

Jovens ciganos no ensino médio em Portugal

Fatores-chave para a continuidade e o sucesso escolar

Maria Manuela Mendes*

<http://orcid.org/0000-0002-5269-8004>

Olga Magano**

<http://orcid.org/0000-0001-9661-6261>

Sara Pinheiro***

<http://orcid.org/0000-0002-0045-7647>

Susana Mourão****

<http://orcid.org/0000-0003-2828-7640>

Introdução

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE] (2019), Portugal é um dos países onde a origem socioeconômica dos/as estudantes assume um peso decisivo nas desigualdades escolares. Não sendo uma singularidade exclusivamente portuguesa, mas transversal aos vários países da União Europeia [UE] (García-Carrión, Molina-Luque e Roldán, 2028; Pasca, 2014), as pessoas de origem cigana (entre as quais se enquadram, por exemplo, os Calons, cf. Ferrari, 2012 e Fotta, 2019) estão entre os principais afetados pelas desigualdades escolares, pois a maioria continua a deter baixos níveis de escolaridade e altos índices de insucesso e abandono escolar. Entre as pessoas ciganas persistem problemas, por vezes extremos, de pobreza, analfabetismo, exclusão e discriminação social (CE, 2004; FRA, 2022), sendo frequentemente alvos de atitudes de segregação e de racismo (FRA, 2018, 2022). Contudo, nos últimos anos verificou-se um incremento de políticas sociais para combater as desigualdades e quebrar o ciclo vicioso da pobreza que se perpetua de geração em geração. A UE preconiza que é “essencial investir na educação

* Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

** Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

*** Universidade do Porto, Porto, Portugal.

**** Universidade Autónoma de Lisboa, Lisboa, Portugal.

das crianças ciganas a fim de lhes permitir entrar mais tarde com êxito no mercado de trabalho” (CE, 2011, p. 2). Contudo, as políticas públicas têm sido insuficientes para ultrapassar os problemas de analfabetismo, abandono e insucesso escolar das pessoas ciganas¹, em virtude do seu caráter universalista e desajustamento face às especificidades, características culturais e origens sociais dos diferentes utentes e beneficiários (Santos, 2013; Mendes, Magano, Candeias, 2014).

Em Portugal são muito claras a sub-representação de estudantes de origem cigana no ensino médio² e uma maior presença de jovens rapazes nesse grau de ensino (DGEEC, 2020). Nesse âmbito foram adotadas algumas iniciativas governamentais de ação afirmativa, como o Programa Roma Educa³ (bolsas concedidas a estudantes ciganos/as a frequentar o 3º ciclo do ensino básico⁴ e ensino médio, secundário) e o Programa Operacional para a Promoção da Educação (Opre)⁵, de apoio ao acesso e permanência de estudantes ciganos/as no ensino superior. Embora estas sejam medidas isoladas e sem articulação com outras políticas públicas, as mesmas pugnam pela promoção da igualdade de oportunidades e redução das disparidades sociais e escolares.

A análise que aqui se apresenta deriva de uma pesquisa mais ampla assente numa metodologia mista (combinação entre abordagens qualitativa e quantitativa) e de caráter colaborativo⁶, em que se triangularam diferentes técnicas de recolha e de análise de dados, de caráter qualitativo, quantitativo e participativo, sendo os sujeitos de pesquisa atores parceiros e ativos na coprodução de conhecimento. Neste caso, entre outros objetivos, procurou-se analisar percursos escolares de continuidade e as percepções de jovens estudantes ciganos/as que residem nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto e que frequentam o ensino secundário/médio. Especificamente, analisa-se o material qualitativo das entrevistas em profundidade realizadas com os/as alunos/as, com o objetivo de compreender as determinantes que se prefiguram como fatores-chave para o incremento de trajetórias de permanência e continuidade escolar dos/as estudantes ciganos/as portugueses (Gamella, 2011; Gofka, 2016; Bereményi

1. A conclusão da escolaridade obrigatória em Portugal implica a frequência de doze anos ou a permanência no sistema escolar até aos dezoito anos de idade.
2. O ensino secundário em Portugal corresponde ao ensino médio no Brasil e abrange os alunos com idades entre os quinze-dezoito anos, sendo composto por três anos que devem preparar os alunos para o mercado de trabalho e/ou para entrar no ensino superior. Ver Apêndice II.
3. <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/0/Regulamento+2%C2%AAEdi%C3%A7%C3%A3o+ROMA+Educa.pdf/ecd3d1b0-4baf-48e5-8d16-beb6ba401c7b>.
4. O 3º ciclo do ensino básico corresponde ao ensino fundamental no Brasil.
5. <https://www.acm.gov.pt/-/programa-operacional-para-a-promocao-da-educacao-opre-candidaturas-abertas>.
6. Referência: PTDC/CED-EDG/30175/2017, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

e Carrasco, 2017); sendo que relativamente ao contexto português, alguns destes fatores ainda não foram suficientemente explorados (Mendes, Magano e Costa, 2020). Este conhecimento poderá sustentar a concepção de políticas públicas que garantam uma maior equidade no acesso (e permanência) à escolaridade de nível secundário/médio e até superior.

Contexto educativo português e fatores-chave nos percursos de continuidade e sucesso escolar

Os Ciganos constituem a maior minoria étnica presente na Europa, sendo que em Portugal estima-se que a sua proporção oscile entre 0,4-0,6% (Mendes, Magano e Candeias, 2014). Apesar de no país a Constituição da República não permitir a produção de estatísticas étnicas, no âmbito da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas foi possível recolher alguns dados a nível nacional (*Idem*), através de um inquérito por amostragem, sendo bem evidente a existência de contrastes em termos de níveis de escolaridade entre ciganos e não ciganos e entre homens e mulheres ciganas. Com efeito, cerca de um terço dos inquiridos não ultrapassou o 1º ciclo do Ensino Básico (quatro anos de escolaridade) ou nunca frequentou a escola; 22,5% possuem o 1º ciclo. Apenas 13,7% concluíram o 2º ciclo (seis anos de escolaridade); 7,2% o 3º ciclo (nove anos), e apenas 2,3% dos inquiridos possuem diploma do ensino secundário/médio e 0,1% do ensino superior (Mendes, Magano, e Candeias, 2014). Se compararmos estes dados com os referentes à população portuguesa, verificamos uma diferença substancial face aos descritos para a população cigana (Apêndice I), sendo que apenas 8,3% dos portugueses não tinham escolaridade; 55,4% detinham o ensino básico (entre quatro-nove anos de escolaridade); 19,1% tinham concluído o ensino secundário (doze anos de escolaridade); e 16,8%, o ensino superior⁷ (Apêndice I).

Embora nos últimos anos se verifique um maior cumprimento do ensino fundamental por parte de crianças e jovens ciganos/as e também um aumento da frequência em creches, jardins de infância e centros de apoio ao estudo (Magano e Mendes, 2016)⁸, o número de estudantes ciganos tende a diminuir à medida que se progride em termos de nível de ensino, sobretudo na passagem do 1º para o 2º ciclo, e do 3º ciclo (ensino fundamental no Brasil – ver Apêndice II) para o ensino secundário/

7. *Pordata*, Estatísticas sobre Portugal e Europa, [https://www.pordata.pt/portugal/populacao+residente+com+idade+entre+16+e+89+anos+por+nivel+de+escolaridade+completo+mais+elevado+\(percentagem\)-884](https://www.pordata.pt/portugal/populacao+residente+com+idade+entre+16+e+89+anos+por+nivel+de+escolaridade+completo+mais+elevado+(percentagem)-884).

8. Importa referir que este artigo reflete sobretudo o contexto pré-pandemia, muito embora alguns dos dados tenham sido recolhidos já em contexto pandêmico.

médio⁹. A taxa de abandono geral precoce situa-se nos 8%, sendo esta mais saliente no 2º ciclo e no ensino secundário. De fato, os problemas de insucesso e de abandono residem sobretudo nas transições de ciclo (Mendes, Magano e Candeias, 2014) e por vezes em passagens sem a aquisição das competências formalmente estabelecidas (Mendes, Magano e Costa, 2020).

Em conformidade com a Lei n. 85/2009¹⁰, de 27 de agosto, a escolaridade obrigatória implica a conclusão do ensino secundário (doze anos de escolaridade), encontrando-se a legislação em vigor muito distanciada das expectativas e práticas efetivas por parte de muitos/as jovens ciganos/as portugueses. De ressaltar ainda que apenas 2,9% dos/as jovens ciganos/as frequentavam o ensino secundário (DGEEC, 2020).

Apesar deste cenário, estamos perante a geração cigana mais escolarizada, estando em condições de protagonizar processos de mobilidade social ascendente, parcialmente explicados pelo incremento do nível da escolaridade (Machado e Costa, 1998), evidências que estão em sintonia com o que acontece em diferentes países da UE (Marcu, 2019).

As motivações e condições que favorecem o sucesso e a continuidade escolar de alunos/as ciganos/as e que permitem maior aproximação com a cultura escolar têm sido alvo de análise ao longo das duas últimas décadas em contexto europeu (Abajo e Carrasco, 2004; Bereményi e Carrasco, 2017; Bruggermann, 2014; Gamella, 2011; Gofka, 2016), destacando-se, por exemplo, o estudo realizado na Espanha por Abajo e Carrasco (2004), com pessoas com o ensino secundário completo. Esta pesquisa revela que o sucesso e a continuidade escolar podem ser alcançados em várias situações pessoais e sociais, sendo identificados dois grupos de fatores, que se alimentam mutuamente, como os mais importantes para criar as condições favoráveis ao sucesso: a) a valorização positiva das potencialidades académicas (expectativas elevadas e apoio de professores, família com capital ou aspirações escolares, boa integração na turma/escola, acesso a recursos humanos, educativos ou económicos de apoio); b) a construção de um projeto pessoal de continuidade educativa (reconhecimento de sucesso escolar inicial, empenho da pessoa, habilidades sociais para aceder a grupos de pares de apoio e capacidade de negociação com o grupo familiar, pressões comunitárias ou grupo de pares ciganos). Gamella (2011), por seu turno, efetua uma análise de casos de sucesso e desenvolve um modelo multifatorial, processual, histórico, interativo e dinâmico, com cinco níveis socioculturais inter-relacionados, mas analiticamente distintos: 1) *individual/pessoal*; 2) *familiar*; 3) *a escola e os seus profissionais*; 4) *a comunidade local envolvente*, em que se incluem grupos sociais com

9. DGEEC (2020), dados relativos ao ano letivo de 2018/2019 (taxa de resposta de escolas públicas de 99%).

10. <https://data.dre.pt/eli/lei/85/2009/08/27/p/dre/pt/html>.

os quais o indivíduo interage; 5) *nível social mais amplo*, em que se inserem o indivíduo, a comunidade local e a família; isto é, tanto o entorno urbano imediato, como as escalas regionais, nacionais e mesmo globais exercem pressões e condicionamentos sociais, políticos e económicos nos desempenhos escolares. Este autor entrecruzou vários círculos sociais, desde o indivíduo, até à família, à escola, à comunidade, ao território, apresentando uma análise detalhada de dezessete casos de sucesso escolar e desempenho educacional, usando uma metodologia de caso-controle. Em linha com essa perspetiva de análise, sobressai o estudo realizado na Grécia por Gofka (2016), que elenca os diversos fatores cruciais que determinam um percurso de continuidade e sucesso escolar entre os/as jovens ciganos/as, tais como o estatuto socioeconómico e as atitudes das famílias em relação à escolarização; mentoria proporcionada por professores e experiências escolares iniciais positivas; modelos de referência ciganos e de pares; apoio de religião, grupos, voluntários ou outros adultos; influências de questões locais (nomeadamente viver em áreas urbanas, locais sem população cigana ou áreas de ciganos com condições privilegiadas); questões individuais e circunstanciais, em particular trabalho árduo, persistência, empenho, resiliência e sorte. Assim, esta pesquisa reforça, por um lado, fatores de diferenciação socioeconómica e de como é preciso considerar a relação entre diversos fatores explicativos para analisar as trajetórias e percursos de sucesso. Por outro lado, e sobretudo por ter em conta a perspectiva dos próprios protagonistas, enfatiza as características individuais e a sua capacidade de agência (e resiliência) nessas trajetórias, no sentido desenvolvido por Giddens (2004).

Entre 2014 e 2015, num estudo realizado (Magano e Mendes, 2016) sobre a relação indivíduo/família e educação constatou-se que professores e técnicos responsabilizavam os/as estudantes ciganos/as e as suas famílias pelo desinteresse, insucesso e abandono escolar, sem nunca questionarem criticamente a organização escolar, os programas, as metodologias e outros enquadramentos pedagógicos. Contudo, na verdade algumas medidas de política educativa aplicadas (Pief¹¹, Teip¹², Novas Oportunidades) foram quase sempre formas encontradas de aglutinar e segregar os/as estudantes que delas se beneficiavam em turmas específicas, gerando por vezes estratégias de “fuga” das mesmas por parte de famílias não ciganas (Mendes, 2007; Abrantes *et al.*, 2016). Pressupõem também, frequentemente, encaminhamentos para estratégias compensatórias, assentes em pressupostos de “inadequação cultural” ou

11. Programa Integrado de Educação e Formação (Pief): visa a favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social.

12. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Teip): iniciativa governamental, implementada atualmente em 136 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos.

de “déficit psicossocial” das crianças e jovens ciganos. A par dessa exclusão escolar verificam-se, a nível nacional e europeu, exclusões em outros domínios, nomeadamente em termos económicos, no acesso à habitação, ao mercado de trabalho, à saúde, sendo ainda as pessoas ciganas vítimas de racismo e discriminação (FRA, 2018 e 2022). Em Portugal, embora existam alguns trabalhos em torno dos percursos de maior escolarização entre alunos de origem imigrante (por exemplo, Seabra e Mateus, 2003, Seabra *et al.*, 2016), esta situação contrasta com o caso dos/as ciganos/as, em que há uma ausência de estudos sobre os fatores que ajudam a compreender os percursos de sucesso e de continuidade escolar entre os/as ciganos/as portugueses/as. Considerando a revisão da bibliografia e partindo dos resultados obtidos através das entrevistas semidiretivas realizadas com 31 estudantes ciganos/as do ensino médio, este artigo pretende analisar os percursos de continuidade escolar, atendendo a alguns fatores determinantes e que ajudam a compreender estes processos, tais como: o contexto pessoal, familiar e comunitário e a resiliência e agencialidade do sujeito (Emirbayer e Mische, 1998).

Procedimentos metodológicos: entrevistas com estudantes ciganos/as

Os dados apresentados resultam de 31 entrevistas semidiretivas realizadas com estudantes ciganos/as que, no ano letivo de 2018-2019, frequentavam o ensino secundário nas áreas metropolitanas de Lisboa (AML) e do Porto (AMP). Estamos perante uma população estudantil de difícil (auto e hétero) identificação e localização, por serem ainda escassos/as os/as jovens que frequentam o ensino secundário (médio) e também por não ser permitida a recolha de dados referentes à identificação étnica-cultural dos/as estudantes. Além disso, há jovens que dissimulam e ocultam a sua pertença cultural, por recearem comportamentos discriminatórios e racistas. Assim, a estratégia para identificar os/as entrevistados/as implicou o cruzamento entre contatos com pessoas ciganas e associações ciganas e outras, entidades públicas e escolas, bem como listagem pública com os nomes de estudantes ciganos/as que frequentam o ensino secundário e a quem foi atribuída uma bolsa de estudos no âmbito do programa público Opre – Programa Operacional de Promoção da Educação, o que permitiu selecionar os participantes através da estratégia por “bola de neve”. Ainda assim, procurou-se diversificar a amostra em termos de género, idade, localização geográfica, contexto familiar e condições socioeconômicas.

De início, as entrevistas foram conduzidas presencialmente, sobretudo em espaços públicos. Posteriormente, face às condicionantes impostas pela pandemia de Covid-19 (a recolha de dados decorreu entre 2019 e 2020), reajustou-se a estratégia de recolha de dados, e as entrevistas passaram a ser realizadas em formato *on-line*, através

da plataforma *Zoom*. Essa mudança nas condições de interação entre pesquisadores e entrevistados/as condicionou o acesso aos contextos familiares e comunitários mais amplos, em que os/as jovens se inserem ecológica e socialmente; elementos que poderiam ser relevantes fontes complementares da informação recolhida oralmente. Para além disso, importa realçar dificuldades potenciais de alguns/mas dos/as jovens no agendamento das entrevistas *on-line*, atendendo ao nosso conhecimento prévio sobre as suas dificuldades de acesso à internet e com necessidade, por vezes, de partilha de equipamentos por vários elementos do agregado familiar.

Considerando a revisão de literatura apresentada, foi construído um guião semi-estruturado das entrevistas, em que se destacam as seguintes dimensões: i) história de vida pessoal (locais de residência e mobilidade, e construção da própria família e trabalho); ii) história da família de origem (educação, profissões, pertenças étnicas); iii) relação com a escola (trajetória escolar, experiências de discriminação); iv) tempo livre e lazer, práticas religiosas, associativas, desportivas, culturais e recreativas; v) expectativas de futuro e opiniões sobre estratégias para melhorar a situação dos/as jovens ciganos/as na escola durante o primeiro confinamento.

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

Resultados e discussão: diversidade(s) nos percursos escolares de continuidade e de sucesso

Todos/as os/as estudantes encontravam-se, no ano letivo anterior ao momento da entrevista, inscritos no ensino médio, em escolas localizadas na Área Metropolitana de Lisboa (AML) ou do Porto (AMP), critério de seleção para participar no estudo. Na AML foram entrevistados/as dezesseis jovens: doze do sexo masculino e quatro do sexo feminino, a maioria a residir em concelhos da periferia da cidade de Lisboa ou na margem Sul do rio Tejo (Tabela 1). No caso da AMP, foram entrevistados quinze jovens: oito do sexo masculino e sete do feminino, sendo que oito residiam no concelho do Porto e os restantes em concelhos vizinhos. Os/As estudantes ti-

nham idades compreendidas entre os quinze e os 28 anos ($M = 18,2$), apresentando a maioria idade inferior a dezoito anos.

Grande parte destes/as jovens residiam com familiares, geralmente família nuclear (pais e/ou irmãos), com exceção de uma jovem que vivia sozinha. Cerca de metade dos/as estudantes ($n = 16$) indicaram que os/as progenitores/as eram de origem cigana, enquanto catorze tinham apenas um/a dos/as progenitores/as de origem cigana (oito casos do lado da mãe, seis do lado do pai). Uma entrevistada declarou não ter progenitor/a de origem cigana, tendo sido adotada por uma pessoa cigana.

TABELA 1
Caraterísticas dos/as entrevistados/as

VARIÁVEIS	PARTICIPANTES AML (N = 16)	PARTICIPANTES AMP (N = 15)	AMOSTRA TOTAL (N = 31)
SEXO			
Feminino	4 (25,0%)	8 (53,3%)	12 (38,7%)
Masculino	12 (75,0%)	7 (46,7%)	19 (61,3%)
IDADE			
Menos de 16 anos	0	1 (6,7%)	1 (3,2%)
16-18 anos	10 (62,5%)	9 (60,0%)	19 (61,3%)
Mais de 18 anos	6 (37,5%)	5 (33,3%)	11 (35,5%)
Min.-Máx. (Média)	16-20 (17,9)	15-28 (18,5)	15-28 (18,2)
AGREGADO FAMILIAR			
Vive só	1 (6,3%)	0	1 (3,2%)
Pais	2 (12,5%)	0	2 (6,5%)
Pais e irmãos	11 (68,8%)	7 (46,7%)	18 (58,1%)
Mãe	0	1 (6,7%)	1 (3,2%)
Mãe e irmãos	0	2 (13,3%)	2 (6,5%)
Pais, irmãos e outros familiares	1 (6,3%)	4 (26,7%)	5 (16,1%)
Avó	1 (6,3%)	0	1 (3,2%)
Avós e outros familiares	0	1 (6,3%)	1 (3,2%)
PAIS DE ORIGEM CIGANA			
Ambos	8 (50,0%)	8 (53,3%)	16 (51,6%)
Apenas mãe (incluindo adotiva)	5 (31,3%)	4 (26,7%)	9 (29,0%)
Apenas pai	3 (18,8%)	3 (20,0%)	6 (19,4%)
APOIOS SOCIAIS^a			
Apoio Social Escolar	15 (93,8%)	9 (60,0%)	24 (77,4%)
Rendimento Social de Inserção	3 (18,8%)	6 (40,0%)	9 (29,0%)

^a Em três casos é reportada uma situação de atividade informal ou não remunerada. O mesmo para outros dois casos, em que a situação principal é de desemprego, a par de atividades esporádicas informais ou não remuneradas.

A maioria dos/as entrevistados/as (24) eram beneficiários da Ação Social Escolar¹³, sendo de realçar que em algum momento da sua vida a família recebeu o Rendimento Social de Inserção, o que indicia que estamos perante situações familiares marcadas por uma certa vulnerabilidade socioeconómica.

TABELA 2
Situação escolar dos/as entrevistados/as

VARIÁVEIS	PARTICIPANTES AML (N = 16)	PARTICIPANTES AMP (N = 15)	AMOSTRA TOTAL (N = 31)
ANO DE ESCOLARIDADE			
10º	5 (31,3%)	4 (26,7%)	9 (29,0%)
11º	3 (18,8%)	1 (6,7%)	4 (12,9%)
12º	8 (50,0%)	9 (60,0%)	17 (54,8%)
Sem informação	0	1	1 (3,2%)
TIPO DE CURSO FREQUENTADO			
Profissional	10 (62,5%)	11 (73,3%)	21 (67,7%)
Regular	5 (31,3%)	4 (26,7%)	9 (29,0%)
Ensino a distância	1 (6,3%)	0	1 (3,2%)
ÁREA DO CURSO FREQUENTADO			
Línguas e Humanidades	6 (37,5%)	4 (26,7%)	10 (32,3%)
Restauração/Cozinha ou Hotelaria	2 (12,5%)	2 (13,3%)	4 (12,9%)
Gestão e Informática ou Eletrónica	2 (12,5%)	3 (20,0%)	5 (16,1%)
Mecânica ou mecatrónica	2 (12,5%)	0	2 (6,5%)
Técnico de comércio ou vendas	1 (6,3%)	1 (6,7%)	2 (6,5%)
Técnico de contabilidade	1 (6,3%)	0	1 (3,2%)
Desporto	1 (6,3%)	1 (6,7%)	2 (6,5%)
Vídeo ou multimídia	1 (6,3%)	1 (6,7%)	2 (6,5%)
Teatro ou artes cênicas	0	3 (20,0%)	3 (9,7%)

Denota-se uma clara preponderância de jovens a frequentar e/ou com o 12º ano já terminado ($n = 17$) e o ensino profissional ($n = 21$). Entre os cursos profissionais frequentados, destacam-se sobretudo a informática, restauração/cozinha e hotelaria, teatro/artes cênicas; tendo menos expressão áreas como a gestão ou desporto. Os/As dez jovens inscritos em cursos científico-humanísticos encontravam-se a estudar Línguas e Humanidades (Tabela 2).

13. A Ação Social Escolar é uma medida de apoio às famílias com menos recursos económicos e consiste na comparticipação estatal nas despesas escolares.

Quanto aos níveis de escolaridade dos pais e mães, é de ressaltar que as mães possuíam sobretudo o 1º ciclo do ensino básico, denotando-se, contudo, ligeiras nuances geográficas (ver Tabela 3). Enquanto na AML os pais possuíam o 2º ou 3º ciclo do ensino básico, na AMP prevalecia o 1º ciclo. Quanto à situação socioprofissional dos pais, destaca-se a atividade comercial em mercados e/ou feiras, e também situações de desemprego ou sem atividade, encontrando-se, contudo, algumas diferenciações por gênero.

A maioria das mães são profissionalmente ativas (trabalham na venda ambulante e algumas têm o seu próprio negócio), havendo um número não desprezível de mães classificadas como desempregadas e inativas, ou como estando em situação de baixa médica. Em certos casos, essa situação principal de não trabalho é complementada por algum trabalho informal esporádico e/ou não remunerado.

TABELA 3
Escolaridade e situação profissional dos/as progenitores/as

VARIÁVEIS	PARTICIPANTES AML (N = 16)	PARTICIPANTES AMP (N = 15)	AMOSTRA TOTAL (N = 31)
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE			
Sem escolaridade/não sabe ler e escrever	0	3 (20,0%)	3 (9,7%)
1º ciclo	10 (62,5%)	7 (46,7%)	17 (54,8%)
2º ou 3º ciclos	4 (25,0%)	3 (20,0%)	7 (22,6%)
10º ano	2 (12,5%)	0	2 (6,5%)
Licenciatura (ou frequência)	0	2 (13,3%)	2 (6,5%)
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI			
Sem escolaridade/não sabe ler e escrever	1 (6,3%)	2 (13,3%)	3 (9,7%)
1º ciclo	4 (25,0%)	5 (33,3%)	9 (29,0%)
2º ou 3º ciclos	9 (56,3%)	3 (20,0%)	12 (38,7%)
Ensino secundário	2 (12,5%)	1 (6,7%)	3 (9,7%)
Licenciatura (ou frequência)	0	2 (13,3%)	2 (6,5%)
Sem informação/contato com o pai	0	2 (13,3%)	2 (6,5%)
SITUAÇÃO PROFISSIONAL DA MÃE^b			
Vendas/feiras	6 (37,5%)	5 (33,3%)	11 (35,4%)
Gestão de negócio próprio	2 (12,5%)	1 (6,7%)	3 (9,7%)
Doméstica/Limpezas	3 (18,75%)	3 (20,0%)	6 (19,4%)
Pastora	2 (12,5%)	0	2 (6,5%)
Administrativa	0	1 (6,7%)	1 (3,2%)

VARIÁVEIS	PARTICIPANTES AML (N = 16)	PARTICIPANTES AMP (N = 15)	AMOSTRA TOTAL (N = 31)
Desempregada e sem outra atividade*	3 (18,75%)	5 (33,3%)	8 (25,8%)
SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO PAI			
Vendas/Feiras	8 (50,0%)	5 (33,3%)	13 (41,9%)
Gestão de negócio próprio	1 (6,3%)	1 (6,7%)	2 (6,5%)
Mediador intercultural	0	2 (13,3%)	2 (6,5%)
Vigilante	0	1 (6,7%)	1 (3,2%)
Motorista	1 (6,3%)	1 (6,7%)	2 (6,5%)
Construção civil	4 (25,0%)	0	4 (12,9%)
Funcionário de empresa	0	1 (6,7%)	1 (3,2%)
Desempregado	1 (6,3%)	1 (6,7%)	2 (6,5%)
Sem informação	1 (6,3%)	3 (20,0%)	4 (12,9%)

No caso dos pais, a principal atividade laboral está ligada ao comércio nas feiras, à venda ambulante ou venda informal (por exemplo, de automóveis). Em alguns casos, envolve o exercício de uma atividade por conta de outrem (por exemplo, na construção civil, como mediadores interculturais) ou por conta própria. Apesar de esses dados deixarem transparecer a persistência de algumas diferenças de gênero ligadas ao papel do homem e da mulher (ciganos), as mulheres continuam a ter um papel fundamental que extravasa a mera esfera doméstica, assumindo função nuclear na economia familiar.

Trajetórias escolares: ambivalências e oportunidades

As experiências escolares desses jovens entrevistados revelam uma realidade complexa, marcada por acontecimentos e momentos tensos, mas também remetem para oportunidades de construção de trajetórias de continuidade escolar. Destacamos algumas dessas dimensões: 1) O contexto familiar, para alguns, é percebido como fonte de referências múltiplas e de inspiração, enquanto para outros/as (em menor número) funciona como contexto de desincentivo à continuidade dos trajetos escolares, contribuindo para reforçar processos de reprodução social (Bourdieu e Passeron, 1970). Acresce 2) a zona de residência em contextos de precariedade e destituição, em que os/as jovens mais escolarizados ora são encarados como modelos a seguir e fonte de orgulho, ora são também desincentivados, de forma a não se distanciarem de um padrão cultural e social dominante (Bourdieu, 2007); 3) O contexto escolar: por um lado, estudar em escolas com elevada concentração de minorias étnicas e

com alunos/as oriundos de contextos desfavorecidos é interpretado como um fator que favorece e incentiva os/as estudantes, pois confere alguma familiaridade face a redes de amigos e vizinhança preestabelecidos. Por outro lado, existem jovens que saíram do contexto de residência, mudando não só de área, mas sobretudo de escola, decisão que assenta numa estratégia individual ou familiar para garantir a continuidade e o sucesso escolar, pois a escola por vezes reforça e legitima a manutenção das desigualdades que extravasam o espaço escolar (Bourdieu, 1999). A esse respeito, não deixa de ser elucidativo o estudo de Parra, Álvarez-Roldan e Gamella (2017), que, ao focalizar-se no abandono escolar dos/as ciganos/as que frequentam o ensino secundário, conclui que os fatores institucionais e estruturais são determinantes, assim como os outros fatores mais micro, como a família e as práticas discriminatórias e racistas.

Família e escolarização: mudanças e resistências

Esta geração, a dos/as entrevistados/as, é mais escolarizada, face às gerações dos pais e avós, o que revela novas e maiores expectativas quanto à prossecução de estudos por parte não só dos/as jovens, mas também de familiares. A maioria dos/as jovens tem um nível de escolaridade superior ao dos pais e mães, denotando o panorama uma escassez de progenitores/as com o ensino secundário ou superior. Um terço dos/as jovens detém o nível de escolaridade mais elevado de toda a família, sendo que a restante maioria tem alguém na família alargada com o ensino secundário ou superior, ou com frequência do ensino superior.

Esse desfasamento geracional significa que, independentemente de o nível de escolaridade dos pais e mães ser inferior ao dos/as filhos/as, estes podem constituir uma referência positiva a seguir, nomeadamente em termos de incentivo para a continuidade e o investimento na educação e escolarização (Gamella, 2011). Os conhecimentos informais e práticos adquiridos ao longo da vida, a inteligência, o *know-how* e as conquistas pessoais dos pais e mães sobrepõem-se muitas vezes, na perspetiva dos/as filhos/as, ao grau de escolaridade alcançado, e uma das jovens fez questão de sublinhar a inteligência dos pais e avó, que só não avançaram porque se viram forçados a abandonar a escola. Ou seja, há a valorização de outros conhecimentos, adquiridos por processos de educação informal, para além dos escolares.

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

Rendimento Social de Inserção, ou a inscrição no Centro de Emprego (Magano e Mendes 2014):

Não, o meu pai estudou até ao 6º, mas o meu pai sempre teve o grande sonho de se formar, desde sempre, era bastante criticado. E, então, ele casou-se, tiveram dois filhos e depois de ele ter dois filhos, ele foi estudar de noite... e foi trabalhar para um hospital [...], porque ele queria ser enfermeiro (Entrevistada, dezenove anos, AMP, 12º ano).

Os discursos dos/as jovens e as próprias representações e atitudes dos pais face à educação deixam ver uma valorização generalizada da frequência escolar, que funciona como fator facilitador e normalizador da frequência escolar, tendo existido mudanças intergeracionais a esse respeito. Para tais estudantes, a escola é um espaço gerador de oportunidades que as gerações mais velhas não conseguiram aceder ou experienciar. Para algumas famílias, o argumento principal que justifica a indispensabilidade de frequentar a escola prende-se com a necessidade de assegurar uma certa previsibilidade no futuro socioeconómico das gerações mais jovens, pois as ocupações tradicionalmente desempenhadas pelas famílias ciganas – como feiras, vendas ambulantes ou cestaria – estão em declínio e não garantem a continuidade da subsistência das famílias:

Os familiares... até dão força... “Estuda! Que a vida de cigano já não é a mesma.” Antes um cigano ia para a feira, fazia dinheiro para comer, fazia dinheiro para comprar uma casa, fazia dinheiro... pronto, para viver bem, nas feiras. Agora já não é isso (Entrevistado, dezoito anos, AML, 10º ano).

Mas a valorização escolar por parte dos familiares também se manifesta através de práticas e atitudes de responsabilização dos filhos, pois alguns dos/as entrevistados/as referiram ter pais rigorosos e exigentes no que respeita à assiduidade, ao comportamento e ao aproveitamento escolar. Outros pais e mães constituem um importante suporte emocional nas alturas mais difíceis, como no caso em que os resultados escolares ficavam aquém das expectativas dos entrevistados; assim, uma das entrevistadas revela que “os meus pais ligavam-me sempre, davam-me o maior apoio do mundo” (Entrevistada, dezesseis anos, AMP, 10º ano).

A maioria dos pais e mães estabeleceram metas mínimas a serem atingidas pelos filhos – geralmente a finalização do ensino secundário, ou seja, a escolaridade obrigatória em Portugal¹⁴, que é de doze anos. Excepcionalmente, e no caso de algumas

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

meninas, as expectativas escolares e profissionais eram ainda mais elevadas, e suas aspirações não concretizadas são muitas vezes transferidas positivamente para os descendentes. A esse respeito, Bourdieu (2007) evidencia que o desejo dos pais, por mais realista que seja, amplia-se quando transposto para os/as filhos/as. Uma das entrevistadas (dezenove anos, AML) afirmou mesmo que o pai sempre lhe disse que devia graduar-se em Direito, para “ser alguém” e exercer a profissão de advogada, enquanto a mãe desejava que ela fosse farmacêutica, transferindo para a filha esse desejo pessoal, já que não teve oportunidade de concretizar tal aspiração. Ficou também evidenciado, por vezes, um processo de transferência para si de expectativas não concretizadas associadas a irmãos mais velhos, que por diversas razões desistiram do seu percurso escolar: “Os meus pais sempre me apoiaram. [...] também queriam que o meu irmão *fosse para a universidade*, mas o meu irmão casou e teve a filha... e tendo um filho, esquece...” (Entrevistado, dezessete anos, AMP, 11º ano).

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

Quando eu tive problemas com Matemáticas Aplicadas às Ciências Sociais. O meu pai e a minha mãe fizeram um esforço – e eu sei reconhecer que foi um esforço grande – para poderem pagar explicação [...]. E consegui passar (Entrevistado, dezessete anos, AML, 11º ano).

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

Ou seja, o simples fato da minha mãe ter desistido da ideia de morar num bairro e ter vindo... [...] sozinha... para uma das maiores cidades do país, o Porto, esse foi logo o primeiro, assim a... a primeira coisa que ela fez para nos incentivar ao estudo. E sempre [...] nunca nos deixar faltar, levar-nos à escola, incentivar-nos, dizer-nos, mostrar-nos o quanto importante é estudar e frequentar a escola (Entrevistado, dezenove anos, AMP, 12º ano).

Contudo, nem todos os jovens assinalam a valorização da escola por parte das famílias, sendo que o apoio dos pais não é condição *sine qua non* para o prosseguimento de estudos, embora, de certa forma, tal relação possa vir a colocar constrangimentos a esse percurso (Gamella, 2011; Gofka, 2016). O trajeto de uma das jovens

entrevistadas foi sempre marcado por tensões e conflitos com a família, sobretudo a partir da adolescência:

Foi um período muito complicado, porque era os meus pais a lutar que eu não fosse para a escola e eu a batalhar para continuar as aulas. Não podia faltar, porque o curso... tem horas a cumprir e tornava-se um pouco mais complicado. Tendo em conta que eu tinha de conciliar a vida de estudante com a etnia. Ou seja, tinha de comparecer em eventos sociais [...] represento a minha família e se for numa festa, a um evento. Então, se eu quisesse estudar, é uma opção minha, vou de direta. Aquele dever eu tenho que cumprir (Entrevistada, dezenove anos, AML, 12º ano).

Essa jovem declara que sempre sentiu uma atitude de forte ambivalência dos pais em relação aos estudos. Por um lado, manifestavam orgulho pelo seu desempenho escolar, tendo chegado a pagar aulas particulares de apoio às disciplinas nas quais tinha maiores dificuldades. Por outro lado, receavam que se afastasse “da tradição cigana”, pressionando-a a participar de festas, eventos familiares e outras iniciativas intracomunidade. Nessa situação a família é geradora de tensões e contradições (Bourdieu, 2007), e de fato, ao longo do percurso escolar inicial, essa jovem travou diversas discussões com os pais, sentiu tensões entre o seu papel de filha e de estudante, e ponderou mesmo abandonar os estudos. Mais tarde, após o término do ensino secundário, foi pressionada a casar “segundo a tradição”. Essa ambivalência da família face à escola foi também relatada por outra jovem, a frequentar o Ensino Doméstico¹⁵, que deixou clara a difícil conciliação entre os valores “tradicionais” – manutenção da reputação e honra da moça – *versus* a liberdade/igualdade de oportunidades para estudar e trabalhar: “uma mulher não pode fazer a faculdade, uma mulher não pode trabalhar, assim, num local sozinha”. (Entrevistada, dezesseis anos, AML, 11º ano)

Para os pais de MN (entrevistada, dezoito anos, AMP) e de F (entrevistado, dezenove anos, AMP) – os primeiros do acampamento em que vivem a prosseguir os estudos para além do 3º ciclo –, para os seus progenitores, este nível de ensino “já chegava bem”, pois pretendiam que apenas os/as filhos/as ajudassem nas vendas; o que denota algum desinteresse face à continuidade do percurso escolar e a aspirações claramente condicionadas pelas oportunidades objetivas (Bourdieu, 2007). Essa situação está também patente nos discursos que denunciam poucas expectativas

15. Este tipo de ensino está regulamentado pelo Decreto-Lei n. 70/2021, de 3 de agosto, e visa a dar resposta às famílias que, por razões de natureza estritamente pessoal ou de mobilidade profissional, pretendem assumir maior responsabilidade na educação dos seus filhos ou educandos, optando por desenvolver o processo educativo fora do contexto escolar (<https://www.dge.mec.pt/ensino-individual-e-ensino-domestico>).

dos pais face ao desempenho escolar dos/as filhos/as. SM (entrevistado, dezesseis anos, AML, 10º ano) optou por ingressar num curso profissional, por influência da mãe que receava maiores exigências no ensino regular, mas acabou por não gostar da experiência. Também JG (entrevistado, dezoito anos, AML, 10º ano) declara que nunca se empenhou muito ao longo do seu percurso escolar, uma vez que as expectativas da mãe não eram muito elevadas.

Agencialidade e resiliência: determinante-chave para a continuidade e sucesso escolar

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

Particularmente em relação às estudantes, vêm os discursos de oposição entre a cultura e tradição cigana e a continuidade do percurso escolar. PB (entrevistada, dezenove anos, AML, 12º ano) foi acusada pelos primos mais afastados de “ser mais não cigana do que cigana”, e EM (entrevistada, dezenove anos, AML, 12º ano) sentiu que a sua decisão de continuar os estudos foi interpretada como uma afronta à cultura cigana, receando a sua família alargada que se “fosse perder”, pois, apesar de já ter idade para contrair matrimônio, continuava na escola. Essas representações estereotipadas de gênero, que subsistem nos discursos de algumas das participantes, relacionam-se provavelmente com valores culturais mais conservadores relativos às vivências amorosas e sexuais das moças ciganas, em que são privilegiadas, por exemplo, as relações endogâmicas e a manutenção da virgindade até ao momento do casamento (Kyuchukov, 2011). Nestes casos, a escola enquanto espaço de socialização interétnica pode ser considerada como uma ameaça à manutenção desses traços culturais e identitários. Contudo, o processo de afastamento do qual alguns/mas jovens são acusados/as não significa que percam necessariamente as suas raízes (Brüggemann, 2014). A sua identidade cigana é gerida de forma contextual e situacional, embora marcada por tensões e constrangimentos, em que se procura gerir e conciliar as diferentes dimensões da sua identidade (Carmona, González-Monteagudo e Soria-Vílchez, 2017).

O papel que tradicionalmente é imposto à mulher cigana gera e reforça desigualdades de gênero, não favorecendo as expectativas de prossecução de estudos

para além do ensino secundário, nem tão pouco os seus sonhos profissionais. Por isso, EM (entrevistada, dezenove anos, AML, 12º ano) acabou por romper vários noivados e desistiu do casamento antes de ingressar na faculdade, altura em que saiu de casa e esteve “fugida” durante meses. Nestes casos, os percursos escolares dos/as jovens são sustentados pela sua persistência e resiliência em desenvolver projetos pessoais de continuidade escolar, independentemente do apoio da família, pares e/ou comunidade local. Alguns/mas jovens declararam mesmo manter uma relação de afastamento face às pessoas com discursos negativistas, críticos ou de oposição à educação, embora isso acarrete consequências no quotidiano, como a decisão de passar menos tempo nos espaços públicos ou de evitar contato com determinados ciganos. Sobretudo estes/as jovens identificaram características, atitudes e comportamentos que podem ajudar a explicar os seus percursos de continuidade escolar, em particular, o esforço, a tenacidade, a autoconfiança e o comprometimento pessoal (Abajo e Carrasco, 2004), bem como a capacidade de resiliência e competências de relacionamento interpessoal (Bereményi e Carrasco, 2017), a vontade de estudar e gosto pela escola, a responsabilidade face à assiduidade, a adesão a compromissos escolares e a motivação pessoal (Magano e Mendes, 2016).

A motivação e o gosto pela aprendizagem manifestam-se também através de hábitos de estudo. Cerca de metade dos/as jovens referiram ter por hábito estudar fora da escola, sobretudo as moças, incluindo nas suas atividades a revisão da matéria, realização de trabalhos de casa e o estudo diário: “Uma hora, uma hora e meia, por dia. É para dar uma revisão de tudo o que eu dei. Todos os dias eu dou uma revisão, que é para depois quando chegar ao teste eu não estar a marrar muito” (Entrevistada, dezenove anos, AML, 12º ano).

Além de terem incorporado hábitos de estudo, muitos destes/as jovens mostram um forte compromisso com as suas responsabilidades escolares. São particularmente ilustrativas as palavras de EM (Entrevistada, dezenove anos, AML, 12º ano), que acabou por se afastar da sua família e contexto de residência para poder prosseguir as suas aspirações de acesso ao ensino superior e a um percurso profissional muito desejado.

Todos/as os/as jovens atribuem importância à escola, embora tendam a valorizar questões distintas. A maioria refere o papel da escola como meio de aprendizagem de uma futura profissão e como requisito mínimo para acesso a oportunidades de trabalho. Independentemente dos resultados escolares apresentados pelos/as jovens, cinco deles/as admitiram ter “curiosidade” e predisposição para aprender e manifestaram gosto pela aprendizagem.

Considerações finais

Os desempenhos e comportamentos escolares desses jovens só podem ser compreendidos caso a situação seja concebida como uma interação nas redes de interdependência (Lahire, 1997) entre indivíduo, família, escola, comunidade mais ampla. De fato, a análise das percepções e experiências escolares desses/as estudantes permitiu-nos compreender a relevância da motivação pessoal e dos impactos do seu contexto familiar, comunitário, grupo de pares e agencialidade no seu trajeto de continuidade escolar, perfilando-se como fatores-chave que justificam o aumento do número de casos de permanência e sucesso escolar de estudantes ciganos/as no ensino secundário nos últimos anos.

É possível distinguir trajetórias escolares diferenciadas entre os jovens, sobretudo em função do gênero, mas também de acordo com os contextos socioeconômicos de origem e práticas culturais marcados por um maior e/ou menor grau de tradicionalidade, impondo-se a necessidade de se adotarem olhares plurais e perspectivas processuais de análise das trajetórias, rompendo com estereótipos e representações sociais fixistas sobre as pessoas ciganas.

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

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

identidade de fronteira e híbrida (Canclini, 1997; Bhabba, 2007). Nestes casos, estamos perante identidades que não são estáticas ou rígidas, mas sim constantemente redesenhadas para adaptação aos processos subjacentes à vivência em “mundos” que, embora não necessariamente opostos, acabam por se constituir como cultural e socialmente distintos (Magano, 2010).

Nos poucos casos em que a continuidade do percurso escolar não era reconhecida, nem valorizada pelas famílias, o apoio dos pais não foi identificado como um elemento decisivo para a prossecução dos estudos, evidenciando-se a saliência da agência humana como um processo de engajamento social incorporado temporalmente, informado pelo passado, mas também orientado para o futuro e para o presente. À medida que os jovens se movem dentro de diferentes contextos e entre eles, são capazes de mudar sua relação com a estrutura (Emirbayer e Mische, 1998). Tal fato remete também para a concepção de projeto de vida (Velho, 1999) que salienta a autonomia individual, apesar dos constrangimentos familiares e sociais.

Em jeito de conclusão, importa ressaltar que, apesar do crescimento do número de ciganos no ensino médio, as desigualdades persistem entre jovens ciganos e não ciganos, e importa investir de forma sistemática e continuada na concepção de medidas de política pública que garantam maior equidade no acesso (e permanência) à escolaridade de nível médio e universitário por parte dos cidadãos ciganos.

Referências Bibliográficas

- ABAJO, J. E. & CARRASCO, S. (2004), *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid, Cide, Instituto de la Mujer.
- ABRANTES, P.; SEABRA, T.; CAEIRO, T.; ALMEIDA S. & COSTA, R. (2016), “A escola dos ciganos: contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso”. *Configurações*, 18 (1): 47-66.
- BARDIN, L. (2011), *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- BHABBA, H. K. (2007), *O local da cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG.
- BEREMÉNYI, B. Á. & Carrasco, S. (2017), “Bittersweet success. The Impact of academic achievement among the Spanish Roma after a decade of Roma inclusion”. In: PINK, W. T. & NOBLIT, G. W. (eds.). *Second international handbook of urban education*. Nova York, Springer, pp. 1169-1198.
- BOURDIEU, P. (2007), “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANIA, A. (orgs.). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, pp. 39-64.

- BOURDIEU, P. (1999), "As contradições da herança". In: NOGUEIRA, M. A. & CATANIA, A. (orgs.). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, pp. 231-267.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit.
- BRÜGGEMANN, C. (2014), "Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction". *Intercultural Education*, 25 (6): 439-452.
- CANCLINI, N. G. (1997), *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo, Edusp.
- CARMONA, T. P., GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. & SORIA-VILCHEZ, A. (2017), "Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla". *Revista de Educación*, 377: 184-207.
- CLARKE, V.; BRAUN, V.; TERRY, G. & HAYFIELD, N. (2019), "Thematic analysis". In: LIAM-PUTTONG, P. (ed.). *Handbook of research methods in health and social sciences*. Singapore, Springer, pp. 843-860.
- COMISSÃO EUROPEIA [CE] (2011). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das regiões: um quadro europeu para as estratégias nacionais de integração dos ciganos até 2020*. Bruxelas. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex:52011DC0173>.
- DIREÇÃO Geral de Estatísticas de Educação e Ciência [DGEEC]. (2020), *Perfil escolar das comunidades ciganas 2018/2019*. Lisboa.
- EMIRBAYER, M. & MISCHE, A. (1998), "What is agency?". *American Journal of Sociology*, 103 (4): 962-1023.
- FERRARI, F. (2012), *O mundo passa. Uma etnografia dos calon e suas relações com os brasileiros*. São Paulo, tese de doutorado em Antropologia Social, FFLCH-USP.
- FOTTA, M. (2019), "'Only the dead don't make the future': Calon lives between non-Gypsies and death". *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 25 (3): 587-605.
- FRA (2018), *Fundamental rights report*. Luxemburgo, Publications Office of the European Union. <https://fra.europa.eu/en/publication/2018/fundamental-rights-report-2018>.
- FRA (2022), *Roma in 10 European countries: Main results*, <https://fra.europa.eu/en/publication/2022/roma-survey-findings#publication-tab-1>.
- GAMELLA, J. (2011), *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Madri, IFIIE y Ministerio de Educación.
- GIDDENS, A. (2004), *Dualidade da estrutura: Agência e estrutura*. Oeiras, Celta Editora.
- GARCÍA-CARRIÓN, R.; MOLINA-LUQUE, F. & ROLDÁN, S. M. (2018), "How do vulnerable youth complete secondary education? The key role of families and the community". *Journal of Youth Studies*, 21 (5): 701-716.
- GOFKA, P. (2016), *Greek Roma in higher education: A qualitative investigation of educational success*. Londres, PhD thesis, King's College.

- LAHIRE, B. (1997), *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, Ática.
- MACHADO, F. L. & COSTA, A. F. (1998), “Processos de uma modernidade inacabada. Mudanças estruturais e mobilidade social”. In: VIEGAS J. M. L. & COSTA, A. F. (eds.), *Portugal: que modernidade?* Oeiras, Celta Editora, pp. 17-44.
- MADARIA, B. de & VILA, L. E. (2020), “Segregaciones escolares y desigualdad de oportunidades educativas del alumnado extranjero en València”. *Reice*, 18 (4): 269-299.
- MAGANO, O. (2010), *Tracejar vidas normais. Estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa*. Lisboa, tese de doutoramento em Sociologia, Universidade Aberta.
- MAGANO, O. & MENDES, M. M. (2014), “Ciganos e políticas sociais em Portugal”. *Sociologia*, n. temático: Ciganos na Península Ibérica, 15-35, Universidade do Porto.
- MAGANO, O., & MENDES, M. M. (2016), “Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas ciganas”. *Configurações*, 18: 8-26.
- MARCU, S. (2019), “Mobility as a learning tool: educational experiences among Eastern European Roma undergraduates in the European Union”. *Race Ethnicity and Education*, 23 (6): 858-874.
- MAROY, C. (1997), “A análise qualitativa de entrevistas”. In: ALBARELLO, L. et al., *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Gradiva, pp. 117-155.
- MENDES, M. M. (2007), *Representações face à discriminação: ciganos e imigrantes russos e ucranianos na área metropolitana de Lisboa*. Lisboa, tese de doutoramento em Ciências Sociais, Universidade de Lisboa.
- MENDES, M. M.; MAGANO, O. & CANDEIAS, P. (2014), *Estudo nacional sobre as comunidades ciganas*. Estudos Obcig, 1. Lisboa, Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP).
- MENDES, M. M.; MAGANO, O. & COSTA, A. R. (2020), “Ciganos portugueses. Escola e mudança social”. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 93: 109-126.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO [OCDE] (2019). *Estudos Económicos da OCDE Portugal*.
- PARRA, I.; ÁLVAREZ-ROLDAN, A. & GAMELLA, J. F. (2017), “Un conflicto silenciado: procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos”. *Revista de Paz y Conflictos*, 10 (1): 35-60.
- PASCA, E. M. (2014), “Integration of the Roma population in and through Education, European educational experiences”. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 142: 512-517.
- PORDATA, Estatísticas sobre Portugal e Europa, <https://www.pordata.pt/>.
- SANTOS, S. A. (2013), *O rendimento social de inserção e os beneficiários ciganos: o caso do concelho de Faro*. Faro, dissertação de mestrado, Universidade do Algarve.
- SEABRA, T. & MATEUS, S. (2003), “Os descendentes de imigrantes na escola portuguesa: contingente, localização e resultados”. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. 10 (8): 820-833.

- SEABRA, T. (coord.); ROLDÃO, C.; MATEUS, S. & ALBUQUERQUE, A. (2016), *Caminhos escolares de jovens africanos (Palop) que acedem ao ensino superior*. Lisboa, ACM.
- VELHO, G. (1999), "Projecto, emoção e orientação em sociedades complexas". In: VELHO, G. (ed.). *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro, Zahar Editor, pp. 15-37.

Apêndices

APÊNDICE I

Indicadores sobre a situação escolar de estudantes ciganos/as e não ciganos/as em Portugal (%)

	POPULAÇÃO CIGANA	POPULAÇÃO EM GERAL
Não sabe ler ou escrever	27,1	8,7
1º ciclo do Ensino Básico	22,5	24,1
2º ciclo do Ensino Básico	13,7	10,9
3º ciclo do Ensino Básico	7,2	20,1
Ensino Secundário	2,3	19,5
Ensino Superior	0,1	16,5

Fonte: Mendes, Magano & Candeias (2014) e Pordata (2014).

APÊNDICE II

Correspondência entre ciclos, nomenclaturas e divisões da educação em Portugal e no Brasil

NÍVEIS DE ESCOLARIDADE EM PORTUGAL	NÍVEIS DE ENSINO NO BRASIL
Pré-escolar/ Jardim de Infância	Educação Infantil
1º Ciclo do Ensino Básico	Ensino Fundamental
2º Ciclo do Ensino Básico	Ensino Fundamental
3º Ciclo do Ensino Básico	Ensino Fundamental
Ensino Secundário	Ensino Médio
Ensino Superior	Curso Superior ou Curso Técnico Superior

Nota: O Ensino obrigatório em Portugal termina com o Ensino Secundário (12º ano de escolaridade).

Resumo

Jovens ciganos no ensino médio em Portugal: fatores-chave para a continuidade e o sucesso escolar

Apesar de em Portugal existirem políticas públicas de combate às desigualdades, incluindo as escolares, a origem socioeconômica, o gênero e a pertença étnica dos estudantes continuam a ter um impacto incontornável nos percursos escolares. Os ciganos são dos mais afetados por essas desigualdades, reveladas pelas ainda salientes taxas de abandono escolar precoce e por retenções e insucesso escolar. Tendo por base os resultados derivados de entrevistas semidiretivas, o objetivo do artigo consiste em compreender os fatores-chave determinantes nas trajetórias de continuidade escolar dos ciganos no ensino médio. Os resultados revelam jovens tendencialmente mais escolarizados que as gerações anteriores, evidenciando-se a importância do contexto familiar, mas também a agencialidade e a resiliência.

Palavras-chave: Ciganos portugueses; Ensino secundário e médio; Trajetórias escolares de continuidade; Escola pública

Abstract

Young Gitanos in secondary education in Portugal: key factors for continuity and school success

Despite the fact that in Portugal there are public policies to combat inequalities, including school inequalities, socio-economic origin, gender and ethnic belonging of students continue to have an unavoidable impact on school careers. Gitanos are among the most affected by these inequalities, revealed by the still outstanding rates of early school leaving and school retention and failure. Based on the results derived from semi-directive interviews, the objective of the article is to understand the key-factors that determine the school continuity trajectories of Gitanos in high school. The results reveal young people tending to be more educated than previous generations, highlighting the importance of the family context, but also agency and resilience.

Keywords: Portuguese gitanos; Secondary and high school; Continuing school trajectories; Public school.

Texto recebido em 02/04/2022 e aprovado em 08/11/2022.

DOI: 10.11606/0103-2070.ts.2022.196230

MARIA MANUELA MENDES é socióloga, doutora em Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-UL) e professora associada no Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa (ISCSP-UL). É investigadora integrada no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (Cies-Iscte). E-mail: mamendesster@gmail.com.

OLGA MAGANO é doutora em Sociologia pela Universidade Aberta. É investigadora integrada do Centro de Investigação e Estudos em Sociologia (Cies-Iscte) e professora auxiliar da Universidade Aberta, Departamento de Ciências Sociais e de Gestão. E-mail: olgamagano@gmail.com. SUSANA MOURÃO é doutora em Psicologia. Foi pesquisadora no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte) e no Instituto de Saúde Ambiental da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa (Isamb); atualmente é investigadora no Centro de Investigação em Psicologia (CIP-UAL), Universidade Autónoma de Lisboa. E-mail: susanasofiamourao@gmail.com. SARA PINHEIRO é doutora em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Foi investigadora no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (Cies-Iscte); atualmente é investigadora no CIIE, Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). E-mail: sarafspinheiro@gmail.com.

