociedade, que ultrapassa largamente a pedagogia, e uma questão de comunidade, que ultrapassa largamente o individuo (Liégeois, 2001, p.212). A escola tem sido, ao longo dos anos, um instrumento nas mãos da cultura dominante que tenta agarrar e puxar as culturas minoritárias. Devemos questionar-nos pelo facto de algo escrito há quase 50 anos permanecer incompreensivelmente atual: “a resistência autóctone, na situação atual, a um ensino sem imaginação e sem elevação, é prova evidente de sabedoria” (Malaurie, 1977, as cited in Liégeois, 2001, p.213). No final de contas, “os pais ciganos são, e continuarão a ser, ‘pais de crianças’, e nunca ‘pais de alunos’” (Liégeois, 2001, p.203). Eles são, acima de tudo, e com

orgulho, os responsáveis pela educação dos filhos. Cientes e convencidos da qualidade da educação que lhes dão, não assumem um papel ativo, nem se envolvem numa instituição que desde sempre ignorou o seu modo de vida e necessidades. Afinal, “a educação escolar tradicional não forma Ciganos” (Liégeois, 2001, p.205), e assim, a escola continua a ser “um curto oásis. Termina tão depressa que muitas vezes as crianças nem tempo têm para saborear a sua frescura” (Cardoso et al., 2001, p.45).

1.3.2. Políticas Educativas de Inclusão

Ao longo da história, quer visando a rejeição, quer a assimilação, os estereótipos e mitos serviam de justificação para políticas repressivas, excludentes e discriminatórias. Desde sempre associados a comportamentos criminosos, o medo e a superstição inspiravam a rejeição: “A imagem era escura e indistinta, como sempre foi desde o início” (Liégeois, 2005, p.100). Os ciganos são um dos grupos sociais que ainda é marginalizado e minorizado do ponto de vista educativo (Mirazchiyski et al., 2022). Estamos perante pessoas e famílias marcadas por um ciclo incontornável de forte exclusão socioeconómica e educativa, preconceito e discriminação e anti-ciganismo (Gallego-Noche & Goenechea-Permisán, 2022). Face a esta dura realidade, alguns países têm-se comprometido com estratégias de inclusão há cerca de 20 anos. A proteção dos direitos dos ciganos tornou-se um pré-requisito de entrada na União Europeia (UE) em 2004 e 2007. Com o objetivo de aliviar e combater a marginalização e discriminação, proteger os direitos e fomentar a igualdade e inclusão da minoria cigana foram propostas aos estados-membros da UE duas importantes iniciativas políticas: a Década da Inclusão dos Ciganos 2005-2015, e o Quadro da UE para as Estratégias Nacionais de Integração dos Ciganos até 2020. A educação era vista como um pilar basilar na construção da igualdade e inclusão, sendo a “chave para a inclusão social” dos ciganos” (Reimer, 2016, p. 558). É um meio de inclusão económica para os ciganos, visto que alarga as possibilidades de emprego (Czaderny, 2022). Pode, ainda, ter um papel importante na interação com os não ciganos. O estigma e marginalização a que foram sujeitos conduziu a uma atitude cautelosa nas interações com a sociedade dominante. A educação pode ajudar a diminuir esta desconfiança, pois ajuda a desafiar estereótipos e preconceitos, refletindo sobre as suas crenças e adquirindo um maior entendimento sobre os outros e o mundo em geral (Czaderny, 2022).

A Década foi um marco importante, motivada pela necessidade de coordenar esforços para a integração dos Ciganos nos vários países da Europa (Brüggemann & D’Arcy, 2016). Em termos educativos, os planos de ação desenvolvidos deveriam incluir avaliações nacionais e fornecer metas claras e pragmáticas, demonstrando o progresso dos alunos ciganos na educação formal (Miskovic & Curcic, 2016). No entanto, os seus efeitos foram aleatórios e fragmentados, dada a intensidade dos sentimentos contra os ciganos e a falta de reformas

sociais (Miskovic & Curcic, 2016). A inclusão educativa só existirá quando a inclusão for ela própria, uma realidade.

Reconhecendo que a implementação da Década foi inconsistente, a UE propôs uma abordagem mais abrangente: as Estratégias Nacionais de Integração dos Ciganos 2013-2020, visando melhorar a inclusão da população cigana em áreas como a educação, o emprego, a saúde e a habitação, combater e prevenir o anti-ciganismo (UE, 2023). Na educação, enfatizou a necessidade de acabar com a segregação educacional e diminuição das taxas de abandono escolar precoce (O'Hanlon, 2016). Verificaram-se algumas melhorias, nomeadamente na taxa de escolarização das crianças ciganas no pré-escolar e no aumento de estudantes ciganos que acedem ao ensino superior através de programas de bolsas de estudo (Hinton-Smith et al., 2017). Nalguns países, algumas iniciativas a nível do pré-escolar, programas destinados a prevenir o abandono escolar das raparigas ciganas ou introdução da história cigana nos currículos nacionais, são reconhecidas como positivas (Kagin & Lybbert, 2023), no entanto, a clivagem e o *status quo* mantêm-se, com a agravante de, dentro da própria comunidade, existirem ainda grandes dificuldades no acesso a níveis mais elevados de educação por parte das raparigas.

A análise das políticas e práticas inclusivas implementadas permite encontrar, de acordo com Ram (2014), “ícones de inclusão mergulhados num campo de exclusão” (p.18). Existe uma discrepância entre a inclusão representada no discurso educativo e os esforços inclusivos que estão a funcionar para os estudantes ciganos, existindo uma segregação persistente das crianças ciganas em ‘escolas especiais’ e turmas separadas dentro das escolas regulares (Miskovic & Curcic, 2016; Myers, 2020). De acordo com a UE (2023), a segregação tem vindo a aumentar desde 2016 e afeta mais de metade das crianças ciganas com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos. Em Portugal esses valores são significativamente mais baixos (2%). Esta distinção coloca logo à partida as crianças em desvantagem e tem um impacto significativo nas suas vidas e sucesso escolar (UE, 2023). Frequentemente, as crianças ciganas são colocadas desnecessariamente em escolas ou classes segregadas onde a qualidade da educação recebida é invariavelmente inferior (O'Hanlon, 2016), logo são as próprias escolas e a sua organização e estrutura que exclui as crianças (Gallego-Noche & Goenechea-Permisán, 2022).

A estigmatização espelhada na Educação e exclusão sistemática das crianças ciganas do ensino regular tem sido frequentemente explicada pelo facto de a população cigana não ter uma cultura de escolarização institucional e existência de um autoisolamento deliberado (Brüggemann & D'Arcy, 2016; Lambrev et al., 2018; Miskovic & Curcic, 2016; Myers, 2020). A inclusão não é sinónimo de educação especial, abrangendo não só alunos com necessidades especiais, mas também grupos de alunos com diferenças culturais e linguísticas. Ora, a inclusão ainda se preocupa predominantemente com as questões de colocação física de

crianças com necessidades especiais em escolas regulares e, no caso dos ciganos parece estar destinada a perpetuar estereótipos, ‘educando’ os jovens ciganos para profissões com baixos salários e em vias de desaparecer (Curcic et al., 2014).

Por outro lado, assentes, muitas vezes, em estereótipos, as políticas foram desenvolvidas de acordo com o que a sociedade majoritária considera adequado, ignorando os valores e opiniões do Povo Cigano (Hertanu et al., 2023). A dificuldade de escolarização dos ciganos prende-se não só com a forma como os ciganos se relacionam com a Escola, mas também com a forma como a Escola se relaciona com os ciganos, ou seja, a Escola quer generalizar práticas a todas as crianças, sem consideração pelos ideais e cultura ciganas (Liégeois, 2001).

Miskovic and Curcic (2016) tecem outra crítica ao sistema educativo: a falta de esforços para que os ciganos se tornem jovens profissionais. Eles enfrentam frequentemente um ‘teto étnico’, na medida em que as suas aspirações são limitadas pelas expectativas normativas da sociedade ou professores. Hemelsoet and Smeyers (2016) referem que as políticas consideram os ciganos um grupo distinto e tem sido transmitida às diferentes gerações esta ideia de não pertencer à sociedade dominante, o que faz com que se considerem estranhos na pátria onde nasceram. A sua cultura e tradições diferentes justificam a exclusão de que são alvo. Esta explicação cultural para o distanciamento existente entre a sociedade cigana e a sociedade geral foi denominada por Mamdani (2004) de “culture talk” (as cited in Curcic et al., 2014, p. 263). O perigo da “culture talk” é que elimina qualquer decisão por parte dos ciganos na forma como querem viver. Enquanto nós temos cultura, a cultura tem-nos a eles (Mamdani, 2004, as cited in Curcic et al., 2014, p. 263). A atitude dos ciganos em relação à escola é vista como uma falta de habituação aos valores universais da aprendizagem (Lame, 2014), logo, para obter sucesso educativo, os ciganos têm de se afastar da sua cultura e valores e adotar os padrões da sociedade majoritária.

De acordo com Bereményi (2011) as políticas inclusivas e de educação multicultural resumem-se, muitas vezes, a mera retórica. O cigano, enquanto ‘outro’ diferente, raramente é tido como tendo um contributo positivo para o processo de aprendizagem. As expectativas em relação a eles são baixas e são posicionados com base em preconceitos relativamente à visão e atitudes que, supostamente, têm em relação à escola. Por outro lado, são, muitas vezes, olhadas como um esforço inútil de inclusão de um grupo sem vontade de integração (Lambrev et al., 2018). Cortesão et al. (2005) destacam a reflexão de Liégeois (1999): não podemos olhar para os Ciganos apenas como um grupo a incluir na educação intercultural, mas sim como um modelo e uma forma de compreendermos a diversidade e os desafios que a escola enfrenta. A sua experiência, a sua cultura e identidade representam um paradigma de sobrevivência e de força que pode ser utilizado pela escola para avaliar a sua capacidade em lidar com a diferença. Os autores vão mais longe e referem que “a cultura cigana serve

para ‘testar’ a incomensurabilidade da diferença” (p.72), ou seja, ela desafia a escola, pois exige um modelo flexível, capaz de acolher diferentes formas de conhecimento e modos de vida, exige uma transformação da própria escola.

As medidas implementadas assentam numa visão deficitária da cultura cigana e revestem-se de um paradoxo: por um lado, realçam a necessidade de proteger e incluir essa mesma cultura, por outro lado, reconhecem que algumas dessas tradições são problemáticas e incompatíveis com a escolaridade (Gkofa, 2016; Helakorpi et al., 2018). A forma como os ciganos são retratados nos documentos políticos sugere que há algo de errado com a sua capacidade de adaptação. São tratados como ‘deficientes’ e com uma cultura que necessita de ser preservada e protegida, mas enquanto relíquia do passado, visto que não se encaixa nas normas contemporâneas vigentes (Helakorpi et al., 2018).

Em suma, o fosso entre Ciganos e a população em geral continua a ser muito grande (UE, 2023). Dentro da minoria, apenas uma pequena minoria das crianças ciganas conclui a escola, e a educação à qual elas têm acesso é normalmente vastamente inferior (O’Hanlon, 2016). As desigualdades estruturais sobre as quais funcionam os sistemas escolares; currículos que ignoram a história e as experiências da população cigana; as escolas como locais de racismo habitual, aberto e encoberto; e a inclusão de estudantes sem esforços sistemáticos e sistémicos no sentido de uma integração social mais ampla: todos estes fatores têm boicotado a eficácia das políticas implementadas (Curcic et al., 2014). As medidas da Década e do Quadro Europeu são reconhecidas como um fracasso (Lambrev et al., 2018), pois existe um hiato entre a intenção e a efetiva implementação, persistindo as políticas com muita ‘inserção’ e pouca ‘inclusão’, visto que a diferença étnico-cultural existe sempre numa relação de subordinação relativamente à cultura dominante (Casa-Nova, 2006). No entanto, a redução de desigualdades é complexa, pois se as políticas visarem um determinado grupo, vão construir e solidificar a diferença desse mesmo grupo. Por outro lado, se não o fizerem, as barreiras específicas à inclusão permanecerão sem solução (Miškolci et al., 2017).

Em 2025, continuamos a “lançar crianças numa competição escolar, quando as regras do jogo só favorecem algumas delas” (Liégeois, 2001, p.255), daí a importância premente de incluir a população cigana nesta competição, criando condições para que todos possam aprender em igualdade.

1.3.2.1. Políticas Educativas de Inclusão: Portugal

Com a implementação da democracia em Portugal, o Estado passou a reconhecer os ciganos enquanto cidadãos com direitos plenos, dando início a um processo gradual de clarificação da sua abordagem relativamente à questão cigana.

A educação foi pioneira em termos de políticas dirigidas às minorias. Na década de 90, foi criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, cujo principal

objetivo era fornecer formação em educação intercultural (Despacho Normativo n.º 63/91). Esta foi a primeira medida política de pendor intercultural. Posteriormente surge o Secretariado Entreculturas (Despacho Normativo n.º 5/2001) e a criação de uma base de dados designada por “Entreculturas”, que realizava inquéritos anuais sobre a demografia multicultural nas escolas públicas, onde estavam incluídas algumas informações sobre matrículas e frequência escolar de alunos de etnia cigana nas escolas públicas. Também na década de 90, é criado o Projeto de Educação Intercultural procurou introduzir módulos sobre educação intercultural no currículo escolar, bem como materiais educativos interculturais, incluindo publicações sobre cultura cigana (Resolução do Conselho de Ministros n.º 38/93). Em 2007, no âmbito do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), foi criado o Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas (GACI), que contou com seis membros das comunidades ciganas (Magano & Mendes, 2014b).

Dentro das políticas educativas, destacam-se o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), a Iniciativa Novas Oportunidades (INO), o Programa Escolhas, a figura do Mediador e os Programas de Bolsas de Estudo.

O programa TEIP surge em 1996 e os seus objetivos iniciais passavam por uma maior articulação com a comunidade envolvente, favorecendo a preparação para a vida ativa e melhoria do ambiente educativo (Despacho 147-B/ME/96). O programa entrou na 4.ª geração (TEIP 4), no ano letivo de 2024/2025: “atentos aos resultados que as escolas têm vindo a alcançar com a implementação do Programa TEIP3 pretende-se no Programa TEIP 4, por um lado robustecer e recentrar esta medida conferindo uma maior autonomia às comunidades educativas, de modo a potenciar intervenções mais flexíveis, inovadoras e ajustadas às necessidades dos alunos e das suas famílias e à mobilização de recursos educativos endógenos suscetíveis de promover o desenvolvimento local mais sustentável” (Despacho n.º 7798/2023). Esta nova geração do programa TEIP tem como principais objetivos, entre outros, garantir a inclusão e o sucesso educativo de todos os alunos e combater o abandono escolar. O último relatório de avaliação do programa constata, em traços gerais, uma diminuição da taxa de insucesso, à exceção do 3.º ciclo e ensino secundário. Verificou-se, ainda, um reforço das equipas técnicas, nas quais estão incluídos cerca de 44 mediadores (DGE, 2024).

Criado em 1999, o PIEF surge com o objetivo de proporcionar a certificação escolar do Ensino Básico a menores a partir dos 15 anos em situação de abandono escolar (Despacho Conjunto n.º 882/99). Em 2012, o programa foi alterado, passando a designar-se Programa de Apoio e Qualificação do PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação (PAQPIEF), tendo como finalidade promover a inclusão social de crianças e jovens mediante a criação de respostas integradas, designadamente socioeducativas e formativas, de prevenção e combate ao abandono e ao insucesso escolares, favorecendo o cumprimento da escolaridade obrigatória

e a certificação escolar e profissional dos jovens (Portaria n.º 272/2012). As aulas tinham um carácter mais informal e existia mais liberdade na escolha do currículo com diferentes objetivos de aprendizagem. Uma medida que, no entanto, rapidamente ultrapassou a linha ténue que separa a inclusão e integração da segregação e facilitismo, visto que muitas famílias preferiam ter lá os filhos, em vez de no ensino regular, o que desvirtuou os objetivos do programa, que rapidamente passou a ser conhecido como aulas para ciganos. A medida, no entanto, revelou resultados positivos na redução do absentismo e abandono escolar, bem como retorno de adolescentes ciganas ao sistema educativo (Magano & Mendes, 2014b; Mendes et al., 2017). Em 2001 foi criada uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros RVCC), com o objetivo de apoiar e estimular a procura de certificação e de novas oportunidades de formação pelos adultos (Portaria n.º 1082-A/2001). Neste sentido é lançada em 2005, é lançada a INO, que visava fazer do ensino secundário o patamar mínimo de qualificação da população portuguesa. Não há dados específicos no que diz respeito ao envolvimento da Comunidade Cigana neste Programa, mas o carácter obrigatório para destinatários do Rendimento Mínimo de Inserção levou muitos elementos da comunidade cigana a frequentá-lo.

Ainda assim, as políticas encontradas (PIEF, TEIP, INO), foram quase sempre excludentes: turmas criadas para alunos específicos que funcionavam como forma de segregação. Estas políticas têm também, na sua base, uma visão preconceituosa, procurando compensar uma ‘inadequação cultural’ ou ‘déficit psicossocial’ dos estudantes ciganos. A exclusão educativa entrelaça-se com outras formas de exclusão (económica, habitacional, profissional) e com o racismo e discriminação, constituindo uma malha apertada que dificulta a inclusão (Mendes et al., 2022).

O Programa Escolhas, criado também em 2001, tinha como missão inicial a prevenção da criminalidade e inserção de jovens de alguns dos bairros mais problemáticos do país, redirecionou-se, numa segunda fase, para a promoção da inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos mais vulneráveis, especificamente jovens descendentes de migrantes e ciganos, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social (Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001). O programa foi reestruturado e abandonou o centralismo, deslocando o seu foco para projetos locais em escolas, centros de formação, associações, entre outras instituições. Em 2014/2015, o programa Escolhas, em parceria com a Direção Geral da Educação, lançou um projeto piloto de ensino à distância. Apesar de não ter como público-alvo especificamente os ciganos, a sua conceção levou em conta as características da população cigana e o número de raparigas ciganas a frequentar o programa cresceu. A inovação em relação ao anterior ensino a distância é que não assistiam às aulas em casa, mas sim, em locais do Projeto Escolhas, onde teriam a oportunidade de conhecer outros alunos (frequentemente vizinhos ou familiares) e eram seguidos por técnicos

do projeto. No entanto, as preocupações de que esta medida pudesse acentuar ainda mais o distanciamento das raparigas ciganas face à escola era evidente, ao não permitir a interação das raparigas ciganas com outros alunos em ambiente escolar (Mendes et al., 2017).

Em 2009, o GACI lançou o projeto piloto ‘Mediadores Municipais’, cujo objetivo era dotar as Câmaras Municipais de mediadores para facilitar a comunicação entre as comunidades ciganas e a sociedade maioritária. Previamente, já em meados de 90 tinha sido desenvolvido um projeto de Mediadores Culturais – Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação (Magano & Mendes, 2014b). Em 2014, é criada a Associação de Mediadores Ciganos de Portugal (AMEC) que surge na sequência de um conjunto de programas de formação de mediadores comunitários ciganos, promovidos pelo ACM, Conselho da Europa e UE. Segundo a AMEC, a “mediação (...) vai muito além da prevenção e resolução de conflitos em sociedades multiculturais: protagoniza um projeto de mudança por via da construção de canais de diálogo e de capacitação para a participação, das populações que tendencialmente se encontram afastadas das esferas sociais, políticas e económicas” (AMEC, 2018). Nas escolas, são essenciais no processo de inclusão. São ‘advogados’ que defendem os interesses das crianças ciganas, trabalhando em parceria com os professores. São o elo entre duas margens separadas por correntes turbulentas e remoinhos de incompreensão e preconceito. A mediação permite que uma minoria com menos influência ou poder esteja representada dentro das instituições da sociedade maioritária por alguém, à partida, com maior capacidade de diálogo e de garantir direitos e oportunidades, logo, com mais poder (Cardoso et al., 2001). Entre outras características atribuídas e reconhecidas ao mediador, está a de facilitador e negociador, fortalecendo a relação entre Ciganos e não-ciganos e atuando na resolução de conflitos; conselheiro, nomeadamente no absentismo das raparigas ciganas e importância da sua frequência escolar; figura de confiança, pois trata-se de alguém sem ‘segundas intenções’, com o intuito apenas de cooperar e ajudar. E, é muitas vezes aos mediadores que são confidenciais as verdadeiras razões relativamente a alguns assuntos que às crianças dizem respeito (Cardoso et al., 2001). As relações frágeis que marcam a convivência entre Ciganos e não-ciganos, podem sair fortalecidas com a intervenção de um mediador. Alguém que seja um guia num campo de minas, onde um passo em falso despoleta um conflito.

Na sequência das medidas impostas a todos os países-membros da UE, e mencionadas anteriormente, foi aprovada, em 2017, a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2013-2020) (ENICC), como forma de promover a integração social e combater as desigualdades, alinhando-se às diretrizes da UE (Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013). Em 2018, a Estratégia foi revista, dado persistirem elevados níveis de discriminação, pobreza, exclusão social e desconfiança e desconhecimento mútuo. Como parte da implementação da ENICC, foi criado o Grupo Consultivo para a Integração das

Comunidades Ciganas (CONCIG). Um dos objetivos da ENICC era promover a conclusão da escolaridade básica para 40% das crianças ciganas até 2016 e de 60% até 2020. Sendo a educação um pilar básico para a integração social das pessoas ciganas, o Alto Comissariado para as Migrações (ACM) financiou um conjunto de programas de atribuição de bolsas: o programa OPRE (programa Operacional de Promoção da Educação) e o programa ROMA Educa. O programa OPRE surge em 2015, com a designação inicial de programa *Opré Chavalé*³, numa parceria da Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres com a Associação Letras Nómadas. Em 2016, mudou de nome, passando a designar-se com o nome OPRE. O programa disponibilizava bolsas de estudo universitárias, bem como tutoria e acompanhamento dos bolseiros e respetivas famílias (AIMA, 2025). O programa ROMA Educa surgiu em 2019 e atribuiu bolsas de estudo para apoio à frequência e permanência no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, de estudantes provenientes das comunidades ciganas. As bolsas incluíam um subsídio mensal e a integração num programa de apoio com mentores individuais (AIMA, 2025).

Em suma, e como referem Mendes et al. (2022), as medidas tomadas “pugnam pela promoção da igualdade de oportunidades e redução das disparidades sociais e escolares” (p. 405). No entanto, apesar de os efeitos de algumas políticas sociais e educativas, persistem baixos níveis de escolaridade, altas taxas de insucesso escolar, abandono e analfabetismo, além de uma taxa muito baixa de diplomados, quando comparamos com os dados da sociedade maioritária (Magano & Mendes, 2016). Além disso, algumas medidas acabaram por se afigurar como medidas segregadoras, com turmas em que a percentagem de alunos ciganos chegou a rondar os 85% (Mendes et al., 2020). Ainda assim, verifica-se que, por exemplo, nos últimos anos, tem aumentado o número de mulheres a desempenhar funções de dinamizadoras culturais, mediadoras municipais e mediadoras socioculturais (Magano, 2022; Magano, 2023).

.

³ “erguei-vos jovens”, em língua romani

2. Metodologia

Este capítulo detalha a abordagem metodológica adotada, de forma a analisar o papel das políticas educativas no percurso escolar sucesso das mulheres de etnia cigana. Optou-se por uma abordagem qualitativa porque as nossas escolhas, caminhos, histórias de vida revestem-se de uma multiplicidade de sentidos inerentes à expressão subjetiva do ser humano, exigindo “que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.49). Segundo estes autores, uma das características da investigação qualitativa é, precisamente, o foco no processo, mais do que nos resultados ou produtos, sendo que o mais importante, de acordo com Psathas (1973) é “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (as cited in Bogdan & Biklen, 1994, p. 51). É, assim, crucial compreender e analisar as experiências e interações com a sociedade, através do olhar das próprias e do significado que atribuem a essas experiências, significado esse que está subjacente à forma como é transmitido.

2.1. Objetivos

A partir da questão “qual o impacto das políticas educativas no percurso escolar das mulheres de etnia cigana?”, estabeleceu-se como objetivo geral deste trabalho, analisar o *papel das políticas educativas no percurso escolar das mulheres de etnia cigana*. Delinearam-se, igualmente, os seguintes objetivos específicos:

- 1) *entender a problemática da educação na etnia cigana*, em particular no que se refere às raparigas;
- 2) *identificar e analisar os principais fatores que influenciam os percursos escolares de sucesso*;
- 3) *compreender os mecanismos que a escola tem ao seu alcance para inverter a tendência do insucesso e abandono escolar dentro da etnia cigana*;
- 4) *analisar a importância da tradição nas taxas de insucesso e abandono escolar*.

2.2. Contexto e Amostra

O estudo incidiu principalmente sobre Histórias de Vida de mulheres ciganas que, contrariando a tendência, conseguiram concluir o ensino superior, em Portugal. Através dos seus percursos de vida, contados na primeira pessoa, procurou-se perceber as lógicas de configurações de relações sociais e familiares, e até que ponto as políticas educativas contribuíram para a sua progressão escolar, a par de outros fatores. Procurou-se identificar nos percursos escolares, os contextos em que ocorrem, as pessoas/instituições/políticas

envolvidas nos processos, os modelos de referência e as relações familiares/sociais/escolares que permitiram produzir percursos escolares diferentes da maioria dos ciganos. Os dados foram complementados e cruzados com dados resultantes de outras investigações. Ao estudar estes casos atípicos, analisando os caminhos educativos destas mulheres, espera-se que este trabalho possa contribuir para que este número aumente e para que a escolha da escola deixe de ser uma utopia, ou seja, para “sustentar a conceção de políticas públicas que garantam uma maior equidade no acesso à escolaridade de nível médio/secundário e até superior” (Mendes et al., 2022, p.405).

Assim, relativamente às histórias de vida, os dados apresentados resultam de sete entrevistas realizadas a mulheres ciganas licenciadas, complementadas com uma entrevista a uma Mediadora Intercultural (MI). A amostra principal (sete mulheres ciganas) foi selecionada com base em dois critérios: ser mulher de etnia cigana e ter concluído uma licenciatura, em Portugal. Relativamente à modalidade da amostragem, conforme referido por Aires (2015) trata-se de uma “amostragem opiniática” (p.22), pois as entrevistadas foram selecionadas de acordo com um critério pessoal – mais facilmente contactáveis/alcançáveis e que se mostraram disponíveis para colaborar. Visto estarmos perante uma população de difícil identificação e localização, por serem ainda escassas as mulheres ciganas com percursos escolares de continuidade, a estratégia para identificar as entrevistadas implicou o cruzamento entre contactos com Associações ciganas, Escolas e Mediadoras. A maior parte dos contactos foram obtidos através de uma Associação Cigana e de um Agrupamento de Escolas. Ainda assim, procurou-se selecionar, diversificando a amostra em termos de idade, localização geográfica, contexto familiar e condições socioeconómicas.

As entrevistas foram realizadas através do *Googlemeet*, à exceção de três, que foram efetuadas de forma presencial. Foram registadas em formato áudio, por forma a permitir uma análise exaustiva da informação contida nas narrativas, procurando significados ocultos, tendo em conta a natureza e dimensão do objeto de estudo.

2.3. Instrumentos de recolha de dados

Para a realização deste estudo foram utilizados três instrumentos de recolha de dados: as Histórias de Vida (recolhidas através de entrevistas, seguindo o Método das Narrativas de Associação Livre (FANI)), o Diário de Campo (redigido a partir da observação direta, ao longo de cerca de dois anos), e a Análise Documental (dois documentos relacionados com políticas/medidas educativas e nove Acórdãos Judiciais). Através destes instrumentos pretendeu-se recolher o maior número possível de elementos que permitissem responder aos objetivos delineados.

2.3.1. Histórias de Vida (entrevistas)

Este ponto é particularmente importante porque a perspetiva das pessoas afetadas é frequentemente negligenciada nas investigações. Neste sentido, as entrevistas constituíram o principal instrumento de recolha de dados neste estudo e optou-se pela utilização do método FANI, desenvolvido por Sue Hollway e Cathy Jefferson. Segundo estas autoras, o método assenta em quatro pilares fundamentais: utilizar questões o mais abertas possível; procurar retirar histórias da história; evitar questões “porquê?”; ouvir atentamente e, se possível, tirar notas, de forma a aprofundar alguns aspetos, mas sem desvirtuar a estrutura/ordem da narrativa. O objetivo é incentivar as entrevistadas a expressarem, livremente, as suas experiências, perceções, emoções, sem estarem sujeitas à rigidez e condicionamento de um guião. O entrevistador funciona, assim, como um facilitador. As histórias de vida contadas através deste método permitem ao entrevistador reconhecer a subjetividade, complexidade e singularidade das experiências dos entrevistados. Os detalhes aos quais as entrevistadas dão ênfase e as escolhas que fazem podem contar-nos muito mais. Ou seja, a forma como contam é muitas vezes mais reveladora do que o conteúdo. Ao analisar elementos subjetivos, será possível ao entrevistador descortinar sentidos, reações e significados (Hollway & Jefferson, 2008).

Partindo de um pedido inicial “*Conte-me a sua história de vida*”, foi dada abertura para cada entrevistada poder falar sobre o que desejar, na ordem que desejar. Sempre que necessário, foram colocadas questões, por forma a clarificar aspetos que considere pertinentes. Foram ainda colocadas duas questões no final da entrevista relativamente à opinião das entrevistadas no que diz respeito à inclusão na escola e perspetivas de futuro.

Pretende-se que, de forma subjetiva, as entrevistadas revelem o papel da escola nas suas vidas, a influência que teve e os obstáculos, incentivos e/ou estímulos que encontraram. Dar liberdade às entrevistadas é dar liberdade a conteúdos repletos de significados emocionais a que, por vezes, o sujeito não consegue aceder conscientemente (Hollway & Jefferson, 2008). Ao encorajá-las a falar com a voz do coração e não pela razão, e a relatar a sua história e pensamento sem restrições, sem um guião e fio condutor pré-estabelecido, pretende-se encontrar conteúdo e padrões significativos que permitam interpretar as motivações inconscientes que as conduziram nesta viagem solitária e contra tudo e todos, na estrada do sucesso educativo. São as entrevistadas que dominam a entrevista e que escolhem os caminhos por onde se movem. Larrosa (2002) refere que as histórias de vida englobam “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca” (as cited in Amado, 2014, p.169), até porque neste último caso está acessível a todos, ao passo que o primeiro só pode ser acedido através da História de vida. Só elas nos podem revelar conteúdos inconscientes carregados de significados emocionais acerca do tema em questão, nomeadamente no que diz respeito ao modo como determinado

acontecimento ou medida afetou as mulheres e a importância que teve nos seus percursos. De acordo com Hollway and Jefferson (2008), a liberdade de estruturarem o seu pensamento permite às entrevistadas revelar a importância e relevância de determinados acontecimentos ou experiências nas suas vidas.

2.3.2. Diário de campo

O diário de campo constituiu o segundo instrumento de recolha de dados. Foi construído a partir da observação direta e participante. Enquanto docente num Agrupamento de Escolas, com cerca de 184 alunos de etnia cigana, pude vivenciar e registar diariamente informações, experiências e impressões, possibilitando uma visão mais completa da realidade, agregando a subjetividade da comunicação dos membros da comunidade educativa à objetividade do conhecimento científico recolhido por parte do observador. Segundo Bogdan and Biklen (1994), para que um estudo de observação seja bem-sucedido, é fundamental que haja “um relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Assim, este instrumento assume este duplo objetivo de descrição – “captar uma fatia da vida” (p. 152) – e de reflexão – “ênfase na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceito” (p. 165).

Dentro do objetivo descritivo da observação, destaco algumas das áreas mencionadas por Bogdan and Biklen (1994): “retratos dos sujeitos” (p.163), onde incluímos a aparência física, formas de vestir, falar e agir, ou seja, características particulares da comunidade onde estão inseridas; “reconstruções do diálogo” (p.164), que englobam conversas, atitudes, gestos, comentários; “descrição do espaço físico” (p.164), como por exemplo descrição da sala de aula, da escola, do meio envolvente; “descrição de actividades” (p.164), com descrições detalhadas de comportamentos e ações; “o comportamento do observador” (p.164), referindo a importância de observarmos o nosso próprio comportamento perante o que é recolhido e analisado, de forma a ajudar na avaliação da influência direta.

2.3.3. Análise Documental

No que diz respeito ao último instrumento de recolha de dados, a Análise Documental, de acordo com Bardin (2016), tem como objetivo “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação (...) de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspeto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspeto qualitativo)” (p.51). Foram, assim, analisados os seguintes documentos:

- a) *Relatório anual TEIP 2022/2023*: não sendo direcionado especificamente para os alunos ciganos, o programa TEIP é amplamente reconhecido como a principal medida de combate ao insucesso e abandono escolar;
- b) *“Histórias do Povo Cigano”*: livro editado pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, com vista à inclusão dos alunos de etnia cigana;
- c) *Acórdãos Judiciais*: nove acórdãos relativos a casos de absentismo e abandono escolar por parte de raparigas de etnia cigana.

2.4. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo foi a técnica escolhida para efetuar o tratamento dos dados recolhidos no presente estudo. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (...) extremamente diversificados” (p.15). Ela “oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (p.15), permitindo ir mais além e libertar o ‘explorador’ dentro do investigador. Analisar através desta “dupla leitura (...) é ser agente duplo, detetive, espião” (p.15).

No caso específico das entrevistas realizadas, dada a sua liberdade e profundidade discursiva, estamos perante uma “encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa” (Bardin, 2016, p.93). A informação presente nas entrevistas é tão rica, que uma análise de conteúdo clássica é incapaz de alcançar os significados que essas informações têm para as entrevistadas. Nesse sentido, Bardin (2016) propõe que se analise recorrendo a uma “decifração estrutural”, procurando “a estruturação específica, a dinâmica pessoal, que, por detrás da torrente de palavras, rege o processo mental do entrevistado” (p.96). Ainda segundo Bardin (2016), “tal como numa tela com urdidura e trama, os temas aparecem e depois reaparecem (...)”. O processo de análise (...) consiste em destruir, com tesoura e cola (...) este pequeno jogo do eixo do espírito” (p.97). Bardin (2016) refere que as primeiras frases das entrevistadas assumem uma grande importância, na medida em que sem fio condutor, o entrevistado mostra livremente a estrutura do seu subconsciente. Neste sentido foi elaborado um quadro com as Frases-chave das entrevistadas (*vide* Apêndice II) e um quadro categorial dos fatores que influenciam o percurso escolar (com registo do número de ocorrências) (*vide* Apêndice III), por forma a determinar a relevância/pertinência dos mesmos nos seus percursos.

Assim, o conteúdo foi analisado, recorrendo a uma análise temática e sequencial (Bardin, 2016):

- i) *Análise temática* – divisão do conteúdo das entrevistas em temas e subtemas:
 - 1. *A educação formal das raparigas de etnia cigana*

- 1.1. *Fatores que impulsionam o percurso escolar*
 - 1.2. *Fatores que dificultam ou impedem o percurso escolar*
 - 1.3. *Medidas e políticas educativas com intervenção nos percursos*
 - 2. *A inclusão na escola da etnia cigana*
 - 2.1. *Problemas identificados*
 - 2.2. *Perspetivas de futuro*
- ii) *Análise sequencial* – divisão em sequências, cada uma delas organizadas em torno de um tema dominante (*vide* Apêndice IV).

A par da análise de conteúdo de cada uma das histórias, procedeu-se à análise intercaso, utilizando “estratégias orientadas para a variável”, que “consistem, genericamente, na procura de temas que atravessam os casos” (Huberman & Miles, 1994, as cited in Aires, 2015, p. 51). Concluída a etapa metodológica, avança-se para a apresentação dos principais resultados do estudo, organizados de acordo com as categorias de análise estabelecidas acima. A análise cruzada dos dados recolhidos através das entrevistas, do diário de campo e da análise documental, permitirá aprofundar a compreensão do papel das políticas educativas nos percursos escolares das mulheres de etnia cigana, evidenciando de que forma e em que grau contribuíram para tais percursos. O próximo capítulo apresenta, assim, uma discussão crítica dos dados empíricos à luz do enquadramento teórico, destacando pontos convergentes e divergentes, bem como contributos relevantes para a compreensão e reflexão acerca do já referido papel das políticas educativas nestes percursos.

3. Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os principais resultados obtidos a partir da análise dos dados recolhidos, de acordo com os objetivos delineados inicialmente. Tendo em conta a quantidade e relevância da informação recolhida, bem como a natureza qualitativa do estudo, os resultados estão organizados da seguinte forma:

- a) *Análise das histórias de vida (entrevistas)*: serão analisadas, em primeiro lugar, as entrevistas às sete mulheres ciganas licenciadas e, numa segunda parte, a entrevista à MI;
- b) *Análise do diário de campo*;
- c) *Análise documental*: análise do relatório anual TEIP 2022/2023, em seguida, do livro “Histórias do Povo Cigano” e, por último, dos acórdãos judiciais.

3.1. Análise das Histórias de vida (entrevistas)

As entrevistas foram analisadas com o objetivo de identificar os fatores-chave na base das trajetórias de continuidade escolar das mulheres ciganas. Relativamente à MI, a entrevista revestiu-se de particular importância, visto que ela é o rosto de uma das políticas direcionadas especificamente aos Ciganos: a criação da figura do Mediador nas escolas. Para além disso, a sua condição de mulher cigana, viúva, e mãe de duas mulheres que seguiram caminhos totalmente opostos deu origem a um testemunho carregado de sentidos e emoções, demonstrando as dificuldades e obstáculos inerentes ao simples facto de ser mulher cigana.

3.1.1. Mulheres ciganas licenciadas

Para facilitar a leitura da análise, doravante as entrevistadas serão referidas recorrendo à letra “E” e numeradas de 1 a 7.

No que diz respeito às mulheres licenciadas, todas elas provêm de famílias ciganas e seguem as tradições ciganas. No que diz respeito à caracterização das entrevistadas (*vide* Apêndice I), os aspetos predominantes prendem-se com o facto de serem solteiras (apenas uma é casada) e de não terem filhos (só duas mulheres têm filhos). Situam-se quase todas na faixa etária dos 20 aos 40 anos (só uma tem mais de 40 anos) e todas frequentaram cursos na área das Ciências Sociais, existindo uma predominância do curso de Direito. Todas elas foram pioneiras na família, ou seja, foram as primeiras a obter um grau universitário. Relativamente aos pais, pelo que foi possível aferir, a maior parte frequentou apenas o 1º ciclo, sendo que uma mãe encontrava-se a frequentar o ensino secundário. No que diz respeito ao nível socioeconómico, pela história de vida das mesmas (visto que não foi perguntado diretamente), a maior parte provinha de famílias com um nível socioeconómico baixo (meio de subsistência ligado, essencialmente, à venda ambulante), sendo que mais de metade (quatro) trabalharam

e estudaram ao mesmo tempo. Duas das entrevistadas frequentaram Universidades privadas, pressupondo um nível socioeconómico mais elevado.

Por último, uma breve referência à análise da frase inicial de cada uma das entrevistadas (Apêndice II): Todas elas, à exceção de uma, começam por referir dados pessoais, tais como o nome, idade ou profissão. A E5 inicia da seguinte forma:

A minha história de vida... (sorri), bom, não foi nada fácil, agora está mais calmo, mas... foi... foi muito complicado, tem sido um desafio, mas pronto, é começar pelo início, não é?"

De todas as histórias de vida, a E5 é a entrevistada que mais obstáculos enfrentou e cuja capacidade de resiliência é notável. Tem plena consciência do seu percurso conturbado e começa precisamente por realçar tal facto. Um outro aspeto interessante é o facto de a entrevistada que demonstra mais orgulho em ser cigana, ser a única que o refere logo na frase inicial:

Pronto, sobre mim, a minha história de vida, sou a (nome), tenho (idade), sou cigana, uma mulher cigana (riso) (E2).

Em seguida, será efetuada a análise do conteúdo das entrevistas, de acordo com os temas e subtemas referidos no subponto 2.4.

1. A educação formal das raparigas de etnia cigana

Apenas três mulheres seguiram um percurso escolar contínuo e entraram para a Universidade logo após a conclusão do ensino secundário. As restantes quatro mulheres entraram para a Universidade através do Concurso especial de acesso para Maiores de 23, tendo efetuado um percurso com interrupções e atrasos: três delas concluíram os estudos através de alternativas ao ensino regular (INO, RVCC, cursos profissionais) e uma frequentou o ensino regular até ao 12.º ano, interrompendo nessa altura o seu percurso académico.

Um primeiro dado a ter em consideração é a relação dos ciganos com a escola. As entrevistadas reconhecem que não existe uma valorização da educação formal dentro da comunidade cigana, muitas vezes consequência da desconfiança e inexistência de expectativas positivas quanto ao futuro.

A escola é um objetivo a longo prazo que, caso consigamos terminar a escola, quem é que te garante que te dão trabalho? É muito pouco provável que isso aconteça, porque nós sabemos o que passamos para alugar uma casa / lembro-me perfeitamente (...) do meu pai chegar e dizer 'filha não vás hoje, está a chover tanto' / a escola ainda é vista como uma obrigação, e não algo que eu vou, porque vou ter aqui o retorno / durante a época em que os ciganos estavam lá no cantinho e nós não nos importávamos se eles iam à escola, se não iam (...) mas as mentalidades não se mudam num dia, (...) e esse medo que as pessoas pensam que as pessoas, que os ciganos têm, é na verdade desconfiança, por tudo aquilo que foi a vida em si (E1);

Existe muito aquela mentalidade do não vale a pena, não serve para nada, não é para ti e depois as próprias crianças acreditam nisso (...) e é dito tanta vez, quase desde que nascem, que aquilo é interiorizado / eles diziam 'mas agora queres ser doutora, aí vais ser doutora, é? Deves ter a mania das grandezas' / uma das coisas que eles diziam (...) 'vais tirar o curso para quê, se depois não tens trabalho, ninguém dá trabalho a ciganos' / não existe muito o fomentar da educação, ah, de ter uma carreira (E5);

Claro que a escola nunca foi uma prioridade. Era normal, as feiras sempre foram o sustento da família e era assim que ia continuar (E6).

No entanto, nos percursos onde os pais forneceram um grande apoio às entrevistadas, essa valorização existia e a educação formal era reconhecida como uma forma de ter uma vida melhor.

Tinham uma visão muito clara do que podia ser o futuro e acima de tudo, viviam para nós (referindo-se aos pais) / Lembro-me do meu pai conversar comigo, e ele dizer-me: 'filha, tu já trabalhas, ah...pausa...se tiveres um curso superior, podes ter outro tipo de trabalho, se calhar não é mal pensado tu ires' (E1);

Sempre me incentivou a estudar e ele próprio dizia que a vida das feiras não era para nós, não tínhamos um salário fixo, as coisas já nem rendiam o que rendiam antigamente e ele próprio, não é, acho que ele também não queria para as filhas o que ele teve e queria que tivéssemos um futuro melhor (E3);

Os meus pais sempre entenderam que a educação é a chave do sucesso (E7).

1.1. Fatores que impulsionam o percurso escolar

Após a análise do Quadro categorial dos fatores que influenciam o percurso escolar (vide Apêndice III), verificou-se que o fator que mais influenciou de forma positiva os sete percursos escolares foi a motivação intrínseca. Embora não tenha tido o mesmo grau de importância para todas, é referido por todas as entrevistadas, num total de 37 referências. Na motivação intrínseca inclui-se o gosto pela escola - muitas vezes combinado com uma necessidade de mostrarem a si próprias e aos outros o que podem alcançar -, a facilidade de aprendizagem, a ambição pessoal e resiliência:

Logo à partida comecei a revelar-me também uma boa aluna / sempre tive uma aptidão, não sei, sempre, sempre me encantou / uma facilidade de aprendizagem e sermos boas alunas, isso também ajuda muito, não é, porque nunca nos sentimos ah, abaixo de ninguém / porque realmente eu gostava muito / tinha uma vontade imensa de chegar a casa com o diploma, porque era uma luta familiar (E1);

Era mesmo muito boa aluna, não ficava nada atrás dos que não eram ciganos / sempre fui boa aluna e muito aplicada / A minha ambição sempre foi esta / As mulheres têm que acreditar que podem ser o que quiserem, isso só depende da nossa força de vontade e das nossas capacidades (E2);

Nunca quis fazer vida de feira / eu sempre tive esta ideia de estudar e eu sabia que se eu não tivesse umas boas bases, depois eu...também para arranjar emprego, para ser independente, ia-me custar muito mais, e eu sempre quis estudar / gosto pelos estudos / não vou dizer que foi fácil, não foi, mas fiz (E3);

Eu gostava de ir à escola, nunca dizia que não queria ir, eles (irmãos) às vezes ficavam em casa e eu ia / do meu sonho de ir para a Universidade / tinha que ir atrás do meu sonho / aquela mão que nós agarramos com todas as nossas forças (...) sempre fui uma pessoa interessada em ir mais além / voltar a estudar não é fácil, ainda para mais só com o 4.º ano, mas quando se tem vontade faz-se tudo / apesar de todas as dificuldades, cheguei lá, é um feito extraordinário (E4);

Já pensava em ir para a faculdade, podia não ser logo, mas era um sonho (E5);

Mas eu lá no fundo sabia que o meu futuro não passava por aquilo, sabia que era diferente das outras (...) não me via a cuidar dos filhos e da casa. Sabia que podia ir mais além e alcançar muito mais, sem perder a minha identidade e abandonar a cultura cigana / uma forma de me concretizar / se queria conseguir...meti na cabeça que tinha de ir mais às aulas e esforçar-me mais (E6);

Sempre tive aquela ideia (...) aquele desejo de ter uma carreira profissional (E7).

Destaca-se neste fator a E5, aquela que enfrentou maior oposição por parte da família (10 referências) é quem mais vezes refere a questão da resiliência e motivação (11):

Houve um esforço muito grande, muito grande mesmo. Eu insisti muito, insisti mesmo muito, era muito insistente...acho que venci pelo cansaço (riso). Parece incrível, não é? Alguém insistir, implorar para estudar...mas eu muitas vezes...sim, implorei mesmo /a minha vida resume-se a uma palavra: insistência / eles (professores) viam que eu gostava tanto e tinha tanta força de vontade e era boa aluna / tive que ir contra tudo aquilo que eu acreditava, contra tudo o que me tinham ensinado / seguir um caminho diferente, tentando não deixar de parte a minha família e o meu povo, não tem sido nada fácil.

O segundo fator que motivou o prosseguimento dos estudos foi o apoio da família (34 referências), em especial dos pais (24 referências). Nas entrevistas das três mulheres que concluíram a Licenciatura sem qualquer interrupção no percurso, o apoio dos pais é destacado por várias vezes e enfatizado de forma constante ao longo de toda a entrevista, referindo por várias vezes que os pais são “diferentes”.

Tive a sorte mais uma vez, e isto a vida também tem destas coisas, de ter a minha tia-avó (...) disse-me (...) era bom para ti, tu ires para a faculdade’ / lembro-me do meu pai conversar comigo (...) e isto deu-me uma força muito grande (E1);

Foi mais o meu pai que me levou para esses lados, eu não tinha assim uma ideia definida / O meu pai só dizia ‘vai em frente’, sempre me incentivou a estudar e ele próprio dizia que a vida das feiras não era para nós / Os meus pais aí foram essenciais, porque, mais o meu pai, estava sempre a puxar por mim / O meu pai apoiou-me muito, os meus tios, deram-me todos muita força e sempre acreditaram em mim (E3);

Ela (mãe) sempre apoiou como pôde e sei que está orgulhosa (...) nunca negou nada que fosse, dentro do que podia (E6).

Tive uma mãe que sempre lutou muito por mim, para eu conseguir alcançar esta carreira, uns pais maravilhosos, tanto a minha mãe como o meu pai sempre foram, não tenho palavras...se não fosse por eles, eu não estaria aqui de certeza, porque eu acho que o fundamental é nós termos aquela força dentro de casa / os meus avós (...) eles próprios diziam, não, vai em frente, apoia a menina para ela estudar, porque, pronto, começaram a ver que realmente não fazia sentido / O meu pai (...) sempre me incentivou (E7).

A E2 é quem mais faz referência à importância do papel dos pais (10 referências), em especial do pai, pela sua visão diferente relativamente à Educação:

Os meus pais são diferentes, nunca ligaram aos comentários (...) sempre me deram muito apoio e incentivo / os meus pais nunca se deixaram influenciar e sempre tiveram a convicção de que as filhas tinham que estudar / Tive muita sorte, porque tive sempre o apoio dos meus pais, de toda a família, mas em especial o meu pai / Nós sempre fomos empurradas (riso) por ele / sempre nos incentivaram e apoiaram para seguir os nossos sonhos / tenho a agradecer aos meus pais que deram-nos sempre muita força e segurança / Felizmente, o meu pai nunca deu ouvidos a isso e é por isso que eu estou aqui hoje. Graças a ele e à mentalidade que ele sempre teve / eles incentivavam, já falta pouco, vá lá, vais conseguir, e foram eles, foram eles que... é a eles que devo isto tudo / o meu pai sempre foi diferente, sempre quis e fez para que fossemos diferentes / a minha mãe comprava-nos muitos livros (...) Dizia ‘filha, é bom a mulher ter a sua independência, e tens que lutar por isso’ (...) eles nisto são diferentes, porque os ciganos não fazem isto (E2);

Este apoio também é referido por parte de outros familiares.

A minha irmã sempre foi muito boa aluna (...)e eu aprendi muito com ela em criança / nunca lutei pela minha frequência escolar, porque tinha uma irmã mais velha que o fazia, que era muito mais resiliente do ponto de vista daquilo que ela queria do que propriamente eu, e então sempre tive mais uma vez aqui o privilégio de ter as portas abertas não por mim, mas por quem me antecedia (risos) (...) ela é que fez a luta / a minha tia (...) disse-me (...) era bom para ti, tu ires para a faculdade (E1);

Os meus tios, deram-me todos muita força (E3);

Ajudou-me bastante, deu-me muita força, ele tirou o mesmo curso que eu, eu de dia, ele à noite (marido) (E4);

Apenas uma entrevistada refere não ter existido qualquer apoio familiar (E5), mostrando-se resignada e feliz com o facto de, pelo menos, já não existir oposição:

Têm outra mentalidade. No início foi mesmo muito difícil, mas depois aceitaram e concordaram com a minha decisão (...) o facto de já não haver uma oposição, de já não estar a remar contra a maré, para mim já é apoio suficiente (...) Deveria ser o nosso maior pilar, mas às vezes não é bem assim.

Um aspeto também referido por cinco entrevistadas é a importância e apoio dos professores. São descritos como pessoas que as apoiaram e incentivaram, demonstrando um carinho especial, sendo que uma delas (E5) refere-se aos professores como uma peça fundamental no processo de mudança:

Porque aquele meu professor, realmente, os professores fazem a diferença, puxava por mim de uma forma...que...tirava o melhor de mim / que tinha um professor também muito, hã, efusivo e que, e que trespassava o que ele gostava da sociologia, me fez apaixonar pelo tema / lembro-me perfeitamente da professora quando me viu é que eu acho que ela idealizou que eu era cigana, e percebeu o que eu estava a passar (E1);

*Este gosto pelos estudos foi também a minha professora da primária, a minha professora E., porque ela acreditou em mim, isso foi, foi essencial para eu também acreditar em mim própria. Faz muita diferença, somos pequenos, somos influenciáveis e há coisas que ficam e para mim ficou, essa professora, as palavras dela, os incentivos dela, foi também muito importante para mim / as professores até me ajudavam mais, pela positiva, de dizerem 'eu acredito em ti', 'continua a estudar, não desistas', isso são coisinhas que nos vão ficando, que nos vão dando muita força / os professores sempre acreditaram em mim e sempre investiram em mim (E3);
Os professores foram fantásticos, nem sei descrever, ajudaram-me também muito e deram-me mesmo muita força para continuar (E4);*

Tive professores que me apoiaram bastante (...) lam lá a casa, tentavam convencer os meus pais, mostrar que a escola era boa para mim (...) também graças a eles (...) insistiram muito, por isso é que consegui terminar o 9.º ano / eles puxavam bastante por mim e acho que de certo modo até tinham pena de eu não continuar (E5);

Os professores sempre me apoiaram e nunca senti que era tratada de maneira diferente, muito pelo contrário, ainda davam mais força, talvez por isso, não é, por não ser normal uma cigana estar ali. Acho que eles também ficavam contentes por ver uma cigana a estudar, não é, coisa rara (riso) (E7).

Por último, de destacar a importância do exemplo e do modelo positivo. Embora apenas uma das entrevistadas tenha referido o exemplo positivo como um fator que interveio diretamente no seu percurso escolar, todas as entrevistadas reconhecem o seu papel fulcral e elas próprias assumem-se como um exemplo (18 referências). Estão cientes do quão importante é para a comunidade cigana e para o futuro e têm a consciência de que se tornaram referências dentro e fora da comunidade cigana:

Apreendi muito com ela em criança (irmã) / nunca lutei pela minha frequência escolar (...) porque tinha uma irmã mais velha que o fazia / conheci outros jovens ciganos (...) estavam ali todos com o mesmo objetivo / aquele exemplo que eu não tinha, agora as pessoas já conseguem ter e isso é muito importante / é preciso que haja estes exemplos e que sejam vistos e que sejam notados, para que se desconstrua realmente esta ideia que nós temos (E1);

Quero mudar as mentalidades e tentar mudar o futuro / espero abrir caminho para outras mulheres ciganas (E2);

É complicado sermos a únicas (...) conheci mulheres que também estavam a estudar / quero ser um exemplo (...) motivar as crianças (...) mostrar que há horizontes (E4);

Se calhar eu é que lhe abri a porta (à irmã) (...) ela já não precisa de insistir / o preconceito (...) combate-se com (...) exemplos / quero fazer a diferença na comunidade cigana e que digam: 'se ela consegue, então eu também posso conseguir / tem de se mostrar os bons exemplos porque senão as pessoas vão continuar a ter ideias pré-concebidas / ter mulheres que são pioneiras abre portas para outras mulheres / ao verem que existem ciganos licenciados ou até mesmo com um trabalho dito 'normal', passam a acreditar que eles também podem e conseguem (E5);

Dar o exemplo a outras mulheres e jovens / conhecemos várias mulheres com os mesmos objetivos, e isso dá mais força (OPRE) / abrimos portas para que outras façam o mesmo (E6).

1.2. Fatores que dificultam ou impedem o percurso escolar

A questão do exemplo referida anteriormente como um fator que influencia de forma positiva a progressão escolar é, paradoxalmente também um dos que mais dificulta (referido por 4 entrevistadas, num total de 7 menções), quer pela ausência de exemplos negativos, quer pelo facto de que 'fugir da norma' acarreta um peso emocional muito grande.

Nunca tinha tido ninguém da família que tivesse frequentado / se elas são duas e eu sou uma, se calhar eu é que estou errada / quem segue o caminho diferente, é quem é apontado, porque é a única que está a seguir aquilo que os outros não estão (E1);

Aqui não havia nenhuma rapariga na Universidade (...) coloca mais pressão / ainda é um bocadinho raro, as raparigas estarem a estudar (E3);

Somos muito influenciados pelo ambiente (...) todos falavam da mesma forma, todos pensavam (...) e todos agiam da mesma forma / achava que era a única (...) onde é que eu pertença, não pertença a lado nenhum (...) se eu tivesse alguém que eu visse 'ok, esta pessoa é mulher' (E5);

Não havia nenhum exemplo a seguir (E7).

No entanto, o fator com maior peso em termos de influência negativa nos percursos analisados foi a questão cultural e tradições (referido por seis entrevistadas, num total de 29 menções). O papel da mulher na tradição cigana (responsabilidades domésticas e casamento) e consequente pressão familiar e da comunidade foi o fator impeditivo da progressão escolar nas três entrevistadas que abandonaram a escola de forma precoce. Todas elas mencionam a questão da pressão da comunidade imediatamente antes ou depois de se referirem ao papel da mulher (*vide* Apêndice IV). Apesar de, no caso das outras três entrevistadas que referiram este aspeto, a tradição não ter tido uma influência direta nos seus percursos, elas reconhecem que as raparigas são mais protegidas e persistem medos face à escola (sentimento de "insegurança") e desconfiança em relação ao ambiente escolar. O abandono precoce do sistema escolar prende-se quase sempre com a centralidade assumida pelo casamento e pela preservação da "pureza" da mulher. Uma das entrevistadas estabelece uma analogia entre a cultura cigana nos dias de hoje e a sociedade portuguesa de há 50 anos, refletindo uma resistência à mudança dentro da comunidade:

Sempre houve uma maior proteção sobre a mulher, é verdade, tal como havia no contexto português. E se formos há 50 anos atrás, em Portugal, também contávamos pelos dedos das mãos as mulheres que prosseguiam os seus estudos. Porquê? E se formos ver o porquê de (risos) de acontecer há 50

anos (...) que as mulheres não ciganas portuguesas temos a resposta para as mulheres ciganas portuguesas de hoje (E1);

Havia sempre aquele receio de conhecermos um rapaz não cigano (...) a mulher é para estar em casa, cuidar da casa, da família, dos filhos / o cigano não estuda (...) ficar em casa a tratar dos filhos, da casa / existe aquela ideia enraizada de que as meninas não podem ir à escola a partir de uma certa idade (...) têm medo de que na escola elas conheçam alguém não cigano e deixem de seguir o modo de vida tradicional e que se perca um pouco a identidade cultural / a maior parte (...) não tem objetivos de vida (...) a mulher cuida da família, educa os filhos, é para isso que são educadas / principalmente nas meninas, de que a escola era dispensável a partir de uma certa idade (E2);

Deixei de ir à escola (...) ficava em casa a tomar conta dos meus irmãos, ajudava a minha mãe / as coisas eram assim, chegava-se ao 4.º ano e acabava-se a escola / o meu filho nasceu e eu passei então a tomar conta dele / acham que não é seguro andarmos na escola e na rua. E depois há a questão do casamento, têm medo que conheçam na escola alguém que não seja da etnia (...) é um desperdício de tempo andar na escola, que somos precisas em casa a cuidar da casa e da família (E4);

A altura da menstruação, as raparigas passam a ficar em casa / sendo mulher, só poderia estudar até uma certa idade, um certo ano e depois saíria da escola / a nossa cultura protege muito a mulher, o que ela é e o que representa. Eu fui educada para ser boa esposa, boa mãe, boa dona de casa, boa mulher, para chegar a uma certa idade e casar e servir a família, portanto com 14 anos já se falava em casamento (...) existe uma pressão (...) é quase como um forçar, só que indiretamente (E5);

A nossa cultura formata as mulheres e diz 'aquilo que nós fazemos bem é cuidar da casa, dos filhos, ser uma boa dona de casa (...) exatamente o que se exigia da mulher portuguesa há 40/50 anos atrás (riso) (E6);

As minhas amigas de infância estão todas casadas e com filhos, já não tenho amigos / não saio sozinha à noite (...) os rapazes têm mais liberdade (E7).

O abandono escolar precoce das três entrevistadas dificultou, mais tarde, os seus percursos, como elas próprias reconhecem:

Voltar a estudar não é fácil, ainda para mais só com o 4.º ano / apesar de todas as dificuldades, cheguei lá (E4);

Não foi nada, nada fácil recuperar todo o tempo perdido. A vida avança e nós vamos ficando um pouco para trás (...) tive de estudar a dobrar, porque além de trabalhar para pagar a faculdade, ainda tinha de estudar o dobro (...) por falta de bases / toda a gente à minha volta tinha tudo naturalmente e eu tinha que me esforçar mais (...) o dobro / seguir um caminho diferente, tentando não deixar de parte a minha família e o meu povo, não tem sido nada fácil (E5);

Foi o cabo dos trabalhos, se quer que lhe diga...passei um bocado (...) não é fácil estar ao lado de pessoas que tiveram um percurso normal (E6).

Um terceiro fator com influência negativa a destacar é a questão do preconceito e discriminação enraizado (7 referências por 5 entrevistadas):

Hoje tenho plena consciência que são micro racismos, faziam a mim (...) pensar em mim própria, porque eu era cigana, como algo diferente (...) de ser cigano, e isso às vezes faz-me pensar que ser cigano é errado, e ser algo que é errado é difícil para qualquer ser social / os preconceitos (...) que os ciganos são todos iguais, que os ciganos não trabalham (E1);

Estava sempre a ouvir que os ciganos tinham problemas com a justiça (E2);

As pessoas até fizeram um abaixo-assinado para não nos terem cá, foi mesmo muito difícil, sentimo-nos muito mal (E4);

As pessoas são muito preconceituosas, muitas delas de forma inconsciente / é muito difícil, as pessoas têm uma ideia sobre a comunidade cigana que é muito, muito negativa, e muito depreciativa

/ o cigano é aquela pessoa que não trabalha, que vive à custa do Estado (...) pessoas sujas, aquele que 'vai trazer-nos problemas' (E5);

Ouvi um ou outro comentário preconceituoso, especialmente quando se falava de criminalidade, e alguns até de professores, mas pronto (E7);

Essa discriminação também é sentida dentro da comunidade. O desvio da norma dá origem a comentários e críticas:

Muitas pessoas criticaram (...) que o meu pai não devia fazer aquilo porque parecia mal / os comentários eram 'normais' (...) faz parte das pessoas e daquilo que elas estão habituadas e acreditam / discriminação e resistência veio de alguma comunidade cigana / ouvi muitos comentários negativos (...) a comunidade não aceita muito bem / que não eramos ciganas ou que não fazíamos parte da comunidade ou que eramos uma vergonha, não honrávamos a comunidade (...) para a maioria da comunidade cigana, eu não sou cigana (...) estou fora daquilo que é considerado normal (E2);

Mas porque é que não és como as outras? (E5);

Tipo, o que é que ela está a fazer, ela já tem 18 anos e ainda não casou (E7).

Ao contrário de alguns comentários que ouviam, as entrevistadas referem que, de certo modo, redefinem o que é ser cigana, quebrando estereótipos e recusando a ideia de que um percurso diferente implica perder a identidade cigana. Fazem questão de afirmar, por várias vezes, que é possível conciliar um percurso académico com a identidade cigana:

A minha família é cigana e sempre cumprimos as tradições ciganas / não me sinto menos cigana, até porque cumpro todas as tradições / é possível estar em dois mundos ao mesmo tempo (E2);

Pelo facto de estudar não ia deixar de ser quem sou, negar as minhas origens, sou Cigana e tenho orgulho nisso, não deixo de ser quem sou, só porque estudei / eu não deixaria de ser cigana por estudar e levar outro rumo (...) não perdemos os nossos valores e princípios por isso, não deixamos de ser quem somos (...) ser cigano não é aquilo que se tem, a profissão que se escolhe, ou os estudos, é aquilo que se é, é a dança, a música, a união, tudo o que é bom nas nossas tradições, porque temos muitas coisas boas (E5);

Continuo a respeitar a minha comunidade. Estudei, trabalhei, nunca deixei de ser cigana. Porque é que deixaria de ser cigana por estudar? Isso não faz qualquer sentido / eu sabia que podia ir mais além e alcançar muito mais, sem perder a minha identidade ou abandonar a cultura cigana (E6).

Temos ainda, mais uma vez, a referência ao exemplo. Desta vez, a falta de exemplos positivos ou a reprodução de exemplos dentro da comunidade, como um fator de influência negativa:

O contexto de bairro (...) quem segue o caminho diferente, é quem é apontado, porque é a única que está a seguir aquilo que os outros não estão / eu iria ser possivelmente a única que estava a estudar (...) e eu acho que o que acontece é mesmo isso, é se ela não vai, a outra não vai, porque é que eu vou? Porque é que sou eu que estou a seguir o caminho certo e não elas? (...) o facto de haver esta guetização das pessoas ciganas, sobretudo nos bairros, faz com que estes comportamentos se reproduzam e que não haja aqui lugar à mudança (E1);

Eu vivia numa redoma dentro da comunidade, onde todos falavam da mesma forma, todos pensavam da mesma forma e todos agiam da mesma forma, e eu achava que por ser diferente, não era normal (E5);

Na minha época não havia, não tinha nenhum exemplo a seguir (...) havia alguns homens formados, mas meninas não (E7).

A questão da reprodução de comportamentos referida pela E1 e pressão da comunidade é mencionada também pela E2. O facto de não viverem em bairros sociais, onde a censura, e pressão do grupo é maior, foi sentido como algo positivo, ou seja, o facto de não residirem junto de outros ciganos ajudou-as nos seus percursos.

E como nós não vivíamos num bairro social, não viviam praticamente ciganos ao nosso lado, a questão da, da censura interna não se verificava, porque vivíamos mais, os nossos exemplos eram mais dos não ciganos do que propriamente dos ciganos em...em...em crianças. Então era mais natural a nossa ida à escola / eu era praticamente a única cigana, acho que era mesmo a única (E1);

Não há muitos ciganos (...) na escola onde andei, que eu soubesse, até era a única e como não vivíamos num bairro, vivíamos junto dos não ciganos (...) Sei que há aquela pressão da família, da comunidade, porque para eles o cigano não estuda (...) ser cigano é deixar a escola, ficar em casa a tratar dos filhos, da casa, o resto da vida (E2);

Interessante também constatar que as três entrevistadas que viram o seu percurso escolar interrompido precocemente residiam em bairros sociais na altura.

Antes morava num bairro (...) com ciganos e não ciganos (E4);

Brincávamos muito juntos no bairro (E5);

Mas a escola era longe, nós vivíamos no Bairro (E6).

1.3. Medidas e políticas educativas com intervenção nos percursos

A medida mais mencionada nos percursos das mulheres entrevistadas é o programa OPRE. O apoio do programa é referido por 6 entrevistadas, num total de 9 menções. A importância do acompanhamento e a representatividade é frequentemente destacada:

Olha, vai estar lá outros jovens ciganos, todos e vamos dormir num hotel...eu nunca tinha dormido num hotel (risos), até aos meus 25 anos...eu disse 'tá bem, então vá, eu vou' / a base do programa que eram os mediadores, as pessoas que estavam envolvidas, que nunca nos deixavam...projeto, na altura ainda era projeto, e então toda a gente sempre a apoiar / porque é que o Opré foi importante? Porque eu não estava sozinha, porque cheguei a casa, disse aos meus pais, estava a filha deste, a filha daquele, a filha do outro, em comunidade. E então nós não nos sentimos sós (E1);

Aí o OPRE foi muito importante, ligavam-me para saber como estava a correr, se precisava de alguma coisa, além do apoio financeiro, claro (E3);

Falou-me do programa OPRE. Disse-me que não era preciso voltar ao 5ºano e fazer os anos até ao 12º ano para entrar na universidade (...) fiquei tão, mas tão feliz (...) vi ali uma oportunidade / conheci outras mulheres ciganas também a estudar. Porque é complicado sermos as únicas, não é, em tudo (E4);

Os meus pais começaram a aceitar, foi ali a partir do momento em que viram que existia o Opré e que havia mais pessoas / se tenho alguém a apoiar-me, não tem a ver só com a questão financeira (...) faz toda a diferença (...) mas muito mais do que isso é a questão das referências, da representatividade e do acompanhamento que existe (E5).

Com o Programa OPRE tinha bolsa e tutor. Quem me dera ter tido um Opré Chavalé em criança. Conhecemos várias mulheres com os mesmos objetivos, e isso dá mais força a quem pensa que está sozinha (E6).

Fui bolsista do OPRE, uma grande ajuda e ainda fui apoiada pela ação social (...) às vezes nem é a questão do dinheiro, é também ter alguém de fora a apoiar, sentimos que se calhar, bom, não é assim tão estranho (riso) (E7).

Outras medidas mencionadas são o concurso “Maiores de 23”, RVCC e cursos profissionais. Foram medidas ‘utilizadas’ pelas 4 entrevistadas que interromperam os seus percursos a dada altura.

*Concorri então aos maiores de 23 (E1);
Voltei então para a escola para me preparar para os exames dos maiores de 23 para entrar na universidade (E4);*

*Então eu fui para a faculdade, eu entrei nos maiores de 23, já me considerava velha para entrar na faculdade (risos) (E5);
Aos 18 anos voltei à escola, fiz um curso profissional que me deu equivalência ao 6º ano / depois através do RVCC fiz o 9º ano, ou seja fui subindo, subindo e o bichinho começou a crescer (risos).
Entretanto já pensava na licenciatura / candidatei-me então ao ensino superior através dos maiores de 23 (E6).*

2. A inclusão da etnia cigana na escola

2.1. Problemas identificados

Ausência de referência ciganas dentro da escola:

O facto de não haver ciganos na escola também nos faz sentir, ah...menos... (E1);

Entre para a escola primária e aí é que foi aquele choque (...) nós somos os ciganos, somos sempre colocados de lado;

Era como se não pertencêssemos ali (E5).

Quando sabem que és cigana, há logo ali uma barreira que é colocada, às vezes até inconscientemente (E5).

Preconceito enraizado:

Sempre houve aquela questão de ‘ah, são ciganas, mas são diferentes’;

Tinha uma professora que dizia ‘vejam, ponham os olhos na (nome), é cigana e é a melhor aluna’, como se fosse completamente irreal (E1);

O professor começou a falar sobre a comunidade cigana, e que falsificavam identidades;;

Quando sabem que és cigana, há logo ali uma barreira que é colocada, às vezes até inconscientemente (E5).

Existência de escolas e turmas com elevado número de alunos ciganos:

Os bairros, os guetos formam escolas gueto (...) a escola vai ser um acrescento do próprio bairro (...) a escola dos ciganos’(E1);

Desconhecimento por parte dos professores da história e cultura ciganas, traduzindo-se em dificuldades no relacionamento:

Na escola existe um profundo desconhecimento sobre a comunidade cigana. A história não é ensinada nas escolas e os alunos ciganos são tratados como se tivessem uma outra nacionalidade qualquer.

Os professores não sabem lidar com os alunos ciganos e muito menos com as famílias (E5);

O que se verifica é que ainda há um profundo desconhecimento sobre a cultura cigana (...) os ciganos sempre foram esquecidos, apagados (...) só há poucos anos é que de repente, agora a sociedade olha para os Ciganos, porque foi obrigada a isso (E6).

2.2. Perspetivas de futuro

Sobre o futuro, as opiniões divergem:

Esta questão do, isto vai mudar o futuro, ainda não está presente. A escola ainda é vista como uma obrigação, e não algo que eu vou, porque vou ter aqui o retorno / todas as pessoas que saem da linha são mais visíveis e inicialmente vão ser mais tidas em, em, em, como se estivessem a fazer algo de errado. por isso é que eu digo que os ciganos também tem que se trabalhar em comunidade, não é levar uma mulher, é levar sete, porque se forem as sete, elas não vão, vão ser as sete que estão a seguir aquele caminho. Porque é que o Opré foi importante? Porque eu não estava sozinha, porque cheguei a casa, disse aos meus pais, estava a filha deste, a filha daquele, a filha do outro, em comunidade. E então nós não nos sentimos sós / o rendimento social de inserção trouxe aqui uma coisa importante, um resultado a curto prazo de algo que estamos a fazer, ou seja, tu vais à escola, tens um incentivo imediato, no final do mês recebes este dinheiro (E1);

Não vou estar aqui a mentir, não concordo com o que dizem muitas pessoas, inclusive associações, que a situação está a evoluir. Evoluir é tratar as mulheres de forma igual, não é defender a igualdade numa palestra e, quando é a altura de as mulheres terem as mesmas oportunidades, não as deixam. Isso não é evoluir, é uma mentira. O que se diz e o que acontece são coisas diferentes (E2);

Isto já devia ser uma coisa normal, é um bocado frustrante e revoltante. O meu pai, os meus pais por exemplo, sabem a importância de estudar, a importância de ter um curso, para ter um trabalho melhor e uma vida melhor, mas no geral parece que as pessoas, a comunidade não vê isso (E3);

Daqui a muitas gerações talvez haja uma mudança (...) porque existe uma cultura muito enraizada e apesar de já existirem muitas pessoas que se estão a formar, são ainda muito poucas mesmo / é muito difícil mudar as mentalidades, e falo mesmo dos jovens, porque já lhes foi incutido isso, continua a ser e vai continuar (E5);

Algumas realçam o papel e importância da escola na mudança:

A escola é sempre, é sempre necessária, por isso eu acho que depende sempre da escola, dos professores (...) o professor é quem permite que haja outras profissões (...) talvez seja a profissão mais importante da nossa esfera social (...) acho que faz sempre a diferença (E1);

A formação e educação é o passo essencial para a integração, porque se não for isso (...) elas em crianças não têm noção, não é, são crianças, mais tarde isso vai-se refletir no futuro delas (E2);

Já sofremos preconceito por sermos ciganos, vai ser muito difícil arranjar um emprego sem formação, por isso acho que o ensino vai ser a ferramenta fundamental para a nossa integração (E3);

A educação é fundamental para a mudança das ideias feitas que existem sobre os Ciganos (E6).

Em relação a medidas concretas algumas Entrevistadas referem a necessidade de ter representação cigana dentro das escolas:

Haver um mediador sociocultural na escola faz toda a diferença, e quem diz, não só o mediador, é necessário que hajam pessoas ciganas na escola, porque...eu vou explicar porquê...a maioria das pessoas ciganas são criadas até ao, aos seis anos de idade, que é quando entram, por pessoas ciganas...ou seja, a sua interação com não ciganos é muitas vezes só e apenas, numa troca de serviços, no comprar, no vender, só. quando chegam à escola, o mundo muda do 8 para o 80, é todas as pessoas que estão na escola de Poder, que são os adultos, não são ciganos...e aquilo inicialmente é uma mudança brutal para a vida daquelas crianças, porque a falar é diferente, a forma de pensar é diferente, a forma de afeto, falarem com eles é diferente, e eles nunca tinham vivenciado isso, por isso é necessário que hajam pessoas ciganas adultas nas escolas a trabalhar, para desmistificar o que, a ideia que se tenha de cigano, quer para os ciganos, quer para os não ciganos, porque a minha mãe às vezes conta-me, ao início sobretudo como ela está vestida, os meninos não ciganos estranhavam a existência dela dentro daquele espaço, porque não era normal (E1);

Acho que é importante haver alguém de fora a incentivar, mas com alguém dentro da comunidade cigana é mais fácil chegar às pessoas e elas ouvem mais e seguem mais as ideias, as palavras de alguém de dentro (E2);

Precisamos de ciganos e ciganas em posições de destaque (...) professores ciganos nas escolas / o preconceito e a ciganofobia combate-se com informação e com exemplos positivos (E5);

A Escola, não é, tem de perceber que tem de trabalhar com a comunidade cigana, têm de trabalhar em conjunto para que a mudança...vai ser quando as instituições e as pessoas que trabalham nos

gabinetes terem pessoas da comunidade cigana, já licenciadas, acredito aí que pode acontecer uma mudança, aí sim (E6).

Referem, ainda, que é necessário alterar as expectativas relativamente aos ciganos:

O mais difícil é quando os próprios grupos compram os preconceitos que têm sobre eles, se toda a gente acha que eu vou cair, a probabilidade de eu cair vai ser 100% maior, porque eu vou arranjar maneira de tropeçar, porque é isso que estão à espera (E1).

Bem como evitar a criação de turmas com elevado número de crianças ciganas:

E dentro das próprias escolas tentar que não haja sobretudo turmas gueto, isto é o principal (E1).

A inclusão da História e Cultura Cigana no currículo e manuais é também referida como essencial para os dois lados, ou seja, é uma forma de combater o preconceito existente e, ao mesmo tempo, cria um ambiente de pertença nos alunos ciganos.

É necessário que os professores saibam sobre história e cultura cigana, porque se não souberem, não vão conseguir agir em conformidade, se eles não sabem que o luto é vivido diferente por nós, eles não percebem porque é que se calhar em vez de dois dias, eu falto três ou quatro / é falar sobre a história e cultura cigana, é necessário que os currículos estejam também dotados desta história que é portuguesa / é necessário que os nossos manuais estejam também dotados da história e cultura cigana para todos, explicar que há uma bandeira, que ninguém sabe, explicar que há um hino, explicar que lá fora se usa a palavra "Roma"⁴ (E1);

A história do povo cigano devia fazer parte dos estudos, porque pouco se sabe das tradições e costumes dos ciganos (E3);

A escola tem de começar a ensinar sobre as nossas origens, porque também temos valor (...) passar uma mensagem de pertença (...) porque o que as crianças sentem é que não pertencem ali (E5).

Da mesma forma, eliminar afirmações depreciativas sobre os ciganos presentes nos nossos dicionários e discurso:

Imos ao nosso dicionário e tentarmos mudar a definição da palavra cigano que ainda está 'burlão, impostor' (E1);

De vez em quando saía um 'ah um olho no burro, outro no cigano' (...)devíamos começar desde já a retirar esse vocabulário das nossas vidas, e especialmente se forem pessoas com filhos, não queremos que a futura geração continue nesta linhagem (E5).

3.1.2. Mediadora Intercultural

A MI é cigana, tem 60 anos, e exerce funções exclusivamente num Agrupamento de Escolas, situado no distrito de Setúbal, há sete anos. De acordo com dados do Projeto Educativo, o Agrupamento tem atualmente 184 alunos/formandos de etnia cigana, provenientes na sua maioria de um Bairro localizado junto ao mesmo.

A MI começa por referir um aspeto importante nas funções que desempenha, a ligação que consegue estabelecer entre as duas culturas:

Nasci como uma menina cigana, pai e mãe cigana e temos as nossas tradições e consigo entender muito melhor certas particularidades destes meninos que acompanho agora na escola.

⁴ "Roma" é a palavra utilizada em documentos elaborados pela União Europeia, para se referirem aos ciganos.

Reconhece que a mediação é fundamental e o seu trabalho é fazer a ponte entre a comunidade cigana e comunidade escolar, entre duas culturas completamente diferentes. Isso é evidente nos contactos com os Encarregados de Educação:

Muitas vezes estas mães olham para mim e dizem ‘eu não estou a conseguir entender a forma como a professora está a falar comigo’. E eu tenho que dizer, a professora está a dizer isto, isto e isto (...) são mães que foram limitadas a cuidar dos filhos, a casa, e depois certas formas de falar, certas palavras (...) que são usadas no dia-a-dia, mas para estas mães se tornam um palavrão.

Sobre a educação na Comunidade Cigana refere o seguinte:

Ainda há pouco reconhecimento, mas na Escola também não existe ainda “formas de tentar mudar essa mentalidade e de tentar mostrar que a escola é muito importante.

A escola é vista como uma obrigação e desvalorizada:

Tudo o que é obrigatório, temos por tendência de rejeitar”, “hoje eu vejo (...) nestes pais ciganos, a escola, o meu filho está na escola, não porque é importante saber ler e escrever, mas porque é obrigatório.

Ainda assim, acredita que o facto de ser obrigatório é a única razão pela qual muitas crianças permanecem na escola:

Até ao 4.º ano, sim, mais que isso, não. Obrigatório neste aspeto é importante. E fundamental, na verdade.

No entanto, aponta também críticas à forma como a escola aborda a diversidade cultural:

A escola tem muitos recursos (...) mas nem sempre as leis (...) e a forma como aplicam abrangem todo esse leque tão diferenciado de crianças (...) E acho que isso ainda falta, está em falta, no meu ponto de vista na escola.

Por forma a combater o abandono e absentismo escolar, a MI refere ser fundamental sensibilizar para a importância da educação, também como forma de se defenderem da discriminação e xenofobia:

Se tivermos uma voz, uma voz ativa, uma voz que nos entendam, se soubermos aquilo que estamos a dizer”; “eu não quero que eles cheguem todos à faculdade, eu quero que eles entendam que é a nossa defesa, é a nossa arma para lutarmos contra tanto preconceito que ainda existe dentro da nossa comunidade, na comunidade em geral, sabermos nos defender com palavras (...) a escola é o caminho.

A par desta desvalorização da Educação formal, a mediadora fala da forte proteção da mulher dentro da comunidade:

As mulheres são muito limitadas, existe muito aquele estigma que a mulher é para estar em casa, cuidar dos filhos, e é para isso que têm de ser educadas, são muito protegidas (...) a diferença que há em proteção os pais ciganos e as mães ciganas, proteger as meninas, do que os meninos, mas também limitam-nos, a liberdade aos filhos é muito maior, podes fazer o que quiseres, e às filhas é a partir de uma certa idade estar em casa.

A escola é também vista como uma ameaça, devido à interação com não ciganos:

Também existe aquela parte dos namoros (...) é o máximo que um pai pode desejar (...) é casar com alguém da nossa comunidade. Os namoros não são bem vistos e é claro que na escola há essa maior facilidade. Isso também é um entrave para as meninas andarem até tão tarde.

Um outro fator que contribui para a interrupção dos percursos escolares são os casamentos precoces e necessidade de preservar a virgindade:

Os casamentos precoces (...) meninos com 16 e 14 anos (...) fazer um casamento que não é casamento, mas para nós é um casamento, porque a virgindade ainda prevalece, ainda é uma realidade a mulher cigana ter de casar virgem.

Contudo, e apesar destas limitações, a mulher assume o papel de liderança na sombra:

Nós comandamos a nossa casa, mas de uma forma discreta e que para a sociedade cigana dentro da nossa comunidade, quem manda é o homem e temos que passar essa ideia (...) O meu marido é que é o dono da minha casa, mas dentro da minha casa eu mando muito mais que ele. Sem ele ter essa consciência, mas que isso acontece.

Na entrevista foi recorrente a referência ao papel dos exemplos neste processo de mudança de mentalidades:

Além de eu mostrar um exemplo, eu ser um exemplo. Ser um exemplo que é possível (...) e ainda por cima sou mulher viúva.

Após a morte do marido, mostrou que é possível romper padrões e seguir caminhos diferentes:

Fico em casa, que é o que é devido às mulheres ciganas, corto o cabelo, que isto é o usual, visto-me toda de preto e começa uma luta aqui. Eu tenho que sobreviver (...) tenho as minhas filhas, tenho que lhes dar força (...) tive que levantar a cabeça e foi uma luta interior, porque eu tinha que estar a fazer o meu luto, eu tinha que estar em casa, foi para isso que fui ensinada (...) fui ensinada que a mulher cigana tinha que fazer um luto de pelo menos um ano, todos os dias ir ao cemitério, eu sentia-me em falta, não só com a minha comunidade, mas com o meu marido. Mas...o outro lado, e acho que ele também me deu um pouco de força nisso, porque ele disse-me, não largues o trabalho. E continuei, e ainda bem que o fiz”; “ainda existe muito absentismo na nossa comunidade (...) e eu espero que estes meninos que se estão a formar, que cada vez mais sejam um exemplo para que mude (...) é uma das minhas lutas, e é uma das lutas de quem trabalha nesta área.

No entanto, ao mesmo tempo que acredita que é possível mudar e transformar, também tem consciência das limitações existentes e do peso da tradição. A MI tem consciência dos limites e da resistência interna à mudança:

É claro que há uns que eu não consigo chegar. Isto é a realidade. As tradições estão tão enraizadas, que aquilo que eu digo não faz sentido para eles (...) e são muitos ainda (...) porque ainda me olham: ‘mas o que é que tu estás a dizer? Isso não faz sentido’ (...) é uma comunidade muito fechada.

O sucesso escolar ainda é pontual e descrito como uma conquista:

Eu tenho meninas no décimo segundo hoje. É uma vitória imensa. Há três, quatro anos atrás, só conseguíamos ter aqui meninas na escola até aos doze, treze anos e era uma luta e era porque era obrigatório (...) iam para a CPCJ (...) era uma luta”; “O sucesso pode não ser o maior, ainda existe muito absentismo, muito pouca valorização, mas estas meninas já têm uma liberdade. Elas vêm de casa para a escola. É um crescimento imenso dentro da minha comunidade. É claro que ainda é pouco, e é muito pouco, muito pouco, muito pouco. Para quem entende a escola como eu entendo, e vê a escola como eu vejo.

Esta incompatibilidade entre tradição e escolarização está patente também quando fala das próprias filhas, uma delas escolheu a tradição, outra a escola:

A C. limitou-se à vida de mulher cigana. Casou. (...) Vejo-a um pouco frustrada, porque ela escolheu o lado do casamento com um menino cigano (...) que a levou a afastar-se dos estudos (...) Eu acho

que ela está feliz. Ela diz-me que sim, foi uma escolha dela. Que teve as portas abertas pelo pai e pela mãe. (...) “A T. limitou-se um bocado nos namoros, porque ela queria seguir. E sabia que havia uma limitação.

É perentória ao afirmar que a tradição tem mais poder do que a escola:

Ainda tem. Muito mais. Para a comunidade cigana tem. Aquela bolha [eles] ainda fazem questão de a ter. (...) A sociedade em geral tem que deixar entrar (...) Se eu vejo da parte da professora ali um preconceito a olhar para mim de uma forma diferente, é claro que eu retraio-me e tenho que fechar-me. Porque somos uma minoria e isso é normal acontecer.

Fala, ainda, da encruzilhada em que são colocados os jovens que ‘escolhem’ a Escola:

Mas depois há o outro lado (...) existe o estigma dentro da nossa sociedade, eu vejo na minha filha, a T. já não fala como uma menina cigana normal (...) E a T. torna-se o quê? Torna-se alguém isolado, que está numa sociedade, com os dois pés, um aqui, outro ali.

A MI fala também sobre a importância dos programas de apoio:

Existe o OPRE (...) e depois temos o Roma Educa, que apoia a assiduidade, que temos também implementado aqui na nossa escola e que tem feito uma diferença porque sabem que se tiverem um determinado número de faltas, que já não recebem a bolsa (...) é uma coisinha mínima, mas tem feito uma mudança muito grande em certos e determinados meninos e é claro, havendo assiduidade, há sucesso.

Embora esteja ciente das dificuldades, a MI tem esperança e é nesse sentido que luta todos os dias:

Nós vestimos a camisola, de uma forma, enquanto mulher cigana. E tendo os sonhos que tenho, que a minha comunidade mude a mentalidade em relação à escola e à importância que a escola tem, ainda mais a visto.

No entanto, também afirma que será mais difícil no que diz respeito às mulheres:

Tenho boas perspetivas de que irá mudar. Não com as mulheres ciganas vai ser mais difícil. É muito mais difícil. Esta muito enraizado ainda, esta proteção, proteção que prejudica.

Por último, de salientar a referência às mulheres que voltam à escola já adultas, nomeadamente a fazer RVCC:

E tem muitos alunos inscritos da comunidade, principalmente mulheres. Voltam mais tarde.

3.2. Diário de campo

A análise da informação presente no diário de campo permitiu identificar alguns aspetos enraizados na cultura escolar e que dificultam uma inclusão efetiva. Assim, destacam-se os seguintes:

i) *A presença de baixas expectativas por parte dos professores, presentes em comentários tais como:*

*Quando o Jesus disse que queria ser polícia, começámos a rir;
No fundo sabíamos que eles nunca iam passar dali;
Faz-se o que se pode, é tentar que aprendam a ler e escrever e ‘despachá-los’.*

O facto de saberem ler no 4.º ano era algo invulgar e visto como uma vitória, o que revela a visão por parte dos professores de que os alunos ciganos estão limitados e destinados ao

fracasso escolar. Comentários e percepções configuram uma ideia de desigualdade inata e inevitável;

A (...) dizia com orgulho que alguns ciganos já sabiam ler, no 4º ano.

ii) *O absentismo escolar apontado como causa do insucesso escolar:*

*A ...só começou a ler este ano (4º ano), no ano passado faltou muito e não aprendeu;
Eles vão ao apoio, mas não serve de nada. Amanhã já não se lembram de metade;
Os miúdos faltavam muito, depois apareciam ao pé do portão da escola de bicicleta. É impossível ensinar alguma coisa assim;
Eles estão mais em casa que na escola. Vou fazer o quê? Vou lá ensiná-los?.*

iii) *Incapacidade da escola em criar alternativas, combater o absentismo e insucesso escolar, revelando uma atitude de resignação:*

A mediadora basicamente vai ao bairro para justificarem as faltas.

iv) *Incapacidade em estabelecer diálogo com os pais dos alunos ciganos:*

*Parecia que não percebia nada;
Olhava para nós e depois olhava para o filho e ralhava com ele, era como se não estivéssemos a falar para ela (sobre a mãe de um aluno cigano durante uma reunião).*

v) *Preconceito e representações negativas presentes no discurso dos professores:*

*Nunca diria que era cigano, sempre arranjadinho e limpinho;
Nem parece cigano.*

vi) *Problemas de comportamento e incapacidade de lidar com os alunos.*

*Eles não têm regras;
Não têm respeito nenhum por ninguém;
Era como se não estivéssemos lá. Fazem o que querem;
É tudo deles! Não têm respeito nenhum pelos professores, metem-se no meio do desfile e ninguém diz ou faz nada (durante o desfile de Carnaval).*

vii) *Atribuição de responsabilidade às famílias:*

*Se não vierem, não aprendem;
Eles vêm, damos-lhes tudo, apoio, medidas, tudo e mais alguma coisa, depois não vêm durante duas ou três semanas, quando voltam, já se esqueceram de tudo e vai tudo por água abaixo. Não serve de nada, trabalhamos para o boneco!*

São mencionadas algumas experiências singulares (exemplos positivos), mas sempre como uma exceção, rompendo com os estereótipos criados:

*A G. era uma miúda espetacular na primária, muito trabalhadora e resiliente;
O L. é sossegado e trabalhador.
A N. é muito sossegada, aprende muito bem e faz tudo muito certinho, mas falta muito, é uma pena.*

De referir, ainda, algumas estratégias reveladas pelas raparigas para permanecerem na escola. O comentário seguinte é de uma professora de uma aluna cigana que se encontrava a frequentar o 4.º ano de escolaridade, com 12 anos. Segundo a professora, a aluna em

questão sabia que assim que concluísse o 1.º ciclo, iria sair da escola, pelo que ao reprovar, podia permanecer ali mais tempo.

A N. faz tudo o que pode para chumbar outra vez, porque ela não quer ir lá para cima (sede do Agrupamento).

3.3. Análise Documental

No que diz respeito a medidas educativas com vista à inclusão e combate ao abandono e insucesso escolar, serão analisados em primeiro lugar, o relatório mais recente disponível (2022/2023) referente ao programa TEIP e o livro “Histórias do Povo Cigano”.

De seguida, serão analisados os nove Acórdãos judiciais (*vide* Anexo 1) relativos a casos de absentismo e abandono escolar de crianças/jovens de etnia cigana, doravante designados por A1 até A9. A análise dos acórdãos judiciais teve como objetivo, não só identificar os motivos alegados para o abandono escolar, como também analisar a forma como o Estado preserva o direito à educação e o cumprimento da escolaridade obrigatória.

3.3.1. Relatório anual TEIP 2022/2023

O relatório começa precisamente por referir um aumento no número de alunos que frequentam as escolas destes territórios educativos relativamente ao ano anterior. Sendo os principais objetivos do Programa TEIP garantir a inclusão e sucesso educativo e combater o abandono escolar, as escolas abrangidas por este programa beneficiaram de recursos humanos adicionais e crédito horário, de forma a responder às necessidades de cada escola e desenvolver ações de melhoria. Estas ações focaram-se essencialmente no *Eixo Ensinar e Aprender*, destacando-se a utilização de metodologias de ensino eficazes em sala de aula, a capacitação digital dos docentes e o trabalho colaborativo. A coadjuvação, é aliás, uma das estratégias mais referidas nas ações de melhoria, cuja importância é reconhecida no apoio aos alunos.

No que diz respeito ao público-alvo, verificou-se que 86% das novas ações apresentadas tiveram como público-alvo os alunos do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos). Relativamente a projetos que têm contribuído para o desenvolvimento de práticas inovadoras, destacam-se dois: “Comunidades de Aprendizagem – *Includ-Ed*” e “Programa Escolas Ubuntu”. No que diz respeito ao primeiro, o Relatório refere que “existem evidências científicas de que as escolas que implementam o projeto conseguem melhorias no desempenho dos alunos, bem como diminuem as assimetrias, melhoram a coesão social, proporcionando a todas as crianças melhores oportunidades de aprendizagem, envolvendo a comunidade” (DGE, 2024, p.27). O “Programa Escolas Ubuntu” é descrito como tendo contribuído “para o desenvolvimento das áreas de competências (...) nos domínios de Direitos Humanos (...) Interculturalidade” (DGE, 2024, p.36).

De acordo com a monitorização efetuada pelos Agrupamentos de escolas, as medidas implementadas tiveram um impacto positivo em várias áreas: redução do abandono escolar (52,74%), redução da taxa de insucesso escolar (52,74%), tendo, ainda, sido relevantes na melhoria da assiduidade (47,26%) (DGE, 2024, p.40).

No que se refere às principais áreas de melhoria, as Escolas mantêm a sua preocupação com o insucesso escolar (97%), qualidade do sucesso (94%) e absentismo (83%). Todavia, nem todas as áreas têm o mesmo grau de valorização, destacando que as práticas inclusivas não são prioritárias para 40% das escolas e 38% das escolas consideram o trabalho colaborativo como pouco relevante ou não revelante, o que constitui um paradoxo, dado que é referido no início do relatório a importância da coadjuvação como algo “necessário para apoiar alunos com mais dificuldades em contexto de sala de aula, mas também como necessária para o desenvolvimento de metodologias mais ativas, com grupos alargados de alunos”, não se tratando de “uma divisão de tarefas, mas, ao invés, de uma “multiplicação” de recursos em benefício dos alunos” (DGE, 2024, p.22).

Relativamente ao cumprimento das metas gerais, verifica-se uma redução da taxa de insucesso, com exceção do 3.º ciclo, onde inclusivamente houve um agravamento, bem como no ensino secundário. No que concerne ao 1.º ciclo o relatório refere que “verifica-se uma diminuição da taxa de insucesso que acompanha a tendência nacional” (DGE, 2024, p.48). Cerca de metade dos Agrupamentos TEIP cumpriram as metas estabelecidas e, quando não o fizeram, a justificação foi o “aumento do absentismo, assiduidade irregular, em particular nas comunidades com muitos alunos ciganos e alunos itinerantes” (DGE, 2024, pp 48-49). A população cigana continua a ser motivo de preocupação, com relatos de dificuldades em garantir a escolarização destes alunos: “no que se refere à comunidade (...) a situação continuou e/ou aumentou no presente ano letivo, apesar dos múltiplos esforços desenvolvidos quer pela escola, quer pelos parceiros (Segurança Social, Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e GNR) junto dos respetivos Encarregados de Educação. Esta franja da população escolar continua a representar uma enorme preocupação para este Agrupamento de Escolas” (DGE, 2024, p. 49).

No 2.º ciclo, verificou-se também uma diminuição das taxas de insucesso escolar. Mais uma vez, as justificações para o não cumprimento das metas, prendem-se com os alunos ciganos: “este agrupamento de escolas integra um número considerável de alunos de etnia (...) que frequentam a escola de forma intermitente, o que compromete a aquisição de aprendizagens que lhes permita transitar para o ano/ciclo de estudos seguinte” (DGE, 2024, p. 52).

O 3.º ciclo e ensino secundário mantém a tendência de agravamento. Nestes ciclos de ensino já não há referência aos alunos de etnia cigana, mas sim a alunos migrantes, que ingressaram tardiamente no sistema de ensino e cuja língua materna não é o Português.

Um outro indicador analisado foi a média de faltas injustificadas por aluno. Observou-se também um agravamento, associado à assiduidade irregular já referida. Este aumento verifica-se em todos os ciclos de ensino, à exceção do ensino secundário.

3.3.2. “Histórias do Povo Cigano”

Este livro tem como objetivo, conforme indicado na sua introdução, ensinar aspetos culturais da etnia cigana “contribuindo para a construção de uma escola de qualidade, mais humana, criativa e inteligente” (Fidalgo et al., 2001, p. 5). No entanto, o livro exhibe uma visão generalizada e estereotipada dos ciganos, apresentando-os como um grupo homogêneo e imutável. São apresentados alguns testemunhos de pessoas ciganas (doravante designados por “T”), bem como curiosidades e sugestões de atividades (doravante designadas por “C”). Os testemunhos e as curiosidades reforçam, de certa forma, os aspetos negativos e a diferença existente, o ‘mundo à parte’, começando precisamente por referir que “o povo Cigano rege-se por leis próprias” (C) (Fidalgo et al., 2001, p. 8). Menciona ainda “os ciganos identificam-se normalmente pelo vestuário e características físicas” (C) (Fidalgo et al., 2001, p. 8), reduzindo a diversidade a uma determinada característica. Refere, ainda, que “os ciganos não gostam muito de casamentos com os não ciganos”, assumindo que todos pensam da mesma forma. Sugere que as tradições são rígidas e imutáveis, transmitidas de geração em geração, sem quaisquer contestações. É dada ênfase à diferença existente entre a sociedade maioritária e a cultura cigana, nomeadamente em aspetos considerados negativos:

i) *abandono escolar*: “Tenho seis filhos. Nenhum deles foi à escola” (T) (Fidalgo et al., 2001, p. 9); “as crianças ciganas, por vezes, desistem da escola” (C) (Fidalgo et al., 2001, p. 12);

ii) *casamentos arranjados e precoces*: “Casei com 14 anos” (T) (Fidalgo et al., 2001, p. 9); “muitas vezes são os pais a decidir com quem casam os filhos” (C) (Fidalgo et al., 2001, p. 10); “fugimos e ficámos fora durante três dias. Tinha dezasseis anos e ela catorze (...) “*Pedi-me com o meu marido para casar com nove anos e ele foi logo viver para a nossa casa, pois os nossos pais fizeram uma sociedade*” (T) (Fidalgo et al., 2001, p. 25);

iii) *o papel das mulheres e restrições impostas às mesmas*: “o homem é quem toma as grandes decisões da família” (C) (Fidalgo et al., 2001, p. 10); “as meninas ciganas quando começam a crescer saem da escola, porque não podem conviver com rapazes” (C) (Fidalgo et al., 2001, p. 12); “as mulheres ciganas não entram sozinhas em lugares públicos (...) as ciganas quando crescem têm de usar saias compridas e não podem estar sozinhas com rapazes” (C) (Fidalgo et al., 2001, p. 23). Estas práticas que perpetuam a desigualdade de género, são apresentadas de uma forma descontextualizada e simplista.

O livro contribui para o reforço de estigmas sociais, referindo características culturais como algo identitário e fixo. Algumas informações constantes no livro podem reforçar preconceitos já existentes, como o abandono escolar, o casamento precoce ou a ligação a atividades criminosas ou ilegais: “Se não temos um lugar, andamos mais tempo a fugir à polícia do que aquele que estamos a vender” (T) (Fidalgo et al., 2001, p. 17), e tecem generalizações como “os ciganos têm muito ouro” (C) (Fidalgo et al., 2001, p. 23).

Alguns fatores positivos presentes no livro são a indicação de uma mudança, referindo “também há ciganos com cursos superiores” (C) (Fidalgo et al., 2001, p. 18). No entanto, é referido de uma forma isolada, sem que haja uma valorização ou uma referência à mudança. Em suma, este livro aborda a cultura e tradições ciganas sob o olhar da sociedade majoritária, não se tratando de uma descrição fidedigna e isenta de preconceito sobre a cultura cigana. Embora apresente testemunhos de pessoas ciganas, abordando a sua cultura e tradições, generaliza comportamentos que não refletem a totalidade e pluralidade da comunidade e, desta forma, perpetua estigmas negativos e preconceitos, contribuindo, de certa forma, para o aumento do hiato existente entre as duas culturas.

3.3.3. Acórdãos Judiciais

A primeira constatação é de que nenhuma das crianças ou jovens referidos nestes processos está matriculado no nível de ensino correspondente à sua idade, indicando reprovações anteriores, sendo particularmente preocupante o caso de duas crianças de 11 e 14 anos matriculadas no 1.º ano de escolaridade (A2, *vide* Anexo 1), e de um rapaz de 13 matriculado no 3.º ano de escolaridade (A7, *vide* Anexo 1). Algo evidenciado nos estudos de Hertanu et al. (2023) e Lambrev et al. (2018), nos quais o nível de ensino frequentado por uma parte considerável das crianças ciganas é inferior ao expectável para a sua faixa etária. No que diz respeito ao género, temos oito casos que envolvem raparigas e um caso referente a um rapaz. Relativamente às razões invocadas pelos progenitores para o absentismo e/ou abandono escolar, estes alegam que a frequência escolar é incompatível com as tradições da cultura cigana. A tradição é um elemento central e mencionado em todos os casos. É reconhecida a sua importância e peso quando se trata de ‘escolher’ entre a tradição e a escola.

A1: O pai alega que as tradições da cultura cigana são incompatíveis com a frequência da escola / caso a menor fosse obrigada a frequentar a escola, ela e os seus pais poderiam vir a ser ostracizados / O pai da menor opõe-se a que ela frequente a escola, por tal ir contra a tradição / tinha o sonho de ser estilista (...) teria de frequentar a escola, mas que face à tradição (...) não o pretende fazer, mesmo sabendo que isso a impedirá de concretizar o seu sonho / afirma que irá ajudar o seu marido nas feiras ou ficará a cuidar da casa (referido por uma jovem de 11 anos);

A3: Não podia regressar à escola, em conformidade com as tradições ciganas;

A5: por cumprir com as suas tradições, a leva a considerar que não necessita de frequentar a escola, atenta a sua idade”;

A6: a jovem é muito afeta às tradições ciganas, sendo de todo impensável para ela ir contra os costumes da mesma, certa da primordial importância que a vida em comunidade tem para o seu povo, assim como o respeito pelas suas tradições.

Relativamente às raparigas, as razões prendem-se com o casamento, preservação da pureza e cumprimento de obrigações familiares:

A1: A menor está prometida em casamento a um primo (...) de 13 anos de idade, que não frequenta a escola / Segundo a tradição da comunidade cigana, as meninas após atingirem a puberdade não podem frequentar a escola, por receio que isso possa levar a que se envolvam afetivamente com rapazes que não sejam ciganos / Todas as mulheres da família da menor só frequentaram a escola até à puberdade / A tradição vinda de referir não se aplica aos meninos ciganos, que são livres de frequentar a escola;

A3: Os progenitores declararam (...) por se encontrar casada, não podia regressar à escola, em conformidade com as tradições ciganas, a cuja etnia pertence;

A5: A menor não demonstra motivação para frequentar a escola, ajudando a mãe, nas tarefas domésticas;

A6: A mãe da menor, de etnia cigana, justificou o abandono escolar devido à circunstância de a menor ter atingido a menarca e, de acordo com a cultura vigente nesta comunidade, ser obrigada a deixar a escola para preservar a sua 'pureza' / encarando a frequência escolar como colocando a filha em risco, desprotegida;

A9: 13 anos de idade, já casou de acordo com os costumes da sua etnia, não se encontra a frequentar a escolaridade obrigatória de forma regular, tendo sido (...) inscrita pela progenitora numa escola de ensino à distância, faltando reiteradamente às aulas / a jovem acompanha a mãe nas feiras (...) entre as 5/6h da manhã e as 14/15h.

No caso dos rapazes ou irmãos de ambos os sexos, as justificações prendem-se com desmotivação, desvalorização da escola e discriminação:

A2: Estas crianças integram um agregado familiar de etnia cigana que segue as regras, tradições e princípios culturais próprios desta comunidade, a qual desvaloriza a frequência da escola e, por isso, não é um hábito enraizado nesta comunidade, o que se deve em grande parte à história de perseguição e exclusão da comunidade cigana;

A4: serem de etnia cigana e serem mal vistos na escola, onde são rejeitados e olhados de lado por serem ciganos e onde são confrontados com usos e costumes diferentes dos seus e ali se não sentem bem por isso;

A7: A família não valoriza a escolaridade, a situação (...) aconteceu também com o filho mais velho do agregado (...) devido ao mesmo problema absentismo escolar / O jovem está com 13 anos de idade e não sabe ler e/ou escrever (...) tem vergonha de ter 13 anos e estar no 3.º ano de escolaridade com crianças mais pequenas;

A8: um agregado familiar de etnia cigana (...) a qual desvaloriza a frequência da escola e, por isso, não é um hábito enraizado nesta comunidade.

Em relação à posição da Escola e ao seu papel, ele manifesta-se através de relatórios que revelam a incapacidade da escola em resolver as situações de absentismo escolar e promover a assiduidade das crianças:

A2: ficaram retidos nos anos letivos anteriores por número excessivo de faltas.

A4: os alunos só estiveram presentes na escola na primeira semana de aulas e em alguns momentos pontuais (...) a Encarregada da Educação nunca compareceu na escola / Às primeiras horas da manhã continuam a faltar sempre / quando estão presentes têm atitudes muito pouco corretas e agressivas para com os professores. Por exemplo já chegaram a dizer que estão na escola porque os obrigam, para não perderem o subsídio;

A7: encontra-se retido devido ao elevado número de faltas pela 3.ª vez. Quando contactada a encarregada de educação, esta mostra-se disponível para que a atitude do aluno melhore, mas de seguida volta tudo ao mesmo / apresenta um total de 123 faltas estando 104 injustificadas;

A8: não demonstra qualquer tipo de interesse/motivação pela escola, não realizando as atividades propostas pelos seus docentes, evidenciando de forma notória a ausência de regras e limites / apresenta um comportamento desadequado (...) respondendo mal e pedindo constantemente dinheiro à professora do Ensino Especial / Não há expectativa (...) que complete o ensino secundário / ultrapassando o limite de faltas injustificadas a sete disciplinas, do total de onze / apresentava muitas faltas injustificadas / fazia ameaças, intimidava e metia medo aos colegas / desconhece-se o paradeiro (...) ainda não foram à escola este ano.

A responsabilidade é sempre imputada às famílias:

A7: A causa do absentismo escolar do AA não está na escola, mas na família;

A2: Nenhum dos progenitores (...) cria rotina para que, em casa, os filhos realizem os trabalhos escolares de realização no domicílio ou estudem e compareçam na escola com assiduidade e pontualidade.

As soluções encontradas pela escola para resolver a situação, revestem-se de alguma leveza e pouco significativas em termos de aprendizagem:

A2: Transita de ano de escolaridade, por, não obstante o número de faltas às aulas, ter realizado com êxito plano de recuperação proposto pela escola realizado em dois dias.

Chegando, inclusive, a ser criticadas:

A2: Apesar de as faltas se encontrarem devidamente justificadas, a verdade é que o douto Tribunal não ficou cabalmente convicto da validade dessas justificações.

Os próprios Tribunais aplicaram por várias vezes a medida “apoio junto dos pais”, para promover a frequência e importância da escola, sem nunca referir cabalmente a obrigatoriedade de a frequentarem:

A2: Medida de apoio junto dos pais (...) desejável incremento do envolvimento da escola dos menores;

A6: Apoio junto dos pais para que compreendam a necessidade de a menor concluir a escolaridade obrigatória.

Numa segunda parte, serão analisados os fundamentos das decisões, evidenciando um conflito de direitos, um conflito entre Tradição e Educação. Algumas decisões consideraram justificável o abandono à luz da tradição cigana ou face à emancipação, através do casamento:

A3: a menor deixou de o ser para efeitos legais, passando a ser equiparada a maior pela emancipação (...) não pode ser através de um processo de promoção e proteção que se lhe imporá a frequência da escola (por via do casamento civil aos 16 anos);

A5: apesar de efetivamente se verificar que aquela não frequenta assiduamente a escola em que está inscrita, note-se que a mesma já tem 15 anos, e que possui as competências escolares básicas, por necessárias, ao desenvolvimento da sua atividade profissional, bem como de pela integração social no meio de pertença / o desenvolvimento da personalidade e capacidades dos jovens, atualmente, para o prosseguimento de uma vida digna, adequada às regras sociais e jurídicas, se molda, por vezes, por caminhos diversos e igualmente recompensadores, que não simplesmente a frequência da escolaridade até à maioridade;

A6: O tribunal considerou que a situação da jovem não se enquadra numa situação objetiva de risco para a sua educação e desenvolvimento (...) porque integra a comunidade cigana que desvaloriza a escola / atendendo à idade de A – 14 anos de idade – e à vontade manifestada pelos progenitores (...) afigura-se-nos que corresponde ao interesse superior da criança a não intervenção.

A questão cultural está patente nestas decisões e é interessante verificar que a questão cultural é assumida como algo incontestável, ou seja, normaliza-se o facto de os pais recusarem frequentar a escola por forma a preservar as tradições e valores:

A2: A comunidade cigana tem valores e convicções próprias que diferem da comunidade em geral;

A4: Não se pode, sem mais impor regras e forma de vida, de uma comunidade para outra comunidade, quando esta tem usos e costumes diferentes (...) Difícilmente poderão ser 'formatados' para uma outra realidade e modo de vida diversos do seu;

A8: A comunidade cigana tem valores e convicções próprias que diferem da comunidade em geral, mas que devem ser especialmente consideradas neste caso.

Em todas as decisões é referido o carácter distinto da comunidade cigana e é nesta diferença que assenta a maior parte das decisões, quando há lugar a arquivamento ou aplicação de uma medida mais leve (apoio junto dos pais). A tradição é mais forte que alguns direitos constitucionais, sendo que, ao contrário do que é solicitado ao Estado (Relatórios sociais e escolares), não existe em nenhum caso Relatório que comprovem a veracidade dos argumentos que os pais invocam. Quando é aplicada uma medida, quer através de recurso, quer através de decisão inicial, a justificação da mesma prende-se com o cumprimento de direitos fundamentais, que se sobrepõem a quaisquer tradições ou costumes:

A1: Não se podem descurar as tradições da comunidade cigana (...) no entanto, a menor e os seus pais (...) estão sujeitos ao cumprimento da lei / é também violador de valores fundamentais da sociedade portuguesa / ao permitir que apenas os indivíduos do sexo masculino possam frequentar a escola, a tradição em apreço viola frontalmente essa disposição constitucional (artigo 13.º);

A4: o respeito pelo meio étnico e cultural dos menores não pode implicar o desrespeito pelas regras legais gerais respeitantes ao ensino obrigatório;

A6: não é aceitável que a justificação para a menor deixar de frequentar o ensino obrigatório seja a preservação da sua 'pureza' / pertencendo, ou não, a uma etnia, in casu, a cigana, a jovem tem direito à escolaridade, educação e formação;

A9: o casamento infantil (...) que afeta de modo desproporcional (...) as crianças do sexo feminino (...) é causa impeditiva da conclusão da educação formal.

Os Tribunais reconhecem que é uma situação problemática, a todos os níveis:

A1: A tradição da comunidade cigana de não permitir a frequência da escola às meninas que atinjam a puberdade (...) é negativa para a própria comunidade cigana, pois constitui um claro e evidente entrave à sua plena integração no tecido social;

A2: Reforço das relações entre a escola e a família (...) mediadores nas escolas tendo em vista a sensibilização e envolvimento desta comunidade na aprendizagem dos seus educandos;

A6: O caso vertente não é de fácil solução / há valores constitucionais e legais conflitantes / problemas de exclusão social e pobreza, associadas quase sempre à falta de qualificações profissionais;

A8: Esta tentativa de 'normalização' destas crianças e jovens ao impor-lhes um comportamento padrão e uma cultura diferente da sua desrespeita o seu direito à diferença.

3.4. Discussão dos Resultados

3.4.1. A educação formal das mulheres de etnia cigana

No que diz respeito às histórias de vida das entrevistadas, de uma forma ou de outra, todas elas travaram uma luta para chegar onde chegaram. Reconhecem que tiveram de se esforçar mais, mas que tinham uma grande motivação ou suporte familiar. Além de singulares, os percursos das mulheres entrevistadas representam uma rutura interna com os padrões e papéis de género tradicionais na comunidade cigana. Todas elas são pioneiras na família, tendo sido as primeiras a tirar um curso superior, indo ao encontro do referido por Mendes et al. (2022) sobre esta ser uma geração mais escolarizada. Elas são o rosto da resiliência e persistência, revelando que, por detrás do abandono e insucesso escolar está algo mais profundo, complexo e estrutural. O seu percurso não resulta apenas de uma escolha individual, mas sim da conjugação de múltiplos fatores: apoio familiar (especialmente dos pais), programas de apoio, professores e uma notável motivação pessoal (aliada a características pessoais, tais como ter sucesso escolar, capacidades pessoais, gosto pela escola), tal como evidenciado em Gamella (2011), Magano and Mendes (2016) e Óhidy (2013). Paralelamente, travam uma luta constante contra o preconceito, as desigualdades e normas culturais rígidas dentro da comunidade cigana. Ainda assim, é de salientar que as mulheres entrevistadas nomeiam mais fatores positivos do que negativos no caminho efetuado – existe o dobro das referências a fatores positivos (*vide* Apêndice III), algo também presente no estudo de Óhidy (2013).

Mas o que é transversal a todos os testemunhos, é a ênfase dada à possibilidade de conciliar a Tradição com a Educação formal. Foi possível constatar que dentro da comunidade cigana existem diversos modos de vida e de pensar, sem que isso signifique a perda da identificação com a cultura cigana, o que leva a pensar que “os mais ‘tradicionalistas’ não são necessariamente os mais ‘autênticos’; muitas vezes são simplesmente incapazes de se adaptar e, como não conseguem avançar, pisam na água apenas num esforço para não afundar” (Liégeois, 2005, p. 173). Todas referem que continuam a ser ciganas, têm orgulho nisso e que estudar e ser cigana não é incompatível, e podem coexistir na mesma identidade (Marques, 2016). Apesar de terem efetuado percursos de vida distintos dos tradicionais, referem por inúmeras vezes que “não são menos ciganas” (E2) ou “não deixam de ser ciganas” (E5), continuando a identificar-se com a cultura e os seus aspetos positivos. Não pretendem a assimilação pela sociedade maioritária, o seu objetivo é a integração, mantendo a cultura cigana, refutando a ideia de que prosseguir os estudos pode conduzir a um processo de assimilação da cultura maioritária e consequente abandono da cultura cigana (Hertanu et al. (2023). Tal como evidenciado no estudo de Óhidy (2013) e Magano (2023), elas referem “ter o melhor de dois mundos” (E2). No entanto, também referem que ainda é difícil conciliar

um percurso académico mais longo com a tradição e o modelo familiar que se espera da mulher cigana.

Estas mulheres não escolheram nascer ciganas, mas escolheram atribuir significado a certos elementos da sua cultura, em detrimento de outros. Escolheram distanciar-se da visão que a sua comunidade tem sobre a Educação formal e o papel da mulher, facilitando, de certo modo, a sua inclusão na sociedade maioritária (Liebkind, 2006). Também Magano (2023) refere que a identidade é construída de forma dinâmica, incorporando diferentes características, e tendo a capacidade de interromper a continuidade de algumas práticas, criando projetos de vida singulares, ainda que isso implique um afastamento de certos valores ou tradições.

Está também presente no discurso de muitas delas, o conflito entre o que se espera delas e o que elas são e querem ser. Uma das entrevistadas refere por várias vezes um conflito interior. Este conflito é também referido pela Mediadora num outro contexto, mas que também implicou um desvio da norma (quando interrompeu o luto). São situações referidas como “muito difíceis”, que podem trazer custos afetivos e sociais. A vida pessoal acaba também por seguir um caminho diferente do tradicional dentro da comunidade: apenas uma é casada e só duas têm filhos. Tal facto vai ao encontro do constatado por Hertanu et al. (2023), de que seguir os estudos implica adiar a criação de uma família. Ao falar sobre os percursos diferenciados das filhas, a MI reflete precisamente esta escolha e esta necessidade de ter sempre de abdicar de algo, em prol da escola, referindo que a escolha da escola pode conduzir a um isolamento identitário, a permanecer numa espécie de jangada de pedra: afastam-se do comportamento geral, mas depois ficam ‘à deriva’ – já não são plenamente ciganas, mas também não estão completamente integradas na sociedade maioritária. Como refere a MI referindo-se a uma das filhas, “já não fala como uma menina cigana normal (...) E a T. torna-se o quê? Torna-se alguém isolado, que está numa sociedade, com os dois pés, um aqui, outro ali”. Esta questão é evidente no discurso da E1 que, sendo cigana, ao referir-se aos ciganos, coloca-se muitas vezes no lugar do ‘outro’: “vão cair todos os preconceitos que nós temos (...) esta ideia que nós temos (...) nós não nos importávamos se eles iam à escola”.

Berry (2006) refere que a disparidade existente entre as duas culturas no que diz respeito ao papel da mulher, a adoção de um papel diferente do tradicional, pode gerar conflitos com a cultura original. Também Hinton-Smith et al. (2017) referem que o sucesso educativo nas mulheres ciganas e o facto de almejarem uma carreira profissional traz consigo alguns custos pessoais, como o divórcio ou afastamento da comunidade. A dificuldade em conseguir trabalho é referida num dos casos, no qual a entrevistada chegou a questionar-se se os pais não teriam razão quando diziam que “ninguém dá trabalho aos ciganos” (E5). Ao fazer esta escolha, estas mulheres assumem este risco: o risco de serem excluídas dentro da

comunidade cigana e a incerteza de que serão integradas profissionalmente dentro da sociedade majoritária.

Estas escolhas manifestam-se, muitas vezes, quando são ainda crianças, como no caso de uma das entrevistadas, que travou uma luta enorme com a família para poder manter-se na escola e está também presente num caso referido no Diário de Campo, relativamente ao facto de uma rapariga reprovar propositadamente para permanecer no 1.º ciclo. Este comportamento vai ao encontro do referido por Cortesão et al. (2005), de que algumas raparigas, perante a possibilidade de abandono escolar quando mudam de ciclo e, na maior parte das vezes de escola, desenvolvem estratégias para se manter onde estão e no qual sabem que poderão manter por mais algum tempo.

Da análise efetuada, pode-se afirmar que estamos perante três fatores-chave que constituem o vento da mudança, ou seja, quando sopram a favor mantêm-nas dentro do sistema educativo; quando sopram contra, 'expulsam-nas'. São eles, a motivação pessoal, a família e o exemplo. São apontados como a causa do insucesso e abandono escolar (no diário de campo os professores atribuem a responsabilidade do insucesso às famílias e à fraca motivação dos alunos), mas ao mesmo tempo são estes os principais fatores que possibilitaram os percursos destas sete mulheres.

3.4.1.1. Fatores que impulsionam os percursos escolares

O fator transversal e mencionado por todas é a grande motivação pessoal, conforme Óhidy (2013) também aponta no seu estudo, que desempenha um papel especialmente importante em duas das entrevistadas, que não tiveram apoio/suporte familiar. Todas exprimem o gosto pela escola, a vontade e facilidade em aprender, a ambição, a persistência, a resiliência e a força interior como fatores que as impulsionaram durante os seus percursos.

Como segundo fator, surge o apoio e incentivo dos pais, indo também ao encontro do preconizado por Óhidy (2013) e Mendes et al. (2022). Ainda que outros fatores tenham também tido grande importância, grande parte delas reconhece que sem o suporte familiar teria sido extremamente difícil ou impossível conseguir o que conseguiram, tal como também constatado em Magano and Mendes (2016) e Magano (2023). Este envolvimento e incentivo por parte da família baseia-se sobretudo na crença de que a educação é uma ferramenta de ascensão social. As famílias que motivaram fortemente as entrevistadas a frequentar a escola, encaravam-na como uma hipótese de progresso social e melhoria das condições de vida precárias que sempre estiveram associadas à etnia cigana (Mendes et al., 2022). Esta importância atribuída à escola conduz os próprios pais a prosseguir os estudos (Mendes et al., 2022), como no caso da mãe de uma das entrevistadas que se encontra a concluir o ensino secundário através de RVCC. Assim, o valor atribuído à escola e as expectativas positivas dos pais, de que a educação formal irá contribuir para que tenham um futuro melhor,

marcou indelevelmente os percursos das entrevistadas (Marques, 2016). Embora a sociedade tenha uma visão homogénea e estereotipada sobre a comunidade cigana, o que se verifica é que a realidade é bem mais complexa e plural. A ideia de que, dentro da diferença, os ciganos são todos iguais, ignora a diversidade e particularidade das suas vidas, como exemplificado pela visão destes pais. A tradição de desvalorização da educação formal era rejeitada pela maioria destes pais ciganos. O seu comportamento demarca-se da desconsideração da educação formal que tem estado, desde sempre, associada aos ciganos e que por eles é difundida: de que para a comunidade cigana, as competências adquiridas no 1.º ciclo (ler, escrever e contar) são suficientes (Magano & Mendes, 2016).

A questão do exemplo é também um fator enfatizado. A existência de exemplos positivos é reconhecida pelas entrevistadas como um fator muito importante para a continuidade dos percursos escolares. Também a MI menciona a importância de ter exemplos positivos dentro da Comunidade.

De referir também o papel desempenhado pelos professores. Ao contrário do que é verificado no estudo de Óhidy (2013), no qual os professores afetaram pela negativa os percursos das entrevistadas, nestes casos são reconhecidos como figuras importantes, de incentivo e confiança; pessoas que ‘não se limitavam a ensinar’ (E5) e que nalguns casos constituíram uma ‘inspiração’. São frequentemente destacados aspetos como o reforço positivo, crença no seu potencial e no caso de uma entrevistada, a pressão efetuada junto dos pais para que ela permanecesse na escola.

3.4.1.2. Fatores que dificultam ou impedem o percurso escolar

Neste campo, o respeito das famílias pelos elementos ligados à tradição e normas dentro da comunidade constitui o maior entrave à escolarização das mulheres ciganas. As três entrevistadas que interromperam o seu percurso escolar, fizeram-no por impedimento da família, justificado pela tradição (Óhidy, 2013). A família, de acordo com Magano (2017), contribui em grande parte, para a perpetuação da desigualdade, colocando as tradições acima da escolarização. Quase todas elas referem o casamento precoce e o controlo exercido sobre a pureza feminina (Ferrández-Ferrer et al., 2022; Magano, 2010; Magano, 2022; Magano & Mendes, 2016; Ramos, 2011) e que, por este motivo, é mais difícil para as raparigas prosseguirem os estudos, evidenciando o papel tradicional da mulher e a diferença de género dentro da comunidade cigana, também salientada noutros estudos (Mendes, Magano & Candeias, 2014; Magano & Mendes, 2016; Mendes, 2017; Magano, 2023). O abandono escolar precoce por parte das raparigas está ligado à necessidade de restringir os contactos das jovens com rapazes não ciganos, como referido pelas entrevistadas. As jovens são proibidas de frequentar a escola a partir de uma certa idade, algo que não acontece com os rapazes (Magano, 2023; Marques, 2016). Este facto alinha-se com os resultados presentes

no PECC relativamente ao aumento do abandono escolar e absentismo a partir do 2.º ciclo (idade em que atingem a menarca) e também ao facto de entre os alunos que frequentam o ensino doméstico, a grande maioria serem raparigas (*vide* Apêndice V).

A Escola é considerada uma ameaça, visto que as raparigas estão muito expostas, correndo muitos riscos, não só em termos de assimilação cultural (Forray & Óhidy, 2019), como também de perder a sua pureza, violando, assim, as leis ciganas (Czaderny, 2022; Osmanaj, 2015; Swietek & Osuch, 2019). Mendes (1998) refere que um dos valores e também estruturador do modo de vida na comunidade cigana, é “o respeito pelas ‘leis ciganas’ que se consideram estar acima da ordem jurídica do país – e que distancia e acentua as clivagens e contrastes sociais e culturais” (p. 208). O respeito pelas tradições está presente nos acórdãos analisados, sendo “de todo impensável ir contra os costumes” da etnia cigana (A6, *vide* Anexo 1), razão pela qual a Tradição continua, dentro da comunidade, a sobrepor-se à Escola. Quando entram no campo do Direito, as razões invocadas pelos pais para justificar o abandono escolar de raparigas abrangidas pela escolaridade obrigatória, estão ligadas ao casamento e à necessidade de preservar a “pureza”, fazendo, também, referência ao facto de esta tradição não se aplicar aos rapazes, sendo “livres de frequentar a escola”. Para a comunidade cigana, a tradição cultural sobrepõe-se, assim, à legislação, condicionando as liberdades individuais das mulheres e retirando-lhes um direito que, pelos vistos, não é de todos. Os próprios órgãos judiciais são coniventes e procuram não se ‘intrometer’ na esfera da lei e moral ciganas, com algumas decisões que justificam ou minimizam o abandono escolar de raparigas à luz da tradição, ou seja, é também visível nos tribunais, o respeito pela tradição. A medida que prevalece nas decisões judiciais analisadas é o ‘apoio junto dos pais’, ou seja, os tribunais procuram sensibilizar os pais para a frequência escolar, sem, de facto, impor essa frequência e garantir o direito à educação destas jovens.

A existência de exemplos de abandono escolar e ausência de exemplos de sucesso é referida pelas entrevistadas como um fator que dificulta a progressão escolar, constituindo um obstáculo para que haja uma real transformação de mentalidade (Magano & Mendes, 2016). A MI alerta para o facto de os ciganos funcionarem muito ‘por imitação’: “copiar o que o outro faz (...) mesmo que eu seja de modo diferente, mas eu tenho de fazer porque o outro fez”. Este comportamento de imitação, e de consequente transmissão da cultura, leva a que aqueles que sigam um caminho contrário, além de serem considerados um desvio da norma, constituam também um risco de perda identitária, ou indo mais longe, de ‘morte’ identitária. Os valores ou práticas culturais que não são copiados, deixam de existir. O comportamento da comunidade cigana relativamente a percursos ‘diferentes’ é pautado por este medo da assimilação. Como afirma Reimão (1996), estes elementos culturais deixarão de existir, quando deixarem de ser ‘copiados’, ou seja, transmitidos de geração em geração.

Esta questão conduz-nos a um outro fator: a pressão e censura exercida pelos membros da comunidade. Ela desempenha um papel importante na manutenção destas desigualdades e é mais evidente em contextos de bairros sociais. As entrevistadas que viveram em bairros sociais referem uma maior dificuldade em manter a frequência escolar, não só pela pressão, mas também pela falta de exemplos de sucesso, ao passo que as mulheres integradas a nível urbano, na sociedade maioritária, fizeram um percurso sem interrupções e elas próprias reconhecem que favoreceu a sua continuidade escolar (Gamella, 2011; Marques, 2016). Verificou-se, nas histórias de vida analisadas, uma correlação entre o local de residência e o percurso escolar. As mulheres que não viveram em bairros sociais ou que não estiveram em forte convivência com a comunidade cigana concluíram o ensino secundário sem interrupções. Esta constatação está em linha com o estudo de Magano (2023), no qual se verificou que os percursos de escolaridade mais longos são favorecidos pelo afastamento de contextos dominados por famílias ciganas. Também Gamella (2011) refere a importância da influência do comportamento de grupo, sendo uma tendência o abandono escolar de várias crianças em simultâneo (Magano & Mendes, 2016). Esta censura interna e pressão comunitária parece, então, funcionar como um mecanismo de controlo reforçado pela ausência de referências, ou seja, de percursos diferentes. Osmanaj (2015) constata precisamente que a pressão cultural é forte e não há apoio para aqueles que optam por contrariar esse caminho. Como referiram várias entrevistadas, ‘é difícil ser a única’.

3.4.1.3. Medidas e políticas educativas com intervenção nos percursos

No ano letivo de 2003/2004 estavam inscritos no 1.º ciclo 7216 alunos ciganos, no 2.º ciclo 857, no 3.º ciclo 217 e no ensino secundário 34, num total de 8324 alunos (Magano & Mendes, 2014b). Quase 20 anos depois, no ano letivo de 2020/2021, há registo de 7668 alunos ciganos no 1.º ciclo, 5027 no 2.º ciclo, 3293 no 3.º ciclo e 529 no ensino secundário, num total de 16517 alunos (DGEEC, 2023). É um aumento de quase 100%, que se deveu a todo um conjunto de políticas públicas na área da Educação e da Segurança Social (Rendimento Social de Inserção - RSI), que procuraram combater o abandono escolar e garantir a inclusão e sucesso educativo de todos os alunos. O RSI é aliás mencionado por duas das entrevistadas. Não sendo uma política educativa, é reconhecido por uma das entrevistadas (E1) como tendo um papel fundamental na manutenção dos alunos ciganos na escola. Uma outra entrevistada (E5) menciona também o RSI como um dos fatores que impediu que abandonasse a escola mais cedo.

Relativamente ao ensino superior, apenas existem dados relativos a bolseiros do programa OPRE. Em 2020/2021 foram atribuídas 41 bolsas, um número cinco vezes superior ao registado no primeiro ano do projeto (2015/2016) no qual foram atribuídas 8. Ainda assim, um

número muito aquém e irrisório quando comparado com a percentagem de alunos não ciganos que ingressa no ensino superior. O programa OPRE desempenha um papel importante e é mencionado por quase todas as entrevistadas e também pela MI que destaca também o programa ROMA Educa e a relevância destes programas de incentivo à frequência (Bereményi & Carrasco, 2015). Relativamente ao programa OPRE, o apoio económico à frequência universitária é visto como importante, mas não é a sua grande mais-valia. Ele prima por ser um veículo de inspiração, exemplo e apoio emocional, mostrando a estas mulheres que não são as únicas, que não caminham sozinhas, desmistificando a ideia de que o ensino superior não está acessível às mulheres ciganas. Através da análise sequencial, foi possível verificar que ele surge quase sempre antes ou depois das referências aos exemplos positivos. A par do programa OPRE, foram também mencionados pelas entrevistadas os percursos alternativos. No Agrupamento no qual exerce funções de Mediação, a MI referiu que estão inscritos em Percursos Não Formais e EFA, 79 alunos de etnia cigana. Embora não existam dados, seria interessante saber o número de mulheres ciganas inscritas em cursos de formação/RVCC. O que está patente no discurso da MI e no discurso das duas mulheres que retomaram o seu percurso escolar mais tarde através destes mecanismos, é que é extremamente importante a existência de medidas que permitam a continuidade escolar na idade adulta (Magano & Mendes, 2016). A própria MI encontra-se a concluir o ensino secundário através de RVCC.

Os dados do PECC revelam que, no ensino secundário, mais de 60% dos alunos ciganos estão matriculados noutras ofertas (uma tendência contrária ao registado nos alunos não ciganos), demonstrando que cada vez mais há uma necessidade de enveredar por percursos alternativos dentro do sistema escolar (*vide* Apêndice V). A maior escolha de modalidades de ensino fora do ensino regular poderá estar relacionada com uma tentativa de conciliar a escola com as exigências culturais e sociais da comunidade, garantindo, assim, alguma forma de escolarização para as raparigas que, segundo Mendes et al., 2017, demonstram maior motivação e trajetos mais bem-sucedidos. Uma outra possibilidade é a dificuldade de resposta e de definir estratégias no Ensino Regular que, efetivamente, promovam o sucesso escolar destes alunos.

3.4.2. A inclusão na escola da etnia cigana

A comparação dos dados da população escolar geral, com os dados dos alunos de etnia cigana (*vide* Apêndice V), reflete um panorama marcadamente distinto nos alunos de etnia cigana. Persiste a acentuada queda de alunos ciganos matriculados no ensino secundário e uma diminuição progressiva da frequência escolar, à medida que se avança na escolaridade (Mendes et al., 2022), contrastando com os dados gerais, onde se registam valores relativamente semelhantes em todos os ciclos de ensino (*vide* Apêndice V). A taxa de

abandono tem aumentado, seguindo uma tendência inversa e correspondendo quase ao dobro da registada na população escolar geral. A taxa de retenção é sete vezes superior relativamente aos alunos não ciganos. O relatório anual TEIP de 2022/2023 revela um quadro intrincado, marcado simultaneamente por progressos significativos e barreiras inveteradas: uma redução do abandono e insucesso escola e melhoria da assiduidade. Contudo, no que à etnia cigana diz respeito, persiste a incapacidade de inclusão, o absentismo escolar e a resistência à escolarização. O insucesso escolar é atribuído ao elevado absentismo de alunos ciganos, facto que vai ao encontro do referido por Magano and Mendes (2016), de que o insucesso é da responsabilidade dos alunos e das famílias. As escolas referem a incapacidade de desenvolver estratégias eficazes e sólidas para contrariar estes números, facto também abordado pela MI, que refere existir uma lacuna entre as práticas educativas e a diversidade intercultural, não se verificando, ainda, estratégias capazes de contrariar o abandono e absentismo escolar, especialmente no caso das raparigas. A inexistência de estratégias diferenciadas e adaptadas à realidade de alunos ciganos é também evidente no Diário de Campo. Não foi feita referência a nenhuma medida direccionada especificamente aos alunos ciganos, que beneficiaram das mesmas medidas aplicadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem, quando era evidente que, na maior parte dos casos, este não era o problema destes alunos. De facto, o Decreto/Lei 54/2008 não prevê sequer medidas para a etnia cigana, mas apenas para as referidas dificuldades de aprendizagem, ou seja, o decreto para a inclusão não diz respeito a estas crianças. Este aspeto é destacado por Liégeois (2001), que salienta existir, por parte da escola, uma incompreensão da cultura cigana, não existindo uma verdadeira inclusão, quando alunos problemáticos ou que fogem da norma são incluídos na Educação Especial. A inclusão da etnia cigana não deve, assim, ser feita por meio do Decreto-Lei da Educação especial.

Os dados revelam que o Programa TEIP tem desempenhado um papel fundamental na diminuição das desigualdades educativas. No entanto, também indicam a existência de uma subvalorização das práticas inclusivas por parte das escolas e uma dificuldade em combater o absentismo estrutural de alunos de etnia cigana. De realçar que, apesar de terem sido feitas, pelas entrevistadas, várias referências a professores, nenhuma delas fez menção a qualquer atividade/projeto/medida implementada na escola e que tenha marcado de alguma forma o seu percurso enquanto alunas de etnia cigana. O que também demonstra que a Escola continua a manter um currículo centrado na sociedade majoritária, sem incorporar aspetos relacionados com a cultura cigana (Pereira, 2008).

3.4.2.1. Problemas identificados

Um dos problemas mencionados pelas entrevistadas dentro da escola é a incompreensão e desconhecimento cultural, fruto da ausência de elementos sobre a sua história e cultura.

Esta incompreensão está patente no diário de campo, no qual se pode verificar o desconhecimento por parte dos professores da cultura cigana, nomeadamente no que diz respeito à forma como encaram a Educação.

Por outro lado, a ausência de referências à cultura cigana no currículo constitui um obstáculo à frequência escolar (Lambrev et al., 2018). Também Banks (2008) considera que os currículos que não refletem as realidades culturais e histórias das minorias, contribuem para um distanciamento e uma desvalorização da educação formal, prejudicando, assim, o seu desempenho. No Diário de Campo é feita referência ao absentismo escolar dos estudantes ciganos. Os pais, ao não levarem os filhos à escola, pode ser uma forma de se protegerem desta assimilação (Ferrández-Ferrer et al., 2022; Želinský et al., 2021). Segundo Hertanu et al. (2023), a educação formal é vista como uma ameaça à preservação da sua identidade, facto reforçado precisamente pela ausência de referências sobre a sua cultura dentro da escola. Eles acreditam que a Escola os afasta da sua cultura, tradições e princípios.

Este facto não se coaduna com os objetivos da educação multicultural, segundo Sam (2006), de que este deve ser igualmente importante para todas as culturas. Esta dificuldade de inclusão está patente no discurso de duas entrevistas que referem constrangimentos durante os primeiros anos de frequência escolar, mencionando a existência de um “grande choque”. Cardoso et al. (2001) referem também este conflito que as crianças enfrentam, quando de repente se veem inseridas num mundo completamente diferente do seu, experienciando dificuldades de adaptação e relacionamento com os seus pares e professores. Liégeois (2001) refere que as crianças de forma repentina abandonam a sua família e a proteção da comunidade, para frequentarem um local com mais diferenças do que semelhanças com a sua realidade, levando à estranheza e resistência.

Um outro problema é o preconceito existente e, paradoxalmente, são os professores, figuras reconhecidas de apoio e incentivo, o próprio espelho desse preconceito enraizado no ambiente escolar e na sociedade maioritária. São feitas referências a comentários preconceituosos de professores, quase sempre inconscientes ou subtis, que contribuem para a perpetuação de estereótipos exclusivos em ambientes supostamente inclusivos. Estas referências por parte das entrevistadas a comentários e/ou atitudes preconceituosas vai ao encontro do registado no Diário de Campo, no qual a informação recolhida ilustra um ambiente escolar marcado por baixas expectativas, estigmatização e uma certa invisibilidade da cultura cigana. O insucesso nos alunos de etnia cigana é um dado adquirido para os professores e os casos de sucesso são uma exceção à regra.

O facto de os professores serem influenciados por representações negativas sobre a comunidade cigana é também referido no estudo de Pereira (2008). Liégeois (2001) refere que os preconceitos e a visão negativa acerca dos Ciganos dentro da escola são uma das causas da sua resistência à escolarização. O mesmo autor refere também que a forma como

a Escola está organizada e ‘formatada’ para a sociedade majoritária é um obstáculo, pois pretende generalizar um modelo que não serve os ideais, nem a cultura cigana. Segundo Magano and Mendes (2014a), o desconhecimento generalizado que existe relativamente à comunidade cigana contribui, em grande medida, para a manutenção de uma imagem distorcida. Esta visão homogénea, redutora e estereotipada, também é visível na publicação “História do Povo Cigano”, uma publicação cujo objetivo é valorizar a diversidade e combater o preconceito, mas que nada mais faz do que generalizar comportamentos, apresentando testemunhos e curiosidades descontextualizadas em termos históricos e culturais, conduzindo à reprodução de preconceitos negativos existentes, tais como o casamento precoce, abandono escolar, desigualdade de género e marginalidade. Ao não enquadrar os testemunhos apresentados, o livro atribui como naturais estas questões complexas, quase como se fossem algo inato e inevitável. A cultura cigana é apresentada como imutável, ignorando a pluralidade existente e as transformações internas. Ainda que surjam pontualmente aspetos positivos “alguns têm cursos superiores”, são referências isoladas, não valorizadas, sem qualquer exemplo concreto ou testemunho de sucesso que pudesse servir de inspiração. Assim, este documento oficial constitui uma barreira à construção de uma escola inclusiva e intercultural.

O Diário de Campo faz referência a problemas de comportamento, fragilidades na comunicação entre a escola e as famílias ciganas, incompreensão cultural por parte dos professores e pouca ou nenhuma reflexão ou autocritica sobre o papel da escola na reprodução destas desigualdades. Os alunos ciganos são a fonte de muitos problemas na escola, atribuídos, na maior parte das vezes, à sua cultura e modo de vida (Pereira, 2008). Também a responsabilidade do insucesso é atribuída aos alunos, às famílias e, consequentemente, à cultura cigana. Os professores não se consideram parte do problema, nem parte da solução. O seu discurso reproduz estereótipos negativos: a escola é vista como um local de passagem, tendo estes alunos já o seu destino traçado: abandoná-la, mais cedo ou mais tarde. Daí que, inconscientemente, não exista por parte dos professores um compromisso efetivo com a aprendizagem ou sucesso a longo prazo, sendo suficiente “ensiná-los a ler”. Os tribunais também têm contribuído para a perpetuação destes estereótipos e desigualdades, fundamentando decisões em tradições milenares.

Numa das decisões judiciais é referido que as crianças ciganas são diferentes e não necessitam de atingir os mesmos níveis de escolarização: “a mesma já tem 15 anos, e que possui as competências escolares básicas, por necessárias, ao desenvolvimento da sua atividade profissional” (A5, *vide* Anexo 1); numa outra o abandono escolar é aceite, visto ser a vontade dos pais: “atendendo à idade de A – 14 anos de idade – e à vontade manifestada pelos progenitores (...) afigura-se-nos que corresponde ao interesse superior da criança a não intervenção” (A6, *vide* Anexo 1).

Assim, algumas decisões judiciais refletem uma visão condescendente para com práticas que restringem direitos fundamentais. Como refere Lourenço (2020), decisões que envolvem direitos fundamentais, tais como o Direito à Educação, não se podem basear em simples afirmações e generalizações de senso comum, mas sim, através de relatórios elaborados por peritos. É necessário proteger os “interesses de uma minoria desprotegida – as crianças – dentro de uma outra minoria desprotegida – a comunidade cigana” (Lourenço, 2020, p. 210). A linha que separa a exceção da discriminação é muito ténue. Desculpabilizar comportamentos e abusos em nome da Cultura é valorizar aspetos negativos em prol dos positivos, perpetuando este círculo vicioso de exclusão e discriminação.

Os valores e tradições na etnia cigana violam, muitas vezes, a lei jurídica da sociedade maioritária e direitos fundamentais, pelo que são alvo de segregação e discriminação (Mendes, 2017). De igual modo, Graburn (2001) refere que estas tradições podem conduzir à exclusão, pois são vistas pela sociedade maioritária como retrógradas. Um modo de vida, de acordo com Mendes (1998) “acentua as clivagens e contrastes sociais e culturais” (p.208), tal como também é referido numa das decisões judiciais: “é negativa para a própria comunidade cigana, pois constitui um claro e evidente entrave à sua plena integração no tecido social” (A1, *vide* Anexo 1). Além disso, como referem Želinský et al. (2021), o distanciamento da Escola e da cultura da sociedade maioritária, conduzem a uma falta de ‘capital cultural’, autoexcluindo-se numa sociedade que não reconhece a sua cultura e cuja cultura também é estranha à comunidade cigana. Alund (1999) refere que a insistência na preservação da sua cultura coloca uma barreira relativamente à cultura maioritária, acabando por servir de justificação para as desigualdades que persistem. A imagem negativa associada à etnia cigana difundiu-se, de tal forma, que, de acordo com Liégeois (2005), “os ciganos apenas nos deram o que nós queríamos, por forma a sobreviver. No entanto, esta defesa encontrada alimentou ainda mais a chama do preconceito, tornando-os “cúmplices e vítimas da imagem que lhes foi imposta” (p.163). Aprenderam, assim, a adaptar os seus comportamentos, para se integrarem melhor, desenvolvendo técnicas intermináveis (Liégeois, 2005). Por um lado, utilizam a desvalorização da educação para justificar o absentismo e abandono escolar, referindo que se trata de um hábito enraizado e próprio da cultura (A1, *vide* Anexo 1). Por outro, fazem uma pseudovalorização da educação, dizendo aquilo que todos querem ouvir: “o progenitor leva todos os dias o jovem à escola”; “o progenitor tem uma irmã em casa que tem o 9.º ano (...) e que ajuda o jovem em casa a aprender a ler e escrever” (A7, *vide* Anexo 1); “verificando-se um esforço por parte dos menores e dos progenitores por manterem a frequência da escola” (A2, *vide* Anexo 1); “a progenitora (...) diligenciou pela inscrição da menor numa escola online, precisamente por reconhecer a importância do ensino e da educação na formação desta” (A9, *vide* Anexo 1); “já valorizam e incentivam a frequência da escola porque percebem a sua importância no desenvolvimento do menor” (A8, *vide* Anexo 1). Cortesão et al. (2005) referem

precisamente que é comum esta afirmação, por parte dos ciganos, da importância da escola, embora não seja autêntico, tratando-se de uma forma de sobreviver perante algo socialmente imposto. Também a justificação do abandono escolar com argumentos de alegada discriminação dentro da escola por serem ciganos, configura uma atitude de “aproveitamento” do preconceito em benefício próprio: “a professora e as funcionárias gritam com o jovem, motivo pelo qual não vai à escola”; “o jovem tem medo dos colegas que o apelidam de “cigano” (A7, *vide* Anexo 1).

3.4.2.2. Perspetivas de futuro

Tão importante como analisar o que tem sido feito, é olhar para o futuro e para o que poderá ser feito. Neste aspeto, as entrevistadas são perentórias: a mudança deve começar na Escola. Segundo elas, é importante ensinar a História e Cultura Ciganas e acima de tudo é preciso desconstruir preconceitos. Além disso, destacam a importância da representatividade cigana nas escolas, quer em cargos de Mediação, quer no corpo docente. Esta importância é também mencionada por Lourenço (2020), ao citar as palavras do vice-presidente da União Romani, que refere a necessidade de formar profissionais ciganos em todas as áreas, para que se possa dar a conhecer a cultura e costumes ciganos. Só assim existirá uma verdadeira inclusão. A importância de Mediadores nas escolas é destacada em vários estudos (Pereira, 2008; Ramos, 2011) e pela própria Mediadora, que considera fundamental existir alguém que faça a ponte entre duas culturas tão distintas. O facto de ser cigana, faz com que haja mais confiança por parte dos pais, pois é alguém que consegue “entender muito melhor certas particularidades destes meninos” (MI). Os MI são genuínos e sem segundas intenções (Cardoso et al., 2001).

Alertam também para a necessidade de mudar as expectativas que os professores e a sociedade maioritária têm em relação aos Ciganos e acabar com a propagação de estereótipos negativos. A este respeito uma das entrevistadas recorda a seguinte situação: “fui ver o dicionário (...), porque eu fui logo procurar Cigano, é que é automático, é as palavras com que nos identificamos...e dizia ‘o pilha-galinhas’ (...) era aquilo que me definia, porque cigano define-me. Ora se cigano me define, pilha-galinhas também? Não (...) não podemos, ah, ferir suscetibilidades das crianças desta maneira” (E1). Czaderny (2022) afirma que a educação tem um papel central na criação de estereótipos negativos e positivos. Se até aqui os ciganos estavam negativamente ligados à baixa escolarização e desvalorização da escola, estes percursos de sucesso e continuidade podem contribuir para reduzir a discriminação. Segundo Berry (2006), a educação formal pode ser um elo com a sociedade maioritária, pois permite adquirir outro estatuto económico e profissional, facilitando a adaptação.

Os professores também desempenham um papel vital, como referido por algumas entrevistadas (E1, E5). Silva (2015) destaca o papel do professor enquanto agente de

mudança, independentemente do currículo que exista e das suas condicionantes, dentro da sala de aula o professor pode agir de outra forma, facilitando a integração.

Os testemunhos referem também que nada do que for feito terá resultados se não existir um envolvimento por parte da comunidade cigana, ou seja, a mudança terá necessariamente de emergir de dentro. E elas olham para si como um exemplo, utilizam a sua conquista para desconstruir estereótipos e consideram-se agentes de mudança. Mendes et al. (2017) mencionam que a preservação da pureza e virtude das raparigas constitui a própria preservação das tradições, pelo que elas são extremamente importantes. E assim como são vitais para a continuidade das tradições, também serão vitais na sua transformação (Cardoso et al., 2001). Também o seu papel preponderante na educação dos filhos pode alterar o comportamento das gerações futuras (Swietek & Osuch, 2019). Neste campo, o testemunho e experiência da Mediadora oferece uma perspetiva de quem se move nos dois lados, de quem tem duas filhas que escolheram caminhos opostos, uma visão interna e privilegiada sobre a comunidade cigana e sobre a escola, sobre as dificuldades enfrentadas por ambos os lados. Refere que tem de existir abertura de ambas as partes para que haja uma mudança. A sua voz é a voz de muitas mulheres que se querem distanciar de imagens estereotipadas e redutoras sobre as pessoas ciganas, mulheres que voltam à escola, depois de terem sido impedidas de prosseguir os estudos.

Através dos seus testemunhos podemos ver que estas mulheres olham para a educação como a chave para o sucesso, para obter um futuro melhor (Magano, 2010), não só para elas, mas para as gerações vindouras, uma forma de se libertarem das amarras da tradição, de emancipação (Reimer, 2016).

Marcar a diferença implica, por vezes, abdicar de certas coisas que são dados adquiridos para os portugueses não ciganos. Ainda assim, todas sabem que o benefício é superior ao preço a pagar. Através de uma grande motivação pessoal e de pais 'diferentes', conseguiram desafiar as 'leis ciganas' e ser donas do seu destino. Pensar nestas mulheres implica sempre pensar nas 'outras'. Nas outras mulheres e crianças que continuam a carregar consigo o peso enorme destas "leis" ciganas capazes de sobreviver a todas as adversidades e tentativas de extermínio, capazes de se sobrepor à lei jurídica.

E o seu percurso deverá ser ainda mais valorizado dado o peso que a Tradição continua a ter. Afinal, a tradição ainda é o que era. Que o digam os Tribunais. Clichés à parte, é particularmente inquietante num estado de Direito cuja constituição consagra o princípio da Igualdade, que uma decisão judicial reforce e aceite tacitamente a desigualdade. Estas crianças nascem e crescem sob a égide de valores e tradições que as condicionam e marcam para o resto da vida, ou não fosse a união, uma das características mais fortes de uma etnia (Liebkind, 2006).

Conclusão

A relação da Comunidade Cigana com a Escola tem sido objeto de inúmeros estudos e análises ao longo dos anos. Os dados disponíveis revelam um progresso inegável no que diz respeito à escolarização dentro da etnia e, neste aspeto, é inquestionável que este progresso é fruto das políticas públicas com vista a fomentar a inclusão e combater o abandono escolar. Nos últimos vinte anos o número de crianças ciganas na Escola duplicou e o número de estudantes ciganos no Ensino Superior também registou um aumento exponencial.

No entanto, a realidade é que permanece ainda num nível que não é compatível com os direitos humanos fundamentais, nomeadamente o Direito à Educação. Perante a passividade e resignação do sistema educativo e judicial, continuamos a assistir a uma grande desigualdade no acesso e permanência dos estudantes ciganos no sistema educativo: uma redução significativa à medida que avançamos nos ciclos de ensino, as elevadas taxas de absentismo, retenção e abandono escolar. Uma realidade que reflete uma incapacidade do Estado e da Escola em responder à diversidade cultural, demonstrando falta de conhecimento da cultura cigana, das dificuldades com que estas crianças se deparam e dos preconceitos de que são alvo. As medidas implementadas são, em grande parte, redutoras e parcas, baseadas em conceções do senso comum sobre a Comunidade Cigana. Este é sempre o caminho mais fácil para um ‘destino’ que se afigura difícil de alcançar.

São sete mulheres que não se encaixam nos estereótipos e noções simplistas sobre os ciganos e conquistaram um espaço que, histórica e culturalmente lhes tem sido negado. Mostram que a identidade não é fixa ou imutável. São percursos singulares, mas não são percursos solitários: eles são o resultado da motivação pessoal, do apoio e incentivo por parte dos familiares, de Programas de incentivo, de professores e, acima de tudo de uma grande resiliência perante o peso enorme de ‘leis ciganas’ que continuam a ser capaz de sobreviver a todas as adversidades e inclusive, de se sobrepor às leis jurídicas. O que Liégeois (2005) aplica às tradições ciganas, podemos aplicar às histórias destas mulheres, que demonstram que “a história concede até aos mais desfavorecidos os meios de sobrevivência, quando a visão evolucionista racional (...) sugeriria que eles não têm qualquer hipótese” (p.173).

A Escola ainda não consegue dar resposta a estas crianças. Os currículos permanecem direcionados para a sociedade maioritária, o preconceito esconde-se por detrás de comentários e atitudes, as estratégias pedagógicas não são eficazes, o que temos, na verdade, é uma exclusão camuflada pela inclusão. Uma Escola que não consegue derrubar um muro erigido pela Tradição.

Uma Tradição que é especialmente penalizadora para as mulheres e que continua a constituir o principal obstáculo à mudança. O casamento precoce e o controlo da “pureza” feminina são aceites sem questionamento, toldam o pensamento e perpetuam uma cultura que impede a entrada da Escola nas suas vidas. A Escola ainda é vista como uma ameaça. E, assim,

continuam a não existir referências positivas, o que contribui para um maior isolamento e para a cegueira coletiva. Nas palavras de Saramago (1995), “já éramos cegos no momento em que cegamos, o medo nos cegou, o medo nos fará continuar cegos” (p.131). É este medo que impede a mudança. Mas ela é possível. E estas sete mulheres vêm demonstrar que é possível conciliar a Escola com a Tradição. É possível escolher o caminho da Escola e ser Cigana. Nascer Cigana não é, nem poderá ser, nascer diferente ou predestinada. É importante refutar a ideia de que os Ciganos são um grupo homogêneo, incapaz de proporcionar educação formal aos filhos. É importante refutar histórias simplificadas e preconceituosas, ouvindo as vozes e as histórias dos próprios ciganos (Hagatun, 2019).

Elas sabem que “a Escola é o caminho” (MI). A educação é unanimemente apontada como a chave da mudança, uma arma contra a discriminação. E é na Escola que deve começar. À Escola não basta erguer a bandeira da igualdade e da inclusão, é preciso valorizar verdadeiramente a Cultura Cigana, eliminar os preconceitos que a ela estão associados e integrar nas escolas, profissionais de etnia cigana, reconhecendo o seu valor e importância. Quanto às mulheres, elas sabem que são um exemplo, que as suas histórias podem ter o poder de mudar o que permaneceu inalterado durante séculos. Elas sabem que, dentro da comunidade cigana, o futuro depende delas. Elas são o rosto da mudança, ainda que pequena e lenta como todas referem. Resta saber se esta mudança é simplesmente o reflexo da pluralidade que sempre existiu no seio da etnia cigana. Mulheres e famílias que sempre existiram, que existem e que vão continuar a existir, que se recusam a reproduzir valores culturais e modelos tradicionais que negam direitos humanos fundamentais, ou se será o início de algo mais profundo. Porque a posição subalterna da mulher, mencionada em diversos estudos, esconde, na realidade, uma posição de poder e influência por parte da mulher: é a mulher que gere o dinheiro e é a mulher que educa os filhos. Numa sociedade patriarcal, elas são líderes na sombra: “o homem é a cabeça, mas a mulher é o pescoço, e a cabeça sem o pescoço não mexe” (MI). Talvez as mulheres tenham mais poder do que elas próprias pensam e do que é transmitido para o exterior. Portanto, esta mudança, muito provavelmente será feita por mulheres, porque “a vida não pode ser só isto, levantar-me, arrumar a casa, cuidar da casa, cuidar da família (...) esperar que a noite venha para voltar a dormir e amanhã voltar tudo ao mesmo” (E5).

Referências Bibliográficas

- Acórdão n.º 783/11.2TBBRR.L1-1. (2012). Tribunal da Relação de Lisboa. <https://www.dgsi.pt/jtrl.nsf/33182fc732316039802565fa00497eec/75074309b70e7a8c802579ce00464024?OpenDocument>.
- Acórdão n.º 732/13.3TBVFX-A.L1. (2014). Tribunal da Relação de Lisboa. https://inclusivecourts.pt/wp-content/uploads/2022/03/Tribunal-da-Relacao-de-Lisboa-proc.-732_13.3TBVFX-A.L1-11.09.2014.pdf.
- Acórdão n.º 1341/17.3T8MTS.P1. (2017). Tribunal da Relação do Porto. <http://www.gde.mj.pt/jtrp.nsf/56a6e7121657f91e80257cda00381fdf/b79f5f41e2556f0e80258137003c7fbc>.
- Acórdão n.º 1674/18.1T8TMR.E1. (2021). Tribunal da Relação de Évora. https://inclusivecourts.pt/wp-content/uploads/2022/03/Tribunal-da-Relacao-de-Evora-proc.1674_18.1T8TMR.E1-09.09.2021.pdf.
- Acórdão n.º 1419/22.1T8LRA-A.C1. (2023). Tribunal da Relação de Coimbra. <https://www.dgsi.pt/jtrc.nsf/c3fb530030ea1c61802568d9005cd5bb/fafbf08ebd258fbc802589710038ea75?OpenDocument>.
- Acórdão n.º 3407/20.3T8FAR-B.E1. (2023). Tribunal da Relação de Évora. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/acordao/3407-2023-878702575>.
- Acórdão n.º 1227/17.4T8FIG-B.C1. (2025). Tribunal da Relação de Coimbra. <https://www.dgsi.pt/jtrc.nsf/8fe0e606d8f56b22802576c0005637dc/ae18ba381d2e3d0b80258c2e004d84ff?OpenDocument>.
- AIMA. (2025). *Agência para a Integração, Migrações e Asilo*. <https://aima.gov.pt/pt>
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, pp 123-134.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Ålund, A. (1999). Ethnicity, Multiculturalism and the Problem of Culture. *European Societies*. 1(1), 105-116. <https://doi.org/10.1080/14616696.1999.10749927>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- AMEC. (2018). *Associação de Mediadores Ciganos de Portugal*. <https://amecportugal.wordpress.com/>
- Banks, J.A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Pearson Education.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

- Bereményi, B.Á. (2011). Equal Schooling Opportunities for Spanish Gitanos Students? Obstacles and Possible Solutions. In S.M. Degirmencioglu (Ed.), *Some still more equal than others? Or equal opportunities for all* (pp. 43-52). Council of Europe Publishing.
- Bereményi, B. Á., Carrasco, S. (2015). Interrupted aspirations: research and policy on Gitano education in a time of recession, in Spain. *Intercultural Education*, 26(2), 153–164. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1028166>.
- Berry, J. W. (2006). Contexts of acculturation. In D. L. Sam & J. B. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 27-42). Cambridge University Press.
- Biro, M., Smederevac, S., & Tovilovic, S. (2009). Socioeconomic and cultural factors of low scholastic achievement of Roma children. *Psihologija*. 42(3), 273-288. DOI: 10.2298/PSI0903273B.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bonomo, M., Souza, L., Trindade, A. Z., Canal, D. F., Brasil, A. J., Livramento, M. A. et al. (2011). Mulheres ciganas: medo, relações intergrupais e confrontos identitários. *Universitas Psychologica*. 10(3), 745-758.
- Brüggemann, C., D'Arcy, K. (2016). Contexts that discriminate: international perspectives on the education of Roma students. *Race Ethnicity and Education*, 20(5), 575–578. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1191741>
- Cardoso, C. et al. (2001). *Que sorte, Ciganos na nossa escola!*. Centre de Recherches Tsiganes: Secretariado Entreculturas.
- Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interacções*, (2), 155-182.
- Cortesão, L., Stoer, S., Casa-Nova, M. J. & Trindade, R. (2005). *Pontes para Outras Viagens, Escola e comunidade cigana: Representações recíprocas*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Curcic, S., Miskovic, A., Plaut, S., Ceobanu, C. (2014). Inclusion, Integration or Perpetual Exclusion? A Critical Examination of the Decade of Roma Inclusion, 2005–2015. *European Educational Research Journal*, 13(3), 257-267. <https://doi.org/10.2304/eej.2014.13.3.257>.
- Czaderny, K. (2022). Segregation, education, and inclusion of European Roma: A demographic analysis. *Migration Letters*, 19(6), 897–909. <https://doi.org/10.59670/ml.v19i6.1555>.
- Despacho Normativo n.º 63/91. (1991). Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/63-1991-475368>.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 38/93. (1993). Presidência do Conselho de Ministros. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/38-1993-275975>.

Despacho n.º 147-B/ME/96. (1996). Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/147-b-1996-1863460>.

Despacho Conjunto n.º 882/99. (1999). Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-conjunto/882-1999-3268573>.

Despacho Normativo n.º 5/2001. (2001). Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/5-2001-314893>.

Despacho n.º 7798/2023. (2023). Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7798-2023-216305811>.

Direção-Geral da Educação (DGE). (2024). *Relatório Anual TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária 2022/2023*. Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/relatorio_teip_2022_2023.pdf.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2018a). *Perfil do Aluno 2016/2017*. Ministério da Educação, Ciência e Inovação. <https://www.dgeec.medu.pt/art/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/estatisticas/alunos/657052e6602a6e14599d38c6>.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2018b). *Perfil Escolar das Comunidades Ciganas 2016/2017*. Ministério da Educação, Ciência e Inovação. <https://www.dgeec.medu.pt/artpub/657990487276e99ba53fc1aa>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2020a). *Perfil do Aluno 2018/2019*. Ministério da Educação, Ciência e Inovação. <https://www.dgeec.medu.pt/art/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/estatisticas/alunos/65705212602a6e14599d38c2>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2020b). *Perfil Escolar das Comunidades Ciganas 2018/2019*. Ministério da Educação, Ciência e Inovação. <https://www.dgeec.medu.pt/artpub/65798c4e48cf33c04d6c3615>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2022). *Perfil do Aluno 2020/2021*. Ministério da Educação, Ciência e Inovação. <https://www.dgeec.medu.pt/art/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/estatisticas/alunos/65524149455255473193d2aa>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2023). *Perfil Escolar das Comunidades Ciganas 2020/2021*. Ministério da Educação, Ciência e Inovação. <https://www.dgeec.medu.pt/artpub/65f461f3567a0e0f46e00968>

- Ferrández-Ferrer, A., Sanchís-Ramón, M.J., La Parra-Casado, D. (2022). Emerging discourses on education and motherhood with Roma women. *Ethnicities*, 22(6), 943-962. <https://doi.org/10.1177/14687968221120683>
- Fidalgo, A., Ribeiro, J., Marques, L., Pignatelli, M.L. (2001). *HISTÓRIAS DO POVO CIGANO, Sugestões de Actividades para o Ensino Básico*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Forray, K., Óhidy, A. (2019). The situation of Roma women in Europe: Increasing success in education – Changing roles in family and society. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(1), 1-8.
- Gallego-Noche, B., Goenechea-Permisán, C. (2022). What makes them thrive? Protective factors for the academic success of Roma university students: A case study. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19(1), 95-109. <https://doi.org/10.1177/17461979221123009>
- Gamella, J. F. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescência gitana*. Secretaría General Técnica.
- Gkofa, P. (2016). Being Roma – being Greek: academically successful Greek Romas' identity constructions. *Race Ethnicity and Education*, 20(5), 624–635. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1191700>.
- Graburn, N. H. H. (2001). What is Tradition? *Museum Anthropology*. 24(2/3), 6-11. American Anthropological Association.
- Hagatun, K. (2019). “They assume that I don’t really want education for my children”: Roma mothers’ experiences with the Norwegian educational system. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(1), 9-29.
- Helakorpi, J., Lappalainen, S., & Mietola, R. (2018). Equality in the Making? Roma and Traveller Minority Policies and Basic Education in Three Nordic Countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 52–69. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1485735>.
- Hemelhoet, E., & Smeyers, P. (2016). Understanding Roma 'practices': prompting educational research to surpass “what is the case” to “what needs to be done”, *Teoría de la Educación*, 28(2), 201–224. <https://doi.org/10.14201/teoredu2016282201224>.
- Herțanu, M., Camelia, S., Păduraru, A.E. (2023). Formal education vs. informal education in the Roma community—a silent confrontation where nobody wins. *Frontiers in Education*. 8:1225113. DOI: 10.3389/educ.2023.1225113.
- Hinton-Smith, T., Danvers, E., Jovanovic, T. (2017). Roma women’s higher education participation: whose responsibility? *Gender and Education*, 30(7), 811-828. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1274386>

- Hollway, W., Jefferson, T. (2008). Researching Defended Subjects with the Free Association Narrative Interview Method. In L. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp.296-315). Sevenoaks, California: Sage.
- Johansson, T. R. (2022). In defence of multiculturalism - theoretical challenges. *International Review of Sociology*. [10.1080/03906701.2022.2045141](https://doi.org/10.1080/03906701.2022.2045141).
- Kagin, J., Lybbert, T.J. (2023). Religiosity and educational attainment among the Roma: Shedding an oppositional identity?. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 107, <https://doi.org/10.1016/j.socec.2023.102108>.
- Kisfalusi, D. (2023). Roma students' academic self-assessment and educational aspirations in Hungarian primary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 44(5), 879–895. <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2206003>.
- Lambrev, V., Traykov, B., Kirova, A. (2018). Constructing Roma students as ethnic 'others' through orientalist discourses in Bulgarian schools. *International Studies in Sociology of Education*, 27(1), 23–41. <https://doi.org/10.1080/09620214.2018.1425894>.
- Lame, E. (2014). Segregation, An Alarming Problem that Roma Face in the Education System. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(27 P3), 1385. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/5220>.
- Lapat, G. (2019). The education of Romani women in the Republic of Croatia. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(1), 30-41.
- Liebkind, K. (2006). Ethnic identity and acculturation. In D. L. Sam & J. B. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 78-96). Cambridge University Press.
- Liégeois, J-P. (2001). *Minoría e escolarização: o rumo cigano*. Centre de Recherches Tsiganes. Secretariado Entreculturas.
- Liégeois, J-P. (2005). *Gypsies: an illustrated history*. London: Saqi
- Lourenço, M.J. (2020). A (falta) de preparação dos Tribunais para assegurar a proteção das *minorias dentro das minorias*: os casos de abandono escolar por crianças de etnia cigana, in *Atas das Jornadas Internacionais: Igualdade e responsabilidade nas relações familiares*. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Justiça e Governança (JusGov). pp 201-223.
- Magano, O. (2010). *“Tracejar vidas normais ». Estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa*. [Doctoral dissertation, Universidade Aberta]. Repositório Aberto: Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/1750>.
- Magano, O. (2017). Mulheres Ciganas, Desigualdade de Género e Discriminação na Sociedade Portuguesa. *Violências de Género*, 153-187.
- Magano, O. (2022). Emancipation Life Paths of Portuguese Cigano/Roma Women. *Social Sciences*, 11(6), 237. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci11060237>.

- Magano, O. (2023). Ciganos portugueses, percursos de vida e afirmação identitária. *Forum Sociológico*, (42), pp. 49-58. <https://doi.org/10.4000/sociologico.11313>.
- Magano, O., Mendes, M (2014a). Mulheres ciganas na sociedade portuguesa: tracejando percursos de vida singulares e plurais. *Revista Sures*, (3), 1-15.
- Magano, O., Mendes, M. (2014b). Ciganos e políticas sociais em Portugal. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Número temático – Ciganos na Península Ibérica e Brasil: estudos e políticas sociais, pp. 15-35
- Magano, O., Mendes, M. (2016). Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso escolar das pessoas ciganas. *Configurações*, (18), 8-26. DOI : [10.4000/configuracoes.3546](https://doi.org/10.4000/configuracoes.3546).
- Marques, R.A.J. (2016). *O sucesso no percurso escolar da etnia cigana*. [Master's Thesis, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria]. Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/2406>.
- Mendes, M.M. (1998). Etnicidade Cigana, Exclusão Social e racismos. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, (8), pp. 207-246. <http://hdl.handle.net/10071/5578>.
- Mendes, M. M. (2000). Um olhar sobre a identidade e a alteridade: Nós, os Ciganos e os Outros, os Não Ciganos. *Atas do IV Congresso Português de Sociologia*. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2573>.
- Mendes, M. M. (2017). Etnicidade cigana, exclusão social e racismos. *Sociologia: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*, (8). <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2573>.
- Mendes, M., Magano, O., Candeias, P. (2014). *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas, Observatório das Comunidades Ciganas*. Alto Comissariado para as Migrações (ACM,IP).
- Mendes, M. M., Magano, O., Costa, A. R. (2017). Public policies and social change: The case of the success and continuity of schooling paths of Ciganos. *Portuguese Journal of Social Science*, 16 (2), 249-265.
- Mendes, M., Magano, O., Candeias, P. (2019) “Des-homogeneizar os Ciganos Portugueses: perfis sociais e heterogeneidade sócio-cultural”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(1): 49-87.
- Mendes, M. M., Magano, O., Costa, A. R. (2020). Ciganos portugueses: escola e mudança social. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (93), 109-126.
- Mendes, M. M., Magano, O. ., Pinheiro, S., & Mourão, S. (2022). Jovens ciganos no ensino médio em Portugal: fatores-chave para a continuidade e o sucesso escolar. *Tempo Social*, 34(3), 403-426. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2022.196230>.

- Merhaut, M. (2019). Theoretical studies focused on gender discrimination against Roma women in the Czech Republic. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 6(1), 28–44. <https://doi.org/10.29333/ejecs/147>.
- Mirazchiyski, P. et al. (2022). Roma students and their inclusion in schools, *Int. J. Innovation and Learning*, 32 (1), 70–88.
- Miškolci, J., Kováčová, L., Kubánová, M. (2017). Trying to Include but Supporting Exclusion Instead? Constructing the Roma in Slovak Educational Policies. *European Education*, 49(1), 71–88. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1280337>
- Miskovic, M., Curcic, S. (2016). Beyond Inclusion: Reconsidering Policies, Curriculum, and Pedagogy for Roma Students. *International Journal of Multicultural Education*, 18(2), 1–14. <https://doi.org/10.18251/ijme.v18i2.1051>.
- Myers, M. (2020). An inheritance of exclusion: Roma education, genetics and the turn to biosocial solutions. *Research in Education*, 107(1), 55-71.
- New, W. S., et al. (2017). We don't talk Gypsy here': Minority language policies in Europe. *Journal of Language and Cultural Education*, 5 (2), 1-24. <https://doi.org/10.1515/jolace-2017-0015>.
- Nistor, N. (2014). Situated Learning in Young Romanian Roma Successful Learning Biographies, *European Educational Research Journal*, 13(3):312, DOI:10.2304/eeerj.2014.13.3.312.
- O'Hanlon, C. (2016). The European Struggle to Educate and Include Roma People: A Critique of Differences in Policy and Practice in Western and Eastern EU Countries. *Social Inclusion*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.17645/si.v4i1.363>.
- Óhidy, A. (2013). From Multiple Deprivation to Success – Educational Careers of Ten Roma and Gypsy women. *Hungarian Educational Research Journal*, 3(3), 33-40.
- O'Nions, H. (2010). Divide and teach: educational inequality and the Roma. *The International Journal of Human Rights*, 14:3, 464-489, DOI 10.1080/13642980802704304.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança* https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/convencao_sobre_direitos_da_crianca.pdf.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1992). *Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas*. https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/ficha_informativa_18_direitos_minorias.pdf.
- Osmanaj, E. (2015). Discrimination of Roma Girls in the Education Process by their Community and the Parents Role in their Children's Education. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research*, 3, 114-117.

Parthenis, C. & Fragoulis, G. (2020). La Principals' Views on Policies and Practices for the Educational Inclusion of Roma People, *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 234-261. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5050>.

Pereira, J. M. M. (2008). *Inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas*. [Master's Thesis, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/1734/1/21845_ulfl057131_tm.pdf.

Portaria n.º 1082-A/2001. (2001). Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/1082-a-2001-307436>.

Portaria n.º 370/2008. (2008). Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/370-2008-249254>.

Portaria n.º 272/2012. (2012). Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/272-2012-174854>.

Processo n.º TBGMR (2009). Tribunal Judicial de Guimarães. <https://inclusivecourts.pt/wp-content/uploads/2022/07/Tribunal-Judicial-de-Guimaraes-2.o-Juizo-Civel-proc.-TBGMR-28.09.2009.pdf>.

Processo n.º 315/16.6T8FTR. (2017). Juízo de Competência genérica de Fronteira. https://inclusivecourts.pt/wp-content/uploads/2022/03/Juizo-de-Competencia-Generica-de-Fronteira-proc.-315_16.6T8FRT-05.01.2017.pdf

Ram, M.H. (2014). Europeanized Hypocrisy: Roma Inclusion and Exclusion in Central and Eastern Europe. *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe : JEMIE*, 13, 15.

Ramos, C.M.S.G. (2011). *A integração de alunos de etnia cigana na escola: estudo de caso*. [Master's Thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional: Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/8716>.

Reimão, C. (1996). A Cultura enquanto suporte de Identidade, de Tradição e de Memória. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, (9), 309-321.

Reimer, J. (2016). Education, ethnicity and gender : Educational biographies of 'Roma and Sinti' women in Germany. *European Journal of Social Work*, 19(3-4), 556-569. <https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1126557>.

Resolução do Conselho de Ministros n.º4/2001. (2001). Presidência do Conselho de Ministros. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/4-2001-239016>.

Resolução do Conselho de Ministros n.º25/2013. (2013). Presidência do Conselho de Ministros. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/25-2013-260415>.

- Sam, D. L. (2006). Acculturation: conceptual background and core components. In D. L. Sam & J. B. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 11-26). Cambridge University Press.
- Sanchís-Ramón et al. (2023). Gender Sensitivity in the National Roma Integration Strategies of Member States of the European Union, *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 30(2), 347–373, <https://doi.org/10.1093/sp/jxac009>.
- Saramago, J. (1995). *Ensaio sobre a cegueira*. Caminho
- Silva, M. D. C. V. D. (2015). Educação Multicultural: actualidade e pertinência. *Sapientiae - Revista Angola de Ciência e Epistemologia*, 1(1), 41-51.
- Stark, O., Berlinschi, R. (2021). Community influence as an explanatory factor why Roma children get little schooling. *Public Choice* 189, 93–114. <https://doi.org/10.1007/s11127-020-00860-z>.
- Swietek, A., Osuch, W. (2019). Romani women and their significance for the education of the Romani minority in Poland. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(1), 42-56.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Unesco.
- UNESCO (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Unesco.
- União Europeia (UE). (2019). *Second European Union Minorities and Discrimination Survey: Roma women in nine EU Member States*. European Union Agency for Fundamental Rights.
- União Europeia (UE). (2023). *Roma in 10 European countries – Main results: Roma survey 2021*. European Union Agency for Fundamental Rights.
- Weissmann, L. (2018). Multiculturalidade, Transculturalidade, Interculturalidade. *Revista Construção Pedagógica*, 26(27), 21-36.
- Želinský, T., Gorard, S., & Siddiqui, N. (2021). Increasing understanding of the aspirations and expectations of Roma students. *British Journal of Sociology of Education*, 42(4), 588–606. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1872366>.

Apêndice I – Caracterização das Entrevistadas

Entrevistadas	Grupo Etário	Região	Estado Civil	Filhos	Licenciatura
1	30-35	AML	Solteira	0	Sociologia
2	30-35	AML	Divorciada	1	Direito
3	25-29	Centro	Solteira	0	Direito
4	30-35	AML	Casada	2	Educação Social
5	25-29	AML	Solteira	0	Ciências da Comunicação
6	40-45	Norte	Solteira	0	Animação Socioeducativa
7	25-29	Norte	Solteira	0	Direito

Fonte: própria

Apêndice II – Frases-chave das Entrevistas

Entrevistadas	Frase inicial da História de vida (entrevista)
1	<i>“ok, então, eu nasci em (data), tenho (idade), nasci em (local), porque os meus pais, tanto o meu pai como a minha mãe são alentejanos e o meu pai então, sempre viveu lá, a minha mãe foi vivendo em algumas alturas da vida e então eles fizeram questão de tanto eu como a minha irmã, que é mais velha, de nascermos lá”</i>
2	<i>“pronto, sobre mim, a minha história de vida, sou a (nome), tenho (idade), sou cigana, uma mulher cigana (riso)”</i>
3	<i>“sou a (nome), tenho (idade) e a minha história, bom, o meu percurso foi um percurso igual ao da maior parte das crianças...não ciganas, não é?”</i>
4	<i>“sou a (nome), tenho (idade) e vou então contar a minha história”</i>
5	<i>“a minha história de vida...(sorri), bom, não foi nada fácil, agora está mais calmo, mas...foi...foi muito complicado, tem sido um desafio, mas pronto, é começar pelo início, não é?”</i>
6	<i>“sou a (nome), tenho (idade), nasci na (local), entrei para a escola, fiz a escola primária e deixei a escola, eu e a minha irmã”.</i>
7	<i>“sou a (nome) e sempre sonhei ser advogada, desde muito pequena e às vezes pergunto aos meus irmãos, o que é que queres ser? E eles, no ano passado disseram uma coisa e este ano já dizem outra (risos), mas eu sempre tive aquela ideia daquilo que queria ser, sem saber porquê, é impressionante, mas sempre tive aquele desejo de ter uma carreira profissional”</i>

Fonte: própria

Apêndice III – Quadro categorial dos fatores que influenciaram o percurso escolar (com n.º de ocorrências)

			E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	Total	
Influência positiva	2.1	<i>Família (pais)</i>	3	10	5			1	5	24	116
	2.2	<i>Família (outros)</i>	5	1	2	1			1	10	
		<i>Outras pessoas</i>				1	1			2	
	6	<i>Professores</i>	3	1	3		2		1	10	
	7.1	<i>Residência fora de um bairro social</i>	4	1					1	6	
	3	<i>Motivação intrínseca</i>	5	5	3	6	11	4	3	37	
	1.1	<i>Exemplos positivos (existência/reconhecimento da sua importância)</i>	5	2	1	2	5	3	1	18	
	5	<i>Programa OPRE</i>	2		1	2	1	2	1	9	
Influência negativa	2.3	<i>Tradição (papel da mulher/casamento)</i>	1	5		6	13	2	2	29	58
	7.2	<i>Residência em bairro social</i>				1	1	1		3	
	8	<i>Pressão/críticas da comunidade</i>		4			3			7	
	4	<i>Preconceito/Discriminação</i>	1		3		7		1	12	
	1.2	<i>Falta de exemplos positivos / exemplos negativos</i>	2		2	1	2			7	

Fonte: própria

Apêndice IV – Análise sequencial das Entrevistas

Tabela 1 – Análise sequencial das entrevistas às mulheres licenciadas

Observações		Sequências	Temática
		Entrevistada 1	
	1.1	<i>a melhor aluna da turma dela, sempre foi....e eu aprendi muito com ela em criança...ah...mmm...(...) quando entrei para a escola, entrei com uma prima, ela era mais nova que eu, eu tinha 6 anos e ela tinha 5, fomos juntas e eu...</i>	Exemplo positivo da irmã
	2.2	<i>logo à partida comecei a revelar-me também uma boa aluna</i>	boa aluna
	2.1	<i>nunca lutei pela minha frequência escolar...porque tinha uma irmã mais velha que o fazia, que era muito mais resiliente do ponto de vista daquilo que ela queria do que propriamente eu...e então sempre tive mais uma vez aqui o privilégio de ter as portas abertas não por mim, mas por quem me antecedia (risos), neste caso era a minha irmã, ela é que fez a luta (...) e consegui terminar o 12º ano e ela ao contrário de mim só fez o 9º (...) porque é que foi fácil a nossa, quer minha, quer da minha irmã, ah frequência escolar...primeiramente pelos pais que temos</i>	Apoio da irmã/pais
	2.2		
	7.1	<i>como nós não vivíamos num bairro social, não viviam praticamente ciganos ao nosso lado, a questão da, da censura interna não se verificava, porque vivíamos mais, os nossos exemplos eram mais dos não ciganos do que propriamente dos ciganos em...em...em crianças, então era mais natural a nossa ida à escola</i>	Residência fora do bairro social, sem censura
		<i>uma facilidade de aprendizagem e sermos boas alunas, isso também ajuda muito, não é, porque não nunca nos sentimos ah, abaixo de ninguém, pelo contrário...</i>	Boa aluna /autoestima
	7.1	<i>o facto de não haver ciganos na escola também nos faz sentir, ah, menos...como é que eu hei-de explicar, na altura nós sempre, e...ainda hoje, sempre houve aquela questão de ah são ciganas, mas são diferentes, e o que é que é isso ciganas mas são diferentes, até eu ter consciência cívica e sendo essas palavras dadas como um elogio</i>	Preconceito na escola / ausência de ciganos na escola
	4	<i>e isso às vezes faz-me pensar que ser cigano é errado. E ser algo que é errado é difícil para qualquer ser social (...) mas durante toda a minha infância, juventude era estas as palavras que eu ouvia, "tu és diferente", na escola e lembro-me de um professor que gostava muito de mim, nunca as pessoas disseram isto com maldade(...) eu lembro-me que tinha uma professora que dizia " vejam, ponham os olhos na (nome), é cigana e é a melhor aluna", como se fosse algo completamente irreal</i>	Preconceito inconsciente nos Professores
	6	<i>porque aquele meu professor, realmente, os professores fazem a diferença, puxava por mim de uma forma...que...tirava o melhor de mim...</i>	Incentivo dos professores
		<i>...eu faltava muito às aulas da manhã, porque adormecia, como lhe digo, não havia aquela obrigatoriedade em casa de ir à escola</i>	Desvalorização da escola
		<i>era uma matéria difícil, mas eu gostava tanto daquilo, que tive a melhor nota do teste (...) porque realmente eu gostava muito</i>	Gosto pela escola

	1.2	<i>ah..e então, consegui terminar o meu 12º mas nunca, nunca, nunca com a ambição de seguir para a faculdade, porquê? (..) nunca tinha tido ninguém da família que tivesse frequentado, nem eu sabia muito bem o que era a faculdade para ser verdadeira</i>	Ausência de exemplos
	5	<i>quando tinha eu 25 anos houve uma, uma associação cigana que criou um projeto que se chamava "Opré Chavalé", que quer dizer na língua cigana "erguei-vos jovens ciganos", que tinha como objetivo, como eles diziam, fazer aqui um trabalho a começar pelo telhado, que era construir, ou, ou desenvolver a pessoas ciganas que tivessem o ensino superior, para servirem de exemplo a outras que nunca pensaram em ir para a faculdade. eu tive a sorte mais uma vez, e isto a vida também tem destas coisas, não é só...eu acredito que o esforço conta muito, mas não, não, não, não é, não é, não basta, não é, às vezes temos de ter um bocadinho de sorte.</i>	Programa OPRE
	2.2	<i>eu tive a sorte de ter a minha tia-avó (...) e eu lembro-me, ela sabia que eu tinha feito o 12º e...e ela disse-me "(nome), olha a tia tá, tá a fazer este projeto, era bom para ti, tu ires para a faculdade</i>	Incentivo da tia
	1.1	<i>conheci outros jovens ciganos de vários pontos do país, estavam ali todos supostamente com o mesmo objetivo</i>	Exemplos positivos
	1.1	<i>no dia em que fomos fazer o exame ao ISCTE, vou eu, vai a minha tia, vai a mediadora do programa, do projeto, que é uma, uma mulher cigana, vai a Rita que foi quem nos incentivou, que era a formadora, vai a rapariga que era, que ia fazer o exame comigo e vai o irmão dela...para 2 pessoas fazer o exame foram 6...(risos), para a faculdade...porque era realmente tudo muito novo para todos nós, é algo que não existe ainda, então lá fomos,</i>	Apoio da família e exemplos
	2.2		
	2.1	<i>do meu pai conversar comigo, e ele dizer-me, "filha, tu já trabalhas, ah...pausa...se tiveres um curso superior, podes ter outro tipo de trabalho, se calhar não é mal pensado tu ires" e isto deu-me uma força muito grande</i>	Incentivo do pai
		<i>...então eu...eu não...eu não quero, eu dizia que não queria, toda a gente, mas depois temos o programa, a base do programa que eram os mediadores, as pessoas que estavam envolvidas, que nunca nos deixavam...</i>	Programa OPRE
	5	<i>apresentei-me logo como cigana, as pessoas ficaram a olhar para mim (risos)...tipo 'como é que é possível'</i>	Preconceito
	6	<i>que tinha um professor também muito, há...efusivo e que (...) me fez apaixonar pelo tema,</i>	Incentivo professores
		<i>foi o nosso pilar que desapareceu, nós tínhamos, tinha uma vontade imensa de chegar a casa com o diploma porque era uma luta familiar</i>	licenciatura como uma conquista
		<i>porque eu depois vesti o luto, o luto dos ciganos é, é atualmente era o que era o dos não ciganos há, há 50 anos atrás, mas os ciganos ainda vivem, em termos de vestes, é pôr o lenço na cabeça, saia comprida, ou seja, fui outra pessoa.</i>	tradição cigana: luto
	2.1	<i>...tive...eh...o meu diploma, depois fui lá buscá-lo com a minha irmã e...e consegui terminar este objetivo. mas pronto, foi sempre com, com grande apoio familiar, não era algo que, que eu contasse, mas que fez toda a diferença na minha vida,</i>	apoio familiar
	2.2		
	1.1	<i>não vou dizer que isto não possa ter interferido naquilo que é a minha vida pessoal, do sonho do casamento, por exemplo, se eu tivesse como a maioria das meninas ciganas têm, porque realmente atrasa, nós prosseguirmos aqui um objetivo (...) que atrasa os outros objetivos</i>	Educação implicou escolhas

Coloca-se 'nós' (sociedade maioritária)	1.2 7.1	<i>e, e, e sei muitas pessoas olham, pensam, porque é que eu fiz esta opção, mas outras olham como...com orgulho e com...com... a ideia de afinal é possível, aquele exemplo que eu não tinha, agora as pessoas já conseguem ter e isso é muito importante.</i> <i>eu acho que a sociedade só vai mudar quando realmente passarmos a ver as pessoas portuguesas ciganas, nas mais diversas esferas da nossa sociedade, porque em si vão cair todos os preconceitos que nós temos que os ciganos são todos iguais, que os ciganos não trabalham(...) porque o considerado normal é só o trabalho assalariado, mas, mas sempre trabalharam e é preciso que hajam estes exemplos e que sejam vistos e que sejam notados, para que se desconstrua realmente esta ideia que nós temos.</i> <i>a minha família sempre foi tradicional, na, na, na forma como vivíamos, só que não vivia num bairro social e não era uma, uma, uma vivência diária. ah...(...) e eu acho que o que acontece é mesmo isso, é se ela não vai, a outra não vai, porque é que eu vou? porque é que sou eu que tou a seguir o caminho certo e não elas? se calhar não. se elas são duas e eu sou uma, se calhar eu é que tou errada, está-me a perceber? eu acho que o facto de haver esta guetização das pessoas ciganas, sobretudo nos bairros, faz com que estes comportamentos se reproduzam</i>	Exemplo para futuras gerações
Coloca-se 'nós' (sociedade maioritária)	6	<i>criou aqui um abismo brutal entre ciganos e não ciganos, que durante a época em que os ciganos estavam lá no cantinho e nós não nos importávamos se eles iam à escola, se não iam, (...) mas as mentalidades não se mudam num dia, (...) e esse medo que as pessoas pensam que as pessoas, que os ciganos têm, é na verdade desconfiança, por tudo aquilo que foi a vida em si.</i> <i>acho que depende sempre da escola, dos professores, de...depende sempre (...) o professor é quem permite que haja outras profissões, não é...eu, então, talvez seja a profissão mais importante da nossa esfera social.</i> <i>os bairros, os guetos formam escolas gueto, não é...e...mmm...e aquilo que eu lhe dizia de, da reprodução de comportamentos (...) porque a escola vai ser um, um acrescento do próprio bairro. (...) para estas pessoas serem realojadas na malha urbana, como outras pessoas quaisquer, para que várias escolas tivessem ciganos e não fosse a escola dos ciganos, como, como se vê em muitos sítios.</i> <i>é dentro das próprias escolas tentar que não hajam sobretudo turmas gueto, isto é o principal</i> <i>depois, ah...mm...haver um mediador sociocultural na escola faz toda a diferença, e quem diz, não só o mediador, é necessário que hajam pessoas ciganas na escola (...) só quando chegam à escola, o mundo muda do 8 para o 80, é todas as pessoas que estão na escola de Poder, que são os adultos, não são ciganos...e aquilo inicialmente é uma mudança brutal para a vida daquelas crianças</i> <i>que os professores saibam sobre história e cultura cigana, porque se não souberem, não vão conseguir agir em conformidade. se eles não sabem que o luto é vivido diferente por nós, eles não perceber porque é que se calhar em vez de dois dias, eu falto 3 ou 4. Eles não vão perceber porque é que eu não como carne durante os dias</i> <i>as expetativas, é não se esperar à partida que estes alunos não vão passar dali...porque eu costumo dizer isto, o mais difícil é quando os próprios grupos compram os preconceitos que têm sobre eles. Se toda a gente acha que eu vou cair, a probabilidade de eu cair vai ser 100% maior, porque eu vou arranjar maneira de tropeçar, porque é isso que estão à espera.</i> <i>é falar sobre a história e cultura cigana, é necessário que os currículos estejam também dotados desta, desta história que é portuguesa. os ciganos não sabem a sua história, então o que é que se compra? ah, a história da pobreza, é a cultura de bairro,</i>	Futuro: preconceitos Exemplo: reprodução de comportamentos nos bairros sociais Futuro: mudança é gradual Futuro: importância da escola e do professor Problemas na inclusão escolar Importância do mediador Professores devem conhecer a cultura cigana Baixas expetativas Alteração dos currículos

		<i>há 50 anos atrás, em Portugal, também contávamos pelos dedos das mãos as mulheres que prosseguiram os seus estudos. Porquê? E se formos ver o porquê de (risos) de acontecer há 50 anos que as mulheres ci...que as mulheres não ciganas portuguesas temos a resposta para as mulheres ciganas portuguesas de hoje.</i> <i>rendimento social de inserção trouxe aqui um, um...uma coisa importante, deve ter sido das poucas, (...) foi um objetivo, um, um resultado a curto prazo de algo que estamos a fazer, ou seja, tu vais à escola, tens um, um, um incentivo imediato (...). Nós temos que pensar que os ciganos durante toda a sua existência, o que tinham garantido é o HOJE, hoje eu sei o que tenho, hoje eu sei o que posso contar, o amanhã logo se vê.</i> <i>E isto trouxe uma valorização do, dos objetivos a curto prazo enorme e uma não valorização dos objetivos a longo prazo e a escola é um objetivo a longo prazo que, caso consigamos terminar a escola, quem é que te garante que te dão trabalho? É muito pouco provável que isso aconteça, porque nós sabemos o que passamos para alugar uma casa (...) porque esta questão do, isto vai mudar o futuro, ainda não está presente. A escola ainda é vista como uma obrigação, e não algo que eu vou, porque vou ter aqui o retorno</i> <i>o contexto de bairro é aquilo que eu já tinha dito, quem segue o caminho diferente, é quem é apontado, porque é a única que está a seguir aquilo que os outros não estão. é o certo ou errado, não interessa, nós somos seres sociais, como outros quaisquer. E todas as pessoas que saem da linha são mais visíveis e inicialmente vão ser mais tidas em, em, em, como se estivessem a fazer algo de errado. por isso é que eu digo que os ciganos também tem que se trabalhar em comunidade, não é levar uma mulher, é levar sete, porque se forem as sete, elas não vão, vão ser as sete que estão a seguir aquele caminho. Porque é que o Opré foi importante? Porque eu não estava sozinha, porque cheguei a casa, disse aos meus pais, estava a filha deste, a filha daquele, a filha do outro, em comunidade. E então nós não nos sentimos sós.</i>	Papel da mulher manteve-se inalterado na cultura cigana Importância do RSI na frequência escolar Causas da desvalorização da educação formal: poucas perspetivas a nível profissional Bairros sociais: reprodução de comportamentos / censura / importância do exemplo positivo
		Entrevistada 2	
		<i>foi aqui que entrei para a escola aos 6 anos (...) os meus pais são ciganos, a minha família é cigana e sempre cumprimos as tradições ciganas.</i> <i>fiz a escola primária, normal, nunca chumbei e eu já ali em pequenina dizia que queria ser (...) e era mesmo muito boa aluna, não ficava nada atrás dos que não eram ciganos, nada mesmo, nem se notava (riso)</i> <i>Estava sempre a ouvir que os ciganos tinham problemas com a justiça (...)</i> <i>sempre fiz o percurso normal como os outros alunos, até ao 12º ano, nunca chumbei, sempre fui boa aluna e muito aplicada.</i> <i>Não há muitos ciganos em (localidade), até na escola onde andei, que eu soubesse, acho que era a única e também vivíamos, não vivíamos num bairro, vivíamos junto dos não ciganos, mas mantínhamos sempre o convívio com a nossa família.</i> <i>Aos 18 anos fui estudar para (...) tinha de lá ficar durante a semana. Como deve imaginar, houve muitos comentários, não diretamente (...) mas sei que havia muitos comentários negativos. Porque na nossa comunidade, não era muito comum os pais deixarem as filhas estudar, e muito menos para longe.</i> <i>Estudei com o apoio total do meu pai e da minha mãe</i>	Orgulho cigano Boa aluna Preconceito Boa aluna/motivação Residência fora do contexto de bairro Comentários negativos dentro da comunidade Apoio dos pais

		<i>Havia sempre aquele receio de conhecermos um rapaz não cigano, e, por norma, os ciganos querem manter-se dentro da comunidade, a mulher é para estar em casa, cuidar da casa, da família, dos filhos. Quando são novas, sim, vão à escola, mas depois há a ideia de que não estão lá a fazer nada e há esse risco de, pronto, se conhecerem um rapaz não cigano, e são coisas que não são aceites na comunidade.</i>	Tradição: papel da mulher
	8	<i>Portanto, ir estudar para longe e ficar lá sozinha...muitas pessoas criticaram, que eu me ia portar mal, que eu não ia fazer nada daquilo que era suposto fazer, que não ia para lá para estudar, que o meu pai não devia fazer aquilo porque parecia mal</i>	Críticas dentro da comunidade
	2.1	<i>os meus pais são diferentes, nunca ligaram aos comentários, nem deram importância, sempre me deram muito apoio e incentivo, fui para lá e estudei com o apoio total do meu pai e da minha mãe.</i>	Apoio dos pais
	8	<i>está enraizado, está muito presente e mesmo que tentem ter umas mentes mais abertas, não conseguem (...) os comentários eram “normais”, vá, entre aspas, porque faz parte das pessoas e daquilo que elas estão habituadas e acreditam</i>	Comentários dentro da comunidade
	2.1	<i>Mas os meus pais nunca se deixaram influenciar e sempre tiveram a convicção de que as filhas tinham que estudar. Tive muita sorte, porque tive sempre o apoio dos meus pais, de toda a família, mas em especial o meu pai, o meu pai foi uma pessoa que sempre impulsionou bastante.</i>	Apoio dos pais:pai
		<i>Na comunidade, é o homem que tem a palavra final</i>	Tradição: superioridade do homem
	2.1	<i>Nós sempre fomos empurradas (riso) por ele...e pela minha mãe, comprava-nos muitos livros (...) dizia “filha, é bom a mulher ter a sua independência, e tens que lutar por isso (...) para teres o teu salário, a tua independência. Eu sei que eles nisto são diferentes, porque os ciganos não fazem isto (...) Tenho consciência disto, tenho muita sorte, porque os meus pais não, eles sempre nos incentivaram e apoiaram para seguir os nossos sonhos.</i>	Apoio dos pais
	8	<i>(...) discriminação e resistência veio de alguma comunidade cigana, engraçado, tanto tinha pessoas que me davam os parabéns e outras que diziam que eu não ia conseguir...</i>	Discriminação dentro da comunidade
	2.1	<i>Tenho a agradecer aos meus pais que deram-nos sempre muita força e segurança para, porque devíamos seguir o nosso caminho, os nossos sonhos.</i>	Apoio dos pais
	2.1	<i>o meu pai nunca deu ouvidos a isso e é por isso que eu estou aqui hoje. Graças a ele e à mentalidade que ele sempre teve</i>	Apoio do pai
		<i>As pessoas acham que sou menos cigana porque estudei, (...) eu não me sinto menos cigana do que ninguém, eu cumpri todas as tradições. Casei de acordo com as leis ciganas, (...) segui as tradições ciganas, fiz uma festa de vários dias, com muita dança, alegria, música, uma festa perfeita e digna de ser vista. Cumpri a tradição de ir virgem para o casamento, fiz prova da virgindade, é uma tradição que se tem mantido e eu concordo com ela.</i>	Conciliou tradição e educação formal
		<i>Há aquela pressão da família, da comunidade, porque para eles o cigano não estuda, ser cigano é o quê? Deixar a escola? Ficar em casa a tratar dos filhos, da casa, o resto da vida? É isso, e depois não deixam os filhos estudar, não deixam os filhos seguir os sonhos. Mas eles não deixam de ser ciganos.</i>	Desvalorização da educação na comunidade
		<i>quando souberam que eu era cigana, alguns afastaram-se, mas os verdadeiros ficaram.</i>	Discriminação na sociedade maioritária

	1.1	<i>à medida que eu avançava, as pessoas olhavam com respeito e viam em mim um exemplo a seguir e a prova de que é possível. ainda existe aquela ideia enraizada de que as meninas não podem ir à escola a partir de uma certa idade... os ciganos tiram os filhos da escola, mais as raparigas, ali por volta dos 13, 14 anos, porque têm medo que na escola elas conheçam alguém não cigano e deixem de seguir o modo de vida tradicional e que se perca um pouco a identidade cultural</i> <i>não vou estar aqui a mentir, não concordo com o que dizem muitas pessoas, inclusive associações, que a situação está a evoluir. Evoluir é tratar as mulheres de forma igual, não é defender a igualdade numa palestra e, quando é a altura de as mulheres terem as mesmas oportunidades, não as deixam. Isso não é evoluir, é uma mentira. O que se diz e o que acontece são coisas diferentes.</i> <i>Acho que é importante haver alguém de fora a incentivar, mas com alguém dentro da comunidade cigana é mais fácil chegar às pessoas e elas ouvem mais e seguem mais as ideias, as palavras de alguém de dentro.</i>	Exemplo para outros Tradição: papel da mulher Perspetivas de futuro Futuro: mudança dentro da comunidade
	1.1	<i>o que eu quero também, é um bocado, quero, quero mudar as mentalidades e tentar mudar o futuro. Sei que há muitas ciganas que têm vontade de ter uma vida diferente, de serem independentes, mas não conseguem. Eu sei que é difícil. E vejo por mim, era muito mais difícil ir contra a vontade dos pais se eles não concordassem</i>	Exemplo para outras
	2.1	<i>se não fosse o meu pai e agradeço-lhe todos os dias da minha vida porque eu sou a mulher que sou hoje, graças a ele, se não fosse ele eu não estaria aqui.</i> <i>Eu... os meus pais...sempre cumpriram as tradições, o ritual do casamento, o luto quando morre um familiar, a longa espera junto aos hospitais quando alguém adoece, mas nos estudos não, os meus pais não concordam com essa tradição, estudei</i> <i>acho que o problema é mesmo na comunidade cigana. eu sou cigana, cresci numa família cigana, com muito orgulho, mas os meus pais já são diferentes e a minha família. A maior parte das mulheres dentro da comunidade não têm objetivos de vida e a forma de viver é como o que lhes incutiram na comunidade e vivem dessa forma e jeito. A mulher cuida da família, educa os filhos, é para isso que são educadas.</i> <i>ouvi muitos comentários negativos (...) a comunidade não aceita muito bem (...) dar a minha opinião e falar da liberdade da mulher e da, do direito que temos à independência, não é, e é assim, eu digo isto, eu sou cigana, isto vem da minha cultura e tradição, eu não sou menos cigana porque vou trabalhar fora,</i>	Apoio do pai Tradições ciganas Papel da mulher Comentários negativos dentro da comunidade
	2.1	<i>foram eles, foram eles que...é a eles que devo isto tudo</i> <i>que nós não eramos ciganas, ou que não fazíamos parte da comunidade ou que eramos uma vergonha, não honrávamos a comunidade, enfim, eu, para a maioria da comunidade cigana, eu não sou cigana (...) estou fora daquilo que é considerado o normal</i>	Apoio dos pais
	6	<i>Conheço muitas ciganas que querem seguir e depois veem a vida estagnada por causa de tradições que podem ser cumpridas mesmo estudando, e isso revolta-me(...) espero abrir caminho para outras mulheres ciganas. Porque é assim, a mulher cigana tem dois caminhos: ou se impõe e não liga àquilo que os outros dizem e segue os sonhos, e mostra a toda a gente que não somos menos ciganas do que as outras, ou então submete-se a tudo aquilo que a comunidade espera dela e deixa os sonhos para trás, fica estagnada e leva a vida que não sonha.</i>	É possível conciliar tradição e educação
	2.1	<i>os meus pais, felizmente sempre me deram todo o apoio (...) e os professores</i>	Apoio dos pais/professores

	2.2	<i>Eu lembro-me de ela me puxar para a beira dela e me dizer: “Aproveita as oportunidades que a vida te dá “porque no meu tempo era muito mais difícil</i> <i>Eu tive a sorte de estar nestes dois mundos, mas sei que sou das poucas mulheres ciganas que o pode afirmar. Como disse, o papel da mulher cigana é, ela deve dedicar-se apenas à família, à casa.</i> <i>Principalmente nas meninas, de que a escola era dispensável a partir de uma certa idade</i>	Apoio familiar Papel da mulher
	2.1	<i>meu pai sempre foi diferente, sempre quis e fez para que fossemos diferentes, ele concordava sempre com tudo, eu dizia ah vou inscrever-me ali, ele vai, força, inscreve, ele queria sempre que progredíssemos.</i> <i>eu digo que sou cigana, quando me perguntam, porque eu tenho muito orgulho nisso e eu, eu gosto de ser cigana.</i> <i>a formação e educação é o passo essencial para a integração, porque se não for isso, não vão fazer a integração das crianças e isso é muito importante para elas também, porque elas em crianças não têm noção, não é, são crianças, mais tarde isso vai-se refletir no futuro delas.</i>	Apoio do pai Orgulho em ser cigana Educação fundamental para o futuro
		Entrevistada 3	
	2.1	<i>percurso igual ao da maior parte das crianças...não ciganas, não é? Entrei para a escola primária aos 6 anos, a escola era mesmo em frente à minha casa, era só atravessar a rua (risos), tinha a escola à porta de casa (riso).</i> <i>Ao fim-de-semana ia com os meus pais para as feiras e gostava, gostava muito de ir com eles para as feiras, lembro-me de ajudá-los, de andar lá a brincar com as minhas irmãs... gosto, achava aquilo engraçado, mas para passear, nunca quis fazer vida de feira, sempre vi os meus pais, levantar cedo, às vezes de madrugada e muitas vezes nem dava para o gasóleo.</i> <i>Eu sempre tive esta ideia de estudar e eu sabia que se eu não tivesse umas boas bases, depois eu também para arranjar emprego, para ser independente, ia-me custar muito mais, e eu sempre quis estudar</i> <i>Foi mais o meu pai que me levou para esses lados, eu não tinha assim uma ideia definida. Sempre fui muito certinha e queria estudar, mas não tinha assim uma ideia fixa.</i>	Percurso escolar Ambição: futuro diferente dos pais Motivação: futuro melhor Incentivo do pai
	6	<i>a minha professora da primária, a minha professora (nome), porque ela acreditou em mim, isso foi, foi essencial para eu também acreditar em mim própria. Faz muita diferença, somos pequenos, somos influenciáveis e há coisas que ficam e para mim ficou, essa professora, as palavras dela, os incentivos dela, foi também muito importante para mim.</i>	Incentivo da professora
	2.1	<i>O meu pai só dizia “vai em frente”, sempre me incentivou a estudar e ele próprio dizia que a vida das feiras não era para nós, não tínhamos um salário fixo, as coisas já nem rendiam o que rendiam antigamente e ele próprio, não é, acho que ele também não queria para as filhas o que ele teve e queria que tivéssemos um futuro melhor</i>	Apoio do pai: perspectivas de um futuro melhor
	2.1	<i>Os meus pais aí foram essenciais, porque, mais o meu pai, estava sempre a puxar por mim, estuda, faz aquilo, faz o outro</i>	Apoio dos pais
	6	<i>Acho que os professores até me ajudavam mais, pela positiva, de dizerem “eu acredito em ti”, “continua a estudar”, isso são coisinhas que nos vão ficando, que nos vão dando muita força.</i>	Apoio dos professores

	2.1	<i>Os meus pais aí foram essenciais, porque, mais o meu pai, estava sempre a puxar por mim, estuda, faz aquilo, faz o outro, sempre a dar-me uns conselhos de pai.</i>	Apoio do pai
	2.2	<i>Pronto, fui para casa de uns familiares que...também tenho que agradecer muito a eles, que me ajudaram muito também</i>	Apoio de familiares
		<i>mas claro que é um peso nas costas que...principalmente aqui não havia nenhuma rapariga na Universidade ou pelo menos que eu soubesse e claro que nos coloca mais assim uma pressão, não nós temos que conseguir, porque se quem está de fora disser, olhem ela tentou, mas não conseguiu, é um peso muito mais acrescido.</i>	Falta de exemplos
		<i>Fiz o curso, não vou dizer que foi fácil, não foi, mas fiz.</i>	Percurso difícil
	5	<i>Aí o Opre foi muito importante, ligavam-me para saber como estava a correr, se precisava de alguma coisa, além do apoio financeiro, claro.</i>	Programa OPRE
	2.1	<i>O meu pai apoiou-me muito, os meus tios, deram-me todos muita força e sempre acreditaram em mim.</i>	Apoio pai/familiares
	2.2	<i>Os meus colegas sabiam que era cigana, sempre me ajudaram e deram força. E os professores (...) Sei que algumas coisas devem ter achado diferente, não sei, mas são as nossas tradições (...) o meu pai foi comigo, eles ficaram assim um bocadinho a olhar, mas nunca ouvi nenhum comentário assim menos bom ou a criticar.</i>	Apoio de colegas e professores
	6	<i>São hábitos ciganos, eu percebo que seja assim e respeito.</i>	Tradições aceites
	1.2	<i>Foi assim um “choque”, entre aspas, para as pessoas, mas já devia ser uma coisa muito mais normal. Infelizmente ainda é um bocadinho raro, as raparigas estarem a estudar, ainda mais saírem da própria cidade delas para irem estudar, foi assim uma surpresa</i>	Falta de exemplos
	4	<i>já sofremos preconceito por sermos ciganos, vai ser muito mais difícil arranjar um emprego sem formação, por isso acho que o ensino vai ser a ferramenta fundamental para a nossa integração.</i>	Educação fundamental para a integração / alteração da imagem dos ciganos
	4	<i>o cigano também pode ser mais do que simplesmente um vendedor ambulante, do que aquela imagem que se pinta muito, que o cigano vive à margem da lei, e essas coisas todas e eu acredito que nós podemos mostrar que não somos só coisas más, também somos coisas boas.</i>	
	4	<i>o cigano não estuda, o cigano tem que trabalhar, tem que sustentar a casa, essa mentalidade tem que mudar, o cigano hoje em dia, não pode só andar pelas feiras ou na venda de porta em porta, temos que mudar (...) nós também podemos fazer alguma coisa de positivo e não é só a imagem que se passa muitas vezes lá para fora, que o cigano é mau, que o cigano é isto, que o cigano é aquilo.</i>	
	1.1	<i>isto já devia ser uma coisa normal, é um bocado frustrante e revoltante. O meu pai, os meus pais por exemplo, sabem a importância de estudar, a importância de ter um curso, para ter um trabalho melhor e uma vida melhor, mas no geral parece que as pessoas, a comunidade não vê isso. É preciso ter mais ciganos na Universidade, mostrar que também somos capazes como os outros, para mostrar às pessoas.</i>	Exemplo
		<i>a história do povo cigano devia fazer parte dos estudos, porque pouco se sabe das tradições e costumes dos ciganos</i>	Integração da história cigana no currículo

Entrevistada 4			
		<i>Entrei na altura para a escola primária, os meus irmãos mais velhos já lá andavam. Íamos à escola, mas nem sempre, lembro-me que faltávamos muito, mas mais os meus irmãos.</i> <i>eu gostava de ir à escola, nunca dizia que não queria ir, eles às vezes ficavam em casa e eu ia.</i>	Absentismo escolar Gosto pela escola
	7.2	<i>A minha mãe ainda me matriculou no 5ºano, mas nunca fui. Entretanto tinha nascido o meu irmão mais novo, tinha 2 anos na altura e eu era a rapariga mais velha e deixei de ir à escola. Ficava em casa a tomar conta dos meus irmãos, ajudava a minha mãe e às vezes ia com os meus pais para a feira, ficávamos lá, ajudava os meus pais e ajudava a tomar conta dos meus irmãos mais novos. Outras vezes não íamos, ficávamos em casa e eu ficava a tomar conta deles.</i>	Papel da mulher
	1.2		Resignação/exemplo que conhecia
	2.3	<i>nem sei se fiquei triste, aquilo era normal, os meus pais é que mandavam, as coisas eram assim, ia fazer o quê, tinha 9 anos. As coisas eram assim, chegava-se ao 4º ano e acabava-se a escola.</i>	
		<i>tinha 15 anos, conheci o (nome). Era mais velho, tinha 22, namorámos um tempo, pouco tempo (risos) e juntámo-nos e casámos. Não foi um casamento combinado como dizem que os ciganos fazem, foi um namoro normal de adolescentes, uma escolha nossa. Quando tinha 16, quase 17 nasceu o (nome). Foi rápido, tudo muito rápido, nós ciganos somos assim (risos).</i>	Casamento
		<i>O meu filho nasceu e eu passei então a tomar conta dele, mas fui sempre ativa</i>	Papel da mulher
		<i>falei do meu sonho de ir para a universidade, eu tinha a 4ª classe, para mim era um sonho, não é?</i>	Motivação pessoal
	5	<i>falou-me do programa OPRE. Disse-me que não era preciso voltar ao 5ºano e fazer os anos até ao 12º ano para entrar na universidade. (...) eu ainda não tinha entrado e parecia que já estava na universidade, fiquei tão, mas tão feliz.</i>	Programa OPRE
	1.1		Exemplo
	5	<i>o programa Opre e apareceu uma luz...e porquê? Porque conheci mulheres ciganas também a estudar. É complicado sermos as únicas, não é, em tudo. Ali conheci mulheres que também estavam a estudar</i>	
		<i>porque é complicado, muitas desistem, outras não as deixam, é complicado para nós. As pessoas ainda acham que não é seguro andarmos na escola e na rua. E depois há a questão do casamento, têm medo que conheçam na escola alguém que não seja da etnia. E depois pensam, muitos também pensam que é um desperdício de tempo andar na escola, que somos precisas em casa a cuidar da casa e da família.</i>	Papel da mulher
		<i>e pensei, é agora, tem de ser agora e fui...tinha que ir atrás do meu sonho.</i>	Motivação pessoal
	2.2	<i>O (nome) ajudou-me bastante, deu-me muita força (...) eu ia de dia, ele à noite (risos).</i>	Apoio familiar
		<i>Aquela mão que nos dão e que nós agarramos com todas as nossas forças. Voltei à escola, inscrevi-me nas unidades curriculares para me preparar para o exame de acesso e passei. Apesar de não estar na escola, sempre fui uma pessoa interessada em ir mais além. Voltar a estudar não é fácil, ainda para mais só com o 4º ano, mas quando se tem vontade, faz-se tudo.</i>	Motivação pessoal

	1.1	<i>O dia em que voltei à sala de aula, senti um grande orgulho, também o orgulho da minha comunidade, apesar de todas as dificuldades, cheguei lá, é um feito extraordinário, e senti-me muito acarinhada.</i> <i>estavam sempre a puxar por mim em tudo e os professores, os professores foram fantásticos, nem sei descrever, ajudaram-me também muito e deram-me mesmo muita força para continuar.</i> <i>ao início foi complicado, as pessoas até fizeram um abaixo-assinado para não nos terem cá, foi mesmo muito difícil e sentimo-nos muito mal.</i> <i>as crianças são o bem mais precioso da nossa comunidade, quero ser um exemplo, mas mais do que isso, quero motivar as crianças (...) tirá-las do beco, mostrar que há horizontes e trabalhar junto dos pais, (...) desmistificar esta ideia de que os ciganos não são capazes.</i>	Conquista pessoal Apoio colegas e professores Discriminação Importância do exemplo
		Entrevistada 5	
	7.2 4 2.3 8 2.3 6 2.3 4 2.3 2.3	<i>a minha infância foi passada com a minha família, tenho pouca diferença de um dos meus irmãos (...) brincávamos muito juntos no bairro, com as outras crianças...</i> <i>entrei para a escola primária e aí é que foi aquele choque, não é...miúdos diferentes de nós, nós somos os ciganos, somos sempre colocados de lado, ah são ciganos, são isto, são aquilo, ah ela tem piolhos...(.) felizmente tinha lá o meu irmão que de certo modo protegia-me e não me sentia tão sozinha, tinha-o a ele, ele acompanhou-me muito, sim, era como se fosse um defensor ali na escola primária</i> <i>Mas eramos sempre colocados de parte, era como se não pertencesse ali, sabe? É muito complicado. Houve um esforço muito grande, muito grande mesmo. Eu insisti muito, insisti mesmo muito, era muito insistente, demasiado...acho que venci pelo cansaço (riso). Parece incrível, não é? Alguém insistir, implorar para estudar...mas eu muitas vezes...sim, implorei mesmo...muito.</i> <i>chega ali a um ponto, ali aos 12,13, a altura da menstruação, as raparigas passam a ficar em casa, depois vai-se gerindo com a escola e com a Proteção de Menores, não é...depois é aquilo: vai, não vai, depois vai e não vai, porque há isto ou aquilo, e vamos chumbando por faltas, que foi o que me aconteceu.</i> <i>Depois por causa do RSI, das assistentes sociais que iam a casa, dos professores, lá estudei até aos 18 com muito esforço</i> <i>foi sempre complicado, porque sabiam que eu era cigana, então muitas vezes, na maior parte das vezes, ficava um pouco de parte pelos colegas, por ser cigana. Quando sabem que é cigana, existe logo ali uma barreira que é colocada, às vezes até inconscientemente, ou muitas das vezes, as pessoas também passam por experiências menos boas e automaticamente generalizam.</i> <i>convencer a minha mãe: (...) “Não, oh, mãe, é muito fácil (...) tentei...não deu, mas tentei, fiz o que podia naquela altura, sei que fiz o que podia. Pronto não deu, aí os meus pais, pronto, proibiram-me de estudar. Simplesmente não aconteceu, não é?</i> <i>a minha vida na escola resume-se a uma palavra “insistência” (riso).</i>	Infância no bairro Discriminação na escola 1º ciclo Esforço para prosseguir os estudos Abandono escolar RSI / Escolaridade obrigatória Discriminação na escola Abandono escolar e resignação Motivação pessoal

	2.3 6	tive professores que me apoiaram bastante, pessoas que não se limitavam a ensinar, sabe? lam lá a casa, falavam com os meus pais, tentavam convencê-los, mostrar que seria bom para mim. Eu acho que eles viam que eu gostava tanto e tinha tanta força de vontade e era boa aluna, que eles puxavam bastante por mim e acho que de certo modo até tinham pena de eu não continuar. E também graças a eles...ah...eles também insistiram muito (risos), por isso é que eu consegui terminar o 9.º ano e, mesmo assim, já foi muito difícil. sendo mulher, só poderia estudar até uma certa idade, um certo ano e depois sairia da escola.	Apoio dos professores
	2.3	“mas porque é que não és como as outras?”, as outras que queriam casar, ir a festas. Eu não, eu queria estudar (sorri). Até os meus colegas “quando é que te casas?”, “mas ainda vens à escola?”	Papel da mulher
	1.1	A minha irmã (...) fez um percurso completamente natural (...) acho que valeu a pena, não é, se calhar eu é que lhe abri a porta, valeu a pena eu, ela já não precisou de insistir (riso)	Afastamento do papel da mulher
	1.1	mas ainda existe muito aquela mentalidade do não vale a pena, não serve para nada, não é para ti, não é, e depois as próprias crianças acreditam nisso, é-lhes dito tanta vez e quase desde que nascem, que aquilo é interiorizado, é aquela questão da mentira...de uma mentira que é contada tanta vez que passa a ser verdade e realmente estas pessoas que fazem parte destes grupos marginalizados e sub-representados, as pessoas acabam por agir contra elas, acreditando nessas mentiras de que não pertencem ali e que...que estudar não interessa, não leva a lado nenhum e sempre foi assim e é assim que é.	Importância do exemplo
		o facto de estudar, não ia deixar de ser quem sou, negar as minhas origens, sou Cigana, tenho orgulho nisso, não deixo de ser quem sou, por ter Educação.	Peso da tradição e cultura
		voltei a estudar mais tarde (...) e não foi nada, nada fácil recuperar todo o tempo perdido. A vida avança e nós vamos ficando um pouco para trás e eu só tinha feito o 9º ano (...) tive de estudar a dobrar, porque além de trabalhar para pagar a faculdade, ainda tinha de estudar o dobro, porque houve coisas que eu não conseguia acompanhar por falta de bases.	Conciliar Tradição e Educação
		há partes muito boas na cultura cigana, a música, a dança, o convívio, acho que é fantástico na comunidade cigana. Temos também o respeito pela família e pelos mais velhos, que é muito bom e que vai acompanhar-me para o resto da vida. E depois há o outro lado.	Esforço maior
		era um sonho entrar para a faculdade, vá já quase um projeto, não é, já tinha a ideia, não consegui uma, mas vou conseguir outra...	Tradições ciganas
	1.1 5	a partir do momento em que os meus pais viram que existia o Opre e que havia mais pessoas, aí eles começaram a aceitar, a aceitar melhor também (...) é uma grande ajuda para que as pessoas que estão a entrar no ensino superior não desistam a meio ou que até queiram entrar, porque isso é uma motivação, “não, se tenho alguém a apoiar-me, não tem a ver só com a questão financeira, na verdade, ah, o programa Opre tem também um acompanhamento, então existe um acompanhamento por parte dos mediadores, dos técnicos que fazem um acompanhamento com os alunos ciganos e ligam e perguntam se é preciso alguma coisa, então é muito mais do que a parte financeira, portanto faz toda a diferença, tem tido muitos resultados e para além da ajuda financeira que é super importante, ah tendo em conta que a maioria das famílias ciganas é de classe baixa e tem muitas dificuldades financeiras, isso é um ponto fulcral, mas ah, muito mais do que isso é a questão das referências, da representatividade e do acompanhamento que existe com os alunos ciganos.	Motivação pessoal
			Programa Opre
			Preconceito enraizado

	4	<i>as pessoas são muito preconceituosas, mas muitas delas de forma inconsciente. (...) de vez em quando saía um “ah um olho no burro, outro no cigano”.</i> <i>acho que devíamos começar desde já a retirar esse tipo de vocabulário das nossas vidas, e especialmente se forem pessoas com filhos – não queremos que a futura geração continue nesta linhagem.</i>	Eliminar expressões preconceituosas
	1.2	<i>somos muito influenciados pelo ambiente onde nós nos encontramos e eu vivia numa redoma dentro da comunidade, onde todos falavam da mesma forma, todos pensavam da mesma forma, e todos agiam da mesma forma</i> <i>tive que ir contra tudo aquilo que eu acreditava, contra tudo aquilo que me tinham ensinado. (...) toda a gente à minha volta tinha tudo naturalmente e eu tinha que me esforçar, ah...o dobro...aprender coisas que os outros já sabiam há imenso tempo, mas que eu, como não tive, por exemplo bases escolares, eu não sabia, então eu fui para a faculdade, eu entrei nos maiores de 23, já me considerava velha para entrar na faculdade, (risos)</i>	Exemplo negativo Esforço / motivação pessoal
	2.3	<i>No início não foi muito fácil, mas depois aceitaram e concordaram com a minha decisão. Foi uma longa conversa (...) fazer entender que eu não deixaria de ser cigana por estudar e por levar outro rumo (...) não perdemos os nossos princípios e valores por isso. Nós não deixamos de ser quem somos, porque ser cigano não é aquilo que se tem ou o rumo, a profissão que se escolhe, mas é aquilo que se é, a nossa essência, a dança, a música, a união, tudo aquilo que é bom dentro da comunidade.</i>	Resistência dos pais
	8		Desvalorização da educação
	2.3	<i>“vais tirar o curso na faculdade e depois não tens trabalho, depois ninguém te vai dar trabalho, porque ninguém dá trabalho a ciganos” (pais)</i>	Preconceito professor
	4	<i>o professor começou a falar sobre a comunidade cigana, que falsificavam identidades</i> <i>Na escola existe um profundo desconhecimento sobre a comunidade cigana. A história não é ensinada nas escolas e os alunos ciganos são tratados como se tivessem uma outra nacionalidade qualquer.</i> <i>os professores não sabem lidar com os alunos ciganos e muito menos com as famílias.</i>	Desconhecimento da história cigana Incapacidade de os professores lidarem com as famílias
	4	<i>por isso a escola tem de começar a ensinar sobre as nossas origens, transmitir uma mensagem de esperança, de pertença, porque o que sentimos é que não pertencemos ali, têm de mostrar e fazer ver que nós também temos valor e podemos ser o que quisermos. Eu acho que falta muito isso, não é, nós somos postos de lado, porque os ciganos faltam, não aprendem, deixam a escola. É essa a ideia que existe e que passa.</i> <i>Quando não temos ninguém a representar-nos é muito mais difícil normalizar as coisas e precisamos de ciganos e ciganas em posições de destaque, seja na política, na comunicação social, seja nas escolas, ter professores ciganos nas escolas (...) Nunca consegui fazer amigos na escola, porque de certa forma eu não pertencia ali, tive muitas dificuldades na integração escolar.</i> <i>Eu não conhecia ninguém, eu achava que era única e que estava ali no meio, onde é que eu pertença, não pertença a lado nenhum (...) muitas das decisões que eu tomei e se calhar da motivação e tudo mais, se eu tivesse alguém que eu visse “ok, esta pessoa é mulher, porque não</i>	Importância da escola na transmissão de uma mensagem positiva Professores ciganos na escola para facilitar a integração Falta de exemplos femininos

	1.2 <i>interessa se eu vir um homem que teve sucesso e tudo mais, isso para mim não vai, não vai fazer muita diferença, porque a dificuldade está na mulher, a mulher é educada para servir a família, casar com 14 anos e servir a família”</i> 1.1 <i>O preconceito, discriminação e ciganofobia combate-se com a informação e exemplo. Por isso luto por mais exemplos</i> 4 <i>É muito difícil, porque as pessoas têm mesmo uma ideia sobre a comunidade cigana que é muito, muito negativa, e muito depreciativa. (...) Desconstruir todas aquelas ideias que as pessoas têm na cabeça tem de se mostrar os bons exemplos, porque, senão, as pessoas vão continuar a ter ideias pré-concebidas na cabeça, vão continuar a afastar-se (...). Ao verem que existem ciganos (as) licenciados ou até mesmo com um trabalho dito “normal”, passam a acreditar que eles também podem e conseguem.</i> 1.1 <i>Não existem muitas mulheres que romperam com o padrão que é incutido. Portanto, ter mulheres no comando que são pioneiras abre portas para outras mulheres terem a ousadia de arriscar. É isso que tem acontecido. Tenho sentido que portas se têm aberto na vida de muitas meninas.</i> 4 <i>O cigano é aquela pessoa que não trabalha, que vive à custa do Estado, muitos ainda olham para os ciganos como pessoas sujas, têm aquele estereótipo “vai trazer-nos problemas”</i> 8 <i>Ser mulher cigana ainda é um desafio...é um desafio ainda maior, ah...por norma tradicionalmente falando, a nossa cultura ah, vive muito, digamos que a proteger um pouco a mulher, não é, e aquilo que ela é. Eu fui educada para ser boa mãe, boa esposa, boa dona de casa, boa mulher, fui educada para chegar a uma certa idade e casar e servir a família, portanto com 14 anos já se falava em casamento, ah e foi assim, até, toda a minha adolescência(...) já não existe os casamentos forçados, mas existe uma pressão, digamos, familiar e social que é quase como um forçar indiretamente, está a entender?</i> <i>não existe muito, ah, o fomentar da educação (...) e de ter uma carreira.</i> 2.3 <i>Seguir um caminho diferente, tentando não deixar de parte a minha família e o meu povo, não tem sido nada fácil.</i>	Importância do exemplo Preconceito Importância dos exemplos Estereótipo cigano Papel da mulher / Tradição do casamento Desvalorização da educação Dificuldade / Conflito interior
	Entrevistada 6	
	7.2 <i>Fiz a escola primária e deixei a escola, eu e a minha irmã. Nós queríamos estudar, mas a escola era longe, nós vivíamos no Bairro (...) e a minha mãe não tinha condições para nos levar, andava sempre nas feiras.</i> 2.1 <i>A escola nunca foi uma prioridade. Era normal (...) mas a minha mãe nunca desistiu de tentar que tivéssemos uma boa educação. (...) sempre nos apoiou como pôde.</i> <i>sabia que era diferente das outras crianças, eu não me via a cuidar dos filhos e da casa. Eu sabia que podia ir mais além e alcançar muito mais, sem perder a minha identidade ou abandonar a cultura cigana</i> <i>aos 18 anos voltei à escola, fiz um curso profissional que me deu equivalência ao 6º ano.</i>	Infância no bairro, abandono escolar Apoio da mãe Motivação pessoal / conciliar educação e tradição Curso profissional / RVCC

	1.1 <i>Depois através do RVCC fiz o 9º ano...ou seja fui subindo, subindo e o bichinho começou a crescer (risos). Entretanto já pensava na licenciatura.</i> 5 <i>Uma forma de me concretizar e também de dar o exemplo a outras mulheres e jovens.</i> 1.1 <i>Candidatei-me então ao ensino superior através dos maiores de 23 e com o Programa Opre, tinha bolsa e tutor. Quem me dera ter tido um Opre chavalé em criança.</i> 5 <i>Conhecemos várias mulheres com os mesmos objetivos, e isso dá mais força a quem pensa que está sozinha.</i> <i>Entrei para (...) essa foi a parte fácil (risos)...o pior foi o resto...foi o cabo dos trabalhos, se quer que lhe diga...passei um bocado...não é fácil estar ao lado de pessoas que tiveram um percurso normal, não tinha explicações, ao início trabalhava o dia todo e estudava à noite</i> <i>o primeiro ano foi quase um desastre (...) se queria conseguir...meti na cabeça que tinha de ir mais às aulas e esforçar-me mais</i> <i>Os ciganos fazem parte da história de Portugal, mas foram sempre esquecidos, apagados. Só há poucos anos é que a sociedade foi que, digamos, obrigada a olhar para os Ciganos, não é, (...) só que é tudo muito superficial</i> <i>a Escola, não é, tem de perceber que tem de trabalhar com a comunidade cigana, têm de trabalhar em conjunto para que a mudança...vai ser quando as instituições e as pessoas que trabalham nos gabinetes terem pessoas da comunidade cigana, já licenciadas, acredito aí que pode acontecer uma mudança, aí sim,</i> <i>a nossa cultura formata as mulheres e diz “aquilo que fazemos bem é cuidar da casa, dos filhos, ser uma boa dona de casa, o que, se virmos bem...é exatamente o que se exigia da mulher portuguesa não cigana há 40 ou 50 anos atrás (riso).</i> 1.1 <i>podemos ser mais do que boas donas de casa e nós somos como que...mostramos, abrimos portas para que as outras façam o mesmo</i> <i>A educação é fundamental para a mudança de ideias feitas sobre os ciganos (...) Estudei, trabalhei, nunca deixei de ser cigana. Continuo a respeitar a minha comunidade e a ter o respeito da minha comunidade e isto para nós, enquanto mulheres e ciganas, é fundamental.</i>	Importância do exemplo Programa Opre Esforço maior Motivação pessoal desconhecimento da cultura cigana representatividade das pessoas ciganas papel da mulher importância do exemplo educação fundamental para a mudança
	Entrevistada 7	
	7.1 <i>eu sempre tive aquela ideia daquilo que queria ser (...) sempre tive aquele desejo de ter uma carreira profissional (...) desde muito pequena.</i> <i>para a escola, fiz os anos seguidos, pronto, o percurso normal, digamos, (...) nunca chumbei.</i> <i>Na escola sempre souberam que era cigana, mas nunca me senti diferente (...) eramos muito poucos, não moravam lá muitos ciganos</i> <i>Os professores sempre me apoiaram e nunca senti que era tratada de maneira diferente, muito pelo contrário, ainda davam mais força, talvez por isso, não é, por não ser normal.</i> 6 <i>Acho que eles também ficavam contentes por ver uma cigana a estudar, não é, coisa rara...(risos).</i>	Motivação pessoal Percurso escolar normal Ausência de discriminação Apoio dos professores

	2.1	<i>Tive uma mãe que sempre lutou muito por mim, para eu conseguir alcançar esta carreira, uns pais maravilhosos, tanto a minha mãe como o meu pai sempre foram, sem palavras, mesmo, se não fosse por eles, eu não estaria aqui com certeza</i>	Apoio dos pais
	2.1	<i>O fundamental é nós termos aquela força dentro de casa que nos, que dizem não, estás no caminho certo, vai tu consegues eu sempre tive aquele apoio dos pais incentivarem-me a estudar, a lutar pelos meus sonhos, sempre.</i>	Apoio dos pais
	2.2	<i>porque os meus avós, ah, na altura eram menos, muito mais fechada e não a deixaram seguir com os estudos. Quando foi comigo, eles próprios diziam, não vai em frente, apoia a menina para ela estudar, porque, pronto, começaram a ver que realmente não fazia sentido</i>	Apoio de familiares
	1.1	<i>claro que isto é um caminho que ainda é longo, ainda temos muito que trabalhar e lutar, mas eu já vejo hoje em dia muitas meninas a seguirem esse caminho, que na minha época não havia, não tinha nenhum exemplo a seguir (...) havia alguns homens formados, mas meninas não, pronto e então, hã, foi, foi, é como se fosse uma pioneira, neste, neste, neste caminho, que é mesmo assim.</i>	Importância do exemplo
	2.1	<i>Eu acho que nunca tive oportunidade disso, a minha mãe nunca me deixou pensar nisso. Ela sempre, teve muita força, mesmo quando estava mais fraca, não é, é um percurso complicado, exigente, mas pronto, teve que ser assim e, e assim vai ser.</i> <i>tipo, o que é que ela está a fazer, ela já tem 18 anos e ainda não casou, está a perceber, tipo, assim, ah,</i> <i>As minhas amigas de infância estão todas casadas e com filhos, já não tenho amigos.</i> <i>Na universidade todos sabiam que era cigana, se senti discriminação, olhe acho que foi pela positiva (riso). Não, aí não.</i>	Apoio pais Críticas da comunidade
	5	<i>Fui bolseira do OPRE, uma grande ajuda e ainda fui apoiada pela ação social (...) às vezes nem é a questão do dinheiro, é também ter alguém de fora a apoiar, sentimos que se calhar, bom, não é assim tão estranho (riso).</i> <i>Não andava a gritar a dizer que era cigana, é assim, não escondia, claro, mas também não andava a dizer só por dizer, porque é que haveria de o fazer. Acho que se aperceberam logo no início..</i>	Programa Opre
	4	<i>As pessoas têm preconceitos e ouvi um ou outro comentário, especialmente quando se falava de criminalidade, e alguns até de professores, mas pronto.</i>	Preconceito
	2.1	<i>Os meus pais sempre entenderam que a educação é a chave do sucesso. A minha mãe queria estudar, mas não foi possível, então criou-me de outra forma, e o meu pai (...) sempre me incentivou.</i> <i>Sempre quis ser (profissão), sempre foi um sonho, uma ambição. Sei que somos muito poucas, mas acredito que possa mudar. Não vai ser de um dia para o outro, mas aos poucos, sim, acredito.</i>	Incentivo dos pais
	2.1	<i>A minha mãe queria estudar, mas não foi possível, então criou-me de outra forma, e o meu pai (...) sempre me incentivou.</i> <i>Estou habituada a esta “vigilância” (...) Os rapazes têm mais facilidade, podem fazer tudo, é tudo mais fácil para os homens</i>	Mudança é possível Apoio dos pais Papel da mulher

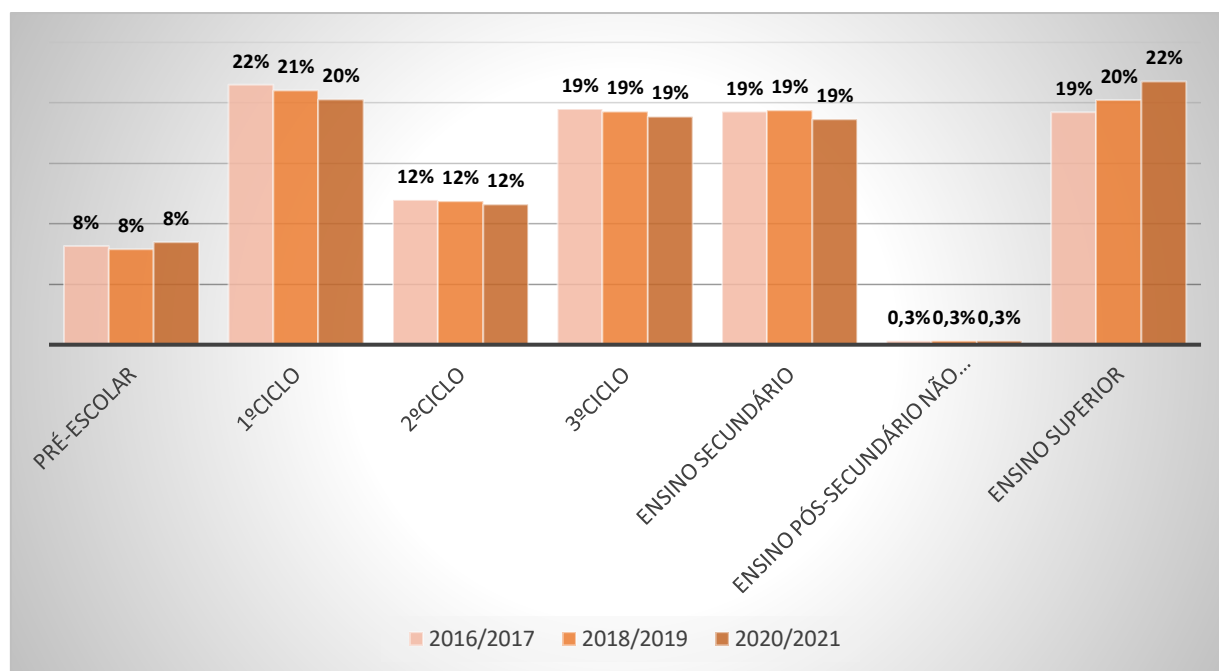
Fonte: própria

Apêndice V – Síntese dos dados constantes nos Perfis dos Alunos (PA) e Perfis Escolares da Comunidade Cigana (PECC) relativos aos anos letivos de 2016/2017, 2018/2019 e 2020/2021

Os dados constantes no Perfil Escolar das Comunidades Ciganas (PECC) foram recolhidos através de questionário, pelo Ministério da Educação junto dos Agrupamentos, no âmbito da ENICC, nos anos de 2016/2017 (DGEEC, 2018b), 2018/2019 (DGEEC, 2020b) e 2020/2021 (DGEEC, 2023). Importa referir que nos anos letivos de 2018/2019 e 2020/2021 houve um aumento significativo, relativamente aos Agrupamentos de Escolas que responderam ao inquérito, pelo que terão dados mais reais, em relação ao ano de 2016/2017. Foi realizada uma análise comparativa entre os três anos letivos disponíveis e procedeu-se, também, a uma comparação com os dados da totalidade dos alunos matriculados no ensino público nos mesmos anos letivos, recorrendo ao Perfil do Aluno (PA).

Relativamente ao número total de alunos matriculados por nível de ensino, estes encontram-se distribuídos de forma relativamente equitativa pelo Ensino Básico, Secundário e Superior (valores entre os 18% e 22%), não tendo existido alterações significativas nos três anos letivos (Figura 1).

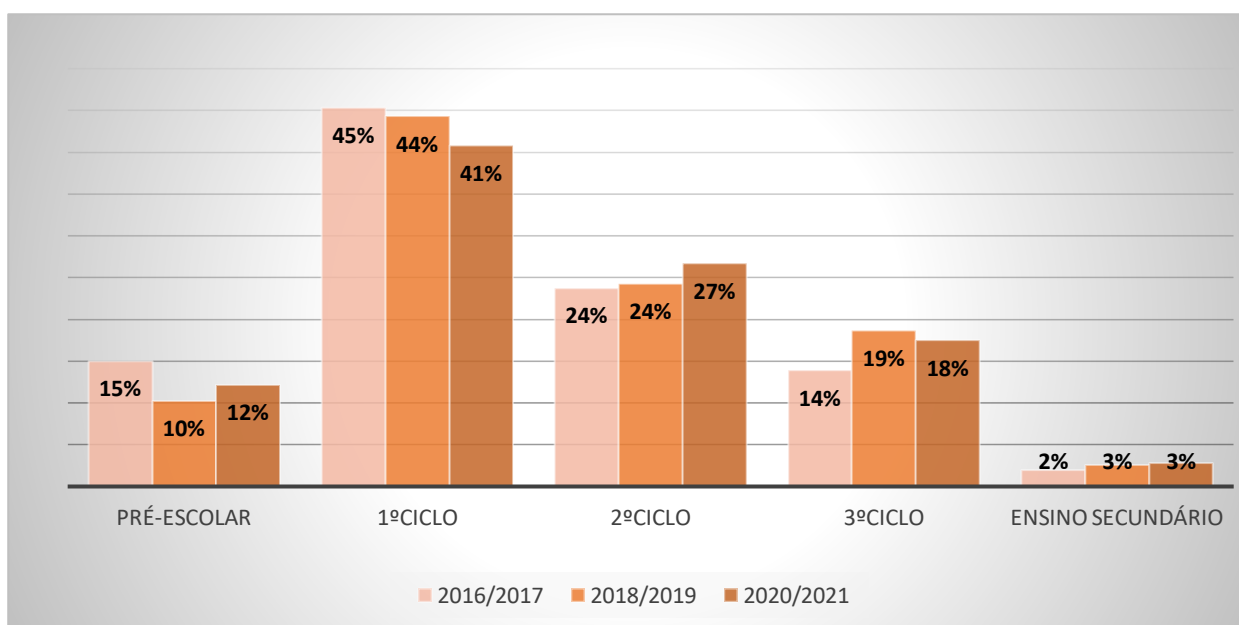
Figura 1. Distribuição por nível de ensino, do n.º total de alunos matriculados em escolas públicas do MEC, nos anos letivos de 2016/2017, 2018/2019 e 2020/2021 (em %).



Fonte: PA (DGEEC, 2018a); PA (DGEEC, 2020a); PA (DGEEC, 2022).

No caso dos alunos das comunidades ciganas, o que se verifica é que a grande maioria dos alunos está matriculada no Ensino Básico (85%), sendo que cerca de metade (41%) está matriculada no 1º ciclo. No Ensino Secundário o número de alunos é residual (3%) e no Ensino Superior não existem dados (Figura 2). Verifica-se uma diminuição progressiva à medida que se avança nos níveis de ensino e uma queda acentuada na passagem para o ensino secundário. A variação entre os três anos letivos e as diferenças de género não são significativas.

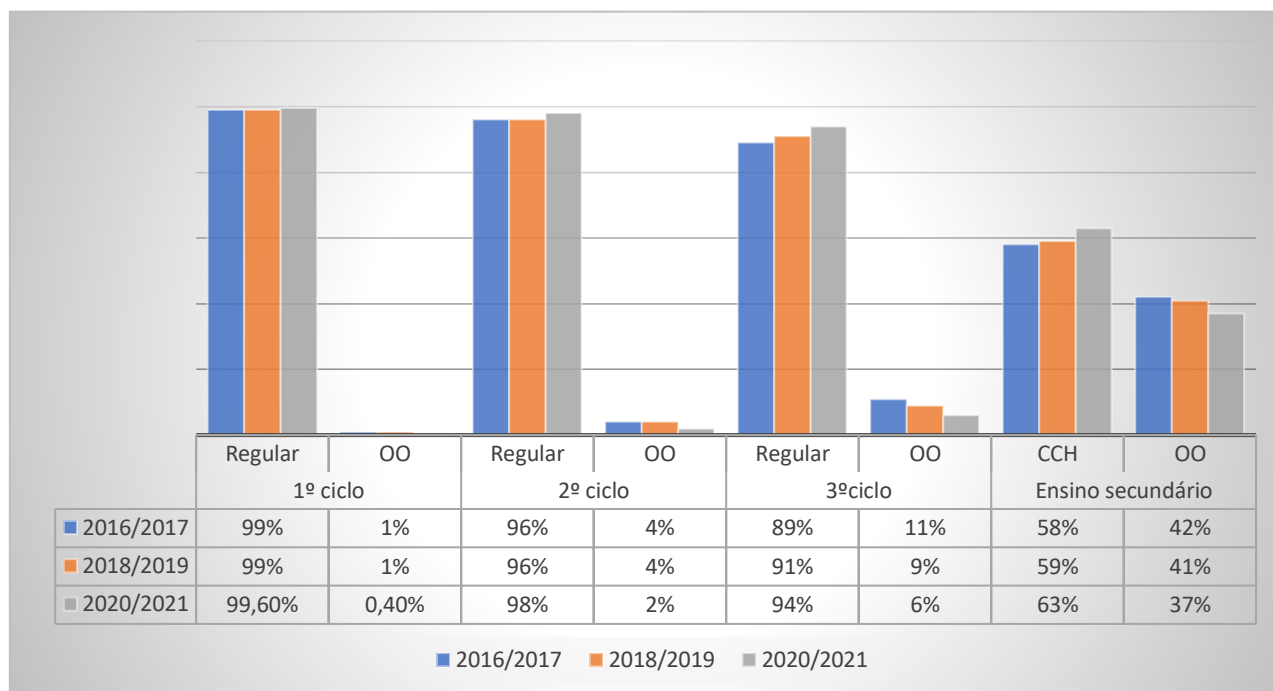
Figura 2. Distribuição por nível de ensino, do n.º total de alunos das comunidades ciganas matriculados em escolas públicas do MEC, nos anos letivos de 2016/2017, 2018/2019 e 2020/2021 (em %).



Fonte: PECC (DGEEC, 2018b); PECC (DGEEC, 2020b); PECC (DGEEC, 2023).

No que diz respeito à Modalidade de Ensino, no Ensino Básico, praticamente todos os alunos estão matriculados no Ensino Regular. No Ensino Secundário, os dados de 2020/2021 revelam que 63% estão matriculados em Cursos Científico-Humanísticos e 37% noutras Ofertas (Figura 3).

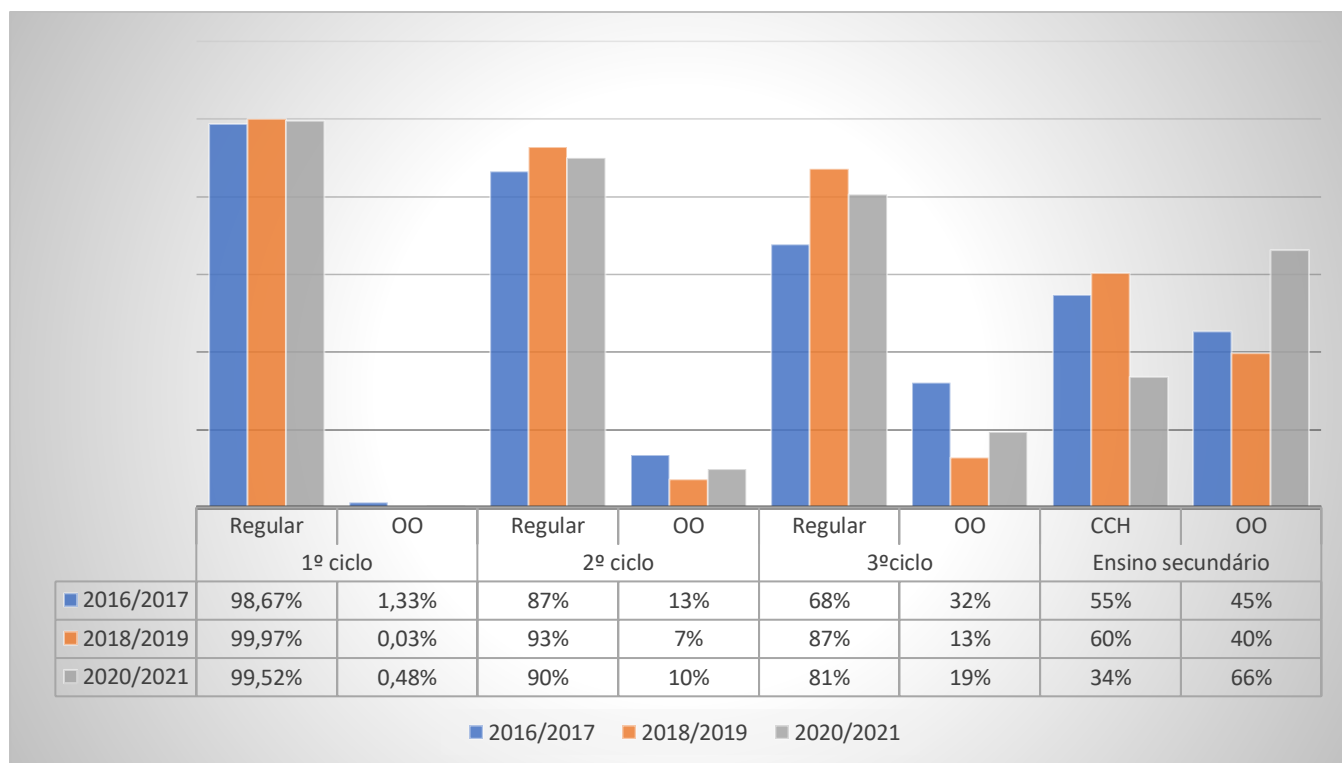
Figura 3. Nº total de alunos matriculados em escolas públicas do MEC, por nível e modalidade de ensino, nos anos letivos de 2016/2017, 2018/2019 e 2020/2021 (em %).



Fonte: PA (DGEEC,2018a); PA (DGEEC, 2020a); PA (DGEEC, 2022).

Nos alunos das comunidades ciganas, no 1.º ciclo a percentagem de alunos matriculados no Ensino Regular é idêntica, no entanto nos restantes ciclos é inferior (90% no 2.º ciclo e 81% no 3.º ciclo). No Ensino Secundário, a tendência é inversa: 34% estão matriculados em Cursos Científico-Humanísticos e 66% noutras Ofertas. Nos anos letivos de 2018/2019 e 2020/2021, verifica-se um crescimento nas opções por outras Ofertas além do Ensino Regular, demonstrando que cada vez mais há uma necessidade de enveredar por percursos alternativos dentro do sistema escolar (Figura 4).

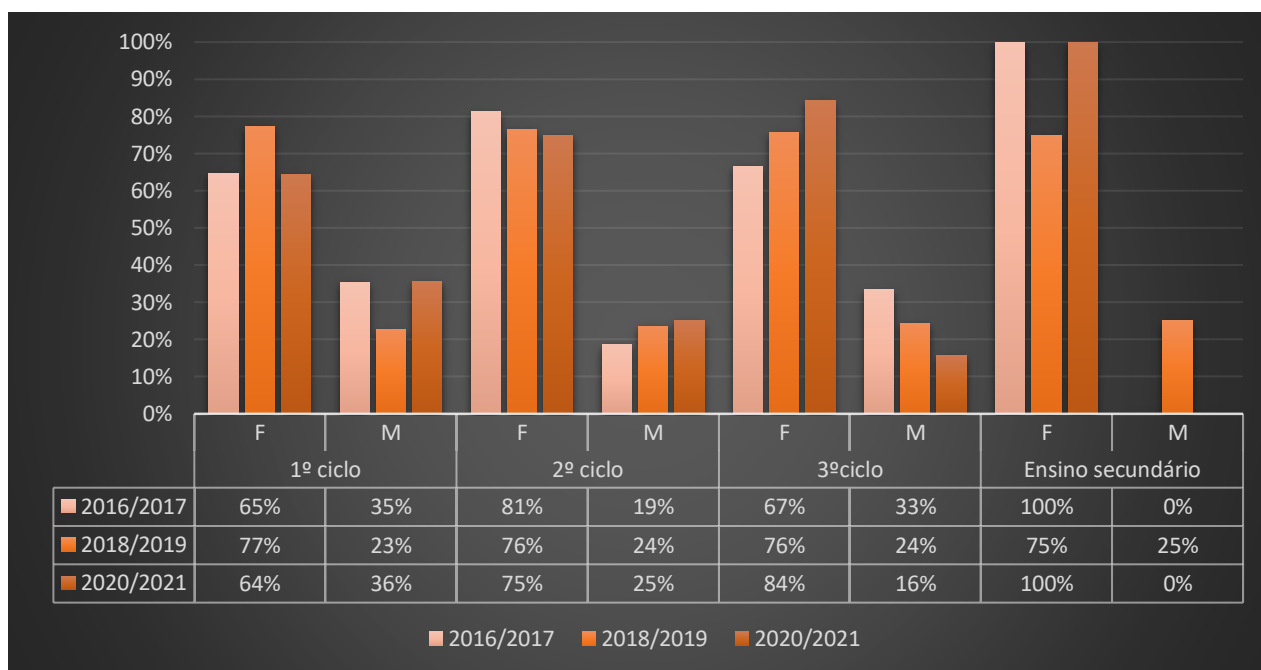
Figura 4. Nº total de alunos das comunidades ciganas, matriculados em escolas públicas do MEC, por nível e modalidade de ensino, nos anos letivos de 2016/2017, 2018/2019 e 2020/2021 (em %).



Fonte: PECC (DGEEC,2018b); PECC (DGEEC, 2020b); PECC (DGEEC, 2023).

Nos dados referentes ao Ensino Doméstico disponíveis nos PECC referente ao ano letivo de 2020/2021, verificam-se diferenças de género. No 1.º ciclo 64% dos alunos que frequentam esta modalidade de ensino são raparigas. No 2.º ciclo este valor sobe para 75%, no 3.º ciclo 84% e no ensino secundário 100%. Assim, a percentagem de raparigas a frequentar o ensino doméstico vai aumentando sempre que se muda de ciclo (Figura 5).

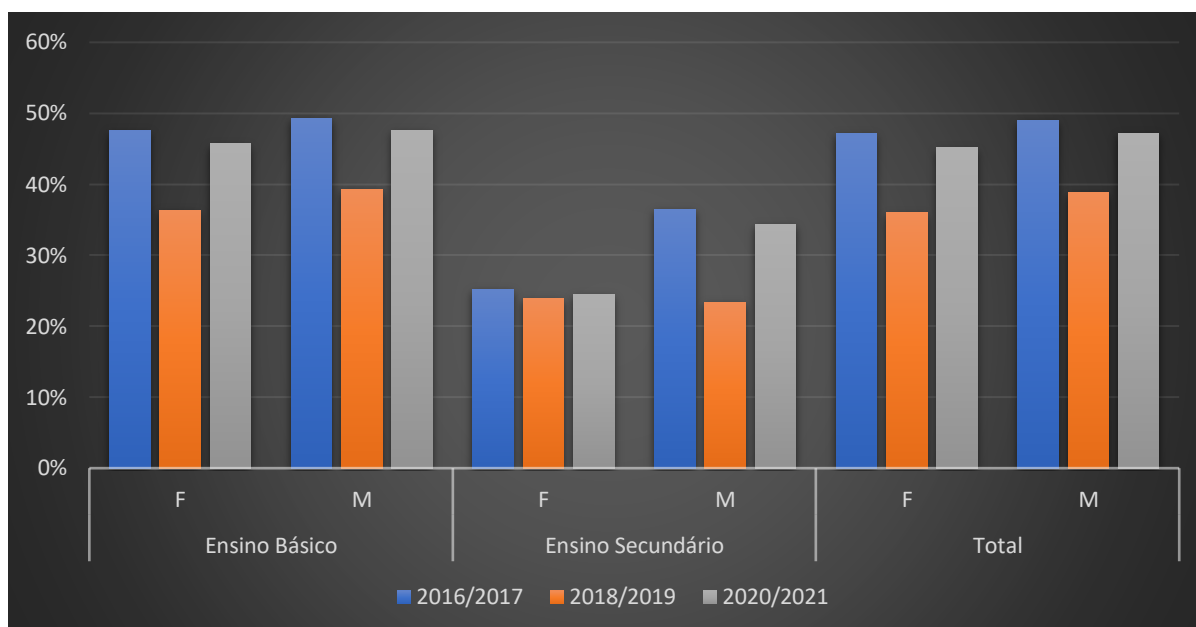
Figura 5. N° total de alunos das comunidades ciganas, matriculados em escolas públicas do MEC, a frequentar o ensino doméstico, por sexo e nível de ensino, nos anos letivos de 2016/2017, 2018/2019 e 2020/2021 (em %).



Fonte: PECC (DGEEC,2018b); PECC (DGEEC, 2020b); PECC (DGEEC, 2023).

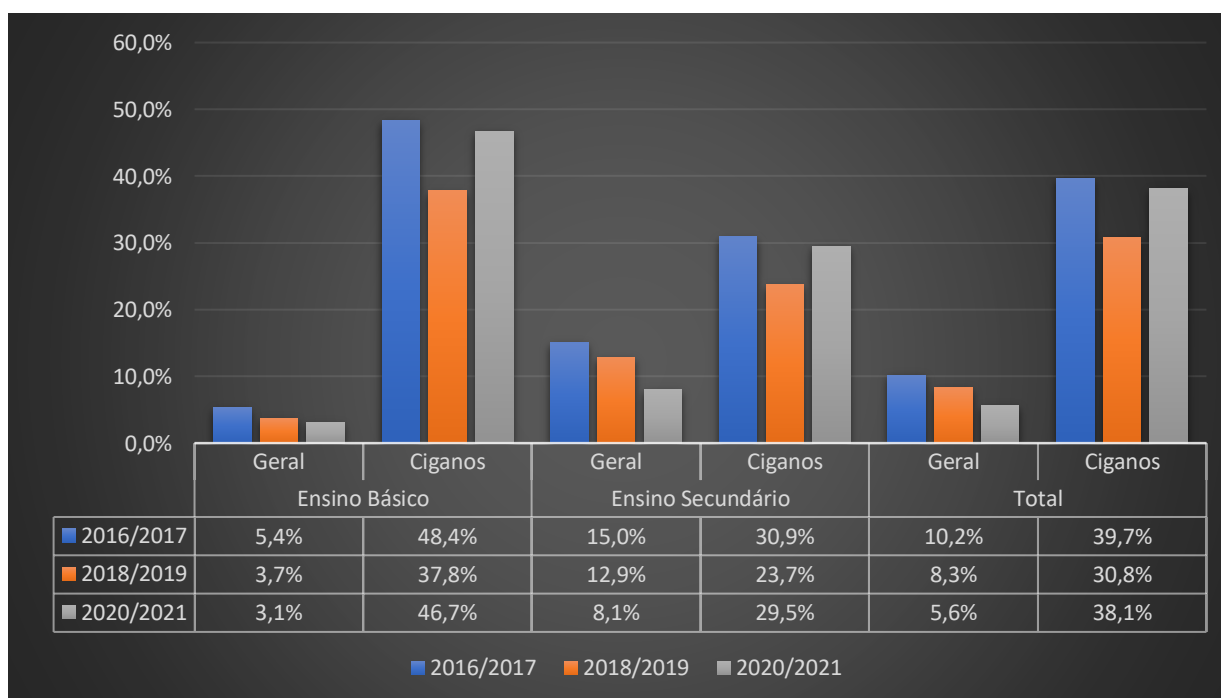
A taxa de retenção é um dos indicadores onde se observam maiores diferenças. Nos alunos das comunidades ciganas, além de ter aumentado de 2018/2019 para 2020/2021, em todos os níveis de ensino (Figura 6), ela é muito superior à taxa de retenção geral. Em 2020/2021 a taxa de retenção no ensino básico era de 3,1% contra 46,7% nos alunos das comunidades ciganas. No ensino secundário, 8,1% e 29,5%. Em termos gerais, a taxa de retenção situava-se nos 5,6% e nos 38,1% nos alunos das comunidades ciganas (Figura 7).

Figura 6. N.º total de alunos das comunidades ciganas, matriculados em escolas públicas do MEC, com retenção escolar, por sexo e nível de ensino, nos anos letivos de 2016/2017, 2018/2019 e 2020/2021 (em %).



Fonte: PECC (DGEEC,2018b); PECC (DGEEC, 2020b); PECC (DGEEC, 2023).

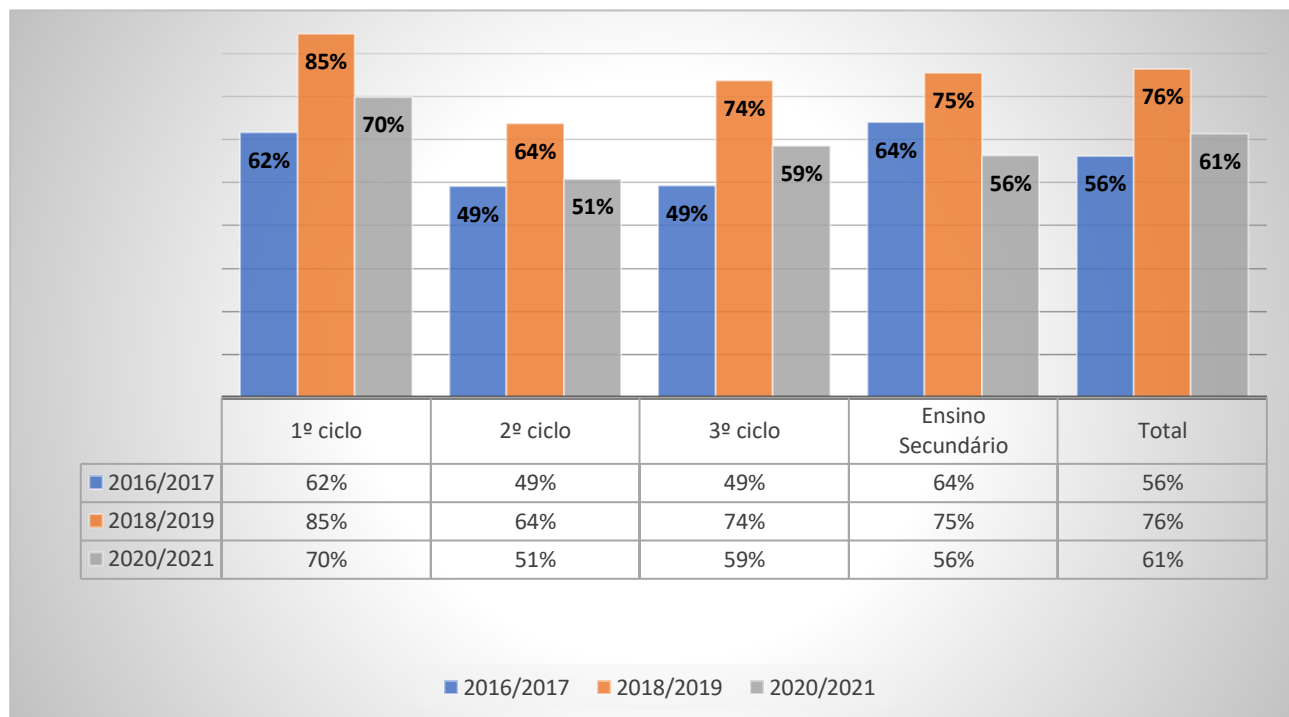
Figura 7. N.º total de alunos das comunidades ciganas e n.º total de alunos, matriculados em escolas públicas do MEC, com retenção escolar, por nível de ensino, nos anos letivos de 2016/2017, 2018/2019 e 2020/2021 (em %).



Fonte: PA (DGEEC, 2018a); PECC (DGEEC,2018b); PA (DGEEC, 2020a); PECC (DGEEC, 2020b); PA (DGEEC,2022); PECC (DGEEC, 2023).

O aproveitamento escolar nos alunos das comunidades ciganas tem vindo a baixar. Comparando os anos letivos de 2018/2019 e 2020/2021, na totalidade dos níveis de ensino baixou de 76% para 61% (Figura 8).

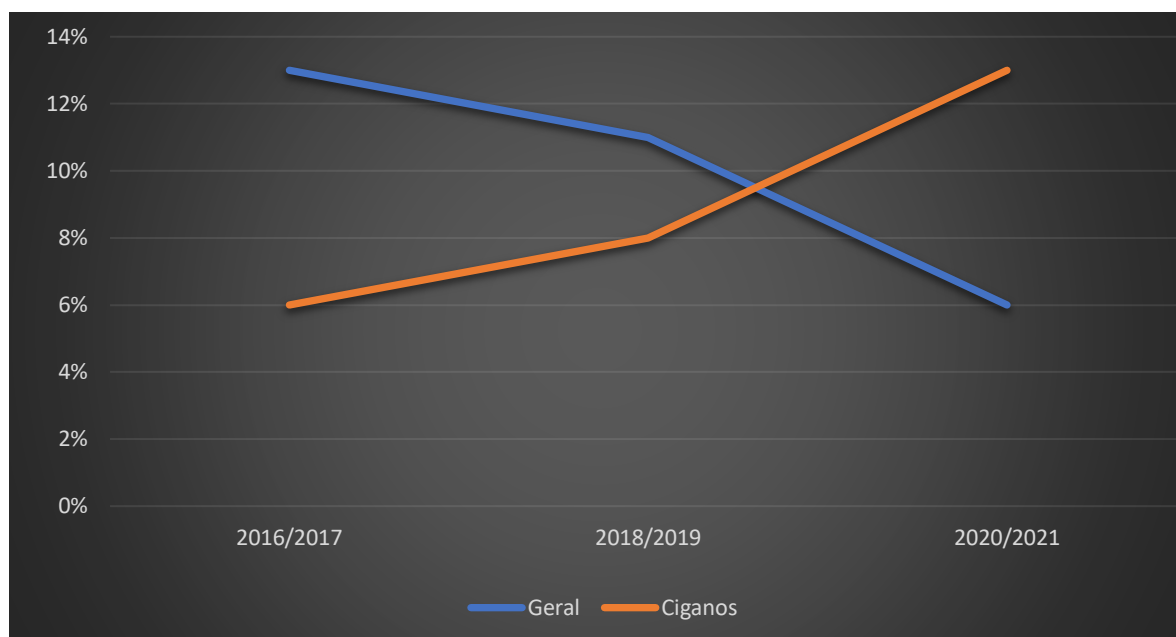
Figura 8. N.º total de alunos das comunidades ciganas e n.º total de alunos, matriculados em escolas públicas do MEC, com aproveitamento escolar, por nível de ensino, nos anos letivos de 2016/2017, 2018/2019 e 2020/2021 (em %).



Fonte: PECC (DGEEC,2018b); PECC (DGEEC, 2020b); PECC (DGEEC, 2023).

Por último, a taxa de abandono escolar mostra-nos uma tendência contrária à registada nos alunos de uma forma geral. Da análise aos PA, constata-se que esta tem vindo a diminuir (13% em 2016/2017 e 6% em 2020/2021), ao passo que nos alunos das comunidades ciganas a tendência é inversa, existindo um aumento: 6% em 2016/2017, 11% em 2018/2019 e 13% em 2020/2021 (Figura 9).

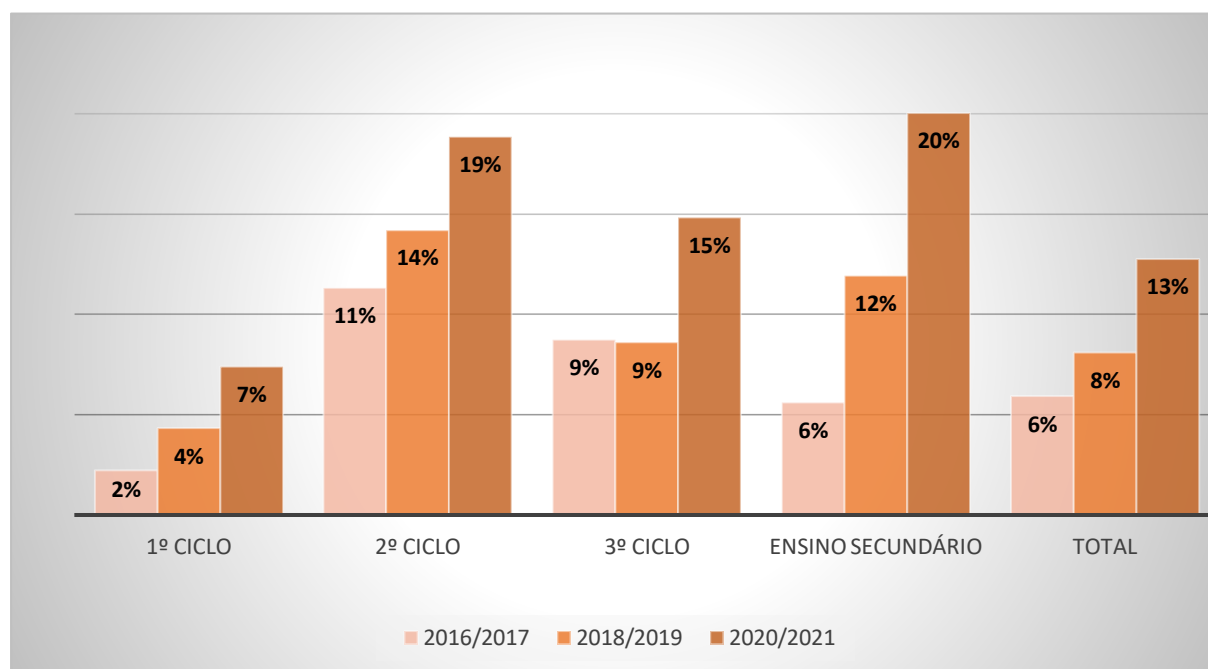
Figura 9. N.º total de alunos das comunidades ciganas e n.º total de alunos, matriculados em escolas públicas do MEC, com abandono escolar, nos anos letivos de 2016/2017, 2018/2019 e 2020/2021 (em %).



Fonte: PA (DGEEC, 2018a); PECC (DGEEC, 2018b); PA (DGEEC, 2020a); PECC (DGEEC, 2020b); PA (DGEEC, 2022); PECC (DGEEC, 2023).

O abandono escolar é mais evidente a partir do 2.º ciclo: 7% no 1.º ciclo, 19% no 2.º ciclo, 15% no 3.º ciclo e 20% no ensino secundário (Figura 10). Embora não se notem diferenças significativas por género, é de salientar que no 1.º ciclo são os rapazes que abandonam mais a escola (52,5%), mas no 2.º e 3.º ciclos, a tendência inverte-se e passam a ser as raparigas a registar valores ligeiramente superiores (2.º ciclo, 50,7% e 3.º ciclo 52,9%). No ensino secundário, os rapazes voltam a ter valores mais altos de abandono escolar (59,1%).

Figura 10. N° total de alunos das comunidades ciganas, matriculados em escolas públicas do MEC, com abandono escolar, por nível de ensino, nos anos letivos de 2016/2017, 2018/2019 e 2020/2021 (em %).



Fonte: PECC (DGEEC,2018b); PECC (DGEEC, 2020b); PECC (DGEEC, 2023).

Anexo 1 – Extratos dos Acórdãos Judiciais

A1. Decisão do Tribunal Judicial de Guimarães (Processo: TBGMR), de 28-09-2009

I. Relatório

O Ministério Público instaurou o presente processo judicial de promoção e protecção na defesa dos interesses da menor (...) alegando, em síntese, que a menor deixou de comparecer às aulas desde o início do ano lectivo de 2008/2009, não obstante estar matriculada no 5.º ano de escolaridade, o que se deverá à oposição do seu pai, que alega que a frequência da escola é incompatível com as tradições da cultura cigana (etnia à qual pertencem a menor e a sua família). Não tendo sido possível obter o consentimento dos progenitores para a intervenção da *Comissão de Protecção de Crianças e Jovens* de Guimarães, torna-se necessária a intervenção judicial.

(...)

Os factos provados com interesse para a decisão da causa são os seguintes:

- A) nasceu em de 1997, em , e está registada como sendo filha de e de ;
- B) A menor vive com os seus pais e com os avós maternos (todos de etnia cigana) numa casa de habitação social sita na Rua , freguesia de , Guimarães;
- C) A casa está arrendada aos avós maternos da menor e é uma residência *duplex*, tipo T4, composta por quatro quartos (um deles aproveitado para arrumos e quarto de passar a ferro), cozinha, sala comum e duas casas-de-banho;
- D) A cozinha apresenta os electrodomésticos mínimos e essenciais e os restantes aposentos têm o mobiliário necessário, apresentando-se a casa limpa e organizada;
- E) O avô materno da menor tem 72 anos de idade, é analfabeto, está reformado, já sofreu quatro acidentes vasculares-cerebrais e tem uma perna amputada devido à má circulação e diabetes;
- F) A avó materna da menor tem 67 anos de idade, é analfabeta, está reformada e é diabética e hipertensa;
- G) Os pais da menor são casados segundo os costumes ciganos e além da menor tiveram dois outros filhos (e), já casados e autónomos;
- H) A família alargada da menor distribui-se por Lamego, Viseu e Valença;
- I) Os pais da menor vieram residir para Guimarães em resultado dos desacatos entre famílias que levaram à prisão do pai;
- J) O pai da menor está preso por homicídio há 11 anos, declarando faltar-lhe cumprir cerca de um ano e seis meses de pena;
- K) É tido como uma pessoa que preza e segue as tradições da comunidade cigana, tendo bom comportamento na prisão e estando a trabalhar;
- L) O agregado familiar apresenta rendimentos mensais fixos na ordem dos 633,96€ (seiscentos e trinta e três euros e noventa e seis cêntimos), sendo 249,59€ da pensão e Complemento Solidário para Idosos da avó materna, 341,92€ da pensão e Complemento Solidário para Idosos do avô materno e 42,45€ de abono de família;
- M) As despesas mensais fixas do agregado familiar são no valor aproximado de 142,95€ (cento e quarenta e dois euros e noventa e cinco cêntimos), sendo 20,71€ de renda de casa e 122,24€ para água, luz e gás;
- N) A menor está prometida em casamento a um primo de Lamego, de 13 anos de idade, que não frequenta a escola e ajuda os pais na venda de produtos nas feiras;
- O) A menor é bem comportada e ajuda nas lides domésticas;
- P) Passa os dias a ajudar a mãe nas lides domésticas ou a tomar conta de um sobrinho de 1 ano de idade e a ver televisão, jogar computador ou brincar com outras crianças, no seu bairro;
- Q) A menor recebe no seu agregado familiar o afecto e cuidados necessários ao seu bem-estar e desenvolvimento;
- R) A progenitora da menor revela condições e competências para acompanhar e orientar a filha;
- S) A menor concluiu o 4.º ano de escolaridade, tendo sempre sido boa aluna e sempre bem comportada, nunca tendo tido nenhum problema a nível escolar;
- T) A menor esteve matriculada no 5.º ano da *EB* , em , mas não chegou a frequentar as aulas;
- U) A directora de turma conseguiu contactar telefonicamente a mãe da menor, que garantiu que ela iria às aulas no dia seguinte, o que não aconteceu;
- V) Após aquele primeiro contacto, a directora de turma fez várias outras tentativas (por via postal e telefónica), mas nunca mais conseguiu contactar com os progenitores da menor;

W) Segundo a tradição da comunidade cigana, as meninas após atingirem a puberdade não podem frequentar a escola, por receio que isso possa levar a que se envolvam afectivamente com rapazes que não sejam ciganos;

X) Todas as mulheres da família da menor só frequentaram a escola até à puberdade;

Y) A tradição vinda de referir não se aplica aos meninos ciganos, que são livres de frequentar a escola;

Z) Caso a menor fosse obrigada a frequentar a escola, ela e os seus pais poderiam vir a ser ostracizados pela restante família, que cortaria totalmente o convívio e os laços afectivos com eles;

AA) O pai da menor opõe-se a que ela frequente a escola, por tal ir contra a tradição vinda de referir;

BB) A menor afirma não gostar da escola, mas ao mesmo tempo diz gostar muito de desenhar (actividade que aprendeu com o pai) e que tinha o sonho de ser estilista;

CC) Diz saber que para ser estilista teria de frequentar a escola, mas que face à tradição acima referida não o pretende fazer, mesmo sabendo que isso a impedirá de concretizar o seu sonho;

DD) Afirma não querer ser mãe e quando questionada sobre como perspectiva o seu futuro, afirma que irá ajudar o seu marido nas feiras ou ficará a cuidar da casa.

(...)

O aproveitamento escolar da menor até ao 4.º ano e o seu comportamento na escola deram-se como provados a partir do depoimento da Dra. , que além de ser membro da *Comissão de Protecção de Crianças e Jovens* é também professora no agrupamento escolar que a menor frequentou, por isso tendo prestado quanto a tais pontos um depoimento circunstanciado e revelador de conhecimento directo dos factos relatados.

A situação de abandono escolar a partir do 5.º ano e as tentativas de contacto encetadas deram-se como provadas com base no depoimento da Dra. (directora da turma em que a menor deveria ter estado integrada no 5.º ano), que narrou esses factos de modo aparentemente isento e coerente, e no documento junto de fls. 37 a 41.

Sobre a tradição da comunidade cigana de não permitir que as meninas frequentem a escola a partir de determinada idade e as eventuais consequências do desrespeito dessa tradição, o tribunal conjugou as declarações da menor e dos seus pais (unânicos quanto a esse ponto) com o que já constava do relatório social de fls. 75 e ss..

A atitude da menor face à escola, o seu desejo de ser estilista e as suas perspectivas de futuro deram-se como provadas a partir das suas declarações, que pareceram a todos os títulos sinceras e credíveis nessa matéria.

III. Fundamentação de Direito

(...)

Face aos factos que acima foram dados como provados, nenhuma dúvida pode restar de que a menor, de doze anos de idade (abrangida pela LPCJP, nos termos da alínea a) do seu art.º 5.º) está numa situação de perigo nos termos definidos pela LPCJP. Os seus pais opõem-se a que frequente a escola, o que sem dúvida alguma põe em perigo a sua formação e educação, assim fazendo cair a situação no citado art.º 3.º, n.º 1 da LPCJP.

(...)

Evidentemente que não se podem descurar as tradições da comunidade cigana, nem muito menos as consequências negativas que o desrespeito de tais tradições pode acarretar para a menor e para os seus pais, e que estão elencados na alínea Z) dos factos provados. No entanto, a menor e os seus pais, como todos os outros cidadãos portugueses, estão sujeitos ao cumprimento da lei que, como se disse, impõe a frequência da escola às crianças e jovens entre os 6 e os 18 anos de idade.

A tradição em causa choca frontalmente com os objectivos acima transcritos que foram definidos pelo legislador para o sistema de ensino básico. Como decorre claramente desses objectivos, o sistema de ensino básico visa proporcionar a todos os portugueses uma formação comum, independentemente das suas etnias, raças ou credos, o que é uma condição essencial para a coesão da sociedade. Em sociedades multiculturais como são cada vez mais as contemporâneas, o sistema de ensino desempenha um papel fundamental na criação de bases mínimas de entendimento entre os cidadãos, que permitam o desenvolvimento harmonioso. Note-se que o objectivo do ensino não é a uniformização de culturas, nem a eliminação da identidade das diferentes etnias ou raças que compõem a sociedade – é, isso sim, o estabelecimento de uma base comum de entendimento entre todos os grupos sociais, mantendo cada um a diversidade que enriquece a sociedade e lhe proporciona melhores condições de desenvolvimento. A lei da escolaridade obrigatória não é, pois, apenas uma lei de protecção das crianças e jovens em idade escolar. É também, e acima de tudo, uma lei essencial para a concretização do modelo de sociedade desenhado pelo legislador.

(...)

Ora, a tradição da comunidade cigana de não permitir a frequência da escola às meninas que atinjam a puberdade impede não só que aquele objectivo seja alcançado, mas também é negativa para a

própria comunidade cigana, pois constitui um claro e evidente entrave à sua plena integração no tecido social.

A *Subcomissão para a Igualdade de Oportunidades e Família da Comissão Parlamentar de Ética, Sociedade e Cultura*, num relatório apresentado em 17/03/2009 (*“Relatório das audições efectuadas sobre Portugueses Ciganos no âmbito do Ano Europeu para o Diálogo Intercultural”*), alertou para o facto de que *“frequentemente os tribunais aceitam o incumprimento da escolaridade obrigatória por parte das crianças ciganas, por respeito à cultura cigana, e (...) nem sempre as comissões de protecção de crianças e jovens sinalizam as situações de abandono escolar destas crianças. Mas as regras são para todos: o abandono escolar tem sempre que ser denunciado e objecto da intervenção necessária adequada, caso contrário quase que representa o reconhecimento de que se pode abandonar. A exigência que impõe a aceitação da diferença quanto à identidade, tem que velar também pelo cumprimento da igualdade”* (págs. 26 e 27).

Nesse mesmo relatório, referindo-se ao caso concreto das meninas ciganas, diz-se ainda que *“a educação das mulheres é fundamental: como direito pessoal, como factor determinante da educação das crianças e do desenvolvimento da comunidade”* (pág. 27).

Mais se diga que o que se apurou quanto à diferença de tratamento entre rapazes e raparigas no que toca à possibilidade de frequência do ensino (alínea Y dos factos provados) é também violador de valores fundamentais da sociedade portuguesa. O art.º 13.º, n.º 1 da Constituição da República Portuguesa proíbe a discriminação em razão do sexo. Ora, ao permitir que apenas os indivíduos do sexo masculino possam frequentar a escola, a tradição em apreço viola frontalmente essa disposição constitucional. Citando mais uma vez o Relatório acima mencionado, na parte em que se refere aos problemas de igualdade de género na comunidade cigana, *“o isolamento das mulheres face aos saberes formais e não formais da comunidade não cigana, o abandono prematuro da escola, a dificuldade na frequência de formação profissional ou de acesso ao mercado de trabalho, tornam a mulher refém de dominações ancestrais, de conhecimentos e hábitos que não favorecem nem a sua plena participação na sociedade, nem a fruição dos seus direitos, nem a promoção do desenvolvimento dos seus filhos”* (pág. 50).

Obviamente que não se pode esquecer que deve haver um esforço de parte a parte para que as tradições da comunidade cigana possam compatibilizar-se com as leis gerais da República. O esforço de integração não pode nem deve caber apenas à comunidade cigana, antes devendo o Estado adoptar as medidas necessárias para que o cumprimento dos objectivos do ensino obrigatório se possa adequar aos costumes e tradições daquela comunidade. Nesse sentido apontam as propostas adiantadas no Relatório acima referido da *Subcomissão para a Igualdade de Oportunidades e Família da Comissão Parlamentar de Ética, Sociedade e Cultura*: turmas só para meninas; escolas só de meninos ciganos; escolas só para meninas; presença de mediadores, responsáveis neste caso pelas meninas; as meninas com as mães na alfabetização recorrente; primeiro ciclo em co-educação, sendo separadas depois em turmas só de meninas; as mães presentes na escola, durante os recreios; escola virtual ou escola móvel; escolaridade básica, como se fosse recorrente, para poder estar com os pais/mães (pág. 27).

(...)

Tendo em conta o bom ambiente familiar da menor, a medida mais adequada no caso é a de apoio junto dos pais, prevista nos arts. 35.º, n.º 1, alínea a) e 39.º, com acompanhamento social da menor junto deste agregado familiar, de modo a garantir que a menor volta a frequentar a escola.

(...)

A2. Acórdão do Tribunal da Relação de Évora (Processo:1674/18.1T8TMR.E1), de 09-09-2021

Sumário:

I- Perante os problemas de assiduidade dos alunos de etnia cigana, o que se deve promover, para os mitigar, é o reforço das relações entre a escola e a família o que se consegue sobretudo com a existência de mediadores nas escolas tendo em vista a sensibilização e envolvimento desta comunidade na aprendizagem dos seus educandos.

(...)

IV- É iníqua e desproporcionada uma medida de acolhimento residencial aplicada aos menores de etnia cigana, de 11 e 14 anos de idade, pela única razão de revelarem problemas de assiduidade escolar. (sumário da relatora)

(...)

O Ministério Público instaurou, em 31 de outubro de 2018, processo de promoção e proteção em relação às crianças (...) Foram aplicadas, mediante homologação de acordo de promoção e proteção (...). Subsequentemente foi proferida decisão pelo Tribunal Colegial que culminou com o seguinte dispositivo:

“Pelo exposto, este Tribunal Colegial decide:

a) Aplicar aos menores R... e M... a medida de promoção e proteção de acolhimento residencial, em casa de acolhimento única para ambos

(...)

2. É desta decisão que recorrem os menores, formulando na sua apelação as seguintes conclusões:

(...)

B) O tribunal recorrido considerou existir uma situação de perigo para estes menores devido ao seu absentismo escolar reiterado, à sua completa ausência de aproveitamento repetido, à sua não apetência pela formação e educação e desconsideração destas, à ausência de regras adequadas parentais para cumprirem os deveres escolares e à incapacidade parental em alterar positivamente o rumo de vida dos filhos e em proporcionar-lhes um conjunto de regras que lhes permitam interiorizar a necessidade de modificarem as suas condutas atinentes ao percurso escolar em ordem a cumprirem a sua necessidade de educação e formação.

(...)

G) Ora, os menores aqui em causa são crianças que estão bem integradas na escola, na comunidade e na sua família; residem com os seus pais que são figuras cuidadoras e protetoras; são crianças que se apresentam bem cuidados, nutridos, educados e cumpridores das regras da vida em comunidade, sendo bem vistos pela comunidade em geral e em relação às quais não existe qualquer sinalização por delinquência ou comportamentos desviantes.

H) Porém, estas crianças têm uma particularidade que é o facto de serem de etnia cigana, facto que não podemos ignorar e que é determinante na vida e no modo de pensar destas crianças e da comunidade em que estão inseridos.

I) A comunidade cigana tem valores e convicções próprias que diferem da comunidade em geral, mas que devem ser especialmente consideradas neste caso concreto.

J) Estas crianças integram um agregado familiar de etnia cigana que segue as regras, tradições e princípios culturais próprios desta comunidade, a qual desvaloriza a frequência da escola e, por isso, não é um hábito enraizado nesta comunidade, o que se deve em grande parte à história de perseguição e exclusão da comunidade cigana.

K) Utilizando as palavras de MA..., Minorias – que escolaridade? A escolarização de crianças e jovens ciganos: entre a inclusão-excludente e a integração subordinada, in Intervenção em sede de promoção e proteção de crianças e jovens, CEJ, janeiro 2015, pp. 65 ss, citando BOURDIEU & CHAMPAGNE (1999), “Estas crianças e jovens constituem-se no que Bourdieu & Champagne (1999) designaram de “excluídos do interior” (aqueles que, encontrando-se dentro da escola, estão efectivamente excluídos do acesso ao conhecimento que confere poder e prestígio na sociedade, sendo que, dentro desta exclusão, é possível construir-se uma gradação onde os ciganos aparecem no nível mais baixo e profundo dessa exclusão, transformando-se a escola num lugar de inclusões-excludentes e de integrações subordinadas onde a preocupação reside na tentativa de normalização destas crianças e jovens com vista a uma integração harmoniosa na sociedade maioritária”. Mas, esta tentativa de “normalização” destas crianças e jovens, ao impor-lhes um comportamento padrão e uma cultura diferente da sua desrespeita o seu direito à diferença previsto no art. 3.º, alínea d) da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e o seu direito à sua identidade cultural.

L) Ainda assim, contrariando a tendência, o desincentivo e as tradições da comunidade cigana, estas crianças têm sido matriculadas na escola em todos os anos letivos e, embora sem grande aproveitamento, vão frequentando a escola e adquirindo alguns conhecimentos, verificando-se um esforço por parte dos menores e dos progenitores por manterem a frequência da escola.

M) Verifica-se, assim, neste caso concreto, um confronto de diversos direitos:- o direito à educação previsto nos arts. 73.º e 74.º da CRP e no art. 2.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro que no seu art. 7.º impõe a escolaridade mínima obrigatória com o objetivo de assegurar o exercício do direito à educação na base da igualdade de oportunidades; o direito dos pais à educação e à manutenção dos filhos (art. 36.º, n.º 5 da CRP); o direito à identidade da criança previsto no art. 8.º da Convenção sobre os direitos da criança; o direito a não ser separado dos seus pais contra a vontade destes previsto no art. 9.º da Convenção sobre os direitos da criança; o direito da criança à liberdade de pensamento, consciência e de religião previsto no art. 14.º da Convenção sobre os direitos da criança e o direito a não ser privada do direito de, conjuntamente com os membros do seu grupo, ter a sua própria vida cultural.

N) Pelo que, atendendo ao caso concreto destas crianças, podemos concluir que a sua situação não está relacionada com quaisquer fatores de risco, mas antes com a diversidade de valores que é própria

da origem do seu agregado familiar e da comunidade onde estão integrados e cujas tradições seguem. Estão antes em causa, essencialmente, razões culturais que não configuram uma situação de risco.
(...)

Z) Pois, ao serem arrancadas do seu seio familiar estar-se-á a provocar o desenraizamento destas crianças das suas referências e a sua estabilidade emocional ficará gravemente afetada, ainda para mais tratando-se de crianças inseridas numa comunidade cigana muito afeta às suas tradições e que tanto valoriza as relações familiares.

(...)

É o seguinte o teor da decisão de facto (...)

1ª Aplicar à menor M..., nascida a 07-09-2010, filha de V... e F..., e ao menor R..., nascido a 11-10-2007 e V..., nascida a 18-12-2003, filhos de V... e Ru... a medida de apoio junto da mãe, com duração até 22 de Abril de 2019.

2ª A menor V... compromete-se a:

a) Frequentar a escola com assiduidade, pontualidade e a desenvolver as ações necessárias com vista a obtenção de aproveitamento escolar, nomeadamente estudando e realizando os trabalhos de execução no domicílio;

b) Respeitar todas as regras vigentes na escola;

c) Cumprir as orientações que lhe sejam transmitidas pela sua mãe;

d) Acatar e cumprir todas orientações que lhe sejam transmitidas pelos serviços técnicos que acompanharão a execução desta medida de promoção e proteção, desde que estas se insiram exclusivamente na satisfação dos objetivos visados com a aplicação e execução desta medida.

3ª A mãe dos menores compromete-se a: (...)

b) Garantir que os seus filhos, M..., V... e R... frequentem assídua e pontualmente a escola e realizem as ações necessárias tendentes à obtenção de aproveitamento escolar;

c) Garantir que os seus filhos cumprem as regras vigentes no respetivo estabelecimento de ensino;

(...)

9. No ano letivo de 2020/2021 a M... esteve matriculada no 1º ano de escolaridade na Escola Básica do ..., no Entroncamento, tendo registado 62 faltas justificadas e 10 injustificadas.

10. No ano letivo de 2020/2021 o R... esteve matriculado no 1º ano de escolaridade na Escola Básica do ..., no Entroncamento, tendo registado 102 faltas justificadas e 152 faltas injustificadas.

11. V... e R... consideram justificadas as faltas escolares da M... e do R..., nomeadamente por a progenitora padecer de doença e ter estado internada, o país viver uma situação de pandemia e haver riscos para a saúde na frequência escolar e o agregado familiar ter estado durante cerca de quatro meses, em data não apurada, a residir em Santarém, por razões de conflito familiar, considerando que cada filho não terá mais de uma dezena de faltas injustificadas.

12. R... apresenta-se sempre em estado de cansaço e sonolência quando frequenta as aulas.

13. R... tem falta de interesse em cumprir os seus deveres escolares e nunca se revela empenhado em cumpri-los.

14. M... tem falta de interesse e de empenho nas atividades escolares.

15. Ambos têm apoio diferenciado em contexto educativo, que não é contínuo nem profícuo por apresentarem assiduidade e pontualidade irregulares.

16. R... e M... apresentam boa interação com os pares, professores e pessoal não docente.

17. V... tem sido sempre a encarregada de educação do R... e da M... e, no período da pandemia de Covid-19, foi regular a sua deslocação à escola para levantar fichas escolares para os filhos.

18. R... e M... ficaram retidos nos anos letivos anteriores por número excessivo de faltas às aulas.

19. No ano letivo de 2020/2021 o R... fica retido, apesar de lhe ter sido proposto plano de recuperação a realizar em dois dias, tendo comparecido apenas no primeiro desses dias.

20. No ano letivo de 2020/2021 a M... transita de ano de escolaridade, por, não obstante o número de faltas às aulas, ter realizado com êxito plano de recuperação proposto pela escola realizado em dois dias.

21. O Rui tem mais dificuldades de aprendizagem do que a M....

22. Os pais do R... e da M... não valorizam a frequência escolar por parte destes.

23. A M... apresenta uma grande pediculose, do que a escola deu conhecimento à mãe por escrito, solicitando maior vigilância e resolução do problema, mas, por isto não ter sido realizado, a escola efetuou contacto presencial com a mãe com vista à resolução do problema, problema que persiste.

24. O R... não apresenta pediculose.

25. Os contactos telefónicos com a encarregada de educação não são viáveis devido à frequente alteração de número telefónico sem aviso prévio à escola, pese embora a mesma tenha fornecido um contacto telefónico à escola.

26. Pelo R... é entregue aos pais abono de família no valor mensal de € 50,57.

27. Pela M... é entregue aos pais abono de família no valor mensal de € 50,57.

28. A sua progenitora auferе mensalmente a quantia de €286,72 a título de pensão de invalidez.

29. A progenitora não trabalha.³

0. O progenitor não tem trabalho certo e atualmente dedica-se à tentativa de venda de automóveis usados, auferindo, quando os consegue vender, valor pecuniário de montante não apurado.

31. A mãe do R... e da M... foi sujeita a internamento hospitalar nos períodos de 5 a 6 de setembro de 2018, 24 de outubro a 7 de novembro de 2018 e de 3 a 11 de dezembro de 2019.

32. Todos os membros do agregado familiar da M... e do R... sentem-se integrados na etnia cigana e mantêm rotinas quotidianas inalteradas.

33. Nenhum dos pais de ambas as crianças tem conhecimento mínimo do conteúdo dos deveres escolares de cada uma, nem sabia do número de faltas de cada uma das crianças.

34. V... não sabe escrever, lê com dificuldade e frequentou o 1º ano de escolaridade.

35. Ru... tem o 9º ano de escolaridade.

36. Ru... não acompanha os deveres escolares do R... e da M... e não teve iniciativa de solicitar informações escolares às respetivas professoras.

37. Ru... e V... não consideram o absentismo escolar do R... e da M... como sendo um problema para estes.

38. V... muda de número de telemóvel e não atualiza o seu contacto telefónico junto da escola frequentada pelos referidos filhos, o que impediu o estabelecimento de comunicação mais rápida entre a escola e a progenitora.

39. Nem V..., nem os pais do R... e da M... compreendem a importância de lhes imporem regras de conduta adequadas ao cumprimento integral dos deveres escolares e atuam legitimando junto dessas crianças o respetivo absentismo escolar, nem compreendem o prejuízo que dessa não imposição decorre para estas, nomeadamente ao nível da aquisição de competências educacionais, formativas e sociais.

40. Nenhum dos progenitores das referidas crianças é capaz de definir e impor regras para esse efeito, nomeadamente não cria rotina para que, em casa, os filhos realizem os trabalhos escolares de realização no domicílio ou estudem e compareçam na escola com assiduidade e pontualidade.

41. Nenhum dos pais do R... e da M... é capaz de modificar a conduta destes em relação aos deveres escolares.

42. Nenhum familiar da M... e do R... é capaz de modificar a conduta destes em relação aos deveres escolares.

43. R... quer continuar a residir com os seus pais e opõe-se a ser acolhido em casa de acolhimento residencial, ficando o mesmo e a M... tristes com essa possibilidade.

44. Existe relação afetiva mútua entre os pais e os indicados filhos, bem como entre a M... e o R..., bem como entre os dois irmãos.

45. A M... e o pai mantêm, várias vezes, visitas entre si, mas aquela é somente educada pela mãe e por Ru..., o qual a considera como se fosse sua filha.

46. Ru... tem antecedentes criminais, tendo sido condenado por praticar crimes de violação de domicílio, furto simples e qualificado, tentado e consumado, injúria agravada, resistência e coação sobre funcionário, roubo e sequestro, e já cumpriu prisão, que cessou em 2020.

47. V... tem antecedentes criminais, tendo sido condenado por praticar vários crimes de furto simples.

48. F... tem antecedentes criminais, tendo sido condenado por praticar crimes de furto simples, detenção de arma proibida e ameaça agravada. (...) Nenhum outros factos se provaram com relevo para a boa decisão da causa que se não compaginam com a factualidade apurada, designadamente e no essencial que:

(i) R... e M... sempre realizaram as fichas escolares que lhes eram entregues;

(ii) O R... nunca teve apoio escolar adicional, apesar de a sua mãe isso ter solicitado na respetiva escola;

(iii) Quando o R... e a M... falta a aulas é sempre apresentada pela sua encarregada de educação uma justificação;

(iv) O R..., a M... e os seus pais esforçaram-se para cumprirem os deveres previstos nos apurados acordos de promoção e proteção.

(...)

São muitos os estudos publicados sobre os problemas de assiduidade dos alunos de etnia cigana e, de modo geral, o que se advoga para os mitigar é o reforço das relações entre a escola e a família o que se consegue sobretudo com a existência de mediadores nas escolas tendo em vista a sensibilização e envolvimento desta comunidade na aprendizagem dos seus educandos. A compreensão das raízes e das culturas familiares revela-se determinante antes de qualquer intervenção junto das crianças e jovens tendente a promover a sua educação,

(...)

Em suma: a decisão recorrida, por iníqua e desproporcionada, não se pode manter, devendo ser reprimada a anteriormente vigente (apoio junto dos pais) redefinindo-a com o incremento do envolvimento da escola dos menores em moldes a definir após auscultação da respectiva Direcção.

(...)

A3. Acórdão do Tribunal da Relação do Porto (Processo nº 1341/17.3T8MTS.P1), de 18-05-2017

Sumário:

I - As medidas de promoção e protecção apenas se aplicam a menores, quer sejam crianças, quer sejam jovens, cessando com a maioridade, a não ser que o jovem que atinge a maioridade e ao qual estivesse a ser aplicada uma medida, peça a sua continuação até atingir os 21 anos.

II - Ao menor que passou a ser equiparado a maior pela emancipação, sendo livre de gerir a sua pessoa, não pode ser aplicada medida de promoção e protecção.

O M.ºP.º instaurou processo de promoção e protecção e B..., nascida em 26.08.2000, alegando que a mesma, que frequentava o 7.º ano de escolaridade, casou civilmente em 19.10.2016. Todavia, apesar de emancipada pelo casamento, nos termos dos art.s 132.º e 133.º do CC, continua a ser “criança ou jovem”, para efeitos do art. 5.º-a) da LPCJP. Assim, encontra-se obrigada à escolaridade, por força dos art.s 1.º/1, 2.º e 6.º do DL 176/12, de 02.08, cabendo-lhe a responsabilidade pela matrícula, de acordo com o art. 8.º/1-b) do citado diploma. Todavia, após o casamento deixou de frequentar a escola. Vive uma situação de perigo para a sua educação, formação e desenvolvimento integral e harmonioso, tendo em vista tornar-se uma cidadã instruída, responsável e proactiva. Pediu a abertura da instrução, nos termos do art. 106.º da LPCJP, com vista à aplicação da medida de promoção e protecção adequada à remoção do perigo em causa.

Em 17.03.2017 foi proferido este despacho:

O Ministério Público intentou o presente processo de promoção e protecção relativamente à jovem B..., nascida a 26 de agosto de 2000, casada, residente na Rua ..., nº ..., Para o efeito alega, em síntese, que a jovem deixou de frequentar a escola e se encontra em abandono escolar sendo que a CPCJ não obteve o seu consentimento para intervenção.

Não obstante a sua emancipação pelo casamento civil que celebrou o Mº Pº entende que lhe continua a ser aplicável a LPCJP uma vez que a jovem tem apenas 16 anos de idade e está abrangida pela escolaridade obrigatória encontrando-se, devido ao abandono escolar, em situação de perigo para a sua educação, formação e desenvolvimento integral.

(...)

Assim, deixarão de estar abrangidos pela LPCJ os maiores de 16 anos emancipados pelo casamento nos termos da lei civil.(...)

Por todo o exposto e considerando-se que a LPCJP não tem aplicação relativamente a jovens emancipados, indefere-se liminarmente o requerimento inicial apresentado pelo Ministério Público determinando o arquivamento dos autos

(...)

Recorreu o M.ºP.º concluindo:

1. A Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo define, para efeitos da mesma, no seu art. 5.º-a), “criança ou jovem” como sendo *“a pessoa com menos de 18 anos ou pessoa com menos de 21 que solicite a continuação da intervenção iniciada antes de atingir os 18 anos”*.

(...)

7. a B... não deixou de ser uma jovem de 16 anos, continuando a integrar-se no conceito de “criança ou jovem”, nos termos em que o mesmos e encontra definido no art. 5.º-a) da LPCJP.

8. A B..., com 16 anos, está em idade de escolaridade obrigatória (art.s 1.º/1, 2.º e 6.º do DL 176/12, de 02.08), cabendo-lhe agora a ela própria, como aluna, mas porque emancipada, o dever e a responsabilidade pela sua matrícula (art. 8.º/1 do dito diploma).

9. Não obstante, encontra-se em situação de absentismo escolar. De acordo com a sinalização, a situação da jovem, a par do abandono escolar, apresenta outros factores de risco (que não foram especificados), que cumpre apurar.

10. Vive, pois, uma situação de perigo para a sua educação, formação e desenvolvimento integral e harmonioso, em ordem a torná-la uma cidadã instruída, responsável e proactiva.

(...)

16. Coloque-se a hipótese de a B... ser vítima de violência doméstica por parte do marido. Não está em perigo a sua segurança, a sua saúde e a sua integridade física/vida? A resposta só pode ser sim: a jovem está numa situação de perigo nos termos da al. b) do n.º 1 do art. 3.º da LPCJP.

(...)

A questão colocada consiste em dever aplicar-se à B..., apesar de emancipada pelo casamento, o regime das crianças e jovens.

IV.

Factos com relevo para a decisão:

1. B... nasceu no dia 26.08.2000.

2. B... casou civilmente com D... em 19.10.2016.

3. O Departamento de Educação, Acção Social, desporto e Cultura da C... comunicou à CPCJ, em 06.01.2017, que a B... havia abandonado a escola e que a família informara que tal acontecera por via do casamento.

4. A B... frequentava o 7.º ano de escolaridade.

5. Os progenitores declararam à CPCJ que a B..., por se encontrar casada, não podia regressar à escola, em conformidade com as tradições ciganas, a cuja étnica pertence.

(...)

Da conjugação destes preceitos podemos concluir que as medidas de promoção e protecção apenas se aplicam a menores, quer sejam crianças quer sejam jovens, cessando com a maioridade, a não ser que o jovem que atinge a maioridade e ao qual estivesse a ser aplicada uma medida, peça a sua continuação até atingir os 21 anos. No caso em análise, a B... tornou-se emancipada pelo casamento, sendo a pessoa emancipada equiparada a maior. Por isso, não se lhe aplicam as medidas de promoção e protecção previstas para os menores ou para os maiores entre os 18 e os 21 que peçam a sua continuação até esta idade. Na verdade, não estando pendente qualquer medida, não se coloca a possibilidade da sua continuação.

Relativamente a crianças ciganas, no sumário do acórdão da Relação de Lisboa de 20 de Março de 2012, processo n.º 783/11.2TBBRR.L1-1 (Afonso Henrique), pode ler-se:

I - A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças tutela direitos que no caso vertente são antagónicos e o mesmo acontece com a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo.

II - Entre a recusa dos progenitores relativamente à frequência da escola pela menor no contexto da sua organização cultural, e o interesse da mesma menor em cumprir (pelo menos) o período de escolaridade obrigatória deve prevalecer este último.

III - Para se conseguir o escopo pretendido há que realizar um trabalho pedagógico junto dos pais da menor, sendo a medida adequada para esse fim a prevista no art.º 35º n.º1 a) da LPCJP. Se atentarmos na “Exposição de motivos” que antecede a proposta de Lei n.º 265/VII, os tribunais de menores são competentes para decretar medidas relativamente a menores que se encontrem em situação de perigo para a sua segurança, saúde, formação moral e educação.

Todavia, tal situação não tem semelhança com a nossa, na medida em que se estava perante uma menor e os pais é que recusavam que ela frequentasse o ensino. No nosso caso, a menor deixou de o ser para efeitos legais, passando a ser equiparada a maior pela emancipação, pelo que, sendo livre de gerir a sua pessoa, não pode ser através de um processo de promoção e protecção que se lhe imporá a frequência da escola. Por outro lado, tendo os artigos que estabelecem a emancipação de menores pelo casamento cobertura constitucional, nenhuma norma desta natureza foi ofendida, nomeadamente os art.s 69.º e 70.º, que se reportam à infância e juventude, respectivamente.

Assim, considera-se que a decisão recorrida é acertada.

Pelo exposto, julga-se a apelação improcedente e confirma-se a decisão impugnada.

(...)

A4. Acórdão do Tribunal da Relação de Lisboa (Processo n.º 732/13.3TBVFX-A.L1), de 11-09-2014

Descritores: PROTECÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS

MEDIDAS DE PROTECÇÃO DE MENORES

(...)

Sumário:

I - A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças tutela direitos que no caso vertente são antagónicos e o mesmo acontece com a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo.

II - Entre a recusa dos progenitores relativamente à frequência da escola pela menor no contexto da sua organização cultural, e o interesse da mesma menor em cumprir (pelo menos) o período de escolaridade obrigatória deve prevalecer este último.

III - Para se conseguir o escopo pretendido há que realizar um trabalho pedagógico junto dos pais da menor, sendo a medida adequada para esse fim a prevista no artº35º nº1 a) da LPCJP.

(...)

A interpôs recurso da decisão que determinou a substituição da medida de apoio junto dos pais pela medida de acolhimento em instituição, pelo período de um ano, proferida em processo a correr termos pelo 1º Juízo do Tribunal de Família e Menores de Vila Franca de Xira, formulando as seguintes “CONCLUSÕES”:

(...)

2ª – Os menores são de etnia cigana e sempre viveram no seio desta etnia, aprendendo os usos e costumes próprios desta etnia e é uma violência dela serem retirados;

3ª – O absentismo escolar não pode ditar o seu afastamento do meio familiar e da progenitora, podendo causar nos menores um trauma que lhe ficará decerto para a vida;

4ª – Não se pode, sem mais impor regras e forma de vida, de uma comunidade para outra comunidade, quando esta tem usos e costumes diferentes e os jovens são criados e crescem segundo os usos e costumes dessa comunidade. E os menores em causa já não são crianças imberbes. São jovens que já vão à escola. Difícilmente poderão ser “formatados” para uma outra realidade e modo de vida diversos do seu;

5ª – A decisão recorrida, pretendendo proteger os jovens, viola os seus direitos de viver no seio da sua família e com a mãe, segundo os usos e costumes com que sempre viveram;

6ª – Os menores estão bem criados e são bem tratados e o problema do absentismo escolar pode ser combatido, tentando se a sua resolução, de outra forma sem necessidade de medidas drásticas de internamento dos menores, medida esta que nada vai resolver, pelo contrário, sendo uma medida que retira a liberdade aos menores e os priva do contacto com os pais, vai piorar os índices de agressividade e de revolta;

(...)

10ª - Foi violada a Lei de Promoção e de protecção de crianças e jovens em perigo, nomeadamente o seu artigo 4º, pois os menores Nelson, não estão nem nunca estiveram em situação de perigo;

11ª - Têm apenas um problema de absentismo escolar, que, infelizmente, é um problema igual a milhares de casos em Portugal, mas a fonte não é de qualquer falta de cuidado da mãe ou da família, trata-se do facto de serem de etnia cigana e serem mal vistos na escola, onde são rejeitados e olhados de lato por serem ciganos e onde são confrontados com usos e costumes diferentes dos seus e ali se não sentem bem por isso. E isso não pode ser imputado á mãe;

(...)

Factualidade:

(...)

5. Os menores comprometem-se a ser assíduos e pontuais à escola.

6. Os menores comprometem-se a ter aproveitamento escolar.

7. Os menores comprometem-se a respeitar os professores, os auxiliares de acção educativa e os colegas. (fls. 39 a 42);

2- Nas declarações prestadas em 18-06-2013, a progenitora A disse que O Nelson e o Adelino estão na escola e que o menor Nelson é que tem um pouco de dificuldades por ser surdo (fls.40/41);

3- Em 18-06-2013, o menor Nelson declarou que não ia à escola porque ia visitar o pai à cadeia ou às consultas de especialidade, o menor Adelino declarou que não ia à escola porque ficava muitas vezes a cuidar dos irmãos, e ambos declararam que agora estão a ir as aulas (fls. 41);

(...)

9.1 AVALIAÇÃO DA EXECUÇÃO DA MEDIDA

... os menores não se encontram a cumprir o Acordo de Promoção e Protecção, sendo justificado pela progenitora que os menores desde que o progenitor se encontra detido não se encontram motivados para frequentar a Escola.

9.2 HISTÓRIA FAMILIAR

Trata-se de uma família monoparental feminina de etnia cigana, com 8 filhos comuns.

9.3 AS NECESSIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA/JOVEM E AS COMPETÊNCIAS PARENTAIS

Esta ECJ solicitou informação à Escola EBI do Carregado sendo que a Professora Carla Costa referiu na informação que os alunos só estiveram presentes na escola na primeira semana de aulas e em alguns momentos pontuais. Quando estiveram presentes, não tinham conhecimento do seu horário

nem se faziam acompanhar de qualquer material escolar. Neste momento, a Encarregada da Educação, que nunca compareceu na escola, foi convocada para tomar conhecimento do excesso de faltas dos seus educandos mas não compareceu. Tendo em conta que sou Directora de Turma destes alunos pela primeira vez, e nunca antes tinha tido contacto com eles, não posso fornecer mais informações sobre os outros itens solicitados como higiene, saúde, agregado familiar, etc. ... pois o meu conhecimento sobre estes alunos é extremamente reduzido'.

10. PERSPECTIVA DOS INTERVENIENTES FACE À INTERVENÇÃO E EVOLUÇÃO DA SITUAÇÃO Perspectiva da Família

Aquando da entrevista nos serviços, a progenitora verbalizou que os filhos estavam a frequentar a escola, sendo que apenas faltavam para se deslocar às consultas ou para visitar o pai no Estabelecimento Prisional. Referiu que o Adelino se encontrava a frequentar a Terapia da fala na Escola. Mencionando que os filhos têm-se 'portado bem'. Mencionou que os filhos se encontram a frequentar o 6º ano de escolaridade ... (fls. 44 a 49);

5- Em 07-01-2014, a Escola informou que os alunos continuavam sem comparecer na escola bem como a encarregada da educação (fls. 51);

(..)

5. DADOS MAIS RELEVANTES

Após diligência nesse Douto Tribunal no dia 03/03/2014, foi solicitado informação escolar por esta Equipa a qual se solicitou à escola de referência dos menores dos autos.

...

A referida informação foi rececionada por esta Equipa no dia 08/05/2014, mencionando que '... desde o dia seis de março que os dois alunos começaram a vir à escola mas de forma muito pouco assídua e pontual. Às primeiras horas da manhã continuam a faltar sempre. Por vezes estão presentes às aulas das dez horas, mas chegando sempre atrasados e muitas vezes são os auxiliares de ação educativa que os levam às salas de aula. Chegam a não estar presentes na escola dias inteiros. É de salientar que quando estão presentes têm atitudes muito pouco corretas e agressivas para com os professores. Por exemplo já chegaram a dizer que estão na escola porque os obrigam, para não perderem o subsídio ... Como diretora de turma continuo sem ter qualquer contacto pessoal com os alunos (porque ainda não vieram às minhas aulas), nem com o Encarregado da Educação.' (fls. 54/55);

(...)

Posteriormente, por acordo de promoção e protecção celebrado a 18 de Junho de 2013, foi aplicada aos menores a medida de "Apoio junto dos pais", pelo período de um ano, medida essa que, pese embora as sucessivas exortações, nunca chegou a ser cumprida.

O Ministério Público emitiu parecer no sentido da institucionalização de ambos os menores.

Vejamos.

Como bem salienta o Ministério Público, e resulta claramente do teor dos autos, após o completo abandono da actividade escolar, a partir do mês de Março do corrente ano, os menores passaram a deslocar-se à escola mas, o absentismo e falta de pontualidade continuam a ser elevados, sendo certo que alguns dos professores nem os conhecem, por nunca terem comparecido às suas aulas. Por outro lado, quando comparecem na escola, os menores não deixam de ser agressivos e desrespeita dores para com os professores. Ambos os menores, conduzem, assim, o seu processo formativo, sem a imposição de regras por parte do adulto, estando entregues a eles próprios neste âmbito. A progenitora não revelou no decurso deste período reunir qualquer capacidade e competência para conduzir o processo educativo dos dois filhos. Ou seja, verifica-se que a progenitora incumpriu reiteradamente as cláusulas do acordo de promoção e protecção, mostrando-se incapaz de assegurar o crescimento e desenvolvimento integral dos menores. Também não são conhecidas pessoas da família alargada ou outras que possam acolher os menores.

(...)

Pelo exposto, determina-se a substituição da medida de apoio junto dos pais pela medida de acolhimento em instituição (...)

8- Desta decisão foi interposto o presente recurso.

(...)

A educação assume particular importância em jovens como os dos autos, os quais ainda se encontram sujeitos ao ensino obrigatório, tendo em conta que os mesmos ainda se encontram inscritos para frequência do 6º ano do ensino básico. De acordo com os factos supra descritos, os menores primam pela constante ausência das aulas e quando aparecem na escola não demonstram um comportamento que se considere propriamente o mais adequado. O elevado absentismo escolar levou à aplicação, por acordo, de uma medida de promoção e protecção de apoio junto dos pais. Tal acordo não foi cumprido, pois que, como consta do relatório descrito faticamente em 6), "às primeiras horas da manhã continuam

a faltar sempre. Por vezes estão presentes às aulas das dez horas, mas chegando sempre atrasados e muitas vezes são os auxiliares de ação educativa que os levam às salas de aula. Chegam a não estar presentes na escola dias inteiros.”. Além disso, o seu comportamento não é o mais adequado, sendo “de salientar que quando estão presentes têm atitudes muito pouco corretas e agressivas para com os professores.”. A directora de turma nem sequer os conhece, porque nunca foram às aulas dela, e a mãe, enquanto encarregada de educação também nunca compareceu junto da mesma. Como bem se refere nas alegações de recurso, os menores não podem ser descriminados por serem de etnia cigana e por viverem no meio dessa mesma etnia. Também se concorda que é de respeitar a cultura própria do meio em que os menores estão inseridos. Mas o respeito pelo meio étnico e cultural dos menores não pode implicar o desrespeito pelas regras legais gerais respeitantes ao ensino obrigatório. A mãe ao subscrever o acordo de promoção e protecção, que não cumpriu, assumiu a responsabilidade de fazer os filhos frequentarem a escola e se empenharem na obtenção de aproveitamento escolar. Tal compromisso também foi assumido pelos menores. Chamamos, ainda, a atenção para o facto de os menores serem de etnia cigana, situação referida até à exaustão nas alegações do recurso, não significa que o melhor seja o de viver em gueto, completamente desintegrados dos restantes cidadãos e da restante sociedade portuguesa em geral. Não existe por parte da decisão recorrida qualquer atropelo ao direito ao respeito que os menores merecem enquanto integrados num meio étnico e cultural específico, ao considerar ser exigível a frequência do ensino obrigatório. A exigência que é feita à mãe e aos próprios menores de tomar todas as medidas necessárias à obtenção de uma educação igual à dos restantes cidadãos é uma forma perfeitamente adequada de proteger os menores e de promover os seus direitos, também pelo facto de por essa via melhor poderão ser integrados em sociedade e serem vistos como iguais, sem prejuízo da sua cultura própria. O afastamento dos menores da respectiva família revela-se, assim, como o melhor meio de os proteger e de promover os respectivos direitos, na medida em que a família, depois de chamada a intervir e ter aceite a responsabilidade que assumiu no acordo de 18-06-2013, não conseguiu inverter a situação de grave absentismo escolar, altamente prejudicial para os jovens, tendo antes mostrado um comportamento de completa ausência de responsabilidade, nomeadamente da mãe ao não comparecer na escola para se pronunciar e ter conhecimento da situação escolar dos filhos, a qual não obteve melhoras significativas. Perante a total incapacidade da família, que em lugar de assumir uma atitude responsável, vem por via do presente recurso desresponsabilizar os comportamentos inadequados dos filhos, por os considerar, de forma errada, mais consentâneos com o seu meio cultural, e ao desviar para a escola a responsabilidade que fundamentalmente pertence aos menores e à família onde estão integrados. Contrariamente ao defendido no recurso, nos autos está demonstrado que os comportamentos agressivos verificados foram dos menores e não de quaisquer outras pessoas. Não está demonstrado qualquer facto que revele que o afastamento dos menores da escola se tenha devido a rejeição dos mesmos pelo ambiente escolar. Em suma, consideramos que a medida aplicada se mostra perfeitamente adequada face ao comportamento dos menores e à atitude familiar verificada.

(...)

A5. Decisão do Juízo de Competência Genérica de Fronteira (Processo: 315/16.6T8FTR), de 05-01-2017

Os presentes autos dizem respeito a ... nascida em 09 de julho de 2001,... e tiveram o seu início por força da petição apresentada, invocando-se que a mesma se encontrava numa situação de risco devido ao facto de não se encontrar a frequentar as aulas.

Foram ouvidos os pais da menor, bem como a menor e a técnica da CPCJ de Avis.

Face às declarações prestadas por todos os intervenientes, bem como às informações prestadas pela escola, veio o Ministério Público promover o arquivamento dos autos, por entender que não se justifica a aplicação de qualquer medida de promoção e protecção.

(...)

Da audição dos intervenientes resultou que a menor não demonstra motivação para frequentar a escola, ajudando a mãe, nas tarefas domésticas, na medida em que esta, por doença, não as consegue realizar.

Por outro lado, resultou de tais declarações, que o facto de a ... ser de etnia cigana, e por cumprir com as suas tradições, a leva a considerar que não necessita de frequentar a escola, atenta a sua idade.

Ademais, verificou-se que a jovem sabe ler, compreendendo o significado do que lê.

Ora, da factualidade apurada, verifica-se que a ... não se encontra em perigo, não sendo a sua situação enquadrável em nenhuma das alíneas elencadas no artigo 3.º.

Assim, apesar de efetivamente se verificar que aquela não frequenta assiduamente a escola em que está inscrita, note-se que a mesma já tem 15 anos, e que possui as competências escolares básicas, por necessárias, ao desenvolvimento da sua atividade profissional, bem como de pela integração social no meio de pertença (art. 1.º e 3.º da LPCJP).

Acresce que é do entendimento deste Tribunal que, embora exista algum risco de que, no futuro, e alterando-se as condições e possibilidades de progressão profissional, ou necessidade de requalificação noutra área de atividade, não se mostra, neste momento da sua vida, a jovem minimamente motivada para a continuação da aprendizagem na escola.

Sucede que há-de ajuizar-se que o desenvolvimento da personalidade e capacidades dos jovens, atualmente, para o prosseguimento de uma vida digna, adequada às regras sociais e jurídicas, se molda, por vezes, por caminhos diversos e igualmente recompensadoras que não simplesmente a frequência da escolaridade até à maioridade, como precisamente sucede neste caso.

Conclui-se que apesar de subsistir este fator de risco, relacionado com a falta de assiduidade escolar, inexistente de todo em todo, e muito claramente, o perigo atual, assaz necessário para a intervenção judicial neste âmbito de promoção e proteção.

Resulta, pois, que não existe atualmente, em relação à ... perigo que ponha em causa a sua saúde, a segurança, formação e educação, não se augurando necessária a aplicação de qualquer medida de promoção e proteção.

A6. Acórdão do Tribunal da Relação de Lisboa (Processo nº 783/11.2TBBRR.L1-1), de 20-03-2012

I - A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças tutela direitos que no caso vertente são antagónicos e o mesmo acontece com a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo.

II - Entre a recusa dos progenitores relativamente à frequência da escola pela menor no contexto da sua organização cultural, e o interesse da mesma menor em cumprir (pelo menos) o período de escolaridade obrigatória deve prevalecer este último.

III - Para se conseguir o escopo pretendido há que realizar um trabalho pedagógico junto dos pais da menor, sendo a medida adequada para esse fim a prevista no artº35º nº1 a) da LPCJP.)

O Mº Pº, com a legitimidade que lhe é conferida pelos artigos 3º nº 1 e 2 c), 68º, b), 72º, 73 nº b) e 105º nº 1 da LPCJR, relativamente à menor A nascida a ... de ... de 1996, filha de B e de C, residente na Rua M..., veio requerer que fosse instaurado processo de promoção e protecção, com os fundamentos seguintes:

- A menor vive com os progenitores na morada acima indicada e foi sinalizada na CPCJ do M... por abandono escolar.

- Com efeito, a menor abandonou a frequência do 8º ano no Agrupamento de Escolas, no M..., em Dezembro de 2010.

- A mãe da menor, de etnia cigana, justificou o abandono escolar devido à circunstância de a menor ter atingido a menarca e, de acordo com a cultura vigente nesta comunidade, ser obrigada a deixar a escola para preservar a sua "pureza".

- Desde então, a menor não voltou a frequentar as aulas, apesar de se encontrar abrangida pela escolaridade obrigatória.

- Em síntese: a menor encontra-se numa situação de perigo ao nível da sua formação escolar e social, a que urge por termo pela tomada de medidas que garantam a sua educação e inserção escolar.

Face ao exposto, requer-se a Vossa Excelência que:

1 - Declare aberta a instrução do Processo de Promoção e Protecção relativamente à menor A ;

2 - Designe dia para audição da menor e dos seus progenitores;

3- Solicite à EMAT a elaboração de relatório sobre a situação da menor;

Instruído o processo, nomeadamente, com o necessário relatório social, foi proposta uma medida de apoio junto dos pais, com a obrigação de a menor frequentar a escola e concluir a escolaridade

Na Conferência a que se reporta a Acta de fls.57 e 58 concluiu-se pela impossibilidade de acordo, devido à oposição dos pais da menor.

Tendo em conta a referida falta de acordo foi proferida a decisão – *propriamente dita* - que se segue: (...)

- Pelo exposto, e considerando que a menor A não se encontra em situação de perigo que justifique a intervenção judicial, determino o arquivamento dos autos, nos termos do artº111º, da Lei nº 147/99, de 01/09.

Desta decisão veio o MºPº recorrer, recurso esse que foi admitido como sendo de apelação, a subir nos próprios autos e com efeito suspensivo – fls71.

E fundamentou o respectivo recurso, formulando as conclusões que se seguem:
- A jovem A, nascida em ... de ... de 1996, apesar de estar abrangida pela escolaridade obrigatória, encontra-se na situação de abandono escolar desde o início do ano lectivo de 2009/2010, não tendo completado o 8º ano de escolaridade.

- Foi instaurado Processo de Promoção e Protecção a favor da jovem por tal motivo, com vista à aplicação de medida de promoção e protecção.

- A situação sinalizada - *abandono escolar em fase de escolaridade obrigatória* - acarreta riscos para a educação e formação da jovem e respectivo desenvolvimento integral da sua personalidade e futura inserção na vida profissional, sem que os pais se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.

- Pertencendo, ou não, a uma etnia, *in casu*, a cigana, a jovem tem direito à escolaridade, educação e formação, devendo ser-lhe assegurado pelo Estado os diversos graus de ensino, em função das suas capacidades e em igualdade de oportunidades, bem como tomar as medidas mais adequadas para ultrapassar o abandono e o insucesso escolar.

- Ao considerar que a situação da jovem não enquadra uma situação objectiva de risco para a sua educação e desenvolvimento e determinar o arquivamento dos autos, apenas porque a menor integra a comunidade cigana que desvaloriza a escola, a decisão proferida não respeitou o superior interesse da jovem e o seu direito à educação.

- De acordo com a Constituição da República Portuguesa, todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei e ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual (art. 13º da Constituição da República Portuguesa).

- E as crianças têm direito à protecção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e demais instituições (art. 69º da Constituição da República Portuguesa).

- Acresce que todos têm direito à educação, à cultura e ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (arts. 73º e 74º da Constituição da República Portuguesa).

- Só a escolaridade, a educação e a formação são resposta aos problemas de exclusão social e pobreza, associadas quase sempre à falta de qualificações profissionais.

- Não incentivando e favorecendo a escolaridade e a educação, formação e desenvolvimento completo da menor, os seus pais colocaram-na, por omissão, em situação objectiva de perigo.

- Situação esta que justifica a intervenção Tribunal na procura de medida que melhor salvaguarde o interesse superior da jovem.

- A não entender assim, violou o Tribunal *a quo* o disposto nos arts. 3º, nº1 e 2º al. f), 4º, al. e), 34º e 111º da Lei nº 147/99 de 1/9 -Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, 28º, 29º, 30º da Convenção sobre os Direitos de Criança (Resolução da assembleia da República nº 20/90, D.R. I Série, nº211, de 12.9.90), c arts 13º, 69º, nº1, 70º, 73º, nº1 e 2, 74º e 75º da Constituição da República Portuguesa, e não assegurou o direito da jovem A à sua escolaridade, formação profissional e desenvolvimento integral.

Nestes termos e nos demais de direito deverá o presente recurso ser julgado procedente e provido, revogando-se a decisão recorrida e substituindo por outra que determine a continuação dos autos, com vista à designação de data para o debate judicial e consequente fixação da medida protectiva e promotora dos direitos da jovem A que melhor salvaguardem o seu superior interesse, assim se fazendo a costumada Justiça.

Contra - alegou o pai da menor (*que beneficia de apoio judiciário nas modalidades de dispensa de taxa de justiça e demais encargos com o processo e nomeação e pagamento da compensação de patrono*) formulando as seguintes CONCLUSÕES:

- Veio o Digno Magistrado do Ministério Público, interpor recurso da decisão final nos autos em epígrafe, que determinou o arquivamento dos mesmos.

- O Tribunal a que, considerou, bem, a nosso ver, que a menor em causa, de 14 anos de idade, não se encontra em situação de risco ou perigo que justifique a aplicação de uma medida de protecção, justificada pela tradição cultural da etnia a que a menor pertence – etnia cigana.

- Conforme se conclui da fundamentação do douto despacho recorrido, várias questões se levantam quanto aos autos em causa, que implicam a ponderação de vários interesses, a saber: os direitos garantidos pela Convenção das Nações Unidas das crianças, como sejam o direito à identidade, ao direito de não ser separado dos seus pais contra a vontade destes, o direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de religião e por fim o direito a ter a sua própria vida cultural, conjuntamente com os membros do seu grupo, ter a sua própria vida cultural, o direito à educação

orientado pelos princípios gerais constantes na Lei 46/86, de 14 de Outubro, o direito dos pais à educação e à manutenção dos filhos, direito esse consagrado no art. 36º, nº 5 da CRP.

- Todos estes interesses foram ponderados no duto despacho à luz dos princípios orientadores de intervenção consagrados no art. 4º da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em perigo, sendo certo que, a intervenção por parte do Estado junto das crianças e jovens tem sempre carácter excepcional e subordina-se aos princípios da necessidade e da proporcionalidade plasmados no art. 18º nº 2 da CRP.

- De facto, resulta claro, do Relatório Social junto aos autos a fie 44 a 48, que a menor A, integra um agregado familiar de etnia cigana, agregado esse que segue as regras e princípios culturais próprios, donde se verifica igualmente, no referido relatório social e nas declarações prestadas e juntas aos autos, que os progenitores são figuras cuidadoras e protectoras, encarando a frequência escolar como colocando a filha em risco, desprotegida.

- Entendem, também, que a recusa na frequência escolar por parte da menor, não irá culminar num qualquer factor de risco, *a contrario*, entendem que não existe com aquela recusa a colocação da menor em perigo, face à dinâmica familiar e da própria cultura.

- De acordo com a LPCJP, só há necessidade e legitimidade de intervenção, nos casos em que se verifica que o menor ou jovem se encontra em situação de perigo para sua segurança, saúde, educação ou desenvolvimento daqueles, nos termos do disposto no art. 3º do referido diploma legal.

- No duto despacho recorrido entendeu-se não existirem razões para no caso em concreto, aplicar qualquer uma das medidas tipificadas no art. 35º da LPCJP, por entender que face ao caso em apreciação, e cada caso é um caso – *nosso entendimento* –, a intervenção da LPCJP só deverá ocorrer quando se verifica a necessidade de proteger os menores ou jovens com dificuldades nos seus processos de desenvolvimento e crescimento, quando os mesmos revelam preocupações de prevenção e protecção no sentido de se evitarem situações de perigo que conduzam a situações marginais ou desconformes à vida em sociedade, sendo que no caso em apreço face às especificidades culturais da etnia em causa, tal não se verifica.

- Pelo que, entendemos, que tal intervenção a acorrer levaria a uma instabilidade emocional da menor, e aí sim, poderíamos colocá-la em, perigo.

- Apelamos a V. Exas., Venerandos Desembargadores: a situação ora em apreço, não se coaduna com aquela que o Digno Magistrado do Ministério Público vem interpor recurso, isto porque a menor é uma rapariga de 14 anos, feliz e autónoma, integrada numa família unida e muito afecta às suas tradições. Resulta do relatório social junto aos autos, e em que se alicerçou a fundamentação da decisão do Douto Tribunal a que, que menciona que os pais são pessoas que embora de baixa escolaridade, encontram-se inseridos profissionalmente e tem ao longo da vida satisfeito as necessidades dos filhos no que diz respeito à saúde, habitação, higiene, vestuário, alimentação, e não menos importante, os afectos.

- Ressalve-se que, a jovem A é muito afecta às tradições ciganas, sendo de todo impensável para ela ir contra os costumes da mesma, certa da primordial importância que a vida em comunidade tem para o, seu povo, assim como o respeito pelas suas tradições.

- Os pais, tal como a menor fazem questão de cumprir com os costumes da sua comunidade. Nestes termos e nos mais de Direito, deve ser negado provimento ao presente recurso, e o duto despacho recorrido mantido, nos seus precisos termos.

(...)

Em função das conclusões do recurso, temos que:

- O MºPº com a legitimidade que a lei lhe confere, insurge-se contra decisão recorrida (de arquivamento dos autos) e pugna pela fixação da medida protectiva e promotora dos direitos da jovem, in casu, ao ensino obrigatório assegurado pelo Estado português

(...)

O Tribunal recorrido considerou que as razões culturais aduzidas pela menor e respectiva família de etnia cigana se sobrepunham ao imperativo constitucional e do Estado português que obrigam os jovens nacionais a frequentar o ensino até ao *terminus* da escolaridade obrigatória. Outro é o entendimento do MºPº também em representação do menor que, como está espelhado no *thema decidendum*, pede a este Tribunal de Recurso que, ao arrepio da vontade da família da menor, tome as medidas necessárias a assegurar que a A continue a frequentar o ensino obrigatório.

São estes os fundamentos da decisão recorrida:

“-...-

Como resulta do Relatório Social constante de fls. 44 a 48, a menor A integra um agregado familiar de etnia cigana, que se organiza segundo regras e princípios culturais próprios, fortemente enraizados.

Os progenitores recusam a frequência da escola pela menor no contexto daquela organização cultural e, em consequência, recusam também a intervenção judicial, que teria por escopo a integração escolar - cfr. declarações prestadas a fls. 39 a 41 e 57.

Como decorre do aludido relatório, a menor revela adequada integração familiar, mostrando-se os progenitores figuras cuidadoras e protectoras. A recusa da inserção escolar não radica assim numa situação de desprotecção ou de incapacidade de contenção por parte dos progenitores, mas insere-se numa diversidade de valores própria da origem do agregado familiar, que não tem comunicação com quaisquer factores de risco relacionados com a dinâmica familiar.

A legitimidade de intervenção no âmbito da LPCJP depende da verificação de uma situação de perigo para a segurança, saúde, educação ou desenvolvimento da criança ou do jovem – artº3º da LPCJP. Na presente situação, poderia estar em risco a educação e formação da jovem se atendermos ao facto de esta não ter ainda completado a escolaridade mínima obrigatória, nem possuir a idade mínima de admissão para prestar trabalho. (...)

No caso em apreço, os pais da menor A fundamentam a sua recusa na continuação da escolaridade em razões culturais.

(...) Com efeito, de um lado temos o direito à educação, orientado pelos princípios gerais constantes do nº2 da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, que impõe uma escolaridade mínima obrigatória, com os objectivos consagrados no artº7º da mesma Lei, os quais têm em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades. Por outro lado, deparamo-nos com o direito dos pais à educação e à manutenção dos filhos, constitucionalmente consagrado no artº36º, nº 5, e com os direitos garantidos pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças como sejam o direito à identidade – artº8º, o direito a não ser separado dos seus pais contra a vontade destes – artº9º, o direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de religião – artº14º - e o direito a não ser privada do direito de, conjuntamente com os membros do seu grupo, ter a sua própria vida cultural.

Feito o levantamento dos interesses em questão, há que ponderá-los à luz dos princípios orientadores de intervenção consagrados no artº4º da LPCJP.

Atendendo à idade de A - 14 anos de idade - e à vontade manifestada pelos progenitores de a mesma não ser sujeita a qualquer tipo de intervenção, e aos princípios da intervenção mínima, da proporcionalidade e actualidade, da responsabilidade parental e da prevalência da família, afigura-se-nos que corresponde ao interesse superior da criança a não intervenção. Concluimos pela não verificação dos pressupostos que legitimam a intervenção judicial com a consequente desnecessidade de aplicação de qualquer medida de promoção e protecção.

“...”

- Quid juris?
O caso vertente não é de fácil solução.

Como realça a decisão recorrida há valores constitucionais e legais (lei ordinária) conflitantes. A própria Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças tutela direitos que na situação sub judice são antagónicos.

(...)

Provou-se que:
- A menor A integra um agregado familiar de etnia cigana, que se organiza segundo regras e princípios culturais próprios, fortemente enraizados.

- Os progenitores recusam a frequência da escola pela menor no contexto daquela organização cultural e, em consequência, recusam também a intervenção judicial, que teria por escopo a integração escolar.

- A menor revela adequada integração familiar, mostrando-se os progenitores figuras cuidadoras e protectoras.

- A recusa da inserção escolar não radica assim numa situação de desprotecção ou de incapacidade de contenção por parte dos progenitores, mas insere-se numa diversidade de valores próprios da origem do agregado familiar, que não tem comunicação com quaisquer factores de risco relacionados com a dinâmica familiar.

Face aos factos apurados e em obediência ao princípio da proporcionalidade acima enunciado, há que conciliar o interesse da jovem em causa em ter acesso a uma educação igual à dos outros jovens e as suas raízes culturais que a levam a acreditar, bem como, à sua família que “atingida a menarca da jovem, deve deixar a escola para preservar a sua pureza”.

Tal desiderato não é incompatível, antes aconselha, a prossecução dos autos para se assegurar a liberdade de decisão da menor já com 14 anos de idade.

As realidades sociológicas não são estáticas e não é aceitável que a justificação para a menor deixar de frequentar o ensino obrigatório seja a preservação da sua “pureza”.

Há que explicar aos pais da menor que uma coisa não exclui a outra e que a escolaridade obrigatória visa defender as crianças e os jovens, evitando que entrem prematuramente no mercado de trabalho

com prejuízo para o seu normal desenvolvimento psico-social. Esse trabalho pedagógico deve ser exercido junto dos pais da menor. A medida adequada a esse fim é a prevista no artº35º nº1 a) da LPCJP: - Apoio junto dos pais para que compreendam a necessidade da menor concluir a escolaridade obrigatória.
(...)

A7. Acórdão do Tribunal da Relação de Évora (Processo nº 3407/20.3T8FAR-B.E1), de 14-09-2023

(...)

SUMÁRIO

Não ficou provado que o menor tenha receio de entrar na escola onde se encontra matriculado, nem que exista alguma razão para o ter. A causa do seu absentismo escolar não está na escola, mas na família. Daí que a resolução desse problema pressuponha, não uma mudança de escola, mas a integração do menor numa casa de acolhimento, que lhe permitirá experimentar uma vivência completamente diferente daquela que ele conheceu até agora. Não ficou provado que o menor tenha receio de entrar na escola onde se encontra matriculado, nem que exista alguma razão para o ter. A causa do seu absentismo escolar não está na escola, mas na família. Daí que a resolução desse problema pressuponha, não uma mudança de escola, mas a integração do menor numa casa de acolhimento, que lhe permitirá experimentar uma vivência completamente diferente daquela que ele conheceu até agora.

TEXTO

(...)

Questão a resolver: necessidade e adequação da medida de promoção e protecção de acolhimento residencial.

Na sentença recorrida, foram julgados provados os seguintes factos:

- 1 – O processo de promoção e protecção teve início com uma participação da PSP segundo a qual a criança AA, com apenas 10 anos, juntamente com outro colega, teriam agredido violentamente um outro colega no pescoço.
- 2 – Os progenitores deram consentimento e a CPCJ passou a acompanhar a criança.
- 3 – Posteriormente, a escola informou que o aluno não é assíduo nem pontual, tem faltado à escola, tem cerca de 12 faltas injustificadas e outras 44 justificadas.
- 4 – O aluno já foi suspenso por duas vezes, por motivos disciplinares.
- 5 – Assim como revela desinteresse e desmotivação, e gosta muito de brincar e está distraído nas aulas.
- 6 – A 29.11.2019, foi feito acordo de promoção e protecção, nos termos do qual os progenitores se comprometiam a diligenciar que a criança aceitasse as regras, bem como garantir a assiduidade e pontualidade, além de várias outras disposições/obrigações.
- 7 – Todavia, posteriormente, a criança continuou a faltar às aulas injustificadamente.
- 8 – A CPCJ tentou diligenciar junto dos progenitores para que intervissem mais para que a criança comparecesse às aulas, no entanto a situação de assiduidade da criança manteve-se idêntica.
- 9 – A escola também contactou directamente os progenitores, mas a situação em nada se alterou.
- 10 – Entre 17.09.2020 e 26.11.2020, em dois meses, a criança já tinha 41 faltas injustificadas.
- 11 – Por decisão homologatória proferida em 20.01.2021, foi determinada a medida de apoio junto dos pais, pelo período de um ano, prorrogável por mais seis meses, nos termos do disposto nos artigos 35.º, n.º 1, alínea a), 36.º, 39.º, 56.º, 60.º, 112.º e 113.º da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo.
- 12 – Em 10.03.2021, a (...) dava conta de que, através de informação escolar datada de 04.03.2021, a criança apresentava 5 presenças e 6 faltas, estando apenas 1 falta justificada para consulta médica, continuando a apresentar assiduidade muito irregular.
- 13 – Através da informação da (...) datada de 29.06.2021 e, bem assim, pelo Agrupamento de Escolas ..., o jovem “encontra-se retido devido ao elevado número de faltas pela 3.ª vez. Quando contactada a encarregada de educação esta mostra-se disponível para que a atitude do aluno melhore, mas de seguida volta tudo ao mesmo, não havendo um controle parental eficaz. Este período apresenta 14 presenças e 28 faltas, estando apenas 2 justificadas por consulta médica. Ao longo do ano o aluno apresenta um total de 123 faltas estando 104 injustificadas.”

14 – Nesse relatório dava-se conta da intervenção do CAFAP; apoio psicológico no (...) e do projecto (...), sendo que apesar da intervenção destas entidades o Autor mantém uma assiduidade bastante irregular e um comportamento desadequado com pares e professores.

15 – No relatório de 17.12.2021 da (...) é dado conta que o jovem nesse ano lectivo só compareceu na escola duas vezes.

16 – Por decisão homologatória proferida em 25.05.2022 foi determinada a medida de apoio junto dos pais, pelo período de um ano, prorrogável por mais seis meses, nos termos do disposto nos artigos 35.º, n.º 1, alínea a), 36.º, 39.º, 56.º, 60.º, 112.º e 113.º da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo.

17 – No relatório de 07.11.2022, a (...) refere pelas informações escolares que “a situação escolar da criança mantém-se inalterada, a criança mantém o registo de absentismo escolar dos últimos 3 ou 4 anos lectivos, encontrando-se reprovado, quando o início do ano escolar 2022/2023 começou há pouco mais de um mês, sendo o motivo o absentismo escolar”.

18 – A equipa técnica do (...) de Faro tem vindo a intervir com o agregado familiar da criança, no entanto, tal como a equipa do (...), não conseguiu reverter os comportamentos da criança e a família continua a demonstrar a sua incapacidade na alteração do percurso escolar do filho AA.

19 – O (...) de Faro já tinha encaminhado o AA para acompanhamento psicológico, tendo a criança e a família comparecido uma única vez, com um atraso de 40 minutos.

20 – A família não valoriza a escolaridade, a situação que ocorre com o AA também aconteceu com o filho mais velho do agregado, o DD, este jovem de 17 anos, que teve também processo protectivo instaurado (apenso A), devido ao mesmo problema absentismo escolar, processo esse que já cessou visto se considerar nada mais se poder fazer por aquele jovem atenta a idade atingida.

21 – Os progenitores mantêm o mesmo discurso, que não conseguem obrigar o filho a comparecer nas aulas, não conseguem impor regras e limites.

22 – Em Novembro de 2022, o jovem já estava reprovado por faltas: no 1.º período só teve 5 presenças e no 2.º período foi 4 dias em Janeiro de 2023.

23 – Em Março de 2023 a Escola deu conta à (...) que o AA não frequentava a escola.

24 – O jovem mantém-se em situação de absentismo escolar desde 2019, não conseguindo os pais reverter a situação.

25 – O jovem dizia/diz que não quer ir à escola e os pais não o levavam/levam, ficando em casa a brincar com os irmãos.

26 – O jovem está com 13 anos de idade e não sabe ler e/ou escrever.

27 – O jovem tem vergonha de ter 13 anos e estar no 3.º ano de escolaridade com crianças mais pequenas.

28 – Não foi possível o acordo de promoção e protecção no que tange ao acolhimento residencial, uma vez que os pais não concordaram com a medida.

A sentença recorrida julgou não provados os seguintes factos:

A) A professora e as funcionárias gritam com o jovem, motivo pelo qual não vai à escola.

B) Que a criança tenha ficado de castigo na escola pelo período de um ano, ficando sentada sozinha, não indo à escola por esse motivo.

C) O progenitor leva todos os dias o jovem à escola, só que este começa a chorar e não entra na escola, ficando ao portão.

D) O jovem tem medo dos colegas que o apelidam de “cigano”.

E) O progenitor tem uma irmã que tem o 9.º ano de escolaridade, que sabe ler e escrever e que ajuda o jovem em casa a aprender a ler e a escrever.

F) Que os progenitores obrigassem o jovem a ir à escola.

(...)

Está provado que, desde 2019, o AA falta sistematicamente às aulas, com grave prejuízo para o seu aproveitamento escolar. Com 13 anos de idade, não sabe ler nem escrever. Nas poucas vezes que vai à escola, revela desinteresse e desmotivação, estando distraído nas aulas. Depreende-se que tem mau comportamento, pois já foi suspenso duas vezes por motivos disciplinares. Em 2019 foi aplicada, através de acordo de promoção e protecção, a medida de apoio junto dos pais. Estes comprometeram-se a diligenciar no sentido de o AA aceitar as regras escolares, nomeadamente a sua obrigação de assiduidade e pontualidade. Porém, esta medida não resultou, tendo o AA continuado a faltar às aulas injustificadamente. A intervenção da CPCJ e da Escola no sentido de os pais do AA cumprirem a obrigação que haviam assumido no acordo de promoção e protecção foi infrutífera. Em 2021, mediante novo acordo de promoção e protecção, foi aplicada a medida de apoio junto dos pais. Novo fracasso. O problema de absentismo escolar do AA manteve-se. Perante a situação exposta, impõe-se concluir, como o Tribunal a quo concluiu, que a família do AA não valoriza a escolaridade. Tanto assim é que o AA se limita a seguir as pisadas do seu irmão mais velho, DD, com 17 anos, que também foi beneficiário

de uma medida de promoção e protecção devido a absentismo escolar, sem sucesso. A insistência do recorrente na manutenção do AA no seio do seu agregado familiar parece revelar vontade de que a este aconteça o mesmo que ao DD, ou seja, os anos irem passando até que seja tarde demais para que o Estado possa intervir eficazmente no sentido de garantir a frequência do ensino obrigatório. Impõe-se, pois, uma intervenção imediata e enérgica tendo em vista garantir o direito do AA à educação. É inadmissível que este jovem tenha chegado aos 13 anos de idade sem saber ler nem escrever. Não se pode perder mais tempo com medidas de promoção e protecção ineficazes. O Tribunal a quo decidiu que essa intervenção deverá consistir no acolhimento residencial. Decidiu bem, pois a medida de apoio junto dos pais já se revelou ineficaz devido à incapacidade destes para fazerem o AA ir à escola e lhe imporem regras e limites. Também se antevê que qualquer outra medida de promoção e protecção não garantirá o objectivo de assegurar que o AA frequente a escola. O recorrente invoca diversas justificações para o absentismo escolar do AA. Nenhuma delas é atendível. Não se provou que o AA seja vítima de maus tratos por parte dos colegas, nomeadamente que estes lhe chamem “cigano” ou o discriminem. Ao contrário, aquilo que a matéria de facto inculca é que é o AA quem tem mau comportamento e maltrata os seus colegas, certamente bem mais novos que ele. Acrescente-se que, ainda que fosse verdade que os colegas do AA lhe chamassem “cigano” ou o discriminassem, tratar-se-ia de um problema que teria de ser resolvido na escola e sem prejuízo do cumprimento do dever de assiduidade. Em caso algum ficaria justificado o absentismo escolar do AA. Não ficou provado que o AA tenha receio de entrar na escola onde se encontra matriculado, nem que exista alguma razão para o ter. A causa do absentismo escolar do AA não está na escola, mas na família. Daí que a resolução desse problema pressuponha, não uma mudança de escola, mas a integração do AA numa casa de acolhimento, que lhe permitirá experimentar uma vivência completamente diferente daquela que ele conheceu até agora. O recorrente alega, por outro lado, que os avós se podiam afigurar como alternativa para contrariar o comportamento do AA. Nada resulta da matéria de facto que corrobore esta afirmação. Nem sequer sabemos a que avós se refere o recorrente. Maternos ou paternos? Que condições o recorrente entende que esses avós possuem que lhes permita resolver o problema de absentismo escolar do AA? E por que razão só agora, que foi aplicada a medida de acolhimento residencial, surge esta ideia? Onde estiveram esses avós até agora, que o AA tem 13 anos e não sabe ler nem escrever, e porque não apareceram mais cedo? A argumentação expendida pelo recorrente em abono da sua pretensão carece, assim, de fundamento. Diga-se, por último, que o facto, esse sim provado, de o AA sentir vergonha por, com 13 anos, estar no 3.º ano de escolaridade e ter como colegas crianças bastante mais jovens, não justifica o seu absentismo escolar. Entendimento diverso equivaleria a conformarmo-nos com a situação actual e desistirmos de proporcionar ao AA a frequência do ensino obrigatório, com evidente prejuízo para a sua formação e educação. O que, obviamente, não constitui alternativa. O caminho imposto, e bem, pela LPCJP, é o de procurar recuperar, em toda a medida do possível, o tempo que o AA já perdeu nas suas aprendizagens, integrando-o, para o efeito, num meio diferente daquele que até agora conheceu, que lhe incute sentido de responsabilidade e o motive no sentido de aproveitar os benefícios que a Escola proporciona às crianças e jovens. Concluindo, o recurso não merece provimento, devendo o acórdão recorrido ser confirmado.

A8. Acórdão do Tribunal da Relação de Coimbra (Processo nº 1227/17.4T8FIG-B.C1), de 28-01-2025

(...)

SUMÁRIO

Justifica-se substituir a medida de promoção e protecção de apoio junto de outro familiar, prevista no artigo 40.º da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 01 de setembro), pela medida de acolhimento residencial, prevista no artigo 49.º da mesma lei, quando ocorre uma situação de insucesso escolar reiterado e não se vislumbra, para futuro, alteração dessa situação.

(...)

O recurso vem interposto da decisão que alterou a medida de apoio junto dos avós maternos e a substituiu por uma medida de acolhimento residencial, a qual se baseou no facto dos menores não estarem a conseguir tirar proveito do sistema de ensino e de isso constituir uma situação de perigo grave para a sua formação e se dever à situação familiar envolvente.

(...)

III) No relatório apresentado é indicado, nomeadamente, que o menor EE, faz gestos obscenos e usa linguagem inapropriada e quando a Sra. Técnica é questionada especificamente para enumerar e indicar que tipo de linguagem tinha o menor EE utilizado, a mesma não soube indicar alegando que o pessoal docente não tinha especificado.

IV) Também não se aceita, nem se admite, por não corresponder à verdade, as considerações tecidas no referido relatório no que respeita à alegada falta de higiene e organização quer das instalações quer dos elementos do agregado familiar do menor II, porquanto as mesmas não são verdadeiras e ainda não levam em linha de conta tratar-se de uma habitação que embora humilde, trata-se de uma habitação característica da etnia cigana, que já prima de eletricidade e água, organização, privacidade entre os compartimentos e provida de vários compartimentos, nomeadamente casa de banho. De resto, numa leitura atenta o que se pode retirar do referido relatório são simplesmente apreciações subjetivas sem qualquer rigor técnico nem qualquer elemento de prova que permita infirmar tais afirmações.

V) De facto, os recorrentes, ao longo da execução da medida de apoio junto de outro familiar (os aqui recorrentes, os avós maternos), têm evidenciado um grande capital de comprometimento e de mudança com a educação e bem estar do menor EE, em particular, sempre se mostraram preocupados, procurando saber se o mesmo se encontra bem de saúde, se é assíduo na escola – como efetivamente ficou demonstrado, bem como ainda, têm feito obras de remodelação e de beneficiação, de modo a dotar os compartimentos de higiene e organização. Não correspondendo à verdade que lhe tenha sido feito uma oferta efetiva de habitação social e estes tenham recusado.

VI) Verifica-se, assim, que o Tribunal a quo não considerou para a tomada de decisão factos e elementos fulcrais que foram trazidos ao processo. Pois que se assim fosse, naturalmente, ver-se-ia vertido no referido despacho matéria e elementos que julgamos de extrema importância, evidenciando uma análise cuidada e atenta por parte do Tribunal a quo, e que traduzir-se-ia numa decisão totalmente diferente daquela que foi proferida. cremos, modesta, mas convictamente, que os factos dados como provados por parte do Tribunal a quo além de não serem atuais, não demonstram nem evidenciam, ainda que em termos indiciários, a existência de um perigo.

VII) O Tribunal a quo considerou existir uma situação de perigo para estes menores devido ao seu absentismo escolar (apenas quanto aos menores CC e DD), à sua não progressão em termos de competências educacionais e sociais (de notar, que o aproveitamento escolar do menor EE, junto ao processo, refere-se ao ano escolar transato e não ao atual e à sua frequência), à incapacidade dos avós maternos em proporcionarem-lhe um agregado com condições de habitabilidade e de higiene.

(...)

X) Porém, esta criança tem uma particularidade que é o facto de ser de etnia cigana, facto que não podemos ignorar e que é determinante na vida e no modo de pensar desta criança e da comunidade em que estão inseridos. A comunidade cigana tem valores e convicções próprias que diferem da comunidade em geral, mas que devem ser especialmente consideradas neste caso concreto. Esta criança – o menor EE - integra um agregado familiar de etnia cigana que segue as regras, tradições e princípios culturais próprios desta comunidade, a qual desvaloriza a frequência da escola e, por isso, não é um hábito enraizado nesta comunidade, o que se deve em grande parte à história de perseguição e exclusão da comunidade cigana, muito embora, diga-se em abono da verdade, os recorrentes, já valorizam e incentivam a frequência da escola porque percebem a sua importância no desenvolvimento do menor EE, tendo consciência que para este é essencial aprender a ler e a escrever. Mas, esta tentativa de “normalização” destas crianças e jovens, ao impor-lhes um comportamento padrão e uma cultura diferente da sua desrespeita o seu direito à diferença previsto no art. 3.º, alínea d) da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e o seu direito à sua identidade cultural.

XI) Contrariando a tendência, o desincentivo e as tradições da comunidade cigana, o menor EE, aos cuidados dos Recorrentes, tem sido matriculado na escola em todos os anos letivos e, embora sem grande aproveitamento, vai frequentando a escola e adquirindo alguns conhecimentos, verificando-se um esforço por parte do menor e dos ora recorrentes por manterem a frequência da escola.

XII) Verifica-se, assim, neste caso concreto, um confronto de diversos direitos: - o direito à educação previsto nos arts. 73.º e 74.º da CRP e no art. 2.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro que no seu art. 7.º impõe a escolaridade mínima obrigatória com o objetivo de assegurar o exercício do direito à educação na base da igualdade de oportunidades; o direito dos pais à educação e à manutenção dos filhos (art. 36.º, n.º 5 da CRP); o direito à identidade da criança previsto no art. 8.º da Convenção sobre os direitos da criança; o direito a não ser separado dos seus pais contra a vontade destes previsto no art. 9.º da Convenção sobre os direitos da criança; o direito da criança à liberdade de pensamento, consciência e de religião previsto no art. 14.º da Convenção sobre os direitos da criança e o direito a não ser privada do direito de, conjuntamente com os membros do seu grupo, ter a sua própria vida cultural.

XIII) Destarte, atendendo ao caso concreto do menor EE, que nunca deixou de ir à escola, podemos concluir que a sua situação não está relacionada com quaisquer fatores de risco, mas antes com a diversidade de valores que é própria da origem do seu agregado familiar e da comunidade onde está integrado e cujas tradições segue. Estão antes em causa, essencialmente, razões culturais que não configuram uma situação de risco.

XIV) Não obstante, e admitindo-se, por mera hipótese, a existência de uma situação de perigo desta criança – do menor EE, questiona-se a opção do tribunal recorrido pela aplicação da medida de promoção e proteção de acolhimento residencial, considerando-a a única medida adequada neste momento à remoção do perigo concreto existente para o desenvolvimento do menor.

(...)

XXII) Insofismavelmente, ao ser arrancada do seu seio familiar estar-se-á a provocar o desenraizamento desta criança das suas referências e a sua estabilidade emocional ficará gravemente afetada, ainda para mais tratando-se de criança inserida numa comunidade cigana muito afeta às suas tradições e que tanto valoriza as relações familiares.

(...)

c) O Ministério Público contra-alegou. Pronuncia-se pela manutenção da decisão recorrida. Argumenta que «Pese embora, os esforços e acompanhamento proporcionado pelo SATT, no âmbito deste processo, e ainda dos compromissos assumidos nos acordos de promoção e proteção, é necessário proporcionar ao EE as condições que permitam proteger e promover a sua formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral (artigo 34.º, al. b), da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo). O EE não demonstra qualquer tipo de interesse/motivação pela escola, não realizando as atividades propostas pelos seus docentes, evidenciando de forma notória a ausência de regras e limites. Os Recorrentes, os pais e demais família de EE não têm capacidade de educar e cuidar desta criança, sendo que os exemplos que lhe são dados em nada contribuem para o desenvolvimento integral da sua personalidade. Há assim a considerar a ausência de regras e limites, por um lado, a incapacidade de educar e cuidar dos Recorrentes, o ambiente familiar em que vivem e as condições habitacionais supra elencadas, por outro, acrescido ao facto de os Recorrentes e pais não estarem recetivos a outras mudanças, mostrando indisponibilidade (os avós maternos) para serem acompanhados pela Associação Viver em Alegria, que, por isso, desistiu do acompanhamento, pese embora estejam há cinco anos a ser acompanhados por diversos serviços de intervenção social. O que, tudo conjugado, nos leva a afirmar o perigo atual para a formação e para o seu desenvolvimento, visando o crescimento, quer físico quer psíquico da criança, com vista ao seu são e harmonioso desenvolvimento. Não esquecendo a prevalência de medidas protetivas que integrem a criança na família (artigo 4.º, al. g), da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo), o certo é que não existe essa alternativa e pese embora os avós maternos digam que sim em Tribunal e que vão mudar, na prática, a experiência tem mostrado que, apesar de todos os esforços, ajudas e de oportunidades sucessivas, os netos com o passar dos anos e com o crescimento próprio da idade, vão-se tornando cada vez mais sem regras e limites, acabando por abandonar a escola e fogem para paradeiro desconhecido. Acabando por se frustrar, na família e pela atuação desta, as condições que permitam proteger e promover a sua segurança, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral do EE. Uma vez que a família biológica da criança EE não consegue assegurar as necessidades globais deste, a sociedade e o Estado podem e devem ser interferir na vida privada familiar, no sentido de proporcionar condições indispensáveis que permitam a esta crescer de forma saudável. Família esta que era beneficiária de Rendimento Social de Inserção e de abonos de família, não se conhecendo ocupação profissional a nenhum dos membros do agregado, salvo alegados trabalhos de venda em feiras. Pertencendo, ou não, a uma etnia, o EE tem direito à escolaridade, educação, formação, saúde e bem-estar, devendo ser-lhe assegurado pelo Estado os diversos graus de ensino, em função das suas capacidades e em igualdade de oportunidades, bem como tomar as medidas mais adequadas para evitar o abandono e o insucesso escolar e proporcionar-lhe condições que o permitam crescer em um ambiente saudável, com condições para o seu desenvolvimento harmonioso e que de si cuidem num ambiente de conforto e de habitabilidade, com regras, limites e valores. Pelo que a integração do EE numa casa de acolhimento residencial permitir-lhe-á experimentar uma vivência completamente diferente daquela que ele conheceu até agora. Não se antevê que qualquer outra medida de promoção e proteção garantirá o objetivo de assegurar e proporcionar um ambiente que lhe incuta sentido de responsabilidade e o motive no sentido de aproveitar os benefícios que a Escola proporciona às crianças, o cativo e o auxílio nos estudos, para assim começar a frequentar a escola com entusiasmo e gosto, lhe ensine regras e limites que deve acatar e pôr em prática para a saudável e pacífica convivência com os demais e lhe proporcione condições que o permitam crescer em um ambiente de conforto e de habitabilidade saudável e que de si cuidem num ambiente, com regras, limites e valores. Importando, ainda, evitar que ao EE aconteça o que aconteceu aos seus irmãos CC e DD. Pelo que nenhuma censura nos merece o acórdão recorrido, devendo o mesmo ser mantido. Termos em que e nos mais de Direito, deve ser rejeitado o recurso por falta de objeto. Quando assim não se entenda, deve ser negado provimento ao recurso interposto pelos avós maternos e, conseqüentemente, ser mantido na íntegra o duto acórdão recorrido, farão, Vossas Excelências»

(...) Factos provados (...)

3. Os pais estão presos e por a mãe das crianças não ser a sua principal figura de referência, os menores têm permanecido aos cuidados dos avós maternos, em cumprimento da referida medida protetiva, que tem vindo a ser sucessivamente revista e prorrogada, porque os ditos avós vinham a cumprir, minimamente nalgumas questões, as obrigações relativas à execução da medida.

(...)

6. As crianças encontravam-se matriculadas no Agrupamento de Escolas ... no ano letivo de 2023/2024.

7. Então matriculado no 10.º ano de escolaridade no curso de Desporto, em novembro de 2023 o CC já tinha ultrapassado o limite de faltas permitido por lei às disciplinas de «Desportos Individuais e de Lazer e Atividades de Ginásio».

8. O CC apresentava comportamento desadequado, usando o telemóvel nas aulas, respondendo mal e pedindo constantemente dinheiro à professora de Ensino Especial.

9. Não há expectativa, mantendo este comportamento na escola e a sua ausência às aulas, que complete o ensino secundário.

10. À data de 13 de novembro, o CC tinha ultrapassado o limite das faltas injustificadas a 7 disciplinas do total de 11, configurando-se abandono escolar.

11. A CPCJ de ... informou em 2/10/2024 que o aluno CC não se matriculou no Portal das Matrículas, em nenhuma escola, pelo que foi integrado numa turma do ensino profissional (ensino em que se encontrava no ano letivo transato), por se encontrar dentro da escolaridade obrigatória.

12. A DD encontrava-se matriculada no 6.º ano de escolaridade e em Março de 2023 tinha-lhe sido instaurado um processo Tutelar Educativo por ofensa à integridade física a um grupo de crianças e tentativa de apropriação de telemóveis às mesmas, em conjunto com outras jovens, colocando-se em fuga.

13. Em outubro e novembro de 2023 a DD apresentava muitas faltas injustificadas, umas não comparecendo na escola, outras estando na escola, mas não comparecendo nas aulas.

14. No autocarro de transporte para a escola fazia ameaças, intimidava e metia medo aos colegas, tendo-se solicitado colaboração à Escola Segura para falar com ela.

15. Na escola, a DD apresentava comportamento irreverente, falando nas aulas e escondendo-se no recinto da escola.

16. Entre 17 e 20 de outubro, a DD esteve desaparecida, tendo sido localizada pela família, na zona de Aveiro.

17. Em dezembro, a DD esteve novamente em fuga, não comparecendo às aulas desde 4 de dezembro, encontrando-se a 12 de dezembro em situação de retenção por faltas.

18. A 19 de dezembro a DD já se encontrava junto dos avós maternos.

19. A 3 de janeiro de 2024. A escola informou que apesar de todas as informações e avisos à DD e ao avô, depois de a DD ter ultrapassado o limite de faltas, foram marcadas várias recuperações de aprendizagem com a finalidade de desconsiderar as faltas em excesso, contudo, voltou a ultrapassar o limite de faltas injustificadas.

20. Não sendo permitida por lei nova recuperação no mesmo ano, o conselho de turma, na reunião de avaliação de realizada a 19 de dezembro, decidiu reter a DD no ano de escolaridade que estava em curso, por excesso de faltas, sem prejuízo da obrigatoriedade da frequência da escola até ao final do ano letivo, ao abrigo da alínea b) do ponto 4 do artigo 21.º da lei n.º 51/2012.

21. No primeiro dia de aulas do segundo período a DD não compareceu à escola.

22. E o encarregado de educação não atendeu o telefonema da escola.

23. Em 22 de fevereiro, a escola informou que a DD não comparece na escola há três semanas, sem qualquer justificação, pelo que se configura como sendo abandono escolar.

24. Os avós cuidadores juntaram ao apenso A em 11/3/2024 uma declaração datada de 5/3/2024, onde esclareceram que os menores CC e DD deixaram de integrar o seu agregado familiar, continuando o neto EE a viver com esses avós.

25. Tais avós informaram neste apenso B, em 12/8/2024, que o CC e a DD estavam integrados no agregado familiar da progenitora.

26. O menor EE frequenta a Escola Básica ... desde o início do corrente ano letivo, encontrando-se matriculado no 3.º ano de escolaridade, mas integrado numa turma de 2.º ano.

27. Ao nível de assiduidade - embora no geral seja um aluno assíduo - mal entra na escola questiona o adulto, várias vezes ao longo do dia, sobre a hora de saída, "saio à uma".

28. Ao nível de aproveitamento de comportamento - ainda que pudesse evoluir nas suas aprendizagens - o EE não demonstra qualquer tipo de interesse/motivação pela escola, não realizando as atividades propostas pelos seus docentes.

29. Risca, suja, rasga as folhas com as tarefas propostas e espalha os materiais pelo chão, criando um espaço desagradável à sua volta.

30. Perturba o bom e normal funcionamento das atividades letivas, apresentando um comportamento de desafio de oposição em relação aos docentes e a outros adultos.

31. Faz gestos obscenos e usa linguagem inapropriada.

32. É acusado de bater e pontapear os colegas.

33. Ao nível de apresentação - apresenta-se muito sujo, tanto no corpo como na roupa, sendo a maior parte das faltas por pediculose.

34. O agregado é beneficiário do RSI e beneficia do abono de família e do pagamento pelo F.G.A.D.M. ao EE e do abono de família dos primos.

35. O agregado vive em instalações de características abarracadas, localizadas em acampamento de etnia cigana.

36. O espaço tem más condições de higiene e salubridade no geral, seja pelas características rudimentares da construção, seja pela falta de hábitos de limpeza e organização dos elementos do núcleo familiar.

37. Os avós maternos continuam a não conseguir impor autoridade aos netos que têm a seu cargo, sendo que CC e DD abandonaram a Escola, sem ter sido dada qualquer explicação ao estabelecimento de ensino.

(...)

46. Desconhece-se o paradeiro atual do CC e da DD, que ainda não foram à escola este ano.

Factos não provados:

a) Os menores CC e DD encontram-se bem integrados na comunidade e na sua família.

b) O menor EE está bem integrado escola e está motivado para adquirir novas competências educacionais.

c) Os avós maternos são, atualmente, figuras cuidadoras e protetoras.

d) Os avós maternos muito se têm esforçado no sentido de motivar e sensibilizar o menor EE a ser um aluno assíduo e com bom comportamento, o que paulatinamente têm conseguido, comparecendo sempre que são chamados à escola.

e) Os menores CC e DD pretendem prosseguir os estudos.

f) Podendo o CC e a DD ser acolhidos pela respectiva avó paterna.

(...)

(b) A situação dos autos mostra que este perigo existe no âmbito da «formação e educação» dos três menores, não propriamente no aspeto da sua formação moral, mas sim na formação entendida como aprendizagem de competências para, na vida adulta, a ora criança, conseguir um lugar no seio da sociedade que a torne produtiva e capaz de ganhar o sustento próprio de modo socialmente legítimo. Ora, um dos aspetos fundamentais para um adulto conseguir um emprego ou ele mesmo criar uma empresa, reside na frequência da escolaridade obrigatória e aproveitamento escolar. Se uma criança não frequenta a escola e se a frequenta não tem aproveitamento escolar, isto é, se não aprende o que lhe é ensinado nas diversas disciplinas, então não adquirirá competências em matéria de leitura, escrita, compreensão, interpretação de textos, conhecimentos científicos e técnicos, etc., e, nestas condições, as hipóteses de, mais tarde, não conseguir emprego ou criar o seu próprio trabalho profissional são elevadas, para não dizer quase certas. Isto é assim porque essa criança vai ser facilmente preterida por outras com melhores aptidões; e, se não teve sucesso no sistema escolar, as hipóteses de adquirir competências para criar o seu próprio emprego são também diminutas. Acresce que, nestas condições, estes futuros adultos são facilmente recrutados ou direcionados, pela força destas circunstâncias, para a prática de atividades ilícitas, onde, em regra, não há horários a cumprir, nem dependem da aprendizagem feita com sucesso nas escolas. (...) Verifica-se que as duas crianças mais velhas, CC (nascido em .../2007) e DD (nascida em .../2011), abandonaram a escola, sendo o seu paradeiro desconhecido (factos provados 37 e 46). Além disso, o absentismo escolar era elevado – factos provados 6 a 17 – em relação a ambos, ultrapassando o limite anual de faltas tolerável. E os avós não conseguiram reverter esta situação (facto provado 27). Face ao que fica referido, é manifesto que os menores se encontram numa situação de perigo relativamente ao seu futuro, como cidadãos adequadamente integrados na sociedade, isto é, apetrechados com conhecimentos que promovam essa integração social e despromovam as hipóteses de enveredarem por atividades ilícitas para sobreviverem. Relativamente ao menor EE (nascido em .../2015) a situação não é tão grave, mas é igualmente grave. É certo que os avós se têm esforçado no sentido da assiduidade do menor às aulas, mas o sucesso escolar tem sido reduzido. Provou-se que «26. O menor EE frequenta a Escola Básica ... desde o início do corrente ano letivo, encontrando-se matriculado no 3.º ano de escolaridade, mas integrado numa turma de 2.º ano. 27. Ao nível de assiduidade - embora no geral seja um aluno assíduo - mal entra na escola questiona o adulto, várias vezes ao longo do dia, sobre a hora de saída, "saio à uma".

28. Ao nível de aproveitamento de comportamento - ainda que pudesse evoluir nas suas aprendizagens - o EE não demonstra qualquer tipo de interesse/motivação pela escola, não realizando as atividades propostas pelos seus docentes.

29. Risca, suja, rasga as folhas com as tarefas propostas e espalha os materiais pelo chão, criando um espaço desagradável à sua volta.

30. Perturba o bom e normal funcionamento das atividades letivas, apresentando um comportamento de desafio de oposição em relação aos docentes e a outros adultos.

31. Faz gestos obscenos e usa linguagem inapropriada.

32. É acusado de bater e pontapear os colegas.» Verifica-se que a criança não sente motivação pelo estudo. Claro que o problema desta falta de motivação não reside na criança, mas nas circunstâncias em que vive, as quais não fazem despertar nele esse interesse.

(...) Com efeito, estamos perante uma situação de insucesso escolar que se apresenta como contínua, no sentido de habitual e não se vislumbra alteração dessa situação se as condições de vida familiares dos menores não se alterarem. Porém, não se vislumbra qualquer alteração, pelo que é de considerar que mantendo-se a atual situação familiar a situação escolar no futuro será semelhante à do passado.

(...) Justifica-se, pelo exposto, substituir a medida de promoção e proteção de apoio junto de outro familiar, pela medida de acolhimento residencial, uma vez que ocorre uma situação de insucesso escolar reiterado e não se vislumbra, no status quo atual, alteração dessa situação. Cumpre, pois, manter a decisão recorrida. (...)

A9. Acórdão do Tribunal da Relação de Coimbra (Processo nº 1419/22.1T8LRA-A.C1), de 07-02-2023

(...)

1. Relatório.

AA, mãe da menor BB, interpôs recurso da decisão da Senhora Juíza de Direito do Juízo de Família e Menores ..., do Tribunal Judicial da Comarca ... que, com fundamento em *que se verifica que a jovem se encontra numa situação de perigo que ameaça a sua segurança, saúde, formação, educação e desenvolvimento, porquanto a mesma tem apenas 13 anos de idade, já casou de acordo com os costumes da sua etnia, não se encontra a frequentar a escolaridade obrigatória de forma regular, tendo sido há pouco mais de um mês inscrita pela progenitora numa escola de ensino à distância, faltando reiteradamente às aulas, tendo inclusive atingido o número máximo de faltas a uma das disciplinas, encontrando-se em vias de retenção, sendo que, além do mais, acompanha a progenitora quase diariamente nas suas feiras, que começam entre as 5h/6h da manhã e perduram até às 14h/15h, que a progenitora não foi nem é capaz de assegurar a segurança da sua filha, nem a satisfação das suas necessidades a nível de saúde, formação, educação e desenvolvimento, permitindo que esta casasse com 13 anos de idade e não assegurando que esta frequenta a escolaridade obrigatória, levando-a consigo quase diariamente para as feiras em que é vendedora ambulante, que a progenitora tem sucessivamente adotado um comportamento não colaborante com o Tribunal e as demais entidades envolvidas, faltando inclusivamente à verdade, porquanto, dentre o mais, atestou na presente data que a sua filha reside consigo há mais de 6 meses e na diligência de 27.05.2022 havia asseverado desconhecer o paradeiro da filha, o que repetiu no requerimento de 07.10.2022, sendo que já em maio de 2022 quando a Sra. Técnica do ISS se dirigiu a casa da progenitora aí visualizou a jovem, aplicou a esta, enquanto se procede ao melhor diagnóstico da situação da jovem e ao seu subsequente encaminhamento, a título cautelar, a medida de acolhimento residencial, por três meses, na instituição* ..., em ...

A apelante rematou a sua alegação com estas conclusões:

I. Os presentes autos de promoção e proteção foram instaurados em abril de 2022, a favor da menor BB, nascida no dia .../.../2008, após sinalização pelo agrupamento de escolas ..., que reportou que a menor apresentava um elevado absentismo escolar, sendo aluna do 6º ano de escolaridade.

II. Após abertura do processo de promoção e proteção pela C.P.C.J. a progenitora AA reportou desconhecer o local exato da residência da sua filha BB, referindo que a mesma saiu de casa para se casar segundo a tradição da etnia cigana com o jovem.

III. Posteriormente, a progenitora foi ouvida nos presentes autos e reiterou que a menor tinha fugido para casar segundo a tradição cigana, com um jovem do ..., da zona de Não conseguindo, contudo, precisar a identificação do jovem.

IV. A progenitora e a menor foram ouvidas na Conferência de dia 24/11/2022, tendo indicado datas diferentes quanto ao lapso temporal em que a menor esteve fugida de casa da mãe.

V. O que, facilmente se compreenderá pelo estado de nervosismo em que ambas se encontravam, nomeadamente a menor que considerou estar “presa”, devido ao facto de lhe ter sido apresentado um

mandado de condução, que está considerou ser um mandado de detenção e a progenitora ao ver o nervosismo da menor, ficou amedrontada e receosa.

VI. Apesar de ambas afirmarem que a menor durante um lapso temporal - que efetivamente não se conseguiu precisar nos autos- esteve ausente de casa da progenitora, tendo fugido para casar com um jovem do Norte, veio a Digníssima Procuradora promover e o douto Tribunal afirmar que a progenitora terá faltado à verdade quanto ao facto de se a menor alguma vez esteve fugida, dando posteriormente o Douto Tribunal que a Técnica da Segurança Social, presente naquela diligência conseguiu confirmar que em meados de Maio de 2022 viu a menor BB em casa da progenitora, junto de uma janela - altura em que a menor estaria fugida, segundo a progenitora.

VII. Ora, em momento algum a progenitora ou a menor foram confrontadas com esta situação, já que, se o tivessem sido tinham sido consensuais quanto ao facto de a Técnica não poder ter visualizado a menor naquela altura.

VIII. No entanto, todos sabemos que as raparigas/mulheres de etnia cigana tem um estilo particular, com o tom de pele mais escuro, cabelos pretos e compridos.

IX. Pelo que, a Técnica da S.S. apenas poderia ter avistado a nora mais velha da progenitora AA, uma vez que, a mesma altura que a menor, tem o mesmo tom de pele e o cabelo da mesma cor e comprimento que a menor.

X. Tendo a menor regressado a casa a progenitora diligenciou pela inscrição da mesma numa escola online, com o grau de exigência exigido pelo Estado Português e pelo Ministério da Educação, sendo que, estes estabelecimentos de ensino se encontram credenciados pelos organismos competentes e foram criados precisamente para facilitar o estudo a filhos de trabalhadores itinerantes, como é o caso nos autos.

XI. Não obstante, estes estabelecimentos não serem ainda muito “bem vistos” pela população em geral, a verdade é que, são assim entende quem não tem conhecimento dos métodos de ensino e do grau de exigência aplicado nestes estabelecimentos.

XII. Quanto às faltas dadas pela menor nesta Escola, apesar de as faltas se encontrarem devidamente justificadas, a verdade é que o douto Tribunal não ficou cabalmente convicto da validade dessas justificações.

XIII. No entanto, a menor apenas faltou no mês de Outubro e inícios de Novembro porquanto ainda não tinha sido possível à progenitora economizar dinheiro para adquirir os materiais necessários, nomeadamente computador, no entanto, disso foi dado conhecimento à Diretora de Turma, que na altura compreendeu mas alegou que não conseguiria justificar as faltas - tamanho é o rigor dos motivos para se considerar uma falta justificada.

XIV. Além disso, a menor permanece com faltas a Educação Tecnológica e TIC por não se encontrar ainda associada aquela disciplina, o que, também já tinha sido reportado à Diretora de Turma que assegurou a sua resolução.

XV. Assim, a escola em que a menor se encontra inscrita apenas permite a justificação de faltas com um motivo legítimo, pelo que, não é possível a justificação de uma falta com fundamentos imputáveis à menor.

XVI. Quanto ao facto de a menor faltar às aulas online para acompanhar a mãe nos mercados e feiras que está faz - a título de atividade profissional - tal não pode ser admitido pela progenitora, já que, se a menor faltou uma ou duas vezes por se encontrar a auxiliar à progenitora foi muito - uma vez que, a progenitora obrigava que a menor assistisse às aulas dentro da carrinha, onde reunia condições para que a filha pudesse escrever e fazer as atividades exigidas pelos professores.

XVII. Tal não foi debatido em Conferencia, contudo, pelo ensino online, é dada uma atividade aos menores para fazerem em “x” tempo - sendo que, é o tempo mínimo necessário para fazer a atividade e causa- e caso não enviem o trabalho concluído ao professor no prazo definido, o aluno tem falta.

XVIII. E, em abono da verdade, a menor conseguia completar as tarefas que eram solicitadas dentro do prazo fixado, porquanto, reunia condições para o efeito.

XIX. Na Conferencia de Promoção e proteção, ocorrida do dia 24/11/2022, veio a Digníssima Procuradora Adjunta promover “que a única medida adequada proporcional e necessária na presente causa, para garantir à jovem todos os cuidados que necessita e assegurar à mesma a sua formação escolar, é a medida de acolhimento residencial ao abrigo no disposto nos art.º 35.º, f) da L.P.C.J.P.”

XX. Ora, não pode a requerente conformar-se com a sua incapacidade para assegurar a segurança da filha e satisfazer as suas necessidades, como é alegado no Despacho que determinou a medida cautelar de acolhimento residencial.

XXI. Conforme ficou cabalmente demonstrado, no nosso entender, a ora requerente não permitiu que a filha menor fugisse para se casar, segundo as tradições ciganas, já que, a menor fugiu de casa da progenitora sem o seu conhecimento e autorização, conforme a própria menor confirmou.

XXII. Quando a menor regressou a casa da progenitora, está diligenciou pela inscrição da menor numa

escola online, precisamente por reconhecer à importância do ensino e da educação na formação desta. XXIII. E sendo verdade que a menor acompanhava a progenitora nas feiras, também é verdade que a menor acompanhava as aulas online e realizava os trabalhos exigidos, num espaço sossegado e com as condições mínimas para o estudo. XXIV. Assim, não se pode conformar a requerente de que não tenha condições para assegurar a segurança da filha, já que, qualquer pai corre o risco das impulsividade e inconsciências dos filhos, nomeadamente nestas idades.

(...)

O Ministério Público concluiu, na resposta, pela improcedência do recurso.

2. Factos provados.

O Tribunal de que provém o recurso julgou *encontrar-se indiciariamente demonstrada a seguinte facticidade, resultante das declarações prestadas pela progenitora, pela jovem e pela técnica do ISS e bem assim da informação escolar nesta data junta aos autos e certidão de nascimento:*

1. BB nasceu no dia .../.../2008 e encontra-se registada como filha de CC, já falecido, e de AA.
 2. A jovem casou com DD, jovem de 16 ou 17 anos, de acordo com a tradição da étnica cigana.
 3. A jovem não se encontra a frequentar estabelecimento de ensino presencial.
 4. Encontra-se inscrita deste 11.10.2022 na Escola Secundária ..., em ..., frequentado o 6º ano.
 5. Apresenta assiduidade bastante irregular desde o início das aulas.
 6. Foram enviados vários alertas para a encarregada de educação no sentido de justificar as faltas, via email, plataforma TEAMS e carta registada, tendo esta justificado as faltas em 18.11.2022 (sexta feira) e a jovem voltado a faltar reiteradamente logo na segunda feira seguinte.
 7. A jovem excedeu o limite de faltas à disciplina TIC, encontrando-se por isso a realizar trabalho de recuperação e caso não justifique as faltas e esgotado o recurso ao trabalho de recuperação, ficará em situação de retenção.
 8. A jovem acompanha a mãe nas feiras às segundas, terças, sábados e domingos e por vezes às quintas e sextas feiras, sendo o horário da feira entre as 5/6h da manhã e as 14h/15h.
- (...)

3.2. Fundamentos finais da intervenção para a promoção dos direitos e protecção da criança, dos pressupostos das medidas de promoção e protecção de apoio junto de outro familiar e de acolhimento residencial.

BB dado que ainda não perfez 18 anos de idade, é menor (artºs 122.º, 123.º, 129.º e 130.º do Código Civil).

Está, por essa razão, sujeito ao poder paternal, *rectior*, às responsabilidades parentais (artºs 124.º e 1877.º do Código Civil, o último na redacção do art.º 3 da Lei n.º 61/2008, de 31 de Outubro)^[3].

As responsabilidades parentais consistem num conjunto de poderes-deveres, funcionalmente afectados à prossecução do bem-estar moral e material do filho (artºs 1784.º, n.º 1, e 1878.º, n.º 1, do Código Civil).

(...)

Na espécie do recurso, a decisão impugnada decidiu-se pela aplicação à criança da medida cautelar de acolhimento residencial ou institucional por ter concluído que a criança se encontra em perigo - em sentido jurídico - por apesar de ter apenas 13 anos de idade, ter casado - aliás, com outra criança - não frequentar, com assiduidade exigível, a escola, e de apelante se mostrar - objectivamente - incapaz de assegurar a sua segurança, saúde e educação. Cremos que se decidiu bem.

3.3. Concretização.

Em primeiro lugar, julga-se incontroverso que a criança se encontra em perigo. Ponto de vista que, comprovadamente, é partilhado pela apelante, ela mesma, dado que não pede, no recurso, a cessação da intervenção para a protecção da criança e promoção dos seus direitos - mas a reorientação dessa intervenção através da aplicação de uma medida de promoção e protecção, menos agressiva para os seus direitos parentais: o pedido de aplicação de outra medida de promoção e protecção e não, simplesmente, a cessação da intervenção, tem implícito, como corolário que não pode ser recusado, o reconhecimento ou a admissão de que a criança se encontra exposta a uma situação de perigo. E esse perigo é patente, desde logo, por força do *casamento infantil* - entendido, face ao nosso direito, como a união formal ou informal, antes dos 16 ou dos 18 anos de idade, respectivamente - da criança (art.º 1601, a), do Código Civil, e 2.º a), da Lei n.º 7/2001, de 11 de Maio, na sua redacção actual). O casamento infantil, com este sentido amplo - que afecta de modo desproporcional, por comparação com as crianças do sexo masculino, as crianças do sexo feminino - rouba à criança a sua infância e ameaça e a sua vida, a sua segurança, a sua integridade, física e psíquica, e a sua saúde. As raparigas que casam precocemente, têm uma maior probabilidade de experimentar a violência doméstica de

género, têm uma situação económica e sanitária mais precária do que os seus pares solteiros, que frequentemente transmitem aos seus próprios filhos, e exercem pressão sobre a capacidade da comunidade e do Estado para lhe disponibilizar serviços de saúde e de educação de qualidade. As crianças do sexo feminino casadas, ficam frequentemente grávidas durante a adolescência, momento em que as complicações da gravidez e do parto - para si e para o filho - são mais elevadas. O casamento infantil também pode conduzir ao isolamento da criança relativamente à sua família e amigos, exclui-a da participação na comunidade, com consequências graves no seu bem-estar físico e psicológico. O casamento infantil não tem apenas impactos sérios na saúde, no futuro e na família da criança; provoca também custos substanciais a nível da comunidade, com implicações relevantes no seu desenvolvimento e prosperidade. O casamento infantil tem, pois, enormes consequências, não só pessoais, mas também sociais, dado que cria um maior risco de perpetuação do ciclo intergeracional da pobreza. O casamento precoce é também, frequentemente, causa impeditiva da conclusão da educação formal - escolar - da criança.

O facto do *casamento* da criança BB, apesar da sua informalidade, é, por si só, comprovadamente, causa da sua sujeição a uma situação de perigo. A criança, BB, está em idade escolar e, portanto, sujeita ao regime da escolaridade obrigatória, que determina, para o aluno os deveres de frequência, de estudo e de assiduidade (art.ºs 1.º, n.º 1, e 2.º, n.ºs 1 e 3 da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, e 10.º, a) e b) do Estatuto do Aluno, aprovado pela Lei n.º 51/2012, de 5 de Setembro).

A criança não frequenta o ensino presencial mas a modalidade de ensino à distância, oferta ou modalidade educativa e formativa que tem por destinatários, designadamente os educandos de profissionais itinerantes, dada a sua mobilidade geográfica, modalidade de ensino que assenta na integração de tecnologias de informação e comunicação e na configuração de ambientes virtuais de aprendizagem, flexíveis e personalizados, mas que exige um trabalho colaborativo acrescido do aluno, da família e de outros agentes educativos (art.º 8, n.º 1, a), do Decreto-Lei n.º 53/2019, de 6 de Julho, e 1.º da Portaria n.º 359/2019, de 8 de Outubro). Nesta modalidade de ensino o aluno está vinculado ao dever de assiduidade nas sessões síncronas e de cumprimento das actividades propostas nos tempos definidos para as sessões assíncronas, nos termos definidos no protocolo de colaboração, celebrado entre a escola e o encarregado de educação, vinculando este a especiais responsabilidades no desenvolvimento do processo educativo do aluno, desde logo, á de garantir a presença deste na escola virtual ou, sendo caso disso, na escola de proximidade, e nas provas (art.ºs 20.º, n.º 1, e 21.º, a), i), da Portaria n.º 359/2019, de 8 de Outubro).

A criança BB experimenta, no entanto, notórias dificuldades na assiduidade e frequências escolares, já com o risco evidente de retenção que, não raro, desemboca numa situação de abandono escolar, o que compromete, irrecusavelmente, além do mais, o seu futuro económico, dado que a impede de adquirir competências sociais e qualificações profissionais, com o risco de exclusão do acesso ao mercado trabalho cada vez mais exigente, remetendo-o irremediavelmente, para situações de desemprego, ou, na hipótese mais benigna, para profissões e actividades marcadas pela precariedade e por baixas remunerações e consequentemente, para uma situação de pobreza de ultrapassagem difícil.

Sendo axiomático que a criança se encontra em perigo, o que se pergunta é se esse perigo pode ser esconjurado através da aplicação - ainda que a título puramente cautelar - de uma medida com execução no seu meio natural de vida, designadamente, da medida de apoio junto da mãe - como esta sustenta - ou antes através de uma medida de colocação institucional. A resposta que se têm por correcta é a encontrada pela decisão impugnada: através da aplicação da medida de colocação residencial.

Os factos adquiridos para o processo não permitem concluir se o *casamento* da criança foi estimulado ou ao menos consentido pela apelante ou se aquele *casamento*, precedido de fuga da criança, resultou de decisão desta, em que a recorrente não assentiu ou de que discorda. Mas esse *casamento* - com outra criança - mostra, com suficiência que, objectivamente, a apelante não exerceu, sobre a criança - que tem apenas 13 anos de idade - um controlo ou uma supervisão adequada, impeditiva daquele facto lesivo dos seus direitos e que, objectivamente, a expõe a toda uma constelação de perigos, graves e sérios. O mesmo sucede, aliás, no que toca ao processo educativo formal da criança: também neste plano, os factos apurados convencem que a apelante não dispõe das competências - ou não as exerce ou exerce-as de modo desadequado - destinadas a assegurar, desde logo, a simples frequência escolar assídua da criança, de harmonia com a modalidade educativa e formativa escolhida, criando os riscos apontados de retenção e de abandono escolar, também lesivos dos direitos que aquela titula.

Neste contexto, a medida de colocação residencial provisória surge como o único instrumento disponível - e, logo, proporcional - para assegurar a protecção da pessoa da criança e a consistência

e realização dos seus direitos, designadamente dos seus direitos de pessoais absolutos. O recurso não dispõe, pois, de bom fundamento. Cumpre julgá-lo improcedente. (...)